

Okuma

Yazma

Eğitimi

Araştırmaları

Research in

Reading &

Writing

Instruction

Cilt 11, Sayı 1, Yaz 2023

Volume 11, Issue 1, Summer 2023

Okuma

Yazma

Eğitimi

Araştırmaları

Research in

Reading &

Writing

Instruction

Cilt 11, Sayı 1, Yaz 2023

Volume 11, Issue 1, Summer 2023

BAŞ EDITÖR/ EDITOR IN CHIEF

Murat Özbay
Kırıkkale Üniversitesi / Türkiye
Kırıkkale University / Turkey

EDİTÖRLER

Ahmet Balcı
Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi / Türkiye
Hatay Mustafa Kemal University / Turkey

Seyit Ateş
Gazi Üniversitesi / Türkiye
Gazi University / Turkey

Yusuf Uyar
Gazi Üniversitesi / Türkiye
Gazi University / Turkey

DİL EDİTÖRLERİ / LANGUAGE EDITORS

Türkçe / Turkish
Eda Işır
Bülent Ecevit Üniversitesi / Türkiye
Bülent Ecevit University / Turkey

İngilizce / English
Mehmet Bardakçı
Gaziantep Üniversitesi / Türkiye
Gaziantep University / Turkey

Telif Hakkı / Copyright ©
2023
Yusuf Uyar

Derginin web sayfası / Journal website
<https://dergipark.org.tr/tr/pub/oyea>

e-ISSN: 2148-1512

Murat Özbay
Kırıkkale Üniversitesi / Türkiye
Kırıkkale University / Turkey

Firdevs Güneş
Ankara Üniversitesi, Türkiye
Ankara University, Turkey

William Bintz
Kent State Üniversitesi ABD
Kent State University, USA

Belinda Zimmerman
Kent State Üniversitesi, ABD
Kent State University, USA

Kadir Kaan Büyükkız
Gaziantep Üniversitesi, Türkiye
Gaziantep University, Turkey

Ahmet Balcı
Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi, Türkiye
Hatay Mustafa Kemal University, Turkey

Namık Kemal Şahbaz
Mersin Üniversitesi, Türkiye
Mersin University, Turkey

Halit Karatay
Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Türkiye
Bolu Abant İzzet Baysal University, Turkey

Ferhat Ensar
Bursa Uludağ Üniversitesi, Türkiye
Bursa Uludağ University, Turkey

Seyit Ateş
Gazi Üniversitesi, Türkiye
Gazi University, Turkey

Duygu Uçgun
Pamukkale Üniversitesi, Türkiye
Pamukkale University, Turkey

Fatih Çetin Çetinkaya
Düzce Üniversitesi, Türkiye
Düzce University, Turkey

Muhammed Eyyüp Sallabaş
Yıldız Teknik Üniversitesi, Türkiye
Yıldız Technical University, Turkey

Özay Karadağ
Hacettepe Üniversitesi, Türkiye
Hacettepe University, Turkey

Bayram Baş
Yıldız Teknik Üniversitesi, Türkiye
Yıldız Technical University, Turkey

Yusuf Uyar
Gazi Üniversitesi, Türkiye
Gazi University, Turkey

Hayati Akyol
Gazi Üniversitesi, Türkiye
Gazi University, Turkey

Timothy Rasinski
Kent State Üniversitesi, ABD
Kent State University, USA

Douglas K. Hartman
Michigan State Üniversitesi, ABD
Michigan State University, USA

Canan Aslan
Ankara Üniversitesi, Türkiye
Ankara University, Turkey

Banu Özdemir
Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, Türkiye
Kütahya Dumlupınar University, Turkey

İlhan Erdem
İnönü Üniversitesi, Türkiye
İnönü University, Turkey

Emine Kolaç
Anadolu Üniversitesi, Türkiye
Anadolu University, Turkey

Bilginer Onan
Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi, Türkiye
Hatay Mustafa Kemal University, Turkey

Kasım Yıldırım
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye
Muğla Sıtkı Koçman University, Turkey

Hasan Bağcı
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Türkiye
Burdur Mehmet Akif Ersoy University, Turkey

Suat Urgan
Trabzon Üniversitesi, Türkiye
Trabzon University, Turkey

Ali Fuat Arıcı
Yıldız Teknik Üniversitesi, Türkiye
Yıldız Technical University, Turkey

Mustafa Ulusoy
Gazi Üniversitesi, Türkiye
Gazi University, Turkey

İhsan Seyit Ertem
Gazi Üniversitesi, Türkiye
Gazi University, Turkey

Mustafa Yıldız
Gazi Üniversitesi, Türkiye
Gazi University, Turkey

Erol Duran
Uşak Üniversitesi, Türkiye
Uşak University, Turkey

Araştırma Makaleleri / Research Articles

İlkokul öğrencilerinin sevdikleri/sevmedikleri kitaplar ve bunları sevmeme nedenleri üzerine boylamsal bir araştırma

A longitudinal study on primary school students' reasons for liking and disliking children's books

Hülya Kartal, Reis Beşer

1-24

Mehmet Ali Bahar
Erciyes Üniversitesi / Türkiye
Erciyes University / Turkey

İbrahim Coşkun
Trakya Üniversitesi / Türkiye
Trakya University / Turkey

Zihin Kuramı: İlkokul düzeyinde okuma becerisini oluşturan bilişsel bileşenleri değerlendirme

Theory of Mind: Assessment of underlying cognitive components of reading in elementary school grades

Kasım Yıldırım, Seçkin Gök, Kahraman Kılıç

25-43

Fatih Çetin Çetinkaya
Düzce Üniversitesi / Türkiye
Düzce University / Turkey

Erol Duran
Uşak Üniversitesi / Türkiye
Uşak University / Turkey

Okuma sürecini yönlendiren söylemsel unsurlar: Türkçe ders kitaplarındaki bilgilendirici metinlerde kestirim kategorileri

Discursive elements directing reading process: Categories of prediction in informative texts in Turkish textbooks

Nermin Yazıcı, Günçe Gündüğü

44-63

Semih Alper Dündar
Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi
Ankara Yıldırım Beyazıt University

Ruhan Karadağ Yılmaz
Necmettin Erbakan Üniversitesi / Türkiye
Necmettin Erbakan University / Turkey

Bengisu Kaya Özgül
Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi / Türkiye
Zonguldak Bülent Ecevit University / Turkey

Nuray Kayadibi
Kırıkkale Üniversitesi / Türkiye
Kırıkkale University / Turkey

Fatma Kırmızı
Pamukkale Üniversitesi / Türkiye
Pamukkale University / Turkey

Bilginer Onan
Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi / Türkiye
Hatay Mustafa Kemal University / Turkey

A Longitudinal Study on Primary School Students' Reasons for Liking and Disliking Children's Books

Hülya Kartal

Bursa Uludağ University
hkartal@uludag.edu.tr
ORCID: 0000-0003-3732-7747

Reis Beşer

Bursa Uludağ University
sahin9195@hotmail.com
ORCID: 0000-0001-8984-993X

ABSTRACT

The love of reading can be gained through qualified children's books and bringing them together with children. With this in mind, a longitudinal study was conducted to determine the children's books that primary school students like and dislike and why they like and dislike them. The study was conducted in accordance with the case study method, a qualitative research design that emphasises 'why' questions in line with the purpose of the study. The research group consisted of students studying in a primary school in a district of Bursa. The same students were interviewed in the second and fourth grades. The research data were collected in the spring semesters of 2017 and 2019 through the responses given by the students two years apart to two open-ended questions prepared in line with the purpose. The findings of the research indicated that Keloğlan series of books in the second grade and Levent series of books in the fourth grade were the most liked books among the primary school students. Among the reasons for liking books, both in the second and fourth grades of the primary school students participating in the research, the most common reasons were the characteristics related to the subject and fiction of the books. Among the reasons for not liking books at all or liking them very little, the students, both in the second and fourth grades, most frequently stated in the first place that books did not allow them to laugh, get excited and dream. The results of the research indicated that the books that primary school students liked the most were the books that made them laugh, get excited and dream in both the second and fourth grades. It is thought that taking these results into consideration in the organization of the classroom and school libraries will increase the desire to read and the frequency of reading.

Keywords: Primary school students, children's books, reasons for liking, reasons for disliking, longitudinal study.

Societies aiming to reach the level of a modern civilization recognize that children should be read to starting from the mother's womb. In this way, the importance of literature and reading is taken into consideration from the very beginning of life. The quote of Muzaffer İzgü, who authored significant works in the field of children's literature, "A society without child readers will have no adult readers." indicates how important it is to instill a love of reading in children from the earliest period. Establishing a reading routine from an early age will help children develop a strong reading habit that will last throughout their lives (Daley, 2020). Reading, which Manguel (2015) defined as "*acquiring a new sense*", was seen as "*a constant act of creation*" by Pennac (2019), and Sanders (2016) thought that human beings were "*the product of reading and writing*". These definitions that emphasize the importance of reading reveal how children can develop as readers. This skill needs to be transformed into a culture of reading in order to maintain the achieved acquisitions for the individual and society throughout life by means of the attainment of the reading skill. Children's love of reading and positive experiences about books will be an important factor in the acquisition of the culture of reading. Thus, the child who has once experienced the excitement of reading

Received :May 14, 2022
Revised :January 28, 2023
Accepted:February 2, 2023

Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları,
2023, 11(1), 1-24
Research in Reading & Writing Instruction,
2023, 11(1), 1-24
<https://doi.org/10.35233/oyea.1116591>

will have taken the first steps on the journey towards the acquisition of a reading culture (Yılmaz, 2011). *The reading culture* can be described as an individual's willingness to read in all circumstances, with an approach that is critical, questioning and wondering, through the maintenance of reading skills throughout life. The acquisition of a reading culture has individual (increased brain development, vocabulary growth, enhanced creativity and skills, knowledge acquisition) and national/societal (less stressed individuals, sensitive community members, enrichment of vocabulary in the national language) benefits (Alex-Nmecha and Horsfall 2019). Acquisitions targeted with a reading culture can be supported with high-quality children's books through classroom libraries and the libraries at all levels of education. Children's literature has a significant role in the acquisition of reading skills and the transformation of these skills into a love and culture of reading. According to Nas (2014), children are human beings, and since human beings cannot be deprived of literature, it is necessary to produce literature for children. Children's literature provides visual worlds that can be immersed into (Lukens et al., 2018). These worlds presented through high-quality literary works are enriched and expanded by children through their own personal experiences. Literary works support children's desire and curiosity to get familiar with their environment, and have a significant role in the acquisition of a love of reading.

According to Daley (2020), children/infants to whom books are read regularly from the sixth month onwards will begin to perceive books as objects that signal "here comes the story time" rather than simple colourful objects. Considering in this context, it appears that high-quality children's books play an effective role in the development of children from the first years of their lives and in instilling a love of reading. Hence, it becomes easier for children to create their own reading identity through high-quality literature and to enjoy reading throughout their lives. Reading is seen as the foundation of all other things (Covey, 1998). Perhaps the line "*withstand with the book*" in Ahmed Arif's poem "*Anatolia*" speaks of a society that builds its foundations precisely on the love of literature and books. This will only be possible by understanding children, knowing and satisfying their interests and expectations and fostering a lifelong love of reading in them. In this context, it is aimed in this study to determine the books that primary school students like the most and least among the books they have read and the reasons thereof.

Method

Model

Due to the fact that the aim of the study was to determine which books primary school students liked and disliked, and why they liked and disliked these books, the study was conducted with the case study method, which is one of the qualitative research designs. The main purpose of qualitative research is to uncover perceptions and experiences (Tekindal & Uğuz, 2020). Yin (1984) states that the most appropriate questions for case studies are "how" and "why (or why not)" questions, and in addition to these questions, the "what" question is also necessary for case studies (Yıldırım & Şimşek, 2018). It is more important to study a case or a phenomenon in sufficient detail and to understand the previously unexplored relationships within a limited framework (Yıldırım & Şimşek, 2018).

Participants

This study was conducted in a primary school in İnegöl district centre in the province of Bursa. Since it was easily accessible and the school administration was supportive of the study, the study was conducted with the students attending to this school. However, the study was conducted only with the students of the volunteering primary school teachers. The study was conducted with the same students on two occasions, namely during the spring semester of 2017 and during the spring semester of 2019. The students were first interviewed when they were in the second grade. In this respect, the classes of 2C-D-G-G-K-L-M and 4C-D-G-G-K-L-M were studied. The study was participated by 172 students in the second grade and 126 students in the fourth grade.

Tools

The data collection tool of the research consists of open-ended questions prepared by the first author. Qualitative data is obtained from words, pictures, clothes, documents or other non-numerical information (Christensen et al., 2015, p. 54). Open-ended questions are seen as the best choice when it is desired to learn a little more deeply about the possible answers of the participants to a question and to explore all possibilities (Creswell, 2019). In addition, open-ended questions allow the participants to produce answers from their own cultural and social experiences instead of the researcher's experiences (Neuman, 2000 cited in Creswell, 2019). In this direction, in order to collect data, the participants were asked "(1) *Can you show by drawing a picture what you feel or how you feel while reading a book?*", "(2) *Which are the three books that you read with pleasure? Why did you like to read these books?*", "(3) *What are three books that you didn't like or like very little? Why didn't you like reading these books?*" questions were asked. The results for the first question of the research will be published in 2021, "An Art-Based Longitudinal Study on Reading: How Do Primary School Students Feel While Reading?" presented in the study. The data of this research was obtained from the answers given by primary school students to the second and third questions. The questions were given to the students in written order by arranging the lines for the answer after each question on one surface of an A4 paper in the specified order.

Data Collection

The first phase of the research data was collected by working with sophomore students in the 2017 spring semester. The first of the research data was collected by a teacher who works at the first grade level at the school where the research was conducted and also has graduate education, in a class hour approved by the classroom teacher in each class. The teacher made a statement about the research. The data collection process took one week. In the second stage, the same students were studied in the fourth grade in the spring semester of 2019. The research data were collected by the first researcher in six classrooms, where the first data were collected, during six lesson hours, one lesson in each class, at the hours deemed appropriate by the teachers. During the data collection process, some teachers stayed in the classroom and observed the students, but they did not interfere with the process.

Data Analysis

The data of the students who participated in the research in the second year but did not participate in the fourth year and the students who participated in the research for the first time in the fourth year were excluded from the scope of the research. The data collected in the 1st and 2nd applications were matched according to the students, but the changes in the answers were examined on the basis of grade level, not student. Simultaneously with these pairings, the genders of the students were coded as "K" for female students and "E" for male students. The coding of each class was coded as "2CE-1" or "4KK-27" by giving numbers between 1-34, taking into account the number of students participating in it, and specifying the branch as well as the class.

In the analysis of the data, first the thematic analysis of the answers to the open-ended questions was made. Boyatzis (1998) suggests that thematic analysis can be used to transform qualitative data into a quantitative form and subject them to statistical analysis, and the unit of analysis often tends to be more than a word or phrase, as in content analysis. Research data were analyzed in accordance with four stages of descriptive analysis: creating a descriptive analysis framework, processing the data according to the thematic framework, defining the findings and interpreting the findings (Yıldırım & Şimşek, 2018). What has been done in these four stages is explained in detail below:

First, a framework was created based on the research questions, and according to this framework, these reasons for each grade level ("reason for liking: exciting, adventurous, funny, etc.") and "reason for dislike: unexciting, little illustrated, etc."). In this way, main themes were revealed based on descriptive and detailed data (from Glaser and Strauss, 1967 as cited in Yıldırım and Şimşek, 2016). Even though these main themes are sometimes predetermined, there is flexibility in the qualitative research process that these themes are subject to constant change. Therefore, in qualitative research, there is often a "understanding of being open to variability and reorganization".

The themes obtained from the analysis of the research data (exciting, adventurous, funny, unexciting, with few pictures, etc.) under the title of "Evaluation scale of literary or instructional books appealing to children" (Sever, 2018) It has been observed that the dimensions in the "Evaluation Scale" correspond exactly to the dimensions. When these items were associated with student responses, there were items added in line with student responses as well as items included in some dimensions within the scope of the analysis. For example, subject and fiction sub-dimension "Stories are good, the series is good, there are good jokes, the books are good, etc.", the design features and the picture sub-dimension "have pictures (many pictures / pictures are beautiful), thickness (pages). number of them being less and/or more), etc.", "animals" items were added to the sub-dimension of character and hero.

The dimensions and items of the same scale were arranged in terms of expressions in line with the "reasons for dislike of the works". For example, the action expressions of the items in the subject and fiction sub-dimension were expressed as "negative" and some items were added in line with the answers: "it is boring, it is bad, it does not have a happy ending, the story is not suitable for gender, etc".

In the second stage, the data outside the frame were read according to the determined frame, and the data outside the frame were excluded, and the answers of two of the fourth grade students (K-27; K-26) were excluded from the evaluation, considering that they did not understand the questions "Because I want a phone too" and "The books of Yuva Yayınları". In addition, there are students who do not answer the questions in the second and/or fourth grade. These are eight girls (C-29-28-15-9-5; D15-10-7) and nine boys (C-19-13-8-4; D-21-12-7-4-2) at the branch level.).

In the third stage, the organized data were defined and sections from the quotations directly related to the theme were reflected in the tables, as was done in the arrangement of the findings of Livy, Muir, Trakulphadetkrai, and Larkin (2023). At the last stage, the findings were explained, correlated and interpreted.

Validity and Reliability

In this study, the following were done to ensure credibility, consistency, verifiability and natural generalization: a) The open-ended questions in the data collection tool of the research were prepared by the first author and the class teachers were asked for their clarity. The teachers whose opinions were taken stated that the questions were clear and understandable. Therefore, no preliminary application was made. b) As the research group, it was studied with the same students in the second and fourth grades, with an interval of two years. c) In all classes where data were collected about

the purpose of the research, the students were informed about the purpose of the research. There were no students who did not want to participate in the research in both data collection processes. d) Research data were collected with the same data collection tool every two years. e) In the analysis of the data, the same data groups were read several times and the themes and codes were decided by convincing each other in cases where the two authors thought differently. f) In the analysis of the data, direct quotations were included and their relations with the themes were shown. g) The research process and method are described clearly and comprehensibly (Miles & Huberman, 1994 cited by Şahin Çakır, 2019).

Ethical Statement

While conducting this study, all the rules required by research ethics were taken into consideration. No changes were made in the data obtained within the scope of the research. In all collected data and information, due importance has been given to reference. For the research, "Ethics Committee Permission" was obtained with the decision number of "Decision No 11" from the Scientific Research and Publication Ethics Committee of Bursa Uludağ University.

Findings

Findings Regarding the Books that Primary School Students Liked to Read Most and Didn't Like (Very Little)

In order to determine the reasons why primary school students liked the books, the responses given by the same students at both the second and fourth grade levels to the question "*What were the three books you liked to read the most?*" and "*Why did you like reading these books?*" were categorised. In this respect, primary school students liked Keloğlan books the most in the second grade. This was followed by the books in the Levent series in the second place and the books titled Little Red Riding Hood and Snow White and the Seven Dwarfs in the third place. When the primary school students were interviewed when they were in the fourth grade, the books in the Levent series ranked first among the most liked books, while the Kokulu Masallar (Scented Tales) ranked second and the Nasrettin Hodja books ranked third. Among the books that primary school students liked the most based on their gender in the second grade, female students stated that they liked Keloğlan, Little Red Riding Hood and Snow White and the Seven Dwarfs the most, while male students stated that they liked Levent series.

Findings Concerning the Reasons for Primary School Students' Favorite Books to Read

It was observed that in both the second and fourth grades, the first reason why the students liked the books was the characteristics related to the subject and fiction of the books. However, in the subsections under this section, it was seen that the ranking of the reasons why students liked books differed depending on the grade level. Namely, in the second grade, the students indicated the appropriateness of the subject of the book to their level as the first reason for liking the books; however, while in the fourth grade, they indicated the characteristics that the sequence of events allowed them to laugh, get excited and dream. These findings revealed that primary school students liked books that made them laugh, get excited and allow them to dream more as the grade level progressed, whereas the importance of the characteristics related to the language and narration declined. In addition, while they were in the second and the fourth grade, the characteristics of design and illustration (having lots of illustrations/beautiful illustrations) were ranked third at both grade levels by primary school children.

Findings Regarding the Reasons for Disliking the Books that Primary School Students Didn't Like or Liked Very Little

In terms of grade level, the reason stated most frequently and in the first place by the students, who participated in the study in the second and fourth grade, for disliking the books or liking them very little was that their subject and fictional characteristics were not appropriate in both the second and fourth grades. However, it was observed that the total frequency of the responses related to these characteristics increased from 52 in the second grade to 74 in the fourth grade. In other words, in the fourth grade, more students stated that they disliked books because they were unable to find the characteristics they were looking for in terms of subject and fiction. For this reason, it was seen that the number of students who disliked books was 17 in the second grade and 32 in the fourth grade. This finding also confirmed the explanations of the students who participated in the study regarding the reasons for liking books. In other words, the students responded to the questions in a very consistent manner. In the second grade, the students stated in the second place after the subject and fiction characteristics that they disliked or liked the books very little due to the inappropriate design characteristics and the characteristics related to the subject of the illustrations, and in the fourth grade, however, the students stated in the second place that they disliked or liked the books very little due to the characteristics of inappropriate language and narration. These findings revealed that the characteristics of design and illustrations in children's books were a determining factor in the liking of the books for second grade primary school students or, in other words, for students who had learnt to read very recently.

Conclusion, Discussion and Recommendations

Both in the second and the fourth grades, the books in the Levent series were ranked in the first place by the students participating in the study as the most liked books. In McKool's (2007) study conducted with 199 fifth grade students, it was observed that the preferred reading materials of both enthusiastic and reluctant students were series type books. It was thought that the reasons why the students liked these books were the humorous elements of the series of events, adventure and excitement, and the curiosity of what would happen in the next book. Indeed, one of the students (4CE-13) stated that he liked these books "because they contained adventure and excitement". Although students' most liked books and their genres differed depending on their gender, it was seen that the common reasons such as "entertaining, funny, adventurous, etc." stood out as the reasons why male and female students liked books. As a matter of fact, two of the students who participated in the study (4MK-25 and 4DE-12) responded to the research questions as "I like it because it is funny, exciting and adventurous" and "there is adventure and action in it, that's why I like it".

When the results regarding the books that the students who participated in the research liked very little or did not like at all were examined, the fact that the most liked books (Keloğlan Books and Levent series) were in the first place was considered as one of the noteworthy results. It was thought that this result stemmed from the fact that students' interests differed on an individual basis. Although the books that students disliked based on their gender were similar at the second grade level, this condition was different at the fourth grade level. It was observed that five of the female students did not like *The Little Prince* and that five of the male students did not like *Snow White* and *The Seven Dwarfs*. Similarly, in a study conducted by Harkrader and Moore (1997) with 211 female and 194 male fourth grade primary school students, it was determined that male students preferred the books with male main characters more and that female students preferred the books with female main characters more. This situation indicated that as the grade level progressed, students made a distinction regarding the gender of the characters in the books they liked. In addition, at the fourth grade level, although the students generally stated the reasons "it was boring, there was no adventure, it was not funny, etc." for the books they did not like or liked very little, it was observed that some students directly put an emphasis the aspect of gender. That is, while one of the students (4L-24) expressed his thoughts regarding this situation with the statement "because some books are for girls...", another student (4D-19) stated "I don't like *Snow White* because I am a boy." and clearly revealed that the reason for liking or disliking the read book was related to gender. Considering from a general point of view, both male and female students at both grade levels stated similar reasons regarding both liked and disliked books. While the fact that the books were "entertaining, funny, adventurous, etc." was generally cited as a reason for liking them, the fact that they were "boring, not funny, not adventurous, etc." was cited as a reason for disliking them.

The reasons stated by the students for their favourite books were classified under the categories of *subject and fiction, language and narration, design characteristics and illustration, character and protagonist, and theme*. Among the responses of the students regarding the reasons for liking their most liked books, the theme of *subject and fiction* took the first place and to a significant extent. The students who participated in the study stated that they liked these books a lot because their subject and fiction were "exciting, adventurous and fun". This was cited 131 times at the second grade level and 144 times at the fourth grade level as a reason for liking the read books. As the students stated, it was considered important for the read books to be "*beautiful*" at both grade levels. The statements of Nas (2014, p. 63) as "Works that create joy and pleasure, that are funny and lively are important, and children like these works" clearly explain why students like entertaining, funny and adventurous books a lot.

When the study conducted by Bayraktar (2021) was examined, it was seen that books featuring adventure and action contents were liked more by the students. Similarly, it was determined in several studies that students preferred books with entertaining, funny and adventurous contents (Awais and Ameen; 2013; Bayat and Çetinkaya, 2018; Chapter and Theta, 1974; Kartal et al., 2019; Majid et al., 2017; Yurtbakan and Erdoğan, 2020). Therefore, these results reveal that the reasons why students like the books they read and the contents of the works they like corroborate one another. Especially when these students are at primary school level and the taste of reading is still on their palates, and the excitement and enthusiasm of reading is still in their hearts, they will remain friends with books throughout their lives if they "*have the right to read whatever they want*" as Pennac (2019, p.110) puts it. As a matter of fact, as Sanders (2016, p.14) puts it by stating "*Once the reader sets foot in the realm called literacy, there is no turning back. This is a world with no exit, an experience that does not provide the possibility of going back*", the doors of the yearned realm will be wide open as early as the primary school years.

Pennac (2019) states that there is no better way to whet the reader's appetite than to bring them together with books waiting to be read. Therefore, the reasons why students like books and the relevant study results make it compulsory to introduce them to high-quality works. This has a particular significance in terms of acquiring a reading culture. Another finding that stood out among the reasons why the students who participated in the research liked the books they read was that the *design characteristics and illustrations* of the book were pointed out 18 times at the second grade level and 17 times at the fourth grade level. This situation indicates that both at the second grade level (6 girls and 7 boys) and at the fourth grade level (5 girls and 6 boys), students attach great importance to the fact that the book they read is illustrated. Sever's (2021, p.166) statement "In children's books, the illustration fulfills an important function as a visual element on its own, and when it is considered together with the text, it becomes an aesthetic stimulus that complements, explains, expands the meaning, and sometimes adds new meanings to the text." explains why students prioritise the fact that the book they read is illustrated as one of the reasons for liking the book they read. In addition,

Daley's (2020, p.171) remarks "Illustrated books are works of art, and one of the best ways I believe to enrich and teach literature" reveal the importance of these works in acquiring a love of reading and books. Brookshire et al. (2002) state that the illustrations in many picture storybooks expand or enhance the plot. Interacting with illustrated books in childhood not only helps to correctly unravel words, but also lays the foundation for becoming a literate adult (Jalongo, 2004).

Similarly, Nas (2014) states that the first steps of the love of books can be achieved through illustrated books. In addition, high-quality and creatively designed illustrations/drawings offer readers the opportunity to develop aesthetic thinking skills (Giorgis et al., 1999). In this context, the results of the current study and the literature indicate that the fact that books are illustrated is an important factor among the reasons why primary school students like children's books. When the reasons why the students who participated in the study disliked the books they read were examined, it was determined that the characteristics within the scope of the themes of subject and fiction were in the first place among the reasons stated. As such, students expressed that they disliked the book they read 126 times in total (second grade: 52, fourth grade: 74) with statements such as "...it always tells the same stuff,...it didn't seem good to me,...because it contains bad things,...because it is not exciting.". In this direction, as Nas (2014) states, it is necessary to select high-quality "child-friendly" books from among all these books. It was seen that the students, through this study, once again clearly stated this, especially to the individuals who choose the books on their behalf. Indeed, according to Kauffman (2005), many students give up reading because they are not able to find intriguing stories. Because it is noted that children desire that the lives in the stories are much more exciting than their own life experiences, if only for a very short period of time (Lukens et al., 2018). Pennac (2019, p.66) explains the significance of choosing the right literature works as follows: "If we consider our significant readings, the conclusion is clear: We often owe the most beautiful things we read to a loved person." In this respect, the richness and possibilities of the native language can be introduced to children through children's literature by making them dream, laugh, think, hear and feel.

Design characteristics and characteristics related to the theme of illustrations were cited as reasons for disliking the read books by the students in the second grade ($f= 28$) at a rate almost three times higher than in the fourth grade ($f= 10$). Within the scope of this theme, the students stated why they disliked the book they read with expressions such as "...the writings were small,...it was written in a very thin way,...there were no illustrations,...because there were few illustrations...". This result indicated that the stylistic characteristics of children's books were highly determinative for the second grade students in terms of liking or disliking the book, but this became less important when they reached the fourth grade. According to Fang (1996), perhaps one of the most significant reasons for the use of illustrations in the books is to provide mental images for child readers so that they can easily understand the written text and remember it for a longer period of time (as cited in Brookshire et al., 2002). This point of view explains why second grade students cited design characteristics and the theme of illustrations as the reasons for liking books when compared to the fourth grade students. Long after Fang's study, in a study conducted by Brookshire et al. (2002), it was also determined that illustrations/drawings were effective on the story comprehension and story preferences of the primary school students.

As a result, the selection of children's books with care is recognised as an indispensable educational and child-rearing task (Derman-Sparks, 2016). The best fulfilment of this task will only be possible by raising individuals who are filled with the love of reading. In this direction, considering the findings of the current study, the following recommendations can be made:

- Conducting a preliminary study to determine the interests of the students before creating the classroom libraries,
- Creating the classroom libraries with the active participation of the students in line with their wishes and interests,
 - Ensuring that the books to be acquired contain elements such as humour, action and adventure,
 - Acquisition of books in different genres,
 - Purchasing books that are supplemented with entertaining and funny illustrations,
 - Paying attention to the ratio of text and illustration in the books to be purchased by taking the grade level into consideration,
 - Building a classroom library and a school library for each grade level,
 - Ensuring that the design characteristics and font size of the books to be purchased are suitable for the level of the students,
 - Ensuring that the protagonists of the books to be purchased are different (rabbit, human, tree, girl, boy, etc.),
 - Ensuring that the protagonists of the books to be purchased are lively, funny and entertaining.

İlkokul Öğrencilerinin Sevdikleri/ Sevmedikleri Kitaplar ve Bunları Sevme/Sevmeme Nedenleri Üzerine Boylamsal Bir Araştırma

Hülya Kartal
Bursa Uludağ Üniversitesi
hkartal@uludag.edu.tr
ORCID: 0000-0003-3732-7747

Reis Beşer
Bursa Uludağ Üniversitesi
sahin9195@hotmail.com
ORCID: 0000-0001-8984-993X

ÖZ

Okuma sevgisi, nitelikli çocuk kitapları ve bunların çocuklarla buluşturulmasıyla kazanılabilir. Bu düşünceyle ilkökul öğrencilerinin sevdikleri ve sevmedikleri çocuk kitapları ve bunları neden sevdikleri ve sevmediklerini belirlemek amacıyla boylamsal bir araştırma gerçekleştirilmiştir. Araştırma, çalışmanın amacı doğrultusunda “neden” sorularına önem verilen nitel araştırma desenlerinden durum çalışması yöntemine göre yürütülmüştür. Araştırma grubu, Bursa'nın bir ilçesindeki ilkökulda öğrenim gören öğrencilerden oluşmaktadır. Aynı öğrencilere ikinci ve dördüncü sınıftayken ulaşılmıştır. Araştırma verileri, amaç doğrultusunda hazırlanan iki açık uçlu soruya öğrencilerin iki yıl arayla verdikleri yanıtlar aracılığıyla 2017 ve 2019 bahar yarıyılında toplanmıştır. Araştırma bulguları, ilkökul öğrencilerinin en çok sevdikleri kitaplar arasında ilk sırada, ikinci sınıftayken Keloğlan kitaplarının dördüncü sınıftayken ise Levent serisinde yer alan kitapların olduğunu göstermektedir. Kitapları sevmeye nedenleri arasında araştırmaya katılan ilkökul öğrencilerinin hem ikinci hem de dördüncü sınıftayken ilk sırada kitapların konu ve kurgusuna yönelik özellikler bulunmaktadır. Kitapları hiç sevmeme veya çok az sevmeye nedenleri arasında ise ilk sırada hem ikinci hem de dördüncü sınıftayken öğrencilerin en sıklıkla kitapların çocuğun gülmesi, heyecanlanması ve düş kurmasına olanak sağlamaması belirtilmiştir. Araştırma sonuçları, ilkökul öğrencilerinin en çok sevdikleri kitapların hem ikinci hem de dördüncü sınıfta onların gülmesi, heyecanlanması ve düş kurmasına olanak sağlayan kitaplar olduğunu göstermektedir. Sınıf kitaplıkları ve okul kütüphanelerinin düzenlenmesinde bu sonuçların göz önünde bulundurulmasının okuma isteği ve sıklığının artmasını sağlayacağı düşünülmektedir.

Anahtar kelimeler: İlkokul öğrencileri, çocuk kitapları, sevmeye nedeni, sevmeme nedeni, boylamsal araştırma.

Çağdaş uygarlık seviyesine ulaşmayı hedefleyen toplumlarda çocuklara anne karnından itibaren kitap okunmaktadır. Böylece edebiyatın ve okumanın önemi yaşamın en başından itibaren önemsenmektedir. Çocuk edebiyatı alanında önemli eserler veren Muzaffer İzgü'nün “Çocuk okuru olmayan toplumun, yetişkin okuru da olmaz.” sözü çocuklara okuma sevgisinin en erken dönemden itibaren kazandırılmasının ne kadar önemli olduğunu göstermektedir. Okuma alışkanlığının çocuk doğar doğmaz başladığı açıkça belirtilmektedir (Şirin vd., 2018). Küçük yaşlardan itibaren bir okuma rutini oluşturmak, çocukların hayatları boyunca devam eden güçlü bir okuma alışkanlığı geliştirmelerine yardımcı olacaktır (Daley, 2020). Manguel'in (2015) “yeni bir duyu edinmek” olarak tanımladığı okumayı, Pennac (2019) “sürekli bir yaratma eylemi” olarak görmekte, Sanders (2016) ise insanın “okuma yazmanın ürünü” olduğunu düşünmektedir. Okumanın önemine vurgu yapılan bu tanımlarda çocukların okur olarak nasıl gelişebileceği ortaya konulmaktadır. Bu doğrultuda Uluslararası Okuma Derneği (International Literacy Association [ILA], 2018) tarafından çocukların okuma hakları on maddede şu şekilde belirlenmiştir:

- Temel insan hakkı olarak çocukların okuma hakkı vardır.
- Çocukların, basılı ve dijital olarak metinlere erişim hakkı vardır.

Geliş Tarihi :14 Mayıs 2022
Düzeltilme Tarihi :28 Ocak 2023
Kabul Tarihi :2 Şubat 2023

Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları,
2023, 11(1), 1-24
Research in Reading & Writing Instruction,
2023, 11(1), 1-24
<https://doi.org/10.35233/oyea.1116591>

(c) Çocukların okuduklarını seçme hakkı vardır. (ç) Çocukların deneyimlerini ve dillerini yansıtan, başkalarının yaşamlarına pencereler açan ve onlara farklı dünyaların kapılarını aralayan metinleri okuma hakkı vardır. (d) Çocukların keyif için okuma hakları vardır. (e) Çocukların bilgili/kültürlü okurlarla desteklenen okuma ortamları hakları vardır. (f) Çocukların onlara okuma için verilen süreyi uzatma hakkı vardır. (g) Çocukların yerel ve küresel düzeyde diğerleriyle işbirliği yaparak okudukları aracılığıyla öğrendiklerini paylaşma hakkı vardır. (h) Çocukların yazma, konuşma ve görsel sunu yapmak gibi diğer iletişim biçimleri için bir sıçrama tahtası olarak okuma hakkı vardır. (ı) Çocukların okuma ve okumayı destekleyen hükümet, kurum ve kuruluşların parasal ve maddi kaynaklarından yararlanma hakkı vardır.

Çocukların/öğrencilerin zayıf ve güçlü yanlarını keşfetmesi, soran, sorgulayan, eleştiren birer okur olmasında bütün bu hakların evde, okulda, kütüphanelerde en uygun şekilde sağlanması ve nitelikli çocuk kitaplarının ulaşılabilir olması belirleyici bir rol oynamaktadır. Okuma becerisinin edinilmesiyle birey ve toplum açısından elde edilen kazanımların yaşam boyu sürdürülmesi için bu becerinin okuma kültürüne dönüştürülmesi gerekmektedir. Daley'e (2020) göre tüm çocuklar bir noktaya kadar okuma becerisini edinmektedir. Ancak asıl amaç bunun alışkanlığa (Nas, 2014) başka bir ifadeyle yaşamın ayrılmaz bir parçası hâline dönüştürülmesi olmalıdır. Çocukların okuma sevgisine ve kitaplara dair edineceği olumlu deneyimler, okuma kültürünün kazandırılmasında önemli bir etken olacaktır. Böylelikle okuma heyecanını bir kez içinde duyumsayan çocuk, okuma kültürü kazanma yolculuğuna ilk adımlarını atmış olacaktır (Yılmaz, 2011). Okuma kültürü, uzun bir süre boyunca çocuklar ve öğrenciler arasında okumaya yönelik olumlu bir tutum edinme süreci olarak görülmüştür (Gbadamosi, 2007). Bu bağlamda *okuma kültürü* bireyin yaşam boyu her şartta okumaya istek duyması olarak ifade edilebilir. Okuma kültürü edinmenin bireysel düzeyde (beyin gelişiminin artması, kelime hazinesinin artması, yaratıcılığın ve becerilerin gelişmesi, bilgi edinilmesi) ve ulusal/toplumsal düzeyde (daha az stresli bireyler, duyarlı toplum üyeleri, ulusal dilde kelime zenginliği) önemli kazanımları bulunmaktadır (Alex-Nmecha ve Horsfall 2019). Tüm öğrenim basamaklarında sınıf kitaplıkları ve kütüphaneler aracılığıyla okuma kültürü yoluyla edinilmek istenen kazanımlar, nitelikli çocuk kitaplarıyla desteklenebilir.

Okuma becerisinin edinilmesinde, bu becerinin okuma sevgisine ve kültürüne dönüştürülmesinde çocuk edebiyatının önemli bir yeri bulunmaktadır. Nitekim çocuk edebiyatının en temel işlevlerinden biri de çocuklara okuma sevgisi ve alışkanlığı kazandırmasıdır (Sever, 2021). Bu bakımdan erken okuryazarlık döneminin ardından okuryazarlık basamağına geçen ilkökul çağındaki çocuklarda okuma isteği uyandıracak kaynak ve uygulamaların sürekliliği kritik önem taşımaktadır (Kartal vd., 2019). Naşa (2014) göre çocuk insandır, insan edebiyattan yoksun bırakılmayacağına göre, çocuklar için edebiyat yapılacaktır. Çocuk edebiyatı, çocukların büyüme ve gelişmelerine; hayallerine, duygularına, düşüncelerine, yeteneklerine ve zevklerine hitap eden, eğitirken eğlenmelerine katkı sağlayan sözlü ve yazılı ürünlerin tamamını kapsamaktadır (Yalçın ve Aytaş, 2016). Çocuk edebiyatı, içine girilebilecek görsel dünyalar sunmaktadır (Lukens vd., 2018). Nitelikli edebî eserler aracılığıyla sunulan bu dünyalar, çocuklar tarafından kendi kişisel deneyimleriyle zenginleştirilerek genişletilecektir.

Edebi eserler çocukların hem çevresini tanıma isteğini ve merakını desteklemekte hem de okuma sevgisinin edinilmesinde önemli bir yer tutmaktadır. Daley'a (2020) göre altıncı aydan itibaren düzenli olarak kendilerine kitap okunan çocuklar/bebekler, kitapları basit renkli nesnelere olmaktan çıkarıp "işte hikâye zamanı" sinyalini veren nesnelere olarak görmeye başlayacaklardır. Buna ek olarak Suskind (2020) de yaşamın ilk gününden itibaren çocukla birlikte okunmasının, çocukların okuma becerisini edinmesinden çok önce okuryazarlık becerisini ve kitap sevgisini edineceğini belirtmektedir. Bu bağlamda düşünüldüğünde nitelikli çocuk kitaplarının yaşamın ilk yıllarından itibaren çocukların gelişiminde ve okuma sevgisinin kazandırılmasında etkin bir rol oynadığı görülmektedir. Böylece çocukların nitelikli eserler aracılığıyla kendi okur kimliğini oluşturması ve yaşam boyu keyif alarak okuması da daha kolay olacaktır.

Okuma becerileri konusunda yapılan ulusal ve uluslararası düzeyde çalışmalar incelendiğinde, şu boyutlarda çok sayıda araştırma yapıldığı görülmektedir: *Okuma alışkanlığı* (Bano vd., 2018; Chokron ve Agostini, 2000; Florence vd., 2017; Karatay ve Dilekçi, 2020; Shen, 2006); *okuma tutumu* (Gunobgunob-Mirasol, 2020; Merga, 2017a; Nonte vd., 2018; Şahin Taşkın ve Esen Aygün, 2017); *okuma tercihleri* (Aydın ve Ayrancı, 2018; Bayat ve Çetinkaya, 2018; Coles ve Hall, 2002; İves vd., 2020; Kartal vd., 2019; Maden ve Önal, 2020; Male vd., 2021) ve *okuma kültürü* (Alex-Nmecha ve Horsfall 2019; İnce Samur, 2017; Kaya, 2014; Loh vd., 2017; Sethy, 2018). Maden ve Önal'ın (2020) yaptığı, Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin öğrencilerin okuma eğilimlerine göre değerlendirilmesi adlı çalışmada; öğrencilerin okumayı en fazla tercih ettiği konunun macera olduğu belirlenmiştir. Benzer şekilde Majid'in (2018) yaptığı çalışmada ise çocukların sırasıyla macera, gizem/dedektif, mizah/komik içerikli kitaplar tercih ettiği görülmektedir. Özellikle ilkökul basamağında çocukların tercihleri dikkate alınarak sınıf kitaplıklarının oluşturulması ve öğretmenlerin bu yönde çocuklara rehberlik etmesi, okuma sevgisinin edinilmesi ve sonraki öğrenim basamaklarında bu sevginin sürdürülmesinde etkili olacaktır. Kartal ve Özteke'nin (2011) yaptığı çalışmada, ilkökul öğrencileri okudukları veya okuyacakları kitaplarda olması gereken en önemli özellikler arasında en sıklıkla eğlenceli, maceralı ve heyecan verici olmasını belirtmiştir. Okur ve Arı'nın (2014) yaptığı çalışmada ise öğrencilerin cevaplarına göre; en fazla okunan kitaplar ile öğrencilerin keyif alarak ve merak ederek okudukları kitapların birbirine paralel olduğu gözlenmiştir. Ancak Bozkurt'un (2016) 52 sınıf öğretmeniyle yaptığı çalışmada, sınıf öğretmenlerinin sadece dördünün çocuklar için kitap seçerken eğlenceli olmasına dikkat ettiği görülmektedir. Bu yönüyle söz konusu araştırmalar dikkate alındığında öğrencilerin beklentileri ve öğretmenlerin öğrenciler için kitap tercihleri arasında bir karşıtlık olduğu görülmektedir. Oysa çocukların okuma becerisi edinmesinde önemli sorumlulukları olan sınıf öğretmenlerinin öğrencileriyle birlikte oluşturulacağı sınıf kitaplıklarında öğrencilerinin isteklerinin dikkate alınması gerekmektedir. Bu yaklaşım öğrencilerin okuma istekleri ve okumaya dair duygularına doğrudan etki edecektir.

Yıldız vd.'nin (2017) yaptığı araştırmada, öğrencilerin sevmediği kitapların özellikleri arasında resimsiz, uzun yazılı ve küçük yazılı olması, sevdiği kitapların özellikleri arasında ise kitap ismi, kahramanlar, kapak resmi ve renkler olduğu görülmektedir. Brookshire vd.'nin (2002) yaptığı araştırmada ise öğrencilerin özellikle 'hayvan figürlerini, canlı ve gerçeğe yakın resimleri' içeren kitapları tercih ettikleri belirlenmiştir. Diğer taraftan Boraks vd. (1997) üç, dört ve beşinci sınıflarla yaptığı araştırmada öğrenciler genel olarak tüm sınıf düzeylerinde sevdiği kitaplar için düşüncelerini "Komikti, beni güldürdü." şeklinde belirtmiştir. Ancak öğrencilerin kitapları sevmeye ve sevmeme nedenlerine yönelik boylamsal düzeyde herhangi bir araştırma belirlenmemiştir. Öğrencilerin ilgi ve istekleri doğrultusunda kitaplarla buluşturulması, bu kapsamda etkinlik ve çalışmaların yürütülmesi onların okuma sıklığını arttıracaktır. Böylece çocukların sevdiği kitaplara ulaşabilmesi hem okumaya dair tutumlarına hem de okuma sevgisine yansıtacaktır. Nitekim Daley (2020) kitap sevgisinin gelişmesinde, çocukların ne okuyacakları konusunda özgür olmasının önemli olacağını söylemektedir. Öğrenciler severek okudukları kitaplara dair heyecan ve mutluluğu sınıf arkadaşları ile paylaşacaktır. Bu durum öğrenme ortamına okuma yönünden çeşitlilik ve zenginlik getirecektir.

Okuma, diğer her şeyin temeli olarak görülmektedir (Covey, 1998). Ahmed Arif'in "Anadolu" adlı şiirinde "dayan kitap ile" dizesiyle belki de temellerinin edebiyat ve kitap sevgisi üzerine inşa edildiği bir toplumdaki söz edilmektedir. Bu da ancak çocukları anlamakla, ilgi ve beklentilerini bilmekle/karşılama ve onlara yaşam boyu sürecek bir okuma sevgisinin kazandırılmasıyla mümkün olacaktır. Bu bağlamda mevcut araştırmayla, ilkökul öğrencilerinin okudukları kitaplar arasında en çok sevdiği ve hiç sevmediği (çok az sevdiği) kitaplar ve bu durumun nedenlerinin belirlenmesi amaçlanmaktadır. Bu amaçla aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. İlkokul öğrencilerinin okumayı en çok sevdiği ve hiç sevmediği (çok az sevdiği) kitaplar hangileridir?
2. İlkokul öğrencilerinin okumayı en çok sevdiği kitapları sevmeye nedenleri nelerdir?
3. İlkokul öğrencilerinin okumayı hiç sevmediği veya çok az sevdiği kitapları sevmeme nedenleri nelerdir?

Yöntem

Model

Araştırmada ilkökul öğrencilerinin hangi kitapları sevdiğikleri ve sevmedikleri, bu kitapları niçin sevdiğikleri ve sevmediklerinin belirlenmesi amaçlandığından çalışma nitel araştırma desenlerinden durum çalışması yöntemiyle yapılmıştır. Nitel araştırmaların temel amacı algı ve deneyimlerin açığa çıkarılmasını sağlamaktır (Tekindal ve Uğuz, 2020). Yin (1984), durum çalışmaları için en uygun soruların "nasıl" ve "niçin (veya neden)" soruları olduğunu ayrıca bu sorulara ek olarak "ne" sorusunun da durum çalışmaları için gerekli olduğunu belirtmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bir durumun ya da olayın yeterli ölçüde ayrıntılı çalışılması ve önceden keşfedilmemiş ilişkilerin sınırlı bir çerçevede anlaşılması daha önemlidir (Yıldırım ve Şimşek, 2018).

Araştırma, verilerin toplanması bakımından ise nitel araştırma yaklaşımına dayalı araştırma yöntemlerinden biri olan gelişimsel araştırma yöntemine göre yürütülmüştür (Şahin Çakır, 2019, s. 344). Odak noktası insan gelişimi olan gelişimsel araştırma türlerinden biri de boylamsal araştırmalardır. Boylamsal araştırmalar, bir süre boyunca özellikle de insanın gelişimi ile ilgili olarak yürütülen uzunlamasına araştırmalardır ve bu araştırmalarda aynı örneklem üzerinde farklı zaman dilimlerinde ölçümler yapılmaktadır. Bu nedenle bu çalışmalar "takip" çalışmaları olarak da ifade edilmektedir (Şahin Çakır, 2019, s. 348). Mevcut çalışma da ilkökul öğrencilerinin hangi kitapları sevdiğikleri ve sevmedikleri, bu kitapları niçin sevdiğikleri ve sevmediklerine yönelik zaman içindeki değişim ve gelişimin araştırıldığı boylamsal bir araştırmadır.

Çalışma Grubu

Araştırma, Bursa'ya bağlı İnegöl ilçe merkezindeki bir ilkökulda yürütülmüştür. Kolay ulaşılabilir olması ve okul idaresinin araştırmayı desteklemesi nedeniyle bu okuldaki öğrencilerle çalışılmıştır. Ancak araştırma, sadece gönüllü olan sınıf öğretmenlerinin öğrencileri ile gerçekleştirilmiştir. Aynı öğrenciler ile 2017 bahar yarıyılı ve 2019 bahar yarıyılı olmak üzere iki defa çalışılmıştır. Araştırma grubuna ilişkin bilgiler Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1

Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Sınıf Düzeyi ve Şubelerine Göre Dağılımı

2. Sınıfta katılan öğrenci sayısı						
C şubesi	D şubesi	G şubesi	K şubesi	L şubesi	M şubesi	Toplam
31	22	34	29	26	30	172
4. sınıfta katılan öğrenci sayısı						
C şubesi	D şubesi	G şubesi	K şubesi	L şubesi	M şubesi	Toplam
24	14	26	25	21	16	126
Takip araştırmasına katılmayan öğrenci sayısı						46

Çalışmaya katılan öğrencilere ilk olarak ikinci sınıftayken ulaşılmıştır. Bu doğrultuda 2C-D-G-K-L-M ve 4C-D-G-K-L-M sınıflarıyla çalışılmıştır. Araştırmaya ikinci sınıfta 172 öğrenci dördüncü sınıfta ise 126 öğrenci katılmıştır. İkinci sınıfta araştırmaya katılan ancak dördüncü sınıfta kimi nedenlerle (okul değiştirme, verilerin toplandığı gün okula gelinmemesi) araştırmaya katılmayan öğrenciler olduğu belirlenmiştir.

Veri Toplama Aracı

Araştırmanın veri toplama aracı, birinci yazar tarafından hazırlanan açık uçlu sorulardan oluşmaktadır. Nitel veri, kelimelerden, resimlerden, elbiselerden, belgelerden veya diğer sayısal olmayan bilgilerden elde edilir (Christensen, Johnson ve Turner, 2015, s. 54). Bir soruya katılımcıların vereceği olası cevapların biraz daha derinlemesine öğrenilmesi ve tüm ihtimallerin araştırılması istenildiğinde açık uçlu sorular en iyi seçim olarak görülmektedir (Creswell, 2019). Ayrıca açık uçlu sorular, araştırmacının tecrübelerinin yerine katılımcıların kendi kültürel ve sosyal deneyimleri içerisinden cevaplar üretmesine olanak tanımaktadır (Neuman, 2000 akt. Creswell, 2019). Bu doğrultuda verilerin toplanması amacıyla katılımcılara“(1) Kitap okurken neler hissettiğini veya nasıl hissettiğini bir resim çizerek gösterir misin?”,“(2) En çok severek okuduğun üç kitap hangileridir? Bu kitapları okumayı neden sevdin?”,“(3) Okumayı hiç sevmediğin veya çok az sevdiğin üç kitap hangileridir? Bu kitapları okumayı neden sevmedin?” soruları sorulmuştur. Araştırmanın ilk sorusuna yönelik sonuçlar 2021 yılında “Okuma Üzerine Sanat Temelli Boylamsal Bir Araştırma: İlkokul Öğrencileri Okurken Nasıl Hissediyor?” başlıklı çalışmada sunulmuştur. Bu araştırmanın verileri ise ilkökul öğrencilerinin ikinci ve üçüncü sorulara verdiği yanıtlarla elde edilmiştir. Sorular belirtilen sırayla bir A4 kağıdının bir yüzeyinde her bir sorudan sonra yanıt için satır çizgileri düzenlenerek yazılı olarak öğrencilere verilmiştir.

Verilerin Toplanması

Araştırma verilerinin ilk aşaması, 2017 bahar yarıyılında ikinci sınıf öğrencileri ile çalışarak toplanmıştır. Araştırma verilerinin ilki araştırmanın yürütüldüğü okulda birinci sınıf düzeyinde görev yapan ve aynı zamanda lisansüstü öğrenim gören bir öğretmen tarafından, her sınıfta sınıf öğretmeninin uygun gördüğü bir ders saatinde toplanmıştır. Araştırma ile ilgili öğretmen açıklama yapmıştır. Verileri toplama süreci bir hafta sürmüştür. İkinci aşamada ise 2019 bahar yarıyılında aynı öğrenciler dördüncü sınıftayken çalışılmıştır. Araştırma verileri, ilk verilerin toplandığı altı şubede, birinci araştırmacı tarafından öğretmenlerin uygun gördüğü saatlerde her bir sınıfta bir ders saati olmak üzere altı ders saatinde toplanmıştır. Veri toplanma sürecinde bazı öğretmenler sınıfta kalarak öğrencileri gözlemlemiş ancak sürece herhangi bir müdahaleleri olmamıştır.

Verilerin Analizi

İkinci sınıfta araştırmaya katılan ancak dördüncü sınıfta katılmayan öğrenciler ile ilk defa dördüncü sınıfta araştırmaya katılan öğrencilerin verileri araştırma kapsamı dışında bırakılmıştır. 1. ve 2. uygulamada toplanan veriler, öğrencilere göre eşleştirilmiş ancak yanıtlardaki değişimler öğrenci değil sınıf düzeyi bazında incelenmiştir. Bu eşleştirmelerle eş zamanlı olarak öğrencilerin cinsiyetleri kız öğrenciler için “K” erkek öğrencileri için ise “E” harfiyle kodlanmıştır. Her bir sınıfın kodlaması kendi içinde katılan öğrenci sayısı dikkate alınarak 1-34 arasında numara verilerek ve sınıfın yanı sıra şubesi belirtilerek “2CE-1” veya “4KK-27” şeklinde kodlanmıştır.

Verilerin analizinde ilk olarak açık uçlu sorulara verilen yanıtların tematik analizi yapılmıştır. Boyatzis (1998), tematik analizin nitel verileri nicel bir forma dönüştürmek ve bunları istatistiksel analizlere tabi tutmak için kullanılabileceğini öne sürer ve analiz birimi genellikle içerik analizinde olduğu gibi bir kelime veya deyimden daha fazlası olma eğilimindedir. Araştırma verileri, betimsel analiz çerçevesi oluşturma, tematik çerçeveye göre verilerin işlenmesi, bulguların tanımlanması ve bulguların yorumlanması olmak üzere betimsel analizin dört aşamaların sürekli olarak analiz edilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu dört aşamada yapılanlar aşağıda ayrıntılarıyla açıklanmıştır:

İlk olarak araştırma sorularından yola çıkarak bir çerçeve oluşturulmuş ve bu çerçeveye göre öğrencilerin çocuk kitaplarını sevmeye ve sevmeme nedenlerini belirlemek amacıyla her sınıf düzeyi için bu nedenler (“sevme nedeni: heyecanlı, maceralı, komik, vb.” ve “sevmeme nedeni: heyecansız, az resimli, vb.”) olarak gruplandırılmıştır. Bu şekilde tanımlayıcı ve ayrıntılı verilerden yola çıkarak ana temalar ortaya çıkarılmıştır (Glaser ve Strauss, 1967’den akt. Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu ana temalar bazen önceden belirlenmiş olsa bile, nitel araştırma sürecinde bu temaların sürekli değişmeye açık olduğu şeklinde bir esneklik vardır. Bu nedenle, nitel araştırmada çoğu zaman bir “değişkenlik ve yeniden düzenlemeye açık olma anlayışı” söz konusudur.

Araştırma verilerinin analizinden elde edilen temaların (heyecanlı, maceralı, komik, heyecansız, az resimli, vb.) “Çocuklara seslenen yazınsal ya da öğretici kitapları değerlendirme ölçeği” başlığı altında yer alan (Sever, 2018) “Tasarım ve görsel metin değerlendirme ile içerikle ilgili değerlendirme ölçeği”ndeki boyutlarla birebir örtüştüğü görülmüştür. Öğrenci yanıtları ile bu maddeler ilişkilendirildiğinde analiz kapsamında kimi boyutlarda yer alan maddelerin yanı sıra öğrenci yanıtları doğrultusunda eklenen maddeler olmuştur. Örneğin, konu ve kurgu alt boyutuna “Hikâyelerin güzel olması, serinin güzel olması, güzel fıkralar olması, kitapların güzel olması, vb.”, tasarım özellikleri ve resim alt boyutuna

“resimli olması (çok resim olması / resimlerin güzel olması), kalınlık (sayfa sayısının az ve/ya fazla olması), vb.”, karakter ve kahraman alt boyutuna “hayvanlar” maddeleri eklenmiştir.

Aynı ölçeğin boyutları ve maddeleri “eserlerin sevlmeme nedenleri” doğrultusunda ifadeler yönünden düzenlenmiştir. Örneğin, konu ve kurgu alt boyutundaki maddelerin eylem ifadeleri “olumsuz” şekilde ifade edilmiş ve yanıtlar doğrultusunda da kimi maddeler eklenmiştir: “sıkıcı olması, kötü olması, mutlu sonla bitmemesi, hikâyenin cinsiyete uygun olmaması, vb”.

İkinci aşamada belirlenen çerçeveye göre veriler okunarak çerçevenin dışında olan veriler dışarıda bırakılmış ve dördüncü sınıf öğrencilerden ikisinin (K-27; K-26) yanıtları “Çünkü ben de telefon istiyorum.”, “Yuva yayınlarının kitapları” soruları anlamadıkları düşünülerek değerlendirme dışında bırakılmıştır. Bunun yanı sıra ikinci ve/ya dördüncü sınıfta sorulara yanıt vermeyen öğrenciler bulunmaktadır. Bunlar şubeler düzeyinde sekiz kız (C-29-28-15-9-5; D-15-10-7) ve dokuz erkek öğrencidir (C-19-13-8-4; D-21-12-7-4-2).

Üçüncü aşamada düzenlenen veriler tanımlanarak Livy vd.’nin (2023) bulgularının düzenlenmesinde yapıldığı gibi tema ile doğrudan bağlantılı alıntılardan kesitler tablolara yansıtılmıştır. Son aşamada bulgular açıklanmış, birbirleriyle ilişkilendirilmiş ve anlamlandırılmıştır.

Geçerlik ve Güvenirlik

Bu araştırmada, inanırılık, tutarlılık, doğrulanabilirlik ve doğal genellemenin sağlanması için şunlar yapılmıştır: a) Araştırmanın veri toplama aracında yer alan açık uçlu sorular birinci yazar tarafından hazırlanmış ve sınıf öğretmenlerine anlaşılabilirliği sorulmuştur. Görüşü alınan öğretmenler, soruların açık ve anlaşılır olduğunu belirtmiştir. Bu nedenle herhangi bir ön uygulama yapılmamıştır. b) Araştırma grubu olarak iki yıl arayla aynı öğrencilerle ikinci ve dördüncü sınıftayken çalışılmıştır. c) Araştırmanın amacı konusunda verilerin toplandığı tüm sınıflarda öğrenciler araştırmanın amacı hakkında bilgilendirilmiştir. Her iki veri toplama sürecinde de araştırmaya katılmak istemeyen öğrenci olmamıştır. d) Araştırma verileri iki yıl arayla aynı veri toplama aracıyla toplanmıştır. e) Verilerin analizinde aynı veri grupları birkaç defa okunmuş ve iki yazarın farklı düşündüğü durumlarda birbirlerini ikna etmesi yoluyla tema ve kodlara karar verilmiştir. f) Verilerin analizinde doğrudan alıntılara yer verilerek temalarla ilişkileri gösterilmiştir. g) Araştırma süreci ve yöntemi açık ve anlaşılır bir şekilde betimlenmiştir (Miles ve Huberman, 1994 akt. Şahin Çakır, 2019).

Etik Beyan

Bu çalışma yapılırken araştırma etiğinin gerektirdiği tüm kurallara özen gösterilmiştir. Araştırma kapsamında ulaşılan verilerde herhangi bir değişiklik yapılmamıştır. Toplanan tüm veri ve bilgilerde kaynak gösterimine gereken önem verilmiştir. Araştırma için Bursa Uludağ Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulundan “Karar No 11” karar sayısı ile “Etik Kurul İzni” alınmıştır.

Bulgular ve Yorum

Bu bölümde bulgular araştırmanın soruları doğrultusunda sırayla sunulmuştur.

İlkokul Öğrencilerinin Okumayı En Çok Sevdiği ve Hiç Sevmediği (Çok Az Sevdiği) Kitaplara Yönelik Bulgular

Araştırmaya katılan öğrenciler ikinci sınıftayken sevdikleri kitaplar arasında 188 kitabın; dördüncü sınıfta ise 242 kitabın adını belirtmiştir. Diğer taraftan öğrenciler sevmedikleri veya çok az sevdikleri kitaplar için ikinci sınıfta 105 farklı kitabın adını dördüncü sınıfa geldiklerinde ise 209 kitabın adını belirtmiştir. Tablo 2’de öğrenciler tarafından ikinci ve dördüncü sınıfta adı en sıklıkla belirtilen ve ilk üç sırada yer alan kitapların isimleri ve bu kitaplara dair frekanslar görülmektedir.

Tablo 2

İlkokul Öğrencilerinin En Çok Sevdiği ve Hiç Sevmediği (Çok Az Sevdiği) Kitapların Sınıf Düzeyi ve Cinsiyete Göre (f) Dağılımı

	Sevilen kitaplar	Kız öğrenci (f)	Sevilen kitaplar	Erkek öğrenci (f)
2.Sınıf	<i>Keloğlan Kitapları</i>	9	<i>Levent Kitapları</i>	11
	<i>Kırmızı Başlıklı Kız</i>	9	<i>Keloğlan Kitapları</i>	10
	<i>Pamuk Prenses ve Yedi Cüceler</i>	9	<i>Altın Yumurtlayan Tavuk</i>	3
	<i>Çizmeli Kedi</i>	5		

Tablo 2'nin devamı ...

	Sevilen kitaplar	Kız öğrenci (f)	Sevilen kitaplar	Erkek öğrenci (f)
2.Sınıf	<i>Rapunzel</i>	5		
	<i>Sindirella</i>	4		
	<i>Güneşin Renklere Verdiği Ders</i>	4		
	Sevilmeyen kitaplar		Sevilmeyen kitaplar	
2.Sınıf	<i>Keloğlan Kitapları</i>	8	<i>Keloğlan Kitapları</i>	16
	<i>Çekmece Çekçek</i>	4	<i>Vak Vak Vaki</i>	3
	<i>Pinokyo</i>	3	<i>Ayşegül Kitap Serisi</i>	3
	<i>Kibritçi Kız</i>	3	<i>Kibritçi Kız</i>	3
			<i>Tuz Yüklü Eşek</i>	2
			<i>Karınca ve Çekirge</i>	2
			<i>Pinokyo</i>	2
	Sevilen kitaplar		Sevilen kitaplar	
4.Sınıf	<i>Levent Kitapları</i>	11	<i>Levent Kitapları</i>	12
	<i>Kokulu Masallar</i>	10	<i>Benim Adım Messi</i>	8
	<i>Nasrettin Hoca Kitapları</i>	9	<i>Süper Gazeteciler Serisi</i>	8
	<i>Şirin Serisi</i>	9	<i>Saftirik</i>	8
			<i>Dedemin Bakkalı</i>	8
			<i>Küçük Prens</i>	4
	Sevilmeyen kitaplar		Sevilmeyen kitaplar	
4.Sınıf	<i>Küçük Prens</i>	5	<i>Pamuk Prenses</i>	5
	<i>Eşeğin Rüyası</i>	4	<i>Levent Kitapları</i>	4
	<i>Süper Gazeteciler Serisi</i>	3	<i>Süper Gazeteciler Serisi</i>	3
	<i>Kokulu Masallar Serisi</i>	3		
	<i>Şerife Bacı</i>	3		

Öğrencilerin en çok sevdikleri kitaplara ilişkin yanıtlar sınıf düzeyi ve cinsiyete göre incelendiğinde şu sonuçlara ulaşılmıştır:

İlkokul öğrencileri ikinci sınıftayken en çok *Keloğlan* kitaplarını sevmektedir. Bunu ikinci sırada *Levent* serisinde yer alan kitaplar üçüncü sırada ise *Kırmızı Başlıklı Kız* ile *Pamuk Prenses ve Yedi Cüceler* isimli kitaplar izlemektedir.

İlkokul öğrencileri dördüncü sınıftayken *Levent* serisinde yer alan kitaplar en çok sevdikleri kitaplar arasında ilk sırada yer alırken bunu ikinci sırada *Kokulu Masallar* ve üçüncü sırada *Nasrettin Hoca* kitapları izlemektedir.

İlkokul öğrencilerinin ikinci sınıftayken cinsiyete göre en çok sevdikleri kitaplar arasında kız öğrenciler en çok *Keloğlan*, *Kırmızı Başlıklı Kız* ile *Pamuk Prenses ve Yedi Cüceler*'i sevdiklerini belirtirken erkek öğrenciler ise *Levent* serisini belirtmiştir.

İlkokul öğrencilerinin dördüncü sınıfa geldiklerinde en çok sevdikleri kitaplara ilişkin yanıtları arasında cinsiyete göre dağılımda hem kız hem de erkek öğrencilerin en çok sevdiği kitaplar arasında ilk sırada *Levent* serisinde yer alan kitapları belirttiği görülmektedir. İki ve üçüncü sırada ise kız öğrenciler *Kokulu Masallar*, *Nasrettin Hoca* kitapları ve *Şirin* serisinde yer alan kitapları belirtirken erkek öğrencilerin ise *Benim Adım Messi*, *Süper Gazeteciler* serisi, *Saftirik*, *Dedemin Bakkalı* ve *Küçük Prens* adlı kitapları belirttiği görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin sevdikleri ile sevmedikleri kitapların bazılarının aynı olduğu görülmektedir. Örneğin ikinci sınıf öğrencilerinin sevmedikleri kitaplar arasında ilk sırada yer alan kitap aynı zamanda sevdikleri kitaplar arasında da ilk sırada yer almaktadır. Benzer şekilde dördüncü sınıf öğrencilerinin sevdikleri iki kitap grubu aynı zamanda sevmedikleri kitaplar arasında da yer almaktadır. Bunların yanı sıra bir kitabın öğrencilerin hem ikinci hem de dördüncü sınıftayken sevdikleri kitaplar arasında yer alması dikkat çekmektedir.

İlkokul Öğrencilerinin Okumayı En Çok Sevdiği Kitapları Sevme Nedenlerine İlişkin Bulgular

İlkokul öğrencilerinin kitapları sevme nedenlerini belirlemek amacıyla iki yıl arayla aynı öğrencilere “*En çok severek okuduğun üç kitap hangileridir?*”, “*Bu kitapları okumayı neden sevdiğin?*” sorusu sorulmuştur. Bu soruya öğrencilerin verdikleri yanıtların analizinde, öğrencilerin ikinci ve dördüncü sınıftaki yanıtları karşılaştırılmıştır. İlkokul ikinci sınıf öğrencilerinin kitapları sevme nedenleri ve bu nedenlerin dördüncü sınıfta değişip değişmediği incelenmiştir. Analiz sonuçları Tablo 3’te gösterilmiştir:

Tablo 3

İlkokul Öğrencilerinin En Çok Sevdiği ve Hiç Sevmediği (Çok Az Sevdiği) Kitapların Sınıf Düzeyi ve Cinsiyete Göre (f) Dağılımı

	2.sınıf		4.sınıf	
	f	Örnek cevap	f	Örnek cevap
Tema: Konu ve kurgu				
Metinde ele alınan konunun, düzeye uygun olması	68	"... Yeni şeyler öğrenmek için; kavga yok."	50	"...yaşıma göre uygun; okumamızı geliştirdiği için; İnsan Neyle Yaşar fakir bir insanın sıkıntılarla dolu hayatını anlatıyordu ve benim çok hoşuma gitti."
Olaylar dizisinin çocuğun gülmesi, heyecanlanması ve düş kurmasına olanak sağlaması	42	"...çok eğlenceli; ... Çünkü içleri macerayla dolu"	77	"...Çünkü beni hayallere daldırıyor; ... çok heyecanlı"
Olay kurgusunun çocuğun okuma isteğini canlı tutması	6	"...Okudukça okuyasım geliyor; Çünkü çok zevkli okuması"	9	"...Sürükleyiciler; ... devamımı merak diyorum"
Çatışmalardaki merak ögesinin okuma ilgi ve isteği uyandırabilecek nitelikte olması	-		1	"...bazıları ürkütücü ve çok heyecanlı ne olmuş diye çok merak ediyoruz"
Çatışmaların kurgulanışında aşırı duygusallıktan kaçınılması	-		1	"...Bazıları üzücü oluyor"
Hikâyelerin güzel olması	4	"...Çünkü içi çok güzel hikâyeye doluydu; Çünkü çok güzel hikâye"	3	"Çünkü içindeki hikâyeler çok güzel;
Serinin güzel olması	-		1	"Çok güzel bir seri olduğu için."
Güzel fıkralar olması	1	"..güzel fıkralar"		
Kitapların güzel olması	6	"Kitaplar çok güzel oldukları için..."	1	"...güzel olduğu için"
Eserin mutlu sonla bitmesi	2	"...Sonları mutlu olduğu için seviyorum"		
Dini konuların anlatılması	-		1	"Peygamberimizin hayatını anlattığı için"
Ders vermesi / öğretici olması	2	"...ders verici; ... Bazıları bir şey öğretiyor;	-	
Toplam	131		144	
Tema: Dil ve anlatım				
Anlatım; duru, akıcı ve içten cümlelerle yapılandırılması	9	"...güzel sözler var;...anlatışlarını seviyorum"	4	"...okurken zevk alıyorum; Eşeğin rüyası çok güzel sözler vardı"
Metnin dilsel düzenlenişi, çocukların düş, düşünce ve imgelem gücüne uygun olması	6	"...rahatça okuyorum; Çünkü okuduğumdan zevk alıyorum"	5	"Çünkü düşündürücü olduğu için; Çünkü beni hayallere daldırıyor"
Türkçenin anlatım gücünün ve olanaklarının, çocuğun dilsel düzeyine uygun bir yaklaşımla sezdirilmesi	1	"Çünkü okumam ve Türkçem geliştirdi."	1	"...güzel yazılmış"
Çocuğun dilsel düzeyine uygun olarak Türkçenin söz varlığından yararlanılması	-		2	"...bana yeni kelimeler öğretmesi; ... ondan yeni kelimeler öğrendim"
Noktalama ve yazım kurallarına uyulması	1	"...ve yazı hatası olmadığı için"	-	
Cümlelerdeki sözcük sayılarının çocuğun dil düzeyine uygun olması	1	"Bir sayfada çok az kelime vardı."	-	
Toplam	18		12	

Tablo 3'ün devamı...

	2.sınıf		4.sınıf	
	f	Örnek cevap	f	Örnek cevap
Tema: Tasarım özellikleri ve resim				
Resimli olması (çok resim olması / resimlerin güzel olması)	13	"Çok resim var; ...resimler ilgimi çekti; ...karikatür olduğu için"	11	"İçinde bir sürü resim var; Sizinkiler serisinde karikatürler olduğu için"
Kalınlık (sayfa sayısının az ve/ya fazla olması)	3	"Çünkü çok uzun;...az sayfalı; ...biri 46 sayfa iki tanesi 16 sayfa diye çok beğendim"	5	"...çok kısa; Ben bu kitapları okumayı kalınlığından,... dolayı sevdim.; ...kalın olması"
Harf kalınlıklarının izleme ve okuma isteği uyandırıcı olması	2	"...Yazıları güzel olduğu için; çünkü hem yazıları güzel..."	-	
Kokulu olması	-		1	"Kokulu masalları da koktuğu için sevdim."
Toplam	18		17	
Tema: Karakter ve kahraman				
Karakter ve kahraman	7	"...bir de karakterler çok güzel; ...içinde en çok sevdiğim çizgi film kahramanları var; ...masal kahramanı diye"	1	"...karakterlerini beğendim"
Hayvanlar	3	"...kurt ve tavşan vardı" "...hayvanları çok seviyorum ve hikâyede hayvanların önemini anladım;	1	"Kurtlar, ben hayvanlardan en çok kurdu severdim ve şansına o kitap geldi."
Kahramanın çocuğun özdeşim kurabileceği özellikler taşıması	8	"Çünkü kendimi kitabın içindeymiş gibi zannediyorum; Kendimi kitapların içinde gibi hissettim;...Kendimi bu hikâyelerin kendimi içinde buldum"	10	"Karakterleri kendi yerine koyuyorsun;... Saftirik çok komik ve eğlenceli bana çekmiş; "Sakız Sardunya" adlı kitabı okurken kendimi çok iyi hissettim, o kitap bana yazılmış gibiydi"
Toplam	18		12	
Tema: İzlek				
İzlek, çocuğun gülerek, düşünerek ve duyarak yaşantı kazanmasına olanak sağlaması	-		3	"Saftirik çok komik ve eğlenceli bana çekmiş; Bu kitapların masalları çok eğlenceli; ...Çünkü komik heyecan verici kitaplar olduğu için"
Toplam	-		3	

Analiz sonuçları, araştırmaya katılan ilkököl öğrencilerinin hem ikinci hem de dördüncü sınıftayken kitapları sevmeye nedenleri arasında ilk sırada kitapların konu ve kurgusuna yönelik özellikler olduğunu göstermektedir. Ancak bu başlık altında yer alan alt başlıklarda ise öğrencilerin kitapları sevmeye nedenlerinin sıralamasının sınıf düzeyine göre farklılaştığı görülmektedir. Şöyle ki öğrenciler kitapları sevmeye nedenleri arasında ikinci sınıftayken ilk sırada, metinde ele alınan konunun düzeye uygun olmasına dair özellikleri gösterirken; dördüncü sınıfta ise olaylar dizisinin çocuğun gülmesi, heyecanlanması ve düş kurmasına olanak sağlamasına dair özellikleri göstermiştir. Bu bulgular, sınıf düzeyi ilerledikçe, güldüren, heyecanlandırıcı ve düş kurmaya olanak sağlayan kitapların ilkököl öğrencileri tarafından daha çok sevildiğini ancak dil ve anlatıma dayalı özelliklerin öneminin ise azaldığını göstermektedir. İlkokul öğrencilerinin hem ikinci hem de dördüncü sınıftayken kitapları sevmeye nedenleri arasında ilk iki sırada bu nedenler yer alırken üçüncü sırada ise her iki sınıf düzeyinde de tasarım özellikleri ve resimli olmasına yönelik özellikler (çok resim olması / resimlerin güzel olması) yer almaktadır.

Diğer taraftan çocuk kitaplarında aranılan yazınsal ve eğitsel ilkelerden biri de "Öğüt veren dayatmacı bir yaklaşımdan uzak durulması"dır. Ancak araştırmaya katılan ikinci sınıf öğrencilerinden birinin (2C-1), kitapta öğüt veren bir yaklaşım olmasını "Bana bir ders verdi." şeklinde düşüncelerini ifade ederek kitabı sevmeye nedeni olarak belirttiği görülmüştür.

Araştırmaya katılan öğrencilerin en çok severek okudukları kitapları sevmeye nedenleri arasında kitapların karakter/kahramanlarına yönelik özellikler de bulunmaktadır. Bu tema altında öğrencilerin ikinci ve dördüncü sınıftayken birbirine yakın oranlarda en sıklıkla "kitap kahramanı ile özdeşim kurma"yı belirttikleri görülmüştür.

İzlek teması ise araştırmaya katılan öğrenciler tarafından kitapların sevilme nedenleri arasında en az belirtilen tema olmuştur.

İlkokul Öğrencilerinin Okumayı Hiç Sevmediği veya Çok Az Sevdiği Kitapları Sevmeme Nedenlerine Yönelik Bulgular

İlkokul öğrencilerinin kitapları sevmeme nedenlerini belirlemek amacıyla iki yıl arayla aynı öğrencilere “Okumayı hiç sevmediğin veya çok az sevdiğin üç kitap hangileridir?”, “Bu kitapları okumayı neden sevmedin?” sorusu sorulmuştur. Bu soruya hem ikinci sınıfta hem de dördüncü sınıfta verilen yanıtlar doğrultusunda öğrencilerin kitapları sevmeme nedenleri ve bu nedenlerin sınıf düzeyine göre değişip değişmediği analiz edilmiştir. Analiz sonuçları Tablo 4’te gösterilmiştir.

Tablo 4

İlkokul Öğrencilerinin Okumayı Hiç Sevmediği veya Çok Az Sevdiği Kitapları Sevmeme Nedenlerine İlişkin Yanıtlarının (f) Dağılımı

	2.Sınıf		4.Sınıf	
	f	Örnek cevap	f	Örnek cevap
Tema: Konu ve kurgu				
Kitaptaki olaylar dizisinin çocuğun gülmesi, heyecanlanması ve düş kurmasına olanak sağlamaması	17	“Bazen hiç eğlenceli olmuyordu; ... Çünkü hiç eğlenceli değil”	32	“...eğlenceli değil; komik ve eğlenceli olmadığı için sevmiyorum”
Sıkıcı olması	10	“Çünkü çok sıkıcılar; Onlar bana sıkıcı geliyor; Sıkıcı olduğu için.”	16	“Küçük Prens'ten hiçbir şey anlamadım çok sıkıcıydı; Çok sıkıcılar; ... çok sıkıcı olduğu için sevmiyorum
Olay kurgusunun çocuğun okuma isteğini canlı tutacak özellikte olmaması	3	“Çünkü tuz yüklü keçi uykumu getiriyordu. Gözlük dizisi de uykumu getiriyordu; Çünkü anlamsız kitaplar; Sadece üzüyordu o yüzden sevmem”	6	“Gizemli Orman gizemli değildi; dikkatimi çekmedi; Eşeğin Rüyası: Hep aynı şeyi anlatıyordu”
Güzel olmaması	6	“Bana güzel gelmediler...; çünkü içlerindeki şey güzel değildi; çünkü çirkin olduğu için sevmem...”	1	“Hiç güzel değil...”
Kötü olması	2	“Çünkü onlar çok kötü...; ...kötüydü”	8	“...çok kötü; kötü şeyler içerdiği için...; Çok kötü oldukları için sevmem.”
Kurguda, olayların anlatılmasında anlamsal bir tutarlılık olmaması	5	“Çünkü o kitaplar çok anlamsız; Okuduğum hikâyelerin konusu anlam ifade etmediği için sevmem.”	3	“Bu iki kitabın içeriği saçma bu yüzden sevmem; ...çok saçma”
Mutlu sonla bitmemesi	6	“...içinde kötü son var...; Mutlu sonla bitmediği için sevmiyorum.”	1	“...çünkü bu hikâyede üzgün sonla bitiyordu”
Konunun düzeye uygun olmaması	1	“...bebek şeyi”	3	“Çok bebek işi; Benim yaşıma uygun değil.”
Hikâyenin cinsiyete uygun olmaması	-		2	“Çünkü kız hikâyeleri...; Çünkü bazıları kızlar için”
Ders vermemesi	-		1	“...hiç ders yok”
Konunun ele alınışının özgün olmaması	-		1	“...Hep aynı şeyi anlatıyordu.”
Bilgi öğrenmemesi	2	“Bilgi öğrenmedim yazıları çoktu; bilgi kazanamıyorum.”	-	
Toplam	52		74	
Tema: Dil ve Anlatım				
Türkçenin anlatım gücünün ve olanaklarının, çocuğun dilsel düzeyine uygun bir yaklaşımla sezdirilmemesi	7	“Anlamadığım için Hiçbir şey anlamadım onun için ...”	8	“...kitaptan bir şey anlayamadığım için; Hepsi çok karıştı; Okuduğumu hiç anlayamıyordum.”
Anlatım; duru, akıcı ve içten cümlelerle yapılandırılmaması	3	“Cümleleri hoşuma gitmiyor; ... anlatılışını sevmiyorum”	1	“...karşılıklı konuşma olduğu için”

Tablo 4'ün devamı

	2.Sınıf		4.Sınıf	
	f	Örnek cevap	f	Örnek cevap
Noktalamaya ve yazım kurallarına uyulmaması	1	"...yanlış yazdığı için sevmiyorum"	2	"çok harf hataları yazım hatası..."
Anlatımda Türkçe sözcüklerin egemen olmaması.	-		2	"İçinde yabancı kelimeler var ve anlamıyorum... Çünkü yabancı yazılıyor..."
Toplam	11		13	
3.Tema Tasarım Özellikleri ve Resim				
3a. Tasarım özellikleri				
Kitabın boyutu, hacim ve ağırlığının yaş düzeyine uygun olmaması	12	"Çünkü sayfası azdı; Çok sayfa olduğu için; çok sayfalı...; Hepsinin bitmesi çok uzun sürdüğü için..."	3	"Ben sayfası az olan kitapları hiç okumam"
Kâğıt; dayanıklı, göz sağlığı açısından uygun olmaması (kolay yırtılmayan, kırışmayan ve yıpranmayan özellikte)	1	"...yırtıklar..."	-	
Sayfa düzenindeki öğelerin (resim, fotoğraf, yazı, rakam vd.) birbiriyle uyumu, estetik bir etki sağlamaması	-		1	"...başlığına uymuyor"
Harflerin puntosunun düzeye uygun olmaması	4	"Yazıları çok küçüktü; Yazıların küçük olması...; yazıları büyük..."	1	"Yazıları büyük olduğu için"
Harf kalınlıklarının izleme ve okuma isteği uyandırıcı özellikte olmaması	1	"...çok ince yazılıydı"	-	
3b. Resim				
Hiç resim olmaması veya çok az resim olması	8	"Hiç resim yok; az resim olduğu için...; resimsiz oldukları için; Karikatür olmadığı için."	5	"...resimsiz;...resmi yok"
Çok resim/li olması	2	"...çok resim var; Çünkü kitapların tadını yani kitabın aşırı resimli olması canımı sıkıyor"	-	
Toplam	28		10	
Tema: Karakter ve kahraman				
Karakterlerin özellikleri	1	"Hayal ürünü karakterlerden bahsediyor. Niye bir kişi zenginlerden aldığını kendi yerine fakirler alıyor"	1	"...karakterler güzel değil"
Kahramanların özellikleri	1	"Hiç güzel kahramanlar yoktu içinde"	2	"Çünkü içinde kahramanlar var; ... kitabın içinde sadece matematiği seven çocuğu anlatıyordu"
Toplam	2		3	

Araştırmaya katılan öğrencilerden ikinci sınıfta üç erkek (2E-5; 2E-24; 2E-24) dördüncü sınıfta ise sekiz kız ve (4K-25; 4K-24; 4K-33; 4K-30; 4K-16; 4K-10; 4K-8; 4K-3) sekiz erkek (4E-11; 4E-34; 4E-5; 4E-4; 4E-2; 4E-15; 4E-11; 4E-10) olmak üzere toplam 19 öğrenci "Sevmediğim hiç kitap yok, tüm kitaplarımı seviyorum" şeklinde yanıt vererek okudukları kitaplar arasında hiçbir ayırım yapmadıklarını belirtmiştir.

Sınıf düzeyi açısından araştırmaya katılan öğrencilerin kitapları hiç sevmemesi veya çok az sevmemesinin nedenleri arasında hem ikinci hem de dördüncü sınıftayken en sıklıkla ilk sırada konu ve kurgu özelliklerinin uygun olmaması yer almaktadır. Ancak bu özelliklere dair yanıtların toplam frekansında sayının ikinci sınıfta 52 iken dördüncü sınıfta 74'e çıktığı görülmektedir. Yani dördüncü sınıftayken daha çok sayıda öğrenci konu ve kurguya dair aradıkları özellikleri bulamadıkları için kitapları sevmediklerini belirtmiştir. Bu tema altında ise öğrenciler ilk sırada "kitaptaki olayların çocuğun gülmesi, heyecanlanması ve düş kurmasına olanak sağlamaması" nedeniyle kitapları sevmediklerini belirtmiştir. Bu nedenle kitapları sevmeyen öğrencilerin sayısının ikinci sınıfta 17 iken dördüncü sınıfta ise 32 olduğu görülmektedir. Bu bulgu, aynı zamanda araştırmaya katılan öğrencilerin kitapları sevmeye nedenlerine dair açıklamalarını

da doğrulamaktadır. Başka bir ifadeyle öğrenciler sorulara oldukça tutarlı yanıtlar vermiştir.

Öğrenciler ikinci sınıftayken konu ve kurgu özelliklerinin ardından ikinci sırada tasarım özellikleri ve resim temasına dair özellikleri uygun olmadığı için kitapları sevmediğini veya çok az sevdiğini belirtirken dördüncü sınıftayken ise ikinci sırada dil ve anlatım özelliklerinin uygun olmaması nedeniyle kitapları sevmediğini veya çok az sevdiğini belirtmiştir. Bu bulgular, çocuk kitaplarındaki tasarım ve resim özelliklerinin ilkökul ikinci sınıf öğrencileri veya başka bir ifadeyle yakın zamanda okumayı öğrenen öğrenciler için kitapların sevilmesinde belirleyici bir unsur olduğunu göstermektedir. Ayrıca öğrencilerden birinin (4E-17) dördüncü sınıftayken yazınsal ve eğitsel ilkeler teması altında “Kitapta öğüt veren dayatmacı bir yaklaşım benimsenmesi” başlığına yönelik olarak “Çünkü bir öğüt vermiyor.” şeklinde düşüncesini belirterek öğüt verilmediği için kitabı sevmediği belirlenmiştir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Araştırmaya katılan ilkökul öğrencilerinin ikinci ve dördüncü sınıftayken en çok sevdikleri kitapların (Keloğlan ve Levent serisi) onları güldürmesi, heyecanlandırması ve düş kurmalarına olanak sağlayan türden eserler olduğu görülmektedir (Sever, 2018). Bu sonuçlar, aynı zamanda çocuk edebiyatının hedefleri bakımından öğrencilerin ilgi duydukları konuları da göstermektedir (Gönen, 1998’den akt. Gönen ve diğerleri, 2011). Nitekim ilgi alanına uygun ve eğlendirici kitapların ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerini okumaya güdülediği belirlenmiştir (Ülper, 2011). Araştırmaya katılan öğrenciler tarafından hem ikinci hem de dördüncü sınıfta en çok sevdikleri kitaplar arasında ilk sırada Levent serisinde yer alan kitaplar belirtilmiştir. McKool (2007), hevesli ve isteksiz okuyucular olarak adlandırdığı farklı okullarda öğrenim gören 199 beşinci sınıf öğrencisiyle bir araştırma yapmıştır. Araştırma sonuçları, hem hevesli hem de isteksiz öğrencilerin tercih ettiği okuma materyallerinin seri türü kitaplar olduğunu göstermektedir. Mevcut araştırmaya katılan dördüncü sınıf öğrencileriyle McKool’un araştırma grubundaki öğrencilerin sınıf düzeylerinin birbirine yakın olduğu düşünüldüğünde, öğrencilerin okumaya dair tercihlerindeki ortak paydalardan birinin seri türü kitaplar olduğu söylenebilir. Öğrencilerin bu kitapları sevmeye nedenleri arasında en sıklıkla belirttiği olaylar dizisinin mizahi unsurlar, macera ve heyecan içermesi, bir sonraki kitapta ne olacağına yönelik merak uyandırması olduğu düşünülmektedir. Nitekim öğrencilerden biri (4CE-13) bu kitapları “Macerası ve heyecan içerdiği için” sevdiğini belirtmektedir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin dördüncü sınıf düzeyinde sevdiği kitaplara bakıldığında kız ve erkek öğrencilerin ilk sırada Levent serisinde yer alan kitapları belirttiği görülmektedir. İkinci sırada kız öğrenciler Kokulu Masallar serisini, erkek öğrenciler ise aynı frekansta “Benim Adım Messi, Süper Gazeteciler serisi, Saftirik ve Dedemin Bakkalı” isimli kitapları sevdiğini belirtmektedir. Öğrencilerin en çok sevdikleri kitaplar ve türleri cinsiyete göre kimi farklılıklar gösterse de kız ve erkek öğrencilerin kitapları sevmeye nedenlerinde ise “eğlenceli, komik, macerası vb.” şeklinde ortak nedenlerin ön plana çıktığı görülmektedir. Nitekim araştırmaya katılan öğrencilerden ikisi (4MK-25 ve 4DE-12) araştırma sorularına “komik, heyecanlı, maceralı olduğu için sevdim” ve “içinde macera, aksiyon var, onun için seviyorum.” şeklinde yanıtlar vermiştir. Diğer taraftan Mohr’ın (2006) 190 ilkökul birinci sınıf öğrencisiyle gerçekleştirdiği araştırmaya bakıldığında katılımcıların %84’ünün dokuz kitap içinden kurgusal olmayan kitapları seçtiği, kurgusal olmayan “Kimsenin Sevmediği Hayvanlar” (Animals Nobody Loves) kitabının ise %46 oranında tercih edildiği belirlenmiştir. Kız ve erkek öğrencilerin seçimleri incelendiğinde ilk üç sırada tercih edilen kitapların aynı olduğu ancak cinsiyete göre sıralamanın değiştiği görülmüştür. Kız öğrenciler ilk sırada eğlenceli şiirlerin yer aldığı “Sınıfta Bir Hayvanat Bahçesi” (There’s a Zoo in Room) adlı kitabı tercih ederken bunu “Annelerin Yapamayacakları” (What Moms Can’t Do) ve “Kimsenin Sevmediği Hayvanlar” adlı kitaplar izlemektedir. Erkek öğrenciler ise ilk sırada doğanın en yanlış bilinen hayvanlarının anlatıldığı “Kimsenin Sevmediği Hayvanlar” adlı kitabı tercih etmiş; bunu “Annelerin Yapamayacakları” ve “Sınıfta Bir Hayvanat Bahçesi” adlı kitaplar izlemiştir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin çok az sevdiği veya hiç sevmediği kitaplara ilişkin sonuçlara bakıldığında, ilk sırada çok sevilen kitapların (Keloğlan ve Levent serisi) olması dikkat çeken sonuçlardan biri olarak değerlendirilmiştir. Bu sonucun öğrencilerin ilgilerinin bireysel olarak farklılık göstermesinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Cinsiyete göre öğrencilerin sevmediği kitaplar ikinci sınıf düzeyinde benzer olmasına rağmen dördüncü sınıf düzeyinde bu durum farklılaşmaktadır. Kız öğrencilerden beşinin *Küçük Prens*, erkek öğrencilerden ise beşinin *Pamuk Prenses* ve *Yedi Cüceler*’i sevmediği görülmüştür. Benzer şekilde Harkrader ve Moore’un (1997) 211 kız ve 194 erkek ilkökul dördüncü sınıf öğrencisiyle gerçekleştirdiği araştırmada erkek öğrencilerin ana karakterleri erkek olan kitapları, kız öğrencilerin ise ana karakterleri kadın olan kitapları daha çok tercih ettiği belirlenmiştir. Bu durum sınıf seviyesi ilerledikçe öğrencilerin sevdiği kitaplarda karakterlerin cinsiyetleri konusunda ayırım yaptıklarını göstermektedir. Bunun yanı sıra dördüncü sınıf düzeyinde öğrenciler sevmedikleri veya çok az sevdikleri kitaplara yönelik genellikle “sıkıcıydı, macerası yoktu, komik değildi vb.” nedenler belirtilmiş olsa da bazı öğrencilerin ise doğrudan cinsiyete vurgu yaptığı görülmüştür. Şöyle ki öğrencilerden biri (4L-24) bu duruma yönelik “çünkü bazı kitaplar kızlar için olduğundan...” ifadeleriyle düşüncelerini belirtirken; bir başka öğrenci ise (4D-19) “Ben erkek olduğum için *Pamuk Prenses*’i sevmiyorum.” diyerek cinsiyetle ilgili olarak okunan kitabın sevmeye ya da sevmeme nedenini açıkça ortaya koymuştur. Diğer taraftan başka bir araştırmada kız öğrencilerin “insanları ilgilendiren” hikâyeleri, erkek öğrencilerin ise “cizgi roman ve aksiyon” hikâyelerini okumayı daha fazla tercih ettiği belirlenmiştir (Griva vd., 2012). Tahrandaki halk kütüphanelerinin kayıtları incelenecek 12-18 yaş aralığındaki kütüphane kullanıcılarının tercihlerinin incelendiği bir araştırmada erkeklerin en çok macera, kızların ise bilim kurgu türünde kitapları okumayı tercih ettiği görülmüştür (Galyani-Moghaddam ve Taheri’nin, 2021). Mevcut araştırmada ise dördüncü sınıf düzeyinde özellikle sevilmeyen kitaplara yönelik belirtilen nedenlerin çok azının cinsiyetle ilgili olduğu tespit edilmiştir. Hem sevilen hem de sevilmeyen kitaplara yönelik her iki sınıf düzeyinde de kız

ve erkek öğrenciler benzer nedenler belirtmiştir. Kitapların “eğlenceli, komik, maceralı vb.” olması genellikle sevme nedeniyken “sıkıcı, komik olmayan, maceralı değil vb.” olması ise sevmeme nedeni olarak gösterilmiştir.

Öğrencilerin sevdiği kitaplara yönelik belirttiği nedenler *konu ve kurgu, dil ve anlatım, tasarım özellikleri ve resim, karakter ve kahraman ile izlek* temaları kapsamında sınıflandırılmıştır. Öğrencilerin en çok sevdikleri kitapları sevme nedenlerine ilişkin yanıtları arasında *konu ve kurgu* teması ilk sırada ve önemli ölçüde yer almaktadır. Araştırmaya katılan öğrenciler konu ve kurgunun “heyacanlı, maceralı, eğlenceli olması” nedeniyle bu kitapları çok sevdiğini söylemektedir. Bu, ikinci sınıf düzeyinde 131 defa, dördüncü sınıf düzeyinde ise 144 defa okunan kitapları sevme nedeni olarak gösterilmiştir. Öğrencilerin ifadesiyle okunan kitapların “güzel” olması her iki sınıf düzeyinde de önemli görülmektedir. Nas’ın (2014, s.63) “Neşe ve sevinç yaratan, gülünç, hareketli eserler önemlidir, çocuklar bu eserlerden hoşlanır.” ifadeleri öğrencilerin eğlenceli, komik ve maceralı kitapları niçin çok sevdiğini net bir şekilde açıklamaktadır. Nitekim öğrencilerin ikinci sınıfta en çok Keloğlan kitaplarını (kız öğrenci: 9; erkek öğrenci:10), dördüncü sınıfta ise Levent serisinde yer alan kitapları (kız öğrenci: 11; erkek öğrenci: 12) sevdiğini görülmektedir. Boratav (1992, akt. Bilik, 2018) Keloğlan’ın gözünü budaktan sakınmadan maceraya atılan insanın savaşını ifade ettiğini düşünmektedir. Şimşek (2017, s.53), *Keloğlan* hakkında “O, toplumdaki yanlışları, tuhaf ve eğlendirici şeyleri görebilme ve gösterebilme yeteneği olan; kara mizahı en güzel şekliyle işlemiş, hayatın karanlık ve ümitsiz anlarında bile komik ve eğlendirici taraflarına cesaretle bakabilmiş, problemleri gülerken çözmüştür.” ifadelerini kullanmaktadır. Erdal (2016) ise “Eşek Kafası” masalında Keloğlan’ın plansız ve geniş zaman şuuruyla yaşadığını, ormana odun toplamaya gittiğini ve çeşitli maceralar yaşadığını belirtmektedir. Levent serisinin yazarının eserlerindeki eğitsel iletilerin belirlendiği araştırmada (Ulus, 2020) Levent İzmir’de adlı eserde “Gezi kulübünün bir yıldan beri süren maceraları devam etmektedir”; Piri Reis’le Bir Gün adlı eserde “Haritalarını, pusulalarını ve maceralarını anlatır”; *Levent Balıkesir’de* adlı eserde “Gezi kulübü Balıkesir’i keşfedip maceraya devam etmek üzere yola çıkar” *Levent Muğla’da* adlı eserde “Muğla’yı keşfetme macerası tapınakları gezmekle başlar” ifadeleriyle bu eserlerde macera unsurunun ne kadar ağırlıklı olduğu gösterilmektedir. Bu tespitlerle aynı zamanda öğrencilerin sevdiği kitapların eğlenceli, komik ve macera öğelerini ne kadar çok barındırdığı da anlaşılmaktadır. Nitekim Bayraktar’ın (2021) yaptığı araştırmaya bakıldığında, macera ve aksiyon içerikli kitapların öğrenciler tarafından daha çok sevildiği görülmektedir. Benzer şekilde birçok araştırmada öğrencilerin eğlenceli, komik ve macera içerikli kitapları tercih ettiği belirlenmiştir (Awais ve Ameen; 2013; Bayat ve Çetinkaya, 2018; Chapter ve Theta, 1974; Kartal vd., 2019; Majid vd., 2017; Yurtbakan ve Erdoğan, 2020). Böylelikle bu sonuçlar, öğrencilerin okudukları kitapları sevme nedenleri ile sevdikleri eserlerin içeriklerinin birbirini doğruladıklarını ortaya koymaktadır. O hâlde şöyle düşünülebilir, herhangi bir öğrenim düzeyindeki öğrencilerin okumayı sevme nedenleri doğrultusunda oluşturulan sınıf kitaplıkları ve okul kütüphaneleri kendine daima okuyucu bulacaktır. Bu öğrenciler özellikle ilkökul düzeyindeyse ve henüz okuyabilmenin tadı damaklarında, heyecanı ve coşkusu yüreklerinde varlığını hissettiriyorken Pennac’ın (2019, s.110) ifadesiyle “*canının istediğini okuma hakkına sahip*” olurlarsa yaşamları boyunca kitaplarla dost kalacaklardır. Öyle ki Sanders’in (2016, s.14) “*Okuyucu okuryazarlık denen ülkeye ayak bastı mı artık geriye dönemez. Bu çıkışı olmayan bir dünya, asla geriye dönüş olanağı sunmayan bir deneyimdir.*” ifadeleriyle özlemi duyulan ülkenin kapıları daha ilkökuldayken sonuna kadar aralanmış olacaktır. En önemlisi de öğrenciler bu şekilde eline herhangi bir kitap aldığı büyük bir mutluluk duyacak ve keyif alarak okuyacaktır. Nitekim Merga’nın (2017b) yaptığı araştırmada katılımcılardan biri “hangi durumda daha fazla okurdun?” sorusuna “istediğim kitaba sahip olsaydım” şeklinde yanıt vermesine karşın bu kitabı edinmenin zor olduğunu belirtmektedir. Bunun nedeni sorulduğunda ise istediği kitabı “okul kütüphanesinde ve diğer kütüphanelerde bulamadığını” söylemektedir. Söz konusu yanıtta da anlaşılacağı gibi istediği kitabı edinebilmek için katılımcının arayışı okul kütüphanesiyle sınırlı değildir. Okuyucuyu bu arayışa yönlendiren sevdiği kitaba ulaşma arzusu ve okuma sevgisidir. Bu durumu Daley (2020, s.179) “kendine uygun güzel bir kitaptan keyif almayan herhangi bir çocukla karşılaşmadım.” ifadeleriyle açıklamaktadır. Pennac ise (2019), okurun iştahını kabartmak için, onu okunacak kitaplarla bir araya getirmekten daha iyi bir yöntem olmadığını söylemektedir. Dolayısıyla öğrencilerin kitapları sevme nedenleri ve ilgili araştırma sonuçları onların nitelikli eserlerle buluşturulmasını zorunlu kılmaktadır. Bu, okuma kültürünün edinilmesi ve kazanımlarının yaşam boyu sürdürülebilmesi açısından da ayrı bir önem taşımaktadır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin okudukları kitapları sevme nedenleri arasında öne çıkan bir diğer bulguysa, ikinci sınıf düzeyinde 18 defa, dördüncü sınıf düzeyinde ise 17 defa kitabın *tasarım özellikleri ve resimli* olmasına dikkat çekilmesidir. Bu durum, öğrencilerin hem ikinci sınıf (6 kız ve 7 erkek) hem de dördüncü sınıf düzeyinde (5 kız ve 6 erkek) okuduğu kitabın resimli olmasını ne kadar önemseydiğini göstermektedir. Sever’in (2021, s.166) “Çocuk kitaplarında resim, kendi başına görsel bir öge olarak önemli bir işlevi yerine getirdiği gibi metinle birlikte düşünüldüğünde de anlamı tamamlayan, açıklayan, genişleten, bazen de metne yeni anlamlar katan estetik bir uyaran olur.” ifadeleri öğrencilerin okuduğu kitabı sevme nedenlerinden biri olarak resimli olmasını ön plana çıkarmasını açıklamaktadır. Ayrıca Daley’in (2020, s.171) “Resimli kitaplar sanat eseridir; edebiyatı zenginleştirmek ve öğretmek için doğruluğuna inandığım en iyi yollardan biridir.” sözleri bu eserlerin okuma ve kitap sevgisi edinilmesindeki önemini ortaya koymaktadır. Brookshire vd. (2002) ise birçok resimli hikâye kitabında yer alan çizimlerin olay örgüsünü genişlettiğini veya geliştirdiğini belirtmektedir. Çocukluk çağında resimli kitaplarla etkileşimde bulunmak, sadece kelimeleri doğru bir şekilde çözmekle kalmayıp aynı zamanda okuryazar bir yetişkin olmanın temelini oluşturmaktadır (Jalongo, 2004). Benzer şekilde Nas (2014) da kitap sevgisinin ilk adımlarının resimli kitaplarla gerçekleşeceğini söylemektedir. Ayrıca nitelikli ve yaratıcı bir şekilde tasarlanmış resimler/çizimler, okuyuculara estetik düşünme becerisini geliştirme fırsatı da sunmaktadır (Giorgis vd., 1999). Bu bağlamda mevcut araştırma ve alan yazın sonuçları, kitapların resimli olmasının ilkökul öğrencilerinin çocuk kitaplarını sevme nedenleri arasında önemli bir unsur

olduğunu göstermektedir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin okuduğu kitapları sevmeye nedeni olarak belirttiği ifadeler arasında üçüncü sırada dil ve anlatım teması kapsamında yer alan özellikler bulunmaktadır. Öğrenciler ikinci sınıf düzeyinde 18; dördüncü sınıf düzeyinde ise 12 defa okuduğu kitabın dil ve anlatım özelliklerini sevmeye nedeni olarak göstermektedir. Karatay (2018) çocuk kitaplarında kullanılan dil ve anlatımın, çocukların anlayabileceği günlük yaşamdakine benzer ve doğal olması gerektiğini belirtmektedir. Sever (2021) ise çocuk kitaplarının, çocuğa göre olmasını belirleyen en önemli özelliğin dil ve anlatım olduğunu söylemektedir. Bu bağlamda dördüncü sınıf öğrencilerinin sınıf düzeyiyle birlikte okuma becerisinin geliştiği bu durumun da sevdiği kitaplarda dil ve anlatım özelliklerinin belirleyiciliğinin ikinci sınıfa göre azalmasına neden olduğunu ortaya koymaktadır. Ayrıca Neuman'ın (1999) da vurguladığı gibi dördüncü sınıf öğrencileri, sevdiği kitapları okudukça sözcüklerin ve anın ötesinde, hayali dünyalar yaratabildiği için dil ve anlatım özellikleri onlar için öncelikli olarak görülmemiş olabilir.

Öğrencilerin okuduğu kitapları sevmeye nedenlerinden birinin de *karakter ve kahramanlar* olduğu görülmektedir. İkinci sınıf düzeyinde 18 defa, dördüncü sınıf düzeyinde ise 12 defa öğrenciler, sevmeye nedeni olarak okuduğu kitabın karakter ve kahramanlarına dikkat çekmektedir. Birçok araştırmada, çocukların okuduğu kitaplardaki anlatımın içine girebilmesi için karakterle/kahramanla özdeşleşmesinin önemi belirtilmektedir (Dilidüzgün, 2018; Karatay, 2018; Sever, 2021). Bunun yanı sıra Trim (2004) okuyucunun bağ kurduğu karakterlerin etkisiyle toplumun inanç, değer ve davranışlarını canlı bir şekilde betimleyerek toplumsal gelişime de katkı sağladığını vurgulamaktadır. Nitekim öğrencilerin "...karakteri kendi yerine koyuyorsun; ...Saftirik çok komik ve eğlenceli, bana çekmiş..." ifadeleri düşünüldüğünde, onların heyecanı ve okudukları kitabın kahramanına ilişkin sevgisi hissedilmektedir. Merga'nın (2017b) yaptığı araştırmada çocukların seri şeklinde yazılan kitapları daha çok tercih ettiği belirlenmiştir. Bu durumun en önemli sebebi olarak ise çocukların okuduğu kitabın karakterleri ile ilişkilerini sürdürme isteği gösterilmektedir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin sadece üçü okuduğu kitabı sevmeye nedeni olarak izlek teması kapsamında özellikler belirtmiştir. Öğrencilerin bu temada "çocuğun gülerken, düşünerek ve duyarak yaşantı kazanmasına olanak sağlaması" özelliklerine dikkat çektiği görülmektedir. Bu sonuç öğrencilerin yazınsal eserler söz konusu olduğunda aradıkları en temel özelliklerden birinin okuyucu ile kitap arasında etkileşimi sağlayan, onu kurguya dâhil eden bir işleyiş olduğunu göstermektedir.

Kauffman'a (2005) göre pek çok öğrenci ilgi çekici hikâyeler bulamadıkları için okumaktan vazgeçmektedir. Çünkü çocukların çok kısa bir zaman için de olsa öykülerdeki yaşamların, kendi yaşam deneyimlerinden çok daha heyecanlı olmasını istediği belirtilmektedir (Lukens vd., 2018). Araştırmaya katılan öğrencilerin okudukları kitapları sevmeye nedenlerine bakıldığında ise belirtilen nedenlerin arasında ilk sırada *konu ve kurgu* teması kapsamında özelliklerin yer aldığı belirlenmiştir. Öyle ki öğrenciler "...hep aynı şeyi anlatıyor, ...bana güzel gelmediler, ...kötü şeyler içerdiği için, ... heyecan verici olmadığı için." şeklinde ifadelerle (ikinci sınıfta: 52, dördüncü sınıfta: 74) toplamda 126 defa okuduğu kitabı sevmediklerini dile getirmiştir. Demek ki Nas'ın (2014) da belirttiği gibi bunca kitap içinden nitelikli "çocuğa göre" olanların seçilmesi gerekmektedir. Bunu mevcut araştırma aracılığıyla öğrencilerin bir kez daha özellikle onlar adına kitap seçimi yapan bireylere açıkça söylediği görülmektedir.

Tasarım özellikleri ve resim temasına yönelik özellikler öğrenciler arasında ikinci sınıftayken ($f= 28$) dördüncü sınıfın ($f= 10$) neredeyse üç katı kadar oranda okunan kitapların sevilme nedeni olarak gösterilmiştir. Bu tema kapsamında öğrenciler okuduğu kitabı neden sevmeyişi "...yazıları küçük olması, ...çok ince yazılıydı, ...hiç resim yok, ...az resim olduğu için, ..." şeklindeki ifadelerle belirtmiştir. Bu sonuç, ikinci sınıf öğrencileri için çocuk kitaplarının biçimsel özelliklerinin kitabı sevip sevmeye bakımından çok belirleyici olduğunu ancak dördüncü sınıfa gelindiğinde bunun öneminin azaldığını göstermektedir. Fang'e (1996) göre kitaplarda resimlerin kullanımının en önemli nedenlerinden biri belki de çocuk okuyucuların yazılı metni kolayca anlamaları ve daha uzun süre hatırlamaları için zihinsel görüntüler sağlamaktır (aktaran Brookshire vd., 2002). Bu görüş, ilkökul ikinci sınıf öğrencilerinin dördüncü sınıfa göre niçin kitapları sevmeye nedeni olarak daha çok tasarım özellikleri ve resim temasını belirttiğini açıklar niteliktedir. Fang'ın araştırmasından çok sonra Brookshire vd (2002) tarafından yapılan araştırmada da ilkökul öğrencilerinin hikâyeyi anlaması ve hikâye tercihleri üzerinde resimlerin/çizimlerin etkili olduğunu belirlenmiştir.

Resimli kitaplar, sözcükler, resimler ve bunların birleşimi olmak üzere en az üç öykü barındırmaktadır (Lukens vd., 2018). Uzun yıllar kütüphane öğretmeni olarak görev yapan Daley (2020, s.35) de bu düşünceyi destekleyerek resimli kitapların önemini "Çocuklarımı birer okuyucu hâline getiren şey onları, resimli kitaplardaki birbirinden güzel kelimeler ve resimlerle çevrelemek oldu." şeklinde açıklamaktadır. Bu yönüyle metnin resimlerle desteklendiği kitapların önemi hem araştırma sonuçları hem de mevcut araştırmada öğrencilerin belirttiği nedenlerle bir kez daha ortaya çıkmıştır. Ayrıca öğrencilerin okuduğu kitabı sevmeye nedeni olarak belirttikleri "...yırtıldılar..." ifadesi ise bir taraftan sınıf kitaplığı ve/veya okul kütüphanelerindeki yırtık olan bu kitapların ne kadar çok okunduğunu gösterirken diğer taraftan bu kitapların okunmayı zorlaştıracak veya okuma isteğini azaltacak kadar da yıprandığını göstermektedir.

Mevcut araştırmada öğrencilerin sevmeyişi kitaplara yönelik belirttiği nedenlerden bir diğeri de her iki sınıf düzeyinde de (11/13) birbirine yakın oranlarda olmak üzere kitapların *dil ve anlatım* yönünden uygun olmamasıdır. İkinci sınıfta erkek öğrencilerden biri (2E-14) okuduğu kitaba yönelik düşüncelerini "Anlatımı kötüydü." ifadeleriyle dile getirirken; dördüncü sınıfta kız öğrencilerden biri (4K-9) ise bu durumu "İçinde yabancı kelimeler var ve anlayamıyorum bu yüzden sevmem." şeklinde açıklamaktadır. Mohr'a (2006) göre öğrenciler okumakta zorlandıklarında cesaretleri kırılır ve boş zaman etkinliği olarak okumaktan kaçınma eğilimi gösterirler. Bu durum,

araştırmaya katılan öğrencilerin belirttiği “hepsi çok karıştı,...çünkü kitapları anlayamadım,...yazım hatası,... çok harf hatası,... içinde yabancı kelimeler var ve anlayamıyorum...” nedenleriyle de desteklenmektedir. Yapılan araştırmalarda da (Özcan, 2020; Özkan ve Yılmaz, 2001) çocuk kitaplarında, mevcut bulgu için öğrencilerin belirttiği nedenlerle benzer sonuçlar tespit edilmiştir. Bu bağlamda, araştırma sonuçlarının çocuk kitaplarında ortaya koyduğu sorunların karşılığı, çocukların okuduğu kitapları sevmeme nedeni olarak ortaya çıkmaktadır. Oysa kurgudaki üslubun iyi olması, sözcük ve seslerden aldığımız keyfi arttırmaktadır (Lukens vd., 2018). Bu nedenle dil ve anlatım yönünden zayıf olan kitapların, çocuklara okuma keyfi vermediği düşünülmektedir. Böylece okumadan alınan keyiften kitap sevgisine ve okuma kültürü edinilmesine kadar özellikle de ilkökul düzeyinde öğrencilerle buluşturulan kitapların özenle seçilmesinin önemi, öğrencilerin sesi aracılığıyla birinci ağızdan bir kez daha dile getirilmiştir.

Mevcut araştırmada öğrencilerin okudukları kitapları sevmeme nedenleri arasında en az sıklıkla ($f=5$) karakter ve kahraman teması ile yazımsal ve eğitsel ilkeler temasına ($f=1$) dair özellikler bulunmaktadır. Bu sonuç, bir başka açıdan öğrencilerin bulduğu kitapların en sıklıkla karakter ve kahraman teması ile yazımsal ve eğitsel ilkeler teması bakımından uygun özellikler taşıdığını gösterebilir.

Okuma becerisinin edinilmesiyle elde edilen kazanımların toplumsal kazanımlara dönüştürülebilmesi için öğrencilerin okumayı sevmeme nedenlerinin dikkate alınması gerekmektedir. Bu yönde en başta sınıf kitaplıkları ve okul kütüphanelerinin öğrencilerin okumaya ve kitaplara yönelik görüşleri doğrultusunda düzenlenmesi ve zenginleştirilmesinin hayati önemi vardır. Ayrıca öğrencilerin belirttiği nedenlerin ne kadar geçerli olduğu, Browning’in (1872, s.16) “Ne zaman ki/ Kendimizden geçip/ Bütün ruhumuzla balıklama dalarız bir kitabın içine/ Ancak o zaman güzelliğini görürüz kitabın” ifadeleriyle bir kez daha doğrulanmaktadır. Kauffman (2005), öğrencilerin okumak için belli hikâyeleri seçmelerinin birçok nedeni olduğunu ve bunların arasında hikâye unsurlarının önemli bir yeri olduğunu belirtmiştir. Araştırmacı bu bağlamda öğrencilerin ilgilerini karşılayacak nitelikte kitap seçiminde öğretmenlerin yardımının önemine vurgu yaparak pek çok öğrencinin ilgi çekici hikâyeler bulamadıkları için okumaktan vazgeçtiğine dikkat çekmektedir. Bu açıdan mevcut araştırmanın bulguları, kimi nedenlerle kitapları sevmeyen öğrencilerin aynı zamanda okumaktan bu nedenlerle vazgeçme riskinin olduğunu da ortaya koymaktadır. Doğru eserlerin seçiminin önemini Pennac (2019, s.66) şu şekilde açıklamaktadır: “Önemli okumalarımızı göz önünde bulundurursak, netice açıktır: Okuduğumuz en güzel şeyleri, genellikle sevdiğimiz bir kişiye borçluyuzdur.” Bu doğrultuda çocuk yazını aracılığıyla düşleyerek, gülerken, düşünerek, duyarak ve duyumsatarak ana dillerinin zenginlik ve olanakları çocuklarla buluşturulabilir. Bu yolla çocuklara okuma isteği ve sevgisinin kazandırılması, onların yaşam boyu okur olma yolculuğunda başta aileler, kütüphaneler ve öğretmenler olmak üzere okuma kültürünün edinilmesindeki tüm bileşenlerin bu süreçte sorumluluk alması ülkemizin geleceğine yapılacak en büyük yatırımın mihenk taşlarını oluşturacaktır. Öyle ki çocuk kitaplarını özenle seçmek, vazgeçilmez bir eğitim ve çocuk yetiştirme görevi olarak kabul edilmektedir (Derman-Sparks, 2016). Bu görevin en iyi şekilde yerine getirilmesi ancak okuma sevgisiyle dolup taşan bireyler yetiştirmekle mümkün olacaktır. Bu doğrultuda mevcut araştırmanın bulguları dikkate alınarak şu önerilerde bulunabilir:

- Sınıf kitaplıkları oluşturulmadan önce öğrencilerin ilgilerinin tespiti için ön çalışma yapılması,
- Sınıf kitaplıklarının öğrencilerin istek ve ilgileri doğrultusunda onların etkin katılımıyla oluşturulması,
- Alınacak kitapların mizah, aksiyon ve macera unsurları içermesine dikkat edilmesi,
- Farklı türlerde kitapların edinilmesi,
- Kitapların eğlenceli ve komik çizimlerle desteklenmiş olması,
- Kitaplarda sınıf düzeyi de dikkate alınarak, yazı resim oranının gözetilmesi,
- Her sınıf düzeyinde sınıf kitaplığının ve okul kütüphanesinin geliştirilmesi,
- Kitapların tasarım özelliklerinin ve yazı puntosunun öğrencilerin düzeyine uygun olması,
- Kitap kahramanlarının farklılık (tavşan, insan, ağaç, kız, erkek vb.) göstermesi ve hareketli, komik, eğlenceli olmasına dikkat edilmesi.

Kaynakça

- Alex-Nmecha, J. C. ve Horsfall, M. N. (2019). Reading culture, benefits, and the role of libraries in the 21st century. *Library Philosophy and Practice (e-journal)*, 2836. <https://digitalcommons.unl.edu/libphilprac/2836/>
- Awais, S. ve Ameen, P. (2013). The reading preferences of primary school children in Lahore. *Pakistan Journal of Information Management and Libraries*, 14(14), 38-43.
- Aydın, G. ve Ayrancı, B. B. (2018). Reading preferences of middle school students. *World Journal of Education*, 8(2), 127-139.
- Bano, J., Jabeen, Z. ve Qutoshi, S. B. (2018). Perceptions of teachers about the role of parents in developing reading habits of children to improve their academic performance in schools. *Journal of Education and Educational Development*, 5(1), 42-59.

- Bayat, N. ve Çetinkaya, G. (2018). Ortaokul öğrencilerinin okuma alışkanlıkları ve tercihleri. *Elementary Education Online*, 17(2), 984-1001. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2018.419349>
- Bayraktar, A. (2021). Value of children's literature and students' opinions regarding their favourite books. *International Journal of Progressive Education*, 17(4), 341-357.
- Bilik, N. (2018). İki Hunza masalı ile bazı Keloğlan masal varyantlarındaki benzer motifler. *Selçuk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, (40), 149-158. <https://doi.org/10.21497/sefad.515241>
- Boyatzis, R. E. (1998). Transforming qualitative information: Thematic analysis and code development. Sage Publications. 061221 [https://books.google.com.tr/books?hl=tr&lr=&id=_rfC1WRhIKAC&oi=fnd&pg=PR6&dq=Boyatzis,+R.+E.+\(1998\).+Transforming+qualitative+information:+Thematic+analysis+and+code+development.&ots=EBpNEehn6g&sig=AMuda6Q8OIXpLBYFuN_10Bm10sQ&redir_esc=y#v=onepage&q=Boyatzis%20C%20R.%20E.%20\(1998\).%20Transforming%20qualitative%20information%3A%20Thematic%20analysis%20and%20code%20development.&f=false](https://books.google.com.tr/books?hl=tr&lr=&id=_rfC1WRhIKAC&oi=fnd&pg=PR6&dq=Boyatzis,+R.+E.+(1998).+Transforming+qualitative+information:+Thematic+analysis+and+code+development.&ots=EBpNEehn6g&sig=AMuda6Q8OIXpLBYFuN_10Bm10sQ&redir_esc=y#v=onepage&q=Boyatzis%20C%20R.%20E.%20(1998).%20Transforming%20qualitative%20information%3A%20Thematic%20analysis%20and%20code%20development.&f=false)
- Bozkurt, M. (2016). Sınıf öğretmenlerinin çocuk kitaplarının seçimine yönelik görüşleri. *Uluslararası İnsan ve Sanat Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 62-71. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ijhar/issue/52029/678476>
- Browning, E. B. (1872). *Aurora Leigh: And other poems*. <http://public-library.uk/ebooks/12/52.pdf>.
- Brookshire, J., Scharff, L. F. V. ve Moses, L. E. (2002). The influence of illustrationson children's book preferences and comprehension. *Reading Psychology*, 23(4), 323-339.
- Boraks, N., Hoffman, A. ve Bauer, D. (1997). Children's book preferences: patterns, particulars, and possible implications, *Reading Psychology: An International Quarterly*, 18(4), 309-341. <https://doi.org/10.1080/0270271970180401>.
- Chapter, B. U. ve Theta, P. L. (1974). Children's reading interests classified by age level. *The Reading Teacher*, 27(7), 694-700.
- Chokron, S. ve De Agostini, M. (2000). Reading habits influence aesthetic preference. *Cognitive Brain Research*, 10(1-2), 45-49.
- Coles, M. ve Hall, C. (2002). *Children's reading choices*. Routledge.
- Covey, Sean. (1998). *The seven habits of highly effective teens*. Simon ve Schuster, Inc.
- Creswell, J. W. (2019). *Eğitim araştırmaları: Nicel ve nitel araştırmanın planlanması, yürütülmesi ve değerlendirilmesi*. (Kolektif, çev., 2.Baskı). Edam.
- Daley, M. (2020). *Kitap okuyan çocuk yetiştirmek*. (Murat Sır, çev.; 1. baskı). Orenda Kitap. (Orijinal metin basım tarihi 2019).
- Derman-Sparks, L. (2016). Guide for selecting anti-bias children's books. *Teaching for Change Books*. <https://www.tosasallcityread.com/wp-content/uploads/2020/03/Guide-for-Selecting-Anti-Bias-Books.pdf>
- Dilidüzgün, S. (2018). *Çağdaş çocuk yazını: Yazın eğitime atılan ilk adım* (3.baskı). Tudem.
- Erdal, K. (2016). Keloğlan masallarında çocukların eğitimine yönelik iletiler. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 5(4), 1805-1822.
- Florence, F., O., Adesola, O. A., Alaba, H., B. ve Adewumi, O. M. (2017). A survey on the reading habits among colleges of education students in the information age. *Journal of Education and Practice*, 8(8), 106-110.
- Galyani-Moghaddam, G. ve Taheri, P. (2021). Public library circulation records: What do they reveal about users' reading preferences?. *Journal of Librarianship and Information Science*, 53(2), 328-337. <https://doi.org/10.1177/0961000620949643>
- Gbadamosi, T. (2007). Library Reading Culture and students' academic performance in secondary schools in Oyo State. *Middle Belt Journal of Library and Information Science*, 7(2), 42-58.
- Griva, E., Alevriadou, A., ve Semoglou, K. (2012). Reading preferences and strategies employed by primary school students: Gender, socio-cognitive and citizenship issues. *International Education Studies*, 5(2), 24-34. <http://dx.doi.org/10.5539/ies.v5n2p24>
- Giorgis, C., Johnson, N. J., Bonomo, A., Colbert, C., Conner, A., Kauffman, G. ve Kulesza, D. (1999). Children's books: Visual literacy. *The Reading Teacher*, 53(2), 146-153. <http://www.jstor.org/stable/20204765>
- Gunobgunob-Mirasol, R. (2020). A survey of grade 5 and 6 pupils' attitudes toward reading. *Reading Psychology*, 41(3), 229-239. <https://doi.org/10.1080/02702711.2020.1768982>
- Gönen, M., Katrancı, M., Uygun, M. ve Uçuş, Ş. (2011). İlköğretim birinci kademe öğrencilerine yönelik çocuk kitaplarının, içerik, resimleme ve fiziksel özellikleri açısından incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 36(160), 250-265.

- Gönen, M., Uygun, M., Erdoğan, Ö. ve Katrancı, M. (2012). Resimli çocuk kitaplarının fiziksel, içerik ve resimleme özellikleri açısından incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 42(196), 258-272.
- Harkrader, M. A., ve Moore, R. (1997). Literature preferences of fourth graders. *Literacy Research and Instruction*, 36(4), 325-339.
- International Literacy Association (2018). The case for children's rights to read. *International Literacy Association: Newark, DE, USA*, 1-26. <https://www.literacyworldwide.org/get-resources/childrens-rights-to-read>
- Ives, S. T., Parsons, S. A., Parsons, A. W., Robertson, D. A., Daoud, N., Young, C. ve Polk, L. (2020). Elementary students' motivation to read and genre preferences. *Reading Psychology*, 41(7), 660-679. <https://doi.org/10.1080/02702711.2020.1783143>
- İnce Samur, A. Ö. (2017). Okuma kültürü edinme sürecinde "İlkokul dönemi (6-10Yaş)". *Journal of Faculty of Educational Sciences*, 50(1), 209-230. https://doi.org/10.1501/Egifak_0000001393
- Jalongo, M. R. (2004). *Young children and picture books*. (Second edition). National Association for the Education of Young Children. http://resourcebinderecse.weebly.com/uploads/2/0/1/3/20133951/naeyc_importance_of_picture_books.pdf
- Karatay, H. (2018). Çocuk edebiyatı metinlerinde bulunması gereken özellikler. T. Şimşek (ed.), *Kuramdan Uygulamaya Çocuk Edebiyatı: El kitabı* içinde (5. baskı, s. 79-125). Grafiker.
- Karatay, H. ve Dilekçi, A. (2020). Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerine göre okuma alışkanlığı. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(4), 1269-1290. <https://doi.org/10.16916/aded.782219>
- Kartal, H. ve Çağlar Özteke, H. (5-7 Ekim, 2011). Çocuk gözüyle okuma kültürünü edinmemenin kaynağındaki sorunlar [Sözlü bildiri], 3. *Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu*, Ankara, Türkiye.
- Kartal, H., Güner, F., Çelik, C., Soyuçok, M. ve Beşer, R. (2019). İlkokul ikinci sınıf öğrencilerinin okuma tercihleri ve kütüphanelerden beklentileri üzerine nitel bir inceleme. *Türk Kütüphaneciliği*, 33(4), 267-281. <https://doi.org/10.24146/tk.597718>
- Kauffman, S. (2005). *Story Elements: Which impact children's reading interests?* [Master's thesis] Bowling Green State University. http://rave.ohiolink.edu/etdc/view?acc_num=bgosu120575730
- Kaya, M. (2014). Okuma kültürü ve çocuk edebiyatı. *Türk Dili*, 756, 608-622. <https://tdk.gov.tr/wp-content/uploads/2015/01/608.pdf>
- Livy, S., Muir, T., Trakulphadetkrai, N. V. ve Larkin, K. (2023). Australian primary school teachers' perceived barriers to and enablers for the integration of children's literature in mathematics teaching and learning. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 26, 5-26. <https://doi.org/10.1007/s10857-021-09517-0>
- Loh, C. E., Ellis, M., Paculdar, A. A. ve Wan, Z. H. (2017). Building a successful reading culture through the school library: A case study of a Singapore secondary school. *IFLA journal*, 43(4), 335-347.
- Lukens, R. J., Smith, J. J. ve Coffel, C. M. (2018). *Çocuk edebiyatına eleştirel bir bakış* (Cenk Pamay, çev., ed.; 1. baskı). Erdem. (Orijinal metin basım tarihi 2012).
- Maden, A. ve Önal, A. (2020). Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin öğrencilerin okuma eğilimlerine göre değerlendirilmesi. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 5(1), 30-41. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/turkegitimdergisi/issue/54397/695426>
- Mead, M. (2012). Reading motivation: The difference between boys and girls and their reading preferences. *Education Masters*. Paper 206.
- Majid, S. (2018). Leisure reading behaviour of young children in Singapore. *Reading Horizons: A Journal of Literacy and Language Arts*, 57 (2), 56-81. https://scholarworks.wmich.edu/reading_horizons/vol57/iss2/5
- Majid, S., Hazel, K.J.Ng. ve Ying, S. (2017). Leisure reading preferences of bilingual female students in Singapore. *LIBRES*, 27(1), 1-12. <https://doi.org/10.32655/LIBRES.2017.1.1>
- Male, H., Angelianawati, L. ve Sudirman, A. (2021). A Study of students online reading habits and preferences. *D E G R E S*, 20(1), 172-183. <https://doi.org/10.1877/degres.v20i1.57>
- Manguel, A. (2015). *Okumanın tarihi*. (Fusun Elioğlu, çev., 7. baskı). Yapı Kredi. (Orijinal metin basım tarihi 1997).
- McKool, S.S. (2007). Factors that influence the decision to read: An investigation of fifth grade students' out-of-school reading habits. *Reading Improvement*. 44(3), 111 -120.
- Merga, M. K. (2017a). Interactive reading opportunities beyond the early years: What educators need to consider. *Australian Journal of Education*, 61(3), 328-343. <https://doi.org/10.1177/0004944117727749>
- Merga, M. K. (2017b). What would make children read for pleasure more frequently?. *English in Education*, 51(2), 207-223. <https://doi.org/10.1111/17548845.2017.11912607>

- Mohr, K. A. (2006). Children's choices for recreational reading: A three-part investigation of selection preferences, rationales, and processes. *Journal of Literacy Research*, 38(1), 81-104. https://doi.org/10.1207/s15548430jlr3801_4
- Nas, R. (2014). *Örneklerle çocuk edebiyatı* (3. Baskı). Ezgi.
- Neuman, S. B. (1999). Books make a difference: A study of access to literacy. *Reading Research Quarterly*, 34(3), 286-311. <http://www.jstor.org/stable/748065>
- Nonte, S., Hartwich, L. ve Willems, A. S. (2018). Promoting reading attitudes of girls and boys: A new challenge for educational policy? Multi-group analyses across four European countries. *Large-scale Assessments in Education*, 6(1), 1-22. <https://doi.org/10.1186/s40536-018-0057-y>
- Okur, A. ve Arı, G. (2014). Öğrencilerin ilköğretim 100 temel eseri okuma durumu. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 173 (173), 307-328. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi/issue/21486/230317>
- Oakhill, J. V. ve Petrides, A. (2007). Sex differences in the effects of interest on boys' and girls' reading comprehension. *British Journal of Psychology*, 98(2), 223-235.
- Özcan, K. (2020). *TÜBİTAK'ın yayımladığı sorun odaklı çocuk kitaplarının biçim-içerik ve okunabilirlik açısından incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi.
- Özkan, N. ve Yılmaz, B. (2001). Çocuk kitaplarında dil sorunu. *Bilgi Dünyası*, 2(2), 147-168.
- Pennac, D. (2019). *Roman gibi*. (Mustafa Kandemir, çev., 4. baskı). Metis. (Orijinal metin basım tarihi 1992).
- Sanders, B. (2016). *Öküzün Ası*. (Şehnaz Tahir, çev., 4. baskı). Ayrıntı (Orijinal metin basım tarihi 1994).
- Sethy, S. (2018). Promoting reading habits and the role of library. *International Journal of Library and Information Studies*, 8(1), 367-375.
- Sever, S. (2018). *Sanatsal uyaranlarla dil öğretimi*. (1. baskı). Tudem.
- Sever, S. (2021). *Çocuk ve Edebiyat*. (11. Baskı). Tudem.
- Shen, L. (2006). Computer technology and college students' reading habits. *Chia-Nan Annual Bulletin*, 32, 559-572.
- Suskind, D. (2020). *Otuz milyon kelime*. (Dr. Esra Eret ve Barış Satılmış, çev., 9. baskı). Buzdağı. (Orijinal metin basım tarihi 2015).
- Şahin Çakır, Ç. (2019). Gelişimsel araştırma yöntemi. H. Özmen ve O. Karamustafaoğlu (Yay. Hazl.), içinde Eğitimde araştırma yöntemleri (ss. 344-366.) Pegem Akademi.
- Şahin Taşkın, Ç. ve Aygün Esen, H. (2017). İlkokul öğrencilerinin okuma tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Elementary Education Online*, 16(3), 1120-1136. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2017.330246>
- Şimşek, E. (2017). Türk Masallarının Millî Tipi: Keloğlan. *Akra Kültür Sanat ve Edebiyat Dergisi*, 5(11), 41-57. <https://doi.org/10.31126/akrajournal.328047>
- Şirin, M. R. , Kaya, M. ve Kaya, M. (2018). April Whatley Bedford: "Çocuk Edebiyatı İlkokul Eğitim Programının Temelini Oluşturmalıdır". *Çocuk ve Medeniyet*, 3 (6), 21-27. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/cm/issue/57212/807890>
- Tekinal, M. ve Uğuz Arsu, Ş. (2020). Nitel araştırma yöntemi olarak fenomenolojik yaklaşımın kapsamı ve sürecine yönelik bir derleme. *Ufku Ötesi Bilim Dergisi*, 20 (1), 153- 182. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/uobild/issue/58856/813813>
- Trim, M. (2004). *Growing and knowing: A selection guide for children's literature*. Die Deutsche Bibliothek. <https://vdoc.pub/download/growing-and-knowing-a-selection-guide-for-childrens-literature-6m9lebhqm160>
- Ulus, B. (2020). *Mustafa Orakçı'nın çocuk kitaplarındaki eğitsel iletiler üzerine bir inceleme*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Yıldız Teknik Üniversitesi.
- Ülper, H. (2011). Öğrenci açısından okumaya güdüleyici etmenler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11(2), 941-960.
- Yalçın, A. ve Aytaş, G. (2016). *Çocuk edebiyatı* (8. Baskı). Akçağ.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11. baskı). Seçkin.
- Yıldız, M., Ketenoğlu Kayabaşı, Z. E., Ayaz, E. ve Aklar, S. (2017). Bazı çocukların kitap okumayı sevmeme nedenleri. *The Journal of Academic Social Sciences Studies*, 55, 507-524. <http://dx.doi.org/10.9761/JASSS6909>
- Yılmaz, N. (5-7 Ekim 2011). Yaratıcı okuma programı: Okuyorum oynuyorum[Sözlü Bildiri]. 3. *Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu*, Ankara, Türkiye.
- Yurtbakan, E. ve Erdoğan, T. (2020). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıklarının belirlenmesi: Bir karma yöntem. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(2), 240-257. <https://doi.org/10.16916/aded.650972>

Etik Beyan

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında belirtilen kurallara uyulmuş, “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden kaçınılmıştır. Yazarlar arasında çıkar çatışmasının yoktur, tüm yazarlar çalışmaya katkı sağlamıştır.

Etik Kurul İzin Bilgileri

Etik Kurul Adı: Bursa Uludağ Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma ve Yayın Etik Kurulu

Etik Kurul Karar Tarihi: 24.06.2022

Etik Kurul Karar Sayısı: 2022-06

Theory of Mind: Assessment of Underlying Cognitive Components of Reading in Elementary School Grades

Kasım Yıldırım

Muğla Sıtkı Koçman University
kasimyildirim@mu.edu.tr
ORCID: 0000-0003-1406-709X

Seçkin Gök

Ministry of National Education
seckingok@posta.mu.edu.tr
ORCID: 0000-0001-6095-9828

Kahraman Kılıç

Muğla Sıtkı Koçman University
kahramankilic@mu.edu.tr
ORCID: 0000-0002-3144-4099

ABSTRACT

The research aimed to construct a test based on the theory of mind, which is an important variable affecting reading comprehension and listening comprehension skills in the context of Turkish language skills in elementary school children. Based on the purpose of the research, the theory of mind test was tried to be constructed. During the process, writing the test items, making pilot applications, item analysis, and reliability studies were followed. The sample of the research consisted of two 3rd grade classes (N=52) of a public school located in Aydın province Efeler district. The theory of mind test was used as a data collection tool in the study. Three different false belief tasks (bake sale, birthday celebration, a farm visit) were included in this test. In addition, there are 12 pictures in total in the test, four of which are related to each scenario. Again, the test consists of a total of 18 questions, including six questions related to each scenario. The data obtained in the research were entered into the Excel program. Then the data were transferred to SPSS and Jamovi programs. Item and reliability analyses were run on the obtained data. As a result of the calculations and reliability analyzes of the item difficulty and discrimination indices carried out in the research, it was revealed that the theory of mind test was a reliable and valid test that can evaluate reading skills and related cognitive structures in a more qualified way at elementary school level.

Keywords: Reading comprehension, elementary school students, Simple View of Reading, cognitive skills, Theory of Mind.

Reading is a necessary skill in the modern knowledge-oriented society (Kim, 2020c). This skill includes complex processes. Many theoretical models of reading have been proposed and these models provide detailed explanations of the complexity of the factors that contribute to reading comprehension (Kim, 2020c). Chief among these is Simple View of Reading (SVR) (Gough & Tunmer, 1986). According to SVR, it is a product of reading comprehension, listening comprehension (linguistic comprehension), and word recognition skills (Gough & Tunmer, 1986; Hoover & Gough, 1990). SVR offers researchers and teachers a simple way of addressing the elements that make up a successful reading comprehension process. Few hypotheses have proven to be as robust as SVR in the reading domain (Snow, 2018). Although SVR is the leading model that sheds light on the skills, processes, and variables that affect reading comprehension, various reading and comprehension models (Active View of Reading; Duke & Cartwright, 2021; DIER; Kim, 2017, 2020c, 2020d; DIET; Kim, 2017; Kim, 2020b) These models reveal perspectives that different variables are effective in the reading process. It is noteworthy that some of these are models that expand cognitive sub-skills related to the main variables (listening comprehension and word recognition) covered by SVR (Gök & Yıldırım, 2022). In all of these studies, listening comprehension, which is one of the two important components of SVR, was emphasized. Because, beyond being one of the necessary component skills in the development of listening

Received :March 24, 2023

Revised :May 19, 2023

Accepted:May 19, 2023

Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları,
2023, 11(1), 25-43
Research in Reading & Writing Instruction,
2023, 11(1), 25-43
<https://doi.org/10.35233/oyea.1270598>

comprehension, reading and writing (Kim & Pilcher, 2016), it is an antecedent, basic skill for reading comprehension and directly contributing to reading comprehension (Kim & Petscher, 2021; Taboada Barber et al., 2021). According to SVR, listening comprehension refers to the ability to understand the text read aloud (Hogan et al., 2014). In addition, the theory of mind is a measurable way of detecting social inference processes (Kelly, 2022). In addition, it is seen that the ability to make inferences and the theory of mind share similar processes even though they are different skills (Kim, 2016). In this context, as children develop their theory of mind skills, they can understand another's perspective and transfer this to the reading comprehension process. However, this process starts with the skill of listening comprehension (Dore et al., 2018). High-level cognitive skills such as inference, theory of mind, and monitoring comprehension are needed to create the situation model (Kim, 2015) necessary for successful listening comprehension (Kim, 2016). Many studies show that the theory of mind (Kelly, 2022), which is a socio-cognitive inference process, is related to listening comprehension skills (Kim, 2015, 2016, 2017, 2020c, 2020, Kim & Phillips, 2014; Pelletier and Beatty, 2015). There are also studies concluding that the theory of mind is directly or indirectly related to reading comprehension (Atkinson et al., 2017; Ebert, 2020a; Guajardo & Cartwright, 2016; Kim, 2017, 2020c; Taboada Barber et al., 2021). According to SVR, listening comprehension refers to the ability to understand the text read aloud (Hogan et al., 2014).

A full understanding of the language requires not only the recognition of the real meanings of the sentences, but also the recognition of the communicative intention of the speaker (Panzeri & Foppolo, 2016). At this point, it is assumed that making inferences is a critical process for combining propositions in the structure integration model (Kintsch, 1988). According to Kintsch's (1988) structure integration model, the situation is the representation of the meaning of a text in the mind of the reader, together with the inferences that the reader usually makes from the text (Dore et al., 2018). Therefore, it has been stated that cognitive reasoning ability, which is related to the theory of mind [theory of mind (the act of perceiving a situation or understanding a concept from an alternative point of view like that of another individual)] regulation, contributes to this integration and listening comprehension process beyond monitoring obstructive control and understanding (Kim. and Phillips, 2014). In addition, the theory of mind is a measurable way of detecting social inference processes (Kelly, 2022). In addition, it is seen that the ability to make inferences and the theory of mind share similar processes even though they are different skills (Kim, 2016). In this context, as children develop their theory of mind skills, they can understand another's perspective and transfer this to the reading comprehension process. However, this process starts with the skill of listening comprehension (Dore et al., 2018). High-level cognitive skills such as inference, theory of mind, and monitoring comprehension are needed to create the situation model (Kim, 2015) necessary for successful listening comprehension (Kim, 2016). Many studies show that the theory of mind (Kelly, 2022), which is a socio-cognitive inference process, is related to listening comprehension skills (Kim, 2015; Kim, 2016; Kim, 2017; Kim, 2020c; Kim, 2020d; Kim & Phillips, 2014; Pelletier and Beatty, 2015). There are also studies concluding that the theory of mind is directly or indirectly related to reading comprehension (Atkinson et al., 2017; Ebert, 2020a; Guajardo & Cartwright, 2016; Kim, 2017; Kim, 2020c; Kim, 2020d; Taboada Barber et al., 2021).

Theory of mind, one of the metacognitive skills (Kim, 2015), was first introduced by Premach and Woodruff in 1978 (Altıntaş, 2014; Kaysılı, 2014; Kılıç Tülü, 2020). Theory of mind refers to the ability to determine or infer another person's mental state (thoughts, feelings, beliefs, intentions) and to use this information to predict and explain the behavior of others (Wellman, 2002). In other words, the theory of mind is the ability of people to understand their own and others' mental states, especially their beliefs and wishes (Strasser & Río, 2014). Theory of mind is also associated with component skills that affect listening comprehension and reading comprehension skills. For example, there is evidence supporting the role of working memory in the theory of mind (Arslan et al., 2017; Mutter et al., 2006). In addition, recent studies have shown that children's attention control is also related to the theory of mind (Kim, 2016, 2020b).

One of the most frequently used measurement methods of the theory of mind is false belief tasks (Kelly, 2022). Because false belief tasks require the child to make inferences about a situation that contradicts his current knowledge (Wellman et al., 2011). In the studies conducted, unexpected displacement, unexpected content, and appearance reality tasks were generally used to understand first-order false beliefs. Maxi's chocolate (Wimmer and Perner, 1983) and Sally-Ann test (Baron Cohen et al., 1985); chocolate bar task for unexpected ingredient (Hogrefe et al., 1986); For the appearance reality task, the stone task (Flavell et al., 1983) is used. It is seen that the ice cream truck task (Perner & Wimmer, 1985) is frequently used to understand second-order false beliefs. In addition, the strange stories test (Happé, 1994) is often used to understand advanced false beliefs (Atkinson et al., 2017; Jackson et al., 2022; Kılıç Tülü, 2020; Kim, 2014, 2016, 2020a; Stasser. and Rio, 2014). Theory of mind measurements are made not only through false belief tasks, but also through more comprehensive batteries or scales specific to the subject. The Theory of Mind Scale, which is widely used in this context, was developed by Wellman and Liu (2004). In addition to this scale, it is known that there are other theory of mind scales (PToM; van Elk et al., 2020; RMET; BaronCohen, 2001; ToMas-child; Rivas-Garcia et al., 2020).

Turkish adaptations of scales related to the theory of mind (Altıntaş, 2014; Taymaz-Sarı, 2011) or false belief tasks (Arslan et al., 2017; Bodur, 2022; Sohtaoglu, 2022) were used in almost all of the studies conducted specifically in Turkish and evaluating theory of mind as a variable. . In this context, the Turkish version (Gözün Kahraman, 2012) of the theory of mind scale (Wellman & Liu, 2004) is frequently encountered in studies (Arıkan, 2020; Etel & Yağmurlu, 2015; Evsen, 2022; Öztürkçe, 2020; Selçuk et al., 2018). However, in this study in which the theory of mind scale (Wellman & Liu, 2004) conducted by Gözün Kahraman (2012) was adapted into Turkish, the KR-20 reliability

coefficient for the scale was 0.50. In addition, it is seen that Gırlı and Tekin (2010) adapted the tasks Sally-Anne, Smarties (Bonibon), Ice Cream Truck and Chocolate Bar, which are frequently used to measure theory of mind, into Turkish. However, it is seen that there is cultural diversity in the theory of mind measurements (Wellman & Liu, 2004) (Wellman et al., 2011). In a comparative study with Chinese and Western (American and Australian) children, understanding of mental state proved to differ across cultures (Wellman et al., 2006).

Turkish society includes European individualism and Asian collectivist elements. The proven existence of both individualist and collectivist ideals in a single society is critical to see cultural variability in terms of the theory of mind development (Selçuk et al., 2018). In this context, Kılıç Tülü (2020) developed a theory of mind scale for children aged 3-5. This scale consists of a total of 53 items, 27 items for age 3 and 4, and 26 items for age 5. In addition, there are many sub-domains in the whole scale, including situation stories, facial expressions, knowledge, wishes, beliefs, and hidden emotions.

Despite all these scales and false belief tasks, no structured test of theory of mind in the context of Turkish language skills was found, which is an important variable affecting reading comprehension and listening comprehension skills in primary school children. It is also important that cognitive skills that constitute different dimensions of understanding can be evaluated with this test, which is structured based on examples. Because the theory of mind is a social cognitive structure related to listening comprehension, which is one of the two basic skills that make up reading comprehension, and its component skills. Again, in different studies, the relationship between the theory of mind variable and reading comprehension has been revealed both directly and indirectly. It is thought that with this test to be constructed, significant contributions will be made to more accurately reveal and evaluate the cognitive structures of students' reading skills, especially at the elementary school level. In this context, answers were sought to the following questions regarding the test:

1. What are the parametric properties of the test?
2. Does the test demonstrate appropriate reliability?

Method

Participants

The validity and reliability studies of the theory of mind test were carried out with two 3rd grade classes of a public school located in Aydın province Efeler district. A total of 52 students (24 girls and 28 boys) constituted the research sample. No special needs (mental or physical) related to students were reported by the families and classroom teachers of the students participating in the study. It was stated that all students participating in the study were at a normal level in terms of individual and developmental characteristics.

Tools

In the study, the theory of mind test, which is included in the CASL Test Book 3 assessment battery, was used. The test was not adapted to Turkish, but a new test with similar features and contents was created by considering its structural content. In the process of constructing the test, the necessary contribution and guidance was provided by Young-Suk Kim, who works at the University of California, where one of the researchers (first author) was in the post-doctoral research process. Three different false belief tasks (bake sale, birthday celebration, and a farm visit) are included in the test. The test consists of a total of 18 questions, six for each false belief task. In the test, there are a total of 12 pictures, four of which are related to each scenario. The test is administered to each student individually. During the application process, the first picture related to the first scenario is placed in front of the student and then the relevant part of the scenario is read to the student. Then the second picture is left in front of the student and the text in the scenario with the picture is expressed to the student. After the part up to this point, a sample question related to the scenario is worked on with the student. Then, the third picture related to the first scenario is placed in front of the student and the relevant text is spoken to the student. Again, after this stage, another sample question related to the scenario is solved with the student. The student's awareness of how to solve the test is increased through sample questions. After the solutions of the sample questions are completed, two main test questions about the first scenario are directed to the student. After this stage, the fourth picture related to the first scenario is placed in front of the student and the related text is spoken to the student. After that, the remaining four questions related to the scenario are directed to the student and expected to answer them. The same application directive applies to the other two scenarios in the test. Correct answers to the questions in the test are scored as "1" and incorrect answers are scored as "0".

Data Collection

First of all, the original of the test was examined in detail by one of the researchers (first author) together with Young-Suk Kim, who works at the University of California, and comparisons were made with similar tests. The designated test has been frequently used by Kim in many projects and research articles. Awareness about the test was created in the meetings held with her, and then the test was constructed in the Turkish language context. The test was sent to a

researcher working in Turkey and working in the field of Turkish language arts education via e-mail, and necessary corrections were made regarding the scenarios in the test in line with the feedback received from him. The illustrations related to the scenarios in the test were drawn by an expert. The first examples of illustrations also included conversational dialogues. However, in line with the feedback given by the foreign expert, the speech dialogues in the illustrations were omitted in order not to direct the student's attention to the dialogues. The test was first administered to 2nd and 3rd grade students in Denizli province through its first form, but in terms of reliability, appropriate values could not be reached at both grade levels. During the application process, students faced with such a test for the first time, the application process of the test takes a little longer and this affects the attention status. may have affected its feasibility. Later, some changes were made in the Turkish structure of the test and it was made more understandable. Again, the illustrations in the test were drawn again in a more professional way in a digital environment by one of the researchers (third author) working at the Faculty of Fine Arts of the Faculty of Education. After the final version of the test was created, both visually and in writing, the researchers discussed in detail how the application process of the test would be carried out, and it was agreed on the situations that could minimize the possibility of making mistakes. After the necessary permissions and ethics committee processes were completed, the test was administered to 52 students studying in two 3rd grade classes of a public school in Aydın. The pilot application was carried out by one of the researchers (second author). The application environment needed by the school authorities, where the application was made, was provided to the researcher. The one-on-one practice times with students varied between 15-20 minutes. Necessary analyzes were carried out on the obtained data.

Data Analysis

First of all, the obtained data were entered into the Excel program. Then the data were transferred to SPSS and Jamovi programs. Item and reliability analyses were performed on the obtained data.

Ethical Statement

In this study, the rules specified within the scope of "Higher Education Institutions Scientific Research and Publication Ethics Directive" were followed, and the actions specified under the title of "Actions Contrary to Scientific Research and Publication Ethics" were avoided. Ethics committee approval of this study was given at the meeting of Muğla Sıtkı Koçman University Social and Human Sciences Research Ethics Committee, dated 29.11.2022 and numbered 2022/142.

Findings

It was seen that the item difficulty of the items varies between .40 and .88. Again, it was determined that the discrimination coefficients of the items varied between .31 and .74. It can be stated that the items (questions) in the theory of mind test have appropriate discrimination and difficulty values in these range coefficients (Field, 2009). The lowest score that can be obtained from the test is 0 and the highest score is 18. The average difficulty of the test is .69 and the average discrimination coefficient is .49. According to the t-test results for independent groups, it was understood that there was a significant difference between the lower and upper 27% of the items, and the discrimination values of all items were significant. In addition, the KR-20 reliability coefficient for the test was calculated as .87. This result shows that the test is quite reliable.

Conclusion and Discussion

Considering the studies examining the cognitive components affecting reading skill, it would be seen how important the measurement of the theory of mind and related skills is. In this context, it is necessary to measure the theory of mind variable to evaluate both listening comprehension and reading comprehension in a qualified way.

ToM includes skills that help children understand and coordinate psychological perspectives about themselves and others. Many studies are showing that the theory of mind, which is a socio-cognitive inference process, is related to both listening comprehension and reading comprehension skills. The theoretical background of this study is the "simple view of reading (SVR)" theory. As stated before, this theory deals with the reading comprehension skill in the dimensions of decoding and listening comprehension. When evaluated from this perspective, although the theory seems to simplify the process, many complex sub-cognitive components are mentioned under the dimensions of decoding and listening comprehension. One of these is the theory of mind (Duke and Cartwright, 2021; Hoover and Tunmer, 2021; Hoover and Tunmer, 2022).

In this context, when the relevant scientific literature is examined, no study has been found to include the theory of mind at the elementary school level in the context of Turkish language arts skills and evaluates reading skills with multiple components. One of the reasons for this is the lack of standardized assessment tools that can evaluate different cognitive components of reading skills.

As a result of the analyses performed for the theory of mind test in this study, the discrimination coefficients of the items in the test ranged between .31 and .74, and the item difficulties ranged between .42 and .88. The KR-20 reliability coefficient for the whole test was calculated as .87. The test consists of a total of 18 questions. The illustrations related to the scenarios in the test are shown to the student, who are evaluated by the practitioner, respectively, and while the student examines the illustration, the relevant part of the scenario is read aloud to the student and the related question is directed to the student. The answers given to the test are scored as 0-1. The findings obtained as a result of the analyses showed that the test has a reliable structure and can be used at the 3rd-grade level of primary school.

With this test, the cognitive skills of reading can be measured. Because the theory of mind is a social cognitive structure related to listening comprehension, which is one of the two basic skills that make up reading comprehension, and its component skills. Again, in different studies, the relationship between the theory of mind variable and reading comprehension has been revealed both directly and indirectly. With this test, it is thought that important contributions will be made to the presentation and evaluation of cognitive components related to the reading skills of students, especially at the elementary school level.

Zihin Kuramı: İlkokul Düzeyinde Okuma Becerisini Oluşturan Bilişsel Bileşenleri Değerlendirme

Kasım Yıldırım

Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi

kasimyildirim@mu.edu.tr

ORCID: 0000-0003-1406-709X

Seçkin Gök

Millî Eğitim Bakanlığı

seckingok@posta.mu.edu.tr

ORCID: 0000-0001-6095-9828

Kahraman Kılıç

Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi

kahramankilic@mu.edu.tr

ORCID: 0000-0002-3144-4099

ÖZ

Araştırmanın amacı ilkököl çocukları özelinde okuduğunu anlama ve dinlediğini anlama becerisini etkileyen önemli bir değişken olan zihin kuramının Türkçe dil becerileri bağlamında yapılandırılmış bir testini oluşturmaktır. Araştırmanın amacından hareketle zihin kuramı testi yapılandırılmaya çalışılmıştır. Bu testin yapılandırılma sürecinde, test maddelerinin yazılması, pilot uygulamalar yapılması, madde analizi, geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları işlem basamakları olarak takip edilmiş ve sunulmuştur. Araştırmanın çalışma grubunu Aydın ili Efeler ilçesinde bulunan bir devlet okulunun iki 3. sınıf şubesi (N=52) oluşturmuştur. Çalışmada veri toplama aracı olarak Zihin Kuramı Testi kullanılmıştır. Bu testte üç farklı yanlış inanç görevi (pasta kermesi, doğum günü kutlaması ve çiftlik ziyareti) yer almaktadır. Ek olarak testte her bir senaryo ile ilgili dört resim olmak üzere toplamda 12 resim bulunmaktadır. Yine her bir senaryo ile ilişkili altı soru olmak üzere toplam 18 sorudan oluşmaktadır. Araştırmada elde edilen veriler öncelikli olarak Excel programına girilmiştir. Daha sonra veriler SPSS ve Jamovi programlarına aktarılmıştır. Elde edilen veriler üzerinde madde ve güvenilirlik analizleri gerçekleştirilmiştir. Yapılan madde gücük ve ayırt edicilik indekslerine ilişkin hesaplamalar ve güvenilirlik analizleri sonucunda, yapılandırılan zihin kuramı testinin ilkököl düzeyinde okuma becerisi ve ilişkili bilişsel yapıları daha nitelikli bir şekilde değerlendirilebilecek güvenilir ve geçerli bir test olduğu ortaya konulmuştur.

Anahtar kelimeler: Okuma, ilkököl öğrencileri, Okumaya İlişkin Basit Anlayış Teorisi, bilişsel beceriler, Zihin Kuramı.

İyi bir okuma becerisi, tüm disiplinlerdeki öğrenmenin temelini teşkil etmektedir. Dolayısı ile özellikle okuma becerisini oluşturan kompleks bilişsel ve duyuşsal yapıların doğru bir şekilde tanımlanması, özelliklerinin detaylı bir şekilde ortaya konulması ve bu bilişsel yapıların ampirik ve uygulamalı çalışmalarla test edilmesi gerekmektedir. Elde edilecek araştırmaya dayalı bilimsel bulguların öğrenme ortamlarına yansıtılmasıyla daha başarılı bir okuma becerisi eğitiminin gerçekleştirileceği düşünülmektedir. Bu araştırma da böyle bir amaç doğrultusunda okuma becerisi ile ilişkili zihin kuramı testinin yapılandırılmasına odaklanılmıştır.

Okuma, modern bilgi odaklı toplumda gerekli bir beceridir (Kim, 2020c). Bu beceri karmaşık süreçleri içinde barındırmaktadır. Okumaya ilişkin birçok teorik model ortaya atılmıştır ve bu modeller okuduğunu anlamaya katkıda bulunan faktörlerin karmaşıklığına yönelik ayrıntılı açıklamalar sağlamıştır (Kim, 2020c). Bunların başında Okumaya İlişkin Basit Anlayış Teorisi (Simple View of Reading [SVR]) (Gough ve Tunner, 1986) gelmektedir. SVR'ye göre okuduğunu anlama, dinlediğini anlama (dilsel anlama) ve kelime tanıma becerilerinin bir ürünüdür (Gough ve Tunmer, 1986; Hoover ve Gough, 1990). SVR, gerek araştırmacılara gerekse öğretmenlere başarılı bir okuduğunu anlama sürecini oluşturan unsurlara yönelik basit ve anlaşılır bir yol sunmaktadır. Okuma alanında çok az hipotezin SVR kadar sağlam

Geliş Tarihi :24 Mart 2023

Düzeltilme Tarihi :19 Mayıs 2023

Kabul Tarihi :19 Mayıs 2023

Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları,
2023, 11(1), 25-43
Research in Reading & Writing Instruction,
2023, 11(1), 25-43
<https://doi.org/10.35233/oyea.1270598>

olduğu kanıtlanmıştır (Snow, 2018). Bu model, İngilizce (Johnston ve Kirby, 2006), Çince, İspanyolca (Joshi vd., 2012), Korece (Kim, 2015; Tunmer vd., 2007) ve Türkçe (Babayiğit ve Stainthorp, 2011; Durgunoğlu, 2006; Yıldız vd., 2019) gibi farklı ortografik derinliklere sahip birçok dilde desteklenmektedir.

Okuduğunu anlamayı etkileyen becerilere, süreçlere ve değişkenlere ışık tutan modellerin başında SVR gelse de çeşitli okuma ve anlama modelleri de bulunmaktadır. Bu modeller okuma sürecinde farklı değişkenlerin etkili olduğu yönünde perspektifler ortaya koymaktadır. Bunlardan bazılarının SVR'nin kapsadığı ana değişkenlere (dinlediğini anlama ve kelime tanıma) ilişkin bilişsel alt becerileri genişleten modeller olduğu dikkati çekmektedir (Gök ve Yıldırım, 2022). Bu modellere Okuduğunu Anlamanın Doğrudan ve Dolaylı Aracılık Modeli (Direct and Inferential Mediation Model of Reading Comprehension [DIME]; Cromley ve Azevedo, 2007), Okumaya İlişkin Doğrudan ve Dolaylı Etki Modeli (Direct and Indirect Effects Model of Reading [DIER]; Kim, 2017; Kim, 2020c; Kim, 2020d), Okuma Halatı Modeli (The Rope Model; Scarborough, 2001), Okumaya İlişkin Bileşen Modeli (The Component Model of Reading; Joshi ve Aaron, 2000) ve Okumaya İlişkin Aktif Görüş (Active View of Reading; Duke ve Cartwright, 2021) örnek olarak gösterilebilir. Bunun yanında SVR'nin okuyucu üzerine kurulu bir model olması gibi sınırlılıklarının olduğu ifade edilmiş ve buradan hareketle SVR'ye alternatif bir model olan Tam Okuma Modeli (Complete View of Reading [CRV'i]; Francis vd., 2018) ortaya atılmıştır. SVR'nin okuyucuya odaklandığı, CVR'nin ise hem okuyucudan hem de metinden gelen katkılara odaklandığı ifade edilebilir. Ek olarak CVR'i ve SVR'nin genişletilmesinden oluşan Genişletilmiş Tam Okuma Modeli (Extended Complete View of Reading [ECVR]; Snow, 2018)] de gözden kaçırılmamalıdır.

Tüm bu okuma modellerinde SVR'nin önemli iki bileşeninden biri olan dinlediğini anlama önemle vurgulanmıştır. Çünkü dinlediğini anlama, okuma ve yazma gelişiminde gerekli bileşen becerilerden biri (Kim ve Pilcher, 2016) olmanın ötesinde okuduğunu anlama için öncül, temel ve okuduğunu anlamaya doğrudan katkısı olan bir beceridir (Kim ve Petscher, 2021; Taboada Barber vd., 2021). Yapılan birçok çalışmada (Florit ve Cain, 2011; Hoover ve Gough 1990; Kendeou vd., 2009; Kim, 2016, 2017; Kim ve Petscher, 2021) bu durum ampirik olarak kanıtlanmıştır. SVR'ye göre dinlediğini anlama, sesli okunan metni anlama becerisini ifade etmektedir (Hogan vd., 2014). Dinlediğini anlama hem sözcüklerin ve cümlelerin anlaşılmasını hem de söylemin daha geniş unsurlarını içermektedir (Jackson vd., 2022). Başka bir ifade ile dinlediğini anlama, kelimeleri ve cümleleri hatırlamayı, cümlelerden ilgili bilgiyi almayı ve metne dönük bilgileri okuyucunun önbilgileriyle ilişkilendirmeyi gerektirmektedir (Kim, 2016). Dinlediğini anlama karmaşık bir bilişsel etkinliktir. Dinlediğini anlamada başarılı olmak için temel dilsel beceriler tek başına yeterli değildir (Kim ve Phillips, 2014).

Okuyucu açısından değerlendirilecek olursa sözlü dil becerileri zayıf olan okuyucular, yazılı metni anlamakta zorlanmaktadır. Kısaca iyi okuyucuların dinlediğini anlama becerisi düzeyi de yüksek olacaktır. Bu tip okuyucular öncelikle bir metindeki sözcükleri ve cümleleri anlamaktadır. Ardından okuyucular, o metne ilişkin çoklu önermeleri ve ön bilgilerini tutarlı bir şekilde bütünleştiren zihinsel bir durum modeli (Kintsch, 1988) oluşturmaktadır (Hogan vd., 2014). Çünkü iyi düzeyde dinlediğini anlama tek tek kelimelerin ve cümlelerin anlamının ötesine geçmeyi ve yazarın tam anlamıyla ne söylediğini anlamayı, ne demek istediği noktasında çıkarım yapmayı ve fikirler arasında bağlantılar kurmayı gerektirmektedir (Kim ve Phillips, 2014). Dilin tam olarak anlaşılması, sadece cümlelerin gerçek anlamlarının anlaşılmasını değil, aynı zamanda konuşmacının iletişimsel amaçlarının da fark edilmesini gerektirir (Panzeri ve Foppolo, 2016). Bu bağlamda çıkarım yapma, Kintsch'in (1988) yapı bütünleştirme modelinde yer alan önermelerin birleştirilmesi noktasında kritik bir aşamadır. Kintsch'in (1988) yapı bütünleştirme modeli, bir metnin anlamının okuyucunun zihninde temsil edilmesinin, okuyucunun metinden yaptığı çıkarımlarla birlikte gerçekleştiğini vurgulamaktadır (Dore vd., 2018). Kısaca çıkarım yapma becerisinin bu bütünleştirme sürecine katkıda bulunduğu ifade edilmiştir (Kim ve Phillips, 2014). Çıkarım yapma becerisi ise zihin kuramıyla ilgilidir. Çünkü zihin kuramı, sosyal çıkarım yapma süreçlerini tespit etmenin ölçülebilir bir yoldur (Kelly, 2022).

Üstbilişsel becerilerden biri olan zihin kuramı (Kim, 2015) ilk olarak Premach ve Woodruff (1978) tarafından ortaya atılmıştır (Altıntaş, 2014; Kaysılı, 2014; Kılıç Tülü, 2020). Zihin kuramı, başka bir kişinin zihinsel durumlarını (düşünceler, duygular, inançlar ve niyetler) anlama, bu bilgiyi kullanarak başkalarının davranışlarını tahmin etme ve açıklama becerisini ifade etmektedir (Wellman, 2002). Başka bir söylemle zihin kuramı insanların kendilerinin ve başkalarının zihinsel durumlarını, özellikle inançlarını ve isteklerini anlama becerisidir (Strasser ve Río, 2014). Kısaca zihin kuramı başkalarının zihinsel durumları hakkında çıkarımlarda bulunma becerisidir (Paunov vd., 2019). Zihin kuramı, zihinselleştirme (Kelly, 2022; Paunov vd., 2019) veya bakış açısı alma (Perspective taking; Brown-Schmidt, 2009) olarak da adlandırılmaktadır. Diğer bireylerin eylemlerini yönlendiren zihinsel durumlara sahip olduğunu ve bu durumların bireyler arasında farklılık gösterebileceğini ifade eden zihin kuramı, başkalarının bakış açısını anlama noktasında okunan metnin anlaşılmasına yardımcı olmaktadır (Dore vd., 2018). Dolayısıyla çocuklar zihin kuramı becerilerini geliştirdikçe başka birinin bakış açısını anlayabilmekte ve bunu okuduğunu anlama sürecine aktarabilmektedir. Ancak bu süreç dinlediğini anlama becerisiyle başlamaktadır (Dore vd., 2018).

Başarılı bir dinlediğini anlamada gerekli olan durum modelini (Kim, 2015) oluşturmak için çıkarım, zihin kuramı ve anlamayı izleme gibi üst düzey bilişsel becerilere ihtiyaç vardır (Kim, 2016). Ancak Okumaya İlişkin Aktif Görüş (Duke ve Cartwright, 2021), DIER (Kim, 2017, 2020c, 2020d) ve DIET (Kim, 2017, 2020b) olmak üzere sadece üç okuma modelinde zihin kuramına yer verildiği görülmektedir. Bunlardan biri olan DIET modeli dinlediğini anlama ve alt becerilerinin en kapsamlı modeli ve daha da önemlisi zihin kuramını içeren ilk modeldir (Jackson vd., 2022). Diğer bir model olan DIER'e göre okuduğunu anlamada kelime tanıma, dinlediğini anlama, metin okuma akıcılığı, ön bilgi, sosyal duyuşsal faktörler (örn, motivasyon, inançlar ve tutumlar), üstbilişsel beceriler ve öz düzenleme (zihin kuramı,

muhakeme ve anlamayı izleme), kelime hazinesi, gramer bilgisi, fonoloji, morfoloji, imla ve genel bilişler (örneğin, çalışma belleği ve dikkat kontrolü) yer almaktadır. DIER, bu becerilerin hiyerarşik, dinamik ve etkileşimli ilişkilere sahip olduğu varsayımından hareketle oluşturulmuştur (Kim, 2020b, 2020c). Daha açık bir ifadeyle dinlediğini anlama, çıkarım yapma, zihin kuramı, akıl yürütme ve anlamayı izleme gibi üst düzey bilişsel becerilerle desteklenmektedir (Kim, 2016, 2020c, 2022). Ayrıca bu bilişsel becerilere kelime hazinesi de eklendiğinde dinlediğini anlamadaki varyansın (%74, %82) oldukça büyük bir kısmını açıkladığı da görülmüştür (Kim, 2015; Kim ve Phillips, 2014). Kelime hazinesi, gramer bilgisi, üst düzey biliş ve düzenleme için gerekli bileşen beceriler, dinlediğini anlama yapısının temel taşlarını oluşturmaktadır (Kim, 2020b). Dolayısı ile kelime tanıma ve dinlediğini anlama, kendi bileşen becerileri ile desteklenmektedir (Kim, 2020c).

Bir sosyo-bilişsel çıkarım yapma süreci olan zihin kuramının (Kelly, 2022) dinlediğini anlama becerisiyle ilişkili olduğunu gösteren birçok çalışma (Kim, 2015, 2016, 2017, 2020c, 2020d; Kim ve Phillips, 2014; Pelletier ve Beatty, 2015) olduğu görülmektedir. Zihin kuramının doğrudan veya dolaylı olarak okuduğunu anlama ile ilişkili olduğu sonucuna ulaşan çalışmalara da sıklıkla rastlanmaktadır (Atkinson vd., 2017; Ebert, 2020a; Guajardo ve Cartwright, 2016; Kim, 2017, 2020c, 2020d; Taboada Barber vd., 2021). Lecce ve diğerleri (2017), yaptıkları çalışmada zihin kuramı ile okuduğunu anlama arasında karşılıklı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu çalışmaların aksine Strasser ve Rio (2014) zihin kuramının 4 ila 6 yaşındaki çocuklardan oluşan bir örneklemde dinlediğini anlamaya bağımsız bir katkı sağlamadığı sonucuna ulaşmıştır. Oysa Kim (2016) zihin kuramı, çalışma belleği, gramer bilgisi, kelime hazinesi ve çıkarım gibi dil ve bilişsel becerilerin dinlediğini anlama üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla birinci sınıf öğrencileri (ortalama yaş 6.84) ile yürüttüğü bir çalışmada zihin kuramının dinlediğini anlama üzerinde en fazla etki (.52) eden değişken olduğu bulgusuna ulaşmıştır.

Zihin kuramı ve dinlediğini anlama bağlamında yapılan çalışmalar hem 5-8 yaş arası küçük çocuklarla (Kim, 2015, 2016, 2017, 2020a; Kim ve Phillips, 2014; Pelletier ve Beatty, 2015) hem de 12 ve 13 yaşlarındaki daha büyük çocuklarla gerçekleştirilmiştir. Ek olarak bu çalışmaların İngilizce (Kim, 2017), Almanca (Ebert, 2020a; Ebert, 2020b) ve Korece (Kim, 2016) gibi farklı ortografik derinliğe sahip dillerde yürütüldüğü de görülmüştür. Kısaca zihin kuramı çeşitli yaşlarda ve farklı diller konuşan çocuklar için dinlediğini anlamada önemlidir (Jackson vd., 2022). Ayrıca 4 ve 6 yaşındaki çocuklarla yürütülen boylamsal bir çalışma (Atkinson vd., 2017) erken dönemdeki zihin kuramı becerisinin daha sonraki yıllarda okuduğunu anlama becerisini yordadığına ilişkin ampirik kanıtlar sunmuştur. Kim (2020a) tarafından yapılan başka bir boylamsal çalışmada anaokulunda ve ikinci sınıfta çocuklardan veriler toplanmış olup çalışmanın sonunda modeldeki diğer değişkenler kontrol edildikten sonra zihin kuramının dinlediğini anlamaya önemli bir doğrudan katkı yaptığı bulgusuna ulaşılmıştır. Yine Guajardo ve Cartwright (2016) tarafından okul öncesi ve ilkökul çocuklarıyla yürütülen boylamsal çalışmada okuduğunu anlama ve zihin kuramı arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Ebert'in (2020a), 5 ve 13 yaş çocukları ile yürüttüğü boylamsal çalışmada 5 yaşında ölçülen zihin kuramının, 8 yıldan daha uzun bir süre sonra dahi çocukların dinlediğini anlama becerisine önemli ve doğrudan katkı yaptığı ortaya konulmuştur. Bunların aksine, yine Ebert (2020b), Almanca konuşan çocuklarla ve 10 yıl boyunca yürüttüğü bir çalışmanın sonunda çocukların 5 yaşından önceki zihin kuramı becerilerinin daha sonraki (7 yıl) dil becerileri aracılığıyla doğrudan veya dolaylı olarak dinlediğini anlama üzerinde hiçbir etkisinin olmadığı bulgusuna ulaşmıştır. Jackson ve diğerlerinin (2022) 4 ve 5 yaş çocuklarıyla yürüttükleri boylamsal çalışmada da önce ölçülen zihin kuramı ile daha sonra ölçülen dinlediğini anlama arasında doğrudan bir ilişki bulunmamıştır. Yukarıdaki boylamsal çalışmalardaki tutarsız sonuçlar zihin kuramına ilişkin ölçme araçlarındaki farklılıktan kaynaklanabileceği gibi kültürel farklılıklardan da kaynaklanıyor olabilir. Tüm bu çalışmalara ek olarak nörolingüistik gibi farklı alanda yapılan bir çalışmada dil ve zihin kuramı ağlarının, dinlenme hâlindeyken ve hikâyeyi kavrarken senkronize etkinlik gösterdiği kanıtlanmıştır (Paunov vd., 2019).

Zihin kuramı, dinlediğini anlama ve okuduğunu anlama becerilerine etki eden bileşen becerilerle de ilişkilidir. Örneğin, zihin kuramında, çalışma belleğinin rolüne ilişkin destekleyici kanıtlar mevcuttur (Arslan vd., 2017; Mutter vd., 2006). Ek olarak, son araştırmalar çocukların dikkat kontrolünün zihin kuramı ile de ilişkili olduğunu göstermiştir (Kim, 2016, 2020b). Zihin kuramı, çalışma belleği ve dikkat ile dinlediğini anlama arasındaki ilişkilere aracılık etmektedir. Aynı zamanda zihin kuramı kelime hazinesi ve gramer ile dinlediğini anlama arasındaki ilişkilere de aracılık etmektedir (Kim, 2020a). Zihin kuramı ile anlamayı izleme ve çıkarım yapmanın ikili korelasyonlarda birbiriyle orta derecede ilişkili olduğu ifade edilmiştir (Kim, 2016). Bununla birlikte, birinci sınıfta zihin kuramı, diğer değişkenler kontrol edilse bile öğretmenlerin çocukların okuma ve matematik yeterliklerine ilişkin derecelendirmelerinin önemli bir yordayıcısı olduğu ortaya çıkmıştır (Lockl vd., 2017). Bir grup çocuğun anaokulundan ilkökul ikinci sınıfa (Lecce vd., 2011) ve beşinci sınıfa (Lecce vd., 2014) kadar takip edildiği iki çalışmanın sonucunda 5 yaşında değerlendirilen zihin kuramı, 7 yaşında ve hatta 10 yaşında okul başarısını yordamıştır. Devine ve diğerleri (2016) benzer şekilde 137 çocuktan oluşan bir grupta 6 yaşındaki alıcı dil becerisi ile 10 yaşındaki zihin kuramı arasında daha önceki zihin kuramı, yürütücü işlevler ve sosyoekonomik durum (SES) kontrol edildikten sonra bile ilişkiler bulunmuştur (Devine vd., 2016). Tüm bunların ötesinde Kim (2020a) dinlediğini anlamayı oluşturan bileşenlerin hiyerarşik ilişkilerini şöyle modellemiştir: çalışma belleği → kelime hazinesi → zihin kuramı → söylemi kavrama. Zihin kuramına yönelik yukarıda sıralanan çalışmalardan ve Kim'in (2020a) bu modelinden hareketle zihin kuramının dil ile iç içe geçmiş olduğu söylenebilir. Kısaca dil becerileri zihin kuramındaki gelişimsel değişiklikleri yönlendirmekte ve zihin kuramı da dil gelişimindeki değişiklikleri yönlendirmektedir (Ebert, 2020a).

Çocukların zihin kuramı edinimi, artan bir şekilde zihinsel durumları anlamalarını sağlayan gelişimsel bir süreçtir. (Wellman vd., 2001; Wellman ve Liu, 2004). Zihin kuramı becerisinin erken çocukluk yıllarında başladığı ve istikrarlı bir

şekilde geliştiği bilinmektedir (Lecce vd., 2014; Perner ve Wimmer, 1985; Wellman ve Liu, 2004; Wimmer ve Perner, 1983). Başka bir söylemle zihin kuramı sosyo-bilişsel işleyişin kalıcı bir özelliğidir (Lecce vd., 2014). Wellman ve Liu'ya (2004) göre zihin kuramı gelişimi istek anlayışı geliştirmekle başlamaktadır. Ardından çocuk inançlara ilişkin anlayış geliştirmektedir. Bu noktada inanç anlayışı ikiye ayrılır: farklı inançların anlaşılması ve yanlış inançların anlaşılması (zihin kuramının ölçülmesinde kullanılan bir sistem).

Zihin kuramına yönelik yapılan bazı çalışmalarda (Onishi ve Baillargeon, 2005; Repacholi ve Gopnik 1997) zihin kuramının bebeklik dönemlerinden (12-15 aylık bebekler) itibaren gelişmeye başladığı belirtilmiştir. Ancak 4 yaş civarında birinci düzey zihin kuramı ve buna bağlı olarak birinci düzey yanlış inanç anlayışı gelişmektedir. Birinci düzey zihin kuramı, birinin zihinsel durumlarını kavrama yeteneğidir. 5-7 yaş çocuklarında ise ikinci düzey zihin kuramı gelişmekte ve bununla birlikte çocuklar ikinci düzey yanlış inançları anlayabilmektedir. İkinci düzey zihin kuramı, üçüncü bir kişinin zihinsel durumları hakkında birinin ne düşündüğünü anlama yeteneğidir. Ek olarak 8-10 yaş çocuklarında ileri düzey inanç anlayışı gelişmektedir. İleri düzey yanlış inanç anlayışı, sosyal, duygusal ve zihinsel durumların tanınması becerilerini ifade etmektedir (Bosco vd., 2016; Osterhaus, 2016; Pelletier ve Beatty, 2015; Perner ve Wimmer, 1985; Taboada vd., 2021; Wellman vd., 2001; Wimmer ve Perner, 1983). Bahsedilen gelişim evrelerinin yaş aralığı bazı kaynaklarda (Kelly, 2022) birinci derece için 3-5 yaş aralığı; ikinci derece için 6-8 yaş aralığı ve ileri düzey için ergenlikten yetişkinliğe kadar devam eden süreçleri içermektedir. Çocuklar 4 yaş civarında yanlış inanç anlayışına ve farklı görsel bakış açılarına oldukça hâkim görünseler de zihin kuramının diğer yönleri çocukluk boyunca gelişmeye devam etmektedir (Dore vd., 2018).

Yanlış inanç görevleri, görev yeterliliği için doğru zihinsel durum oluşumunun gerekli olması nedeniyle zihin kuramının en sık kullanılan ölçüm şeklidir (Kelly, 2022). Çünkü yanlış inanç görevleri çocuğun mevcut bilgileriyle çelişen bir durum hakkında çıkarım yapmasını gerektirmektedir (Wellman vd., 2011). Bir çocuğa anlatılan kısa bir hikâyenin ardından hikâyenin kahramanının gizli bir nesneyi nerede arayacağını çocuktan tahmin etmesini istemek yanlış inanç görevlerine sade bir örnek oluşturabilir. Bu gibi yanlış inanç görevleri belirli bir çerçeve kullanılarak çocukların başkalarının zihinsel durumlarını anlamalarını veya tanımalarını ölçmektedir (Kim ve Phillips, 2014). Wimmer ve Perner (1983) tarafından zihin kuramını ölçmek için tasarlanan Maxi görevi klasik konum değişikliği görevi niteliğindeki ilk yanlış inanç görevi olarak kabul edilebilir (Kelly, 2022).

Yapılan çalışmalarda genellikle birinci derece yanlış inançları anlamak için beklenmeyen konum değişikliği, beklenmeyen içerik ve görünüm gerçeklik görevleri kullanılmıştır. Bunlardan beklenmeyen konum değişikliği için sıklıkla Maxi'nin çikolatası (Wimmer ve Perner, 1983) ve Sally-Ann testinin (Baron Cohen vd., 1985); beklenmeyen içerik için çikolata barı görevi (Hogrefe vd., 1986); görünüm gerçeklik görevi için ise taş görevi (Flavell vd., 1983) kullanılmaktadır. İkinci derece yanlış inançları anlamak için dondurma kamyonu görevinin (Perner ve Wimmer, 1985) sıklıkla kullanıldığı görülmektedir. Ek olarak ileri düzey yanlış inançları anlamak için genellikle garip hikâyeler testinin (Happé, 1994) kullanımına rastlanmaktadır (Atkinson vd., 2017; Jackson vd., 2022; Kılıç Tülü, 2020; Kim, 2014, 2016, 2020a; Stasser ve Rio, 2014). Ayrıca yürütülen çalışmaların genelinde zihin kuramı ölçümünde çocukların gelişim evrelerinin dikkate alındığı söylenebilir. Dolayısıyla araştırmalarda kullanılan yanlış inanç görevleri çalışma grubuna göre değişiklik göstermektedir. Örneğin, Guajardo ve Catwright (2016), 6-9 yaş çocukları ile çalışmış ve ikinci derece yanlış inanç görevlerini kullanmıştır. Birinci sınıf öğrencileriyle yürütülen bazı çalışmalarda (Kim, 2016, 2020c; Kim ve Phillips, 2014) ise birinci ve ikinci derece yanlış inanç görevi kullanılmıştır (Kim ve Petscher, 2021). Kim'in (2020a) yürüttüğü başka bir çalışmada ise zihin kuramı okul öncesi çocuklarında birinci derece yanlış inanç görevleri yoluyla belirlenirken ikinci sınıf öğrencilerinde ikinci derece yanlış inanç görevleri yoluyla belirlenmiştir.

Zihin kuramı ölçümleri sadece yanlış inanç görevleri yoluyla değil aynı zamanda konuya özgü daha kapsamlı bataryalar veya ölçekler yoluyla da yapılmaktadır. Bu bağlamda yaygın olarak kullanılan Zihin Kuramı Ölçeği, Wellman ve Liu (2004) tarafından geliştirilmiştir. Genel olarak çocuklar bu Zihin Kuramı Ölçeğindeki yedi görevi standart bir sırayla boylamsal olarak yerine getirmektedir (Wellman vd., 2011). Zihin kuramı ölçeği, istekleri, inançları, bilgiye erişimi, içerik yanlış inancını, açık yanlış inancı, inanç duygusunu ve gerçek-görünen duyguyu değerlendiren yedi görevi içerir. Bunlar; farklı istekler, farklı inançlar, bilgi sahibi olma-olmama, içerik yanlış inancı, belirgin yanlış inanç, inanç-duygu, görünen-gerçek duygu görevleridir (Wellman ve Liu, 2004). Bu ölçeğe ilişkin yapılandırıcılığı desteklemediğine yönelik eleştirilerin olduğu da gözden kaçırılmamalıdır (Westra ve Carruthers, 2017). Bu ölçeğin yanı sıra gözenekli zihin kuramı ölçeği (PToM; van Elk vd., 2020), duygusal zihin kuramını değerlendiren (Kelly, 2022) zihinleri gözlerden okuma testi (RMET; BaronCohen, 2001), çocuklarda (3-7 yaş) zihin kuramının ana bileşenlerinin değerlendirilmesi için geçerli olan tek boyutlu bir ölçek olan zihin kuramı değerlendirme ölçeği (ToMas-child; Rivas-Garcia vd., 2020), ToMas-child ölçeğinin yetişkin versiyonu olan ve 37 açık uçlu sorudan oluşan T.h.o.m.a.s (Bosco vd., 2016), Tiffany Hutchins ve diğerleri (2008) tarafından geliştirilen çocuklar için zihin kuramı test bataryası (Theory Of Mind Task Battery for Children), 5-12 yaş arası çocuklar için geliştirilmiş olan zihin kuramı testi (Muris vd., 1999), empati ve zihin kuramı ölçeği (EToMS; Wang ve Wang, 2015), Hollanda'da Blijd-Hoogewys ve Van Geert (2008) tarafından geliştirilen zihin kuramı hikâyeleri testi gibi kapsamlı ölçeklere veya bataryalara da rastlanmaktadır. Yukarıda bahsedilen ölçeklerden biri olan RME'nin duyguların tanınmasına odaklandığı ve bu nedenle zihin kuramının sadece bir yönünü değerlendirebildiği belirtilmiştir (Bosco vd., 2016). Ayrıca özel çocuklar ve yetişkinler için geliştirilmiş bazı zihin kuramı ölçekleri de çalışmalarda kullanılmaktadır. Örneğin, Asperger Sendromlu çocuklarda zihin kuramını değerlendirmek için animasyonlu zihin kuramı envanteri (ATOMIC; Beaumont ve Sofronoff, 2008) geliştirilmiştir (Bosco vd., 2016). Travmatik beyin hasarı olan yetişkinlerin zihin kuramını değerlendirmek için ise IASToM-aTBI geliştirilmiştir (Zhang

vd., 2016). Ek olarak otizm spektrum bozukluğu olan bireylerde zihin kuramını değerlendirmek için Zihin Kuramı Envanteri (Hutchins vd., 2012) geliştirilmiştir.

Türkçe özelinde yürütülen ve zihin kuramını bir değişken olarak değerlendiren çalışmaların tamamına yakınında zihin kuramına ilişkin ölçeklerin (Altıntaş, 2014; Taymaz-Sarı, 2011) veya yanlış inanç görevlerinin (Arslan vd., 2017; Bodur, 2022; Sohtaoğlu, 2022) Türkçe uyarlamaları kullanılmıştır. Bu bağlamda çalışmalarda zihin kuramı ölçeğinin (Wellman ve Liu, 2004) Türkçe uyarlamasına (Gözün Kahraman, 2012) sıklıkla rastlanmaktadır (Arıkan, 2020; Etel ve Yağmurlu, 2015; Evsen, 2022; Öztürkçe, 2020; Selçuk vd., 2018). Ancak Gözün Kahraman (2012) tarafından yürütülen zihin kuramı ölçeğinin (Wellman ve Liu, 2004) Türkçeye uyarlandığı bu çalışmada ölçeğe ilişkin KR-20 güvenilirlik katsayısı olarak 0.50 değerine ulaşılmıştır. Ek olarak Girli ve Tekin'in (2010) zihin kuramının ölçülmesinde sıklıkla kullanılan Sally-Anne, Smarties (Bonibon), Dondurma Kamyonu ve Çikolata Barı görevlerini Türkçeye uyarladığı da görülmektedir. Ancak zihin kuramı ölçümleri (Wellman ve Liu, 2004) içinde kültürel çeşitlilik olduğu görülmektedir (Wellman vd., 2011). Doğulu (Çinli ve İranlı) ve Batılı (Amerikalı ve Avustralyalı) çocuklarla yapılan bir karşılaştırma çalışmasında, zihinsel durum anlayışının kültürler arasında farklılık gösterdiği kanıtlanmıştır (Wellman vd., 2006). Örneğin, Çin ve İran'dan gelen çocuklar, bilgiye erişim görevine farklı inanç görevinden daha erken geçmektedir (Kelly, 2022; Wellman vd., 2006). Bunun aksine bilgiye erişimden önce farklı inançlara hâkim olan ABD, Almanya ve Avustralya gibi Batı kültürlerinden gelen çocuklar "Batı dizisi" olarak adlandırılırken Çin ve İran'dan gelen çocuklar ise "Doğu dizisi" olarak adlandırılmıştır (Ilgaz vd., 2022). Etel ve Yağmuroğlu'nun (2015) 10-12 yaş aralığındaki dezavantajlı bir öğrenci grubuyla yürüttüğü çalışmada Türk çocukları Amerika ve Avustralya örneğinde gözlenen zihin kuramı performansına benzer performans sergilemiştir. Oysa daha tipik bir çalışma grubuyla (34-80 ay) yürütülen bir diğer araştırmada doğu modeli etkileri görülmüştür (Selçuk vd., 2018). Ek olarak Ilgaz ve diğerlerinin (2022) okul öncesi çocuklarıyla yaptıkları çalışmanın sonuçlarından biri araştırmaya katılan tüm çocukların tek bir grup olarak analiz edildiğinde Çin/İran örnekleriyle tutarlılık göstermesidir. Bu çalışmanın diğer bir sonucu ise çocuklar yaşa göre gruplandırıldığında, 3 yaşındaki çocukların en çok ABD/Avustralya örneklerine benzer özellikler gösterirken 4 yaşındakilerin en çok Çin/İran örneklerinin özelliklerini göstermesidir. Oysa tüm çocukların gelişiminin evrensel olduğu öne sürülerek zihin kuramı geliştirilmiştir (Kelly, 2022). Özetle kişinin kültürel deneyimlerinden edindiği bilgiler hem zihin kuramını hem de dinlediğini ve okuduğunu anlamayı etkilemektedir (Duke ve Cartwright, 2021).

Türk toplumu, Avrupalı bireyciliği ve Asyalı kolektivist unsurları içinde barındırmaktadır. Sosyal psikolog Geert Hofstede da kültürün boyutları ile ilgili yaptığı bilimsel çalışmalarda Türk toplumunun bireycilik ve kolektivist unsurları barındırdığını ifade etmektedir. Bireycilik insanların ne kadar bağımsız olarak hareket edebildiklerini ifade ederken kolektivist boyut ise büyük bir grup içerisinde insanların birbirlerine olan bağımlılığına işaret etmektedir (<https://geerthofstede.com/culture-geert-hofstede-gert-jan-hofstede/6d-model-of-national-culture/>). Tek bir toplum içinde hem bireyci hem de kolektivist ideallerin kanıtlanmış varlığı zihin kuramı gelişimi açısından kültürel değişkenliği görmek için kritiktir (Selçuk vd., 2018). Bu bağlamda Kılıç Tülü (2020) 3-5 yaş arası çocuklara yönelik bir zihin kuramı ölçeği geliştirmiştir. Bu ölçek üç ve dört yaşa yönelik 27 madde ve beş yaşa yönelik 26 madde olmak üzere toplam 53 maddeden oluşmaktadır. Buna ek olarak ölçeğin tamamında durum hikâyeleri, yüz ifadeleri, bilgi sahipliği, istekler, inançlar ve gizli duygular olmak üzere birçok alt alan yer almaktadır.

Tüm bu ölçeklere ve yanlış inanç görevlerine rağmen ilkökul çocukları özelinde okuduğunu anlama ve dinlediğini anlama becerisini etkileyen önemli bir değişken olan zihin kuramının Türkçe dil becerileri bağlamında yapılandırılmış bir testine rastlanmamıştır. Uyarlanarak geliştirilecek bu test ile anlamamanın farklı boyutlarını oluşturan bilişsel becerilerin değerlendirilebilecek olması ayrıca önemlidir. Çünkü zihin kuramı okuduğunu anlamayı oluşturan iki temel beceriden biri olan dinlediğini anlamayla ve onu oluşturan bileşen becerilerle ilişkili sosyal bilişsel bir yapıdır. Yine farklı çalışmalarda zihin kuramı değişkeninin hem doğrudan hem de dolaylı yollardan okuduğunu anlama ile ilişkileri ortaya konulmuştur. Yapılandırılacak bu test ile birlikte özellikle ilkökul kademesinde öğrencilerin okuma becerisine ilişkin bilişsel yapıların daha doğru bir şekilde ortaya konulmasına ve değerlendirilmesine önemli katkılar sunulacağı düşünülmektedir. Bu bağlamda ortaya konulan teste ilişkin aşağıdaki sorulara cevaplar aranmıştır:

1. Testin parametrik özellikleri nelerdir?
2. Test uygun güvenilirlik değeri ortaya koymakta mıdır?

Yöntem

Çalışma Grubu

Zihin kuramı testinin geçerlilik güvenilirlik çalışmaları Aydın ili Efeler ilçesinde bulunan bir devlet okulunun iki 3. sınıf şubesi ile yürütülmüştür. Bu şubelerde toplam 58 öğrenci öğrenim görmektedir. Uygulamalar esnasında devamsız olan öğrenciler olması nedeniyle çalışmada 52 öğrenciye (24 kız ve 28 erkek) ulaşılabilmektedir. Çalışmaya katılan öğrencilerin aileleri ve sınıf öğretmenleri tarafından öğrenciler hakkında özel gereksinimle (zihinsel veya fiziksel) ilgili herhangi bir şey rapor edilmemiştir. Çalışmaya katılan tüm öğrencilerin bireysel ve gelişimsel özellikleri açısından normal düzeyde oldukları ifade edilmiştir.

Veri Toplama Aracı

Çalışmada CASL Test Book 3 değerlendirme bataryasında yer alan zihin kuramı testinden faydalanılmıştır. Test birebir Türkçeye uyarlanmamış sadece yapısal içeriği göz önünde bulundurularak benzer özellikler ve içerikler taşıyan yeni bir test oluşturulmuştur. Testi yapılandırma sürecinde araştırmacılardan birinin (ilk yazar) doktora sonrası araştırma sürecinde bulunduğu University of California'da görev yapan Young-Suk Kim tarafından gerekli katkı ve rehberlik sağlanmıştır. Testte üç farklı yanlış inanç görevi (pasta kermesi, doğum günü kutlaması ve çiftlik ziyareti) yer almaktadır. Test her bir yanlış inanç görevi için altı soru olmak üzere toplam 18 sorudan oluşmaktadır. Testte her bir senaryo ile ilgili dört resim olmak üzere toplamda 12 resim bulunmaktadır. Test her bir öğrenciye tek tek uygulanmaktadır. Uygulama sürecinde ilk senaryo ile ilgili birinci resim öğrencinin önüne konulur ve sonra senaryonun ilgili kısmı öğrenciye okunur. Sonra ikinci resim öğrencinin önüne bırakılır ve resimle ilgili senaryodaki metin öğrenciye ifade edilir. Buraya kadar olan kısımdan sonra öğrenciyle senaryo ile ilişkili örnek bir soru üzerinde çalışılır. Daha sonra ilk senaryo ile ilgili üçüncü resim öğrencinin önüne konularak ilgili metin öğrenciye seslendirilir. Yine bu aşamadan sonra da öğrenciyle senaryo ile ilişkili örnek bir soru daha çözülür. Örnek sorular vasıtasıyla öğrencinin testi nasıl çözmesi gerektiğine yönelik farkındalığı artırılır. Örnek soruların çözümleri tamamlandıktan sonra ilk senaryo ile ilgili iki asıl test sorusu öğrenciye yönlendirilir. Bu aşamadan sonra yine ilk senaryo ile ilişkili dördüncü resim uygulama yapılan öğrencinin önüne yerleştirilir ve ilişkili metin öğrenciye seslendirilir. Bunda sonra senaryo ile ilişkili geriye kalan dört soru öğrenciye yönlendirilerek cevaplaması beklenir. Aynı uygulama yönergesi testteki diğer iki senaryo için de geçerlidir. Testteki sorulara verilen doğru cevaplar "1", yanlış cevaplar ise "0" şeklinde puanlanmaktadır.

Verilerin Toplaması

Öncelikle araştırmacılardan biri (ilk yazar) tarafından University of California'da görev yapan Young-Suk Kim ile birlikte testin orijinali detaylı bir şekilde incelenmiştir ve benzer testlerle karşılaştırmaları yapılmıştır. Belirlenen test Dr. Kim tarafından kendi yürütmüş olduğu birçok proje ve araştırma makalesinde sıklıkla kullanılmıştır. Kendisi ile gerçekleştirilen toplantılarda teste yönelik farkındalıklar oluşturulmuş ve daha sonrasında ise test Türkçe dili kontekstinde yapılandırılmıştır. Yapılandırılan test elektronik posta aracılığı ile Türkiye'de görev yapan ve Türkçe Eğitimi alanında çalışan doktoralı bir araştırmacıya gönderilmiş ve kendisinden gelen dönütler doğrultusunda testteki senaryolarla ilgili gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Testteki senaryolara ilişkin resimler alan uzmanına çizdirilmiştir. İlk resim örnekleri konuşma diyaloglarını da kapsamıştır. Ancak yabancı uzman tarafından verilen dönütler doğrultusunda öğrencinin dikkatini diyaloglara yönlendirmemek adına resimdeki konuşma diyalogları çıkarılmıştır. Yapılandırılan test ilk formu üzerinden ilk olarak Denizli ilinde 2. ve 3. sınıf öğrencileri üzerinde uygulanmış ancak güvenilirlik bağlamında uygun değerlere her iki sınıf düzeyinde de ulaşamamıştır. Uygulama sürecinde öğrencilerin ilk defa böyle bir test ile karşılaşmaları, testin uygulama sürecinin biraz uzun sürmesi ve bunun da dikkat durumunu etkilemesi hem dilsel hem de görsel olarak testte anlaşılması gereken bir yapının olması ve aynı zamanda testte başka birinin zihinsel durumunu anlamaya yönelik bir çerçevenin olması testin öğrenciler tarafından yapılabilirliğini etkilemiş olabilir. Daha sonra testin Türkçe yapısında bazı değişiklikler yapılmış ve daha anlaşılır hâle getirilmiştir. Yine testteki resimler Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Fakültesinde görev yapan araştırmacılardan biri tarafından (üçüncü yazar) yeniden daha profesyonel bir şekilde dijital ortamda resimlenmiştir. Hem görsel hem de yazınsal olarak testin son hâli oluşturulduktan sonra testin uygulama sürecinin birebir nasıl gerçekleştirileceği araştırmacılar tarafından detaylı bir şekilde tartışılmış ve hata yapma olasılığını asgari seviyeye indirebilecek durumlar üzerinde uzlaşmıştır. Gerekli izinler ve etik kurul süreçleri tamamlandıktan sonra test Aydın ilinde bir devlet okulununun 3. sınıfında öğrenim gören 52 öğrenciye uygulanmıştır. Uygulamalar araştırmacılardan biri (ikinci yazar) tarafından gerçekleştirilmiştir. Uygulamanın yapıldığı okul yetkilileri tarafından ihtiyaç duyulan uygulama ortamı araştırmacıya sağlanmıştır. Öğrencilerle birebir gerçekleştirilen uygulama süreleri 15-20 dakika arasında değişmiştir. Elde edilen veriler üzerinde ihtiyaç duyulan analizler gerçekleştirilmiştir.

Verilerin Analizi

Öncelikle elde edilen veriler Excel programına girilmiştir. Daha sonra veriler SPSS ve Jamovi programlarına aktarılmıştır. Elde edilen veriler üzerinde madde ve güvenilirlik analizleri gerçekleştirilmiştir. Madde ve güvenilirlik analizlerine yönelik öncelikle madde güçlük ve madde ayırt edicilik puanları hesaplanmıştır. Yine teste bulunan maddelerin T değerleri, P değerleri, normallik değerleri (çarpıklık ve basıklık) ortaya konulmuştur. Tüm bu puanlamalardan yola çıkılarak testin geneline ilişkin betimsel istatistikler ortaya konulmuştur.

Etik Beyan

Bu çalışmada "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında belirtilen kurallara uyulmuş, "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı altında belirtilen eylemlerden kaçınılmıştır. Bu çalışmanın etik kurul izni Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu'nun 2022/142 sayılı, 29.11.2022 tarihli kararıyla verilmiştir.

Bulgular

Bu bölümde elde edilen veriler üzerinde gerçekleştirilen madde ve güvenilirlik analizlerine yer verilmiştir. Araştırma sorularında da ifade edildiği gibi yapılan analizlerle testin hem istatistiksel özellikleri hem de güvenilirlik değeri ortaya konulmaya çalışılmıştır. Birinci araştırma sorusu ile ilişkili olarak aşağıda Tablo 1’de testin genel istatistiksel özellikleri ortaya konulmuş (madde güçlükleri, madde ayırt edicilik değerleri, SS, T ve P değerleri, normallik değerleri) ve ikinci araştırma sorusu ile ilişkili olarak da Tablo 2’de testin genel betimsel istatistikleri ve testin güvenilirlik değeri ifade edilmiştir.

Tablo 1

Zihin Kuramı Testine İlişkin Madde Analizleri

Madde no	Madde güçlük	Madde ayırt edicilik	SS	T	Çarpıklık	Basıklık	P
1	.75	.55	.44	-4.837	-1.189	-.611	.000***
2	.73	.60	.45	-5.701	-1.072	-.887	.000***
3	.42	.36	.50	-3.551	.321	-1.975	.000***
4	.42	.36	.50	-3.551	.321	-1.975	.001**
5	.77	.49	.42	-3.038	.1316	-.280	.005**
6	.71	.63	.46	-5.204	-.962	-1.120	.000***
7	.86	.38	.34	-2.687	-2.205	2.976	.012**
8	.85	.43	.36	-3.122	-1.976	1.980	.004**
9	.44	.45	.50	-8.832	.239	-2.022	.000***
10	.42	.46	.50	.8.832	.321	-1.975	.000***
11	.88	.42	.32	-2.280	-2.480	4.314	.031*
12	.88	.44	.32	-2.280	-2.480	4.314	.031*
13	.86	.62	.34	-3.606	-2.205	2.976	.001**
14	.81	.67	.40	-4.837	-1.608	.608	.000***
15	.44	.31	.50	-3.606	.239	-2.022	.001**
16	.40	.37	.49	-4.457	.404	-1.912	.000***
17	.86	.55	.34	-3.606	-2.205	2.976	.001**
18	.81	.74	.40	-5.701	-1.608	.608	.000***

*** $p \leq .001$, ** $p \leq .01$, * $p \leq .05$.

Tablo 1 incelendiğinde nihai testteki maddelerin madde güçlüklerinin .40 ile .88 arasında değiştiği görülmektedir. Yine maddelerin ayırt edicilik katsayılarının da .31 ile .74 arasında değiştiği belirlenmiştir. Zihin kuramı testindeki maddelerin (soruların) bu aralık katsayılarında uygun ayırt edicilik ve güçlük değerlerine sahip olduğu ifade edilebilir (Field, 2009). Testten alınabilecek en düşük puan 0 ve en yüksek puan ise 18’dir. Testin ortalama güçlüğü .69 ve ortalama ayırt edicilik katsayısı ise .49’dur. Maddelerin alt ve üst %27’lik dilimlerinde anlamlı farklılık olup olmadığı bağımsız gruplar için t-testi sonuçlarına göre de tüm maddelerin ayırt edicilik değerlerinin anlamlı olduğu anlaşılmıştır. Teste ilişkin betimsel istatistikler Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2

Zihin Kuramı Testine İlişkin Genel Betimsel İstatistikler

N	Ortalama	Medyan	Mod	SS	Minimum	Maksimum	Çarpıklık	Basıklık	KR-20
52	12.35	14.00	14.00	4.26	2.00	18.00	-.751	-.330	.87

Tablo 2 incelendiğinde nihai test için KR-20 güvenilirlik katsayısı .87 olarak hesaplanmıştır. Bu sonuç testin oldukça güvenilir olduğunu göstermektedir.

Sonuç ve Tartışma

Özellikle okuma becerisini etkileyen bilişsel yapıları inceleyen araştırmalar göz önünde bulundurulduğunda zihin kuramı ve ilişkili becerinin ölçülmesinin ne kadar önemli olduğu görülecektir. Bu bağlamda hem dinlediğini anlama

hem de okuduğunu anlamının nitelikli bir şekilde değerlendirilebilmesi için zihin kuramı değişkenin ölçülmesi gerekmektedir.

Zihin kuramı çocukların kendileri ve başkaları hakkındaki psikolojik perspektifleri anlayabilmeleri ve koordine edebilmelerine yardımcı olacak becerileri kapsamaktadır. Bir sosyo-bilişsel çıkarım yapma süreci olan zihin kuramının hem dinlediğini anlama hem de okuduğunu anlama becerileriyle ilişkili olduğunu gösteren birçok araştırma bulunmaktadır. Bu çalışmanın teorik alt yapısını SVR oluşturmaktadır. Daha öncede ifade edildiği gibi bu teori okuduğunu anlama becerisini, kelime tanıma ve dinlediğini anlama boyutlarında ele almaktadır. Bu perspektiften değerlendirildiğinde teori süreci basite indiriyor gibi görünse de kelime tanıma ve dinlediğini anlama boyutları altında kompleks birçok alt bilişsel bileşenden bahsedilmektedir. Bunlardan biri olarak da zihin kuramı gösterilmektedir (Duke ve Cartwright, 2021; Hoover ve Tunmer, 2021; Hoover ve Tunmer, 2022). Bu bağlamda ilgili bilimsel literatür incelendiğinde Türkçe dil becerileri bağlamında ilkökul düzeyinde zihin kuramının da sürece dâhil edildiği ve okuma becerisini çok bileşenli değerlendiren bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Bunun nedenlerinden biri olarak da okuma becerisinin farklı bilişsel bileşenlerini değerlendirebilecek standardize edilmiş değerlendirme araçlarının eksikliği gösterilebilir.

Bu çalışmada yapılandırılan zihin kuramı testi için gerçekleştirilen analizler sonucunda testteki maddelerin ayırt edicilik katsayıları .31 ile .74 arasında ve madde güçlükleri ise .42 ile .88 arasında değişmiştir. Testin tamamına ilişkin KR-20 güvenilirlik katsayısı .87 olarak hesaplanmıştır. Test toplam 18 sorudan oluşmaktadır. Testteki senaryolarla ilişkili görseller sırasıyla uygulayıcı tarafından değerlendirilen öğrenciye gösterilmekte ve öğrenci resmi incelerken senaryonun ilgili kısmı öğrenciye seslendirilmekte ve yine ilgili soru öğrenciye yönlendirilmektedir. Teste verilen cevaplar 0-1 şeklinde puanlanmaktadır. Analizler sonucunda elde edilen bulgular, testin güvenilir bir yapıda olduğunu ve ilkökul 3. sınıf düzeyinde kullanılabilirliğini göstermiştir.

Yapılandırılan bu test ile anlamının farklı boyutlarını oluşturan bilişsel becerilerin değerlendirilebilecek olması önem arz etmektedir. Çünkü zihin kuramı okuduğunu anlamayı oluşturan iki temel beceriden biri olan dinlediğini anlamayı ve onu oluşturan bileşen becerilerle ilişkili sosyal bilişsel bir yapıdır. Yine farklı çalışmalarda zihin kuramı değişkeninin hem doğrudan hem de dolaylı yollardan okuduğunu anlama ile ilişkileri ortaya konulmuştur. Yapılandırılan bu test ile birlikte özellikle ilkökul kademesinde öğrencilerin okuma becerisine ilişkin bilişsel yapıların daha nitelikli bir şekilde ortaya konulmasına ve değerlendirilmesine önemli katkılar sunulacağı düşünülmektedir.

Bu çalışmada zihin kuramı testinin yapılandırılmasına yönelik test ve madde analizleri gerçekleştirilmiştir. Özellikle ilkökul düzeyinde zihin kuramı testi ile birlikte okuma becerisi ve ilişkili bilişsel yapılar daha nitelikli bir şekilde değerlendirilebilecektir. Farklı kademelerde Türkçe dili bağlamına uyarlanan zihin kuramı envanterleri olduğu görülmektedir. Ancak bu çalışmada yapılandırılan zihin kuramı testi ile özellikle ilkökul kademesinde okuma becerisinin çok yönlü değerlendirilebilmesi çabalarına önemli katkılar sağlanacağı düşünülmektedir. Bu doğrultuda artacak çalışmaların sayısı ile Türkiye'de de daha nitelikli ve veriye dayalı dil becerilerin öğretimi ve değerlendirilmesine yönelik eğitim politikalarının geliştirileceği umulmaktadır.

Bu araştırmanın sınırlılıkları ve gelecek araştırmalara yönelik öneriler şu şekilde ifade edilebilir:

Yapılandırılan zihin kuramı testinin ilkökul 3. sınıf öğrencilerinden elde edilen veriler bağlamında analizleri gerçekleştirilmiştir. Veri toplama sürecinde toplam 52, 3. sınıf öğrencisi yer almıştır. Hem çalışma sürecine katkı sağlayan dış danışmanın tavsiyeleri hem de testin bireysel uygulama sürecinin zaman alması böyle bir örneklem büyüklüğü ile veri toplama sürecinin yürütülmesini yönlendirmiştir. Ancak sonraki yapılacak araştırmalarda bu test zaman ve ekonomik yeterlilikler de göz önünde bulundurularak daha büyük örneklemle çalışılabilir. Çalışma grubunu sadece 3. sınıf öğrenciler oluşturmuştur. Testin uygunluğu, bu hâli ile ilkökul 2.ve 4. sınıf düzeylerinde de ihtiyaç duyulan pilot çalışmalarla gerçekleştirilebilir. Daha alt kademelerde (okul öncesi, 1. sınıf vb.) testin senaryo sayısı azaltılarak test yeniden yapılandırılabilir.

Teşekkür

University of California, Irvine'da görev yapmakta olan öğretim üyesi Young-Suk Kim'in bu çalışma için sağladığı destek ve önerdiği zihin kuramı ölçme araçları için teşekkür ederiz. Bu örneklerden yola çıkılarak böyle bir testin yapılandırılması gerçekleştirilmiştir. Aynı zamanda testin Türkçe yapısının incelenmesinde katkı sağlayan Gazi Üniversitesi Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı öğretim üyesi Yusuf Uyar'a teşekkür ederiz. Yine testin ilk uygulamalarına yardımcı olan Dudu Kaya Tosun'a ve uygulamaların yapıldığı okul yetkililerine ve öğretmenlerine de çok teşekkür ederiz.

Kaynakça

Altıntaş, M. (2014). *Çocuklar için Zihin Kuramı Test Bataryası'nın 4-5 yaş Türk çocuklarına uyarlanması, geçerlik güvenilirlik çalışması* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Haliç Üniversitesi.

Arikan, Z. (2020). *5-6 yaş çocuklarının zihin kuramı becerileri ve problem davranışlarının incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.

- Arslan, B., Hohenberger, A. ve Verbrugge, R. (2017). Syntactic recursion facilitates and working memory predicts recursive theory of mind. *PLoS one*, 12(1), e0169510. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0169510>
- Atkinson, L., Slade, L., Powell, D. ve Levy, J. P. (2017). Theory of mind in emerging reading comprehension: A longitudinal study of early indirect and direct effects. *Journal of Experimental Child Psychology*, 164, 225-238. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2017.04.007>
- Babayiğit, S. ve Stainthorp, R. (2011). Modeling the relationships between cognitive-linguistic skills and literacy skills: New insights from a transparent orthography. *Journal of Educational Psychology*, 103(1), 169-189. <https://doi.org/10.1037/a0021671a0021671>
- Baron-Cohen, S., Leslie, A. M. ve Frith, U. (1985). Does the autistic child have a “theory of mind”? *Cognition*, 21(1), 37-46. [https://doi.org/10.1016/0010-0277\(85\)90022-8](https://doi.org/10.1016/0010-0277(85)90022-8)
- Baron-Cohen, S., Wheelwright, S., Hill, J., Raste, Y. ve Plumb, I. (2001). The “Reading the Mind in the Eyes” Test revised version: a study with normal adults, and adults with Asperger syndrome or high-functioning autism. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 42(2), 241-251.
- Beaumont, R. B. ve Sofronoff, K. (2008). A new computerized advanced theory of mind measure for children with Asperger syndrome: the ATOMIC. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 38, 249-260. <https://doi:10.1007/s10803-007-0384-2>
- Blijd-Hoogewys, E. M. A., Van Geert, P. L. C., Serra, M. ve Minderaa, R. B. (2008). Measuring theory of mind in children. Psychometric properties of the ToM storybooks. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 38, 1907-1930.
- Bodur, E. (2022). *Turkish mothers’ use of complement clauses in storytelling in relation to children’s comprehension of complement clauses and theory of mind abilities* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Bilkent Üniversitesi.
- Bosco, F. M., Gabbatore, I., Tirassa, M. ve Testa, S. (2016). Psychometric properties of the Theory of Mind Assessment Scale in a sample of adolescents and adults. *Frontiers in Psychology*, 7, 566. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.00566>
- Brown-Schmidt, S. (2009). The role of executive function in perspective taking during online language comprehension. *Psychonomic Bulletin & Review*, 16, 893-900.
- Cromley, J.G. ve Azevedo, R. (2007). Testing and refining the direct and inferential mediation model of reading comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 99(2), 311-325. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.2.311>
- Devine, R. T., White, N., Ensor, R. ve Hughes, C. (2016). Theory of mind in middle childhood: Longitudinal associations with executive function and social competence. *Developmental Psychology*, 52(5), 758-771. <https://doi.org/10.1037/dev0000105>
- Dore, R. A., Amendum, S. J., Golinkoff, R. M. ve Hirsh-Pasek, K. (2018). Theory of mind: A hidden factor in reading comprehension? *Educational Psychology Review*, 30, 1067-1089.
- Duke, N. K. ve Cartwright, K. B. (2021). The science of reading progresses: Communicating advances beyond the simple view of reading. *Reading Research Quarterly*, 56, 25-44. <https://doi.org/10.1002/rrq.411>
- Durgunoğlu, A. Y. (2006). How language characteristics influence Turkish literacy development. R. Malatesha Joshi ve P.G. Aaron (Ed.), *Handbook of orthography and literacy* içinde (1. Baskı, s. 219-230). Routledge.
- Ebert, S. (2020a). Early language competencies and advanced measures of mental state understanding are differently related to listening and reading comprehension in early adolescence. *Frontiers in Psychology*, 11, 952. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00952>
- Ebert, S. (2020b). Theory of mind, language, and reading: Developmental relations from early childhood to early adolescence. *Journal of Experimental Child Psychology*, 191, 104739. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2019.104739>
- Etel, E. ve Yagmurlu, B. (2015). Social competence, theory of mind, and executive function in institution-reared Turkish children. *International Journal of Behavioral Development*, 39(6), 519-529. <https://doi.org/10.1177/0165025414556095>
- Evsen, S. (2022). *Detailed investigation of the relation between mothers’ mental state language and children’s theory of mind abilities* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Bilkent Üniversitesi.
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS*. Sage.
- Flavell, J. H., Flavell, E. R. ve Green, F. L. (1983). Development of the appearance reality distinction. *Cognitive Psychology*, 15, 95-120. [https://doi.org/10.1016/0010-0285\(83\)90005-1](https://doi.org/10.1016/0010-0285(83)90005-1)
- Flobbe, L., Verbrugge, R., Hendriks, P. ve Krämer I. (2008). Children’s application of theory of mind in reasoning and language. *Journal of Logic, Language and Information*, 17(4), 417-442.

- Florit, E. ve Cain, K. (2011). The simple view of reading: Is it valid for different types of alphabetic orthographies? *Educational Psychology Review*, 23, 553-576.
- Florit, E., Roch, M., Altoè, G. ve Levorato, M. C. (2009). Listening comprehension in preschoolers: The role of memory. *British Journal of Developmental Psychology*, 27(4), 935-951. <https://doi.org/10.1348/026151008X397189>
- Francis, D. J., Kulesz, P. A. ve Benoit, J. S. (2018). Extending the simple view of reading to account for variation within readers and across texts: The complete view of reading (CVR i). *Remedial and Special Education*, 39(5), 274-288.
- Girli, A. ve Tekin, D. (2010). Investigating false belief levels of typically developed children and children with autism. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 1944-1950. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.03.261>
- Gough, P. B. ve Tunmer W. E. (1986). Decoding, reading, and reading disability. *Remedial and Special Education*, 7(1), 6-10.
- Gök, S. ve Yıldırım, K. (2022). Akıcı okuma. Doğan, B. (ed.) *Okuma öğretimi içinde* (1. baskı, s. 107-152). Eğiten Kitap.
- Göral, F. (2022). *Otistik özellikler gösteren bireylerin görsel ve işitsel zihin kuramı test performanslarının değerlendirilmesi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. İstanbul Üniversitesi.
- Gözün Kahraman, Ö. (2012). *Zihin kuramına bağlı eğitim programının 48-60 aylık çocukların bilişsel bakış açısı becerileri ve prososyal davranışları üzerindeki etkisinin incelenmesi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Guajardo, N. R. ve Cartwright, K. B. (2016). The contribution of theory of mind, counterfactual reasoning, and executive function to pre-readers' language comprehension and later reading awareness and comprehension in elementary school. *Journal of Experimental Child Psychology*, 144, 27-45. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2015.11.004>
- Hofstede, G. (t.y.). *The 6-D model of national culture*. <https://geerthofstede.com/culture-geert-hofstede-gert-jan-hofstede/6d-model-of-national-culture/>
- Happé, F. G. (1994). An advanced test of theory of mind: Understanding of story characters' thoughts and feelings by able autistic, mentally handicapped, and normal children and adults. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 24(2), 129-154. <https://doi.org/10.1007/BF02172093>
- Hogan, T. P., Adlof, S. M. ve Alonzo, C. N. (2014). On the importance of listening comprehension. *International Journal of Speech-Language Pathology*, 16(3), 199-207. <https://doi.org/10.1037/t50435-000>
- Hogrefe, G. J., Wimmer, H. ve Perner, J. (1986). Ignorance versus false belief: A developmental lag in attribution of epistemic states. *Child Development*, 567-582.
- Hoover, W. A. ve Gough, P. B. (1990). The simple view of reading. *Reading and Writing*, 2(2), 127-160.
- Hoover, W.A. ve Tunmer, W.E. (2021). A commentary on some recent claims made against the simple view of reading. *LDA Bulletin*, 53(3), 40-42.
- Hoover, W. A. ve Tunmer, W. E. (2022). The primacy of science in communicating advances in the science of reading. *Reading Research Quarterly*, 57(2), 399-408. <https://doi.org/10.1002/rrq.446>
- Hutchins, T. L., Prelock, P. A. ve Bonazinga, L. (2012). Psychometric evaluation of the Theory of Mind Inventory (ToMI): A study of typically developing children and children with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 42(3), 327- 341. <https://doi.org/10.1007/s10803-011-1244-7>
- Hutchins, T. L., Prelock, P. A. ve Chace, W. (2008). Test-retest reliability of a theory of mind task battery for children with autism spectrum disorders. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 23(4), 195-206. <https://doi.org/10.1177/1088357608322998>
- İlgaz, H., Allen, J. W. P. ve Haskaraca, F. N. (2022). Is cultural variation the norm? A closer look at sequencing of the theory of mind scale. *Cognitive Development*, 63, 101216. <https://doi.org/10.1016/j.cogdev.2022.101216>
- Jackson, S., Slade, L., Levy, J. P. ve McCormick, S. F. (2022). A longitudinal study of theory of mind and listening comprehension: Is preschool theory of mind important? *Journal of Experimental Child Psychology*, 219, 105388. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2022.105388>
- Johnston, T. C. ve Kirby, J. R. (2006). The contribution of naming speed the simple view of reading. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 19, 339-361.
- Joshi, R. M. ve Aaron, P. G. (2000). The component model of reading: Simple view of reading made a little more complex. *Reading Psychology*, 21, 85-97.
- Joshi, R. M., Tao, S., Aaron, P. G. ve Quiroz, B. (2012). Cognitive component of componential model of reading applied to different orthographies. *Journal of Learning Disabilities*, 45, 480- 486. <https://doi.org/10.1177/0022219411432690>
- Kaysılı, B. K. (2014). Zihin kuramı ve dil arasındaki ilişki: Bir derleme. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 15(02), 81-94.

- Kelly, J. H. (2022). *Investigating the theoretical and instructional relations between theory of mind and reading comprehension* [Unpublished doctoral dissertation]. University of Maryland.
- Kendeou, P., van den Broek, P., White, M. J. ve Lynch, J. S. (2009). Predicting reading comprehension in early elementary school: The independent contributions of oral language and decoding skills. *Journal of Educational Psychology*, 101(4), 765–778. <https://doi.org/10.1037/a0015956>
- Kılıç Tülü, B. (2020). *3-5 yaş arası çocuklara yönelik Zihin Kuramı Ölçeğinin geliştirilmesi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Kim, Y. S. (2015). Language and cognitive predictors of text comprehension: Evidence from multivariate analysis. *Child Development*, 86(1), 128-144. <https://doi.org/10.1111/cdev.12293>
- Kim, Y. S. G. (2016). Direct and mediated effects of language and cognitive skills on comprehension of oral narrative texts (listening comprehension) for children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 141, 101-120 <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2015.08.003>
- Kim, Y. S. G. (2017). Why the simple view of reading is not simplistic: Unpacking component skills of reading using a direct and indirect effect model of reading (DIER). *Scientific Studies of Reading*, 21(4), 310-333. <https://doi.org/10.1080/10888438.2017.1291643>
- Kim, Y. S. G. (2020a). Theory of mind mediates the relations of language and domain-general cognitions to discourse comprehension. *Journal of Experimental Child Psychology*, 194, 104813. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2020.104813>
- Kim, Y. S. G. (2020b). Simple but not simplistic: The simple view of reading unpacked and expanded. *The Reading League Journal*, 1(2), 15-34.
- Kim, Y. S. G. (2020c). Toward integrative reading science: The direct and indirect effects model of reading. *Journal of Learning Disabilities*, 53(6), 469-491.
- Kim, Y. S. G. (2020d). Hierarchical and dynamic relations of language and cognitive skills to reading comprehension: Testing the direct and indirect effects model of reading (DIER). *Journal of Educational Psychology*, 112(4), 667. <https://doi.org/10.1037/edu0000407>
- Kim, Y. S. G. ve Petscher, Y. (2021). Influences of individual, text, and assessment factors on text/discourse comprehension in oral language (listening comprehension). *Annals of Dyslexia*, 71, 218-237.
- Kim, Y. S. G. ve Pilcher, H. (2016). What is listening comprehension and what does it take to improve listening comprehension?. *Interventions in Learning Disabilities: A Handbook on Systematic Training Programs for Individuals with Learning Disabilities* içinde (s. 159-173). Springer.
- Kim, Y. S. G., Dore, R., Cho, M., Golinkoff, R. ve Amendum, S. J. (2021). Theory of mind, mental state talk, and discourse comprehension: Theory of mind process is more important for narrative comprehension than for informational text comprehension. *Journal of Experimental Child Psychology*, 209, 105181. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2021.105181>
- Kim, Y. S. ve Phillips, B. (2014). Cognitive correlates of listening comprehension. *Reading Research Quarterly*, 49(3), 269-281. <https://doi.org/10.1002/rrq.74>
- Kim, Y.-S. G. (2022). Learning to read and write. R. Tierney, F. Rizvi ve K. Ercikan (Ed.) *Cognition, Human Development and Learning of the International Encyclopedia of Education* içinde (4.baskı). Elsevier.
- Kintsch, W. (1988). The role of knowledge in discourse comprehension: A construction-integration model. *Psychological Review*, 95(2), 163–182. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.95.2.163>
- Lecce, S., Bianco, F., Devine, R. T. ve Hughes, C. (2017). Relations between theory of mind and executive function in middle childhood: A short-term longitudinal study. *Journal of Experimental Child Psychology*, 163, 69-86. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2017.06.011>
- Lecce, S., Caputi, M. ve Hughes, C. (2011). Does sensitivity to criticism mediate the relationship between theory of mind and academic achievement? *Journal of Experimental Child Psychology*, 110(3), 313–331. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2011.04.011>
- Lecce, S., Caputi, M. ve Pagnin, A. (2014). Long-term effect of theory of mind on school achievement: The role of sensitivity to criticism. *European Journal of Developmental Psychology*, 11(3), 305-318. <https://doi.org/10.1080/17405629.2013.821944>
- Lockl, K., Ebert, S. ve Weinert, S. (2017). Predicting school achievement from early theory of mind: Differential effects on achievement tests and teacher ratings. *Learning and Individual Differences*, 53, 93-102. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2016.11.007>
- Muris, P., Steerneman, P., Meesters, C., Merckelbach, H., Horselenberg, R., van den Hogen, T. ve van Dongen, L. (1999). The TOM test: A new instrument for assessing theory of mind in normal children and children with pervasive

developmental disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 29, 67–80. <https://doi.org/10.1023/A:1025922717020>

Mutter, B., Alcon, M. B. ve Welsh, M. (2006). Theory of mind and executive function: Working-memory capacity and inhibitory control as predictors of false-belief task performance. *Perceptual and Motor Skills*, 102(3), 819–835.

Onishi, K. H. ve Baillargeon, R. (2005). Do 15-month-old infants understand false beliefs? *Science*, 308(5719), 255–258. <https://doi.org/10.1126/science.1107621>.

Osterhaus, C., Koerber, S. ve Sodian, B. (2016). Scaling of advanced theory-of-mind tasks. *Child Development*, 87(6), 1971–1991. <https://doi.org/10.1111/cdev.12566>

Öztürkçe, A. (2020). *48-72 aylık çocukların zihin kuramı ve erken okuryazarlık becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi.

Panzeri, F. ve Foppolo, F. (2016). You surely know what I mean. Theory of Mind and Non-Literal Language Comprehension. *Pre-proceedings of Trends in Experimental Pragmatics*, 110–114.

Paunov, A. M., Blank, I. A. ve Fedorenko, E. (2019). Functionally distinct language and Theory of Mind networks are synchronized at rest and during language comprehension. *Journal of Neurophysiology*, 121(4), 1244–1265. <https://doi.org/10.1152/jn.00619.2018>

Pelletier, J. ve Beatty, R. (2015). Children's understanding of Aesop's fables: relations to reading comprehension and theory of mind. *Frontiers in Psychology*, 6, 1448. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.01448>

Perner, J. ve Wimmer, H. (1985). "John thinks that Mary thinks that..." attribution of second-order beliefs by 5- to 10-year-old children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 39, 437–471. [https://doi.org/10.1016/0022-0965\(85\)90051-7](https://doi.org/10.1016/0022-0965(85)90051-7)

Premack, D. ve Woodruff, G. (1978). Does the chimpanzee have a theory of mind?. *Behavioral and Brain Sciences*, 1(4), 515–526.

Repacholi, B. M. ve Gopnik, A. (1997). Early reasoning about desires: evidence from 14- and 18-month-olds. *Developmental Psychology*, 33(1), 12–21. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.33.1.12>.

Rivas-Garcia, S., Bateman, A. ve Caracuel, A. (2020). Validation of the ToMas-child Scale for the Assessment of the Theory of Mind in a Group of Spanish Speaking Children Aged 3 to 7 Years from Spain. *Developmental Neuropsychology*, 45(4), 232–245. <https://doi.org/10.1080/87565641.2020.1764567>

Scarborough, H.S. (2001). Connecting early language and literacy to later reading (dis)abilities: Evidence, theory, and practice. S.B. Neuman ve D.K. Dickinson (Ed.), *Handbook of early literacy research* içinde. (s. 97– 110). Guilford.

Selcuk, B., Brink, K. A., Ekerim, M. ve Wellman, H. M. (2018). Sequence of theory-of-mind acquisition in Turkish children from diverse social backgrounds. *Infant and Child Development*, 27(4), e2098. <https://doi.org/10.1002/icd.2098>

Snow, C. E. (2018). Simple and not-so-simple views of reading. *Remedial and Special Education*, 39(5), 313–316.

Sohtaoglu, S. (2022). *Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu tanısı alan ve almayan çocukların sosyal işlevsellik, zihin kuramı, duygu tanıma, duygu düzenleme ve yönetici işlevler açısından karşılaştırılması* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Yıldırım Beyazıt Üniversitesi.

Strasser, K. ve Río, F. D. (2014). The role of comprehension monitoring, theory of mind, and vocabulary depth in predicting story comprehension and recall of kindergarten children. *Reading Research Quarterly*, 49(2), 169–187.

Taboada Barber, A., Vizcaya-Jofré, F. ve Klauda, S. L. (2021). The Importance of Theory of Mind in Oral and Reading Comprehension in Emergent Bilingual Students. *Grantee Submission*, 58(2), 1–18.

Taymaz Sarı, O. (2011). *Zihin Kuramı hikâyeleri testinin Türk çocuklarına uyarlanması ve okul öncesi dönemdeki normal gelişim gösteren, zihin engelli ve otizmli çocukların Zihin Kuramı gelişimlerinin karşılaştırılması* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Marmara Üniversitesi.

Ünözkan Aksu, G. (2022). *Otizm spektrum bozukluğu olan ve tipik gelişen çocuklarda zihin kuramı becerileri ve pragmatik dil becerileri arasındaki ilişkinin karşılaştırılması* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Üsküdar Üniversitesi.

van Elk, M., Maij, D. ve Rutjens, B. (2020). Development and validation of a porous theory of mind scale. *Journal of Cognition and Culture*, 20(1-2), 41–65.

Vellutino, F. R., Tunmer, W. E., Jaccard, J. J. ve Chen, R. (2007). Components of reading ability: Multivariate evidence for a convergent skills model of reading development. *Scientific Studies of Reading*, 11(1), 3–32.

Wang, Z. ve Wang, L. (2015). The mind and heart of the social child: Developing the empathy and theory of mind scale. *Child Development Research*, 2015. <http://dx.doi.org/10.1155/2015/171304>

Wellman, H. M. (2002). Understanding the psychological world: Developing a theory of mind. U. Goswami (Ed.), *Handbook of childhood cognitive development* içinde (s. 167– 187). Blackwell.

Wellman, H. M. ve Liu, D. (2004). Theory of mind task scale. *Child Development*, 75(2), 523 – 541.

Wellman, H. M., Cross, D. ve Watson, J. (2001). Meta-analysis of theory-of-mind development: The truth about false belief. *Child Development*, 72(3), 655-684. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00304>

Wellman, H. M., Fang, F. ve Peterson, C. C. (2011). Sequential progressions in a theory-of-mind scale: Longitudinal perspectives. *Child Development*, 82(3), 780–792. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2011.01583.x>

Wellman, H. M., Fang, F., Liu, D., Zhu, L. ve Liu, G. (2006). Scaling of theory-of-mind understandings in Chinese children. *Psychological Science*, 17(12), 1075-1081.

Westra, E. ve Carruthers, P. (2017). Pragmatic development explains the Theory-of-Mind Scale. *Cognition*, 158, 165-176. <https://doi.org/10.1016/j.cognition.2016.10.021>

Wimmer, H. ve Perner, J. (1983). Beliefs about beliefs: representation and constraining function of wrong beliefs in young children's understanding of deception. *Cognition*, 13(1), 103–128. [https://doi.org/10.1016/0010-0277\(83\)90004-5](https://doi.org/10.1016/0010-0277(83)90004-5).

Yildiz, M., Kanik Uysal, P., Bilge, H., Patricia Wolters, A., Saka, Y., Yildirim, K. ve Rasinski, T. (2019). Relationships between Turkish eighth-grade students' oral reading efficacy, reading comprehension and achievement scores on a high-stakes achievement test. *Reading Psychology*, 40(4), 329-349. <https://doi.org/10.1080/02702711.2018.1555363>

Zhang, D., Pang, Y., Cai, W., Fazio, R. L., Ge, J., Su, Q., Pan, Y., Chen, S. ve Zhang, H. (2016). Development and psychometric properties of an informant assessment scale of theory of mind for adults with traumatic brain injury. *Neuropsychological Rehabilitation*, 26(4), 481-501. <https://doi.org/10.1080/09602011.2015.1030431>

Etik Beyan

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında belirtilen kurallara uyulmuş, “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden kaçınılmıştır. Yazarlar arasında çıkar çatışmasının yoktur, tüm yazarlar çalışmaya katkı sağlamıştır. Bu çalışmanın etik kurul izni Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu'nun 29.11.2022 tarih 2022/142 sayılı toplantısında verilmiştir.

Etik Kurul İzin Bilgileri

Etik Kurul Adı: Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu
Etik Kurul Karar Tarihi: 29.11.2022
Etik Kurul Karar Sayısı: 2022/142

Ek 1

Zihin Kuramı ile ilgili ilk senaryoya ait bir resim



Ek 2

İlk pilot uygulama için çizdirilen resim örneği



Ek 3

Zihin Kuramı testinden örnek

Örnek İrdeleme Sorusu: Ahmet, Ayşe'nin biraz çikolatalı kek aldığını biliyor mu?

Evet () Hayır ()

Eğer öğrenci bu soruya "Evet." derse yanlış cevaplanmış olacak. Ona: "Şimdi hatırlayalım, Ahmet, Ayşe'yi çikolatalı kek alırken görmedi." açıklamasını yapın.

Discursive Elements Directing Reading Process: Categories of Prediction in Informative Texts in Turkish Textbooks

Nermin Yazıcı

Hacettepe University

nerminyazici@hacettepe.edu.tr

ORCID: 0000-0003-0145-9772

Günçe Gündüğü

Hacettepe University

guncegundugdu@hacettepe.edu.tr

ORCID: 0000-0002-4512-2170

ABSTRACT

The purpose of this study is to describe the discursive arrangements in the informative texts in the 5th and 8th grade Turkish textbooks of secondary school that guide the reader in the reading process based on the Prediction Categories (Enumeration, Advance Labelling, Reporting, Recapitulation, Hypotheticality, Question) by Tadros (1998). For this purpose, Tadros' classification was first introduced through text samples selected by the researchers, and then the current classification was used to analyze the discursive arrangements in informative texts in Turkish textbooks. The study used the case study design from qualitative research methodologies. The data were collected through document analysis technique and the informative texts in the 5th and 8th grade Turkish textbooks were analyzed. Content analysis method was used to analyze the data. The results indicated that various prediction expressions were found in texts at both levels; the highest frequency was observed in the category of Reporting in the 5th grade Turkish textbook and in the category of Question in the 8th grade Turkish textbook. The findings shows that the representation of discursive arrangements in textbooks, one of the basic tools of mother tongue education, is important for students to develop reading strategies, to support their knowledge of formal schema, to recognize linguistic arrangements specific to the text genre, and to produce texts that interact with the receiver.

Keywords: Metadiscourse, prediction, reading skills, Turkish education .

A text can be considered as a record of a dialog between the author and the reader (Widdowson, 1984; Thompson, 2001). In this respect, reading is an interactive process in which the reader analyzes the deep and surface structure of a written text. In the reading process, the reader makes predictions about words, sentences, and text meaning by using background knowledge based on the instructions of a text (Alderson, 2000; Treiman, 2003; Ülper, 2011).

Although reading purposes vary, we generally read texts to obtain information. For such reading, the reader needs a strong organization framework to connect information from various parts of the text (Grabe & Stoller, 2002). One of the important dimensions of texts used in reading instruction is the degree of predictability evident at the sentence level (Purcell-Gates & Duke, 2004). Sentence-level predictability refers to which extent the next sentence(s) can be predicted or limited. Although predictability develops mostly based on the meanings of words, syntactic positions and sound-letter compositions in low-grade students who are new to reading, there are different linguistic patterns that support the textual predictions of competent readers who encounter more diverse text types. Considering that the act of reading is related to readers' reliance on strings of linguistic clues to interact with the text world, syntactic clues in a text provide readers with

Received : November 7, 2022

Revised : May 25, 2023

Accepted : May 25, 2023

clues about the words that may follow a word (Tracey & Morrow, 2017).

Successful writers anticipate readers' questions and reactions by trying to predict the kind of information readers might find at another point in the text (Thompson, 2001). The author's obligation to take the reader's expectations, prior knowledge, and interest into account is even more meaningful when the reader's predictions and inquiries about the development of thought in the text are considered (Uzun, 2002). The reader can develop a kind of reading strategy by following the textual arrangements by the author for this purpose. The strategy of "predicting the content", which Çelik (1998) categorizes as text- and content-based reading strategy, is directly aimed at this. The reader can comprehend in advance what will be explained in the next parts of the text he/she reads. Therefore, reader develops a kind of prediction network for the content of the text. This prediction network is supported by the author's metadiscourse-oriented arrangements. The interaction between the reader and the author is defined as "metadiscourse". Metadiscourse is a concept first used by Harris to provide a way of understanding the language in use in written text, representing the text producer's attempts to guide the process of perceiving the text, and is defined as "the author's discourse on his/her own discourse" (Hyland, 2005). Metadiscourse, especially in written scientific texts, is the author's implicit or explicit intervention in discourse to guide rather than inform the reader (Crismore, 1984). Informative texts are those which are frequently used in Turkish as a mother tongue education through texts. Since the dense content of informative texts, which children experience less than narrative texts, makes the reading process difficult, metadiscursive arrangements that support the comprehension of these texts by readers are important. In terms of the reading process, the reader's interaction with the text through such textual arrangements and clues is important in terms of the communicativeness and meaning of the text. Introducing genre-specific textual arrangements in the teaching of text genres as part of reading education can improve the reader's awareness of text genres and ensure the transfer of these linguistic structures to writing skills. Turkish textbooks, which are prepared as the main material of Turkish lessons, are expected to develop these skills and represent the achievements that include these arrangements in the curriculum. This study aims to describe the discursive arrangements in the informative texts in the 5th and 8th grade Turkish textbooks in terms of providing the reader with the opportunity to make predictions about the text.

Prediction Categories

One of the models explaining author-reader interaction is the model of linguistic prediction proposed by Tadros (1985, 1994). Prediction encompasses linguistic markers in a text that predict the occurrence of certain linguistic events. These markers enhance reader-author interaction and support the reader's prediction about the text by providing clues for the continuation of the information in the text. Predictive categories were first analyzed in economic texts (Tadros, 1985). The model of discourse analysis presented by Tadros is basically based on two assumptions. The first is that the text is a communicative phenomenon, assuming the presence of two participants, and thus the author involves himself/herself in the interactional coding process. The second assumption is basically about the way the author presents the propositions in the text and his/her distance from them. The author is assumed to agree with the proposition he/she is presenting, especially if he/she does not signal a break from the proposition, such as using transpositional expressions (Tadros, 1994). Prediction can be defined as the prediction that certain signs and the occurrence of certain linguistic events in a text evoke in the reader. In this respect, prediction is a prospective rhetorical device that links the author to a future discourse act at some point in the text (Tadros, 1985). In this kind of relationship established between one or more sentences, there may be more than one prediction member. The first of these members is the predicative member, while the second is the predicted member. In this study, we will follow Tadros' work and mark the predicative member with V and the predicted member with D. The prediction categories proposed by Tadros are Enumeration, Advance Labelling, Reporting, Recapitulation, Hypotheticality and Question. Although each category has important differences, they share common features such as the definition of each category, the criteria for V or D membership, and interesting interpretations in the analysis of the category (Gil, 1992). In the analysis of the texts in this study, six categories of prediction proposed by Tadros were used. Each category has certain membership criteria and in some cases these criteria lead to different types.

Method

Model

The study aims to describe the discursive arrangements in informative texts in Turkish 5th and 8th grade textbooks in terms of providing the reader with the opportunity to make predictions about the text. Thus, the case study design from the qualitative research methodologies was used. Case study is used in research to describe a limited system in depth (Merriam, 2018). The data of the study were collected through document analysis. Document analysis involves the systematic detailed examination of documents.

Examined Materials

In this study, the 5th and 8th grade Turkish textbooks prepared by the Ministry of National Education and private

publishing houses were examined. The informative texts in these textbooks were analyzed. In determining the texts written in the informative text type, the text type classification proposed in the Turkish curriculum (2019) was followed. A total of 19 texts, 7 in the 5th grade textbook and 12 in the 8th grade textbook, were analyzed in the study.

Data Collection

The data of the study were collected by document analysis technique. Document review includes systematic detailed examination of written documents and documents.

Data Analysis

In this study, content analysis method was used in data analysis. Content analysis is the creation of categories used to explain qualitative data and the association and explanation of the data described with the relevant categories (Baltacı, 2019). Tadros's (1985; 1994) predictive categories were used to analyze the texts analyzed in the study. Since prediction categories were not previously available in Turkish, the categorization was translated into Turkish. In order to introduce the categorization, first, examples of texts representing the informative text genre selected by the researchers were presented.

Ethical Statement

In this study, all the rules specified within the scope of "Higher Education Institutions Scientific Research and Publication Ethics Directive" were complied with. There is no conflict of interest between the authors, all authors contributed to the study.

Findings

The findings showed that the frequency of the predictive categories that Tadros handles in six categories in the texts is 19 in the 5th grade Turkish textbook and 20 in the 8th grade textbook. Accordingly, the categories of prediction in the informative texts in the 8th grade Turkish textbook were more frequent than the texts in the 5th grade textbook. Regarding the diversity of categories, the texts at both grade levels presented a similar diversity.

In the 5th grade Turkish textbook, no use of the categories of Advance Labelling and Recapitulation was observed. While the Reporting category showed a high frequency of use throughout the texts analyzed, the lowest frequency was for the Hypotheticality category.

In the 8th grade Turkish textbook, there was no use of the categories of Enumerating and Advance Labelling. In the informative texts in the book, the highest frequency of use was for the Question category and the lowest frequency of use was for the Recapitulation.

Conclusion and Discussion

As a result, a total of 39 linguistic prediction elements, 19 in informative texts in the 5th grade Turkish textbook and 20 in the 8th grade textbook, were used. In the 5th grade texts, the most common prediction elements were the linguistic prediction expressions in the category of Reporting while in the 8th grade texts, they were the linguistic prediction expressions in the category of Question. According to the text type distinction in the Turkish Language Teaching Program (2019), 8th grade students encounter three different types of informative texts compared to the informative texts in 5th grade. However, considering the variety of text types, no difference was observed in terms of the frequency and variety of use of linguistic prediction expressions in the Reporting category in the context of grade level.

When each category was analyzed individually, firstly, it was found that linguistic markers for Enumerating presented a low frequency of appearance. Secondly, no Advance Labelling elements were encountered, which indicates that the text will explain the information in the text or present it in the form of graphs, tables, etc. and create predictions for the reader. The reader's ability to use metacognitive reading strategies such as checking what they read, using contextual clues, formulating the information in the text with schemes or visuals, and distinguishing information is related to critical reading skills (Başoğul et al., 2019). This appearance is negative for critical reading. Reporting is identified as one of the linguistic predictive elements that appear frequently in both textbook texts. This finding is important in terms of recognizing the point of view. Recapitulation statements, another linguistic prediction element, were included in only one text. The other categories, Hypotheticality and Question, were observed with the highest frequency, especially at the 8th grade level.

In written discourse, the discursive arrangements of the text producer guide the reader in the reading process. It is important that such arrangements, which guide the reader's comprehension of the propositions presented in the informational text, are represented in course materials and curricula to support the development of reading and writing

skills. Predictive categories also improve the management of semantic relations by guiding the reader in the reading process in terms of marking the text organization and structure. Especially in writing skills, the linguistic conventions of the informative text type that students are expected to produce can be taught by making these conventions explicit, which is one of the main goals of mother tongue education. In line with these determinations, the supporting role of the linguistic arrangements in the text in the reading comprehension process of secondary school students should be made aware of the students through various activities.

Okuma Sürecini Yönlendiren Söylemsel Unsurlar: Türkçe Ders Kitaplarındaki Bilgilendirici Metinlerde Kestirim Kategorileri

Nermin Yazıcı

Hacettepe Üniversitesi

nerminyazici@hacettepe.edu.tr

ORCID: 0000-0003-0145-9772

Günçe Gündüğü

Hacettepe Üniversitesi

guncegundugdu@hacettepe.edu.tr

ORCID: 0000-0002-4512-2170

ÖZ

Bu çalışmada ortaokul Türkçe 5. ve 8. sınıf ders kitaplarındaki bilgilendirici metinlerde yer alan ve okuma sürecinde okuru yönlendiren söylemsel düzenlemelerin Tadros'un (1998) önerdiği Kestirim Kategorileri (Numaralandırma, İleri Etiketleme, Aktarım, Özetleme, Varsayma, Soru) çerçevesinde betimlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda, çalışmada öncelikle Tadros'un sınıflaması araştırmacılar tarafından seçilen metin örnekleri üzerinden tanımlanmış, sonrasında mevcut sınıflama Türkçe ders kitaplarındaki bilgilendirici metinlerdeki söylemsel düzenlemelerin analizinde kullanılmıştır. Çalışma nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması yöntemiyle tasarlanmıştır. Çalışmanın verileri doküman analizi tekniği ile elde edilmiş olup, çalışma kapsamında ortaokul Türkçe 5. ve 8. sınıf ders kitaplarında yer alan bilgilendirici metinler incelenmiştir. Çalışmada ulaşılan verilerin analizinde içerik analizi yöntemine başvurulmuştur. Çalışma sonucunda her iki düzeydeki metinlerde de çeşitli kestirim ifadelerine rastlandığı; 5. sınıf Türkçe ders kitabında en yüksek sıklığın Aktarım kategorisinde, 8. sınıf Türkçe ders kitabında ise Soru kategorisinde gözlemlendiği belirlenmiştir. Mevcut bulgular değerlendirildiğinde, söylemsel düzenlemelerin ana dili eğitiminin temel araçlarından biri olan ders kitaplarındaki temsilinin, öğrencilerin okuma stratejisi geliştirme, biçimsel şema bilgilerini destekleme, metin türüne özgü dilsel düzenlemeleri fark etme ve metin alıcısıyla etkileşimde olan metinler üretebilmeleri bakımından önemli olduğu düşünülmektedir.

Anahtar kelimeler: Üstsöylem, kestirim, okuma becerisi, Türkçe eğitimi.

Bir metin, yazar ve okur arasındaki bir diyalogun kaydı olarak düşünülebilir (Widdowson; 1984; akt. Thompson, 2001). Bu yönüyle okuma, yazılı olarak üretilmiş bir metnin derin ve yüzey yapısının okur tarafından çözümlenmesiyle ilerleyen etkileşimsel bir süreçtir. Okuma sürecinde okur, bir metnin yönergeleri doğrultusunda artalan bilgisini kullanarak metindeki sözcük, tümce ve metin anlamına dönük kestirimlerde bulunur (Alderson, 2000, Treiman, 2003; akt. Ülper, 2011).

Okuma amaçları değişmekle birlikte genellikle metinleri, bilgi edinmek amacıyla okuruz. Bu amaçla gerçekleştirilen bir okumada okurun, metnin çeşitli bölümlerinden gelen bilgileri birbirine bağlamak için güçlü bir düzenleyici çerçeveye ihtiyacı vardır (Grabe ve Stoller, 2002). Okuma eğitiminde kullanılan metinlerin önemli boyutlarından biri de tümce düzeyinde belirginleşen tahmin edilebilirlik derecesidir (Purcell-Gates ve Duke, 2004). Tümce düzeyinde tahmin edilebilirlik, bir sonraki tümce veya tümcelerde gelebilecek olanların ne ölçüde tahmin edilebileceğini veya sınırlandırılabilirliğini ifade eder. Tahmin edilebilirlik, okumaya yeni başlayan düşük sınıf düzeyindeki öğrencilerde daha çok sözcüklerin anlamları, sözdizimsel konuları ve ses-harf kompozisyonlarına bağlı gelişse de daha çeşitli metin türleriyle karşılaşan yetkin

Geliş Tarihi : 7 Kasım 2022

Düzeltilme Tarihi : 25 Mayıs 2023

Kabul Tarihi : 25 Mayıs 2023

Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları,

2023, 11(1), 44-63

Research in Reading & Writing Instruction,

2023, 11(1), 44-63

<https://doi.org/10.35233/oyea.1200444>

okurların metne dönük tahminlerini destekleyen farklı dilsel örüntüler bulunmaktadır. Okuma ediminin okurların metin dünyasıyla etkileşime girebilmeleri için dilsel ipucu dizgelerine güvenleriyle ilişkili olduğu düşünüldüğünde, bir metindeki sözdizimsel ipuçları, okura bir sözcükten sonra gelebilecek sözcüklere ilişkin ipuçları vermektedir (Tracey ve Morrow, 2017). Winter (1977) dilbilimsel analizinde okura bu türden olanaklar sunabilecek dilsel örüntüleri sözcük düzeyinde açıklar ve bunun için üç tür söz varlığı önerir. Bunlardan ilki fiilleri kapsarken, ikinci söz varlığı söylem belirleyicileri gibi sözcük türü bilgisini kapsamaktadır. Okurun, metin organizasyonunu anlamasında çok önemli olduğunu vurguladığı üçüncü söz varlığı ise sözcüksel işaretlemeyi içermektedir. Örneğin “kriz” sözcüğünü içeren bir tümce metindeki problem-çözüm ilişkisini işaretleyebilir; “karar” sözcüğü ise bunun bir “çözüm” ulaştığının sinyalini verir (Keiko, 2001). Bu işaretleyiciler, metin organizasyonundaki çeşitli retorik ilişkilere ilişkin ipuçları sunduğu gibi okura metnin konusunu ve ilerleyişini tahmin etme olanağı sunar.

Yetkin yazarlar, okurların metnin bir diğer noktasında bulabileceği türden bilgileri tahmin etmeye çalışarak okurların sorularını ve tepkilerini öngörerek ilerler (Thompson, 2001). Yazarın, okurun beklentilerini, önbilgilerini ve ilgisini dikkate alma zorunluluğu, okurun metindeki düşünce gelişimine yönelik kestirimleri ve sorgulamaları düşündürdüğünde daha da anlamlıdır (Uzun, 2002). Okur, yazarın bu amaçla gerçekleştirdiği metinsel düzenlemeleri takip ederek bir tür okuma stratejisi geliştirebilir. Çelik'in (1998) metin ve içerik tabanlı okuma stratejisi olarak sınıflandırdığı “içeriği tahmin etme” stratejisi doğrudan buna yöneliktir. Okur, okuduğu metnin sonraki bölümlerinde ne anlatılacağını önceden anlayabilir. Dolayısıyla, metnin içeriğine dönük bir tür öngörü geliştirilir. Bu çalışmada okurun okuma sürecindeki kestirimlerinin desteklenmesinde yazarın kendi söylemine yönelik gerçekleştirdiği metinsel düzenlemeler ve dilsel işaretleyiciler incelenmiştir.

Üstsöylem, Yazılı Söylem ve Okuma

Okuma sürecinde okur ve içerik arasındaki etkileşime paralel olarak okur ve yazar arasında gerçekleşen etkileşim “üstsöylem (metadiscourse)” olarak tanımlanır. Üstsöylem, metin üreticisinin, metni algılama sürecine rehberlik etme girişimlerini temsil eden, yazılı metinde kullanımdaki dili anlamının bir yolunu sunmak üzere ilk kez Harris tarafından kullanılmış bir kavramdır ve “yazarın kendi söylemi üzerine söylemi” olarak tanımlanır (Hyland, 2005). Üstsöylem, özellikle yazılı bilimsel metinlerde, yazarın okuru bilgilendirmek yerine yönlendirmek için örtük veya açık olarak söyleme müdahalesidir (Crismore, 1984). Vande Kopple (1997) ise üstsöylemi yazarların metin içeriğini genişletmeden okurların metinle bağlantı kurmasına, yorumlamasına, değerlendirme ve geliştirmelerine yardımcı olmasını destekleyen söylem olarak tanımlar. Dolayısıyla, bir metnin üstsöylemsel özellikleri okura metnin bağlamına ilişkin içgörü sunan bir tür tasarım olarak düşünülebilir.

Metin alıcısı, metin üreticisinin ürettiği metinde edimsel düzlemi gerçekleştireceği beklentisini geliştirir ve buna bağlı olarak metni, bulunduğu dilsel topluluktaki iletişim bilgisi, metin türü bilgisi ve metne ilişkin beklentileri çerçevesinde yorumlar (Uzun, 2001). Metin üreticisi olarak yazılı söylemde yazar da bir okurun varlığını varsayarak iletişimi düzenler ve bunu yaparken Grice'in “iş birliği ilkesini” takip eder (Bhatia, 1993). Etkileşimsel bir çerçeveye sunan iki yönlü bu süreçte üretilen metinlerin yüzey yapılarındaki düzenlemelerden biri de etkileşimsel çözümlerdir. Etkileşimsel çözümlerde metnin üretimi ve yorumlanması arasındaki ilişkinin dilsel görünüşleri önem kazanır (Uzun, 2001). Üstsöyleme dönük düzenlemeler, genelde etkileşimsel nitelikler sergilemektedir. Crismore (1989) yazılı söylemde metin üreticisinin önerme içeriğini ilettiği “birincil söylem düzeyi” ve okura konuya ilişkin yönlendirmelerde bulunduğu “üstsöylem düzeyi” olmak üzere iki düzeyde metin ürettiğini belirtir. Önermesel söylemde metnin konusu ve içeriği hakkında bilgiler verilirken; üstsöylemsel düzeyde önerme içeriğine bir ekleme yapılmadan metin alıcısına metni düzenlemesi, yorumlaması veya değerlendirmesi gibi işlemlerde rehberlik edilmektedir (Şen, 2021). Söylem düzeylerine ilişkin söz konusu ayrım Halliday'in (1994) öne sürmüştüğü dilin üstişlevleri (metafunctions) ile ilişkilendirilir. Okur, metin ve yazar arasındaki etkileşimi güçlendiren üstsöylemsel düzenlemeler, dilin kişilerarası üstişlevini içerirken; metin içi düzenlemeler gerçekleştirildiğinden dilin metinsel üstişlevini de kapsar. Hyland'a göre de üstsöylem, tutumu kodlayan kişilerarası üstsöylem ile bir metni tutarlı ve bağdaşık kılarak okuru yönlendiren metinsel üstsöylem olmak üzere iki düzey içermektedir (Esmer, 2018).

Yazarlar iletişimi kolaylaştırmak, konularını desteklemek ve metin alıcısıyla ilişki kurmak amacıyla üstsöylemlerine dönük belli düzenlemeler gerçekleştirirler (Uzun, 2002). Üstsöylemsel düzenlemeler yazarların okurun dikkatini çekmesine, konuyu değiştirmesine, bir iddia ortaya koymasına veya bu iddiayı güçlendirmesine, metindeki önemli bir fikre işaret etmesine ve okurun varlığını dikkate alarak ona yönelik tutumunu işaretlemesine olanak vermektedir (Crismore, 1984). Yazarların bu türden düzenlemeleri, metnin nasıl yapılandırıldığını belirtmek, okurlara bazı ifadeleri açıklamak ve başvurulmuş retorik eylemleri göstermek amacıyla gerçekleştirilir (Steffessen ve Cheng, 1996). Yazılı söylemin düzenlenmesinde bir söylem dizisinden dilsel bir eylem olarak bahseden ve üstdilsel bir ifadeyle sunan ad gruplarını sözcüksel bağdaşıklık çerçevesinde “söylem etiketleme” olarak kavramsallaştıran Francis (2001) de söylemsel düzenlemelerin yazarın önermelerini sunmada söylem içinde ve söylem aracılığıyla geliştirdiği etiketler olarak tanımlar. Kısacası, üstsöyleme ilişkin düzenlemeler etkileşimli bir süreç olarak okumada, metin üreticisinin yazma edimine dönük görünüşlerdir. Metin üreticisinin kendi söylemine ilişkin düzenlemeleri bir metni “okur dostu” metin hâline getirmektedir (Cheng ve Steffessen, 1996). Yazılı söylemde gerçekleştirilen bu düzenlemeler okurun metni anlama ve yorumlama becerilerini desteklemektedir.

Okurda bir beklenti seti oluşturmaya yardımcı olan metin üreticisinin kendi söylemine dönük bu düzenlemeler

çeşitli retorik araçların kullanımıyla gerçekleştirilir. Bu retorik araçlar dilbilim araştırmalarında “retorik yapılar” (Trimble 1985; Widdowson 1978), “kestirim yapıları” (Tadros, 1989), “erişim yapıları” (Waller, 1977) “kolaylaştırma araçları” (Bhatia, 1983; akt. Bhatia, 2004), “metin belirtkeleri” (Lorch ve Lorch, 1995), “metatekst” (Yapıcı, 2021) gibi çeşitli kavramlarla yer almaktadır. Söz konusu kavramların her birinin özgün ve ayrı bir terminolojisi bulunmakla beraber yazma ve okuma eğitimi bağlamında bu kavramlar genel olarak üstsöylem izleği çerçevesinde tartışılmıştır. Okura hazırlayıcı, açıklayıcı ve etkileşimsel bir malzeme sunan ve metinleri çevreleyen bu unsurlar (Özmen, 2019) okurun hem artalan bilgisini hem de metinden aldığı bilgiyi işleme sürecini kolaylaştırmaktadır. Okur, bu araçların kullanımı ile metin yapısı ve organizasyonunu, konu değişimlerini, önermelerin özelliklerini ve yazarın metin içeriğine yönelik bakış açısını tahmin etmektedir (Crismore, 1984). Bu türden retorik düzenlemeler temelde metin yapısı organizasyonu da ilişkilendirir.

Bir metindeki tümceler ve önermeler arası ilişkiler metnin küçük yapısını (micro structure) ve yerel tutarlılığını kurarken; küçük yapı ilişkileri metnin konusunu ve “ana önermesini” içeren metnin büyük yapısının (macro structure) inşasında etkilidir (van Dijk, 1980). Metnin bu aşamalı yapısı, metin konusunun belirginleştirilmesinde önermesel düzlemde de bulunmaktadır. Metin içeriğindeki bazı olgular diğerlerine göre daha üstün veya ikincil durumda olabilir. Kintsch ve Yarbrough (1982) metin içindeki retorik ilişkilerin uygun biçimde yapılandırıldığında ve düzenlendiğinde okurun metnin ana fikrini anlamasını kolaylaştırdığını vurgulamıştır. Bu durumda metin üreticisi, metin içeriğini düzenlerken konu hiyerarşisini yönetmesi açısından bir yazma planı süreci de tasarlamalıdır. Bu bakımdan yazma planları, okurun bakış açısını yazarın bakış açısına yönlendirme, şematik yapı türünü belirginleştirme, metinde öne sürülen argümanı güçlendirme, metin içi ilişkileri sıralama ve ilişkilendirme gibi süreçleri desteklemesiyle, okura metnin metin üreticisindeki bilişsel temsiliyi benzerini inşa etme sorumluluğunu da aktarır (Meyer ve Rice, 1982). Bu durum, okuma sürecini “psikolinguistik bir oyun” olarak tanımlayan Goodman’ın (1973) metin alıcısı olarak betimlediği okurun rolüyle benzerlik gösterir: Okur, okuma sürecinde metnin içeriğini ve iletilerini tahmin ederek, metindeki anlamın zihinsel karşılıklarını üretir ve okuma edimini etkin bir sürece dönüştürür (Nuttall, 1982). Metnin okurdaki bilişsel temsiliyi inşasında, yazar da iletişimsel amacına yönelik belli metinsel beklentileri yerine getirmelidir.

Keçik ve Uzun’a göre (2004) metne yüklenen iletişimsel amaç metin türleri arasındaki farkı belirginleştirmektedir. Ayrıca metin türleri, metnin üretildiği dilsel topluluğun belli kültürel ve dilsel uzlaşımlarını da temsil etmektedir. Bu yönüyle üstsöylemsel düzenlemeler, söylem topluluğunun metin türüne yönelik beklentileriyle de ilişkilidir (Uzun, 2002). Bir metin türü olarak bilgilendirici metinler, metin üreticisinin çok anlamlılığa yol açmayacak biçimde düzenlenmesi gereken metinlerdir. Gerçek dünyada var olan olgu, nesne ve fikirlere dönük “dış dünya gönderimi” yüksek olan bu metinler, okura öngörülebilir ve belirsizlik yaratmayacak bir biçimde sunulmalıdır (Tomlinson, 2020). Dilidüzgün (2017) okur tarafından hiç bilinmeyen bilginin bulunduğu metinleri açıklayıcı metinler; bilginin sunumunun akıl yürütme, kanıt gösterme, neden-sonuç ilişkisi kurma gibi yollarla gerçekleştirildiği metinleri ise bilgilendirici metinler olarak tanımlar. Bilgilendirici metinlerde yazarların kendi düşünce, öneri ve kanıtlarını öne çıkaran özel bir yapı içinde sunmalarına gerekliliği bu metinlerin aktarımını zorlaştırmaktadır (Symons, 2017; akt. Bahar, 2017). Okur açısından bilgilendirici metinlerin anlaşılmasının daha zor olma nedenlerinden biri de çocukların okul dönemine kadar daha çok anlatı türündeki metinlerle karşılaşmaları ve bilgilendirici metinlerin farklı organizasyon yapılarında görünüm sunmalarıdır (Williams, Hall ve Lauer, 2004). Metnin retorik organizasyonu ile ilişkili olan metin tutarlılığı ve anlamsal ilişkilerin sunumu metin türlerine göre farklı görünümlemlerle belirginleştirilir. Bilgilendirici metinlerde farklı retorik ilişkilerle kurulan metin tutarlılığının algılanması ve metin türü bilgisini içeren “metinsel farkındalığın” geliştirilmesi bu yönüyle önemlidir (Bahar, 2020). Metin türünün çeşitli metinsel düzenlemelerle belirginleştirilmesi, öğrencinin okuduğunu metne ve metin türüne ilişkin biçimsel şemasını da aktive etmektedir. Biçimsel şema, okurun bir metni anlamlandırma sürecinde, metin türlerinin hangi düzeneklerle oluşturulduğu konusundaki bilgisini kapsar (Oktar ve Yağcıoğlu, 1993). Bu nedenle bilgilendirici metinlerin metin organizasyonunun söylemsel düzenlemelerle belirginleştirilmesi, metin türünün dilsel uzlaşımlarının tanınması açısından işlevseldir. Çocukların anlatı metinlerine oranla göre daha az deneyimledikleri bilgilendirici metin türünün de yapı ve organizasyonunu işaretleyen yüzey yapı görünümleri, okurun türe özgü biçimsel şema geliştirmesini motive eder. Dolayısıyla, özellikle eğitim ortamlarında kullanılan metinlerde okuma ve anlama sürecini kolaylaştıracak belli metinsel düzenlemeler, okurun metin türünü biçimsel açıdan tanımasını da desteklemektedir.

Sinclair’e göre (2004) açıklayıcı metin dizileri önerme içeriğinin organizasyonuna doğrudan doğruya vurgu yapar ve okura yazar tarafından çok az etkileşimsel ipucu verildiği görünümünü sunar. Yazılı söylemin bir özelliği olarak, gerçek zamanlı bir yönetime yer olmaması etkileşime katılan okurun metne bağlılığını ve zorunluluğunu gösterir. Bu durumda, yazılı metin organizasyonunun diğer tüm özellikleri etkileşimselliği etkiler (Sinclair, 2004). Meyer ve Rice’in (1982) araştırması da açıklayıcı bir metnin retorik yapısını ve organizasyonunu işaret etmenin, okurların metni hatırlamalarını ve metnin yapısını takip etme olasılıklarını artırdığını belirtmiştir. Sonuç olarak, yazılı metinlerde yer alan etkileşimsel ipuçları okurun önerme, metin yapısı ve biçimsel organizasyonunu tanımadada yardımcı olmaktadır.

Grabe ve Stoller (2001) etkili bir okuduğunu anlama süreci için okurun metin yapısı ve söylem organizasyonuna ilişkin farkındalık geliştirmesi gerekli olduğunu belirtir. Bu noktada öğretmenler ve ders materyalleri de okura karşılaştırma, karşıtlık, problem-çözüm gibi metin yapısı organizasyonlarının öğretiminde ve özel yazı tipleri, başlık veya alt başlık kullanımı, grafik, şekil veya metnin sonraki bölümünde yer alan bilgilere işaret eden açık gönderimler gibi söylemsel düzenlemelerde rehberlik etmelidir. Metindeki bu türden biçimsel düzenlemenin metin üretiminde ulaşılmaya çalışan verimlilik ve etkililiğe de önemli bir katkısı bulunmaktadır (Zeyrek, 1992). Hewings’e göre (1990) özellikle

bilgilendirici metin yazarları, okurlarını verimli ve etkili bir şekilde bilgilendiriyorlarsa, tümceler, yan tümceler gibi yapıların metnin içeriğiyle ilişkisi hakkında okura bilgi veren araçlar kullanılmalıdır. Ders kitapları, çeşitli retorik araçların kullanımıyla geniş kitleler için erişilebilir hâle getirilen “kodlanmış bilgi depoları” (Hyland 2000; akt. Bhatia, 2004) olarak görülmektedir. Swales (1981) bilimsel söyleme yönelik tanımlara genellikle fen dersleri ve kitaplarında yer verildiğini, ancak diğer disiplinlerde yeterince yer almadığını ve bu türden bir yetkinliğin de bilim insanının doğasında var olan bir yetkinlik sayılmasının yanıltıcı olduğunu vurgular. Dolayısıyla, bu tür metinleri üretme edimi de dil öğretimi çerçevesinde nitelikli bir yazma eğitimiyle desteklenmelidir.

Okuma eğitimi genellikle yazarın metin üretme sürecinde başvurduğu teknikleri betimlemekten çok, yazar tarafından öne sürülen fikirleri belirlemek üzerine kurgulanır. Bir metni kavrama, okurun metindeki sözcükler, sözdizimsel özellikler ve söylem yapısına yönelik etkileşimini gerektirdiğinden etkili bir okuma anlama süreci için çocukların üstdil farkındalıklarını destekleyen bir okuma eğitimi süreci gereklidir (Kaygısız, 2018). Metnin yapısı, organizasyonu ve metinsel ilişkilerin okur tarafından anlamlandırılmasında üstdile ilişkin bilgi, okurun bir okuma stratejisi olarak geliştirebileceği bu düzenlemelerin farkındalığını destekleyebilir. Okuma ve yazmanın etkileşimli ve birbiriyle eşgüdümlü gelişim gösteren dilsel beceri alanları olduğu düşünüldüğünde, eğitim ortamlarında okura rehberlik edecek biçimde düzenlenmiş, açık dilsel işaretlerle belirginleştirilen metin organizasyonuna sahip metinlerle karşılaşılması beklenmektedir.

Türkçenin ana dili eğitimi olarak öğretiminde kullanılan ders kitaplarının hazırlanmasında esas alınan ilk ve ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (2019) okuma ve yazma alanlarında söylemsel düzenlemeleri içeren okuma alanında “Metindeki renkli, altı çizili, koyu ifadelerin önemli noktaları vurguladığını kavrar.”, “Grafik, tablo ve çizelgelerle ilgili soruları cevaplar.” yazma alanında ise “Anlatımı desteklemek için grafik ve tablo kullanmaları sağlanır.” gibi ifadeler yer almaktadır. Okuma süreci açısından, okurun bu gibi metinsel düzenlemelerle ve ipuçlarıyla metinle etkileşime girmesi, metnin iletişimselliği ve anlamlandırılması bakımından önemlidir. Okuma eğitiminin bir parçası olarak metin türlerinin öğretiminde türe özgü metinsel düzenlemelerin tanıtılması okurun metin türlerine ilişkin farkındalığını geliştirerek, bu dilsel yapıların yazma becerisine de aktarımını sağlayabilir. Türkçe derslerinin ana materyali olarak hazırlanan Türkçe ders kitaplarının da bu becerileri geliştirmesi ve programda bu düzenlemeleri içeren kazanımları temsil etmesi beklenmektedir. Bu doğrultuda, bu çalışmada ortaokul Türkçe 5. ve 8. sınıf ders kitabındaki bilgilendirici metinlerdeki söylemsel düzenlemelerin okurda metne yönelik tahminde bulunma imkânı sunması bakımından betimlenmesi hedeflenmiştir. Sarmal yaklaşımla hazırlanan Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda bilgilendirici metin türünün sınıf düzeyi arttıkça çeşitlenmesi nedeniyle inceleme iki sınıf düzeyine yönelik hazırlanan ders kitaplarıyla gerçekleştirilmiştir. İncelenen metinler Tadros'un önermiş olduğu Dilsel Kestirim Modeli'ne göre analiz edilmiştir. Ancak, metin analizinde kestirim kategorileri henüz Türkçe literatürde kullanılmadığından söz konusu ulamların detaylı bir betimlemesi için araştırmacılar tarafından seçilen Doğan Aksan'ın *Anlambilim: Anlambilim Konuları ve Türkçenin Anlambilimi* (TA) ve Zeynel Kiran ve Ayşe Eziler Kiran'ın *Dilbilime Giriş* (DG) başlıklı metinlerinden örnekler sunulmuştur. Bu perspektifle, önce kestirim kategorileri örneklenerek betimlenecek, Bulgular bölümünde ise çalışmanın amacı kapsamında incelenen Türkçe ders kitabı metinlerinden elde edilen sonuçlar verilecektir.

Kestirim (Prediction) Kategorileri

Yazar ve okur etkileşimini açıklayan modellerden biri de Tadros (1985, 1994) tarafından önerilen dilsel kestirimleri tanımlayan modeldir. Kestirim, belirli dilsel olayların oluşumunu öngören bir metindeki dilsel işaretleyicileri kapsar. Bu işaretleyiciler, okur ve yazar etkileşimini artırmakla birlikte okura metinde sunulacak bilginin devamına yönelik ipuçları sunarak okurun metne ilişkin öngörüsünü destekler. Kestirim kategorileri, ilk olarak ekonomi metinlerinde (Tadros, 1985) incelenmiştir.

Tadros'un sunduğu söylem analizi modeli temelde iki varsayıma dayanır. İlki, iki katılımcının varlığını varsayarak metnin iletişimsel bir olgu olduğu ve böylece yazarın etkileşimsel kodlama sürecine kendisini de dâhil ettiği. İkinci varsayım ise temelde yazarın metindeki önermeleri ve bunlara yönelik mesafesini sunma biçimiyle ilgilidir. Yazar, özellikle önermeden aktarımsal ifadeler kullanma gibi kopma işareti vermiyorsa, sunduğu önermeyle uyum içerisinde olduğu varsayılır (Tadros, 1994).

Kestirim, bir metindeki belli işaretlerin, belirli dilsel olayların oluşumunun okurda uyandırdığı tahmin olarak tanımlanabilir. Bu yönüyle kestirim, yazarı metnin bir noktasında gelecekteki bir söylem edimine bağlayan ileriye dönük bir retorik araçtır (Tadros, 1985). Bir veya birden fazla tümce arasında kurulan bu türden bir ilişkide birden fazla kestirim üyesi bulunabilir. Bu üyelerden ilki kestirime dayalı öge iken ikincisi kestirilen üyedir. Bu çalışmada Tadros'un çalışmasına bağlı kalınarak kestirime dayalı üye V, kestirilen üye ise D ile işaretlenecektir. Tadros tarafından önerilen kestirim kategorileri Numaralandırma, İleri(ye) Etiketleme, Aktarım, Özetleme, Varsayma ve Soru olarak ayrılmıştır. Kategorilerin her biri önemli farklılıklar gösterebilir de her bir kategorinin tanımlanışı, V veya D üyeliği kriterleri ve kategorinin analizindeki ilginç yorumlar gibi ortak özellikleri paylaşılır (Gil, 1992).

Tadros'un sınıflamasında yer alan ulamlar Lorch ve Lorch'un (1995) “metin belirtkeleri” olarak kavramsallaştırdığı dilsel düzenleme ile benzerlik gösterir. Metin belirtkeleri, okurun ilgisini metnin konusuna ve metindeki ilişkilere yönlendirirken, metin yapısı ve içeriğinin hatırlanmasını da kolaylaştırmalıdır (Bruning vd., 2014). Bu sınıflamada numara

belirtkeleri, başlıklar, yönlendirici ön cümleler, vurgulu veya italik metin biçimi ve hatırlatıcı cümleler bulunmaktadır. Meyer'in (1975) yazarın metin organizasyonunu düzenlemede ve metinde sunulan önermelerin hiyerarşik yapılarını belirginleştirmede kullandığı teknikler olarak ifade ettiği "işaretleme (signaling)" de benzer düzenlemeleri kapsar. Meyer'e göre bu işaretleyiciler, içerik yapısındaki ilişkileri vurgulayan açık bir açıklama, hazırlayıcı ön cümleler, özet ifadeleri ve "önemli bir nokta" gibi ifadeler ile vurgulu veya italik gibi farklı yazım biçimlerini içeren farklı türlerde işaretleme bulunur. Bhatia'nın önerdiği (1983; akt. Özmen, 2019) "kolaylaştırma araçları" temelde okura hazırlayıcı, açıklayıcı ve etkileşimsel bir malzeme sunan ve metinler çevreleyen unsurlardır. Bunlara başlıklandırma, numaralandırma, paragraflandırma veya şematik sunumlar örnek gösterilebilir.

Bu çalışmada incelenecek olan metinlerin analizinde Tadros'un önermiş olduğu altı ulamdan oluşan kestirim kategorileri kullanılacaktır. Bunlar Numaralandırma, İleri(ye) Etiketleme, Aktarım, Özetleme, Varsayma ve Soru kategorileridir. Her kategorinin belli üyelik kriterleri vardır ve bazı durumlarda bu kriterler farklı türlere yol açar.

Numaralandırma (Enumeration)

Sınıflandırma ve ayırma (sınıflama, tür belirtme, kategorileştirme, maddeleme, problem sunumu) ile ilişkilendirilen numaralandırma ifadeleri, akademik metinlerin temel özelliklerinden biridir (Tadros, 1994). Uzun da (2001) bilimsel metinlerdeki düşünsel düzenlemenin metnin yüzey yapısında işaretlenmesi beklentisini dile getirerek; örnekleri, başlıkları ve dipnotları numaralandırma gibi üstmetinsel düzenlemeleri önermektedir. Numaralandırma'yı "numara belirtkeleri" olarak ele alan Lorch (1989; akt. Bruning, vd., 2014) da öğrencilerin bir metnin önemli unsurlarını tanımlamada yararlı olduğunu belirtmektedir. Dikkatli okurlar numaralandırma ile kestirimle gelen ögeyi önceden tanıyabilseler de yazar özel yazı düzeni, noktalama işaretleri, sıralama belirteçleri gibi metinsel unsurlar kullanarak okura metni tanıtmaktadır (Tadros, 1994).

Tadros'un sınıflamasına göre Numaralandırma'da dilsel düzenlemenin kestirime yol açabilmesi için (V üyeliği) belli kriterler bulunmaktadır. Bunlar,

- a) Çoğul bir öznenin ardından iki nokta ile gelen tamamlayıcı bir fiil içermelidir.
- b) Çoğul bir özneye bağlantılı olarak "aşağıdaki, aşağıdakiler" gibi gönderimsel bir unsur barındırmalıdır.
- c) Tümce bir sayıyla bağlantılı olarak sunulmalıdır.

Bu kriterler, dilsel bir kestirim unsuru olarak numaralandırmanın Tip 1, Tip 2 ve Tip 3 olmak üzere üç farklı tipolojisini de ortaya koyar. Numaralandırma kategorisi bu kriterler göz önünde bulundurularak üç alt başlıkla incelenecektir.

Tip 1 Numaralandırma

Tip 1 numaralandırma, numaralandırma kriterlerinden a kriterinin özelliklerini sergilemektedir. Buna göre, metinde yer alan çoğul öznenin ardından fiille gelen iki nokta imi numaralandırmanın bir görünümünü sunar.

*Biz, dilin bir dizge olduğunu, ancak bu dizgenin beş ayrı alt dizgeden, düzenden oluşan bir bütün sayılması gerektiğini belirtmek istiyoruz. (V) **Bunlara da burada kısaca değinelim:** (...) (D) [TA, s. 29]*

*(V) **Birkaç örnek** üzerinde **duralım:** (D) *Türkler, dillerinin bilinen en eski döneminde güneşi kün (bugünkü gün) ses bileşimiyle adlandırmışlar, güneşin doğuşuyla batışı arasındaki süreyi de onunla anlatarak bu göstergeyi çokanlamlı duruma getirmişlerdir. [TA, s. 49]**

Tip 2 Numaralandırma

Bu numaralandırma tipinde V üyesi iki nokta işareti ile sonlanmasına rağmen aşağıda sunulan örnek sözdizimsel olarak tam bir tümce görünümü sergiler.

*(V) **Aşağıdaki örneklere** bakılacak olursa çekmek'in anlamının ancak öteki öğelerle, belli bir bağlam içinde kesinleştiği görülür:*

- (D) 1. Çocuk masa örtüsünü çekerek üstündekileri düşürdü (Örtüyü kendine doğru getirdi).*
- 2. Kadın o adamdan çok çekti (büyük sıkıntılara katlandı). (...) [TA, s. 27]*

*(V) **Şimdi de aşağıdaki tümceleri gözden geçirelim:***

- (D) 1. Amcam bize yardım etti, (...) [TA, s. 57]*

Tip 3 Numaralandırma

Tip 3 Numaralandırma'da V üyesi sözdizimsel olarak tam bir cümledir. Tip 1 ve Tip 2 Numaralandırma'ya göre iki nokta işaretinin varlığı önemli değildir. Bu tip numaralandırmada numaralandırma ifadeleri önemlidir ki bunlar bilgilendirici

metin türü göz önünde bulundurulduğunda “etkiler, faktörler, sonuçlar, yollar, yönler, eğilimler, öneriler, sınıflar, unsurlar” gibi çoğul yapıyla gelen ifadeleri kapsar (Tadros, 1994).

(V) *Bu yaklaşımın kazandırdığı bakış açılarını üç grupta toplayabiliriz: (D) ses-bilgisel kurallar, dilbilimin tarihsel özelliği ve ruhbilime başvurma.* [DG, s. 26]

(V) *Bilgine göre insan zihninde göstergeler çeşitli çağrışımların odak noktasıdır; dört ayrı yönden başka göstergelerin çağrışımına yol açar: (D) 1) Aynı kökten gelen öğelerin, 2) Anlamca yakınlığı olan öğelerin, 3) Biçim yönünden eşlik gösterenlerin, 4) Ses imgesi açısından yakınlığı olan, seççe benzeyen öğelerin çağrışımı.* [TA, s. 46]

İleri(ye) Etiketleme (Advance Labelling)

İleri(ye) Etiketleme temelde yazarın, okura yazar olarak sunduğu “vaadi” gerçekleştireceğine ilişkin yönlendirdiği ifadeleri kapsar. Örneğin, yazar “*x ile y’yi ayırt edelim*” derse, söz konusu öğeler arasındaki ayrımı okura göstereceğine ilişkin ipuçları verir. Yazar, “*Aşağıdakiler şekilde gösterilebilir*” gibi bir ifade kullanıldığında, sunulacak olduğu vaat edilen şekli üreteceğine dair okurda oluşacak tahmini destekler (Tadros, 1994). İleri(ye) Etiketleme’de de diğer kategorilerde olduğu gibi V üyeliğinin belli kriterleri bulunmaktadır:

- Tümce, bir eylemin etiketlenmesini içermelidir.
- Fiil ile söylem içinde ileriye dönük bir gönderimde bulunulmalıdır.
- Konuşucunun rolü “yazarın rolü” olarak kabul edilir ve bu değişmezdir.

Tip A ve Tip B İleri(ye) Etiketleme’ye yönelik önemli bir ayrım doğrusal ve doğrusal olmayan metin ayrımıdır. İleri(ye) Etiketleme’nin A tipi metni içeren “doğrusal metin” sayılırken, Tip B tablo, diyagram, grafik vb. şematik biçimleri içermesiyle “doğrusal olmayan metin” olarak değerlendirilir. Üçüncü bir tür olarak, doğrusal metni takip eden doğrusal olmayan bir metin de görünüm sunabilir. V üyeliğini belirleyen kriterler doğrultusunda Tip A ve Tip B etiketleme tanıtılacaktır.

Tip A İleri(ye) Etiketleme

(V) *Biz, kendi anlayışımıza göre kavramları birbirinden ayırarak ve yalınlaştırarak tanımlayıp açıklamak istiyoruz.* [TA, s. 67]

Dünya üzerindeki diller arasında, tümceleri ÖNY (özne + nesne + yüklem) dizilişleriyle kurulan dillerden biri olan Türkçenin tümce anlambilimini etkileyen birtakım belirgin sözdizimi özellikleri, nitelikleri vardır. (V) Biz bunları şu noktalarda topluyoruz: (...) (D) [TA, s. 213]

Yukarıda verilen örneklerin ilkinde “ayırarak” ve “yalınlaştırmak” fiilleri okurda, yazarın daha önce bahsettiği kavramların farklılıklarının aktarılacağı ve basitleştirilecek sunulacağı tahminini oluşturmaktadır. İkinci örnekte ise yazarın bahsettiği özelliklerin sınıflandırılacağı veya başlıklandırılacağı tahmini okurda “topluyoruz” fiiliyle öngörüye yol açar.

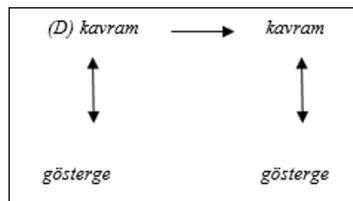
Tip B İleri(ye) Etiketleme

İleriye dönük etiketlenmenin B tipi, metnin şema, grafik veya tablo gibi şekillerle sunumunu içermektedir. Grafik organizasyonu, bir metindeki söylem yapılarının kalıplarını temsil edebilir ve önermeler arasındaki karşılıklı ilişkileri gösterebilir (Jiang ve Grabe, 2007). Aşağıda sunulan örnek bu ilişkilerden süreç ve sıra ilişkisine işaret ederek okurun öngörüsünü destekler. Ayrıca söz konusu örnek doğrusal bir metnin ardından doğrusal olmayan metnin takibini de sunmaktadır:

(V) *Eşanlamlılık konusunu bitirmeden önce bu türden öğeler arasındaki ilişkiyi şemayla (7. şema) belirlemek istiyoruz:*

Şekil 1

Tip B İleri(ye) Etiketlemenin D Üyesini Gösterir Örnek Şema 1



(7. şema) [TA, s. 102]

(V) Anlamları taşıyan dildir. R. Barthes, F. de Saussure'ün önerisini tersine çevirmiştir. (D) Şekil 70 [DG, s.427]

Şekil 2

Tip B İleri(ye) Etiketlemenin D Üyesini Gösterir Örnek Şema 2



Aktarım (Reporting)

Aktarım ifadeleri kullanımında yazar, önermeleri başkalarına atfederek kendini önerme içeriğinden uzaklaştırmaktadır (Tadros, 1994). Bu türden bir uzaklık yazarın metne tekrar katılımını da ön görmektedir: Çünkü yazar, aktardığı önermeye yönelik tutumunu belirtmek üzere metne geri dönmek zorundadır. Yazarın bakış açısına gönderimde bulunan bu kavram Labov ve Fanshel'de de (1977; akt. Tadros, 1994) kullanılmış olup "Değerlendirme" olarak ifade edilmektedir. Labov'a göre (1972; akt. Yemenici, 2001) anlatıcı dış, içe yerleşik, eylem aktarımı yoluyla ve olayların geciktirilmesi yoluyla değerlendirme olmak üzere dört farklı değerlendirme yapabilir. Değerlendirmede anlatıcı, kullandığı olumsuzluk ekleri, ünlemler, yinelemeler, nitelme sözcükleri gibi dilbilgisel yapılarla aktardıklarına dönük tutumunu işaretleyebilir. Tadros'un Aktarım kategorisindeki Değerlendirme de Labov'un modeliyle benzerlik göstererek yazarın hem bilişsel hem de değerlendirici tepki türlerini kapsar.

Tadros'un kestirim türleri analizindeki bu ulamdaki görünüşler, temelde okura yazarın, aktardığı şeye daha sonra dâhil olacağını ve bunun bir değerlendirme biçimi olduğunu öngörmesini sağlar (Swales, 1981). Bir yazar kendi değerlendirmesinden önce başkasından aktarım veya alıntı yaptığında, okura metnin daha sonraki bir noktasında değerlendirme yükümlülüğü olduğunu iddia eder ve bu değerlendirme gerçekleşmezse yazarın aktardığı önermeye dönük olumlu tutumunun bir göstergesi sayılır (Coulthard, 1994).

Aktarımın V üyeliği için belli kriterler bulunmaktadır. Bunlar,

- a) Dilsel olarak aktarım ifadeleri içermelidir.
- b) Tümce, bir başkasına atfedilen önerme içeriğini içermelidir.
- c) Yazar, öznel ifade kullanımından kaçınmalıdır. "Haklı olarak..." gibi ifadeler kullandığında aktarım yapısına uygun bir dilsel üretim söz konusu değildir.
- ç) Aktarılan ifadelerin metindeki konumu önemlidir. Aktarılanlar, metin sonu olarak geldiğinde bu bir tahminden çok, yazarın yorumu olarak yorumlanır.

(V) **Gençan** (1975:282NIII) dilek-koşul kipinin art arda kullanılmasıyla bir pekiştirme sağlanacağına **değinererek**

Arasa sorsa bir sonuca varır

Ağlasa çırpınsa isteğine kavuşur

örneklerine yer vermektedir ki (...) [TA, s. 261]

(V) Genel Dilbilim Dersleri'nde F. de Saussure, dilin tüm insanlarda ortak, insanın değişmeyen evrensel özelliği olan bir dilyetisine dayandığını **ileri sürer**. (D) [DG, s. 186]

Yukarıda sunulan örneklerde Aktarımın V üyeliği için kriterleri karşılayan örnekler sunulmuştur. Türkçede aktarım ifade eden çeşitli fiiller bulunmaktadır. "Öne sürmek, belirtmek, bildirmek, iddia etmek, tartışmak, vurgulamak" gibi fiiller bunlara örnek olarak gösterilebilir.

Aktarımın V üyeliği kriterlerden "d" başlığında belirtildiği üzere metin sonu gelen aktarım yalnızca yazarın bir yorumu değil, metin boyunca ifade ettiklerinin bir özeti olarak da gelmektedir:

Doğduğumuz zaman biz anadilimizi sözcüklüğüyle, kavramlarıyla, dilbilgisi kurallarıyla çevremizde hazır buluruz. Onunla düşünür, dünyayı onunla algılarız. "Ünlü düşünür Wittgenstein'in şu sözü bu gerçeği en iyi biçimde anlatır: "Dilimin sınırları dünyamın sınırlarıdır." [TA, s. 20]

Özetleme (Recapitulation)

Özetleme, metinde daha önce verilen bilgilerin yazar tarafından okur hatırlatılmasıdır. Metinde "Daha önce ifade

edildiği gibi” veya “Yukarıda belirtilmiştir” gibi ifadelerin kullanımı okurda yeni bilginin geleceğinin tahminini oluşturur (Tadros, 1994). Özetleme, genellikle hatırlama veya hatırlatma gönderimi alabilecek eylemlerle kurulmaktadır. “Açıklamak, vurgulamak, belirtmek” gibi eylemlerin geçmiş zaman görünümüleri özetlemenin metindeki işlevini yerine getirebilir. Özetlemenin V üyeliği için çeşitli kriterler bulunmaktadır. Bu kriterler,

a) Tümce, bir söylem eylemini etiketlemeli ve bir çıkarımı işaretlemelidir.

b) Yan tümce, genellikle geçmiş zaman gösterimi ile temsil edilmelidir.

c) Aktarmada olduğu gibi özetleme ifadesinin metnin sonunda yer alması yazarın yorumu sayılabilir, bu nedenle genellikle sonda verilmemelidir.

Özetleme ulamına ilişkin örnekler aşağıda sunulmuştur:

(V) **Yukarıda da belirttiğimiz gibi**, (D) *bu dönemin en önemli kazancı dil ailelerini oluşturmak için kullanılan yöntem ve ilkelerin belirlenmesi ve özellikle diller ile dilsel değişim arasındaki ilişkilerinin bir genel kuramının oluşturulmasıdır.* [DG, s. 34]

(V) Özetlemek gerekirse:

Dizimsel bağıntı _____

Kasap + et + satar

Manav + sebze + satar (...) (D) [DG, s. 190]

Varsayma (Hypotheticality)

Varsayma kategorisinde yazar, kendisine varsayımsal bir dünya yaratarak gerçek dünyadan ayrılır. Yazar, kendi kavramsal dünyası ile okurun dünyası arasındaki boşluğun farkındalığını varsayarak metnin o bölümündeki kopuşunu işaretler (Tadros, 1994). Varsaymanın V üyeliği için kriterleri şöyle sıralayabiliriz:

a) Tümce “varsaymak, düşünmek” gibi fiilleri içermelidir.

Tümce “varsayalım, düşünelim” örneklerinde olduğu gibi bir kiplikle kurulur.

b) Tümcenin kurguya dayalı bir ad veya adlaştırma içermelidir.

c) Tümce “eğer” bağlacıyla varsayımsal bir bağlam yaratmalıdır. (Eğer + -sA + geçmiş, şimdiki zaman veya gelecek zaman kipliği)

Tadros, son kriterde yer alan “eğer” bağlacının kullanımında koşul işaretleyicilerinin kullanımıyla yazarın varsayımsal bir dünyayı işaretleyebileceğini ifade eder. Tadros bu kriteri betimlemek adına “*Eğer anlaşılması zor olmasaydı, geleneksel olarak iletilenlerin kapsamına alınabilseydi, o zaman...*” örneğini verir. Göksel ve Kerslake (2005) Türkçede varsayımsal olasılığın -sA fiil ekinin kullanımıyla gerçekleştiğini belirtir. Ancak -sA biçim biriminin “eğer” bağlacıyla kullanımında varsayımsallık anlamının Türkçede de görünüm sunduğu bilinmektedir. Aşağıda, varsayımsallığın kriterlerini taşıyan V ve D üyelerine ilişkin örnekler sunulmuştur:

(V) *Onun önemini, değerini anlayabilmek için bir an, insanın konuşma yeteneğinden yoksun olduğunu, yazı diye bir şeyin bulunmadığını varsayalım.* (D) *Öteki insanlarla bir arada, bir toplum oluşturmamız, düşünce, duygu ve isteklerimizi başkalarına iletebilmemiz büyük ölçüde güçleşecek, eksik, güdük bir anlaşmaya dönen bağırmlar, birtakım jest ve mimiklerle sınırlı kalacaktır.* [TA, s. 17]

(V) *Yüzlerce yolcuyla bir hava alanından alıp birkaç saat içinde bir başka kıtanın bir kentine götüren bir uçak düşünelim.* (D) *Uçağın bu işi gerçekleştirebilmesi, yapısının özellikleri, içindeki binlerce araç-gerecin birbirleriyle bağlantılı olarak görev görmesi, değişik denetleme düzenleri ve hepsinden önce de uçaktaki ve yerdeki görevlilerin ortaklaşa çalışmalarıyla sağlamaktadır.* [TA, s. 18]

Soru (Question)

Soru kategorisinde yazar, ortaya koyduğu önermenin çözümünden kendini ayırır ve işaretlediği bu kopuş, okura metne daha sonrasında dâhil olacağı öngörüsünü sunar. Rothkoph (1966; akt. Bruning vd., 2014) “tamamlayıcı sorular” olarak tanımladığı metin içine yerleştirilen bu soruların öğrencilerin okuduğunu anlama becerisine etkisini araştırmış ve soruların okuma anlama performansını olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşmıştır.

Soru kategorisinin V üyeliği için belli kriterler bulunmaktadır. Bunlar:

a) Tümce, sözdizimsel olarak soru tümcesi olmalıdır.

b) Sorular, “soru” başlığı ile değil, metnin bir bölümünde gelmelidir.

c) Ardışık iki soru olarak işaretlenmesi durumunda okurda “şimdi değil, daha sonra açıklanacak” çıkarımı oluşabileceği için ardışık sorular olarak sunulmamalıdır.

Aşağıda bir kestirim kategorisi olarak metin içine yerleştirilen sorulara örnekler verilmiştir:

(V) *Ancak, biçem ve bağımsızlık alanı olan yazın hemen başarıya ulaşmak için özünden ödün vermeli midir?* (D) Bu da başka bir tartışma konusu. [DG, s. 98]

Yaşadığımız bir şeyi sonradan birine aktarmak, bize bu yaşadığımız olaylara, bilinçli olma da mesafeli bakmamızı sağlar. (V) Dil sayesinde bu aktarma nasıl mümkün olur? (D) Dilde dünyadaki varlıkları, nesnelere, durumları, eylemleri temsil etmeden önce sözcükler vardır. [DG, s. 83]

Tadros'un sınıflamasında ayrıca bir kategori olarak ele almadığı ancak yukarıda tanımlanan kestirim kategorilerinden birkaçının kullanıldığı karmaşık desenleme de mevcuttur. Karmaşık desenleme, birden fazla kestirim kategorisinin bir arada bulunmasıdır.

(V) *R. Jakobson, her dik düzenlemesinin "iki tür düzenleme" içerdiğini ortaya koyar:*

(D) 1) *Birleştirme,*

2) *Seçme (...)* [DG, s. 113]

Şekil 3

Soru Kategorisinin D Üyesini Gösterir Örnek Şema



Yukarıda sunulan örnekte kestirim kategorilerinden üç kategori birlikte desenlenmiştir. Bunların ilki Jakobson'dan yapılan alıntı ve "ortaya koyar" fiili ile kurulan Aktarım, "iki tür düzenleme" ile belirtilen Numaralandırma ve son olarak da metinde aktarılanların düzenlenmiş bir şekil ile temsilini sunan İleri(ye) Etiketleme kategorileridir.

Yöntem

Model

Çalışmada Türkçe 5. ve 8. sınıf ders kitaplarında yer alan bilgilendirici metinlerdeki söylemsel düzenlemelerin okurda metne yönelik tahminde bulunma imkânı sunması bakımından betimlenmesi amaçlanmıştır. Çalışmanın amacı doğrultusunda, çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması yöntemi kullanılmıştır. Durum çalışması, sınırlı bir sistemin derinlemesine betimlenmesi amacıyla yapılan araştırmalarda kullanılmaktadır (Merriam, 2018).

İnceleme Nesnesi

Çalışmada Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) ve özel yayınevlerince hazırlanan ortaokul Türkçe 5. ve 8. sınıf ders kitapları olmak üzere iki ders kitabı incelenmiştir. Bu doğrultuda çalışmanın inceleme nesnesini Anıtepe Yayıncılık tarafından hazırlanan ve 2019-2020 öğretim yılı itibarıyla Türkçe derslerinde kullanılan Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu 5. Sınıf Türkçe Ders Kitabı (2019) ve Millî Eğitim Bakanlığı tarafınca hazırlanan Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu 8. Sınıf Türkçe Ders Kitabı (2019) oluşturmaktadır. Çalışma kapsamında incelenecek olan kitaplarda yer alan metinlerin seçiminde metin türü göz önünde bulundurularak bilgilendirici metin türünde yazılmış olmaları dikkate alınmıştır. Bilgilendirici metin türünde yazılan metinlerin belirlenmesinde ise Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (2019) önerilen metin türü sınıflaması izlenmiştir. Programda yer alan bilgilendirici metinler deneme, biyografi, otobiyografi, makale, anı, mektup, gezi yazısı, blog yazısı, efemera/broşür, haber metni, sosyal medya metinleri, günlük, fıkra, özdeyiş olarak ifade edilmiştir. Bilgilendirici metin türü çeşitliliği seçilen iki sınıf düzeyi arasında farklılık göstermekte; 8. sınıf düzeyinde 5. sınıftan farklı olarak biyografi, otobiyografi ve günlük türlerinin eklenmesi ise bu türden bir farklılığın göstergesidir. Çalışmada bu nedenle iki sınıf düzeyi için hazırlanan kitaplar değerlendirmeye alınmıştır. İnceleme kapsamında 5. sınıf ders kitabında 7; 8. sınıf ders kitabında 12 olmak üzere toplam 19 metin analiz edilmiştir.

Verilerin Toplanması

Çalışmanın verileri doküman incelemesi tekniğiyle toplanmıştır. Doküman incelemesi, yazılı belge ve dokümanların sistematik biçimde detaylı incelemesini kapsamaktadır.

Verilerin Analizi

Çalışmada elde edilen verilerin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizi, nitel verileri açıklamada kullanılan kategorilerin oluşturulması ile açıklanan verilerin ilgili kategorilerle ilişkilendirilmesi ve açıklanmasıdır (Baltacı, 2019). Çalışmada incelenen metinlerin analizinde Tadros'un (1985; 1994) kestirim kategorizasyonu kullanılmıştır. Kestirim kategorileri daha önce Türkçe literatürde olmadığından sınıflama Türkçeye çevrilmiştir. Sınıflamada kullanılan ifadelerin çevirisinde İngilizce dil uzmanından görüş alınmış olup sınıflamanın tanıtılması amacıyla öncelikle araştırmacılar tarafından seçilen bilgilendirici metin türünü temsil eden metinlerden örnekler sunulmuştur.

Etik Beyan

Bu çalışmada "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında belirtilen kurallara uyulmuş, "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı altında belirtilen eylemlerden kaçınılmıştır. Yazarlar arasında çıkar çatışması yoktur, tüm yazarlar çalışmaya katkı sağlamıştır.

Bulgular

Çalışma kapsamında incelenecek olan metinlerin kestirim kategorilerine göre analizinin sonuçları bu bölümde sunulacaktır. İncelenen metinlerde yer alan kestirim unsurlarının öncelikle genel bir görünümü, ardından her bir kategoride yer alan kestirim unsurları örneklendirilerek betimlenecektir.

İnceleme sonucunda ulaşılan bulguların genel bir çerçevesini çizmek adına Türkçe 5. ve 8. sınıf ders kitaplarındaki bilgilendirici metinlerde yer alan kestirim kategorilerinin sıklık açısından görünümü Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1

Türkçe 5. ve 8. Sınıf Ders Kitaplarında Kestirim Kategorilerinin Yer Alma Sıklığı

Kestirim kategorileri	5. sınıf Türkçe ders kitabı (f)	8. sınıf Türkçe ders kitabı (f)
Numaralandırma	2	-
İleri(ye) Etiketleme	-	-
Aktarım	9	4
Özetleme	-	1
Varsayma	2	3
Soru	6	12
Toplam	19	20

Tablo 1 incelendiğinde Tadros'un altı ulamda ele aldığı kestirim unsurlarının metinlerde yer alma sıklığı 5. sınıf Türkçe ders kitabında 19; 8. sınıf Türkçe ders kitabında 20'dir. Buna göre 8. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan bilgilendirici kestirim kategorileri, 5. sınıf Türkçe ders kitabı metinlerine göre daha yüksek sıklıkta görünüm sergilemektedir. Söz konusu metinler kategorilerin çeşitliliği bakımından incelendiğinde her iki sınıf düzeyindeki metinlerin benzer bir çeşitlilik sunduğu gözlemlenmiştir.

5. sınıf Türkçe ders kitabındaki metinlerde İleri(ye) Etiketleme ve Özetme kategorilerine yönelik bir kullanım gözlemlenmemiştir. İncelenen metinler genelinde Aktarım kategorisi yüksek kullanım sıklığı gösterirken, en düşük sıklık Varsayım kategorisine yöneliktir.

8. sınıf Türkçe ders kitabındaki metinlerinde ise Numaralandırma ve İleri(ye) Etiketleme kategorilerine dönük bir kullanım bulunmamaktadır. Kitapta yer alan bilgilendirici metinlerde en yüksek Soru kategorisinin kullanımına, en düşük kullanımın ise Özetleme kategorisine dönük olduğu belirlenmiştir.

Numaralandırma Kategorisine İlişkin Bulgular

Numaralandırma kategorisine ilişkin kestirim unsurlarının 5. sınıf Türkçe ders kitabındaki Barkod başlıklı metinde kullanımı tespit edilmiştir.

Örnek: (V) **Bu numaralandırma sistemlerinden** ülkemizde en yaygın olarak kullanılanında **on üç rakam** bulunur. (D) (V) Bunlardan ilk üçü ülke kodudur. (D) Türkiye'nin ülke kodu **868 ve 869'dur**.

Verilen örnek incelendiğinde metinde kullanılan numaralandırma ifadeleri Tadros'un Tip 3 Numaralandırma kategorisinin bir görünümünü sunar. Buna göre numaralandırma ifadeleri mutlaka bir sayı ve çoğul ifade içermelidir. Örneğin ilk tümcesinin kestirime dayalı üyesinin "on üç" içeren bir sayıyı işaret ettiği gözlemlenmektedir. Bu ifadeyle okurda bu rakamlara ilişkin bir açıklamanın sunulacağı beklentisi geliştirilir. Ardından gelen "bunlardan ilk üçü" ifadesi bu işlevi yerine getirirken aynı zamanda söz konusu rakamlara ilişkin bir diğer açıklamayı da öngörmeye yönlendiren numaralandırma ifadesinin ardışık bir kullanımı olduğu gözlemlenmiştir.

Aktarım Kategorisine İlişkin Bulgular

Aktarım unsurları 5. sınıf düzeyindeki metinlerde geçen sıklığı en yüksek kestirim unsurlarıdır. Aktarım kategorisinde yer alan dilsel düzenlemelerin 8. sınıf düzeyindeki metinlerde de yer aldığı gözlemlenmiştir.

Örnek 1: (V) *Bu bağlamda **Gil Stern'in (Giyıl Störn) şu sözlerini hem onaylayabilir hem de biraz abartılı bulabilirsiniz: "Toplumumuza iyimserler de kötümserler de katkıda bulunurlar. (D) İyimser uçak yapar, kötümser ise paraşüt."** Kötümserlerin de yaşama bu denli katkıda bulunmaları yeni bir yaklaşım sayılmalı.*

Örnek 2: (V) *Şöyle ki Montesquieu "Kanunların Ruhu" adlı eserinin bir yerinde, müzikte yapılacak en küçük bir değişikliğin devletin yapısında da değişiklik yapılmasını gerektirdiğini **söylemektedir** ki (D) Atatürk bunu 1934 yılında Meclis'te yaptığı bir konuşma sırasında dile getirmiştir.*

Örnek 1'de yazar aktarım yaptıktan sonra buna ilişkin kendi değerlendirmesini betimler. Aktarımda bulunduğu ilk tümceyle metinden kopuşunu işaretlerken, aktarım tümcesinden sonra kendi önermelerini sunmaya devam ederek metne geri döndüğünün işaretini okura verir.

Örnek 2'de ise *Atatürk ve Müzik* başlıklı bilgilendirici metinden alınmıştır. Metnin genel izleği Atatürk ve sanat olgusu olduğu için yazar, öne sürdüğü bilgileri kanıtlamak adına aktarımda bulunur. Metinde okur tarafından kestirilecek unsurun, yazarın aktarımla sunduğu önermeden sonra kendi değerlendirmesini metin konusunu destekleyecek bilgi içeriği içeriğiyle sunacak olmasıdır.

Örnek 3: (V) *Uluslararası Sosyal Medya Derneği (USMED) Yönetim Kurulu Başkanı Said Ercan, sosyal medyada beğenilmeme korkusunun insanlarda psikolojik sorunlara yol açtığını **söyledi**. Ercan, aynı zamanda insanların hayatlarının artık birçok yerinde sayılar olduğunu da **dile getirdi**. Ercan yaptığı açıklamada, sosyal medya kullanıcılarına yönelik araştırmalar yaptıklarını ve araştırmalara göre insanların sosyal medyada genellikle beğenilmek için bir şeyler **paylaştığını belirtti**.*

Örnek 3, 5. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan *Sosyal Medya Psikolojinizi Etkiliyor* başlıklı bir haber metninden alınmıştır. İncelenen metinler arasında en sık bir kestirim unsuru olarak aktarımın kullanıldığı metindir. Yazarın, metin türüyle de ilişkili olarak birbiri ardına sunduğu aktarımlarda kendi değerlendirmesine rastlanmamıştır; ancak ardışık biçimde aktarım ifadesi kullanması öne sürülen önermeyi desteklediğinin işareti olarak yorumlanabilir.

Özetleme Kategorisine İlişkin Bulgular

Özetleme kategorisine ilişkin kestirim ifadeleri yalnızca 8. sınıf Türkçe ders kitabındaki *Bir Fincan Kahve* başlıklı metinde gözlemlenmiştir. Metinde yer alan özetleme ifadesi Tadros'un özetlemenin V kriterleri olarak tanımladığı özelliklerle uyum içerisindedir. Bu kestirim ifadesi ayrıca metinde geriye dönük gönderim yaparak hatırlatma işlevi görür:

Örnek 1: (V) *Anadolu'da konukseverliğin başını kahve çeker, **demıştik**. (D) Gerçekten öyle. Konuk olduğunuz köy ve kasabalarda bir kahve içirmeden sizi bırakmazlar. Birçok bölgede bu ikram daha da ağır basar. Güney Anadolu'da ve Kıbrıs köylerinde kahvehaneye gelen konuk, önce selam verip kimin masasına oturmuşsa onun bir kahvesini içer.*

Bu örnekte (Örnek 1) yazar metnin önceki bölümlerine gönderimde bulunarak metinde daha önce verdiği önermeleri destekler veya yeni bir konu açar. Böylece okurda yazarın farklı veya yeni bir konuya geçiş yapacağı ya da önceki ifadelerini açımlayacağı kestirimi gerçekleşir. Örnek 1'de yazarın daha önce metinde sunduğu önermeyi desteklemek üzere özetlemeye başvurduğu görülmektedir. Bu, Tadros'un kategorilerinde yer almasa da ayrıca yazarın "değerlendirmesini" destekleyen görünümünden biridir.

Varsayma Kategorisine İlişkin Bulgular

Türkçe 5. ve 8. sınıf ders kitaplarında varsayma kategorisine yönelik görünümeler olduğu belirlenmiştir. Bu kategoride yer alan dilsel kestirim unsurlarının yalnızca ikisinin "düşünmek" eylemi ile kurulduğu, diğerlerinin "eğer" bağlacıyla yaratılan varsayımsallar koşullara bağlı yapılandırıldığı gözlemlenmiştir. Örneklerdeki varsayımsallık güçlü veya zayıf genellikle bir olasılığa bağlıdır:

Örnek 1: (V) *Tahterevallide desteğin yerini değiştirebildiğinizi düşünün.* (D) *Eğer böyle bir olanağınız olsaydı ağır biriyle hafif birinin dengede kalmasını nasıl sağlardınız?*

Örnek 2: (V) *Eğer onların şefkati, merhameti ve bakımı olmasa* (D) *bebek hâlimizle ne işimizi görebilir ne de hayatımızı devam ettirebiliriz.*

Örnek 3: (V) *Eğer sallanan salıncakta hiç hareket etmeden duracak olursanız salıncak,* (D) *havanın direnci ve salıncağın kendi parçaları arasındaki sürtünmeden dolayı enerjisini kaybeder ve bir süre sonra durur.*

Örnek 4: *Salıncığın zincir uzunluğu, salıncığın salınım hızını etkiler.* (V) *Eğer kısa zincirli bir salıncaktaysanız* (D) *uzun zincirli salıncaktaki birine kıyasla aynı süre içinde daha fazla sayıda ileri geri hareket edebilirsiniz.*

Yukarıda verilen örnek 1, 2, 3 ve 4 yazarın gerçek dünyadan ayrılarak varsayımsal bir dünyaya geçişini işaretler. Örnek 2’de yazar, karşı-olgusal bir durum yaratarak okurda metin boyunca aktardığı önermelerin önemini vurgulayacağı kestirimini işaretler. Diğer örneklerde ise “eğer” bağlacı ve “-sA” biçimbiriminin kullanımı ile okur, yazarın varsaydığı şartların sonucunda gerçekleşecek olguların sunulacağını öngörebilir.

Soru Kategorisine İlişkin Bulgular

Bir kestirim ifadesi olarak soru, çalışma kapsamında incelenen metinlerde gözlemlenen en yüksek sıklığa sahip yazar düzenlemesidir. Özellikle 8. sınıf metinlerinde yer alan kestirim kategorileri arasında en sık gözlemlenen dilsel düzenlemeler sorularla gerçekleştirilen düzenlemelerdir.

Örnek 1: (V) *Barkodların ne işe yaradığını hiç merak ettiniz mi?* (D) (...)

Örnek 2: (V) *Yaşamda, kötümserlere mi yoksa iyimserlere mi daha çok gereksinim duyarız?* (D) (...)

Örnek 1, Türkçe 5. sınıf kitabında yer alan *Barkod* başlıklı metnin üçüncü tümcesi olarak metin başlangıcında gelmektedir. *Barkod* kavramının tanımı verildikten sonra yerleştirilen bu soruyla yazar, okura barkodun işlevlerini ve kullanım alanlarını sunacağı öngörüsünü uyandırır. Ayrıca burada yazar, okuru metne hazırlamakta ve güdülemektedir.

Benzer biçimde diğer örnekte de yazar benzer bir işlevle soru ifadesine başvurur. Burada okura yöneltilen soru, okurda ayrıca metnin karşılaştırma ve karşıtlık örüntüsüyle kurulduğunu, yazarın sunacağı önermeler arası ilişkilerin temelde “iyimserlik” ve “kötümserlik” olmak üzere iki kavrama ilişkin karşıtlık ilişkisiyle temellendirileceği öngörüsünü oluşturur.

Yazarın bu türden üstsöylemi ile gelen soruların farklı işlevleri bulunmaktadır. Bunlara örnek olarak,

Örnek 3: (V) *Demek bütün mesele eşref saatin gelmesine veya o saatin geldiğini anlamaya bağlı öyle mi?* (D) *Öyledir. Hatta ben öyle zannediyorum ki eşref saat görünmez kuvvetlerin, esrarlı hesapların, içinden çıkılmaz bilmecelerin işlettiği bir saat değil, insanların bizzat kendileri tarafından işletilen veya sadece dikkatli olmaları sayesinde geldiği kolayca fark edilen bir saattir.*

Örnek 3 yazarın soruyla metinden ayrıldığını, ancak soruyu yanıtlamak üzere geri döndüğünü, dolayısıyla değerlendirmede bulunduğu bir kestirim örneğidir. Örnek 3’te soru kullanımı ile yazar, okura sunduğu önermeleri soru ile yineleyerek konuyu yeniden işaretlemektedir.

Sonuç ve Tartışma

Kestirim kategorileri okuma sürecinde okuru metne dönük kestirimlerde bulunmaya yönlendiren dilsel işaretleyicileri kapsamaktadır. Bu işaretleyiciler, okuma anlama süreci bakımından bir metni etkileşimsel kılan unsurlardır. Yazarın metinde gerçekleştirdiği bu düzenlemeler, okura metin konusu, içeriği, metin türü ve organizasyonu bakımından rehberlik ederek okuma sürecini yönlendirmektedir. Ana dili eğitiminde kullanılan ders kitaplarında yer alan bilgilendirici metinlerde bu türden görünümeler metnin anlaşılması, metin üreticisinin iletişimsel amacını gerçekleştirmesi ve bu doğrultuda okuma anlama sürecinin desteklenmesi bakımından önemlidir. Bu belirlemeler sonucunda, mevcut çalışmada Türkçe 5. ve 8. sınıf ders kitaplarında yer alan bilgilendirici metinlerde gerçekleştirilen ve okuru metne dönük kestirim geliştirmeye yönlendiren söylemsel düzenlemelerin görünümelerinin incelenmesi hedeflenmiştir. Okura metnin içeriğine, yapısına ve organizasyonuna yönelik kestirimde bulunabilme olanağı sunan dilsel unsurlar Tadros’un (1985; 1994) Numaralandırma, İleri(ye) Etiketleme, Aktarım, Özetleme, Varsayım ve Soru olmak üzere altı ulamdan oluşan kestirim modeli kullanılarak belirlenmiştir. Çalışmada 5. sınıf ders kitabındaki 7, 8. sınıf ders kitabındaki 12 bilgilendirici metin olmak üzere toplam 19 metin incelenmiştir.

Çalışma sonucunda Türkçe 5. sınıf ders kitabındaki bilgilendirici metinlerde 19; 8. sınıf ders kitabı metinlerinde ise 20 olmak üzere toplam 39 dilsel kestirim unsurunun kullanıldığı belirlenmiştir. 5. sınıf metinlerinde en sık rastlanan kestirim unsurları Aktarım kategorisinde yer alan dilsel kestirim ifadeleri iken, 8. sınıf metinlerinde Soru kategorisinde bulunan dilsel kestirim ifadeleridir. Türkçe Dersi Öğretim Programı (2019) metin türü ayırımına göre 8. sınıf düzeyinde öğrenci, 5. sınıf düzeyinde yer alan bilgilendirici metinlere göre üç farklı bilgilendirici metin türü ile karşılaşmaktadır. Ancak, metin türü çeşitliliği göz önünde bulundurulduğunda Aktarım kategorisinde yer alan dilsel kestirim ifadelerinin kullanım sıklığı ve çeşitliliği açısından sınıf düzeyi bağlamında bir farklılık gözlemlenmemiştir.

Çalışmada incelenen metinlerde kestirim kategorilerinden Numaralandırma'ya yönelik dilsel işaretleyicilerin düşük sıklıkta görünüm sunduğu belirlenmiştir. Numaralandırma ifadeleri 5. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan bir bilgilendirici metinde görünüm sergilemektedir. Ortaokul 8. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlerde ise numaralandırma ifadelerinin kullanımına yönelik herhangi bir bulguya ulaşılamamıştır. Numaralandırma, okurun okuma sürecinde metindeki bilgileri sınıflama, ayırma, kategorileştirme gibi bilişsel becerilerini de gerektirdiğinden metin sürecinde okur tarafından takip edilecek ipuçlarının bu türden numaralandırma ifadeleriyle desteklenmesi önemlidir.

Çalışmada incelenen metinlerde dilsel kestirim unsurlarından yazarın metin içindeki bilgileri açıklayacağı veya grafik, tablo vb. biçimsel aktarımlarla sunacağını bildiren ve okurda bunlara dönük kestirim oluşturan İleri(ye) Etiketleme unsurlarına rastlanmamıştır. Okurun, okuduklarını denetleme, bağlama yönelik ipuçlarını kullanma, metindeki bilgiyi şema veya görsellerle formüleleştirme, bilgileri ayırt etme gibi üstbilişsel okuma stratejilerini kullanabilmesi eleştirel okuma becerisiyle ilişkilendirilir (Başoğlu vd., 2019). Eleştirel okuma becerisi, okurun metinde sunulan bilgileri sorguladıkları ve yorumladıkları bir temele dayanır. Çelik (1998) İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin okuduğunu anlama stratejilerini araştırdığı çalışmada okurların genel dünya bilgilerini kullanarak okuma sürecinde sürekli tahminde buldukları ve bunu sınadıkları bir okuma modeline başvurduklarını belirtmiştir. Okurun metin içinde tahmin etmeye dayalı bir strateji geliştirmesi, okuduğunu anlama açısından verimli bir strateji olarak değerlendirilebilir. Bu bağlamda okurun metin içeriğine ilişkin tahminini veya metin yapısına ilişkin öngörüsünü destekleyen biçimde düzenlenmiş metinler dil öğretiminde işlevseldir. Türkçe ders kitaplarında yer alan bilgilendirici metinlerde görsel, tablo, şema vb. metin organizasyonuna dönük düzenlemelerin metinlerde yer almaması metin türünün tanınması ve bilginin özetlenmesi bakımından olumsuz bir görünüm sergilemektedir.

Tadros'ta (1994) Aktarım, yazarın okura metinden kopuşunu; ancak daha sonra metne geri döneceğini işaret ettiği bir düzenleme olarak yer alır. Aktarım veya raporlama, her iki ders kitabı metinlerinde de sık görünüm sergileyen dilsel kestirim unsurlarından biri olarak belirlenmiştir. Aktarım ifadelerinin sunumu yazarın aktarımda bulunduğu önermelere ilişkin tutumunu/değerlendirmesini de işaretlediğinden okurun yazarın bakış açısını anlaması bakımından oldukça önemlidir.

Çalışmada incelenen bir diğer dilsel kestirim unsuru Özetleme ifadeleridir. Özetleme ifadeleri okurda, metnin önceki bölümlerinde geçen bilgilerin hatırlatılacağı öngörüsünü oluşturmaktadır. Bu ifadeler ayrıca metinde daha önce sunulan bilginin işaretlemesini yaparak hatırlatma rolü de üstlenir. Analiz edilen metinlerin yalnızca birinde Özetleme kategorisinde yer alan dilsel kestirim ifadelerine rastlanmıştır. Özellikle hareketin ve eylemin yoğun olmadığı, dolayısıyla okur zihninin bilgileri tutmada daha fazla bilişsel çaba harcaması gerektiği bilgilendirici metin türlerinde özetleme ifadelerinin görünümü daha sık yer almalıdır.

Kestirim kategorilerinden biri olarak Varsayım, Tadros'ta (1994) "düşünmek, varsaymak" gibi varsayımı işaretleyen eylemlerle ve "eğer (if)" bağlayıcısıyla temsil etmektedir. Türkçede de "eğer" kullanımı bu şekilde varsayımsal ve olasılıksal bir dünya yaratarak yazarın metinden ayrılışını, ancak metne varsayımsal koşullar sonrasında geri döneceğini ve önermelerini bunun üzerinden sunacağını işaretlemektedir. Varsayım ifadelerinin özellikle 8. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan Parktaki Bilim başlıklı metinde yüksek kullanım sıklığı gözlemlenmiştir. Ayrıca metinde varsayım ifadeleri soru ifadeleri ile birlikte kullanılarak hem okuru bilgileri işleme konusunda güdüleme hem de mevcut durumun karşıt durumunda neler olabileceğine ilişkin bilgiler sunma bakımından okurda öngörü oluşturmaktadır.

Çalışmada incelenen son dilsel kestirim unsuru ise Soru kullanımınıdır. Literatürde "tamamlayıcı sorular" (Rothkopf (1966; akt. Bruning vd., 2014) olarak yer alan bu soruların metindeki bilgilerin hatırlanması ve okuduğunu kavrama açısından olumlu etkilerinin bulunduğu bilinmektedir. Sorular, 8. sınıf Türkçe ders kitabında en yoğun kullanılan kestirim unsurlarıdır. Bu soruların işlevleri metin bağlamında farklılık göstermekle beraber konu değişimi, konuyu belirginleştirme veya hatırlatma gibi amaçlarla kullanılabilirler. Metin içinde kullanılan bu soruların okuma sürecindeki olumlu etkileri göz önünde bulundurulduğunda her iki sınıf düzeyinde kullanılan kitaplarda da yüksek kullanım sıklığı okuma sürecini desteklemekte ve olumlu bir görünüm sunmaktadır. Üstsöyleme dönük düzenlemelerin, bir metnin retorik yapısının tanınmasında önemli bir düzey olduğu bilinmektedir (Crismore, 1984). Çalışma kapsamında incelenen metinlerde kullanılan soru kalıplarının önermeler arası ilişkileri belirginleştirdiği de gözlemlenmiştir. Deneme türünde yazılan *İyimserlik ve Kötümserlik Üzerine* başlıklı 8. sınıf metninde, iki kavram arasındaki karşıtlık ilişkileri metin içinde soru kullanımıyla belirginleştirilerek okurda metnin konusuna ilişkin bir tahmin oluşturmaktadır.

Çalışmada incelenen 8. sınıf Türkçe ders kitabındaki metinlerde kestirim kategorilerinde yer almayan ancak üstsöyleme dönük düzenlemelerin gerçekleştirildiği belirlenmiştir. Bu düzenlemeler Meyer'in (1975) "işaretleyiciler", Bhatia'nın (1983) "kolaylaştırıcılar", Uzun'un (2001) "yüzey yapıda işaretlenmesi gereken düşünsel düzenlemeler" olarak ifade ettiği başlıklandırma ve vurgulu yazım gibi farklı ifade biçimlerini içeren işaretlemelere rastlanmıştır. 8. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan *Gündelik Hayatımızda E-hastalıklar* başlıklı metinde öğrenciden öğrenmesi beklenen sözcükler vurgulu yazım biçimi kullanılarak metinde işaretlenmiştir.

Metin üretimindeki edimsel düzlem, yazar tarafından üretilen ve okurlara başlık ile sunulan örtük anlam taşıyan ifadelerin sunulduğu düzlemdir (Zeyrek, 1992). Bir metne ilişkin okurun kestirimleri genellikle metnin ana başlığıyla başlar. Bir tür "bilgilendirme işlevi" taşıyan başlıklar (Dilidüzgün, 2017) çoğu zaman okura metin türüne ilişkin bir tahmin geliştirme olanağı sunar. Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (2019) başlık, okuru yönlendiren bir unsur olarak

ilk kez üçüncü sınıf düzeyinde “Metinleri oluşturan öğeleri tanır.” kazanımı ile yer alırken, ileri sınıf düzeylerinde ise metni kavradığının bir göstergesi olarak başlık üretme amacıyla sunulur. Öğrencilerin ders kitabı aracılığıyla karşılaştıkları bilgilendirici metinlerde başlıklandırma veya alt başlıklandırma da okurun dikkatini yönlendiren bir unsur olarak tercih edilebilir. İncelenen metinler arasında böyle bir başlıklandırmaya 8. sınıf ders kitabında yer alan *Parktaki Bilim ve Sosyal Medya Psikolojinizi Etkiliyor* başlıklı 5. sınıf Türkçe dersi kitabındaki haber metninde rastlanmıştır. Ancak, söz konusu metin haber metni olduğundan; haber metnine özgü bu görünümün metin türüne özgü biçimlenişten kaynaklandığı düşünülmektedir. Bu türden söylemsel düzenlemeler, okurun türe yönelik biçimsel şemasını hareket geçirme bakımından olumlu bir görünüm sunmaktadır.

Yazılı söylemde metin üreticisinin söylemsel düzenlemeleri okura okuma sürecinde rehberlik etmektedir. Okurun bilgilendirici metinde sunulan önermeleri kavramasına rehberlik eden bu türden düzenlemelerin, okuma ve yazma becerilerinin gelişimini desteklemek üzere ders materyallerinde ve öğretim programlarında temsil edilmesi önemlidir. Kestirim kategorileri, metin organizasyonunun ve yapısının işaretlemesi açısından okuma sürecinde okuru yönlendirerek anlamsal ilişkileri yönetmesini de geliştirmektedir. Ülper’in (2011) Guthrie ve Wigfield’in çalışmasından uyarladığı bir metni kavramada etkili olan bilişsel ve güdüsel süreçleri yansıttığı Bilişsel-Güdüsel Okuma Modeli’nin bilişsel süreçler sınıfında bulunan metin şemasını biçimlendirmeye yönelik beceri, okurun metnin şemasını çözümlemesine gönderimde bulunmaktadır. Bilgilendirici metinlerin dilsel ve biçimsel özelliklerinin metin yüzeyinde belirginleştirilmesi, bu metinlerin öğrencilerin daha az deneyimledikleri bir metin türü olması açısından metin türünün tanınması bakımından işlevseldir. Özellikle yazma becerisinde öğrenciden üretmesi beklenen bilgilendirici metin türünün dilsel uzlaşımları bu düzenlemelerin belirginleştirilmesi ile öğretilebilir, ki ana dili eğitiminin temel hedeflerinden biri metin türü öğretimidir. Bu belirlemeler doğrultusunda, ortaokul öğrencilerinin bir metni okuma anlama sürecinde metindeki dilsel düzenlemelerin destekleyici rolü öğrencilere çeşitli etkinliklerle fark ettirilmelidir. Bununla birlikte, öğrencilerle gerçekleştirilen yazma etkinliklerinde, metin konusunun belirginleştirilmesi ve metin alıcısı tarafından anlamayı destekleyecek biçimde sunulması yine bu dilsel düzenlemelerin sezdirilmesi ile mümkündür.

Kaynakça

- Aksan, D. (2017). *Anlambilim: Anlambilim konuları ve Türkçenin anlambilimi*. Bilgi.
- Bahar, M. A. (2017). *4MAT öğretim düzenine göre gerçekleştirilen üstbilişsel okuma eğitiminin üstbilişsel okuma stratejisini kullanma ve olgusal bilgilendirici metinleri anlama düzeyine etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Bahar, M. A. (2021). Metindilbilim ve Türkçe öğretimi. F. Temizyürek ve T. Türkben (Ed.). *Türkçe öğretimine genel bir bakış el kitabı* içinde (s. 435-470). Pegem Akademi.
- Baltacı, A. (2019). Nitel araştırma süreci: Nitel bir araştırma nasıl yapılır? *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 368-388. <https://doi.org/10.31592/aeusbed.598299>
- Baran Çapraz, Ş., ve Diren, E. (2019). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu Türkçe 5. sınıf ders kitabı*. Anıtepe.
- Başoğul, D. A, Dilidüzgün, Ş., Edizer, Z. Ç., ve Karagöz, M. (2019). Türkçe öğretiminde metin türüne uygun okuma eğitimi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 165-185. <https://doi.org/10.17860/mersinefd.472247>
- Bhatia, V. K. (1993). *Analysing genre: Language use in professional settings*. Routledge.
- Bhatia, V. K. (2004). *Worlds of written discourse: A genre-based view*. A&C Black.
- Bruning, H. R., Schraw J. G. ve Norby, M. M. (2014). *Bilişsel psikoloji ve öğretim*. Z. N. Ersözlü ve R. Ülker, (Ed.). Nobel.
- Cheng, X. ve Steffensen, M. S. (1996). Metadiscourse: A technique for improving student writing. *Research in the Teaching of English*, 30(2), 149-181.
- Crismore, A. (1984). The rhetoric of textbooks: Metadiscourse. *J. Curriculum Studies*, 16(3), 279-296. <https://doi.org/10.1080/0022027840160306>
- Crismore, A. (1989). *Talking with readers: Metadiscourse as rhetorical act*. Peter Lang.
- Coulthard, M. (1994). On analysing and evaluating written text. M. Coulthard (ed.) *Advances in written text analysis* içinde (s. 1-11). Routledge.
- Çelik, J. (1998). Dil öğreniminde okuma anlama stratejileri. *Dilbilim Araştırmaları Dergisi*, 9, 107-115.
- Dilidüzgün, Ş. (2017). *Metindilbilim ve Türkçe öğretimi: Uygulamalı bir yaklaşım*. Anı.
- Francis, G. (1994). Labelling discourse: an aspect of nominal-group lexical cohesion. M. Coulthard (ed.) *Advances in written text analysis* içinde (s. 83-101). Routledge.
- Eselioğlu, H., Set, S. ve Yücel, A. (2019). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu Türkçe 8. ders kitabı*. Millî Eğitim Bakanlığı.

- Esmer, E. (2018). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrenciler tarafından üretilen ikna metinlerinde üstsöylem belirleyicileri. *Journal of Language Education and Research*, 4(3), 216-228. <https://doi.org/10.31464/jlere.292927>
- Gil, G. (1992). Tadros, A. A 1985. Prediction in text. Birmingham: ELR. *A Journal of English Language, Literatures in English and Cultural Studies*, 27, 185-186.
- Göksel, A. ve Kerslake, C. (2005). *Turkish: A comprehensive grammar*. Routledge.
- Grabe, W., ve Stoller, L. F. (2001). Reading for academic purposes: Guidelines for the ESL/EFL teacher. M. Celce-Murcia (ed.). *Teaching English as a second or foreign language* içinde (s. 187-203). National Geographic Learning.
- Grabe, W., ve Stoller, F. L. (2002). *Teaching and researching reading*. Pearson Education.
- Halliday, M., ve Matthiessen, C. (2014). *An introduction to functional grammar*. Routledge.
- Hyland, K. (2005). *Metadiscourse: Exploring interaction in writing*. Continuum Discourse.
- Jiang, X., ve Grabe, W. (2007). Graphic organizers in reading instruction: Research findings and issues. *Reading in a Foreign Language*, 19(1), 34-55.
- Kaygısız, Ç. (2018). Okuma eğitiminde metin yapısı farkındalığı: Bilgilendirici metin örneği. *Turkish Studies*, 13(4), 823-840. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.12868>
- Keçik, İ., ve Uzun, L. (2004). *Türkçe sözlü ve yazılı anlatım*. Anadolu Üniversitesi.
- Keiko, M. H. (2001). The use of textual patterns in reading. *Journal of School of Foreign Language*, 33, 19-41.
- Kıran, Z., ve Eziler Kıran, A. (2018). *Dilbilime giriş*. Seçkin.
- Kintsch, W., ve Yarbrough, J. C. (1982). Role of rhetorical structure in text comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 74(6), 828. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.74.6.828>
- Lorch Jr, R. F., ve Lorch, E. P. (1995). Effects of organizational signals on text-processing strategies. *Journal of Educational Psychology*, 87(4), 537. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.87.4.537>
- MEB. (2019). *Türkçe dersi öğretim programı (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, ve 8. sınıflar)*. Milli Eğitim Bakanlığı.
- Merriam, S. B. (2015). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber*. Nobel.
- Meyer, B. J. (1975). *The organization of prose and its effects on memory*. North-Holland.
- Meyer, B. J., ve Rice, G. E. (1982). The interaction of reader strategies and the organization of text. *Text-Interdisciplinary Journal for the Study of Discourse*, 2(1-3), 155-192. <https://doi.org/10.1515/text.1.1982.2.1-3.155>
- Nuttall, C. (1982). *Teaching reading skills in a foreign language*. Macmillan Heinemann.
- Oktar, L., ve Yağcıoğlu, S. (1993). *Metnin retorik yapısının okuma anlama becerisi üzerindeki etkileri [Sözlü bildiri]* VII. Dilbilim Kurultayı, Ankara, Türkiye.
- Özmen, C. (2019). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde metin değiştirim teknikleriyle öykülerin yeniden kurgulanması* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Purcell-Gates, V., ve Duke, K. N. (2004). Text in the teaching and learning of reading. J. V. Hoffman ve D. L. Schallert (eds.). *The text in elementary classrooms* içinde (s. 3-20). Lawrence Erlbaum Associates.
- Sinclair, J. (2004) Planes of discourse. J. Sinclair ve R. Carter (eds.) *Trust the text: Language, corpus and discourse* içinde (s. 51-66). Routledge.
- Steffensen, M., ve Cheng, X., (1996). Metadiscourse and text pragmatics: how students write after learning about metadiscourse. L. Bouton (eds.), *Pragmatics and language learning* (p. 153-170). University of Illinois.
- Swales, J. M. (2011). *Aspects of article introductions*. University of Michigan.
- Şen, E. (2021). Üstsöylem: Tanım, modeller, çözümlenmeler çerçevesinde bir değerlendirme. *Kültür Araştırmaları Dergisi*, 8, 275-299. <https://doi.org/10.46250/kulturder.863659>
- Tadros, A. (1985). *Prediction in text*. The University of Birmingham.
- Tadros, A. (1994). Predictive categories in expository text. M. Coulthard (ed.) *Advances in written text analysis* içinde (s. 69-82). Routledge.
- Thompson, G. (2001). Interaction in academic writing: Learning to argue with the reader. *Applied Linguistics*, 22(1), 58-78. <https://doi.org/10.1093/applin/22.1.58>
- Tomlinson, B. (2020). *Uygulamalı dilbilim ve materyal geliştirme*. (N. Yazıcı, çev. ed.; 1. baskı). Nobel.
- Tracey, D. H., ve Morrow, L. M. (2017). *Okumaya genel bir bakış: Kuram ve modellere giriş*. (H. Ülper çev. ed.; 1. baskı). Pegem Akademi.

Uzun, L. (2002). Dilbilim alanında Türkçe yazılan araştırma yazıları. L. Uzun ve E. Huber (ed.). *Türkçede bilgi yapısı ve bilimsel metinler* içinde (s. 203-224). Die Blaue Eule.

Uzun, L. (2001). Bilimsel metne özgü önbiçimlenişler ve bilimsel metin yazma edimi. *Anatolia: Turizm Araştırmaları Dergisi*, 12(2), 197-204.

Ülper, H. (2011). Öğrenci açısından okumaya güdüleyici etmenler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11(2), 941-960.

Vande Kopple, W. J. (1985). Some exploratory discourse on metadiscourse. *College Composition and Communication*, 36, 82-93.

Winter, E. O. (1977). A clause-relational approach to English texts: a study of some predictive lexical items in written discourse. *Instructional*, 6(1), 1-92.

Yapıcı, F. (2021). Metatekst. Z. B. Özer, F. Yapıcı ve Ş. Aktay (ed.). *Metindilbilim (Tarih – kuram – uygulama)*. (s. 131-141). Doğu.

Zeyrek, D. (1992). Gazete haber başlıklarını inceleme denemesi. *Dilbilim Araştırmaları*, 3, 59-69.

Etik Beyan

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında belirtilen kurallara uyulmuş, “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden kaçınılmıştır. Yazarlar arasında çıkar çatışması yoktur, tüm yazarlar çalışmaya katkı sağlamıştır.