



T.C.

AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
TEMEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI

YÜKSEK  
LİSANS  
TEZİ

5-6 YAŞ ÇOCUKLARININ  
DİNLEDİKLERİNDEN ÇIKARIM  
YAPMA BECERİLERİNİN  
İNCELENMESİ

Havva BOZKURT

OKUL ÖNCESİ EĞİTİM TEZLİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

Antalya, 2020

**T.C.**  
**AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**  
**TEMEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI**  
**OKUL ÖNCESİ EĞİTİM TEZLİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI**

**5-6 YAŞ ÇOCUKLARININ DİNLEDİKLERİNDEN ÇIKARIM YAPMA  
BECERİLERİNİN İNCELENMESİ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**Havva BOZKURT**

**Danışman:** Doç. Dr. Nihat Bayat

**ANTALYA, 2020**

## TEŞEKKÜR

Anlama, karşılaştığımız çeşitli sembolleri zihinde imgelere dönüştürerek sembollere anlam kazandırma sürecidir. Anlam hazır bir biçimde bulunmaz. Olayları, durumları, kişileri anlamlandırabilmek için sunulan sembollerin alıcının zihnindeki şemalarla bütünleştirilmesi ve tutarlı bir yapıya ulaştırılması gerekir. Bu tutarlı yapıya ulaşabilmek için üst düzey zihinsel becerileri kullanmak bir zorunluluktur.

Çıkarım anlamının gerçekleşmesinde tamamlayıcı bir rol üstlenen üst düzey zihinsel becerilerin en önemlilerinden biridir. Karşılaştığımız anlatılar alıcı olmadan yalnızca dile getirdiği bilgilerden ibarettir. Ancak çıkarım yoluyla anlatılarda dile getirilmeyen bilgilere de ulaşılarak anlatının tam ve doğru biçimde anlamlandırılması sağlanır. Bu nedenle küçük çocuklarda çıkarım becerisinin gelişiminin incelenmesi ve desteklenmesi önemlidir. Türkçede çıkarım becerisiyle ilgili bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu çalışmayla söz konusu boşluğu gidermeye çalışmak amaçlanmıştır. Çalışmada 5- 6 yaş aralığındaki çocukların dinlediklerinden çıkarım yapma becerilerinin gelişimi incelenmiştir.

Akademik çalışmalarımın başlangıcı olan bu araştırmada beni her zaman destekleyen, dili daha etkili ve doğru kullanabilmenin kapılarını aralamamı sağlayan, bilgi birikimi ve düzen anlayışıyla her zaman örnek alacağım, güvenini hep yanımda hissettiğim tez danışmanım Doç. Dr. Nihat BAYAT'a ufuk açıcı önerilerinden ve bu tezin tamamlanması için gösterdiği dikkatli, düzenli ve özenli çalışmalarından dolayı çok teşekkür ederim.

Çalışmamın farklı boyutlarında yardımlarını esirgemeyen Araştırma Görevlisi Yusuf AYDIN'a teşekkür ederim. Yüksek lisans eğitimim boyunca her konuda beni cesaretlendiren ve desteklerini hep hissettiğim arkadaşım Psikolog Perihan KATI'ya ve canım kardeşim Merve BOZKURT'a teşekkür ederim. Çalışmam süresince bana psikolojik destek sağlayan, küçük sürprizlerle beni güdüleyen Mahmut Ünal BİLGE'ye teşekkür ederim. Çalışmamda bana yardımcı olan Mareşal Fevzi Çakmak İlkokulu Anasınıfı ile Halide Edip Adivar Anaokulu öğrencilerine, öğretmenlerine ve okul müdürlerine ilgileri ve anlayışları için teşekkür ederim. Son olarak bugünlere gelmemde en büyük emeği olan canım annem ve babama sonsuz teşekkür ederim.

## ÖZET

### 5-6 YAŞ ÇOCUKLARININ DİNLEDİKLERİNDEN ÇIKARIM YAPMA BECERİLERİNİN İNCELENMESİ

BOZKURT, Havva

Yüksek Lisans, Temel Eğitim Bölümü

Tez Yöneticisi: Doç. Dr. Nihat Bayat

Haziran 2020, 114 sayfa

Bu çalışmanın amacı 5- 6 yaş aralığındaki çocukların anlamının önemli bir bileşeni olan çıkarım yapma becerilerini ve bu becerinin altı aylık süredeki gelişimini incelemektir. Tarama modelinde olan çalışmanın katılımcılarını farklı okullarda öğrenim görmekte olan 5-6 yaş aralığındaki 91 okulöncesi çocuğu oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak aynı yazarın iki farklı çocuk kitabına dayalı olarak oluşturulan birbirine denk iki ayrı *Çıkarım Başarı Testi* kullanılmıştır. Bu testler, Chikalanga'nın (1992) çıkarım sınıflandırması temel alınarak iki farklı çocuk kitabından açık uçlu sorular hazırlanarak oluşturulmuştur. Çıkarım odaklı soruların belirlenmesinde çocuk katılımcıların dilsel düzeyi dikkate alınmıştır. Veri toplama sürecinde katılımcılarla yüz yüze görüşmeler yapılarak sorular yöneltmiştir. Katılımcıların yanıtları ses kaydına alınarak yazılı biçime dönüştürülmüştür. Altı aylık sürenin sonunda ikinci Çıkarım Başarı Testi de benzer biçimde uygulanmıştır. Çocukların yanıtları iki uzman tarafından değerlendirilerek istatistik programına aktarılmıştır. Katılımcıların çıkarım beceri düzeyleri çıkarım türlerine ve yaş, cinsiyet, sosyoekonomik durum, anne baba eğitim düzeyi, ailedeki çocuk sayısı değişkenlerine göre incelenmiştir. Yapılan çözümlenmeler sonucunda elde edilen bulgulara göre, ilk uygulamada katılımcıların yarısından fazlasının çıkarım yapabildiği, ikinci uygulamada ise çıkarım başarı düzeylerinin arttığı saptanmıştır. Çıkarım becerisi anlamlandırmanın önemli bir bileşeni sayıldığından çocukların hızlı gelişim gösterdiği okulöncesi dönemde bu konunun üstünde daha geniş biçimde durulması önerilmiştir.

**Anahtar Sözcükler:** Çıkarım, Dil, Dil Edinimi, Anlamlandırma.

## **ABSTRACT**

### **EXAMINATION OF INFERENCE SKILLS OF CHILDREN AGES 5-6**

Bozkurt, Havva

Master's Degree, Department Of Preschool Education

Supervisor: Doç. Dr. Nihat Bayat

June 2020, 114 pages

The target of this research is to examine inference skills of children between the age of 5-6, and to observe their skill improvement in six-month period process. The participants of the scanning model/screening model are the preschool students between the ages of 5-6 who study at different schools. As a data collection tool, we used coequal 'Inference Achievement Tests' based on two different juvenile books of the same author. The tests are created by preparing open-ended questions from two different juvenile books based on Chikalanga's (1992) inference classification. In the determination of inference-based questions, juvenile books are used according to the suitable level of the participants. During the data collection process, questions were asked by using face to face interviews with the participants. The responses of the participants were recorded in the audio format and converted into written format. In the end of six-month period, the second Inference Achievement Test was applied in a similar way. The responses of the children were evaluated by two experts and transferred into the statistics program. The inference skill levels of the participants were examined by depending on the inference types and the variables of age, gender, socioeconomic status, parental education level, and the number of children in the family. As a result, according to the findings obtained, it is determined that more than half of the participants could make inferences in the first application, and observed that the inference success levels in the second application are increased. As Inference Skill can be considered the basis of meaning imposition, It is recommended to carry out activities for the development of children in the preschool period, in which the rapid process of child development.

**Keywords:** Inference, Language, Language Acquisition, Meaning imposition.

## İÇİNDEKİLER

TEŞEKKÜR.....	i
ÖZET .....	ii
ABSTRACT.....	iii
TABLolar LİSTESİ.....	vii
GRAFİKLER LİSTESİ.....	viii
<b>BÖLÜM I.....</b>	<b>1</b>
<b>GİRİŞ.....</b>	<b>1</b>
1.1.Problem Durumu.....	1
1.2.Araştırmanın Amacı.....	3
1.3.Araştırmanın Problemi .....	3
1.4.Alt Problemler .....	3
1.5.Araştırmanın Önemi .....	4
1.6.Araştırmanın Varsayımları (Sayıtlar).....	5
1.7. Sınırlılıklar .....	5
1.8.Tanımlar .....	5
<b>BÖLÜM II .....</b>	<b>6</b>
<b>KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....</b>	<b>6</b>
2.1.Dil Nedir? .....	6

2.2. Dil Edinimi .....	9
2.3. Anlama Nedir?.....	10
2.4. Çıkarım Nedir?.....	14
2.4.1. Çıkarım Türleri .....	17
2.4.2. Çocukların Çıkarım Becerisinin Gelişimi .....	23
2.5. İlgili Araştırmalar .....	26
<b>BÖLÜM III.....</b>	<b>32</b>
<b>YÖNTEM.....</b>	<b>32</b>
3.1. Araştırma Modeli .....	32
3.2. Çalışma Grubu .....	32
3.3. Veri Toplama Aracı .....	33
3.4. Verilerin Toplanması.....	35
3.5. Verilerin Çözümlemesi.....	35
<b>BÖLÜM IV .....</b>	<b>38</b>
<b>BULGULAR .....</b>	<b>38</b>
4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular .....	38
4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular .....	39
4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular .....	43
4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular .....	44
4.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	46
4.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	48

4.7. Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular .....	58
<b>BÖLÜM IV .....</b>	<b>62</b>
<b>SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER .....</b>	<b>62</b>
5.1. Sonuç ve Tartışma .....	62
5.2. Öneriler .....	72
<b>KAYNAKÇA.....</b>	<b>74</b>
<b>EKLER.....</b>	<b>89</b>
Ek- 1 Demografik Özellik Formu .....	89
Ek- 2 Birinci Çıkarım Ölçeği .....	90
Ek- 3 Birinci Çıkarım Ölçeğinde Kullanılan Öykü.....	92
Ek- 4 İkinci Çıkarım Ölçeği.....	93
Ek- 5 İkinci Çıkarım Ölçeğinde Kullanılan Öykü .....	95
Ek- 6 Çıkarım Türlerinde ve Ölçme Araçlarında Kullanılan Soru Dağılımı.....	97
Ek- 7 Araştırma İzin Onayı .....	98
Ek-8 Etik Kurulu İzin Onayı.....	99
Ek- 9 Bildirim Sayfası .....	100
<b>ÖZGEÇMİŞ.....</b>	<b>101</b>
<b>İNTİHAL RAPORU.....</b>	<b>102</b>



## TABLolar LİSTESİ

Tablo 3.3. Çıkarım Başarı Testlerine Ait Madde İstatistikleri .....	34
Tablo 4.2.1. Çıkarım Başarı Testinin İlk Ve İkinci Uygulamasından Katılımcıların Aldığı Puanların İlişkisi.....	40
Tablo 4.2.2. Çıkarım Başarı Testinin Alt Boyutlarından Alınan Ortalama Puanlar Arasındaki Korelasyon Katsayıları .....	42
Tablo 4.3.1. Katılımcıların Cinsiyetlerine Göre Çıkarım Beceri Düzeyleri Farkları-I43	
Tablo 4.3.2. Katılımcıların Cinsiyetlerine Göre Çıkarım Beceri Düzeyleri Farkları-I144	
Tablo 4.4.1. Katılımcıların Yaşa Göre Çıkarım Becerisi Düzey Farkları.....	45
Tablo 4.5.1. Katılımcıların Ailelerinin Sosyoekonomik Durumlarına Göre Çıkarım Başarı Düzeyleri Farkları .....	47
Tablo 4.5.2. Katılımcıların Ailelerinin Sosyoekonomik Durumlarına Göre Çıkarım Başarı Düzeyleri Farkları- I1.....	48
Tablo 4.6.1. Katılımcıların Annelerinin Eğitim Durumuna Göre Çıkarım Başarı Düzeyleri Farkları .....	49
Tablo 4.6.2. Katılımcıların Annelerinin Eğitim Durumuna Göre Çıkarım Başarı Düzeyleri Farkları- I1.....	51
Tablo 4.6.3. Katılımcıların Babalarının Eğitim Durumuna Göre Çıkarım Başarı Düzeyleri Farkları .....	53
Tablo 4.6.4. Katılımcıların Babalarının Eğitim Durumuna Göre Çıkarım Başarı Düzeyleri Farkları- I1.....	55
Tablo 4.7.1. Katılımcıların Ailelerindeki Çocuk Sayısına Göre Çıkarım Başarı Düzeyleri Farkları .....	59
Tablo 4.7.2. Katılımcıların Ailelerindeki Çocuk Sayısına Göre Çıkarım Başarı Düzeyleri Farkları- I1.....	60

## GRAFİKLER LİSTESİ

Grafik 4.1.1. Katılımcıların Çıkarım Başarı Testi'nden Aldıkları Puanlara İlişkin Grafik.....	38
---	----

# BÖLÜM I

## GİRİŞ

5- 6 yaş aralığındaki çocukların çıkarım yapma becerilerini ve altı aylık sürede çıkarım yapma başarılarında oluşan değişimi incelemek amacıyla yapılan çalışmanın bu bölümünde problem durumu, alt problemler, araştırmanın amacı ve önemi, sayılıları, sınırlılıkları ele alınacaktır.

### 1.1.Problem Durumu

Bir metnin, olayın veya durumun anlaşılması için çıkarım yapmak gerekir. Çünkü alıcı, metinden yalnızca temel bilgiyi sağlayabilir ancak metnin anlamlandırılması için örtük bilgiye de gereksinim duyar. Bu nedenle okur veya dinleyenin çıkarım yoluyla metni genişletmesi gerekir. Metin dinleyicisi zihninde bulunan farklı bilgilerle çıkarım yaparak metinde bulunan boşlukları tamamlayıp, yani metni genişletip anlamaya çalışır (Keenan ve diğ., 1984; Van Dijk ve Kintsch, 1983). Yalnızca açık biçimde sunulan dilsel bilgilerle durumlar, olaylar veya metinler yeterli ölçüde anlamlandırılmayacağı için çıkarım yapmak bir zorunluluktur.

Anlama edimi, açık bilgilerin alıcı tarafından üst düzey zihinsel işlemlerden geçirilerek oluşturulması yoluyla gerçekleştirilen bilişsel bir etkinliktir. Üst düzey bilişsel etkinlikler, soru sorma, eleştirel ve sistemli düşünme, problem çözme, çözümlenme yapma, değerlendirme, yeni bilgileri sentezleme ve karar verme yeteneklerini içerir (Zoller, 2000). Üst düzey bilişsel etkinliklerin en önemlilerinden birinin çıkarım becerisi olduğu söylenebilir. Çocukların çıkarım yapma durumlarının metin anlamları ile doğru orantılı olduğunu gösteren araştırmalar bu durumu destekler (Cain ve Oakhill, 1999 ve Kendeou ve diğ., 2008). Öyle ki doğru anlamının gerçekleşebilmesinde çıkarımlar tamamlayıcı bir rol üstlenir.

Çocukların okulöncesi dönemde dinlediklerini anlama becerileri sonraki sınıflarda okuma başarılarının temelidir (Ulusal Erken Okuryazarlık Paneli, 2008; Ulusal Okuma Paneli, 2000). Okulöncesi dönemde yapılan çıkarım çalışmaları daha sonraki dönemlerde oluşan okuma ve anlama becerilerini yordadığından ve ayrıca

okuduğunu anlama becerisinin çocukların eğitim yaşamında akademik başarının temeli sayılabileceğinden çocukların çıkarım yapma becerilerini incelemek önemli bir anlama bileşenini irdelemek demektir.

Türkçe kaynaklara bakıldığında çocukların çıkarım yapma becerisini inceleyen bir çalışmaya rastlanmamıştır. Diğer dillerdeki kaynaklarda ise çocukların çıkarım yapabilme durumunu ve farklı durumlarda çıkarım yapma becerilerini (Kendeou ve diğ., 2008; Brey ve Shutts, 2015), dinlediğini anlama ve çıkarım ilişkisini (Tompkins ve diğ., 2013; Cain ve Oakhill, 2001; Lepola ve diğ., 2012), dinlediğini anlama becerisinin okuduğunu anlama üstündeki etkisini (Kleeck, 2008) inceleyen araştırmalar bulunmaktadır. Çıkarım becerisinin önemi düşünüldüğünde yeterli sayıda araştırma bulunmaması araştırma konusunun güncel ve özgün olduğunu ortaya koyar.

Bu çalışmayla, 5-6 yaş aralığındaki çocukların dinlediklerinden çıkarım yapma becerilerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmanın katılımcıları okulöncesi eğitime devam eden alt ve üst sosyoekonomik düzeylerde bulunan 5- 6 yaş aralığındaki çocuklardır. Asgari ücretle geçimini sağlayan aileler alt sosyoekonomik grupta yer alırken sekiz bin tl ve üzeri aylık gelire sahip aileler üst sosyoekonomik grupta yer almıştır. Çıkarım yapmayı bazı demografik özellikler de etkileyebilir. Örneğin, üst sosyoekonomik durumda olan aileler daha fazla uyaran sunabileceği için çocuklar alt sosyoekonomik ailede bulunanlara göre daha başarılı çıkarım yapabilir. Eğitim düzeyi yüksek ebeveynler çocuklarıyla daha fazla iletişime geçebilir ve çocuklarına daha fazla kitap okuyabilir. Bu durumda eğitim düzeyi yüksek ailede bulunan çocuk, eğitim düzeyi daha düşük bir ailede bulunan çocuğa göre görece daha başarılı çıkarımlar yapabilir. Kız çocuklarının erkek çocuklara oranla dil gelişimi daha etkin olabileceği için çıkarım yapma ve anlatma durumları daha başarılı olabilir (Karacan, 2000). Bu nedenlerle bu çalışmada 5-6 yaş çocuklarının dinlediklerinden çıkarım yapma becerileri cinsiyet, ailenin sosyokültürel durumu ve eğitim düzeyi gibi değişkenler açısından da ele alınmıştır.

## **1.2.Araştırmanın Amacı**

Çıkarım sözlü, yazılı ya da başka bir biçimde gelen bilgileri kullanarak örtük bilgiyi sezme işidir. Herhangi bir dilsel iletişimde anlaşılacak bilginin tümü verilmeyebilir. Açıkça verilen bilgi ve örtük olan bilgi birlikte dilsel girdinin anlamını oluşturur. Açık bilgi dinlenen ya da okunan dilin anlamlandırılmasıyla, örtük bilgi ise çıkarım yoluyla elde edilir. Bu iki zihinsel işlemin sonucu bireyi metnin anlamına götürür.

Çocuklar dünyayı tanıma süreciyle birlikte çıkarım yapmaya başlar. Günlük yaşantılarında bulutlara bakarak yağmur yağabileceğini ya da kaşığı görünce yemek geleceğini çıkarım yaparak sezebilirler. İzledikleri çizgi filmleri çıkarım yoluyla anlayabilirler. Dolayısıyla çocuklar çevrelerini anlamlandırmaya çalışırken farklı alanlarda birçok çıkarım yaparlar. Çocuklar 4 yaşından sonra öykülerdeki amacı ve nedensel bilgileri kullanarak örtük bilgiyi açığa çıkarırlar (Van den Broek ve diğ., 2005; Wenner, 2004). Çocuklara çıkarım yoluyla dinlediklerini anlama becerilerini geliştirme etkinliklerinin uygulanması, dinlediklerini daha iyi anlamaları yanında gelecekte okuduğunu anlama başarıları için de temel oluşturur (Van Kleeck, 2008). Bu nedenle 5-6 yaş döneminde bulunan çocukların dinlediklerinden çıkarım yapma becerilerinin incelenmesi önemlidir. Dolayısıyla çocukların çıkarım yapma durumlarını saptamak ve altı aylık sürede çıkarım becerilerinin gelişimini incelemek bu araştırmanın amacıdır.

## **1.3.Araştırmanın Problemi**

Katılımcıların dinlediklerinden çıkarım yapabilme becerileri altı aylık zaman diliminde ne ölçüde değişmektedir?

## **1.4.Alt Problemler**

1. Katılımcıların çıkarım yapma becerileri ilk uygulamada ne düzeydedir?
2. Katılımcıların çıkarım becerileri ikinci uygulamada ne düzeydedir?
3. Katılımcıların çıkarım yapabilme düzeyleri cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?
4. Katılımcıların çıkarım yapabilme başarı durumları yaşa göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

5. Katılımcıların çıkarım yapabilme başarıları ailenin sosyoekonomik durumuna göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
6. Katılımcıların çıkarım yapabilme başarıları anne babanın eğitim düzeyine göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
7. Katılımcıların çıkarım yapabilme başarıları ailedeki çocuk sayısına göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

### **1.5.Araştırmanın Önemi**

Çocukların izledikleri veya dinledikleri olayları, durumları anlamlandırabilmeleri için çıkarım yapmaları gerekir. Doğru çıkarımlar yapılamazsa anlam yanlış ya da eksik olabilir. Ancak Türkçenin edinimi sürecinde çocukların çıkarım becerilerini doğrudan inceleyen bir araştırmaya rastlanılmamıştır. Çıkarım becerisinin küçük çocuklarda dinlediğini anlamının ve daha sonra ilerleyen yaşlarda da okuduğunu anlama becerisinin temelini oluşturduğu düşünüldüğünde ilgili konuda yeterli sayıda araştırmanın yapılmamış olması bir eksikliktir. Dolayısıyla bu konunun araştırılması önem taşımaktadır.

Okulöncesi dönemde çıkarım yoluyla dinlediğini anlama becerisinde saptanan bir eksiklik ya da başarısızlık çeşitli uygulamalarla giderilirse ilerleyen yıllarda okuduğunu anlama becerisinde de daha başarılı olunabilir. Dolayısıyla çıkarım becerisi akademik yaşamda etkilidir. Bu konudaki erken müdahaleler çocukların eğitim yaşamlarında köklü değişikliklerin başlangıcı olabilir. Bunun başlangıç noktası ise çocuklarda çıkarım becerisinin saptanması, zaman içindeki değişiminin belirlenmesidir.

Araştırmadan elde edilen bulguların çocukların üst düzey zihinsel işlemlerden biri olan çıkarım becerisini gerçekleştirebilme düzeylerini ve zamanla çıkarım becerisinde oluşan değişimi ortaya koyması beklenmektedir. Araştırmadan elde edilecek bulgular yoluyla çocukların dinlediklerini anlama becerileriyle ilgili önbilgi edinileceği ve çıkarım becerisinin geliştirilmesinin öneminin anlaşılacağı düşünülmektedir. Araştırmanın bu konu ile ilgili yeni çalışmalara esin oluşturması beklenmektedir.

## 1.6.Araştırmanın Varsayımları (Sayılılar)

Katılımcıların kendilerine okunan ve dinlemeleri beklenen öyküyü dikkatli biçimde dinledikleri, sorulan açık uçlu sorulara rahat biçimde (utanmadan, çekinmeden) yanıt verdikleri, bireysel görüşme sırasında dikkatlerini dağıtmadan yöneltilen sorulara odaklandıkları, ayrıca örneklemin evreni yansıtıcı nitelikte olduğu varsayılmıştır.

## 1.7. Sınırlılıklar

Araştırmadan elde edilen bulgular konu açısından, Chikalanga'nın (1992) sınıflandırmasında bulunan çıkarım türleriyle, zaman açısından 2019-2020 eğitim-öğretim yılı ile örneklem açısından da 5-6 yaş grubu anaokulu ve anasınıfı öğrencileriyle sınırlıdır.

## 1.8.Tanımlar

**Çıkarım:** Metindeki ifadelerin altında yatan örtük anlamları elde etmek için gerçekleştirilen bilişsel bir süreçtir ve temelini metinde açıkça verilen bilgilerle metin alıcısının dünya bilgisi oluşturur (Chikalanga, 1992).

**Dil:** Hem gösterenlerle gösterilenlerin birleşimiyle oluşan bir dizge hem de bu birleşimin ürünü olan göstergelerle bunları oluşturan ve bunların oluşturduğu öğelerin işleyiş kurallarını içeren dizgedir (Vardar, 1998).

**Dinleme:** Dinleyenin duyduğu dil göstergelerini zihninde çözümleyip canlandırmasıyla duyduğunu anlamlandırma sürecidir (Adalı, 1982).

**Anlama:** Sözdizimsel, sözcüksel, edimbilimsel, söylem bileşenlerini içeren ve anlamlandırma ile son bulan işlemdir (Kasper, 1984)

## BÖLÜM II

### KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

#### 2.1.Dil Nedir?

Dil, en yaygın kullanılan iletişim araçlarından biridir ve bilişsel süreçlerin önemli bir parçasıdır. Dikkat yöneltme, algılama, kavrama, düşünme, anımsama gibi bilişsel işlevlerle bellek ve sınıflandırma yeteneğinin gelişmesine yardımcı olur. Araştırmacılar dili farklı biçimlerde tanımlar. Erdoğan (2005) bireylerin yaşadıkları, gördükleri veya algıladıkları olayları anlatabildikleri, farklı düşünceler geliştirebildikleri, kültür birikimlerini aktarabildikleri, duygularını anlamlandırmada ve aktarmada kullandıkları en güçlü iletişim aracı olarak tanımlar. Mussen'a (1990) göre dil, bireylerin duygu ve düşüncelerini dile getirip, sosyal yaşamda yer edinerek kültürel değerlerini kazanıp sosyal iletişim gereksinimlerini gideren araçtır. Dale (1976) ise dili sayılamayacak kadar çok düşüncenin belirtilmesi ve anlamlandırılması için kullanılan dizgesel bir yol olarak tanımlar. Dolayısıyla dil bireyin, kültürden kültüre değişen, zaman içinde farklılaşma gösteren göstergeleri kullanarak aktarmak istediği her şeyi sözlü biçimde anlatabilme ve anlamlandırabilme sürecidir.

Alanyazında bulunan tanımlar incelendiğinde dille ilişkili iki durum düşünülebilir. Bu durumlardan biri dilin genel bir iletişim aracı olduğu ve içinde yaşanılan toplumun ortak kararıyla belirlenen göstergelerden oluştuğudur. Bir diğeri ise kendi biçimini kişiye göre oluşturan bir yapıda olduğudur. Dilbilimci Saussure (1998) dilin toplumsal ve bireysel iki yönü olduğunu belirtir ve bu yönleri birbirinden ayırır. Saussure'e göre dil toplumsal bir olgudur. Söz ise öznedir ve dilin günlük yaşamda somutlaştırılmasıdır. Chomsky (1957) de Saussure'ün dil ve söz ayırımına benzer edinc ve edim ayrımını yapar. Dil edinci, bireyin dilin kurallarını, yapısını öğrenmesini anlatır. Dil edimi ise başarıya yöneliktir ve kişilerle konuşma ve anlama durumunu içerir (akt. Şahin, 1975). Yani dil toplumun ortak kararıyla belirlenen göstergelerden oluşsa da içinde öznellik barındırabilir. Öyle ki dilin yapısını toplum belirlerken dilin kullanım biçimine bireyler karar verebilir.



Bir başka ayrım da *alıcı dil* (reseptif dil, anlama dili, pasif dil) ve *ifade edici dil* (ekspresif dil, anlatım dili, aktif dil) biçimindedir. Alıcı dil sözel anlatımların duyu, sinir ağı ve işitsel algısal süreçler yoluyla anlamlandırılmasıdır. İfade edici dil ise duyu, sinir ve motor işlevler (nefes alma, ses çıkarma v.b) ile bilişsel şemalarda bulunan kavramın göstergeler yoluyla ifade edilebilmesidir (Miller ve diğ., 1980). Alıcı dil, dinleme ve okuma becerilerinden oluşurken ifade edici dil konuşma ve yazma becerilerinden oluşur.

Chomsky'ye (1957) göre birey anadilinde dinlerken veya konuşurken yaşamı boyunca hiç duymadığı veya dillendirmediği bir tümceyi anlayabilir ya da anlatabilir. Bu bağlamda birey konuşurken veya dinlerken düşünme etkinliğini de gerçekleştirebilir (akt. Ergün ve diğ., 1987). Öyle ki dil yalnızca seslerin üretimi değildir. Dil düşüncenin ortağıdır (Vardar, 1982). Alıcıya iletilecek iletinin oluşturulabilmesi için bireyin düşünmesi ve düşündüklerini göstergelere dönüştürerek aktarabilmesi gerekir. Bu nedenle dil ile düşünce arasında güçlü bir bağ vardır denilebilir.

Dil ve düşünce ortaklığı yoluyla konuşma eylemi oluşur. Konuşmanın gerçekleşebilmesi için zihinde bulunan seslerin anlatılacak olan iletiye uygun biçimde seçilmesi ve sesler arasında bağlantı kurularak dil dizgesine göre düzenlenip düzgülenmesi gerekir (Adalı, 1982). Düzgüleme, aktarılmak istenen düşüncenin dil yapısında bulunan sesbilim, anlambilim ve sözdizim kuralları çerçevesinde düzenlenmesidir (Akalin, 1983). Seçilen göstergelerin dil kurallarına göre düzgülenmesi yoluyla düşünceler aktarılır.

Dinleme becerisinde ise konuşmanın tam tersi bir süreç izlenir. Dinleyen, duyduğu dil göstergelerini zihninde çözümleyip canlandırarak duyduğunu anlamlandırır (Akalin, 1983). Öyle ki dinleme, anne karnında edinilmeye başlayan, yaşamın ilk döneminde çevreyi anlamayı sağlayan ve yaşam boyu etkin biçimde kullanılan temel becerilerdendir. Dinlemeyi, alıcının çevresini her an anlamlandırabilmesini sağlayan yeteneklerden biri olarak tanımlayan Temur (2001), bilgisayar teknolojileri ve görsel medya hızla gelişse de dil becerilerinin, özellikle de dinlemenin iletişimin temeli olma özelliğini koruyacağını belirtir. Yaşam alanlarında kullanılan dil becerilerine ayrılan süreyi saptamak amacıyla yapılan araştırmalarda en

fazla dinlemenin kullanıldığı belirtilir (Cihangir, 2004; Robertson, 2004). Bu durumda dinleme, anlamlandırma sürecinde etkin rol oynayan, en erken edinilmeye başlayan, dil ediniminin temeli sayılabilecek ve yaşam boyu yoğun biçimde kullanılan temel dil becerilerindedir denilebilir.

Dolayısıyla anlamlandırma sürecinin doğru ve eksiksiz olabilmesi için etkin dinleme şarttır denilebilir. Yapılan araştırmalarda da doğru ve etkin dinlemenin en iyi yordayıcılarından birinin sözcük bilgisi olduğu saptanmıştır (Kendeou ve diğ., 2008; Senechal ve diğ., 2006). Florit ve diğerlerinin (2009) çocuklarla yaptığı kesitsel araştırmada da sözcük dağarcığı ile dinlediğini anlama arasında ilişki olduğu belirtilmiştir. 4 yaşındaki çocuklarla yapılan çalışmada ise sözcük bilgisi ve çıkarım becerisinin dinlediğini anlamamanın benzersiz yordayıcıları olduğu vurgulanır (Kendeou ve diğ., 2008). Bu durumda çıkarım yapma becerisinin dinlediğini anlama becerisi ile ilişkili olduğu söylenebilir.

Dinlenen metni anlamlandırabilmek için metnin içerik bilgisinin doğru ve eksiksiz biçimde anlaşılması gerekir. Metnin yüzeysel bilgisinin anlaşılmasının ardından çıkarım yoluyla örtük bilgiye de ulaşılabilir. Ancak dinlemenin eksik ya da kusurlu olması durumunda metinsel bilgi eksik ya da yanlış edinileceği için alıcının zihninde oluşturulan çıkarım da eksik ya da kusurlu olabilir. Bu durumda doğru çıkarımlar için metinde açıkça verilen bilginin dinleme yoluyla tam olarak alınması gerekir.

Bazı araştırmacılar dinlediğini anlama ve okuduğunu anlama becerilerinin benzer bilişsel süreçlerden geçerek oluştuğunu vurgular ve erken yaşta dinlediğini anlama becerisinin ileriki yaşlarda oluşan okuduğunu anlama becerisi yordadığını belirtir (Kendeou ve diğ., 2009; McKeown ve Beck, 2006). Feagans ve Appelbaum (1986) da dinlediğini anlama becerisinin okul başarısı ile ilişkili olduğunu söyler. Dolayısıyla okulöncesi yıllarda dinlediğini anlama becerisinin geliştirilmesi, çıkarım becerisinin geliştirilmesini sağlayabileceği gibi daha sonraki yıllarda edinilen okuduğunu anlama becerisini geliştirmek için de etkili olabilir.

## 2.2.Dil Edinimi

Dil edinimi duyulan seslerin belli bir anlamı yansıtmaya başlaması anlamına gelir. Bu nedenle dilin ses yapısını bilmek dil ediniminin önkoşullarındandır (Şahin, 1975). Ses yapısını edinme süreci anne karnında çevreden gelen sesleri dinleme ile başlar. Doğumdan sonraki birkaç gün içinde çevreden gelen farklı seslerden insan sesi ayırt edilebilir (DeCasper ve Fifer, 1980). Mehler ve diğerlerinin (1988) çalışması bu durumu destekler niteliktedir. Çalışmada dört günlük Fransız ve iki aylık Amerikan bebeklerin anadillerini diğer dillerden ayırt edebildikleri bulgusuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda bebeklerin anne karnında dinleme becerisini gerçekleştirdikleri ve doğumdan sonra anadillerinde bulunan sesleri ayırt edebildikleri düşünülebilir. Doğumdan sonraki dil edinim süreci Piaget'nin dil gelişim kuramına ve ruhdilbilimsel kurama göre agulama, tek sözcük, telegrafik konuşma ve ilk dilbilgisel dönemlerinden oluşur.

*Agulama dönemi* ağlama, babıldama ve çağıldama (heceleme) aşamalarından oluşur. Ağlama, yaşamın ilk iki ayını içerir. Lewis (1982) ve Graham'a (1991) göre bebeğin gereksinimi yaşamın ilk haftasından sonra ağlama yoluyla anlaşılabilir. İkinci ve altıncı aylar babıldama dönemidir. Ağlamanın ardından bir ünlü ve bir ünsüz sestten oluşan heceler üretilmeye çalışılır. Üretilen sesler (bababa, mamama) anlamsızdır. Ancak Chomsky'ye göre bu dönemde üretilen sesler evrenseldir. Paul ve diğerleri (1996) ise bu durumu yeni ses üretme alıştırmaları olarak tanımlar. Altıncı ve onikinci aylar ise çağıldama (heceleme) dönemidir. Bu dönemde çevrenin konuştuğu dile öykünülür.

*Tek sözcük dönemi* bebeklerin on iki ve on sekizinci aylarını içerir. Bu dönem gerçek anlamda konuşmaya başlanılan ilk dönemdir. Anlatılmak istenenler tek heceyle anlatılmaya çalışılır (Johnson ve diğ., 1997). Örneğin 'ma' hecesini yineleyerek yemek, su veya çikolata kast ediliyor olabilirken 'uff' hecesi ile düşme, sıkılma, düşündüğünü aktaramama ya da duyulan acı anlatılmaya çalışılıyor olabilir.

18-24 ay aralığı ise *telegrafik konuşma dönemidir*. Bir önceki dönemde ayda iki ya da üç sözcük öğrenilirken bu dönemde bir patlama yaşanır ve haftada yaklaşık 10-20 sözcük öğrenilebilir (Bayhan ve Artan, 2007). Dönemin başında yaklaşık elli

sözcükle kendini anlatmaya çalışan birey dönemin sonlarında iki yüz sözcüğe kadar ulaşabilir. Birey kendini anlatabilmek için jest ve mimiklere, ses tonuna ve bağlama dikkat ederek iki veya üç sözcükle, bağlaçları ya da ekleri kullanmadan anlatım oluşturmaya çalışır (Kürkçüoğlu, 2010). Örneğin, ‘Perihan ben oyna.’ tümcesiyle ‘Ben Perihan ile oyun oynayabilir miyim?’ anlamı anlatılmak istenmiş olabilir.

*İlk dilbilgisi dönemi* 24-60 ayları arasını kapsar. Bu dönemde duyulan dilin yapısı, biçimi, tümce kuruluşları öğrenilir. Sözcük bilgisi gelişmeye devam eder. Otuz altıncı ayda yaklaşık bin sözcüğe ulaşılabilirken üç ya da daha fazla sözcükten oluşan tümceler kurulabilir. Tümcelerde özne ve yüklem uyumlu biçimde kullanılır (Kürkçüoğlu, 2010). Kırk sekizinci ve altmışıncı aylarda dört beş sözcükten oluşan tümceler oluşturulabilir. Tümcelerde yer belirten anlatımlar kullanılır. 60-72. aylarda ise 6-8 sözcükten oluşan tümceler kurulur (Tümekaya, 2008).

Alanyazında dilin hangi yaş aralığında tamamen edinildiğine ilişkin ortak bir düşünce yoktur. Yılmaz (1974) çocuğun dil ediniminin dört yaşa kadar tamamlandığını yeni öğrenmelerin öğrenilmiş olan yapıyla ilişkilendirilerek yaşamın devam ettiğini savunur. Whirter ve Voltan Acar (1985) dilin temel yapısının yaşamın ilk iki yılında oluştuğunu belirtir. Hildebrand (1981) dilin tüm becerilerinin (dinleme, konuşma, okuma, yazma) yaşamın ilk altı yılında edinildiğini söyler. Ancak genel anlamda temel dil edinim sürecinin beş altı yaşta edinildiği düşünülebilir.

### **2.3.Anlama Nedir?**

Anlama, farklı sembollerin zihinde imgelere dönüştürülerek anlamlandırılması sürecidir. Doll ve diğerleri (1991) ve Glover ve diğerlerine (1990) göre anlama, metin yoluyla anlamı yapılandırma sürecidir. Anlam, sunulan sembollerde ya da metinlerde hazır biçimde bulunmaz. Alıcının zihninde bulunan dünya bilgisini seçip, düzenleyip, yorumlayarak yeni gelen bilgi ile ilişkilendirmesi sonucunda anlam oluşur (Fielding ve Pearson, 1994; Gunning, 1996). Stone (1983) ise anlamayı yeni öğrenilecek bilgiler ile dünya bilgisi arasında bağ kurup bütünleştirme olarak tanımlar. Dolayısıyla anlama, sözdizimsel, sözcüksel, edimbilimsel, söylem düzeyindeki konuşma bileşenlerini içeren ve anlamlandırma ile son bulan işlemdir

(Kasper, 1984). Öyle ki anlama anlık oluşan bir eylem değildir. Anlamanın oluşabilmesi için bilgi birikimine ve zihinsel süreç becerilerine gereksinim duyulur.

Anlamanın gerçekleşebilmesi için önkoşul beceriler bulunur. Bu beceriler, bilişsel ve dilbilimsel olarak ayrılabilir. Dilbilimsel nitelikli önkoşul beceriler, sesbilimsel bilgi ve sözdizimsel bilgidir. Sesbilimsel bilginin anlama için önemini vurgulayan araştırmacılar, Florit ve diğerleri (2009); Florit ve diğerleri (2014); Kendeou ve diğerleri (2008); Tompkins ve diğerleri (2013) iken sözdizimsel bilginin önemini vurgulayan araştırmacılar Carrow-Woolfolk (1999), Tunmer'dir (1989). Bilişsel önkoşul beceriler ise sözel bellek, dünya bilgisi ve üst düzey bilişsel etkinliklerdir (Graesser ve diğ., 1994; Van den Broek ve diğ., 2005). Önkoşul beceriler bilişsel ve dilbilimsel olarak ayrılmış olsa da herhangi bir adımda oluşabilecek eksiklik anlamanın gerçekleşmesini engeller.

Anlamanın önkoşul becerilerinden olan sesbilimsel (fonolojik) farkındalık, sözcüklerin düzgü çözüme becerilerinin kazanılmasında işlevseldir. Alıcıların sözcük seslerini bölümlere ayırmalarına ve harf-ses ilişkisi bilgisine erişmelerine olanak tanır (Ehri ve diğ., 2001; Perfetti, 1994). Dolayısıyla sözcüklerin doğru biçimde anlaşılması ve türetilmesi için sesbilimsel farkındalık önemli bir bileşendir.

Sözcük sayısı ve anlamını öğrenme oranı yaşamın ikinci ve üçüncü yıllarında hızlı biçimde artar ve bu süreç sözcük üretme, sözdizimsel bilgi ve okuryazarlık becerileriyle zihinsel olarak ilişkilidir (Snow ve diğ., 1998). Yapılan araştırmalarda çocuklarda sözcük bilgisinin dinlediğini anlamanın en iyi yordayıcılarından biri olduğu saptanmıştır (Kendeou, 2008; Senechal ve diğ., 2006). Dufka ve diğerleri (2001) ile Senechal ve diğerleri (2006) çalışmalarında okulöncesi dönem çocuklarında sesbilimsel farkındalığın eşzamanlı olarak dinlediğini anlamayla ilişkili olduğunu belirtir. Okunan, duyulan veya görülen bir metinde bilinmeyen sözcüklerin sayısı arttıkça anlama oranı azalır. Dolayısıyla sözcük bilme oranı ile metni anlama oranı doğru orantılıdır.

Çocuklar sözcük ve tümce düzeylerinde karmaşık anlamlara ulaşabilmek için sözcüklerin anlamlarını türetip bireysel anlamlar yoluyla sesbilimsel bilgileri bellekte saklar (Gathercole ve Baddeley, 1989). Sözel bellekte bulunan kaynaklar yoluyla

iletinin anlık anlamı ve dünya bilgisiyle sentezlenerek anlam elde edilir (Van den Broek ve Lorch, 1993). Bireyin sözel belleğinde ne kadar çok bilgi varsa anlam o kadar çok genişletilebilir.

Florit ve diğerleri (2009) sözel bellek alanlarının okulöncesi dönem çocuklarının dinlediğini anlamadaki rolünü araştırır ve araştırma sonucunda sözel bellek alanlarının dinlediğini anlamada belirleyici olduğu düşünülür. Daneman ve Blennerhasset (1984) üç-beş yaş arası çocukların dinlediğini anlama becerilerini sözcük aralığı ve dinleme süresi ile değerlendiren bellek kaynaklarıyla güçlü ilişkisi olduğunu söyler. Bazı çalışmalarda ise araştırmacılar aşamalı olarak daha uzun tümce dizilerini çocukların yinelemelerini isteyerek sözel belleği değerlendirirler (Alloway ve diğ., 2004; Dufka ve diğ., 2001). Çocuklar maruz kaldıkları uyaranlara bağlı olarak sözel belleklerini geliştirirler. Bu yolla anlama becerilerinin de genişlediği ve geliştiği düşünülebilir.

Sesbilim yardımıyla sözcükler oluşturulur ve belleğe yerleştirilerek anlamlandırılır. Sözcüklerin zihinde birleşimi ve anlamlandırılması ile tümceler oluşur. Tümcelelerin birleşimi yoluyla da metinler elde edilir. Metin anlama sürecinde sözcük bilgisi ve bellek yoluyla metnin yapı bilgisine ulaşmak, ilgili dünya bilgisine sahip olmak ve metin bilgisi ile arasında bağ kurabilmek önemlidir. Metnin iyi biçimde anlamlandırılması için alıcının iyi zihinsel metin modelleri oluşturabilmesi ve tutarlı, bütünleşik anlatılar üretmesi beklenir (Cain ve Oakhill, 1999; Catt ve Weismer, 2006). Metin alıcısının dünya bilgisinde, sözcük bilgisinde veya metnin açık bilgisinde eksiklik olması durumunda metin tutarlılığı sağlanamayacağı için metin anlamı yanlış veya eksik oluşturulabilir.

Çocuklara bir öykü okunduğunda çocuklar öyküden gelen bilgileri ilişkilendirerek öykü dilini ve yapısını anlar. Öyküyü anımsayarak yeni sözcükleri genel bilgileriyle bağlayıp yeni kavramlar edinir. Bu yolla kendisine sunulan sözel metni anlar (Kendeou ve diğ., 2009; MckKeow ve Beck, 2006; Van den Broek ve diğ., 2005). Dolayısıyla metin düzeyinde karakterleri ve motifleri tanımlamak, öykünün planını izlemek ve öyküdeki açık ve örtük bilgileri çözümlenmek metni anlamlandırma edimidir (Flort ve diğ., 2011; Graesser ve diğ., 1994; Oakhill ve Cain, 2007). Alıcı tarafından metnin bileşenleri sağlanarak anlam oluşturulur. Alıcı, anlam

temelli bir temsil oluşturmaya çalışırken sözcük, tümce ve metin eksenli bilişsel süreçlerden geçer (Oakhill ve Cain, 2007; Perfetti ve diğ., 2005). Metin alıcısı, metinde edindiği yeni bilgileri eksik veya yanlış anımsarsa dünya bilgileri ile doğru biçimde bağdaştıramaz. Bu durumda metin çözümlemesi doğru biçimde yapılamadığı için anlamlandırma eksik ya da yanlış oluşturulabilir.

Genel çerçeveden bakıldığında metin anlama, metin bilgilerinin alıcı tarafından zihinsel sunumunu oluşturan, bilişsel etkinliklere dayanan anlamlandırma işidir. Genel çerçeveden bakıldığında anlama, alıcının metinde bulunan çeşitli bilgileri dünya bilgileri ile birleştirip bir bilgi ağı oluşturmaktır. Bu ağlar yoluyla zihinde şemalar gerçekleştirilir. Şema adı verilen bu bilişsel yapılar bilgileri işleyip düzenlerken kendilerini yeni bilgilerle değiştirip geliştirir. Bu yolla metin anlama işlemi gerçekleştirilir (Anderson ve Pearson, 1984; Rumalhart, 1978). Dolayısıyla anlama, üst düzey bilişsel beceriler yoluyla zihinsel şemaları besleme biçimidir denilebilir.

Metin anlama için gerekli olan üst düzey bilişsel becerilerin, çıkarım, zihin kuramı ve anlama izleme becerileri olduğu söylenebilir. Metinler gerçek ve gücül olarak tutarsız yerel önermeler içerir. Doğal söylem metni, anlamı oluşturmak için gerekli bilgi açısından eksiktir (Kintsch, 1988). Bu nedenle alıcı tutarsız önermeleri bağdaştırmalı ve eksik bilgileri metin ile ilişkili biçimde dünya bilgisine dayanarak tamamlamalıdır. Metin anlamının oluşturulması metnin açık bilgilerinde yer alan önermeleri değerlendirip, önermeler ile dünya bilgisi arasında çıkarımlar yaparak tutarsızlığın çözümlenmesini gerektirir (Graesser ve diğ., 1994; Kintsch, 1988; Whitney ve diğ., 1991). Bu bağlamda çıkarım, anlama becerisi için tamamlayıcı bir rol üstlenir.

Anlama izleme, alıcının kendi metin anlayışını düşünme ve değerlendirme yeteneğidir (Cain ve diğ., 2004; Oakhill ve diğ., 2005). Anlama izleme yoluyla metin alıcısı, metnin açık bilgisinde bulunan önermelerdeki tutarsızlıkları saptayabilir. Anlamın oluşturulması zihin kuramına dayandırılabilir. Öyle ki başkalarının zihinsel durumlarının anlaşılması ve davranışların öngörülmesi zihin kuramı yoluyla gerçekleşebilir.

Zihin kuramı, çocukların anlam oluşturmak için kullandıkları bir çıkarım türü olan karakterlerin duygu ve düşüncelerini çıkarma becerisidir (Graesser ve diğ.,1994; Howlin ve diğ., 1999). Dolayısıyla anlama sürecinde metin bağlamında yanlış önermeler üretilebilir. Bu nedenle metin sunum doğruluğu açısından değerlendirilmeli ve küresel tutarlılık oluşturulmalıdır (Kim, 2006). Bu durumda önermeler denetlenip, metinde bulunan bilgi eksiklikleri zihinsel kuramlar yoluyla tamamlanmalıdır. Zihinsel kuramlar, çıkarım yapma yeteneği olarak tanımlanan üst düzey bilişsel etkinlikler olduğundan çıkarım yoluyla metinde bulunan durumlar ve davranışlar öngörülebilir. Metindeki açık bilgilerde bulunan bilgi eksiklikleri dünya bilgisiyile tamamlanır ve metinde bulunan karakterlerin duygu, niyet, düşünceleri belirlenebilir.

Metin anlama ile ilgili kuramsal araştırmalar (Kintsch, 1998; Perfetti, 1999) çıkarım yapmanın sadece metnin bir durumunun veya zihinsel modelinin oluşumunu oluşturmakla kalmayıp metin alıcısının belleğini de güçlendirdiğini vurgular. Zihinsel bir modelle bütünleşmeyen bilgiler, daha kırılıktır ve unutulmaya yatkındır (Kintsch ve diğ., 1990). Bu nedenle çıkarım yoluyla çocuklar dinledikleri veya izledikleri metinleri anlayıp belleklerinde tutabilirler (Florit ve diğ., 2009; Kendeou ve diğ., 2008). Çıkarım ile tutarlı duruma gelen metinlerin bellekte saklanması yoluyla da anlamlandırma güçlenip genişletilebilir. Çocukların çıkarım yapma durumlarının metin anlamalarına etkisini inceleyen boylamsal araştırmalar da (Cain ve Oakhill, 1999; Kendeou ve diğ., 2008, Paris ve Paris 2007; Perfetti ve diğ., 2007) çıkarım yapma yeteneğinin metin anlama gelişimi ile ilişkili olduğunu gösterir.

#### **2.4.Çıkarım Nedir?**

Çıkarım, okurun ya da dinleyenin metinde açıkça verilen bilgiyle dünya bilgisini birleştirerek açıkça verilmeyen örtük bilgiye ulaşmasını içeren bilişsel süreçtir. Anlama ötesine geçen her etkinlik bir dereceye kadar çıkarım içerir (Kispal, 2008). Dolayısıyla çıkarım, anlamlandırma sürecinin önemli bileşenlerinden biridir. Anlamlandırılması beklenen içerik hangi biçimde sunulursa sunulsun anlamlandırma becerisinin gerçekleşebilmesi için çıkarım gereklidir (Gernsbacher ve diğ., 1990). Dolayısıyla çıkarım zihinsel işlemler yoluyla örtük bilgiye ulaşarak tutarlı anlamı oluşturma işidir denebilir.



Çıkarıma günlük yaşamdan şöyle örnekler verilebilir: *Zeynep okula gitmek için hazırlanan kardeşine 'hava bulutlu şemsiyeni almayı unutma' diye seslendi.* Bu anlatımda Zeynep gözlem becerisiyle *yağmur* ve *bulut* arasında ilişki kurar ve havanın bulutlu olması durumunda dünya bilgisini kullanarak yağmur yağabileceği çıkarımında bulunur. Yağmur yağarsa ıslanmamak için şemsiyeye gereksinim duyulacağından şemsiyenin unutulmaması gerektiğini vurgular. Bir başka örnek de şöyle olabilir: *Arya sınavda karnı guruldayan arkadaşına çantasındaki çikolatayı verdi.* Bu durumda Arya geçmiş yaşantılarından karnın guruldama sesinin acıkma belirtisi olduğunu bilir. Arkadaşının karnın guruldama sesini duyar ve acıktığı çıkarımında bulunur. Bu nedenle çantasındaki çikolatayı arkadaşına verir. Bu örneklerde açık biçimde sunulan bazı göstergeler aracılığıyla çıkarım gerçekleşir ve var olan durumlar anlamlandırılır.

Metinlere yönelik çıkarımlarda ise metin okunurken ya da dinlenirken belli bir anlam oluşturulur. Anlam, okur veya dinleyenin zihninde metin aracılığıyla gerçekleşse de anlamın tümü metinde yer alan açık bilgilerden kaynaklanmaz. Anlamın bir bölümünü metin alıcısı metni kullanarak kendisi çıkarır. Bu bilgiler metinde *örtük* olarak yer alır, yani açıkça dile getirilmez. Bu nedenle çıkarım metnin örtük bilgisini açığa çıkarmanın yollarından biridir.

Açıkça dile getirilmeyen bilgilerin elde edilmesi başarılı bir çıkarımın doğal sonucudur. Metinler, alıcının yorumu olmadan anlaşılabilir; bir yorum oluşturabilmesi için metin, alıcısına ilgili bilgi ve deneyimin nasıl kullanılacağına ilişkin yol gösterir. Anlamlandırmanın gerçekleşmesi metin alıcısının çıkarımında bulunma yeteneğine bağlıdır (Elbro ve Buch Iversen, 2013). Metin alıcısı metinden edindiği açık bilgilerle zihninde bulunan dünya bilgilerini birleştirerek çıkarım yoluyla bir yorum oluşturur ve bu yolla anlamlandırma gerçekleşir.

*“Ali arkadaşlarıyla yüzmek için denize gitti. Bazı kırık camlara bastı. Arkadaşları onu hastaneye götürdü.”* gibi kısa bir metinde Ali'nin çeşitli arkadaşlar edinen sosyal bir birey olduğu, denizin yüzmeye eylemini gerçekleştirmek için uygun bir alan olduğu, camın keskin bir materyal olduğu ve cam parçalarının insanlara zarar verebileceği, zarar gören insanların hastaneye götürüldüğü ve hastanenin insanların tedavi edildiği bir yer olduğu bilgilerine ulaşılabilir. Örnekte de görüldüğü gibi örtük

*bilgi -metinde açıkça sunulmayan bilgi-* olmadan açık *bilgi -metinde açıkça sunulan bilgi-* eksik kalır. Dolayısıyla çıkarım metin alıcısının metinde bulunan açık bilgileri anlamlandırıp zihninde bulunan dünya bilgisiyile ilişkilendirerek metnin tamamını anlamlandırması sürecidir.

Elbro ve Buch Iversen (2013), çıkarımı metin yoluyla üretilen anlamdaki tutarlılığı sağlamak için oluşturulan bilişsel bir işlem olarak tanımlar. Metnin yüzeyinden edinilen anlam eksik olduğundan tutarlılık örtük bilgiyle sağlanır. Ferstl ve diğerleri (2001) ise çıkarımı anlamdaki bütünlüğü oluşturmak için gereksinim duyulan süreç olarak tanımlar. Çıkarımın temeli, metindeki açık bilginin yeterli ve tutarlı bir anlamsal sonuca erişmedeki yetersizliğidir. Anlamlandırma sürecinde çıkarım yoluyla metnin satır aralarından elde edilen anlam ile metinde bulunan açık anlam bütünlüştürülür. Çıkarımın temelini metinde açıkça verilen bilgilerle metin alıcısının dünya bilgisi oluşturur (Chikalanga, 1992). Metinsel bilgi ile dünya bilgisinin metnin yönelttiği biçimde birleştirilmesi ise üst düzey bilişsel işlemlerle gerçekleşir.

Çıkarım yoluyla metin alıcısı metni derin biçimde anlamlandırabilir. Çıkarımın önkoşulu açıkça verilen bilgilerin kavranmasıdır (Cook ve diğ., 2001). Bu nedenle çıkarım, metni bilişsel çerçevede yapılandırırken aynı zamanda açık bilgilerin kavranmasını sağlar (Perfetti, 1999). Metin alıcısı metinde bulunan açık bilgileri doğru biçimde anlayamazsa doğru zihinsel işlemler kuramayabilir. Bu durumda doğru çıkarımlar yapılamaz ve anlamlandırma yanlış ya da eksik olabilir.

Çıkarımın gerçekleşebilmesi için metin alıcısının bazı önkoşulları sağlaması gerekir. Karşılaşılan durumu, olayı veya metni anlamlı duruma getirmek için etkin olunmalıdır. Örneğin havanın kapalı olduğunu fark etmeyen kişinin yağmur yağabileceği çıkarımında bulunması beklenemez. Anlamlandırma süreci dikkatle izlenmeli ve yanlış anlamalar ortadan kaldırılmalıdır. Okuduğu veya dinlediği metni yanlış anlayan birinin doğru çıkarım yapması güçtür. Açık bilgilerin doğru biçimde yorumlanması ve ilişkili örtük bilgilere ulaşılabilmesi için özellikle çocukların geniş bir sözcük hazinesine sahip olması önemlidir. Çıkarım bilişsel bir süreç olduğundan etkin işleyen bir belleğe sahip olmak işlemin başarılı olmasını sağlayabilir. Etkin işleyen bellek, çıkarımın diğer önemli bir bileşeni olan dünya bilgisini kullanır (Kispal,

2008). Bu önkoşullardan herhangi biri sağlanamazsa çıkarım yanlış ya da eksik yapılabilir.

Dünya bilgisi, metin alıcısının yaşantılarından elde edip şemalarına yerleştirdiği tüm bilgilerdir. Dünya bilgisinin zihinde etkinleştirilmesiyle metni anlamlandırma süreci yapılandırılır. Bu bilgiler olmazsa çıkarım becerisi gerçekleşemez (Graesser ve diğ., 2007). Bu nedenle metin alıcısı metinde verilen açık bilgi ile dünya bilgisi arasında bağ kurarak çıkarımda bulunur ve metni anlamlandırır.

Gereksinim duyulan dünya bilgisinde eksiklik olması durumunda anlama sürecinde metnin tutarlılık düzeyini azaltan boşluklar çıkarım aracılığı ile doldurulur (Cain ve diğ., 2001; Thurlow ve Van den Breok, 1997). Çıkarım yoluyla elde edilecek bilgi metnin içeriğinin bir parçası durumundadır. Yalnızca belli bir dil ekonomisi sağlamak amacıyla metne açık biçimde konulmamıştır. Metinden eksiltelen bu bilgiler alıcının önbilgilerinden tamamlanacaktır.

#### **2.4.1.Çıkarım Türleri**

Alanyazında çıkarıma yönelik değişik sınıflandırma ve tanımlama biçimleri vardır. Bu sınıflandırma ve tanımlama biçimleri arasındaki benzerlikler ve farklılıklar şöyledir. McKoon ve Ratcliff (1992) tarafından tanımlanan Minimalist Kuram ile Graesser ve diğerleri (1994) tarafından tanımlanan Yapılandırmacı (Constructionist) Kuram olmak üzere iki ana çıkarım üretme yaklaşımı vardır. Her iki yaklaşım da çıkarımın dilbilimsel bir düzgüyü ayrıntılı duruma getirerek anlamlandırma sürecinde gereksinim duyulan beceri olduğunu belirtir ve dünya bilgisinin önemini vurgular (Katsos, 2003). İki çıkarım türü arasındaki fark ise çıkarıma ilişkin beklentilerle ilgilidir. Yapılandırmacı yaklaşım, küresel metinsel tutarlılığı oluşturmak için şemaları kullanarak veya boşluk doldurarak çıkarım yapmanın gerekli olduğunu söyler. Minimalist yaklaşım ise metni anlamlandırma sürecinde başarılı olan metin alıcısının metin bilgisi ile dünya bilgisi arasında tutarlı bağlar kurarak otomatik biçimde çıkarımda bulunup metni hızlı ve doğru biçimde anlamdığını öne sürer (McKoon ve Ratcliff 1992). Her iki yaklaşımda da metin alıcısının üst düzey zihinsel işlemler yaparak çıkarım yoluyla tutarlı anlamlandırmalar oluşturduğu belirtilir.

Minimanist yaklaşımı açıklayan örnekler şöyledir: *Cam silen kadın on dört katlı binanın en üst katından düştü.* Bu örnekte açıkça verilen durum (kadının on dördüncü kattan düşmesi) metin alıcısının dünya bilgisi (on dördüncü kattan düşen birisinin yaşayamayacağı) ile etkinleşerek otomatik olarak kadının öldüğü çıkarımında bulunulur. Bir başka örnek de şöyledir: *Merve alışveriş yapmayı çok sever. Her gün iş çıkışında işyerinin yanında bulunan mağazaya uğrar. Birkaç saat dolaştıktan sonra evine gider ancak o akşam eve geldiğinde cüzdanının yanında olmadığını fark eder.* Bu anlatımla ilgili ‘Merve cüzdanını nerede kaybetmiştir?’ sorusuna verilecek ilk yanıt büyük olasılıkla ‘iş yerinin yanında bulunan mağazada’ olacaktır. Minimalist yaklaşım metnin bir bölümünden çıkarım yoluyla hızlı biçimde anlam elde etme sürecidir.

Yapılandırmacı (Constructionist) yaklaşıma aşağıda bulunan metinle bir örnek verilebilir:

*...Ağustos böceği karıncaya:*

- *Çok üşüyorum, hiç yiyeceğim yok, karnum da çok aç, bana yiyecek bir şeyler verir misin? Söz veriyorum Ağustos'ta sana olan borcumu ödeyeceğim.*

*Karıncaya:*

- *Bütün yaz sen ne yaptın? Neden yiyecek bir şeyin yok?*

*Ağustos Böceği başını öne eğerek mahcup bir şekilde:*

- *Ben bütün yaz saz çalıp, şarkı söyledim.*

*Karıncaya bu cevabı duyunca çok sinirlenerek:*

- *Madem öyle bütün yaz saz çalıp şarkı söyledin şimdi de oyna biraz, demiş ve kapıyı ağustos böceğinin suratına kapatmış.*
- *Ağustos böceği kendi kendine bende yazın yiyecek toplasaydım, şimdi bu halde olmayacaktım diyerek bir daha aynı hataya düşmeyeceğine dair kendisine söz vermiş (La Fontaine).*

Metinle ilgili ‘Ağustos böceğinin mahcup olmasının nedeni nedir?’ sorusunun yanıtı için şema temelli çıkarım yapılabilir. Bu çıkarım metin alıcısının genel bilgisiyle ilgilidir. Örnekte sorunun yanıtına ulaşabilmek için *mahcup* sözcüğüyle ilgili önbilginin bulunması gerekir. Bu yolla Ağustos Böceği’nin yazın çalışmayıp aç kaldığı ve Karınca’nın yardımına gereksinim duyduğu için utanmış olduğu bilgisine ulaşılarak şema temelli çıkarım yapılabilir. “Karınca nasıl bir hayvandır?” sorusunun yanıtı içinse metin alıcısının var olan bilgisiyle metindeki boşlukları doldurarak farklı çıkarımlar yapması ve soruyu yanıtlaması beklenir. Boşluklar doldurularak, Ağustos Böceği’nin yiyecek istemeye gitmesi anlatımından Karınca’nın yazın çalıştığı ve yiyecek biriktirdiği bilgisine, Karınca’nın kapıyı suratına kapatmasından yiyeceklerini paylaşmadığı sonucuna ulaşılabilir. Böylece boşluk doldurma çıkarımlarıyla Karınca’nın çalışkan, gelecek zor günleri düşünen, dolayısıyla gerekli önlemleri alan ve yiyeceklerini paylaşmaktan hoşlanmayan bir kişilik olduğu bilgilerine ulaşılabilir

Graesser ve diğerleri (1994) farklı çıkarım ayrımları da yapar. Ancak yapılan ayrımlar birbirini destekler niteliktedir ve aralarında fark azdır. Bu ayrımlardan biri çevrimiçi (on-line) ve çevrimdışı (off-line) çıkarımlardır. Çevrimiçi çıkarımlar, metinde verilen açık bilgilerin kavranmasını ve anlamlandırılmasını içerirken çevrimdışı çıkarımlar metinde açıkça verilmeyen bilgilerin metinle ilişkilendirilerek metnin tamamının anlamlandırılmasını içerir.

*Ali Bey sabahları erken uyanmaktan nefret ederdi. Ancak bu akşam sunum yapacağı için çok heyecanlıydı. Bu nedenle şafak sökerken uyandı.* Bu anlatımda alıcı metindeki açık bilgileri kullanarak Ali Bey’in erken uyanmayı sevmediğini ama akşam sunum yapacağı için heyecanlı olduğundan çok erken kalktığını anlayabilir. Ancak metinde dile getirilen kavramlar anlaşılabilir ise örneğin şafak kelimesinin anlamı bilinmezse erken kalktığı çıkarımında bulunamayabilir.

Çevrimdışı çıkarımlarsa şöyledir: *Dün gece gözüne uyku girmedi. Sabaha kadar öksürdü.* Bu anlatımda ‘Dün gece gözüne uyku girmedi.’ tümcesi kavranarak kişinin uyumadığı bilgisine ulaşılır. Elde edilen bilgiyi ‘Sabaha kadar öksürdü.’ tümcesiyle ilişkilendirilip anlatımda dile getirilmeyen bilgiye (kişinin hasta olabileceği bilgisi) ulaşılabilir.

Bir diğerk ulamlama biçimi metin bağlantılı (text-connecting) ve bilgi temelli (knowledge-based) çıkarımlar ayrımına ilişkindir. Metin bağlantılı çıkarımlar metinde verilen bilgilerin kavranıp bütünleştirilmesini içerir. Amaç metin bütünlüğünü korumaktır. Bilgi temelli çıkarımlarsa metin alıcısının genel bilgisiyle metni tamamlamasını gerektirir. Bu çıkarım ayrımını farklı araştırmacılar farklı biçimlerde adlandırmıştır. Cain ve Oakhill (1998) metin bağlantılı (text-connecting) ve boşluk doldurma (gap-filling) olarak adlandırılırken, Cromley ve Azevedo (2007) metinden metne gönderimsel (anaphoric text- to- text) çıkarım ve artalan metni (background- to- text) çıkarımları terimlerini kullanmıştır. Barnes ve diğerleri (1996), Calvo (2004), Bowyer Vinç ve Snowling (2005) ise bu çıkarım türlerini tutarlılık (coherence) çıkarımları ve bilgi temelli çıkarımlar olarak adlandırmıştır.

Son ayırım ise yerel (local) ve bütüncül (global) çıkarımlardır. Yerel çıkarımlar tutarlı bir anlamlandırma için metinde verilen aynı tümce veya tümceler arasında yapılan çıkarımlardır. Bütüncül çıkarımlar ise metnin genel yapısı içinde gerçekleştirilen metnin tamamına yönelik çıkarımdır.

La Fontaine'nin Ağustos Böceği ve Karınca fablı ile karşılaşan metin alıcısı yalnızca *Ağustos Böceği* "*Ben bütün yaz saz çalıp, şarkı söyledim.*" dedi. tümcesi aracılığıyla yerel çıkarım yaparak Ağustos Böceği'nin tembel bir hayvan olduğu bilgisine ulaşabilir. Ancak fablın tamamını okuyarak veya dinleyerek Ağustos Böceği'nin tembel bir hayvan olduğu çıkarımına ulaşırsa metnin bütünü kullanılarak bütüncül çıkarım yapılmış olur.

Görüldüğü gibi çıkarım, farklı araştırmacılar tarafından çeşitli biçimlerde tanımlanmıştır. Çıkarım yoluyla elde edilen örtük bilgiler de farklı türlerde olabilir. Nicholas ve Trabasso (1980) örtük bilgilerin beş farklı biçimde metinde bulunabileceğini söyler. Örtük bilgiler anlamı belirsiz sözcüklerle, adılara gönderimlerle, tümcelerin yer aldığı bağlamın belirlenmesiyle, yorumlama için gerekli olan çerçevenin yapılandırılmasıyla, olaylara ilişkin neden sonuç ilişkileriyle ve çelişkili durumların fark edilmesiyle metinde konumlanabilir. Bu durumlar metinde açıkça verilmeyebilir ancak metin içerisinde duyumsatılarak anlamdaki tutarlılığın sağlanıp metnin anlamlandırılmasında işlev gösterir.

Alanyazında çıkarımla ilgili farklı tanımlamalar bulunur. Bu tanımlamaların dayanağı da aynı biçimde farklılık gösterir. Bunlardan biri çıkarımın metinle ilişkisi dikkate alınarak oluşturulan metin odaklı çıkarımlar ve metin odaklı olmayan çıkarımlardır. Metin odaklı çıkarımlar, alıcının metinde geçen olaylar, durumlar arasında bağlantı kurmasını gerektirir. Metin odaklı olmayan çıkarımlar boşluk doldurma işlevini gerçekleştirir. Yani metinde söz edilmeyen bilgileri dünya bilgisi kullanarak tamamlamayı gerektirir (Chikalanga, 1992). Bunların her biri alıcıyı farklı işlemler yapmaya yöneltir.

Çıkarım becerisi için yapılan başka bir temel ayırım da önermesel ve edimsel çıkarımlardır. Önermesel (metne bağlı) çıkarımlar, açık biçimde dile getirilen ve bu nedenle de mutlak doğru olduğu kabul edilen çıkarımlardır. Edimsel (genel dünya bilgisine bağlı) çıkarımlar, metinde açık biçimde dile getirilmeyen, okurun veya dinleyenin dünya bilgisini kullanarak çıkarım yapmasını gerektiren, bu nedenle de mutlak doğru sayılmayan çıkarımlardır (Chikalanga, 1992).

Çıkarım becerisi ile ilgili yapılan bütün ayırım ve tanımlamalar sonucunda üç ulam ortaya çıkmıştır. İlki *metinsel olarak açık çıkarımlardır*. Bu çıkarımlarda metni anlamlandırmak için gereksinim duyulan tüm bilgiler metinde açık biçimde bulunur. Öyle ki bu çıkarım türüne ilişkin soru ve yanıt doğrudan metinde yer alır. İkincisi *metinsel olarak örtük çıkarımlardır*. Bu çıkarımlarda soru ve yanıt metinde bulunur ancak yanıtı ulaşabilmek için metinden üretilen mantıksal bir çıkarıma gereksinim vardır. Yanıt görünür değildir. Üçüncü çıkarım becerisi ise *senaryo olarak örtük çıkarımlardır*. Bu çıkarımlarda soru metinden üretilir ancak sorunun yanıtı metinde yer almaz. Alıcı dünya bilgilerinden yararlanarak sorunun yanıtına ulaşabilir. Chikalanga (1992) metinsel olarak açık çıkarımlar biçiminde adlandırılan çıkarımın metni basit düzeyde anlama işlemi olduğunu vurgulayarak burada iki türün olduğunu belirtir.

Warren, Nicholas ve Trabasso'nun (1979) yaklaşımında üç tür çıkarım bulunur. *Mantıksal çıkarımlar*, 'neden' ve 'nasıl' sorularına yanıt verir ve metinde geçen olaylar arasında mantıklı bağlantılar kurulmasını sağlar. Güdüsel, mantıksal ve olanak verme (yetkeleme) olmak üzere üç alt tür çıkarımdan oluşur. *Bilgi çıkarımları*, 'kim', 'ne', 'nerede', 'ne yapıyor', 'ne zaman' sorularına yanıt verir.

Metinde geçen insanları, hayvanları, varlıkları, ortamı, zamanı, yeri belirlemek için kullanılır. Adıyla ilgili, gönderimsel, yer zaman ve ayrıntılarla ilgili olmak üzere dört alt türden oluşur. *Değerlendirici çıkarımlar*, alıcının inanç ve bilgi düzeyine bağlı olarak olayların önemi, normallığı, etik boyutu gibi yanlarına ilişkin bilgi üretir.

Bir diğer yaklaşımda Nicholas ve Trabasso (1980) tarafından yapılır. Sözcüklerin anlamlandırılması ile yapılan *sözcüksel çıkarımlar*; olayın veya durumun olduğu yeri ve zamanı saptamaya yarayan *yer zaman çıkarımları*; metinde geçen olayı, durumu genişleterek veya düzenleyerek yapılan *kestirimsel çıkarımlar*; son olarak alıcının inanç bilgi düzeyini kullanarak bilgi üreten *değerlendirici çıkarımlar* olmak üzere dört tür çıkarım becerisi bulunur.

Ana hatlarıyla söz edilen çıkarım türlerini göz önüne alarak Chikalanga (1992) genel bir ulamlama yapar. Chikalanga yaptığı ayrımı 'önerilen taksonomi' adı ile tanımlar. Yapılan ayrımların özeti niteliğinde olan Chikalanga'nın yaklaşımında *sözcüksel, önermesel ve edimsel* olmak üzere üç tür çıkarım becerisi bulunur. Sözcüksel çıkarımlar, metinde bulunan bağlamsal ipuçlarıyla alıcının dünya bilgisinin bağlaşımı sonucunda bazı adillerin ve belirsiz sözcüklerin anlamını elde etmek amacıyla oluşturulur. Sözcüksel çıkarımların, adıl çıkarımları ve bilinmeyen sözcüklere yönelik çıkarımlar olmak üzere iki türü bulunur.

Önermesel çıkarımlar, okur veya dinleyene sunulan metnin anlamsal bağlamından elde edilen çıkarımlardır. Mantıksal bilgi çıkarımları ve mantıksal açıklama çıkarımları olmak üzere iki alt türü bulunur. Mantıksal bilgi çıkarımları, 'kim', 'ne', 'nerede', 'ne zaman' sorularına yanıt verir. Metin alıcısının gönderimsel ve yer zaman bilgilerine ulaşmasını sağlar. Mantıksal açıklama çıkarımları ise 'neden', 'nasıl' sorularına yanıt vererek okurun veya dinleyenin güdüleyici, nedensel ve olanak verici (yetkeleyici) türdeki bilgilere ulaşmasında etkilidir.

Edimsel çıkarımlar, metinde açıkça dile getirilen bilginin dışındaki bilgilere gereksinim duyar. Bu bilgiler metin alıcısının dünya bilgilerinden edinilir. Ayrıntılı bilgi çıkarımları, ayrıntılı açıklama çıkarımları ve değerlendirme çıkarımları olmak üzere üç türden oluşur. Ayrıntılı bilgi çıkarımları, gönderimsel ve yer zaman çıkarımları olarak iki türden oluşur. Ayrıntılı açıklama çıkarımları güdüleyici,



nedensel ve olanak verme (yetkeleme) çıkarımlarını içerir. Değerlendirme çıkarımları ise okur veya dinleyenin metinden edindiği açık bilgiyle genel dünya bilgilerini sentezleyerek yargıya varma sürecidir.

Chikalanga (1992) tarafından önerilen ulamlama aşağıdaki tabloda görüldüğü gibidir:

<b>Temel Ulamlar</b>	<b>Türler</b>	<b>Soru Yanıt İlişkisi</b>
Sözcüksel	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Adıl Çıkarımları</li> <li>2. Belirsiz, bilinmeyen sözcüklerin anlamı</li> </ol>	Metinsel, senaryo olarak örtük
Önermesel	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Mantıksal bilgi <ul style="list-style-type: none"> <li>. gönderimsel</li> <li>. yer zaman</li> </ul> </li> <li>2. Mantıksal Açıklayıcı <ul style="list-style-type: none"> <li>. güdüleyici (hazırlayıcı)</li> <li>. nedensel</li> <li>. olanak verme</li> </ul> </li> </ol>	Metinsel olarak örtük
Edimsel	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Ayrıntılı bilgi <ul style="list-style-type: none"> <li>. gönderimsel</li> <li>. yer zaman</li> </ul> </li> <li>2. Ayrıntılı açıklama <ul style="list-style-type: none"> <li>. güdüleyici</li> <li>. nedensel</li> <li>. yetkeleyici (olanak verme)</li> </ul> </li> <li>3. Değerlendirme</li> </ol>	Senaryo olarak örtük

Çıkarım becerisi farklı araştırmacılar tarafından farklı biçimlerde adlandırılrsa da anlatının çözümlenmesinde gereksinim duyulan önemli bir anlama bileşenidir. Anlatılar birçok açıdan çözümlenebileceği için farklı türlerde çıkarım becerisi bulunabilir. Çıkarım becerisinin her bir boyutu yaşam boyunca kendi içinde bir değişim ve gelişim gösterebilir.

#### **2.4.2.Çocukların Çıkarım Becerisinin Gelişimi**

Çocuklar doğduktan hemen sonra dil dışı sembolleri kullanarak çıkarım becerisinin temellerini atarlar. Çocukların küçük yaşlardan itibaren çıkarım yaptığını kanıtlayan araştırmalar bulunur (Botting ve Adams, 2005; Lynch ve diğ., 2008). Çocuğun

kapının önünde ceketini giyen birini gördüğünde (onunla gitmek istediği için) kendi ceketini giymeye çalışması, mama sandalyesini gördüğünde bir şeyler yiyeceğini anlaması çıkarım yaptığının birer göstergesidir.

Çocuklar çıkarım yapabilmek için bazı bilgilere gereksinim duyar. Bu bilgileri duyu organları yoluyla çevreden edinirler. Piaget'e göre çocuklar çevreden edindikleri bilgilerle zihinlerinde şemalar oluştururlar. Algıladıkları yeni bilgileri de var olan şemalarına ekleyerek ya da yeni şemalar oluşturarak zihinlerinde tutarlar (Artan, 2007). Bu yolla yavaş yavaş sembolik düşünmenin temelleri atılır.

Sembolik düşünmeyle birlikte çocuk sembolleri kullanmaya başlar. Yaptıklarını sembollerle açıklayabilir ve bazı sembolleri farklı biçimlerde anlamlandırabilir. Bruner'e göre sembolik düşünme (imgesel) görsel belleği gelişmiş olan çocuğun algılarıyla edindiği bilgileri zihninde anlamlandırmasıdır. Bu aşamada çocuk bir olayı, durumu ya da kişiyi algıladığı biçimde zihninde kodlar. (Senemoğlu, 2007). Öyle ki zihinde oluşturulan her sembol bir kodlamadır. Bu kodlamaların bütünleştirilip anlamlandırılması da bir tür çıkarımdır.

Şemalara yerleştirilen kodlamaların anlamlandırılması sürecinde şemaların bütünlük yapısında eksiklik olabilir. Bu eksiklik çocuğun dünya bilgisiyle giderilir. Öyle ki zihinsel beceriler yoluyla dünya bilgisinin çocuğun zihninde aktifleştirilmesiyle metin tutarlı biçimde anlamlandırılır. Bu bilgiler olmazsa çıkarım yapılamaz dolayısıyla da metin anlaşılabilir (Graesser ve diğ., 2007). Çevresini keşfetmeye çalışan çocuk keşifler yaptıkça dünya bilgisi artar. Bu yolla çocuğun yaptığı çıkarımlar da gelişir.

Anlamlandırma becerisinin önemli bileşenlerinden biri de sözcük bilgisidir. Sözcük öğrenme oranı 2- 3 yaş aralığında hızlı biçimde artar. Bu süreçte üretilen sözcük genişliği zihinsel becerilerle ilişkilidir (Niemi ve Voeten, 2007). Çocuklar edindiği sözcükleri zihinsel bağlantılarıyla kodlayıp genişletebilir. Zengin sözcük bilgisine sahip çocuklar daha az sözcüğe sahip akranlarına göre belleklerinde sözcüklerin daha doğru temsillerine sahip olduklarından bilgilerin sözel bellekte daha doğru biçimde korunmasını destekleyebilir (Walker ve Hulme, 1999). Sözcük bilgisi dinlediğini anlamının önemli yordayıcılarından biridir (Kendeou ve diğ., 2008).

Sözcük bilgisinin gelişimiyle de çocuk daha doğru çıkarımlar yaparak tutarlı anlamlar oluşturabilir.

Çocukların anlatıları anlamları için yalnızca zengin sözcük bilgisi yeterli değildir. Sözcük bilgisinin yanı sıra sözel belleğe de gereksinim vardır. Sözel bellekte edinilen sözcüğün anlamı türetilir. Bu anlam bellekte tutulur ve diğer sözcüklerin anlamlarıyla birleştirilerek tümceler oluşturabilir (Van den Broek ve Lorch, 1993). Tümcelerin birleşimiyle de metinler elde edilir. Metinlerin anlamlandırılabilmesi için çocuğun tutarlı ve bütünleşik anlatılar üretmesi gerekir (Cain ve diğ., 2001). Üretimin gerçekleşebilmesi için çocuğun sözcük bilgisi ve bellek aracılığıyla metnin yapı bilgisini edinip metnin açık bilgisini anlayarak ilgili dünya bilgisiyle bütünleştirmesi gerekir.

Yaşam deneyimleriyle birlikte metinler çocukları kuşatır. Evde, televizyonda, günlük olaylarla ilgili konuşmalarda yani yaşamın doğal sistematiği içinde çeşitli metinlerle karşılaşır. Bu yolla metinleri anlamlandırma becerileri zamanla gelişir. Decanti ve Dickerson (1994) 3- 5 yaş aralığındaki çocuklarla yaptığı çalışmada 3 yaşındaki çocukların metin bağlama çıkarımları yapabildiğini, çocukların 4- 5 yaş aralığına ulaştığında ise bilgi temelli çıkarımlar yaptığını saptamıştır. Öyle ki 3 yaşında metinde bulunan açık bilgiler kavranıp bütünleştirilirken 4-5 yaşlarında dünya bilgisiyle metin bilgisini tamamlayıp tutarlı bir anlam oluşturabilirler.

Aynı yaş aralığındaki çocuklarla çalışan Makdissi ve Boisclair (2006) de 3 yaşındaki çocukların çevrimiçi çıkarımlar yaptığını ancak çocukların yaşı ilerledikçe çevrimdışı çıkarımlar da yapabildiklerini bulgulamıştır. Bu çalışmalar çocukların yaşı ilerledikçe daha çok dünya bilgisi gerektirdiği düşünülen çıkarımları yapabildiğini göstermiştir.

Çocukların yaşının ilerlemesiyle birlikte zihinsel becerilerinin de gelişeceği ve daha zor çıkarımlar yapabileceği düşünülebilir. Öyle ki boylamsal bir çalışmada 4-6 yaş aralığı ile 6- 8 yaş aralığındaki çocuklar incelenmiştir. 4- 6 yaş grubunda bulunan çocuklar çıkarım yoluyla metinde bulunan örtük bilgilere ulaşmıştır. 6- 8 yaş grubundaki çocuklarda ise örtük bilgiye ulaşmalarının yanı sıra çıkarım yoluyla

karakterlerin amaçlarını ve metnin nedensel yapısını anlama becerilerinin de arttığı bulgulanmıştır (Kendeou 2008).

Çıkarım becerisinin birikimli olarak ilerlediği ve bir dönemde başarılı olunan çıkarım türünün yaşın ilerlemesiyle gelişerek devam edeceği söylenebilir. Blanc (2010) yaptığı çalışmada da 5- 7 yaş aralığındaki çocuklar incelenmiştir. 5- 6 yaş aralığında metinle ilişkili nedensel ve bağlamsal çıkarımlar yapabilmışlerdir. 6- 7 yaş aralığındaki çocukların ise metne sorulan nedensel boyuttaki sorulara verdikleri yanıtların genişlediği ve çıkarım yoluyla iletilen duygusal bilgilere daha duyarlı olduklarını yani öykü anlama hassasiyetlerinin yaşla birlikte arttığını saptamıştır.

Yukarıda bahsedilen araştırmalarda da görüldüğü gibi çıkarım becerisi yaşamın ilk yıllarından itibaren gelişerek yaşam boyu anlatıların anlamlandırılmasında etkilidir. Anlatısal anlama dolayısıyla da çıkarım yapma okuduğunu anlama becerisinin de önemli yordayıcısıdır (Paris ve Paris, 2003; Kendeou, 2009). Çocukların erken çocukluk döneminde çıkarım yapma becerilerini geliştirme çalışmaları ilerleyen yıllardaki okuduğunu anlama becerilerinin temelini oluşturmaktadır denebilir.

Çıkarım bilişsel gelişimle birlikte belli bir oranda gelişse de gelişimini desteklemek için farklı yollar da kullanılabilir. Örneğin okunan öykülerin belli noktalarında durarak çocuklara öyküye ilişkin sorular sormak dil gelişimine katkı sağlarken çıkarım becerisinin de gelişmesini sağlar (Wenner, 2004). Yaşam deneyimleri içinde çocuklara çıkarımsal sorular yöneltmek yanıtlamakta zorlandıklarında çıkarımsal ipuçlarıyla düşünmelerini desteklemek de önemlidir.

## **2.5.İlgili Araştırmalar**

Okulöncesi dönemde çocukların çıkarım becerisine ve becerinin gelişimine yönelik Türkçede ve diğer dillerde yapılmış çok az araştırmaya rastlanmıştır. Çocukların çıkarım becerisini araştıran çalışmalar genellikle okuma yazma becerisine sahip çocukların okuduklarını anlama becerilerini konu almıştır. Diğer dillerde yapılan bazı çalışmalar bu çalışmayla yakın olan farklı araştırmalardır. Aşağıda ilgili konuda daha önce yapılmış çalışmalara yer verilmiştir.

Baydık (2011) “*Okuma güçlüğü olan öğrencilerin üstbilişsel okuma stratejilerini kullanımı ve öğretmenlerinin okuduğunu anlama öğretim uygulamalarının incelenmesi*” adlı çalışmasında okuma güçlüğü olan öğrencilerin okuduğunu anlama problemleri, okuma stratejileri kullanımı ve öğretmenlerinin okuduğunu anlama öğretim uygulamalarının incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmaya 96 okuma güçlüğü olan, 96 okuma güçlüğü olmayan ve onların 39 öğretmeni katılmıştır. Araştırma sonucunda okuma güçlüğü olan öğrencilerin birçoğunun anafikir bulmada, neden- sonuç ilişkisi kurmada, metindeki genel fikir ve detayları hatırlamada, çıkarım yapmada güçlükleri olduğu bulunmuştur.

Uzun ve diğerleri (2011) “*Okuma süreci, okuma çıktıları ve yaratıcı okuma: İlköğretim öğrencileri üzerine gözlemler*” yaptığı çalışmasında amaç okuma çıktıları kullanarak öğrencilerin yaratıcı okuma durumları hakkında tartışma sunmaktır. Araştırmanın katılımcılarını ilköğretim 6, 7 ve 8. sınıf 225 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın veri toplama aracı araştırmacılar tarafından oluşturulan *Yaratıcı Okuma Değerlendirme Formu*'dur. Araştırma sonucunda öğrencilerin büyük çoğunluğunun metnin yüzey yapısını kavramayı gerektiren çıktı düzeylerinde sınırlı kaldığını, yaratıcı okumaya güdüleyen çıktılara erişmede çoğu öğrencinin başarısız olduğu saptanmıştır.

Kendeou ve diğerleri (2008) “*Children's inference generation across different media.*” adlı çalışmada, çocukların işitsel, televizyon ve yazılı öyküler kullanarak çıkarım ve anlatım anlama becerilerini incelemiştir. Ayrıca temel dil becerilerini ve kelime hazinelerini de değerlendirmiştir. Araştırmada sırasıyla 6, 8 ve 4, 6 yaşlarındaki iki çocuğu takip etmiştir. Araştırma sonucunda çocukların çıkarım yapma becerilerinin, her iki grup için ve her iki zaman noktasında farklı ortamlar arasında yüksek oranda birbiriyle ilişkili olduğunu göstermiştir. Ayrıca, çocukların çıkarım becerisi temel dil becerilerinin ötesinde anlatısal kavrayışa önemli bir katkı sağlamıştır. Araştırmanın sonucunda küçük çocukların üst düzey anlama becerilerinde erken tanı ve müdahale için önemli teorik ve pratik çıkarımlara sahip olduğu vurgulanmıştır.

Lepola ve diğerleri (2009) “*Kuvanarrativi neljävuotiaiden tarinan ymmärtämisen arvioinnissa [Pictorial narrative as a tool for the assessment of*

*narrative comprehension among four-year-old children]*” adlı araştırmada 4 yaşındaki çocukların resimli hikayeleri anlamaları değerlendirilmiştir. Ayrıca çocukların dil becerilerinin (hafıza, kelime bilgisi, talimatların ve işitmenin anlaşılması, fonolojik beceriler) ve öğrenme motivasyonunun anlatıyı anlamadaki rolüne bakılmıştır. Çalışmaya 139 çocuk katılmıştır. Araştırma sonucunda, resimli hikayeleri anlamada çocuklar arasında farklı bireysel farklılıkların olduğunu anlaşılmiştır. Öyküyle ilgili örtük soruları yanıtlayabilen katılımcılar en yetenekli dinleyici olarak belirlenmiştir. Çocukların verilen ipuçlarını anlama becerileriyle kelime dağarcıkları istatistiksel olarak anlamlı korelasyon göstermiştir. Sözel bellek, dinlediğini anlama ve kendi eylemlerinin düzenlenmesi boyutları dil puanlarında etkili olmuştur. Resimli öykülerin resimlerinden yapılan çıkarımların anlatımın anlaşılmasını desteklediği düşünölmüştür.

Schulze ve diğerleri (2013) “*3-Year-Old Children Make Relevance Inferences in Indirect Verbal Communication*” adlı çalışmada 3 yaşındaki çocukların bir konuşmacının iletişim amacını belirleme yeteneği araştırılmıştır. Araştırmada farklı üç bağlam kullanılmıştır. Birinci ve ikinci bağlamda 3 yaşındaki 32 çocuğun dolaylı olarak belirtilen talepleri anlamalarını incelemiştir. Üçüncü bağlamda 3- 4 yaş aralığındaki çocuklar ve yetişkinler olmak üzere 52 katılımcı bulunmuştur. Bu bağlamda bir teklifin bir işlemin yerine getirildiği veya yerine getirilmediği ön koşulundan bahsederek katılımcıların doğru çıkarımları yapması beklenmiştir. Araştırmanın sonucunda 3 yaşındaki çocukların, dolaylı olarak belirtilen anlatımları anlayabilme becerileri incelenerek bunları anlamlı bir biçimde tamamlamak için gerekli çıkarımları yapabildikleri ve tüm çalışmalarda 3 yaşındaki çocukların ifadeleri anlamlı bir şekilde bütünleştirebilmek için gerekli çıkarımları yapabildiği saptanmıştır.

Tompkins ve diğerleri (2013) “*Inference generation, story comprehension, and language in the preschool years*” adlı çalışmasında 4- 5 yaş arası çocuklarda çıkarım yapma ve öykü anlama arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmada çocukların çevrimiçi çıkarımları incelenerek öykünün anlaşılma durumu araştırılmıştır. Araştırmanın sonucunda çocukların toplam çıkarım sayısının öykü anlamaları ile önemli ölçüde ilişkili olduğu saptanmıştır.

Diergarten ve Nieding (2015) “*Children's and Adults' Ability to Build Online Emotional Inferences During Comprehension of Audiovisual and Auditory Texts*” adlı çalışmada çocuklara ve yetişkinlere 20 film sahnesi ve farklı sesli kitap bölümleri gösterilip dinletilerek ana kahramanın duygusal durumunu anlama yeteneklerini değerlendiren çevrimiçi bir duygusal çıkarım ölçüsü tasarlanmıştır. Çalışmanın sonucunda 5 yaşından büyük çocukların hem film izlerken hem de sesli kitapları dinlerken duygusal çıkarımlar yaptığı kanıtlanmıştır.

Brey ve Shutts (2015) “*Children Use Nonverbal Cues to Make Inferences About Social Power*” adlı çalışmalarında video kasetli konuşmalar ve fotoğraflar kullanarak çocukların sözsüz ipuçları yoluyla sosyal güç hakkında çıkarımlar yapma durumu araştırmıştır. Araştırmada 192 katılımcı yer almıştır. 5-6 yaş aralığındaki çocuklar video kaynaklı konuşmalarda ve fotoğraflarda iki yetişkinden hangisinin daha sorumlu olduğunu yalnızca sözsüz ipuçları kullanarak bulmuştur. Ancak 3- 4 yaş aralığındaki çocuklar başarılı olamamıştır. Ancak ilgili ipuçlarını dahil etmek etkili olmuştur. Araştırma sonucunda çocukların, 5 yaşından sonra yetişkinlerin sosyal rollerini belirlemek için kullandıkları sözel olmayan bazı ipuçlarına duyarlılık gösterdikleri bulgusuna ulaşılmıştır.

Lynch ve Van den Broek (2007) “*Understanding the glue of narrative structure: Children's on and off-line inferences about characters goals*” adlı çalışmasında 6-8 yaş aralığındaki çocukların hedef çıkarımları yapma sürecini hatırlama ve anlama sorularıyla incelemiştir. Araştırmada bir öykü işitsel olarak sunulup önceden belirlenen altı noktada durularak çocuklardan öyküde neler olduğunu düşünmelerini istemiştir. Ardından hazırlanan 9 anlama sorusu sorularak çocukların çevrimiçi çıkarım yapma durumları incelenmiştir. Araştırmanın sonunda her iki yaş grubundaki çocukların da anlatıları dinlerken düzenli olarak uygun hedef çıkarımları yaptığını ortaya koymuştur. Hedef çıkarımların sayısı çocukların öyküyü hatırlama düzeylerini de yordamaktadır.

Cain ve Oakhill (2001) “*Comprehension skill, inference-making ability, and their relation to knowledge*” adlı çalışmada, küçük çocukların anlama becerisi ve çıkarım yapma yeteneği arasındaki ilişki araştırılmıştır. Araştırmada çocuklara çok bölümlü bir öykü okunarak, metnin yeterince anlaşılması için gerekli olan tutarlılık

çıkarımları ve metni geliştiren ayrıntılı çıkarımlar olmak üzere iki tür çıkarımda bulunma yeteneği değerlendirilmiştir. Araştırma sonunda anlama becerisi ve çıkarım yapma yeteneği arasında güçlü bir ilişki olduğu saptanmıştır.

Paris ve Paris (2003) '*Assessing narrative comprehension in young children*' adlı çalışmasında ise küçük çocukların sözcüksüz resimli kitapları anlamalarını değerlendirmeyi amaçlamıştır. Çalışmada 91 katılımcı yer almıştır. Araştırma da anaokulu, birinci sınıf ve ikinci sınıf öğrencilerine sözsüz bir kitap verilerek çocuklardan kitaba bakıp ne düşündüklerini yüksek sesle söylemeleri istenmiştir. Bu yolla beş farklı alana bakılarak çocukların çıkarım yapabilme becerileri ile metinsel anlayışları arasında ilişki olduğu saptanmıştır.

Lepola ve diğerleri (2012) "*The Role of Inference Making and Other Language Skills in the Development of Narrative Listening Comprehension in 4-6-Year-Old Children*" adlı iki yıllık boylamsal çalışmada dinlediğini anlama ve dil becerileri arasındaki gelişimsel ilişkileri ve bu faktörlerin farklı yaş aralıklarında anlatısal dinlediğini anlamayı öngörmedeki rolü incelenmiştir. Araştırmaya 4- 6 yaş aralığında toplam yüz çocuk katılmıştır. Araştırma sonunda resimli kitapların izlenmesi yoluyla değerlendirilen çıkarım becerilerinin daha sonraki dinlediğini anlama becerisine benzersiz katkı sağladığı bulgusuna ulaşılmıştır.

Florit ve diğerleri (2011) "*Listening text comprehension of explicit and implicit information in preschoolers: The role of verbal and inferential skills*" adlı çalışmada okul öncesi çocukların sözlü metinlerdeki açık ve örtük bilgileri anlamaları, açık ve örtük bilgilerin işlenmesinde sözel ve çıkarım becerilerin rolü araştırılmıştır. Çalışmada 4- 6 yaş aralığında bulunan 221 katılımcı yer almıştır. Araştırmanın sonucunda okulöncesi dönemde bulunan çocukların yaş, sözel bellek, alıcı sözcük dağarcığı ve sözel zeka puanları kontrol edildikten sonra dinledikleri metinleri anlamlandırabilmeleri için çıkarım yapmanın önemli olduğu bilgisine ulaşılmıştır.

Kleec (2008) "*Providing Preschool Foundations For Later Reading Comprehension: The Importance Of And Ideas For Targeting Inferencing In Storybook-Sharing Interventions*" adlı çalışma okulöncesi dönemde bulunan



çocuklarda erken okuryazarlık müdahalesinde önemli bir boşluk olduğunu vurgulayarak çocuklarda kitap paylaşımı sırasında çıkarımsal bir dil geliştirmek amacıyla yazılmıştır. Bu dönemdeki çocukların çıkarım yapabilme yeteneklerinin geliştirilmesinin daha sonraki yaşlarda okuduğunu anlama için çok önemli olduğunu belirtmiştir. Okulöncesi dönem çocuklarına okunan öykülerden çıkarım soruları sorularak çıkarım yeteneklerinin geliştirilebileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmaların gösterdiği gibi çıkarım yapma anlatıyı anlamlandırmada tamamlayıcı bir rol üstlenir. Anlatıların anlaşılmasına katkı sağlayan çıkarım becerisi konusuna doğrudan odaklanan bir çalışmaya Türkçede rastlanılmamıştır. Bunun yanında iki çalışmada çıkarım konusuna dolaylı olarak yer verilmiştir. Diğer dillerdeki durum da çok farklı değildir. Çıkarım konusu çocuklardan çok yetişkinlerde araştırılan bir konu durumundadır. Henüz metni yüzey yapısıyla çözemeyen küçük çocuklarda çıkarım becerisinin incelenmesindeki zorluklar yeterli sayıda araştırma yapılmamış olmasının bir nedeni olabilir. Bu nedenle bu çalışmayla söz konusu boşluğu bir ölçüde gidermeye çalışmak amaçlanmıştır.

## BÖLÜM III

### YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları ve verilerin çözümlenmesine ilişkin bilgiler yer almaktadır.

#### 3.1.Araştırma Modeli

5- 6 yaş aralığında bulunan çocukların üst düzey bilişsel becerilerden olan çıkarım yapma durumlarını ve 6 aylık zaman diliminde çıkarım yapma durumlarında oluşan değişimleri incelemeyi amaçlayan bu araştırma tarama modelindedir. Tarama modelindeki araştırmalar belli bir durumu olduğu biçimiyle betimlemeyi amaçlar (Karasar, 2012). Bu araştırmada da okulöncesi eğitimine devam eden 5-6 yaş grubundaki çocukların farklı çıkarım türlerine göre çıkarım yapabilme becerilerini ve bu becerilerin 6 aylık zaman dilimi sonundaki değişimi saptanmaya çalışıldığı için araştırma tarama modeline karşılık gelmektedir.

#### 3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2019-2020 eğitim öğretim yılında Antalya ilinin, Kepez ve Muratpaşa ilçelerinde bulunan 5- 6 yaş aralığındaki ilköğretim okulu anasınıfı ve bağımsız anaokulu öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın katılımcıları 91okulöncesi çocuktan oluşmaktadır. Katılımcıların cinsiyet dağılımı 40'ı erkek, 51'i kız biçimindedir. Okulöncesi dönemde dil gelişiminin hızlı olduğu ve dil ediniminin 5-6 yaş grubunda diğer yaş gruplarına göre daha gelişmiş olduğu düşünüldüğünden uygulama bu yaş grubuyla yapılmıştır. Katılımcıların araştırmaya dahil edilen demografik özellikleri yaşları, cinsiyetleri, aile sosyoekonomik durumları, ailedeki toplam çocuk sayısı ve ebeveyn eğitim durumlarıdır.

### 3.3. Veri Toplama Aracı

Araştırmada iki farklı çocuk kitabına başvurularak oluşturulan iki farklı *Çıkarım Başarı Testi* kullanılmıştır. Başarı testlerinin oluşturulmasında Chikalanga'nın (1992) çıkarım ulamlaması dayanak alınmıştır. Bu ayırmda çıkarım *sözcüksel*, *önermesel* ve *edimsel* (senaryo) olmak üzere üç türdür. Sözcüksel çıkarımlar, adil çıkarımları ve belirsiz ya da bilinmeyen sözcüklerin anlamına yönelik çıkarımlardan, önermesel çıkarımlar mantıksal bilgi ve mantıksal açıklayıcı çıkarımlardan ve edimsel çıkarımlar ise ayrıntılı bilgi, ayrıntılı açıklama, değerlendirme çıkarımlarından oluşmaktadır. Birbirine denk biçimde hazırlanan Çıkarım Başarı Testlerinde bulunan sorular bu çıkarım türlerinden oluşmaktadır.

Veri toplama araçlarının geliştirilmesinde uzman görüşleri doğrultusunda çeşitli çocuk kitapları incelenmiş, Leo Lionni tarafından yazılan ve Türkçeye çevrilen *Yüzyüz* ve *Pezzetino* adlı kitaplarda karar kılınmıştır. Bu kitapların seçilme nedeni konularının çıkarım yapmaya elverişli nitelikte olmasıdır. Ayrıca kitapların aynı yazar tarafından kaleme alınmış olmasının hazırlanacak testlerin eşdeğerliği açısından önemli olduğu düşünülmüştür. Testlerin taslak biçimleri için kitaplardan çıkarım türlerine karşılık gelebilecek tüm sorular uzun ve ayrıntılı bir çalışma sonucunda hazırlanmıştır. Hazırlanan soruların hangi çıkarım türünü karşıladığı belirtilerek bir tablo oluşturulmuş ve bu yolla taslak biçimler sonlandırılmıştır.

Testlerin geçerlilik ve güvenirlik boyutları için Lawshe tekniği doğrultusunda uzman görüşüne başvurulmuştur. Lawshe tekniği nitel veriyi nicel veriye dönüştürmede kullanılan bir tekniktir (Yurdugül, 2005). Bunun için 5 ila 40 arasında uzmanın görüşüne başvurulması gerekmektedir. Bu çalışmada da 6 uzmanın görüşü doğrultusunda veri toplama araçları geliştirilmiştir. Üçü dil alanından ve diğer üçü de okulöncesi eğitimi alanından olan uzmanlar hazırlanan soruları ilgili çıkarım türüne uygunluğu açısından, çocukların gelişim düzeyine uygun olup olmaması açısından, dil açısından ve iki testteki soruların denkliği açısından incelemişlerdir. Uzmanlardan herhangi birinin sorunlu olarak gösterdiği maddeler ya testten çıkarılmış ya da ilgili uzmanın görüşü doğrultusunda değiştirilmiştir. Böylece testte tüm uzmanların üstünde görüş birliğine vardığı maddeler bulundurulmuştur. Buna göre testin kapsam geçerlilik düzeyinin tam olduğu söylenebilir.

Çıkarım Başarı Testlerinin güvenilirliği için daha fazla kanıt üretmek amacıyla madde istatistiklerine de bakılmıştır. Buna göre testlere ilişkin madde istatistikleri Tablo 3.3. 'te görüldüğü gibidir:

Madde	1. Çıkarım Başarı Testi		2. Çıkarım Başarı Testi	
	Madde Güçlük İndeksi (p)	Madde Ayırıcılık İndeksi (R <sub>jx</sub> )	Madde Güçlük İndeksi (p)	Madde Ayırıcılık İndeksi (R <sub>jx</sub> )
1.	0,87	0,19	0,73	0,18
2.	0,70	0,32	0,81	0,21
3.	0,07	0,09	0,57	0,63
4.	0,31	0,11	0,47	0,57
5.	0,89	0,14	0,97	0,10
6.	0,51	0,52	0,64	0,68
7.	0,77	0,39	0,63	0,44
8.	0,60	0,29	0,45	0,63
9.	0,40	0,46	0,66	0,49
10.	0,40	0,43	0,65	0,58
11.	0,84	0,23	0,63	0,62
12.	0,48	0,52	0,51	0,76
13.	0,01	0,03	0,64	0,28
14.	0,14	0,27	0,74	0,30

Tablo 3.3. Çıkarım Başarı Testlerine Ait Madde İstatistikleri

Tablo 3.3.' göre Çıkarım Başarı Testi 1'de yer alan 1, 5, 7 ve 11. maddeler kolaydır. 2, 4, 6, 8, 9, 10 ve 12. maddeler orta kolaylıktadır. 3, 13 ve 14. maddeler ise oldukça zordur. Testteki bütün maddelerin ayırıcılık indesi değerleri pozitifdir. Bu nedenle testten madde atılmamıştır. (Kubiszyn & Gary, 2013, ss. 228–229). Testin ortalama zorluk indesi 0,642, ortalama ayırıcılık indesi değeri ise 0,462'dir.

Çıkarım Başarı Testi 2'de yer alan 2 ve 5. maddeler kolay; 1, 3, 4, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13 ve 14. maddeler ise orta zorluktadır. Bütün maddelere ait ayırıcılık indesi değerleri pozitif olduğu için testten madde atılmamıştır (Kubiszyn & Gary, 2013, ss. 228–229). Testin ortalama zorluk indesi değeri 0,648, ortalama ayırıcılık indesi değeri ise 0,462'dir.

Çıkarım Başarı Testi 1'deki maddeler için Cronbach Alpha değeri 0,455'dir. Bu değer testin düşük düzeyde bir güvenilirliğe sahip olduğunu göstermektedir (Özdamar, 1999, s.552). Aynı zamanda .45 ve üzeri değerlerin kabul edilebilir olduğunu ileri süren araştırmalar vardır (Taber, 2018). Çıkarım Başarı Testi 2'deki maddeler için 0,706 olarak hesaplanmıştır. Bu değer testteki maddelerin kendi aralarında tutarlı olduğunu göstermektedir (Taber, 2018).

Bu işlemler sonucunda her bir başarı testinde toplamda 14'er soru yer almıştır. Bu sorulardan 4'ü sözcüksel çıkarım, 4'ü önermesel çıkarım ve 6'sı da edimsel çıkarım türündeki işlemleri içermektedir. Bu dağılım iki başarı testinde de aynıdır. Yüzyüz adlı kitaba bağlı olarak oluşturulan test ilk ölçümde, Pezzettino kitabına bağlı olarak hazırlanan test ise ikinci ölçümde uygulanmıştır. Bu işlemler sonucunda toplamda 14 sorudan oluşan Çıkarım Başarı Testleri oluşturulmuştur.

### **3.4. Verilerin Toplanması**

Veri toplama süreci öncesinde etik kurallara uygun olarak gerekli izinler alınmıştır (Ek-7). Ardından araştırmanın gerçekleştirildiği sınıflarda çocuklara gerekli açıklamalar yapılmıştır. Çocukların yapılacak işlemlerden emin oldukları anlaşıldıktan sonra okulda uygun boş bir oda hazırlanmıştır. Veri toplama sürecinde yapılacak görüşmeler bu odada gerçekleştirilmiştir.

Öğrenciler görüşme odasına önce 8 kişilik gruplarla alınmıştır. Her bir gruba kitap okunmuş, ardından grup üyeleriyle teker teker görüşmeler yapılmıştır. Grupların 8 kişilik olmasının nedeni dinledikleri öyküyü anımsamalarıyla ilgili sınırlılıktır. Katılımcı çocuklar kendilerine yöneltilen soruları yanıtlamış ve yanıtlar kayıt cihazıyla kayıt altına alınmıştır. Görüşmeler sırasında hiçbir müdahalede bulunulmamıştır. Aynı işlem altı ay sonra katılımcı çocuklara aynı sırayla ikinci test kullanılarak yeniden uygulanmıştır. İkinci ölçüme katılamayan öğrenciler çalışmadan çıkarılmıştır.

### **3.5. Verilerin Çözümlemesi**

Çözümlemeler 91 çocuktan elde edilen verilerle yapılmıştır. Veri setinde kayıp değer yer almamaktadır. Araştırmanın birinci alt problemine yanıt bulmak amacıyla

betimsel istatistikler kullanılmıştır. Geri kalan alt problemlere yanıt bulmak için verilerin normalliği değerlendirilmiş ve alt probleme uygun çözümler yapılmıştır. Altı ay arayla yapılan her iki ölçüm sonuçları için normallik analizleri yapılmıştır. Normallik analizleri yapılırken Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk testlerinden elde edilen sonuçlar birlikte değerlendirilmiş ve testlerin çeliştikleri değerler için histogram, normal Q-Q ve kutu grafiği incelenmiştir. Ardından verilerin normal dağılıp dağılmadığına karar verilmiştir.

“Çocukların çıkarım becerilerinin düzeyi altı aylık süreçte ne ölçüde değişmiştir.” alt problemine yanıt bulmak amacıyla yapılan normallik testinde, Çıkarım Başarı Testi'nin ilk uygulamasından elde edilen toplam puanların normal dağıldığı, ancak ikinci ölçümden elde edilen puanların normal dağılmadığı görülmüştür. Her iki uygulamada Çıkarım Başarı Testi'nin bütün alt boyutlarından elde edilen puanlar normal dağılım göstermemiştir. Bu sonuçlara göre sözkonusu alt probleme yanıt bulmak amacıyla Wilcoxon İşaretli Sıralar testi yapılmıştır.

“Çocukların çıkarım becerilerinin düzeyleri cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?” alt problemine yanıt bulmak amacıyla yapılan normallik testinde, Çıkarım Başarı Testi'nden ve bu testin alt boyutlarından elde edilen puanların ilk uygulamada cinsiyete göre normal dağılmadığı görülmüştür. İkinci uygulamada ise toplam puan ve edimsel çıkarım alt boyutundan elde edilen ortalama puan cinsiyete göre normal dağılım göstermektedir. Bu nedenle sözkonusu alt probleme yanıt bulmak için ilişkisiz örneklem t testi ve Mann Whitney U testi yapılmıştır.

“Çocukların çıkarım becerilerinin düzeyi yaşa göre farklılaşmakta mıdır?” alt problemine yanıt bulmak amacıyla yapılan normallik testinde çıkarım başarı testinin ilk ve ikinci uygulamasından ve bütün alt boyutlarından alınan puanların yaşa göre normal dağılmadığı görülmüştür. Bu nedenle probleme yanıt bulmak için Mann Whitney U testi yapılmıştır.

“Çocukların çıkarım becerilerinin düzeyleri ailenin sosyoekonomik durumuna göre farklılaşmakta mıdır?” alt problemine yanıt bulmak amacıyla yapılan normallik testinde çıkarım başarı testinin ilk ve ikinci uygulamasından alınan toplam puanların ailenin sosyoekonomik durumuna göre normal dağıldığı görülmüştür. Ancak her iki

uygulamada Çıkarım Başarı Testi'nin alt boyutlarından alınan puanlar sosyoekonomik duruma göre normal dağılım göstermemiştir. Bu nedenle alt probleme yanıt bulmak için ilişkisiz örneklem t testi ve Mann Whitney U testi yapılmıştır.

“Çocukların çıkarım becerilerinin düzeyleri anne ve babanın eğitim durumuna göre farklılaşmakta mıdır?” alt problemine yanıt bulmak amacıyla çoklu normallik analizi yapılmış ve verilerin normal dağılmadığı belirlenmiştir. Bu nedenle MANOVA analizi yapılmamıştır. İlk ve ikinci uygulamadan alınan toplam puan, ilk uygulamadan alınan edimsel çıkarım becerisi puan ortalaması ve ikinci uygulamadan alınan önermesel ve edimsel çıkarım becerisi ortalaması anne eğitim durumuna göre normal dağılmaktadır. Diğer değişkenler ise anne eğitim durumuna göre normal dağılım göstermemektedir. Bu nedenle alt probleme yanıt bulmak amacıyla ANOVA ve Kruskal Wallis H testleri yapılmıştır.

Baba eğitim durumuna göre yapılan normallik analizinde ise öğrencilerin ilk ve ikinci uygulamadan aldıkları toplam puanların, ilk uygulamada edimsel çıkarım, ikinci uygulamada ise önermesel çıkarım türünden aldıkları puanların babanın eğitim durumuna göre normal dağıldığı belirlenmiştir. Diğer değişkenler ise baba eğitim durumuna göre normal dağılım göstermemektedir. Bu nedenle alt probleme yanıt bulmak amacıyla ANOVA ve Kruskal Wallis H testleri yapılmıştır.

“Çocukların çıkarım becerilerinin düzeyleri ailedeki çocuk sayısına göre farklılaşmakta mıdır?” alt problemine yanıt bulmak amacıyla çoklu normallik analizi yapılmış ve verilerin normal dağılmadığı belirlenmiştir. Bu nedenle MANOVA analizi yapılmamıştır. İlk ve ikinci uygulamadan alınan toplam puanın ve ikinci uygulamada edimsel çıkarım türünden alınan puanın ailedeki çocuk sayısına göre normal dağıldığı görülmüştür. Diğer veriler çocuk sayısına göre normal dağılım göstermemektedir. Bu nedenle araştırma problemine yanıt bulmak için ANOVA ve Kruskal Wallis H testleri yapılmıştır.

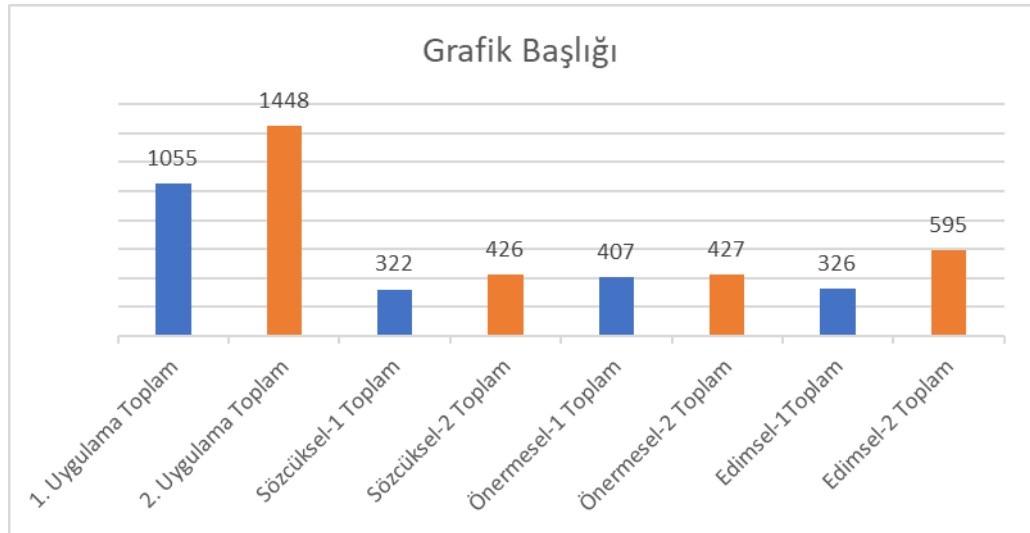
## BÖLÜM IV

### BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın belirlenen alt problemlerine ilişkin yapılan çözümlenmeler sonucunda elde edilen bulgular yer almaktadır.

#### 4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Çalışmanın ilk alt problemi olan “Katılımcıların çıkarım yapabilme düzeyleri nasıldır?” sorusuna yanıt aramak amacıyla oluşturulan katılımcıların Çıkarım Başarı Testi’nden aldıkları toplam puanlara ilişkin grafik aşağıda sunulmuştur.



Grafik 4.1.1. Katılımcıların Çıkarım Başarı Testi’nden Aldıkları Puanlara İlişkin Grafik

Çocukların çıkarım beceri düzeyleri ve altı aylık süreçte oluşan değişimleri yukarıdaki grafikte gösterilmiştir. Birinci uygulamada çıkarım beceri düzeyleri toplam 1055 puan alırken ikinci uygulamada toplam 1448 puan almıştır. 6 aylık süreçte 393 puanlık artış saptanmıştır.

Sözcüksel çıkarım türünde ilk uygulamada toplam 322 puan alınırken ikinci uygulamada 426 puan alınmıştır. İki uygulama arasında 104 puanlık gelişim gözlenmiştir. Önermesel çıkarım türünde ilk uygulamada toplam 407 puan alınırken ikinci uygulamada 427 puan alınmıştır. İki uygulama arasında 20 puanlık gelişim



gözenmiştir. Edimsel çıkarım türünde ise ilk uygulamada 326 puan elde edilirken ikinci uygulamada 595 puan elde edilerek altı aylık süreçte 269 puanlık gelişim gözlenmiştir.

#### **4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular**

Çalışmanın ikinci alt problemi olan “Katılımcıların çıkarım yapabilme düzeyleri altı aylık süreçte ne ölçüde değişmiştir?” sorusuna yanıt aramak amacıyla oluşturulan katılımcıların aldıkları toplam puanlara ilişkin genel istatistikler Tablo 4.2.1’de sunulmuştur.

Puan	Sıralar	<i>N</i>	SO	<i>z</i>	<i>p</i>
Çıkarım Başarı Testi İlk Uygulama	Negatif Sıralar	12	26,46	-	,000
	Pozitif Sıralar	75	46,81		
	Eşit	4			
Çıkarım Başarı Testi İkinci Uygulama	Toplam	91		6,765	
Puan	Sıralar	<i>N</i>	SO	<i>z</i>	<i>p</i>
Sözcüksel Çıkarım İlk Uygulama	Negatif Sıralar	20	27,95	-4,726	,000
	Pozitif Sıralar	56	42,27		
	Eşit	15			
Sözcüksel Çıkarım İkinci Uygulama	Toplam	91			
Puan	Sıralar	<i>N</i>	SO	<i>z</i>	<i>p</i>
Önermesel Çıkarım İlk Uygulama	Negatif Sıralar	38	35,93	-,698	,485
	Pozitif Sıralar	39	41,99		
	Eşit	14			
Önermesel Çıkarım İkinci Uygulama	Toplam	91			
Puan	Sıralar	<i>N</i>	SO	<i>z</i>	<i>p</i>
Edimsel Çıkarım İlk Uygulama	Negatif Sıralar	14	22,07	-	,000
	Pozitif Sıralar	73	48,21		
	Eşit	4			
Edimsel Çıkarım İkinci Uygulama	Toplam	91		6,803	

Tablo 4.2.1. Çıkarım Başarı Testinin İlk ve İkinci Uygulamasından Katılımcıların Aldığı Puanların İlişkisi

Tablo 4.2.1'e göre öğrencilerin çıkarım başarı testinden aldıkları toplam puan ile altı ay sonra yapılan ikinci uygulamada aldıkları puan arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ( $Z = -6,765$ ,  $p < 0.05$ ,  $r = 0.70$ ). Çocukların son uygulamadan aldıkları puan (Medyan=16), ilk uygulamadan aldıkları puandan (Medyan=11) daha yüksektir. Benzer biçimde öğrencilerin ilk uygulamada sözcüksel çıkarım türünden aldıkları ortalama puan ile son uygulamada aldıkları ortalama puan arasında anlamlı bir fark vardır ( $Z = -4,726$ ,  $p < 0.05$ ,  $r = 0.49$ ). Çocukların son uygulamadan aldıkları ortalama puan (Medyan= 1,25), ilk uygulamadan aldıkları ortalama puandan (Medyan=1) daha yüksektir. Çocukların ilk uygulamada önermesel çıkarım türünden aldıkları puan ile son uygulamada aldıkları puan arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır ( $Z = -,698$ ,  $p > 0.05$ ,  $r = 0.07$ ). Çocukların ilk uygulamada edimsel çıkarım türünden aldıkları ortalama puan ile son uygulamada aldıkları ortalama puan arasında anlamlı bir fark vardır ( $Z = -6,803$ ,  $p < 0.05$ ,  $r = 0.71$ ). Çocukların son uygulamadan aldıkları ortalama puan (Medyan= 1), ilk uygulamadan aldıkları ortalama puandan (Medyan=0,5) daha yüksektir.

“Çocukların çıkarım becerilerinin düzeyleri arasındaki ilişki nasıldır?” alt problemine yanıt bulmak amacıyla yapılan normallik testinde, Çıkarım Başarı Testi'nin ilk uygulamasından elde edilen toplam puanların normal ancak ikinci ölçümden elde edilen puanların normal dağılmadığı görülmüştür. Çıkarım Başarı Testi'nin alt boyutlarından elde edilen tüm puanların da normal dağıldığı görülmüştür. Bu nedenle sözkonusu alt probleme yanıt bulmak amacıyla Pearson ve Spearman korelasyon katsayısı kullanılmıştır.

	Sözcüksel 1	Önermesel 1	Edimsel 1	Sözcüksel 2	Önermesel 2	Edimsel 2
Sözcüksel 1		,234	,170			
Önermesel 1			,320			
Sözcüksel 2					,374	,332
Edimsel 2					,553	

Tablo 4.2.2. Çıkarım Başarı Testinin Alt boyutlarından alınan ortalama puanlar arasındaki korelasyon katsayıları

Tablo 4.2.2.'ye göre Çıkarım Başarı Testi'nin ilk uygulamasında sözcüksel çıkarım alt boyutundan alınan ortalama puan ile önermesel ( $r=,234$ ,  $p<0.05$ ) ve edimsel ( $r=,170$ ,  $p<0.05$ ) alt boyutlarından alınan ortalama puan arasında düşük düzeyde anlamlı bir ilişki vardır. İlk uygulamada önermesel çıkarımdan elde edilen ortalama puan ile edimsel çıkarımdan elde edilen ortalama puan arasında orta düzeyde anlamlı bir ilişki vardır ( $r=,320$ ,  $p<0.05$ )

Çıkarım Başarı Testi'nin ikinci uygulamasında sözcüksel çıkarım alt boyutundan alınan ortalama puan ile önermesel ( $r=,374$ ,  $p<0.05$ ) ve edimsel ( $r=,332$ ,  $p<0.05$ ) alt boyutlarından alınan ortalama puan arasında orta düzeyde anlamlı bir ilişki vardır. İkinci uygulamada önermesel çıkarımdan elde edilen ortalama puan ile edimsel çıkarımdan elde edilen ortalama puan arasında orta düzeyde anlamlı bir ilişki vardır ( $r=,553$ ,  $p<0.05$ )

### 4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

“Katılımcıların çıkarım yapabilme düzeyleri cinsiyete göre anlamlı farklılaşmakta mıdır?” sorusuna yanıt aramak amacıyla uygulanan 91 katılımcıya ilişkin sonuçlar Tablo 4.3.1’de sunulmuştur.

1	Cinsiyet	N	Sıra	Sıralar	U	P
			Ortalaması	Toplamı		
Toplam	Kız	40	50,43	2017,00	843,000	,155
	Erkek	51	42,53	2169,00		
Sözcüksel 1	Kız	40	45,25	1810,00	990,000	,800
	Erkek	51	46,59	2376,00		
Önermesel 1	Kız	40	48,89	1955,50	904,500	,347
	Erkek	51	43,74	2230,50		
Edimsel 1	Kız	40	52,95	2118,00	742,000	,025
	Erkek	51	40,55	2068,00		
Sözcüksel 2	Kız	40	49,99	1999,50	860,500	,195
	Erkek	51	42,87	2186,50		
Önermesel 2	Kız	40	50,39	2015,50	844,500	,157
	Erkek	51	42,56	2170,50		

Tablo 4.3.1. Katılımcıların Cinsiyetlerine Göre Çıkarım Beceri Düzeyleri Farkları-I

Tablo 4.3.1’e göre ilk uygulamadan alınan toplam puan cinsiyete göre anlamlı bir biçimde farklılık göstermemektedir ( $U=843,000$ ,  $p=,155$ ). Sözcüksel çıkarımlardan alınan ortalama puan ( $U=990,000$ ,  $p=,800$ ) ve önermesel çıkarımlardan alınan ortalama puan ( $U=904,500$ ,  $p >0,05$ ) da cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Ancak ilk ölçümde edimsel çıkarımlardan alınan ortalama puanlar cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ( $U=742,000$ ,  $p<0,05$ ). Kız çocukların edimsel

çıkartım becerileri ( $\bar{x}=52,95$ ) erkek çocukların edimsel çıkartım becerilerinden ( $\bar{x}=40,55$ ) anlamlı biçimde daha yüksektir.

	Yaş	N	$\bar{x}$	Std. Sapma	T	sd	P
Toplam 2	Kız	40	16,7250	5,54694	1,203	89	,232
	Erkek	51	15,2745	5,82779			
Edimsel 2	Kız	40	1,1167	,51640	,424	89	,672
	Erkek	51	1,0686	,55094			

Tablo 4.3.2. Katılımcıların Cinsiyetlerine Göre Çıkartım Beceri Düzeyleri Farkları-II

Tablo 4.3.2'ye göre ikinci uygulamadan alınan toplam puan ( $t_{(89)} = 1.203$ ,  $p>0.05$ ) ve edimsel çıkartım türünden alınan ortalama puan ( $t_{(89)} = 0.424$ ,  $p>0.05$ ) cinsiteye göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

#### 4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

“Katılımcıların çıkartım yapabilme başarı durumları yaşa göre farklılaşmakta mıdır?” sorusuna yanıt aramak amacıyla istatistiksel sonuçlar Tablo 4.4.1’de sunulmuştur.

	Yaş	N	Sıra Ortalaması	Sıralar Toplamı	U	P
Toplam 1	59-65	52	34,78	1808,50	430,500	,000
	66-72	39	60,96	2377,50		
Sözcüksel 1	59-65	52	41,52	1808,50	781,000	,048
	66-72	39	51,97	2377,50		
Önermesel 1	59-65	52	37,67	1959,00	581,000	,000
	66-72	39	57,10	2227,00		
Edimsel 1	59-65	52	35,78	1860,50	482,500	,000
	66-72	39	59,63	2325,50		
Toplam 2	65-71	52	38,14	1983,50	605,500	,001
	72-78	39	56,47	2202,50		
Sözcüksel 2	65-71	52	39,63	2061,00	683,000	,007
	72-78	39	54,49	2125,00		
Önermesel 2	65-71	52	40,26	2093,50	715,500	,016
	72-78	39	53,65	2092,50		
Edimsel 2	65-71	52	40,26	2093,50	715,500	,016
	72-78	39	53,65	2092,50		

Tablo 4.4.1. Katılımcıların Yaşa Göre Çıkarım Becerisi Düzey Farkları

Tablo 4.4.1'e göre ilk uygulamada elde edilen toplam puan ( $U=430,500$ ,  $p < 0.05$ ), sözcüksel ( $U=781,000$ ,  $p < 0.05$ ), önermesel ( $U=581,000$ ,  $p < 0.05$ ) ve edimsel ( $U=482,500$ ,  $p < 0.05$ ) çıkarım becerileri ortalama puanları yaşa göre anlamlı biçimde farklılık

göstermektedir. 66-72 yaş grubundaki çocukların aldıkları toplam puanlar ve çıkarım türlerine göre aldıkları ortalama puanlar 59-65 yaş grubundaki öğrencilerden anlamlı biçimde daha yüksektir.

İkinci uygulamada elde edilen toplam puanı ( $U=605,500$ ,  $p < 0.05$ ), sözcüksel ( $U=683,000$ ,  $p < 0.05$ ), önermesel ( $U=715,500$ ,  $p < 0.05$ ) ve edimsel ( $U=715,500$ ,  $p < 0.05$ ) çıkarım becerilerinin ortalama puanları yaşa göre anlamlı biçimde farklılık göstermektedir. 66-72 yaş grubundaki çocukların aldıkları toplam puanlar ve çıkarım türlerine göre aldıkları ortalama puanlar 59-65 yaş grubundaki öğrencilerden anlamlı biçimde daha yüksektir.

#### **4.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular**

Çalışmanın beşinci alt problemi olan “Katılımcıların çıkarım yapabilme başarıları ailenin sosyoekonomik durumuna göre farklılaşmakta mıdır?” sorusuna yanıt aramak amacıyla oluşturulan katılımcıların aldıkları toplam puanlara ilişkin genel istatistikler Tablo 4.5.1’de sunulmuştur.



	Sosyoekonomik Durum	N	Sıra Ortalaması	Sıralar Toplamı	U	P
Sözcüksel 1	Alt	4 5	34,13	1536,00	501,00 0	,00 0
	Üst	4 6	57,61	2650,00		
Önermesel 11	Alt	4 5	33,87	1524,00	489,00 0	,00 0
	Üst	4 6	57,87	2662,00		
Edimsel 1	Alt	4 5	39,30	1768,50	733,50 0	,01 6
	Üst	4 6	52,55	2417,50		
Sözcüksel 2	Alt	4 5	39,19	1763,50	728,50 0	,01 3
	Üst	4 6	52,66	2422,50		
Önermesel 12	Alt	4 5	42,07	1893,00	858,00 0	,15 6
	Üst	4 6	49,85	2293,00		
Edimsel 2	Alt	4 5	41,20	1854,00	819,00 0	,08 5
	Üst	4 6	50,70	2332,00		

Tablo 4.5.1. Katılımcıların Ailelerinin Sosyoekonomik Durumlarına Göre Çıkarım Başarı Düzeyleri Farkları

Tablo 4.5.1'e göre ilk uygulamada sözcüksel (U=501,000, p <0.05), önermesel (U=489,000, p <0.05) ve edimsel (U=733,500, p <0.05) çıkarım becerilerinin ortalama puanları ailenin sosyoekonomik durumuna göre anlamlı biçimde farklılık göstermektedir. Üst sosyoekonomik gruptaki öğrencilerin her üç çıkarım türünde aldıkları ortalama puanlar alt sosyoekonomik gruptaki çocuklara göre anlamlı biçimde daha yüksektir.

İkinci uygulamada sözcüksel ( $U=728,500$ ,  $p < 0.05$ ) önerim türünden alınan ortalama puanlar ailenin sosyoekonomik durumuna göre anlamlı biçimde farklılık göstermektedir. Üst sosyoekonomik gruptaki çocukların sözcüksel çıkarım türü ortalama puanları alt sosyoekonomik gruptaki çocuklara göre anlamlı biçimde daha yüksektir. Ancak çocukların önermesel ( $U=858,000$ ,  $p > 0.05$ ) ve edimsel ( $U=819,000$ ,  $p > 0.05$ ) çıkarım türlerinden aldıkları ortalama puanlar arasında anlamlı bir farklılık yoktur.

	Sosyoekonomik			t	sd	P
	Durum	N	$\bar{x}$ Std. Sapma			
Toplam 1	Alt	45	9,6444 3,26243	5,829	89	,000
	Üst	46	13,5000 3,04594			
Toplam 2	Alt	45	14,5111 5,66738	2,369	89	,020
	Üst	46	17,2826 5,49207			

Tablo 4.5.2. Katılımcıların Ailelerinin Sosyoekonomik Durumlarına Göre Çıkarım Başarı Düzeyleri Farklar- II

Tablo 4.5.2'ye göre birinci uygulamadan alınan toplam puan ( $t_{(89)} = 5,829$ ,  $p < 0.05$ ) ve ikinci uygulamadan alınan toplam puan ( $t_{(89)} = 2,369$ ,  $p < 0.05$ ) ailenin sosyoekonomik durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Üst sosyoekonomik gruptaki çocukların aldıkları toplam puanlar alt sosyoekonomik gruptaki çocukların toplam puanlarına göre anlamlı biçimde daha yüksektir.

#### 4.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular

Çalışmanın altıncı alt problemi olan “Katılımcıların çıkarım yapabilme başarıları anne babanın eğitim düzeyine göre farklılaşmakta mıdır?” sorusuna yanıt aramak amacıyla oluşturulan katılımcıların aldıkları puanlara ilişkin genel istatistikler Tablo 4.6.1’de sunulmuştur.

Puan	<i>f</i> , $\bar{x}$ ve <i>ss</i> Değerleri				ANOVA Sonuçları					
	Anne Eğitim	<i>N</i>	$\bar{x}$	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
Toplam 1	İlkokul	16	9,937 5	2,76812	G.Arası	211,388	4	52,8 47	4,48 8	,002
	Ortaokul	16	9,437 5	3,74110	<b>G.İçi</b>	1012,568	86	11,7 74		
	Lise	21	11,66 67	3,67877	<b>Toplam</b>	1223,956	90			
	Ön lisans	9	13,17 24	3,40751						
	Lisans ve lisansüstü	29	11,59 34	3,40240						
Toplam 2	İlkokul	16	13,81 25	6,26332	G.Arası	301,560	4	75,3 90	2,45 2	,052
	Ortaokul	16	14,50 00	4,87169	<b>G.İçi</b>	2643,737	86	30,7 41		
	Lise	21	15,14 29	6,21519	<b>Toplam</b>	2945,297	90			
	Ön lisans	9	15,77 78	6,45712						
	Lisans ve lisansüstü	29	18,44 83	4,60269						
Edimsel 1	İlkokul	16	,5208	,30957	G.Arası	,575	4	,144	1,20 6	,314
	Ortaokul	16	,4687	,33455	<b>G.İçi</b>	10,262	86	,119		
	Lise	21	,6270	,38335	<b>Toplam</b>	10,837	90			
	Ön lisans	9	,6296	,29788						
	Lisans ve lisansüstü	29	,6782	,35336						
Önermese 1 2	İlkokul	16	1,031 3	,61152	G.Arası	1,375	4	,448	1,24 0	,300
	Ortaokul	16	1,078 1	,41552	<b>G.İçi</b>	23,836	86	,277		
	Lise	21	1,142 9	,53951	<b>Toplam</b>	25,212	90			
	Ön lisans	9	1,111 1	,58778						
	Lisans ve lisansüstü	29	1,344 8	,50184						
Edimsel 2	İlkokul	16	,9062	,55434					1,61 5	,178
	Ortaokul	16	1,031 3	,51718	G.Arası	1,791	4	,448		
	Lise	21	,9921	,50408	<b>G.İçi</b>	23,838	86	,277		
	Ön lisans	9	1,166 7	,60093	<b>Toplam</b>	25,628	90			
	Lisans ve lisansüstü	29	1,270 1	,50868						

Tablo 4.6.1. Katılımcıların Annelerinin Eğitim Durumuna Göre Çıkarım Başarı Düzeyleri Farkları

Tablo 4.6.1'e bakıldığında öğrencilerin çıkarım başarı testinin ilk uygulamasından aldıkları toplam puanın annenin eğitim durumuna göre anlamlı biçimde farklılaştığı,

görülmektedir ( $F_{(4, 86)} = 4,488$ ,  $p < 0.05$ ). Annesi lise ( $\bar{x} = 11,666$ ,  $S = 3,678$ ), ön lisans ( $\bar{x} = 13,172$ ,  $S = 3,407$ ) ve lisans ve lisansüstü ( $\bar{x} = 11,593$ ,  $S = 3,402$ ) mezunu olan çocukların çıkarım başarı testinin ilk uygulamasından aldıkları toplam puanlar, annesi ilkokul ( $\bar{x} = 9,937$ ,  $S = 2,768$ ) ve ortaokul ( $\bar{x} = 9,437$ ,  $S = 3,74110$ ) mezunu olan öğrencilerin puanlarından anlamlı biçimde daha yüksektir.

Çıkarım başarı testinin ikinci uygulamasından öğrencilerin aldıkları toplam puan anne eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ( $F_{(4, 86)} = 2,452$ ,  $p > 0.05$ ). Benzer biçimde çıkarım başarı testinin ilk uygulamasında edimsel çıkarım puan ortalamaları ( $F_{(4, 86)} = 1,206$ ,  $p > 0.05$ ), testin ikinci uygulamasından alınan önermesel ( $F_{(4, 86)} = 1,240$ ,  $p > 0.05$ ) ve edimsel ( $F_{(4, 86)} = 1,615$ ,  $p > 0.05$ ) puan ortalamaları da anne eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

	Anne Eğitim Durumu	N	Sıra ortalaması	H	sd	P
Sözcüksel 1	İlkokul	16	40,50	15,888	4	,003
	Ortaokul	16	31,97			
	Lise	21	42,17			
	Ön lisans	9	69,11			
	Lisans ve lisansüstü	29	52,38			
	Toplam	91				
Önermesel 1	İlkokul	16	31,28	12,661	4	,013
	Ortaokul	16	36,66			
	Lise	21	47,26			
	Ön lisans	9	50,83			
	Lisans ve lisansüstü	29	56,86			
	Toplam	91				
Sözcüksel 2	İlkokul	16	38,72	9,042	4	,060
	Ortaokul	16	37,25			
	Lise	21	46,43			
	Ön lisans	9	38,17			
	Lisans ve lisansüstü	29	56,97			
	Toplam	91				

Tablo 4.6.2. Katılımcıların Annelerinin Eğitim Durumuna Göre Çıkarım Başarı Düzeyleri Farkları- II

Tablo 4.6.2 incelendiğinde öğrencilerin ilk uygulamada sözcüksel çıkarım türünden aldıkları ortalama puanın anne eğitim durumuna göre anlamlı biçimde farklılaştığı görülmektedir ( $H_{(4)}= 15,888$ ,  $p= p<0.05$ ). Ancak ilk uygulamadan aldıkları önermesel ( $H_{(4)}= 12,661$ ,  $p= p>0.05$ ) ve ikinci uygulamadan aldıkları sözcüksel ( $H_{(4)}= 9,042$ ,  $p= p>0.05$ ) çıkarım puanlarının ortalamaları anne eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Sözcüksel çıkarım türünün hangi gruplar arasında anlamlı farklılık gösterdiğini bulmak için Mann Whitney U testi ile ikili karşılaştırmalar yapılmıştır.

Annesi önlisans mezunu olan çocukların çıkarım başarı testinin ilk uygulamasında sözcüksel çıkarım türünde aldıkları ortalama puanlar ( $\bar{x}=69,11$ ), annesi ilkokul mezunu olan çocukların aldıkları puan ortalamasından ( $\bar{x}=40,50$ ), anlamlı düzeyde yüksektir.

Annesi önlisans mezunu olan çocukların çıkarım başarı testinin ilk uygulamasında sözcüksel çıkarım türünde aldıkları ortalama puanlar ( $\bar{x}=69,11$ ), annesi ortaokul mezunu olan çocukların aldıkları puan ortalamasından ( $\bar{x}=31,97$ ) anlamlı düzeyde yüksektir.

Annesi lisans ve lisansüstü mezunu olan çocukların çıkarım başarı testinin ilk uygulamasında sözcüksel çıkarım türünde aldıkları ortalama puanlar ( $\bar{x}=52,38$ ), annesi ortaokul mezunu olan çocukların aldıkları puan ortalamasından ( $\bar{x}=31,97$ ) anlamlı düzeyde yüksektir.

Annesi önlisans mezunu olan çocukların çıkarım başarı testinin ilk uygulamasında sözcüksel çıkarım türünde aldıkları ortalama puanlar ( $\bar{x}=69,11$ ), annesi lise mezunu olan çocukların aldıkları puan ortalamasından ( $\bar{x}=42,17$ ) anlamlı düzeyde yüksektir.

Puan	<i>f</i> , $\bar{X}$ ve <i>SS</i> Değerleri				ANOVA Sonuçları					
	Baba	<i>N</i>	$\bar{X}$	<i>SS</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
Toplam 1	İlkokul	19	9,2105	3,50522	<b>G.Arası</b>	324,109	4	81,027	7,744	,000
	Ortaokul	9	9,4444	1,74005	<b>G.İçi</b>	899,847	86	10,463		
	Lise	27	11,2222	3,72449	<b>Toplam</b>	1223,956	90			
	Ön lisans	6	12,1667	1,83485						
	Lisans ve lisansüstü	30	13,9667	3,09040						
Toplam 2	İlkokul	19	12,1053	5,53669	<b>G.Arası</b>	506,641	4	126,660	4,467	,003
	Ortaokul	9	14,0000	3,20156	<b>G.İçi</b>	2438,656	86	28,356		
	Lise	27	16,2222	6,04683	<b>Toplam</b>	2945,297	90			
	Ön lisans	6	16,8333	7,27782						
	Lisans ve lisansüstü	30	18,4333	4,50810						
Edimsel 1	İlkokul	19	,5088	,36207	<b>G.Arası</b>	1,234	4	,309	2,763	,076
	Ortaokul	9	,4259	,31304	<b>G.İçi</b>	9,603	86	,112		
	Lise	27	,5370	,35606	<b>Toplam</b>	10,837	90			
	Ön lisans	6	,8333	,25820						
	Lisans ve lisansüstü	30	,7111	,31237						
Önermesel 2	İlkokul	19	,8816	,57354	<b>G.Arası</b>	2,339	4	,585	2,199	,033
	Ortaokul	9	1,1667	,41458	<b>G.İçi</b>	22,872	86	,266		
	Lise	27	1,2315	,51387	<b>Toplam</b>	25,212	90			
	Ön lisans	6	1,1250	,68465						
	Lisans ve lisansüstü	30	1,3167	,46855						

Tablo 4.6.3. Katılımcıların Babalarının Eğitim Durumuna Göre Çıkarım Başarı Düzeyleri Farkları

Tablo 4.6.3'e bakıldığında öğrencilerin çıkarım başarı testinin ilk uygulamasından aldıkları toplam puanın babanın eğitim durumuna göre anlamlı biçimde farklılaştığı görülmektedir ( $F_{(4, 86)} = 7,744$ ,  $p < 0.05$ ). Babası lisans ve lisansüstü mezunu olan çocukların çıkarım başarı testinin ilk uygulamasından aldıkları toplam puanlar ( $\bar{x} = 13,966$ ,  $S = 3,090$ ) babası ilkokul ( $\bar{x} = 9,210$ ,  $S = 3,505$ ) ve ortaokul ( $\bar{x} = 9,444$ ,  $S = 1,740$ ) mezunu olan çocukların aldıkları toplam puanlardan anlamlı düzeyde daha yüksektir.

Öğrencilerin çıkarım başarı testinin ikinci uygulamasından aldıkları toplam puanın babanın eğitim durumuna göre anlamlı biçimde farklılaştığı görülmektedir ( $F_{(4, 86)} = 4,467$   $p < 0.05$ ). Babası lisans ve lisansüstü mezunu olan çocukların çıkarım başarı testinin ikinci uygulamasından aldıkları toplam puanlar ( $F_{(4, 86)} = 18,433$   $S = 4,508$ ) babası ilkokul ( $F_{(4, 86)} = 12,105$ ,  $S = 5,536$ ) mezunu olan çocukların aldıkları toplam puanlardan anlamlı düzeyde daha yüksektir.

Çıkarım başarı testinin ilk uygulamasında edimsel çıkarım puan ortalamaları ( $F_{(4, 86)} = 2,763$ ,  $p > 0.05$ ), testin ikinci uygulamasından alınan önermesel puan ortalamalarından ( $F_{(4, 86)} = 2,199$ ,  $p > 0.05$ ) baba eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.



	Baba Eğitim Durumu	N	Sıra ortalaması	H	sd	P
Sözcüksel 1	İlkokul	19	34,32	16,182	4	,003
	Ortaokul	9	32,44			
	Lise	27	50,96			
	Ön lisans	6	28,33			
	Lisans ve lisansüstü	30	56,53			
	Toplam	91				
Önermesel 1	İlkokul	19	27,61	23,029		,000
	Ortaokul	9	37,94			
	Lise	27	42,93			
	Ön lisans	6	47,33			
	Lisans ve lisansüstü	30	62,57			
	Toplam	91				
Sözcüksel 2	İlkokul	19	39,89	6,524		,163
	Ortaokul	9	34,22			
	Lise	27	43,74			
	Ön lisans	6	50,25			
	Lisans ve lisansüstü	30	54,58			
	Toplam	91				
Edimsel 2	İlkokul	19	27,45	16,466		,002
	Ortaokul	9	37,56			
	Lise	27	47,80			
	Ön lisans	6	52,58			
	Lisans ve lisansüstü	30	57,35			
	Toplam	91				

Tablo 4.6.4. Katılımcıların Babalarının Eğitim Durumuna Göre Çıkarım Başarı Düzeyleri Farkları- II

Tablo 4.6.4 incelendiğinde öğrencilerin ilk uygulamada sözcüksel çıkarım türünden aldıkları ortalama puanın baba eğitim durumuna göre anlamlı biçimde farklılaştığı görülmektedir ( $H_{(4)}= 16,182$ ,  $p= p<0.05$ ). Benzer biçimde ilk uygulamada önermesel çıkarım türünden aldıkları ortalama puanın baba eğitim durumuna göre anlamlı biçimde farklılaştığı görülmektedir ( $H_{(4)}= 23,029$ ,  $p= p<0.05$ ). İkinci uygulamada ise edimsel çıkarım türünden aldıkları ortalama puanın baba eğitim durumuna göre anlamlı biçimde farklılaştığı görülmektedir ( $H_{(4)}= 16,466$ ,  $p= p<0.05$ ). İkinci uygulamada öğrencilerin sözcüksel çıkarım puanlarının ortalamaları baba eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ( $H_{(4)}= 6,524$ ,  $p= p>0.05$ ) .

Çıkarım türünün hangi gruplar arasında anlamlı farklılık gösterdiğini bulmak için Mann Whitney U testi ile ikili karşılaştırmalar yapılmıştır.

Babası lise mezunu olan çocukların çıkarım başarı testinin ilk uygulamasında sözcüksel çıkarım türünde aldıkları ortalama puanlar ( $\bar{x}=50,96$ ), babası ilkokul mezunu olan çocukların aldıkları puan ortalamasından ( $\bar{x}=34,32$ ), anlamlı düzeyde yüksektir.

Babası lisans ve lisansüstü mezunu olan çocukların çıkarım başarı testinin ilk uygulamasında sözcüksel çıkarım türünde aldıkları ortalama puanlar ( $\bar{x}=56,53$ ), babası ilkokul mezunu olan çocukların aldıkları puan ortalamasından ( $\bar{x}=34,32$ ), anlamlı düzeyde yüksektir.

Babası lise mezunu olan çocukların çıkarım başarı testinin ilk uygulamasında sözcüksel çıkarım türünde aldıkları ortalama puanlar ( $\bar{x}=50,96$ ), babası ortaokul mezunu olan çocukların aldıkları puan ortalamasından ( $\bar{x}=32,44$ ) anlamlı düzeyde yüksektir.

Babası lise mezunu olan çocukların çıkarım başarı testinin ilk uygulamasında sözcüksel çıkarım türünde aldıkları ortalama puanlar ( $\bar{x}=50,96$ ), babası önlisans mezunu olan çocukların aldıkları puan ortalamasından ( $\bar{x}=28,33$ ) anlamlı düzeyde yüksektir.

Babası lissans ve lisansüstü mezunu olan çocukların çıkarım başarı testinin ilk uygulamasında sözcüksel çıkarım türünde aldıkları ortalama puanlar ( $\bar{x}=56,53$ ),

babası ortaokul mezunu olan çocukların aldıkları puan ortalamasından ( $\bar{x}=32,44$ ) anlamlı düzeyde yüksektir.

Babası lisans ve lisansüstü mezunu olan çocukların çıkarım başarı testinin ilk uygulamasında sözcüksel çıkarım türünde aldıkları ortalama puanlar ( $\bar{x}=56,53$ ), babası önlisans mezunu olan çocukların aldıkları puan ortalamasından ( $\bar{x}=28,33$ ) anlamlı düzeyde yüksektir.

Babası lise mezunu olan çocukların çıkarım başarı testinin ilk uygulamasında önermesel çıkarım türünde aldıkları ortalama puanlar ( $\bar{x}=42,93$ ), babası ilkokul mezunu olan çocukların aldıkları puan ortalamasından ( $\bar{x}=27,61$ ) anlamlı düzeyde yüksektir.

Babası lisans ve lisansüstü mezunu olan çocukların çıkarım başarı testinin ilk uygulamasında önermesel çıkarım türünde aldıkları ortalama puanlar ( $\bar{x}=62,57$ ), babası ilkokul mezunu olan çocukların aldıkları puan ortalamasından ( $\bar{x}=27,61$ ) anlamlı düzeyde yüksektir.

Babası lisans ve lisansüstü mezunu olan çocukların çıkarım başarı testinin ilk uygulamasında önermesel çıkarım türünde aldıkları ortalama puanlar ( $\bar{x}=62,57$ ), babası ortaokul mezunu olan çocukların aldıkları puan ortalamasından ( $\bar{x}=37,94$ ), anlamlı düzeyde yüksektir.

Babası lisans ve lisansüstü mezunu olan çocukların çıkarım başarı testinin ilk uygulamasında önermesel çıkarım türünde aldıkları ortalama puanlar ( $\bar{x}=62,57$ ), babası lise mezunu olan çocukların aldıkları puan ortalamasından ( $\bar{x}=42,93$ ), anlamlı düzeyde yüksektir.

Babası lise mezunu olan çocukların çıkarım başarı testinin ilk uygulamasında edimsel çıkarım türünde aldıkları ortalama puanlar ( $\text{sıra}\bar{x}=47,80$ ), babası ilkokul mezunu olan çocukların aldıkları puan ortalamasından ( $\text{sıra}\bar{x}=27,45$ ) anlamlı düzeyde yüksektir.

Babası lisans ve lisansüstü mezunu olan çocukların çıkarım başarı testinin ilk uygulamasında edimsel çıkarım türünde aldıkları ortalama puanlar ( $\bar{x}=57,35$ ), babası

ilkokul mezunu olan çocukların aldıkları puan ortalamasından ( $\bar{x}=27,45$ ) anlamlı düzeyde yüksektir.

Babası lisans ve lisansüstü olan çocukların çıkarım başarı testinin ilk uygulamasında edimsel çıkarım türünde aldıkları ortalama puanlar ( $\bar{x}=57,35$ ), babası ortaokul mezunu olan çocukların aldıkları puan ortalamasından ( $\bar{x}=37,56$ ) anlamlı düzeyde yüksektir.

#### **4.7. Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular**

Çalışmanın yedinci alt problemi olan “Katılımcıların çıkarım yapabilme başarıları ailedeki çocuk sayısına göre farklılaşmakta mıdır?” sorusuna yanıt aramak amacıyla oluşturulan katılımcıların puanlarına ilişkin genel istatistikler Tablo 4.7.1’de sunulmuştur.

Puan	<i>f</i> , $\bar{x}$ ve <i>SS</i> Değerleri				ANOVA Sonuçları					
	Çocuk Sayısı	<i>N</i>	$\bar{x}$	<i>SS</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
Toplam 1	1	2	12,66	3,4599	G.Arası	52,009	2	26,004	1,953	,148
	Çocuk	4	67	2						
	2	4	10,91	3,7577	G.İçi	1171,9	88	13,318		
	Çocuk	8	67	3						
	3	1	11,94	3,5974	Toplam	1223,9	90			
	Çocuk	9	74	3		56				
Toplam 2	1	2	15,75	6,2083	G.Arası	3,133	2	1,567	,047	,954
	Çocuk	4	00	4						
	2	4	15,85	6,0599	G.İçi	2942,1	88	33,434		
	Çocuk	8	42	5						
	3	1	16,26	4,2797		2945,2	90			
	Çocuk	9	32	0		97				
Edimsel 2	1	2	1,090	,58767	G.Arası	,029	2	,015	,050	,951
	Çocuk	4	3							
	2	4	1,076	,54573	G.İçi	25,599	88	,291		
	Çocuk	8	4							
	3	1	1,122	,45080	Toplam	25,628	90			
	Çocuk	9	8							

Tablo 4.7.1. Katılımcıların Ailelerindeki Çocuk Sayısına Göre Çıkarım Başarı Düzeyleri Farkları

Tablo 4.7.1 incelendiğinde ailedeki çocuk sayısı ile ilk uygulamada alınan toplam puan ( $F_{(2, 88)} = 1,953$ ,  $p > 0.05$ ) ikinci uygulamada alınan toplam puan ( $F_{(2, 88)} = ,047$ ,  $p > 0.05$ ) ve ikinci uygulamada edimsel çıkarım türünden alınan ortalama puan ( $F_{(2, 88)} = ,050$ ,  $p > 0.05$ ) arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir.

	Baba Eğitim Durumu	N	Sıra ortalaması	H	sd	p
Sözcüksel 1	1 Çocuk	24	51,60	3,947	2	,139
	2 Çocuk	48	41,07			
	3 Çocuk	19	51,37			
	Toplam	91				
Önermesel 1	1 Çocuk	24	54,85	5,132	2	,077
	2 Çocuk	48	40,52			
	3 Çocuk	19	48,66			
	Toplam	91				
Edimsel 1	1 Çocuk	24	48,46	,303	2	,859
	2 Çocuk	48	45,36			
	3 Çocuk	19	44,50			
	Toplam	91				
Sözcüksel 2	1 Çocuk	24	50,69	1,072	2	,585
	2 Çocuk	48	44,55			
	3 Çocuk	19	43,74			
	Toplam	91				
Önermesel 2	1 Çocuk	24	39,60	1,952	2	,377
	2 Çocuk	48	48,14			
	3 Çocuk	19	48,68			
	Toplam	91				

Tablo 4.7.2. Katılımcıların Ailelerindeki Çocuk Sayısına Göre Çıkarım Başarı Düzeyleri Farkları- II

Tablo 4.7.2. incelendiğinde öğrencilerin ilk uygulamada sözcüksel ( $H_{(2)}= 3,947$ ,  $p= p>0.05$ ), önermesel ( $H_{(2)}= 5,132$ ,  $p= p>0.05$ ) ve edimsel ( $H_{(2)}= ,303$ ,  $p= p>0.05$ ) çıkarım türünden aldıkları ortalama puanın ailedeki çocuk sayısına göre anlamlı biçimde farklılaşmadığı görülmektedir. Benzer biçimde ikinci uygulamada sözcüksel ( $H_{(2)}= 1,072$ ,  $p= p>0.05$ ) ve önermesel ( $H_{(2)}= 1,952$ ,  $p= p>0.05$ ) çıkarım türünden

aldıkları ortalama puanlar da ailedeki çocuk sayısına göre anlamlı biçimde farklılaşmamaktadır.

## BÖLÜM IV

### SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

#### 5.1. Sonuç ve Tartışma

5-6 yaş aralığındaki çocukların dinlediklerinden çıkarım yapma becerisine ve bunun altı aylık süreçteki gelişimine ya da değişimine odaklanan bu çalışmada 5-6 yaş aralığındaki çocukların çıkarım becerilerinde altı aylık zaman diliminde değişiklik olduğu saptanmıştır. Çalışmada katılımcılara öntest ve sontest olarak Çıkarım Başarı Testi 1 ve Çıkarım Başarı Testi 2 uygulanmıştır. Bu testlerden alınabilecek en yüksek puan 28, en düşük puan 0'dır. Katılımcılar ilk uygulamada en yüksek 19 puan elde ederken en düşük 4 puan elde etmiştir. İkinci uygulamadaysa en yüksek 26 puan elde ederken en düşük 4 puan elde etmiştir. Dolayısıyla katılımcıların dinlediklerinden çıkarım yapabildiği ve bunun altı aylık süreç içinde geliştirdiği görülmüştür.

Alanyazında çocukların erken yaşlardan başlayarak farklı durumlarda çıkarım yapabildiğini gösteren çalışmalar bulunmaktadır. Liebal ve diğerleri (2009), Moll ve diğerleri (2006), Moll ve diğerleri (2008) tarafından yapılan çalışmalarda çocukların 14 aylıkken kişilerin jest ve mimiklerini, duygusal tepkilerini çıkarımlar yoluyla yorumlayarak iletişime katıldıkları saptanmıştır. Yapılan farklı araştırmalar çıkarımsal sürecin önemli adımlarından birinin boşlukları doldurarak amacı anlayabilmek olduğunu ve bu becerinin erken gelişen sosyo-bilişsel bir beceri olduğunu göstermektedir (Hamlin ve diğ., 2008; Woodward, 2009). Schulze ve diğerleri (2013) üç yaşındaki çocukların dolaylı sözlü iletişimde ilişkili çıkarımlar yapma durumunu incelediği çalışmasında çocukların iletişimde oluşan boşluğu doldurmak için çıkarım yaptığı bulgusuna ulaşmıştır. Bu araştırmadan elde edilen çıkarım yapma noktasındaki sonuç alanyazında bulunan diğer araştırmaların sonuçlarıyla tutarlıdır.

Bazı çalışmalar da 5-6 yaş aralığındaki çocukların farklı durumlarda çıkarımlar yaparak anlamlandırmalarda bulunabildiğini gösterir. Örneğin, Kendeou ve diğerleri (2008) çocukların dinledikleri öykülerde, televizyon programlarında ve yaşamın diğer alanlarında çıkarımlar yaptığını belirtir. Benzer biçimde Gernsbacher ve



diğerleri (1990) anlatı nasıl sunulursa sunulsun dinleyenin anlamlandırabilmesi için çıkarım yapması gerektiğini belirtir. Çocukların dinlediklerinden çıkarım yaparak sözlü metni anladıklarına ilişkin bulgular, bu araştırmadan elde edilen sonuçla tutarlıdır.

Araştırmadan elde edilen bulgulardan bir diğeri katılımcıların çıkarım beceri düzeylerinin altı aylık zaman diliminde olumlu yönde değişiklik gösterdiği ve geliştiği yönündedir. Yapılan çözümlenmeler incelendiğinde katılımcıların Çıkarım Başarı Testinin ikinci uygulamasından aldıkları toplam puanın ilk uygulamadan aldıkları toplam puandan daha yüksek olduğu saptanmıştır. Bu değişimin nedeni katılımcıların hızlı gelişim gösterdiği erken çocukluk döneminde olması ve altı aylık süreçte gelişmeleri ve büyümeleri olabilir. Katılımcıların büyümeleri ve gelişmeleriyle birlikte bilişsel başarımları, dikkati yoğunlaştırma düzeyleri gelişir. Bu yolla daha doğru çıkarımlar yapabilirler. Öyle ki Gerstadt ve diğerleri (1994) tarafından yapılan çalışmada çocukların dikkat yoğunlaştırma becerilerinin 3,5 ve 6 yaşları arasında önemli ölçüde geliştiği bulgusuna ulaşılmıştır. Carlson ve Moses (2001) tarafından yürütülen çalışmada da çocukların dikkat yoğunlaştırma durumlarının bilişsel başarımları etkilediği saptanmıştır. Bazı araştırmacılar çocukların büyüdükçe ve geliştikçe çıkarım beceri düzeylerinin gelişeceğini belirtmiştir (Barnes ve diğ., 1996; Cain ve diğ., 2003; Cain ve diğ., 2004). Dolayısıyla bu bulgular araştırmanın bulgularını destekler niteliktedir.

Diğer yandan katılımcılar okulöncesi eğitime devam etmekte olduğundan altı aylık zaman diliminde öğretmenlerin veya ailenin katkısı çıkarım başarısının artmasında etkili olmuş olabilir. Bredekamp (2015) ve UNICEF (2013) erken çocukluk döneminde yapılan müdahalelerin ve verilen eğitimin bireylerin bilişsel kapasiteleri kişilikleri ve sosyal davranışları üstünde kalıcı etki göstereceğini belirtir. Bundan dolayı çocukların çıkarım beceri düzeyleri sözcüksel, edimsel çıkarım türlerinde ve toplamda artış göstermiş olabilir. Bununla birlikte önermesel çıkarım düzeyinde anlamlı artışa rastlanılmamıştır. Önermesel çıkarım türünde değişim saptanmamasının nedeni bu türün metinsel bilgi birikimi gerektirmesive ilerleyen yıllarda gelişim gösterecek olması olabilir. Önermesel çıkarımlar metin içinde bulunan ilişkili olaylar veya durumlar arasında bağlantı kurarak metin içindeki

ayrıntıları destekleyici nitelikteki işlemlerdir. Edimsel çıkarımlar ise dünya bilgileriyle metnin temel ayrıntılarını bağdaştırmak için gereklidir. Bu durum çocukların genel bilgileri anımsama olasılığının, çevresel bilgileri anımsamaktan daha kolay olduğunu gösteren *odaklılık* etkisi üstüne yapılan araştırmalarla desteklenebilir (Miller ve Keenan, 2009). Öyle ki çocuklar erken yaşlarda bir öyküyü dinlerken öykünün özünü anlamaya çalıştıkları için gerekli önermesel çıkarımları yapamayabilirler.

Currie ve Cain (2015), Freed ve Cain (2016) tarafından yapılan çalışmalarda da çocukların bütüncül tutarlılık çıkarımları ve yerel tutarlılık çıkarımları incelenerek her iki çalışmada da bütüncül tutarlılık çıkarımlarının daha güçlü başarımlar gösterdiği bulgusuna ulaşılmıştır. Dolayısıyla yerel tutarlılık düzeyi çıkarımlarının önermesel çıkarımlara ve bütüncül tutarlılık düzeyi çıkarımlarının edimsel çıkarımlara karşılık geldiği dikkate alındığında sonuçlar bu araştırmanın bulgularını destekler niteliktedir.

Araştırmanın bulgularını destekleyen bir başka çalışma da Freed ve Cain (2016) tarafından yapılmıştır. Çalışmada okulöncesi, ilköğretim üçüncü sınıf ve beşinci sınıf öğrencilerinin dinlediğini anlamada çıkarım becerileri değerlendirilmiştir. Çalışmanın sonunda katılımcıların yaşının artmasıyla birlikte bütüncül (edimsel çıkarımlar) tutarlılık oluşturma yeteneğinde küçük artışlar olurken yerel (önermesel çıkarımlar) tutarlılık oluşturma yeteneğinde daha büyük artışlar olduğu saptanmıştır. Dolayısıyla 5-6 yaş döneminde edimsel çıkarımda artış sağlanırken ilerleyen yaşlarda önermesel çıkarımda artış sağlanacağı düşünülür. Öyle ki yaşla birlikte artan bilişsel beceriler yoluyla ilerleyen yıllarda çocuklar metin içinde etkin çıkarımlar yapabilir.

Araştırmadan elde edilen diğer bir bulgu katılımcıların çıkarım beceri düzeyleri arasında anlamlı ilişkinin bulunduğu yönündedir. Sözcüksel çıkarımların önermesel ve edimsel çıkarımlara göre daha metin odaklı (local), dolayısıyla da daha kolay olduğu düşünülebilir. Bu nedenle Çıkarım Başarı Testi'nin ilk uygulamasında sözcüksel çıkarımlardan alınan ortalama puanla önermesel ve edimsel çıkarımlardan alınan ortalama puanlar arasında düşük düzeyde ilişki bulunmuştur denebilir. Önermesel ve edimsel çıkarımlar bilişsel işlevleri açısından ve daha bütüncül (global)

olmalarından dolayı daha benzer bulunabilir. Bu durum ilk uygulamada edimsel ve önermesel çıkarım türleri arasında orta düzeyde ilişki bulunmasını açıklayabilir.

Altı aylık süreçte katılımcıların büyümeleri ve gelişmeleri beklenir. Beklenen gelişimle birlikte yeni deneyimler yoluyla katılımcıların bilişsel becerileri de gelişmiş olabilir. Bu durum Çıkarım Başarı Testi'nin ikinci uygulamasında sözcüksel çıkarımlardan alınan ortalama puanla önermesel ve edimsel çıkarımlardan alınan ortalama puanlar arasında orta düzeyde ilişki bulunmasını açıklayabilir. Önermesel ve edimsel çıkarımlar benzer biçimde gelişim gösterdiğinden aralarında bulunan ilişkinin ilk uygulamada olduğu gibi orta düzeyde bulunması olasıdır.

Araştırmadan elde edilen bulgulardan bir diğeri katılımcıların çıkarım beceri düzeylerinin cinsiyete göre farklılık gösterme durumudur. Çıkarım Başarı Testi'nin her iki uygulamasında da toplam puanlarda cinsiyet değişkeni katılımcıların çıkarım düzeylerine etki etmemektedir. Lepola ve diğerleri (2012) tarafından anlatı dinlemede çıkarım yapmanın rolünün araştırıldığı iki yıllık boylamsal çalışmada cinsiyet değişkeninin dinlediğini anlama ve çıkarım becerisi değişkenleriyle anlamlı düzeyde ilişkili olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Bu bulgu genel olarak araştırmanın bulgularını desteklemektedir.

Cinsiyet değişkeninin çıkarım türlerine etkisi incelendiğinde araştırmanın ilk uygulamasında sözcüksel ve önermesel çıkarım türlerinde farklılığa yol açmazken edimsel çıkarım türünde kadınların erkek katılımcılara oranla daha başarılı olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Bu durumun nedeni o alandaki soruların kadınların daha çok ilgisini çekmesi olabilir. Alanyazın incelendiğinde Brey ve Shutts (2014) tarafından yapılan çalışmada kadınların bazı videolara ilgi duymalarından dolayı o videolarda erkeklerden daha iyi başarımlar gösterdikleri saptanmıştır. Bu bulgu araştırmanın bulgusunu destekler niteliktedir.

Başka bir neden de edimsel çıkarımların metin bilgisiyle genel dünya bilgisi arasında ilişki kurularak anlatım becerisine dayanması, dolayısıyla dil gelişimi ve anlatım becerilerinde kadınların erkeklerden daha başarılı olması olabilir. Zambrana (2012) tarafından yapılan boylamsal çalışmada dil anlayışında 18-36 aylar arasında

erkelerin kız çocuklarından daha hızlı geliştiği ancak kızların 36. ayda hala erkeklerden daha başarılı olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Bu bulgu ilgili düşünceleri destekler niteliktedir. Ancak alanyazın incelendiğinde 5-6 yaş aralığındaki çocukların dil gelişimlerinde cinsiyete bağlı yetenek farklılıkları konusunda kesin değerlere rastlanmamıştır. Bazı araştırmacılar 4-5 yaşından sonra dil becerilerinde cinsiyetin etkili olmayabileceğini düşünmektedir (Koçak, Ergin ve Yalçın 2014). Bu bulgular anlatım gücünün etkili olduğu edimsel çıkarımlarda birinci uygulamada kızların daha başarılı olması durumunu açıklayabilir. Araştırmanın ikinci uygulamasında cinsiyet değişkeni bakımından sözcüksel, önermesel ve edimsel çıkarım türlerinde anlamlı farklılığa rastlanılmamıştır. Bu durumun nedeni artan yaşla birlikte dil becerilerinde cinsiyet etkisinin azalmasından kaynaklanmış olabilir.

Ulaşılan başka bir bulgu da katılımcıların yaşları arttıkça çıkarım beceri düzeylerinin de artış göstermesidir. Her iki uygulamada da 66-72 ay aralığındaki katılımcıların aldıkları toplam puanlar ve çıkarım türlerine göre aldıkları ortalama puanlar 59-65 ay aralığındaki katılımcılardan anlamlı biçimde daha yüksektir. Freed ve Cain (2016) tarafından yapılan çalışmada da çocukların çıkarım beceri düzeyleri değerlendirilmiş ve büyük çocukların, küçük çocuklara oranla daha yüksek puanlar aldığı bulgusuna ulaşılmıştır. Brey ve Shutts'un (2014) çocukların sosyal güce yönelik çıkarım yapma ve sözsüz ipuçları kullanma durumlarını incelediği çalışmada benzer biçimde çocukların başarılarının yaşla birlikte arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Lepola ve diğerlerinin (2012) 4-6 yaş aralığındaki çocukların anlatı dinleme anlayışının geliştirilmesinde çıkarım becerisinin rolünü incelediği çalışmada yaş arttıkça çocukların başarılarının da arttığı bulgusuna ulaşılmıştır. Paris ve Paris'in (2007) çalışması da yaş ilerledikçe çocukların anlatıları anlama becerisinin arttığı sonucuna ulaşmıştır. Dolayısıyla alanyazında dinlediğini anlama ve çıkarım becerisini inceleyen çalışmaların bulguları bu araştırmanın yaş değişkeni boyutundaki bulgularını desteklemektedir.

Yaş değişkeninin çıkarım becerisini etkilemesinin farklı nedenleri olabilir. Katılımcıların yaşı arttıkça bilişsel başarıları da gelişerek artabilir. Kurtulan (2015) tarafından yapılan çalışma bu düşünceleri destekleyen sonuçlara ulaşmıştır. Çalışmada erken çocukluk döneminde bilişsel beceriler ve sosyal beceriler arasındaki ilişki

incelenerek katılımcıların yaşı arttıkça bilişsel becerilerinin de arttığı bulgusuna ulaşılmıştır. Kasuto (2005) benzer biçimde çocuğun yaşının bilişsel gelişiminin belirleyici değişkenlerinden biri olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Dolayısıyla artan yaşla birlikte bilişsel becerilerin geliştiği, bunun da bilişsel nitelikli çıkarım becerisini olumlu yönde etkilediği düşünülebilir.

Çocukların yaşı ilerledikçe gelişen çıkarım becerileri yoluyla doğru çıkarımlar yapma oranı da artar. Seçer ve diğerlerinin (2009) yaptığı çalışmada okulöncesi dönem çocuklarının yaşı ilerledikçe düşüncelerinde çıkarımsal hata yapma oranının azaldığı bulgusuna ulaşılmıştır. Diergarten ve Nieding (2015) tarafından yapılan ve duygusal çıkarımları inceleyen çalışmada da çocukların duygusal çıkarımlarının yaşla gelişen bir beceri olduğu saptanmıştır. Bu sonuçlar bu araştırmadan elde edilen sonuçları doğrulamaktadır.

Yaş değişkeninin çıkarım becerisini etkilemesinin başka bir nedeni de ilerleyen yaşla birlikte çocukların dünya bilgilerinin artmasıyla metinlerde verilen ipuçlarını daha etkili anlamlandırabilmeleri olabilir. Tullos ve Woolley (2009) çocukların kanıt kullanarak çıkarım yoluyla gerçek durumları anlamlandırabilme becerilerinin geliştirilmesini incelediği çalışmasında çocukların 4-6 yaş aralığında bağlamsal ipuçlarını kullanma ve akıl yürütme becerilerinin önemli ölçüde geliştiği sonucuna ulaşmıştır. Bu bulgu da araştırma bulgularını destekler niteliktedir.

Bilginin birikimli ilerlediği düşünülerek çocukların dünya bilgisinin ve sözcük bilgisinin yaşı ilerledikçe artacağı söylenebilir. Dünya bilgisinin ve sözcük bilgisinin artması çıkarım becerisinin gelişmesini sağlayabilir. Öyle ki sözvarlığının çıkarım becerisine katkısını kanıtlayan araştırmalar bulunmaktadır (Florit ve diğ., 2011; Kendeou ve diğ., 2008; Oakhill ve Cain, 2011). Ayrıca Pearson, Hiebert ve Kamil (2007) çalışmalarında sözcük bilgisinin dinlediğini anlamada kolaylaştırıcı bir rolü olduğunu belirtir. Bundan dolayı yaş ilerledikçe çıkarım becerisi de artar denebilir. Bu bakış açısı araştırmanın bulguları tarafından doğrulanmaktadır.

Araştırmadan edinilen bir diğer bulgu katılımcıların çıkarım beceri düzeyinin sosyoekonomik durumdan etkilenmesidir. Katılımcıların araştırmadan elde ettiği puanlar incelendiğinde üst sosyoekonomik grupta bulunan katılımcıların çıkarım

becerilerinde alt sosyoekonomik gruba göre daha başarılı olduğu bulgusuna ulaşılır. Üst sosyoekonomik durumda olan ailelerin çocuklarının çıkarım yapmada daha başarılı olmasının nedenlerinden biri bu düzeydeki çocukların içinde buldukları olumlu koşullar nedeniyle daha fazla yaşantı birikimine sahip olmalarına bağlanabilir. Bu fark nedeniyle bu düzeydeki çocukların alt sosyoekonomik düzeyde bulunan akranlarına göre dil gelişimi ve sözcük bilgisi açısından daha iyi durumda oldukları ve bunun da çıkarım becerilerine yansıdığı düşünülebilir. Hoff ve Tian (2005) tarafından 2-4 yaş çocuklarının dil gelişimlerinde sosyoekonomik durumun ve kültürel ilişkilerin etkisinin incelendiği çalışmada sosyoekonomik durumun çocukların dil deneyimlerini, sözvarlığını ve dil gelişimini etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Üst sosyoekonomik düzeyde olan ailelerin çocuklarının çıkarım yapmada daha başarılı olmasının başka bir nedeni de ailelerin daha bilinçli olması bunun sonucunda çocuklarının ilgi ve gereksinimlerini karşılamaları, böylece yeni olanaklarla çocuklara dünya bilgilerini artıracak deneyimler yaşatmaları olabilir. Yapılan çalışmalar daha yüksek sosyoekonomik durumda olan ailelerin daha düşük sosyoekonomik durumda olan ailelere göre çocuklarıyla iletişim kurmak, prososyal (yardım etme, empati kurma, paylaşma gibi davranışları içeren sosyal ilişkileri destekleyen davranış biçimi) ebeveynlik uygulamalarını kullanmak ve çocuklara ilgi göstermek için daha fazla zaman harcadıklarını göstermiştir (Farran ve Haskins, 1980; Hoff, 2006; Pungello ve diğ., 2009). Bu bulgu, araştırma sonuçlarına ilişkin belirtilen düşünceyi desteklemektedir.

Üst sosyoekonomik durumda olan ailelerin çocuklarının çıkarım yapmada daha başarılı olmasının diğer bir nedeni de ailelerin çocuklara sunduğu deneyim çeşitliliği yoluyla çevresel ipuçlarını daha etkin kullanmalarını sağlamaları ve verilen destekle bilişsel becerilerini desteklemeleri olabileceği düşünülebilir. Guo ve Harris (2000) tarafından yapılan çalışmada ebeveynlerin sağladığı bilişsel ve duygusal desteğin yanı sıra evde gözlem yapılarak evin fiziksel durumunun puan ölçümlerinin, ailenin sosyoekonomik durumunu ve düşük bilişsel başarımları gösteren çocukların başarımlarını açıkladığı bulgusuna ulaşılmıştır. Jednorog ve diğerleri (2012) sosyoekonomik durumun çocukların beyin yapısı üstündeki etkisini incelemiş ve

çocukların bilişsel yeteneklerinin ebeveynlerin sosyoekonomik durumundan derinden etkilendiği sonucuna ulaşmıştır. Çıkarım becerisi de bilişsel etkinliklerden biri olduğundan saptanan bulgularla araştırmanın bulguları örtüşmektedir.

Ancak araştırmanın ikinci uygulamasında edimsel ve önermesel çıkarım türlerinde sosyoekonomik duruma göre anlamlı bir farka rastlanmamıştır. Araştırmanın ilk uygulamasında fark oluşurken ikinci uygulamasında fark olmamasının nedeni katılımcıların 6 aylık süreçte okula devam etmeleri ve gelişimlerini desteklemeleri olabilir. Cain ve Oakhill (1999) çıkarım yapma yeteneğinin küçük çocuklarda anlama yetmezliği ile ilişkisini incelediği çalışmada çıkarım başarımları yüksek katılımcılarla daha az başarımları gösteren katılımcıları karşılaştırmış ve daha az başarımları gösteren katılımcıların eğitimden daha yüksek başarımları gösteren akranlarından daha fazla fayda sağladığı sonucuna ulaşmıştır. Bu bulgu araştırmanın ikinci uygulamasında sosyoekonomik duruma göre edimsel ve önermesel çıkarımda fark olmamasını açıklar niteliktedir.

Araştırmadan elde edilen diğer bulgu katılımcıların çıkarım beceri düzeylerinin anne ve babanın eğitim durumuna göre farklılaşmasıdır. Magnuson ve diğerleri (2009) tarafından yapılan çalışmada anne eğitimiyle çocukların anlamlı ve alıcı dil becerileri arasında güçlü bir ilişkinin bulunduğu saptanmıştır. Ancak çıkarım yapmada dil becerileri etkili olsa da çıkarım becerisi daha karmaşık bir süreç olduğundan ve bilişsel işlemlerle ilgili olduğundan daha geç gelişim gösteriyor olabilir. Sözcüksel çıkarımların diğer çıkarım türlerine göre daha kolay olduğu düşünüldüğünden ilk uygulamada anne eğitim durumu önermesel ve edimsel çıkarım türlerinde anlamlı farklılığa neden olmazken sözcüksel türde etkili olmuş olabilir.

Rowe, Coker ve Pan (2004) tarafından yapılan çalışmada babaların ve annelerin küçük çocuklarla olan konuşmaları karşılaştırılmış ve anne, babaların çocuklara yönelik kullandığı sözcük sayısında farklılık olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Bu bulgu, ilk uygulamada hem annenin hem de babanın sözcüksel çıkarımları etkilemiş olması bulgusunu destekleyebilir. Ancak anne babaların sözcük düzeyinde farklılık bulunmazken bazı araştırmalar babaların annelerden daha fazla açık uçlu soru sorduğu bulgusuna ulaşmıştır (Leaper ve diğ., 1998; Rondal, 1980; Rowe ve diğ., 2004). Açık uçlu soruların daha fazla bilişsel etkinlik gerektirdiği ve eğitim arttıkça

sorulan soruların niteliğinin artacağı düşünöldüğünden, ilk uygulamada baba eğitim durumuyla önermesel çıkarımlar arasında anlamlı ilişki bulunurken anne eğitim durumuyla önermesel çıkarımlar arasında anlamlı ilişki bulunamamış olabilir.

Çocukların yaşı ilerledikçe deneyimleri, ilgileri ve gereksinimleri de artar. Bu artışla birlikte çocuklar ebeveynlerin etki alanından çıkarak arkadaşlarından, öğretmenlerinden, çevresindeki diğer olaylardan ve varlıklardan etkilenmeye başlar. Dolayısıyla Çıkarım Başarı Testi'nin ikinci uygulamasında anne, baba eğitim durumuyla katılımcıların çıkarım yapma becerisi arasında anlamlı farklılıklar bulunmamasının nedeni bu durum olabilir. Öyle ki Leaper ve diğerleri (1998) tarafından yapılan çalışmada anne-baba farklılıklarıyla ilişkili etki boyutlarının bebeklerde ve küçük çocuklarda büyük çocuklardan daha büyük olduğu saptanmıştır. Bu bulgu da araştırmanın ilgili bulgusunu destekler niteliktedir.

Araştırmanın ikinci uygulamasında baba eğitim durumuyla edimsel çıkarım türü arasında anlamlı farklılık saptanmıştır. Bu durum edimsel çıkarım türünden ilk uygulamada düşük puanlar elde edilirken geçen altı aylık sürede çıkarım türünün gelişmesiyle ikinci uygulamada edimsel türde daha yüksek puanlar elde edilmesinden kaynaklanabilir.

Araştırmadan elde edilen son bulgu katılımcıların çıkarım beceri düzeylerinin ailedeki çocuk sayısına göre farklılaşmamasıdır. Araştırma yapılmadan önce ailedeki çocuk sayısının fazla olmasının ebeveynlerin çocuğa yeterli zamanı ayırma, ilgi ve gereksinimlerine uygun uyarılar sunma noktasında yetersiz kalacağı düşünölmüşür. Fakat araştırma bulgularında ailedeki çocuk sayısıyla çıkarım becerisi arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır. Bu durum katılımcıların ailelerinde bulunan çocuk sayılarında belirgin farklar olmamasından kaynaklanmış olabilir.

Özetle, araştırmada çocukların farklı durumlarda farklı biçimlerde çıkarım yapabildiği ve altı aylık süreçte çıkarım becerilerinin geliştiği sonucuna ulaşılmıştır. Çocukların ilerleyen yaşlarıyla birlikte bilgi ve becerilerinin de artmasıyla çıkarım becerileri de ilerlemektedir. Yaşamın ilk yıllarında cinsiyet değişkeni çıkarım becerisini etkilerken yaşın ilerlemesi ve farklı etmenlerin önem kazanmasıyla birlikte



cinsiyet değişkeninin etkisi azalmıştır. Çocuklara sunulan olanaklar yani ailelerin sosyoekonomik durumu çıkarım becerisini etkilemektedir. Araştırmada üst sosyoekonomik ailelerde yetişen çocukların çıkarım başarımlarının daha yüksek olduğu saptanmıştır. Ebeveynlerin eğitim durumunun da çocukların çıkarım becerilerini etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Öyle ki çocukların metinleri, olayları ya da durumları anlamlandırabilmeleri için çıkarım yapmaları gereklidir ve çıkarım becerisini etkileyen birçok etmen bulunmaktadır.

## 5.2. Öneriler

Metin alıcısının metni anlamlandırabilmesi için çıkarım yapması bir zorunluluktur. Çocukların metinleri tam olarak anlamalarına yardımcı olabilmek için çıkarım becerisinin gelişimi desteklenmelidir. Bu konuda yetişkinlere önemli görevler düşmektedir. Öykü okuma etkinliği sırasında iletişim kurmak çocuğun dil becerilerini geliştirirken usavurum yapmasını ve çıkarımlar üretmesini sağlayabilir. Bu nedenle yetişkinlerin kitap okuma etkinliklerinde belirli yerlerde durarak çocuklara soru sormaları önerilir.

Dinledikleri öyküyü paylaşmaları noktasında yetişkinler çocukların katılımlarını arttırmaya yönelik stratejiler kullanabilirler. Örneğin, sorularını yaşam deneyimleriyle bağlantı kurarak sorabilirler. Çocukların yanıtlarını genişleterek veya överek karşılık verebilirler. Bu yolla yetişkinler çocukların dinlediklerinden çıkarımlar yaparak metni anlamlandırabilme becerilerini geliştirebilir. Okulöncesi dönemde dinlediğini anlama becerisinin ilerleyen yıllarda okuduğunu anlama becerisini yordadığı bilindiğinden yetişkin desteği çocukların yaşamları ve akademik gelişimleri için önemli ve etkilidir.

Okulöncesi öğretmenleri sınıflarda kitap paylaşımı yapabilir. Özellikle düşük gelirli bölgelerde çocukların kitaplara ulaşımının sağlanabilmesi için sınıf içinde tartışma veya sorgulama ortamı yaratılırken bazı kitapların ailelerle dönüşümlü paylaşımı sağlanarak çocukların daha fazla tartışma ve sorgulama ortamında bulunması sağlanabilir. Kitap paylaşımının yanı sıra öğretmenler sınıfta paylaşılacak öyküye daha önceden belirledikleri soruları yerleştirebilirler. Bu yolla bir grup okulöncesi çocuğun dikkatini çekmeye çalışırken ve öyküyle ilgili sorular ve yorumlar üretmeye çalışmaları gerekmezken çocukların düşünme ve çıkarım yapma becerileri de desteklenebilir.

Dinledikleri öykülerde veya yaşamın diğer alanlarında çocuklar yetişkinlerin yönelttiği çıkarımsal soruları yanıtlamakta zorlanır ya da yanıtlayamazlarsa yetişkinler çocukları yüksek sesle düşünmeye yönlendirebilirler. Örneğin, yetişkin, mum resmini göstererek ‘Bu resimdeki zaman gündüz müdür yoksa gece midir?’ gibi bir çıkarımsal soru sorabilir. Çocuk yanıt vermezse yetişkin mumu işaret ederek

‘Günün hangi saatinde mum yanar?’ diye sorabilir. Böylece yüksek sesle düşünerek çocukların usavurum yapmalarına yardımcı olup çıkarımlar üretmeleri desteklenebilir.

Erken çocukluk dönemi gelişimin hızlı yaşandığı, yaşamın kritik dönemidir denebilir. Bu dönemde çocukların dinlediğinden çıkarım yapma becerisi, metinleri, olayları veya durumları anlamlandırabilmelerinin temelidir. Bu nedenle araştırılması ve incelenmesi önemlidir. Ancak çocukların çıkarım becerilerini inceleme konusunda alanyazında boşluk bulunduğu söylenebilir.

Araştırmadan elde edilen sonuçlara dayanarak çocukların dinlediklerinden çıkarım yapma düzeyleri farklı çalışmalarla da desteklenmelidir. Çocukların çıkarım becerilerinin zamanla değişimi ve gelişimi, çıkarım becerisine okulöncesi eğitimin ve çocukların okula devam süresinin etkisi, çocukların çıkarım yapmasına dil gelişiminin ve bilişsel gelişimin etkisi gibi etkenler dikkate alınarak incelenebilir. Gelecekte yapılacak olan çalışmalarda katılımcıların daha geniş yaş aralığında bulunması, çıkarım türlerinin gelişim dönemlerinin ve aşamalarının daha ayrıntılı araştırılmasında yararlı olabileceği düşünülmektedir.

## KAYNAKÇA

- Adalı, O. (1982). *Yüksek Öğretimde Sözlü ve Yazılı Anlatım*, İzmir: Aydın Yayınları.
- Akalın, M. (1983). *Modern Lenguistiğe Giriş*. İzmir: Ege Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayını.
- Alloway, T.P., Gathercole, S.E., Willis, C. and Adams, A.M. (2004). A Structural Analysis of Working Memory and Related Cognitive Skills in Young Children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 87(2), S. 85–106. Doi:10.1016/J.Jecp.2003.10.002
- Anderson, R.C. and Pearson, P.D. (1984). A Schema Theoretic View of Basic Processes in Reading Comprehension. in P.D. Pearson (Ed.), *Handbook of Reading Research* Vol. 1, S. 255 291. Mahaw, NJ: Erlbaum.
- Barnes, M.A., Dennis, M. and Haefele-Kalvaitis, J. (1996) The Effects of Knowledge Availability and Knowledge Accessibility on Coherence and Elaborative Inferencing in Children From Six to Fifteen Years Of Age. *Journal of Experimental Child Psychology* 61(3), S. 216–241. Http://Dx.Doi.Org/10.1006/Jecp.1996.0015
- Baydık, B. (2011). Okuma Güçlüğü Olan Öğrencilerin Üst Bilişsel Okuma Stratejilerini Kullanımı ve Öğretmenlerinin Okuduğunu Anlama Öğretim Uygulamalarının İncelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 36(162), S. 301-319.
- Bayhan, P. ve Artan İ. (2007). *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Bowyer-Crane, C. and Snowling, M.J., (2005). Assessing Children's Inference Generation: What Do Tests of Reading Comprehension Measure. *British Journal of Educational Psychology* 75(2), S. 189–201. Http://Dx.Doi.Org/10.1348/000709 904X22674
- Blanc, N., 2010, La Compréhension Des Contes Entre 5 Et 7 Ans: Quelle Représentation Des Informations Émotionnelles? [The Comprehension of The Tales Between 5 And 7 Year Olds: Which Representation of Emotional Information?]. *Canadian Journal of Experimental*

*Psychology/Revue Canadienne De Psychologie Expérimentale*, 64, 256–265.

- Bredenkamp, S. (2015). *Erken Çocukluk Eğitiminde Etkili Uygulamalar*. (Çev. Hatice Zeynep İnan ve Taşkın İnan). 343-345. Ankara: Nobel Yayıncılık. (Eserin Orjinali 2010'da Yayımlandı)
- Brey, E. and Shutts, K. (2015). Children Use Nonverbal Cues to Make Inferences About Social Power. *University of Wisconsin Madison Child Development*, Volume 86, Number 1, S. 276-286
- Cain, K. and Oakhill, J. (1998). Comprehension Skills and Inference-Making Ability: Issues of Causality. Hulme, C. & Joshi, R.M. (Editors), *Reading and Spelling: Development and Disorders*. S. 329–342. Lawrence Erlbaum: Mahwah, NJ.
- Cain, K. and Oakhill, J.V. (1999). Inference Making Ability and Its Relation to Comprehension Failure in Young Children. *Reading and Writing*, 11(5/6), S. 489–503. Doi:10.1023/A:1008084120205
- Cain, K., Oakhill, J., Barnes, M. A. and Bryant, P. E. (2001). Comprehension Skill, Inference-Making Ability, and Their Relation to Knowledge. *Memory and Cognition*, 29. S. 850–859.
- Cain, K., Oakhill, J.V. and Elbro, C. (2003). The Ability to Learn New Word Meanings From Context by School-Age Children With and Without Language Comprehension Difficulties. *Journal of Child Language*, 30, 681– 694.
- Cain, K., Oakhill, J. and Bryant, P. (2004). Children's Reading Comprehension Ability: Concurrent Prediction by Working Memory, Verbal Ability, and Component Skills. *Journal of Educational Psychology*, 96. S. 31–42.
- Cain, K., Oakhill, J. and Lemmon, K. (2004). Individual Differences in the Inference of Word Meaning From Context: The Influence of Reading Comprehension, Vocabulary Knowledge and Memory Capacity. *Journal of Educational Psychology*, 96(4), S. 671-681.
- Carlson, S. A., Moses, L. J. (2001). Individual Differences in Inhibitory Control and Children's Theory of Mind. *Child Development*, 72, 1032– 1053.

- Carrow-Woolfolk, E. (1999). *Comprehensive Assessment of Spoken Language*. Circle Pines, MN: American Guidance Service.
- Catts, H. W. and Weismer, S. E. (2006). Language Deficits in Poor Comprehenders: A Case For The Simple View of Reading. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 49. S.278- 293. Doi: 10.1044/1092-4388(2006/023)
- Chomsky, N. (1957). *Syntactic Structures*. The Hague: Mouton.
- Cihangir, Z. (2004). *Kişilerarası İletişimde Dinleme Becerisi*, Nobel Yayınevi: Ankara.
- Cook, A. E., Limber, J. E. and O'Brien, E. J. (2001). Situation-Based Context and The Availability of Predictive Inferences. *Journal of Memory and Language*, 44(2), S. 220–234
- Chikalanga, I. (1992). A Suggested Taxonomy of Inferences For Reading Teacher, *Reading in A Foreign Language*, 8 (2), S. 697-709.
- Cromley, J.G. and Azevedo, R. (2007). Testing and Refining the Direct and Inferential Mediation Model of Reading Comprehension. *Journal of Educational Psychology* 99(2), S.311–325. [Http://Dx.Doi.Org/10.1037/0022-0663.99.2.311](http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.99.2.311)
- Currie, N. K., Cain, K. (2015). Children's Inference Generation: The Role of Vocabulary and Working Memory. *Journal of Experimental Child Psychology*, 137, 57– 75.
- Dale, Philip S. (1976). *Language Development, Structure and Function*. (2. Edition). New York: Henry Holt, Rinehart and Winston.
- Daneman, M. and Blennerhasset, A. (1984). How to Assess The Listening Comprehension Skills of Prereaders. *Journal of Educational Psychology*, 76(6), S. 1372–1381. Doi:10.1037/0022-0663.76.6.1372
- Deconti, K. A. and Dickerson, D. J., 1994, Preschool Children's Understanding of the Situational Determinants of Others' Emotions. *Cognition and Emotion*, 8, 453– 472.

- Decasper, A.J. and Fifer, W.P. (1980). *of Human Bonding: Newborns Prefer Their Mothers' Voice*. Science, 208. American Association Fort He Advancement of Scienc. S. 1174-1176. [Http://Www.Jstor.Org/Stable/1683733](http://Www.Jstor.Org/Stable/1683733) Adresinden 5 Aralık 2019 Tarihinde Ulaşılmıştır.
- Diergarten, A.K. and Nieding, G. (2015). Children's and Adults' Ability to Build Online Emotional Inferences During Comprehension of Audiovisual and Auditory Texts. *Journal of Cognition and Development. Volume 16*, S. 381-406
- Doll, J., Duffy, G., Roehler, I. and Pearson, P. D. (1991). Moving From the Old to The New: Research On Reading Comprehension Instruction. *Review of Educational Research, 61*, S. 239-264.
- Dufva, M., Niemi, P. and Voeten, M.J.M. (2001). The Role of Phonological Memory, Word Recognition, and Comprehension Skills in Reading Development: From Preschool to Grade 2. *Reading and Writing, 14*(1/2), S. 91–117. Doi:10.1023/A:1008186801932
- Ehri, L.C., Nunes, S.R., Willows, D.M., Schuster, B.V., Yaghoubzadeh, Z. and Shanahan, T. (2001). *Phonemic Awareness Instruction Helps Children Learn to Read: (Evidence From The National Reading Panel's Meta-Analysis)* Reading Research Quarterly, 36(3), 250–287. Doi:10.1598/RRQ.36.3.2
- Erdoğan, S., Şimşek, B.H. ve Erdoğan Aras, S. (2005). Alt Sosyoekonomik Bölgelerde Ana Sınıfına Devam Eden 5-6 Yaş Grubundaki Çocukların Dil Gelişim Düzeylerine Bazı Faktörlerin Etkisinin İncelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Cilt 14, Sayı 1*, S. 231-246.
- Elbro, C. and Buch-Iversen, I. (2013). Activation of Background Knowledge For Inference Making: Effects on Reading Comprehension. *Scientific Studies of Reading, 17*, S. 435-452.

- Ergün, M. (1987). Üniversite Öğrencilerinde Dil ve Anlatım Bozuklukları. *İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Sayı: 1.
- Farran, D.C., Haskins, R. (1980). Reciprocal Influence in The Social Interaction of Mothers and Three-Year-Old Children From Different Socioeconomic Backgrounds. *Child Development*, 51 (1980), S. 780-791
- Feagans, L. and Appelbaum, M.I. (1986). Validation of Language Subtypes in Learning Disabled Children. *Journal of Educational Psychology*, 78(5), 358–364. Doi:10.1037/0022-0663.78.5.358
- Ferstl, E., C. and Van Cramon, D.Y. (2001). The Role of Coherence and Cohesion in Text Comprehension: An Event-Related Fmri Study. *Cognitive Brain Research*, 11, S. 325– 340. Doi:10.1016/S0926-6410(01)00007-6
- Fielding, L. G. and Pearson, P. D. (1994). Reading Comprehension: What Works. *Educational Leadership*, 31, P. 62-68
- Florit, E., Roch, M., Altoè, G. and Levorato, M. C. (2009). Listening Comprehension in Preschoolers: The Role of Memory. *British Journal of Developmental Psychology*, 27, 935-951.
- Florit, E., Roch, M. and Levorato, M.C. (2011). Listening Text Comprehension of Explicit and Implicit Information in Preschoolers: The Role Of Verbal and Inferential Skills. *Discourse Processes*, 48(2), P. 119–138. Doi:10.1080/0163853X.2010.494244
- Florit, E., Roch, M. and Levorato, M. C. (2014). Listening Text Comprehension in Preschoolers: A Longitudinal Study on The Role of Semantic Components. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 27, P. 793-817.
- Freed, J., Cain, K. (2016). Assessing School-Aged Children's Inference-Making: The Effect of Story Test Format in Listening Comprehension. *International Journal of Language and Communication Disorders*, Volume 52, Issue 1, S. 95-105
- Gathercole, S.E. and Baddeley, A.D. (1989). Evaluation of The Role of Phonological STM in The Development of Vocabulary in Children: A Longitudinal



- Study. *Journal of Memory and Language*, 28(2), 200–213.  
Doi:10.1016/0749-596X(89)90044-2
- Gernsbacher, M.A. (1990). *Language Comprehension As Structure Building*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Gerstadt, C. L., Hong, Y. J., Diamond, A. (1994). The Relationship Between Cognition and Action: Performance of Children 3½ - 7 Years Old on A Stroop-Like Day-Night Test. *Cognition*, 53, 129– 153.
- Glover, J. A., Ronning, R. R. and Bruning, R. H. (1990). *Cognitive Psychology for Teachers*. New York: Macmillan Publishing Co.
- Graesser, A.C., Singer, M. and Trabasso, T. (1994). Constructing Inferences During Narrative Text Comprehension, *Psychological Review* 101(3), 371–395.  
[Http://Dx. Doi.Org/10.1037/0033-295X.101.3.371](http://dx.doi.org/10.1037/0033-295X.101.3.371)
- Graesser, A., Louwerse, M., Mcnamara, D. S., Olney, A., Cai, Z. and Mitchell, H. (2007). Inference Generation and Cohesion in The Construction of Situation Models: Some Connections with Computational Linguistics. In: Smalhofer., F., Perfetti, C.A. (Editors), *Higher Level Language Processes In The Brain: Inferences and Comprehension Processes*, S.289-353, London: Psychology Press (Elektronik Sürüm).
- Graham, P. (1991). *Child Psychiatry*. 2. Edition, New York: Oxford University Press, S. 73-103.
- Gunning, T. G. (1996). *Creating Reading Instruction for All Children*. Needham Heights, MA: Allyn&Bacon
- Guo, G., Harris, K.M. (2000). The Mechanisms Mediating The Effects of Poverty on Children's Intellectual Development. *Structural and Spatial Inequality*, Volume 37, S. 431-447.
- Hamlin, J. K., Hallinan, E. V., Woodward, A. (2008). Do As I Do: 7-Month-Old Infants Selectively Reproduce Others' Goals. *Developmental Science*, 11, 487– 494. Doi:10.1111/J.1467-7687.2008.00694.X

- Hildebrand, V. (1981). *Introduction to Early Childhood Education*. 3.Edition, Newyork: Macmillan Publ.
- Hoff, E., Tian, C., (2005). Socioeconomic Status and Cultural Influences on Language. *Journal of Communication Disorders, Volume 38, Issue 4, S. 271-278* Doi: <https://doi.org/10.1016/J.Jcomdis.2005.02.003>
- Hoff, E. (2006). How Social Contexts Support and Shape Language Development *Developmental Review, 26 (6) (2006), Pp. 55-88*
- Howlin, P., Baron-Cohen, S. and Hadwin, J. (1999). *Teaching Children with Autism to Mind Read*. Chichester. UK: John Wiley. Hu, L.-T.and Bentler, P. M. (1999). Cutoff Criteria For Fit Indices in Covariance Structure Analysis: Conventional Criteria Versus New Alternatives. *Structural Equation Modeling, 6, 1-55*.
- JednoróG, K., Altarelli, I., Monzalvo, K., Fluss, J., Dubois, J., Billard, C., Dehaene-Lambertz, G., Ramus, F. (2012). The Influence of Socioeconomic Status on Children's Brain Structure. *Plos ONE 7(8):* Universite' De Montre'Al, Canada. Doi: E42486. Doi:10.1371/Journal.Pone.0042486,.
- Johnson, J.S., Lewis, L.B. and Hogan, J.C. (1997). A Production Limitation in Syllable Number: A Longitudinal Study of One Child's Early Vocabulary. *J Child Lang, 24(2):327-349*.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kasper, G. (1984). Pragmatic Comprehension in Learner- Native Speaker Discourse. *A Journal of Research in Language Studies 34, S.1-20*. Doi: 10.1111/J.1467-1770.1984.Tb00349.X
- Kasuto, A.S. (2005). *Aile Etkileşiminin Çocuğu Sosyal ve Bilişsel Gelişimi Üzerindeki Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul
- Katsos, N. (2003). An Experimental Study on Pragmatic Inferences: Processing Implicatures and Presuppositions. *Napoleon Katsos Research Centre For English and Applied Linguistics*. Http:

(Ulaşım Tarihi, 12 Aralık 2019)

- Keenan, J.M., Baillet, S.D. And Brown, P. (1984). The Effects of Causal Cohesion on Comprehension and Memory. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior* 23(2), S.115–126. [Http://Dx.Doi.Org/10.1016/S0022-5371\(84\)90082-3](http://dx.doi.org/10.1016/S0022-5371(84)90082-3)
- Kendeou, P., Bohn-Gettler, C.M., White, M.J. and Van Den Broek, P. (2008). Children's Inference Generation Across Different Media. *Journal of Research in Reading*, 31, S. 259-272.
- Kendeou, P., Van Den Broek, P., White, M. J. and 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, S. 765-778. Doi: 10.1037/A0015956
- Kendeou, P., Van Den Broek, P., Helder, A. and Karlsson, J. (2014). A Cognitive View of Reading Comprehension: Implications For Reading Difficulties. *Learning Disabilities Research & Practice*, 29, S. 10–16. Doi:10.1111/Ldrp.12025
- Kintsch, W. (1998). *Comprehension: A Paradigm For Cognition*. New York: Cambridge University Press.
- Kintsch, W. (1988). The Use of Knowledge in Discourse Processing: A Construction–Integration Model. *Psychological Review*, 95, S. 163–182.
- Kintsch, W., Welsch, D., Schamolhofer, F. and Zimny, S. (1990). Sentence Memory: A Theoretical Analysis. *Journal of Memory and Language*, 29(2), S. 133–159. Doi:10.1016/0749-596X(90)90069-C
- Kim, Y.S. and Phillips, B. (2014). *Cognitive Correlates of Listening Comprehension*. Reading Research Quarterly, 49, S. 269–281.
- Kispal, A. (2008). *Effective Teaching of Inference Skills For Reading*. Literature Review. Research Report, 2008

- Kleeck, A. V. (2008). Providing Preschool Foundations For Later Reading Comprehension: The Importance of And Ideas For Targeting Inferencing in Storybook-Sharing Interventions. *Psychology in The Schools, Vol. 45(7)*, 2008 C 2008 Wiley Periodicals, Inc. Published Online in Wiley Interscience (Www.Interscience.Wiley.Com) Doi: 10.1002/Pits.20314
- Kubiszyn, T., & Gary, B. (2013). *Educational testing and measurement: classroom application and practice*. John Wiley & Sons, Inc.
- Kurtulan, B., (2015). *Erken Çocukluk Döneminde (4–7 Yaş) Bilişsel Beceriler ile Sosyal Beceriler Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi.
- Kürkçüoğlu, B. Ü., (2010). 0-6 Yaş Arası Çocukların Temel Gelişimsel Özellikleri: Bilişsel Gelişim ve Dil Gelişimi. İ. H. Diken (Editör), *Erken Çocukluk Eğitimi İçinde*, Ankara: Pegem Yayınları.
- La Fontaine (2010). *La Fontaine'in Masalları*. YKY. Çeviren: Orhan Veli Kanık. İstanbul.
- Leeper, C., Anderson, K. J., Sanders, P. (1998). Moderators of Gender Effects on Parents' Talk to Their Children: A Meta-Analysis. *Developmental Psychology, 34*, 3– 27
- Lepola, J., Peltonen, M. and Korpilahti, P. (2009). Kuvanarratiivi Neljävuotiaiden Tarinan Ymmärtämisen Arvioinnissa [Pictorial Narrative As A Tool for The Assessment of Narrative Comprehension Among Four-Year-Old Children]. *Puhe Ja Kieli, 29(3)*, 121–143
- Lepola, J., Lynch, M., Korpilahti, P., Laakkonen, E., Silven, M. and Niemi, P. (2012). The Role of Inference Making and Other Language Skills in The Development of Narrative Listening Comprehension In 4–6-Year-Old Children. *2012 International Reading Association, Reading Research Quarterly, 47(3)*, S. 259–282. Doi: 10.1002/RRQ.020
- Lewis, M. (1982). *Clinical Aspects of Child Development*. 2. Edition, USA: Lea & Febiger.

- Liebal, K., Behne, T., Carpenter, M., Tomasello, M. (2009). Infants Use Shared Experience to Interpret Pointing Gestures. *Developmental Science*, 12, 264– 271. Doi:10.1111/J.1467-7687.2008.00758.X
- Lionni, L. (2018). *Yüzyüz* (Çev. K. Atalay). Elma Yayınları. No 37/7. (Eserin Orijinali 1963’de Yaymlandı)
- Lynch, J. S. and Van Den Broek, P. (2007). Understanding The Glue of Narrative Structur: Children’s on and Off-Line İnferences About Characters Goals. *Cognittive Development*, 22, S. 323- 340. Doi:10.1016/J.Cogdev.2007.02.002.
- Magnuson, K., Sexton, H., Davis- Kean, P., Huston, A. (2009). Increases in Maternal Education and Young Children's Language Skills. *Merrill-Palmer Quarterly*, Vol. 55(3), 319-350. Doi: <https://www.jstor.org/stable/23096260>
- Makdissi, H. and Boisclair, A., 2006, Interactive Reading: A Context For Expanding The Expression of Causal Relations in Preschoolers. *Written Language and Literacy*, 9, 177– 211.
- Mehler J., Jusczyk P., Lambertz G. and Ark. (1988) A Precursor of Language Acquisition in Young İnfans. *Cognition*, 29, S. 143-178.
- Mckeown, M. G. and Beck, I. L. (2006). Encouraging Young Children's Language İnteractions with Stories. D. K. Dickinson and S. B. Neuman (Editor.), *Handbook of Early Literacy Research*, 2, S. 281-294. New York: Guilford Press
- Mckoon, G. and Ratcliff, R. (1992). Inference During Reading. *Psychological Review* 99(3), S. 440–466. Doi: 10.1037/0033-295X.99.3.440
- Miller J.F., Chapman R.S., Branston M.B. and Diğ. (1980). Language Comprehension in Sensorimotor Stages V and VI. *J Speech Hear Res*, 23, S. 284-311.
- Miller, A. C., Keenan, J. M. (2009). How Word Decoding Skill İmpacts Text Memory: The Centrality Deficit and How Domain Knowledge Can Compensate. *Annals f Dyslexia*, 59, 99– 113.

- Moll, H., Koring, C., Carpenter, M., and Tomasello, M. (2006). Infants Determine Others' Focus of Attention by Pragmatics and Exclusion. *Journal of Cognition and Development*, 7, 411–430. Doi:10.1207/S15327647jcd0703\_9
- Moll, H., Richter, N., Carpenter, M., and Tomasello, M. (2008). 14-Month-Olds Know What “We” Have Shared in A Special Way. *Infancy*, 13, 90–101. Doi:10.1080/15250000701779402
- Mussen, P.H., Conger, J.J. and Kagan, J. (1990). *Child Development and Personality*. Sevenfedit London Harper: Collins Publishers. S. 249.
- Oakhill, J., Hartt, J. and Samols, D. (2005). Levels of Comprehension Monitoring and Working Memory in Good and Poor Comprehenders. *Reading and Writing*, 18, S. 657–686.
- Oakhill, J.V. and Cain, K. (2007). Introduction to Comprehension Development. In K. Cain and J. Oakhill (Editor), *Children's Comprehension Problems in Oral and Written Language: A Cognitive Perspective*, S. 3–40. New York: Guilford.
- Oakhill, J.V., Cain, K. (2011). The Precursors of Reading Ability in Young Readers: Evidence From A Four-Year Longitudinal Study. *Scientif İstudies of Reading*, 16(2), 91–121. Doi:10.1080/10888438.2010.529219.
- Özdemir, E. (1987). *İlkokul Öğretmenleri için Türkçe Öğretimi Kılavuzu*. İstanbul: İnkılâp Kitapevi.
- Paris, A.H. and Paris, S.G. (2007). Teaching Narrative Comprehension Strategies to First Graders. *Cognition and Instruction*, 25(1), S. 1–2. Doi:10.1080/07370000709336701
- Paris, A. H. and Paris, S. G. (2003). Assessing Narrative Comprehesion in Young Children. *Reading Research Quarterly*, 38,S. 36-76.
- Pearson, P.D., Hiebert, E.H., Kamil, M.L. (2007). Vocabulary Assessment: What We Know and What We Need to Learn. *Reading Research Quarterly*, 42(2), 282–296. Doi:10.1598/RRQ.42.2.4.

- Perfetti, C.A. (1994). Psycholinguistics and Reading Ability. M.A. Gernsbacher (Editor). *Handbook of Psycholinguistics*. S. 849–894. San Diego, CA: Academic
- Perfetti, C.A. (1999). Comprehending Written Language: A Blueprint of The Reader. C.M. Brown and P. Hagoort (Editor). *The Neurocognition of Language*. S. 167–208. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Perfetti, C.A., Landi, N. Ansohill, J.V. (2005). The Acquisition of Reading Comprehension Skill. M.J. Snowling and C. Hulme (Editor). *The Science of Reading: A Handbook*. S. 227–247. Oxford, UK: Blackwell. Doi:10.1002/9780470757642.Ch13
- Pungello, E.P., Iruka, I.U., Dotterer, A.M., Mills-Koonce, R., Reznick, J.S. (2009). The Effects of Socioeconomic Status, Race, and Parenting on Language Development in Early Childhood *Developmental Psychology*, 45 (2), S. 544-557, Doi: 10.1037/A0013917
- Robertson, A. K. (2004), *Etkili Dinleme*, İstanbul: Hayat Yayınları.
- Rumelhart, D. (1978). Schemata: The Building Blocks of Cognition. In R. Spiro, B. Bruce and W. Brewer (Editor). *Theoretical Issues in Reading Comprehension* S. 33-57. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Rondal, J. A. (1980). Fathers' And Mothers' Speech in Early Language Development. *Journal of Child Language*, 7, 353– 369.
- Rowe, M.L., Coker, D., Pan, B.A. (2004). A Comparison of Fathers' and Mothers' Talk to Toddlers in Low-Income Families. *Social Development*, 13(2), S. 278-291. <https://doi.org/10.1111/J.1467-9507.2004.000267.X>
- Saussure, F. (1998). *Genel Dil Bilim Dersleri I*. (Çev: B. Vardar), İstanbul: Multilingual Yayınları.
- Seçer, Z., Sarı, H., Çeliköz, N., Üre, Ö. (2009). Okul Öncesi Dönem Çocukların Bilişsel Stilllerinin Bazı Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21/2009.

- S n chal, M., Ouellette, G. and Rodney, D. (2006). The Misunderstood Giant: On The Predictive Role of Early Vocabulary to Future Reading. D.K. Dickinson and S.B. Neuman (Editor). *Handbook of Early Literacy Research*, Vol. 2, S. 173–182). New York: Guilford.
- Senemoğlu, N. (2007). *Gelişim  ğrenme ve  ğretim (Kuramdan Uygulamaya)*, İstanbul: G n l Yayınevi
- Schulze, C., Grassmann, S. and Tomasello, S. (2013). 3-Year-Old Children Make Relevance Inferences in Indirect Verbal Communication *Child Development*, November/December 2013, Volume 84, Number 6, S. 2079–2093
- Snow, C.E., Burns, M.S. and Griffin, P. (Editor). (1998). *Preventing Reading Difficulties in Young Children*. Washington, DC: National Academy
- Stone, C. L. (1983). A Meta-Analysis of Advance Organizer Studies. *Journal of Experimental Education*, 54, S. 194-199.
- Şahin, N. (1975). *Dil Psikolojisine Giriş, Yüksek Lisans Ders Notları,  oğaltma*, Ankara: Dil Tarih Coğrafya Fakültesi.
- Taber, K. S. (2018). The Use of Cronbach’s Alpha When Developing and Reporting Research Instruments in Science Education. *Research in Science Education*, 48(6), 1273–1296.
- Temur, T. (2001). *Dinleme Becerisi, Konu Alanı Ders Kitabı İnceleme Kılavuzu 1-8*. Ankara: Nobel Yayınları
- Thurlow, R., and Van Den Broek, P. (1997). Automaticity and Inference Generation During Reading Comprehension. *Reading and Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties*, 13, Issue 2, S. 65-81.
- Tompkins, V., Guo, Y., and Justice, L. M. (2013). Inference Generation, Story Comprehension, and Language in The Preschool Years. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 26, S. 403-429.



- Tullos, A., Woolley, A.T. (2009). The Development of Children's Ability to Use Evidence to Infer Reality Status. *Child Development, Volume 80*, Issue 1, S. 101-114 <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2008.01248.x>
- Tunmer, W. E. (1989). The Role of Language-Related Factors in Reading Disability. D. Shankweiler And I.Y. Liberman. (Editor). *Phonology and Reading Disability: Solving The Reading Puzzle* S. 91–132. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Tümkiye, S., (2008). Dil Gelişimi. M. E. Deniz (Editor). *Erken Çocukluk Döneminde Gelişim İçinde*. Ankara: Maya Akademi.
- UNICEF (2003). *The State of The World's Children 2003*. Erişim Tarihi: 01.04.2020. <https://www.unicef.org/sowc03/contents/pdf/SOWC03-Eng.pdf>.
- Uzun, G. L., Bozkurt, Ü. ve Erdoğan, T. (2011). Okuma Süreci, Okuma Çıktıları ve Yaratıcı Okuma: İlköğretim Öğrencileri Üzerine Gözlemler. G. L. Uzun ve Ü. Bozkurt (Editör). *Theoretical and Applied Researches On Turkish Language Teaching*. Essen: Die Blueeule.
- Van Den Broek, P. and Lorch, R.F. (1993). Network Representations of Causal Relations in Memory For Narrative Texts: Evidence From Primed Recognition. *Discourse Processes, 16* (1/2), S. 75–98. Doi:10.1080/01638539309544830
- Van Den Broek, P., Kendeou, P., Kremer, K., Lynch, J., Butler, J. And White, M.J. (2005). Assessment of Comprehension Abilities in Young Children. In S.G. Paris and S.A. Stahl (Editor). *Children's Reading Comprehension And Assessment* S.107–130. Mahwah, NJ: Erlbaum
- Van Dijk, T.A. and Kintsch, W. (1983). *Strategies of Discourse Comprehension*. New York: Academic Press
- Van Kleeck, A. (2008). Providing Preschool Foundations For Later Reading Comprehension: The Importance of and Ideas of Targeting Inferencing in Storybook-Sharing Interventions. *Psychology in The Schools, 45*, S. 627-643. Doi: 10.1002/Pits.20314
- Vardar, B. (1982). *Dilbilimin Temel Kavram ve Ülkeleri*. Ankara: TDK Yayını

- Vardar, B. (1998). Açıklamalı Dilbilim Terimleri Sözlüğü, İstanbul: ABC Yayınevi, S.75.
- Walker, I., & Hulme, C. (1999). Concrete Words are Easier to Recall Than Abstract Words: Evidence For A Semantic Contribution to Short-Term Serial Recall. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 25(5), 1256–1271. <https://doi.org/10.1037/0278-7393.25.5.1256>
- Wenner, J. A. (2004). Preschoolers Comprehension of Goal Structure in Narratives. *Memory*, 12, 193-202. [Doi:10.1080/09658210244000478](https://doi.org/10.1080/09658210244000478).
- Whirter, J. Mc. and Voltan-Acar, N. (1985). *Çocukla İletişim*. Ankara: Özel Yayın.
- Whitney, R., Ritchie, B. G. and Clark, M. B. (1991). Working Memory and The Use of Elaborative Inferences in Text Comprehension. *Discourse Processes*, 14, S. 133–145.
- Woodward, A. L. (2009). Infants' Grasp of Others' Intentions. *Current Directions in Psychological Science*, 18, 53– 57. [Doi:10.1111/J.1467-8721.2009.01605.X](https://doi.org/10.1111/J.1467-8721.2009.01605.X)
- Yılmaz, T. (1974). *Dil Yapısının Okul Başarısındaki Rolü*. Ankara: Atatürk Üniversitesi Yayını.
- Yurdugül, H. (2005). Ölçek Geliştirme Çalışmalarında Kapsam Geçerliği İçin Kapsam Geçerlik İndekslerinin Kullanılması. XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi'nde Sunulan Bildiri, Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Zambrana, I.M., Ystrom, E., Pons, F. (2012). Impact of Gender, Maternal Education, and Birth Order On The Development of Language Comprehension: A Longitudinal Study From 18 to 36 Months of Age. *Journal of Developmental, Behavioral Pediatrics*, Volume 33, Issue 2, S.146-155 [Doi: 10.1097/DBP.0b013e31823d4f83](https://doi.org/10.1097/DBP.0b013e31823d4f83)
- Zoller, U. (2000). Teaching College Science Towards The Next Millennium: Are We Getting It Right? *Journal of College Science Teaching*, 29, S.409-414

## **EKLER**

### **Ek- 1 Demografik Özellik Formu**

Yaş:

Cinsiyet: K / E

Okul:

Anne- Baba Eğitim Durumu:

Ailenin Toplam Çocuk Sayısı:

Ailenin Aylık Gelir Miktarı:

## Ek- 2 Birinci Çıkarım Ölçeği

Yönerge: Biraz önce size okunan öyküyle ilgili size sorulan soruları yanıtlayınız. Çalışmaya katkınızdan dolayı teşekkür ederiz.

### YÜZYÜZ

#### Sözcüksel Çıkarımlar

##### a) Adıl Çıkarımları

1. Kitapta geçen "Hepsinin rengi kırmızıymış" cümlesinde "hepsi" sözcüğü ile kimler kast ediliyor? (Yanıt: Minik balıklar sürüsü.)
2. Kitapta geçen "Onlara birbirine yakın yüzmeyi öğretmiş" cümlesinde "onlara" sözcüğü ile kimler kast ediliyor? (Yanıt: Tıpkı Yüzyüz' ün sürüsüne benzeyen minik balıklar sürüsü)

##### b) Belirsiz ya da bilinmeyen sözcüklere ilişkin çıkarımlar

1. Dinlediğiniz metinde geçen "Yürüyen bir su çarkına benzeyen istakoz..." cümlesinde geçen "su çarkı" ne anlama gelir?
2. Dinlediğiniz metinde geçen "Kara bir günde, hızlı, kızgın ve çok aç bir ton balığı, dalgaların arasından ok gibi fırlamış." cümlesinde geçen "kara bir gün" ne anlama gelir?

#### Önermesel Çıkarımlar

##### a) Mantıksal bilgi çıkarımları

1. Yüzyüz derin sularda neden korkmuş ve üzgün bir şekilde yüzmektedir? (gönderimsel) (Yanıt: Hızlı, kızgın ve aç bir ton balığı, minik kırmızı balık sürüsünü yediği için üzgün bir şekilde yüzmektedir.)
2. Sizce Yüzyüz tıpkı kendi sürüsüne benzeyen minik balıklar sürüsünü nerede görmüştür? (yer/zaman) (Yanıt: Kayaların ve yosunların koyu karanlığında görmüştür.)

##### b) Mantıksal açıklayıcı çıkarımlar

1. Dinlediğiniz metinde Yüzyüz yaşadıkları sorunu nasıl çözmüştür? (güdöleyici) (Yanıt: Hep birlikte denizdeki en büyük balık gibi yüzmeleri gerektiğini düşünüp minik balık sürüsüne birbirine yakın yüzmeyi öğreterek çözmüştür.)

2. Dinlediğiniz metinde, büyük balık, dev bir balık gibi yüzmeyi öğrenen minik balıklar sürüsünü görünce ne düşünmüş olabilir? (olanak verme) (Yanıt: Çok geçmeden oradan uzaklaşmasına bakarak, kendisinden daha büyük bir balık görmekten memnun olmadığı söylenebilir.)

### Edimsel çıkarımlar

#### a) Ayrıntılı bilgi çıkarımları

1. Dinlediğiniz metinde, minik balık sürüsü sizce neden denizin kuytu köşelerinden birinde yaşamaktadır? (yer/zaman) (Yanıt: Büyük balıkların, küçük balıkları yemek istemesine bakarak denizin minik balıklar için tehlikeli bir yer olduğu düşünülür, bu nedenle de 'kuytu köşede' güvenilir yaşayacaklarını düşünmüşlerdir.)
2. Dinlediğiniz metinde, Yüzyüz'ün gördüğü yılan balığı fiziksel olarak nasıl görünmektedir? (gönderimsel) (Yanıt: Çok uzun bir balıktır çünkü varlığı unutulacak kadar uzun bir kuyruğa sahiptir.)

#### b) Ayrıntılı açıklama

1. Yüzyüz kendi sürüsüne benzeyen minik balıklar sürüsü ile karşılaşmasaydı neler olurdu? (olanak verme) (Yanıt: Yüzyüz tek başına kaldığı için çok sıkılır ve çok üzülürdü ayrıca küçük bir balık olduğu için büyük balıklar onu yiyebilirdi. Minik balıklar sürüsü de birlikte dev bir balık gibi yüzmeyi öğrenemeyeceklerinden her zaman saklanmak zorunda kalırlardı.)
2. Dinlediğiniz metinde midye kabuğu gibi siyah bir renge sahip olan balığın adını neden "Yüzyüz" koymuşlardır? (güdüsel) (Yanıt: Hızlı yüzdüğü için adını Yüzyüz koymuşlardır.)

#### c) Değerlendirici çıkarımlar

1. Yüzyüz'ün size göre nasıl bir kişilik yapısı vardır? (Yanıt: Minik balık sürüsünün sorununa yaklaşım biçiminden sorunları mantığıyla çözen ve ton balığından kaçabilmesi becerisinden dolayı da soğukkanlı bir kişi olduğu söylenebilir)
2. Size göre Yüzyüz'ün kardeşlerinden farklı olması ne gibi sonuçlar doğurmuştur? (Yanıt: Kardeşlerinden daha hızlı yüzebildiği için Ton Balığından kaçabilmiştir. Ve siyah renge sahip olduğu için karşılaştığı balık sürüsünün gözü olabilmış bu sayede büyük balıktan kurtulmalarını sağlayabilmiştir.)

### Ek- 3 Birinci Çıkarım Ölçeğinde Kullanılan Öykü

#### YÜZYÜZ

Minik balıklar sürüsü denizin kuytu köşelerinden birinde mutlu mutlu yaşıyormuş. Hepsinin rengi kırmızıymış İçlerinden yalnızca biri, midye kabuğu gibi siyahmış. Bu siyah olanı, kardeşlerinden daha hızlı yüzüyormuş. Adı, Yüzyüz' müş. Kara bir günde, hızlı kızgın ve çok aç bir ton balığı, dalgaların arasından ok gibi fırlamış. Minik kırmızı balıkların hepsini bir lokmada yutuvermiş. Bir tek Yüzyüz kaçabilmiş. Derin sularda yüzerek uzaklaşmış. Korkuyormuş, yalnız ve çok üzgünmüş. Yine de deniz birbirinden ilginç yaratıklarla doluymuş. Bir güzellikten öbürüne yüzdükçe, Yüzyüz yeniden mutlu olmuş. Neler görmüş neler: Gökkuşağı renklerinde bir deniz anası Yürüyen bir su çarkına benzeyen ıstakoz Gözle görülmeyen bir ipin çektiği tuhaf balıklar... Akide şekeri kayalarda yetişen bir deniz yosunu ormanı... Bir yılan balığı; kuyruğu öyle uzakta ki, neredeyse varlığı unutulacak. Bir de denizlaleleri varmış. Rüzgar da bir o yana, bir bu yana sallanan pembe palmye ağaçlarını andırıyormuş. Derken, Yüzyüz tıpkı kendi sürüsüne benzeyen bir minik balıklar sürüsü görmüş. Balıklar; kayaların ve yosunların koyu karanlığına gizlenmiş, öylece duruyorlarmış. 'Hadi gidip yüzelim, oyun oynayalım, neler varmış görelim!' demiş Yüzyüz mutlulukla. 'Olmaz' demiş minik kırmızı balıklardan biri. 'Büyük balık hepimizi yutar.' 'Ama böyle durup bekleyemeyiz' demiş Yüzyüz. 'Bir şeyler düşünmeliyiz.' Yüzyüz, uzun uzun düşünmüş, sonra bir daha düşünmüş. Birden, 'Buldum!' demiş. 'Hep birlikte denizdeki en büyük balık gibi yüzeceğiz!' Onlara birbirine yakın yüzmeyi öğretmiş. Yüzerken her biri kendi yerini korumuş. Dev bir balık gibi yüzmeyi öğrendiklerinde, 'Ben de gözünüz olacağım' demiş. Böylece sabahın serin sularında ve öğle güneşinde yüzmüşler. Çok geçmeden büyük balığı oradan uzaklaştırmışlar (Leo Lionni).

## Ek- 4 İkinci Çıkarım Ölçeği

Yönerge: Biraz önce size okunan öyküyle ilgili size sorulan soruları yanıtlayınız.  
Çalışmaya katkınızdan dolayı teşekkür ederiz.

### PEZZETTİNO

#### Sözcüksel çıkarımlar

##### b) Adıl Çıkarımları

3. Kitapta geçen "Onun dışında herkes kocamandı ve cesaret isteyen harika işler yapıyordu" cümlesinde ‘’onun’’ sözcüğü ile kim kast edilmektedir? (Yanıt: Pezzettino)
4. Dinlediğiniz metinde geçen "O da diğerleri gibi, küçük parçacıklardan yapılmıştı” cümlesinde ‘’o’’ sözcüğü ile kim kastedilmektedir? (Yanıt: Pezzettino)

##### b) Belirsiz ya da bilinmeyen sözcüklere ilişkin çıkarımlar

2. Dinlediğiniz metinde geçen "Sonunda, Pezzetino bir mağarada yaşayan bilgeye gitti.” Cümlesinde bulunan ‘’bilge’’ ne anlama gelir? (Yanıt: Bilgili, iyi ahlaklı ve olgun kimse)
2. Dinlediğiniz metinde geçen "Açık denizde zorlu bir yolculuk yaptı." Cümlesinde bulunan ‘’açık deniz’’ ne anlama gelir? (Yanıt: Denizin kara sularının dışında kalan bölümü, denizin kıyıda çok uzaklarda bulunan geniş bölümü, engin.)

#### Önermesel Çıkarımlar

##### a) Mantıksal bilgi çıkarımları

3. Pezzettino Pat Adasından evine nasıl bir araçla dönmüştür? (gönderimsel) (Yanıt: Kayığı ile dönmüştür.)
4. Dinlediğiniz metinde, Pezzetino aradığı sorunun yanıtını bulmak için gittiğinde Bilge onu nereye Bilge yönlendirmiştir? (yer/zaman) (Yanıt: Pat Adasına yönlendirmiştir.)

##### b) Mantıksal açıklayıcı çıkarımlar

3. Dinlediğiniz metinde Pezzettino neden yaşadığı sorunun Pat Adasında çözüleceğini düşünmüştür? (güdüleyici) (Yanıt: Sorununu çözmek için birçok kişiye başvurmuştur ama bir çözüm bulamamıştır. Bu nedenle Bilge'nin önerisini dinleyerek Pat Adasına gitmeye karar vermiştir.)
4. Sizce Pezzettino başka birinin parçası olmadığını nasıl anlamıştır? (olanak verme) (Yanıt: Pat Adasında düşüp parçacıklara ayrılınca

*kendisinin de küçük parçacıklardan oluştuğunu ve bir bütün olduğunu anlamıştır.*

### **Edimsel çıkarımlar**

#### a) Ayrıntılı bilgi çıkarımları

3. Sizce Pat Adasında nasıl bir yaşam vardır? (yer/zaman) *(Yanıt: Pat Adasında hiçbir canlı olmadığı için yaşam yoktur.)*
4. Sizce Pezzettino Pat Adasına giderken nasıl bir yolculuk geçirmiş olabilir? (gönderimsel) *(Yanıt: Zor bir yolculuk geçirmiştir. Çünkü açık denizde kayıkla yolculuk yapmak kolay bir iş değildir.)*

#### b) Ayrıntılı açıklama

3. Sizce Pezzettino neden parçasını aramaya karar vermiştir? (güdüsel) *(Yanıt: Onun dışındaki herkes kocaman olduğu ve cesaret isteyen harika işler yaptığı için)*
4. Sizce Pezzettino Pat Adasında parçasını bulamamasına rağmen döndüğünde neden mutlu görünmektedir? (olanak verme) *(Yanıt: Çünkü Pezzettino parçasını kaybettiğini düşündüğü ve küçük olduğu için üzgündür ama Pat Adasında daha da küçük parçalara ayrılabilmesini görmüş ve aslında kendisinin büyük bir bütün olduğunu anlamıştır bu nedenle de mutlu olmuştur.)*

#### c) Değerlendirici çıkarımlar

3. Dinlediğiniz metinde geçen “Pezzettino mutlu görünüyordu. Bu nedenle arkadaşları da mutlu oldular” ifadesine bakarak Pezzettino’nun arkadaşlarının ona yönelik davranışları hakkında ne diyebilirsiniz? *(Yanıt: Arkadaşları onu sevmektedir ve o mutlu olduğu için mutlu olmaktadır.)*
4. Pezzettino Pat Adasından döndüğünde arkadaşları onu nasıl karşılamış olabilirler? *(Yanıt: Arkadaşları sorununu çözmüş olduğu için mutlu olmuşlardır.)*



## Ek- 5 İkinci Çıkarım Ölçeğinde Kullanılan Öykü

### PEZZETTİNO

Adı Pezzettino'ydu. Onun dışında herkes kocamandı ve cesaret isteyen, harika işler yapıyordu. Pezzettino ise küçüktü. “Ben herhalde başkasının küçük bir parçasıyım” diye düşünüyordu. “Kimin parçasıyım acaba?” diye kendi kendine soruyor, merak ediyordu. Bir gün bu sorunun yanıtını bulmaya karar verdi.

“Affedersiniz” dedi koşana, “Acaba ben sizin parçanız mıyım?” “Bir parçam eksik olsa nasıl koşabilirim?” dedi koşan, bu soruya biraz da şaşırmişti. “Acaba ben sizin parçanız mıyım?” dedi güçlüye. “Bir parçam eksik olsa nasıl güçlü olabilirim?” karşılığını aldı. Yüzen, su yüzüne çıktığında Pezzettino ona da aynı soruyu sordu. “Bir parçam eksik olsa nasıl yüzebilirim?” yanıtını verdi yüzen ve yeniden derin sulara daldı. Dağdakine doğru tırmanırken, “Hey yukarıdaki!” diye bağırdı Pezzettino. “Sizin parçanız mıyım ben?” diye sordu. Dağdaki güldü. “Bir parçam eksik olsa dağlara tırmanabilir miyim sence?” Pezzettino, uçana da sordu. Ama aldığı karşılık hep aynıydı.

Sonunda, Pezzettino bir mağarada yaşayan bilgeye gitti. “Ey bilge, sizin parçanız mıyım ben?” dedi. “Bir parçam eksik olsa bilge olabilir miydim sence?” karşılığını verdi bilge. “Ama birinin parçası olmam gerek” diye bağırdı Pezzettino. “Nasıl öğrenebilirim bunu?”

“Pat Adası'na git” dedi bilge. Pezzettino ertesi sabah erkenden kayığıyla yola çıktı. Açık denizde zorlu bir yolculuk yaptı. Sırılsıklam ve yorgun bir şekilde Pat Adası'na ulaştı. O da ne! Ada, çakıl yığınlarından ibaretti. Bir ağaç bile, tek bir çim bile yoktu. Hepsinden önemlisi, tek bir canlı yoktu. Pezzettino bir yukarı tırmandı, bir düzlüğe indi; bir tırmandı bir indi. Ta ki sonunda ayağı takılıp yere düşünceye... ..ve pek çok parçacığa ayrılncaya kadar! Bilge haklıydı. Pezzettino artık biliyordu: O da diğerleri gibi, küçük parçacıklardan yapılmıştı.

Kendini topladı. Tek bir parçasının bile eksik olmadığından emin olunca geriye, kayığına koştu. Bir an önce eve varabilmek için bütün gece kürek çekti. Bütün arkadaşları onu bekliyordu. “Ben kendimim!” diye sevinçle bağırdı. Ne

demek istiyordu acaba? Arkadaşları tam olarak anlamadılar, ama Pezzettino mutlu görünüyordu. Bu nedenle arkadaşları da mutlu oldular.

## Ek- 6 Çıkarım Türlerinde ve Ölçme Araçlarında Kullanılan Soru Dağılımı

Temel Ulamlar	Türler	Soru-yanıt ilişkisi
1. Sözcüksel	a. Adıl çıkarımları (2 soru) b. Belirsiz/bilinmeyen sözcüklerin anlamı (2 soru)	Metinsel/senaryo olarak örtük
2. Önermesel	a. Mantıksal bilgi -gönderimsel -yer/zaman (2 soru) b.Mantıksal açıklayıcı -güdüleyici(hazırlayıcı) -nedensel -olanak verme (2 soru)	Metinsel olarak örtük
3. Edimsel/Senaryo	a. Ayrıntılı bilgi -gönderimsel - yer/zaman (2 soru) b. Ayrıntılı açıklama -güdüleyici -nedensel -olanak verme (2 soru) c.Değerlendirme (2 soru)	Senaryo olarak örtük

## Ek- 7 Araştırma İzin Onayı



T.C.  
ANTALYA VALİLİĞİ  
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 98057890-20-E.6938628  
Konu : Anket Uygulaması

13.05.2020

İL MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜNE  
ANTALYA

İlgi : 21/01/2020 tarih ve 1563890 sayılı Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinlerine Yönelik İzin ve Uygulama Genelgesi.

Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Ana Bilim Dalı, Okul Öncesi Tezli Yüksek Lisans Programı Öğrencisi Havva BOZKURT'un "5-6 Yaş Çocuklarının Dinlediklerinden Çıkarım Yapma Becerisinin İncelenmesi " adlı araştırmasını, İlimiz Muratpaşa, Kepez İlçelerindeki Anaokulları ve Anasınıflarında uygulama isteği ile ilgili 12/03/2020 tarih ve 7823 sayılı yazısı Müdürlüğümüz ARGE Birimi Değerlendirme ve İnceleme Komisyonunca incelenmiş olup;

Adı geçenin ilgi Genelge kapsamında 2019-2020 Eğitim Öğretim Yılı içerisinde olmak üzere, İlimiz Muratpaşa, Kepez İlçelerindeki Anaokulları ve Anasınıflarında öğrenim gören öğrencilere yönelik araştırmasını yapması,

Söz konusu araştırmanın bitimine müteakip; sonuç raporunun bir örneğinin CD ortamında Müdürlüğümüz Ar-Ge bürosuna gönderilmesi kaydıyla uygulanması, Komisyonca uygun görülmüştür.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde, Valilik Makamının 02/04/2019 tarih ve 12935 sayılı yetki devrine göre olurlarınıza arz ederim.

Mehmet KARAKAŞ  
Müdür a.  
Müdür Yardımcısı

OLUR  
13.05.2020

Yüksel ARSLAN  
Vali a.  
İl Milli Eğitim Müdürü



Soğuksu Mh. Hamidiye Cd. No:59 07050 Muratpaşa / Antalya  
Elektronik Ağ: antalya.meb.gov.tr  
e-posta: antalyamem@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: Mehmet KARAKAŞ Md. Yrd.  
Tel: (0 242) 238 60 00  
Faks: (0 242) 238 61 11

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden bd82-988b-3870-a1f0-ef91 kodu ile teyit edilebilir.

## Ek-8 Etik Kurulu İzin Onayı

T.C.  
**AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ**  
Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu  
**KARAR**

**Toplantı Tarihi** : 17/02/2020

**Karar Sayısı** : 38

Üniversitemiz Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü öğretim üyesi **Doç. Dr. Nihat BAYAT**'ın danışmanlığını, **Havva BOZKURT**'un araştırmacılığını üstlendiği, "5-6 Yaş Çocuklarının Dinlediklerinden Çıkarım Yapma Becerisinin İncelenmesi" başlıklı tez çalışması kapsamında kullanılacak olan çalışmanın uygunluğunun görüşülmesi istemi.

Üniversitemiz Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü öğretim üyesi **Doç. Dr. Nihat BAYAT**'ın danışmanlığını, **Havva BOZKURT**'un araştırmacılığını üstlendiği, "5-6 Yaş Çocuklarının Dinlediklerinden Çıkarım Yapma Becerisinin İncelenmesi" konulu çalışmanın, fikri hukuki ve telif hakları bakımından metot ve ölçeğine ilişkin sorumluluğun başvurucaya ait olmak üzere, proje süresince uygulanmasının etik olarak **uygun olduğuna** oy birliği ile karar verilmiştir.

Başkan  
**Prof. Dr.**  
**Osman ERAVŞAR**  
(imza)

Başkan Yrd.  
**Prof. Dr.**  
**Bahattin ÖZDEMİR**  
(imza)

Üye  
**Prof. Dr.**  
**Hilmi DEMİRKAYA**  
(imza)

Üye  
**Prof. Dr.**  
**Mustafa ŞEKER**  
(imza)

Üye  
**Prof. Dr.**  
**Adnan DÖNMEZ**  
(imza)

Üye  
**Prof. Dr.**  
**Abdullah KARAÇAĞ**  
(imza)

Üye  
**Prof. Dr.**  
**Eyyup YARAŞ**  
(imza)

17.02.2020  
A.A.Dikiş  
Bil.İşl.

## Ek- 9 Bildirim Sayfası

### BİLDİRİM

Hazırladığım tezin/raporun tamamen kendi çalışmam olduğunu ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi taahhüt eder, tezimin/raporumun kağıt ve elektronik kopyalarının Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü arşivlerinde aşağıda belirttiğim koşullarda saklanmasına izin verdiğimi onaylarım:

Tezimin/Raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.

Tezim/Raporum sadece Akdeniz Üniversitesi yerleşkelerinden erişime açılabilir.

Tezimin/Raporumun ..... yıl süreyle erişime açılmasını istemiyorum. Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezimin/raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.

02.02.2020

Havva BOZKURT

## ÖZGEÇMİŞ

### Kişisel Bilgiler

Adı Soyadı: Havva BOZKURT

Doğum Yeri ve Tarihi: 01.03.1995 Korkuteli/ ANTALYA

### Eğitim Durumu

Lisans Öğrenimi: Akdeniz Üniversitesi Okul Öncesi Öğretmenliği

Yüksek Lisans Öğrenimi: Akdeniz Üniversitesi Okul Öncesi Eğitimi

Bildiği Yabancı Diller: İngilizce

Bilimsel Faaliyetleri:

### İş Deneyimi

Stajlar: 2015-2016 Antalya Sabiha Gökçen Anaokulu

2016-2017 Antalya Şehit Binbaşı Turgut Cengiz Toytunç Anaokulu

### Projeler:

Çalıştığı Kurumlar: 2017-2018 Korkuteli Nadide Ahmet Balaban Anaokulu  
Okulöncesi Öğretmenliği

2018- 2019 Maraşel Fevzi Çakmak İlkokulu Anasınıfı Sınıf  
Öğretmenliği

### İletişim

E-Posta Adresi: havvabzkrt07@gmail.com

**Tarih:** Haziran, 2020

# İNTİHAL RAPORU

## Turnitin Orijinallik Raporu

İşleme konu: 22-May-2020 16:54 +03  
NUMARA: 1329832870  
Kelime Sayısı: 19894  
Gönderildi: 1

Benzerlik Endeksi  
**0/11**

Kaynağa göre Benzerlik  
İnternet Sources: %8  
Yayımlar: %2  
Öğrenci Ödevleri: %10

5- 6 Yaş Çocuklarının Dinlediklerinden Çıkarım  
Yapma Becerilerinin İncelenmesi Havva Bozkurt  
tarafından

2% match (30-May-2019 tarihli internet) <a href="http://okuloncesi.eba.gov.tr/etkinlik/19">http://okuloncesi.eba.gov.tr/etkinlik/19</a>
1% match (30-Nis-2020 tarihli internet) <a href="http://okuloncesi.eba.gov.tr/etkinlik/271">http://okuloncesi.eba.gov.tr/etkinlik/271</a>
1% match (13-Şub-2020 tarihli öğrenci ödevleri) Submitted to Akdeniz University on 2020-02-13
< 1% match (27-Haz-2019 tarihli internet) <a href="http://egitimbilim.akdeniz.edu.tr/wp-content/uploads/2019/06/TEZ-YAZIM-KTILAVUZU-18.6.2019.pdf">http://egitimbilim.akdeniz.edu.tr/wp-content/uploads/2019/06/TEZ-YAZIM-KTILAVUZU-18.6.2019.pdf</a>
< 1% match (14-Ara-2019 tarihli internet) <a href="https://www.hikayevakti.com/agustos-bocgeci-ile-karinca/">https://www.hikayevakti.com/agustos-bocgeci-ile-karinca/</a>
< 1% match (19-Nis-2019 tarihli öğrenci ödevleri) Submitted to Sakarya University on 2019-04-19
< 1% match (06-Tem-2019 tarihli internet) <a href="http://acikerisim.bartin.edu.tr:8080/xmlui/bitstream/handle/11772/455/Burcu%20ASLAN.pdf?isAllowed=y&amp;sequence=1">http://acikerisim.bartin.edu.tr:8080/xmlui/bitstream/handle/11772/455/Burcu%20ASLAN.pdf?isAllowed=y&amp;sequence=1</a>
< 1% match (11-Şub-2019 tarihli internet) <a href="http://www.eab.org.tr/eab/media/kitap/FAB_Kongre_Kitap_2017.pdf">http://www.eab.org.tr/eab/media/kitap/FAB_Kongre_Kitap_2017.pdf</a>
< 1% match (09-Oca-2019 tarihli internet) <a href="http://www.lcdet.net/FileUpload/ds690129/File/lcdet_2017_tam_metinler.pdf">http://www.lcdet.net/FileUpload/ds690129/File/lcdet_2017_tam_metinler.pdf</a>
< 1% match (29-Ara-2019 tarihli internet) <a href="http://utek2019.com/utek2019-tam-metin-bildiri-kitabi.pdf">http://utek2019.com/utek2019-tam-metin-bildiri-kitabi.pdf</a>
< 1% match (29-Haz-2018 tarihli öğrenci ödevleri) Submitted to The Scientific & Technological Research Council of Turkey (TUBITAK) on 2018-06-29
< 1% match (13-Şub-2020 tarihli öğrenci ödevleri) Submitted to Akdeniz University on 2020-02-13
< 1% match (21-Ağu-2013 tarihli öğrenci ödevleri) Submitted to Yeditepe University on 2013-08-21
< 1% match (12-Ara-2019 tarihli internet) <a href="http://acikerisim.pau.edu.tr:8080/xmlui/bitstream/handle/11499/25897/SIIRSEL_YAPI_ACISINDAN_COÇUK_SIIRLERI.pdf?isAllowed=y&amp;sequence=1">http://acikerisim.pau.edu.tr:8080/xmlui/bitstream/handle/11499/25897/SIIRSEL_YAPI_ACISINDAN_COÇUK_SIIRLERI.pdf?isAllowed=y&amp;sequence=1</a>
< 1% match (30-Eyl-2019 tarihli öğrenci ödevleri) Submitted to Abant İzzet Baysal Üniversitesi on 2019-09-30
< 1% match (17-Oca-2016 tarihli öğrenci ödevleri) Submitted to Canakkale Onsekiz Mart University on 2016-01-17
< 1% match (04-Ağu-2014 tarihli öğrenci ödevleri) Submitted to Canakkale Onsekiz Mart University on 2014-08-04
< 1% match (07-May-2019 tarihli internet) <a href="http://adudspace.adu.edu.tr:8080/xmlui/bitstream/handle/11607/3094/10128398.pdf?isAllowed=y&amp;sequence=1">http://adudspace.adu.edu.tr:8080/xmlui/bitstream/handle/11607/3094/10128398.pdf?isAllowed=y&amp;sequence=1</a>
< 1% match (25-Eki-2013 tarihli öğrenci ödevleri) Submitted to Yeditepe University on 2013-10-25
< 1% match (14-Ağu-2018 tarihli internet) <a href="http://www.openaccess.hacettepe.edu.tr:8080/xmlui/bitstream/handle/11655/1834/af66e48c-32b9-4976-a0f0-955534b495a6.pdf?isAllowed=y&amp;sequence=1">http://www.openaccess.hacettepe.edu.tr:8080/xmlui/bitstream/handle/11655/1834/af66e48c-32b9-4976-a0f0-955534b495a6.pdf?isAllowed=y&amp;sequence=1</a>
< 1% match (20-Şub-2018 tarihli öğrenci ödevleri) Submitted to Türkiye ve Orta Doğu Anne İdaresi Enstitü on 2018-02-20
< 1% match (16-May-2020 tarihli öğrenci ödevleri) Submitted to Dumlupınar University on 2020-05-16
< 1% match (05-Eyl-2019 tarihli internet) <a href="https://paperity.org/p/150804252/ilkogretim-bolumu-ogretmen-adaylarinin-kitap-okuma-aliskanliklarinin-degerlendirilmesi">https://paperity.org/p/150804252/ilkogretim-bolumu-ogretmen-adaylarinin-kitap-okuma-aliskanliklarinin-degerlendirilmesi</a>
< 1% match (14-May-2015 tarihli internet) <a href="http://www.pggem.net/dosyalar/dokuman/139188-20140205144953-2.pdf">http://www.pggem.net/dosyalar/dokuman/139188-20140205144953-2.pdf</a>

Doç. Dr. Nilhat Bayraktar