



METİNLERARASI OKUMANIN ANLAMA BECERİLERİNE ETKİSİ

Kübra Babacan

DOKTORA TEZİ

TEMEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI

SINIF EĞİTİMİ BİLİM DALI

GAZİ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

TEMMUZ, 2025

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren(.....) ay sonra tezden fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı : Kübra
Soyadı : Babacan
Bölümü : Temel Eğitim Bölümü
İmza :
Teslim Tarihi :

TEZİN

Türkçe Adı : Metinlerarası Okumanın Anlama Becerilerine Etkisi
İngilizce Adı : The Effect of Intertextual Reading on Comprehension Skills

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

Yazar Adı Soyadı : Kübra BABACAN

İmza :

JÜRİ ONAY SAYFASI

Kübra Babacan tarafından hazırlanan “Metinlerarası Okumanın Anlama Becerilerine Etkisi” adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği ile Gazi Üniversitesi Temel Eğitim Bölümü Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı’nda Doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: (Prof. Dr. Hayati AKYOL)

(Sınıf Eğitimi, Gazi Üniversitesi)

.....

Başkan: (Prof. Dr. Seyit ATEŞ)

(Sınıf Eğitimi, Gazi Üniversitesi)

.....

Üye: (Prof. Dr. Özlem BAŞ)

(Sınıf Eğitimi, Hacettepe Üniversitesi)

.....

Üye: (Doç. Dr. Pınar BULUT)

(Sınıf Eğitimi, Gazi Üniversitesi)

.....

Üye: (Doç. Dr. Ayşegül BAYRAKTAR SULLIVAN)

(Sınıf Eğitimi, Ankara Üniversitesi)

.....

Tez savunma tarihi: 17.06.2025

Bu tezin Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı’nda Doktora tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Prof. Dr. Osman ÇİMEN

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

.....

TEŞEKKÜR

Doktora eğitimim süresince bilimsel gelişimime rehberlik eden, araştırma sürecimin her aşamasında yolumu aydınlatan, akademik disiplini, bilgeliği ve insani duruşuyla bana örnek olan çok değerli hocam ve danışmanım Prof. Dr. Hayati AKYOL'a en içten teşekkürlerimi sunarım.

Tez jürimde yer alarak katkı sunan, görüş ve önerileriyle çalışmamın niteliğini artıran saygıdeğer hocalarım Prof. Dr. Özlem BAŞ, Prof. Dr. Seyit ATEŞ, Doç. Dr. Pınar BULUT ve Doç. Dr. Ayşegül BAYRAKTAR SULLIVAN'a teşekkür ederim.

Eğitim hayatım boyunca akademik gelişimime katkı sunan; bilgi, deneyim ve destekleriyle bana her zaman ilham veren değerli hocalarım Prof. Dr. Şakir ÇINKIR, Doç. Dr. Aliye ERDEM ve Dr. Öğr. Üyesi Tansu MUTLU ÇAYKUŞ'a;

Akademik bakış açımı zenginleştiren katkıları ve yol gösterici geri bildirimleri için Prof. Dr. C. Deha DOĞAN, Dr. Öğr. Üyesi Muharrem ŞENGÜL ve Dr. Ömer KAMIŞ'a;

Gerek akademik gerekse kişisel olarak her zaman yanımda olan, samimiyetleri ve desteğiyle süreci benim için daha anlamlı kılan Dr. Öğr. Üyesi Nergiz TEKE ve Dr. Öğr. Üyesi Tolgahan AYANTAŞ'a;

Doktora sürecinde moral ve motivasyon kaynağım olan, samimiyetleri, anlayışları ve dostluklarıyla bu zorlu yolculuğu güzelleştiren değerli arkadaşlarım Tuğçe GÖKDENİZ ve Pınar DURSUN'a;

Hayatım boyunca her zaman yanımda olan, sevgileriyle bana güç veren canım anneme, varlığıyla bana rehber olan sevgili babama, desteğini hiç esirgemeyen biricik ablama ve değerli kardeşime sonsuz teşekkür ederim.

METİNLERARASI OKUMANIN ANLAMA BECERİLERİNE ETKİSİ

(Doktora Tezi)

Kübra Babacan
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
Temmuz 2025

ÖZ

Metinlerarası okuma yöntemi, okuyucuların birden fazla metin arasında anlam ilişkileri kurarak metinleri yeniden yapılandırmalarına, yeni anlamlar üretmelerine ve özgün metinler oluşturmalarına imkân tanıyan bir okuma yöntemidir. Farklı metinler arasında bağlantı kurarak anlam oluşturma becerisinin, ilkökul düzeyinde okuduğunu anlama sürecine nasıl katkı sağladığı ve bu becerinin sınıf içi uygulamalarla nasıl kazandırılabilceği konusunda daha fazla uygulamaya dönük çalışmaya ihtiyaç duyulmaktadır. Bu doğrultuda, bu çalışmanın amacı, metinlerarası okuma yönteminin ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinden ana fikri belirleme, çıkarımda bulunma ve özetleme becerileri üzerindeki etkisini incelemektir. Araştırma, karma araştırma yönteminin açıklayıcı desenine göre tasarlanmıştır. Çalışmanın nicel boyutunda, ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmış; nitel boyutunda yarı yapılandırılmış görüşmeler üzerinden temel nitel araştırma yapılmıştır. Araştırmanın nicel boyutunda Ankara’da bir ilkökulun iki farklı şubesinde öğrenim gören toplam 40 öğrenci, nitel boyutunda ise deney grubundaki 13 öğrenci ve sınıf öğretmeni yer almıştır. Araştırmacı tarafından geliştirilen okuduğunu anlama testi, metin-metin, görsel-metin ve görsel-görsel olmak üzere farklı türlerde metinlerarası ilişki kurmayı gerektiren ve aynı zamanda ana fikri belirleme, çıkarımda bulunma ve özetleme becerilerini ölçen maddelerden oluşmaktadır. Analiz sonuçları, uygulama sürecinin ardından deney grubunun son test puanlarında anlamlı bir artış olduğunu ve tüm alt testlerde yüksek düzeyde etki büyüklüğü elde edildiğini göstermiştir. Üç alt test içinde en yüksek gelişim, görsel-görsel türündeki metinlerarası okuma maddelerinde gözlenmiş; bunu sırasıyla görsel-metin ve metin-metin türleri izlemiştir. Benzer şekilde, anlama becerileri açısından tüm boyutlarda gelişim görülmekle birlikte en fazla gelişim ana fikri belirleme becerisinde, ardından özetleme ve çıkarımda bulunma becerilerinde gerçekleşmiştir. Öğrenci ve öğretmen görüşmeleri ise metinlerarası okuma yönteminin özellikle ana fikri belirleme, çıkarımda bulunma ve özetleme becerilerinin gelişimine katkı

sağladığını ortaya koymuştur. Elde edilen bulgular, metinlerarası okuma yönteminin ilkokul öğrencilerinin okuma-anlama süreçlerini destekleyici nitelikte olduğunu göstermektedir. Bu doğrultuda, metinlerarası okuma yönteminin sınıf içi öğretim süreçlerinde planlı ve sistematik biçimde uygulanması önerilmektedir.



Anahtar Kelimeler : Metinlerarası okuma, anlama becerileri, ana fikir, çıkarım, özetleme.

Sayfa Adedi : xvi + 354

Danışman : Prof. Dr. Hayati AKYOL

**THE EFFECT OF INTERTEXTUAL READING ON
COMPREHENSION SKILLS
(Ph.D. Dissertation)**

Kübra Babacan

GAZI UNIVERSITY

GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES

July 2025

ABSTRACT

Intertextual reading is a method that enables readers to reconstruct texts, generate new meanings, and produce original texts by establishing semantic relationships between multiple texts. At the primary school level, there is a growing need for application-oriented research on how the ability to construct meaning through intertextual connections contributes to reading comprehension, and how this skill can be fostered through classroom practices. In this context, the aim of this study is to examine the effect of the intertextual reading method on fourth-grade students' reading comprehension skills, particularly their abilities to identify the main idea, make inferences, and summarise. This study adopted an explanatory sequential mixed methods design. In the quantitative phase, a quasi-experimental design with pretest-posttest control groups was employed to examine the impact of the intervention. In the qualitative phase, basic qualitative inquiry was conducted through semi-structured interviews to gain deeper insight into the participants' experiences and perceptions. In the quantitative phase, a total of 40 students from two different branches of a primary school in Ankara participated, whereas in the qualitative phase, 13 students from the experimental group and their classroom teacher were interviewed. The reading comprehension test developed by the researcher consists of items that require establishing intertextual connections between different types of texts—text-text, visual-text, and visual-visual—and also measures the skills of identifying the main idea, making inferences, and summarising. The analysis results revealed a significant improvement in the post-test scores of the experimental group after the intervention, with a high level of effect size obtained across all sub-tests. The greatest improvement was observed in items involving visual-visual intertextual reading, followed by visual-text and text-text types. Similarly, in terms of comprehension skills, all three showed progress, with the most notable development in

identifying the main idea, followed by summarising and making inferences. Interviews with students and the teacher indicated that the intertextual reading method contributed positively, particularly to the development of main idea identification, inference, and summarising skills. These findings suggest that the intertextual reading method effectively supports primary school students' reading comprehension processes. In this context, it is recommended that the method be implemented in a planned and systematic manner in classroom teaching practices.



Key Words : Intertextual reading, comprehension skills, main idea, inference, summarization.

Page Number : xvi + 354

Supervisor : Prof. Dr. Hayati AKYOL

İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU	i
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI.....	ii
JÜRİ ONAY SAYFASI	iii
TEŞEKKÜR	iv
ÖZ.....	v
ABSTRACT.....	vii
İÇİNDEKİLER	ix
TABLolar LİSTESİ.....	xiv
ŞEKİLLER LİSTESİ	xvi
BÖLÜM I.....	1
GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı	17
1.3. Araştırmanın Önemi.....	18
1.4. Varsayımlar	20
1.5. Sınırlılıklar	20
1.6. Tanımlar	20
BÖLÜM II	23
KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	23
2.1. Kavramsal Çerçeve	23
2.1.1. Okuma.....	23
2.1.1.1. Görsel Okuma	25
2.1.1.2. Görsel Okuma ve Görsel Sunu	26
2.1.2. Okuduğunu Anlama.....	28
2.1.3. Anlama Modelleri.....	30
2.1.3.1. Geleneksel Anlama Modelleri	32
2.1.3.1.1. Parçadan Bütüne Anlama Modeli	33

2.1.3.1.2. Bütünden Parçaya Anlama Modeli	34
2.1.3.1.3. Karma Anlama Modeli	34
2.1.3.2. Bilişsel Anlama Modelleri	35
2.1.3.3. Anlamaya Yönelik Kuramsal Gelişmeler.....	37
2.1.3.3.1. Bianco Modeli	37
2.1.3.3.2. Giasson Anlama Modeli.....	38
2.1.3.4. Diğer Anlama Modelleri.....	39
2.1.3.4.1. Gelişimsel Okuma Anlama Modelleri	39
2.1.3.4.2. Bilişsel Tanı Modelleri.....	40
2.1.3.4.3. Bütünleştirici Teorik Modeller.....	41
2.1.3.4.4. Nöroanatomik Tahmin Modelleri.....	42
2.1.3.4.5. Çift Kodlama Teorisi.....	42
2.1.4. Anlama Becerileri.....	44
2.1.4.1. Ana Fikri Belirleme	46
2.1.4.2. Çıkarımda Bulunma	48
2.1.4.3. Özetleme	49
2.1.5. Anlama Becerilerinin Öğretimi.....	51
2.1.6. İlköğretimde Okuduğunu Anlama Becerilerinin Öğretiminin Önemi.....	52
2.1.7. Metin.....	55
2.1.7.1. Metin Türleri.....	57
2.1.7.1.1. Amacına Göre Metin Türleri.....	58
2.1.7.1.2. İçeriğine Göre Metin Türleri	58
2.1.7.1.3. Biçimine Göre Metin Türleri.....	59
2.1.7.1.4. Medya Türüne Göre Metinler	59
2.1.8. Anlamsal ve Sözdizimsel Metin Sınıflaması.....	60
2.1.8.1. Dilsel Metinler.....	60
2.1.8.2. Hikâye Edici Metin	61
2.1.8.3. Bilgilendirici Metin.....	62
2.1.8.4. Şiir	64
2.1.8.5. Hikâye Edici, Bilgilendirici ve Şiirsel Metinlerin Yapısı ve Öğretimdeki Önemi	66
2.1.8.6. Semiotik Metinler.....	67
2.1.9. Metinlerarasılık Kavramı	69

2.1.10. Metinler ve Görseller Arasında Metinlerarasılık.....	73
2.1.10.1. Görsel-Metin Arası Metinlerarasılık.....	73
2.1.10.2. Görsel-Görsel Arası Metinlerarasılık.....	74
2.1.10.3. Görsel-Metin ve Görsel-Görsel Arası Metinlerarasılığın Eğitim ve Medya Açısından Önemi	75
2.1.11. Metinlerarası Okuma.....	75
2.2. İlgili Araştırmalar	78
2.2.1. Yurt İçi Araştırmalar.....	79
2.2.1.1. Ana Fikri Belirleme Becerisine İlişkin Yurt İçi Araştırmalar.....	79
2.2.1.2. Çıkarımda Bulunma Becerisine İlişkin Yurt İçi Araştırmalar.....	81
2.2.1.3. Özetleme Becerisine İlişkin Yurt İçi Araştırmalar	83
2.2.1.4. Metinlerarası Okumaya İlişkin Yurt İçi Araştırmalar	84
2.2.2. Yurt Dışı Araştırmalar.....	88
2.2.2.1. Ana Fikri Belirleme Becerisine İlişkin Yurt Dışı Araştırmalar.....	88
2.2.2.2. Çıkarımda Bulunma Becerisine İlişkin Yurt Dışı Araştırmalar.....	90
2.2.2.3. Özetleme Becerisine İlişkin Yurt Dışı Araştırmalar.....	92
2.2.2.4. Metinlerarası Okumaya İlişkin Yurt Dışı Araştırmalar.....	95
2.2.3. İlgili Araştırmaların Genel Eğilimleri ve Yansımaları	103
BÖLÜM III.....	107
YÖNTEM.....	107
3.1. Araştırma Modeli	107
3.1.1. Nicel Bölüm	107
3.1.1.1. Deneyisel Araştırmada Riskler ve Önlemler.....	108
3.1.2. Nitel Bölüm.....	108
3.2. Çalışma Grubu	110
3.3. Veri Toplama Araçları	111
3.3.1. Metinlerarası Okuma Uygulama Öncesi Hazırlık Süreci.....	112
3.3.1.1. Metinlerin Seçimi.....	112
3.3.1.2. Uygulama Planı ve Etkinliklerin Hazırlanması	113
3.3.1.3. Pilot Uygulama	113
3.3.2. Metinlerarası Okuma Uygulama Süreci	115
3.3.3. Okuduğunu Anlama Testi	116
3.3.4. Öğretmen Görüşme Formu	120

3.3.5. Öğrenci Görüşme Formu.....	120
3.4. Geçerlik ve Güvenirlik.....	121
3.4.1. Nicel Bölümün Geçerlilik ve Güvenilirliği	121
3.4.2. Nitel Bölümün Tutarlılığı, Aktarılabilirliği, İnandırıcılığı ve Teyit Edilebilirliği.....	122
3.5.Verilerin Analizi	124
3.5.1. Nicel Verilerin Analizi.....	124
3.5.1.1. Verilerin Ön Kontrolü ve Varsayımların İncelenmesi.....	125
3.5.1.1.1. Kayıp Veri ve Uç Değerlerin İncelenmesi	125
3.5.1.1.2. Varsayımların İncelenmesi	126
3.5.2. Nitel Verilerin Analizi	129
BÖLÜM IV	131
BULGULAR VE YORUM.....	131
4.1. Birinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular	131
4.1.1. Görsel-Metin Arası Metinlerarası Okuma.....	131
4.1.2. Görsel- Görsel Arası Metinlerarası Okuma.....	133
4.1.3. Metin-Metin Arası Metinlerarası Okuma.....	134
4.1.4. Çıkarımda Bulunma Becerisi	136
4.1.5. Ana Fikri Belirleme Becerisi	137
4.1.6. Özetleme Becerisi.....	139
4.1.7.Toplam Puana İlişkin Bulgular	140
4.2. İkinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular	142
4.3. Üçüncü Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular.....	153
4.4. Dördüncü Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular	164
BÖLÜM V.....	167
SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	167
5.1. Sonuç ve Tartışma.....	167
5.1.1. Birinci Araştırma Sorusuna İlişkin Sonuç ve Tartışma	167
5.1.2. İkinci Araştırma Sorusuna İlişkin Sonuç ve Tartışma	169
5.1.3. Üçüncü Araştırma Sorusuna İlişkin Sonuç ve Tartışma	171
5.1.4. Dördüncü Araştırma Sorusuna İlişkin Sonuç ve Tartışma.....	173
5.1.5. Kullanılan Okuma Materyallerine Göre Metinlerarasılık	176
5.2. Öneriler	178

5.2.1. Eğitimde Karar Vericilere Yönelik Öneriler	178
5.2.2. Gelecekteki Araştırmalar İçin Öneriler	179
KAYNAKLAR	181
EKLER.....	217
Ek 1. İzinler.....	218
Ek 2. Onam Formu	220
Ek 3. Okuduğunu Anlama Testi	221
Ek 4. Metinlerarası Okuma Testi Uygulama Yönergesi.....	235
Ek 5. Öğretmen Görüşme Formu	240
Ek 6. Öğrenci Görüşme Formu.....	242
Ek 7. Metinlerarası Okuma Uygulamasında Kullanılan Etkinlikler	243
Ek 8. Öğrenci Çalışmaları	329

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. <i>Okuduğunu Anlama Testinin Düzenlemelerden Sonraki Haline İlişkin Bölümler</i>	119
Tablo 2. <i>Okuduğunu Anlama Testinin Nihai Haline İlişkin Bölümler</i>	119
Tablo 3. <i>Testte Yer Alan Maddeler ile Toplam Test Puanı Arasındaki Korelasyon Katsayıları</i>	121
Tablo 4. <i>Ön Test Puanlarının Deney ve Kontrol Grubuna Yönelik Betimsel İstatistikleri</i>	126
Tablo 5. <i>Son Test Puanlarının Deney ve Kontrol Grubuna Yönelik Betimsel İstatistikleri</i>	127
Tablo 6. <i>Deney ve Kontrol Grubunda Varyansların Homojenliğine Yönelik Levene Testi Sonuçları</i>	128
Tablo 7. <i>Regresyon Doğrularının Benzerliği</i>	128
Tablo 8. <i>Görsel-Metin Arası Metinlerarası Okuma Ön Test Puan Ortalamalarının Karşılaştırılmasına Yönelik t-Testi Sonuçları</i>	131
Tablo 9. <i>Görsel-Metin Arası Metinlerarası Okuma Son Test Puanlarının Gruplara Göre Ortalama ve Standart Sapma Değerleri</i>	132
Tablo 10. <i>Görsel-Metin Arası Metinlerarası Okuma Son Test Puanlarının Deney ve Kontrol Grubuna Göre ANCOVA Sonuçları</i>	132
Tablo 11. <i>Görsel-Görsel Arası Metinlerarası Okuma Ön Test Puan Ortalamalarının Karşılaştırılmasına Yönelik t-Testi Sonuçları</i>	133
Tablo 12. <i>Görsel-Görsel Arası Metinlerarası Okuma Son Test Puanlarının Gruplara Göre Ortalama ve Standart Sapma Değerleri</i>	133
Tablo 13. <i>Görsel-Görsel Arası Metinlerarası Okuma Son Test Puanlarının Deney ve Kontrol Grubuna Göre ANCOVA Sonuçları</i>	134
Tablo 14. <i>Metin-Metin Arası Metinlerarası Okuma Ön Test Puan Ortalamalarının Karşılaştırılmasına Yönelik t-Testi Sonuçları</i>	134

Tablo 15. <i>Metin-Metin Arası Metinlerarası Okuma Son Test Puanlarının Gruplara Göre Ortalama ve Standart Sapma Değerleri</i>	135
Tablo 16. <i>Metin-Metin Arası Metinlerarası Okuma Son Test Puanlarının Deney ve Kontrol Grubuna Göre ANCOVA Sonuçları</i>	135
Tablo 17. <i>Çıkarımda Bulunma Becerisi Ön Test Puan Ortalamalarının Karşılaştırılmasına Yönelik t-Testi Sonuçları</i>	136
Tablo 18. <i>Çıkarımda Bulunma Becerisi Son Test Puanlarının Gruplara Göre Ortalama ve Standart Sapma Değerleri</i>	136
Tablo 19. <i>Çıkarımda Bulunma Becerisi Son Test Puanlarının Deney ve Kontrol Grubuna Göre ANCOVA Sonuçları</i>	137
Tablo 20. <i>Ana Fikri Belirleme Becerisi Ön Test Puan Ortalamalarının Karşılaştırılmasına Yönelik t-Testi Sonuçları</i>	138
Tablo 21. <i>Ana Fikri Belirleme Becerisi Son Test Puanlarının Gruplara Göre Ortalama ve Standart Sapma Değerleri</i>	138
Tablo 22. <i>Ana Fikri Belirleme Becerisi Son Test Puanlarının Deney ve Kontrol Grubuna Göre ANCOVA Sonuçları</i>	138
Tablo 23. <i>Özetleme Becerisi Ön Test Puan Ortalamalarının Karşılaştırılmasına Yönelik t-Testi Sonuçları</i>	139
Tablo 24. <i>Özetleme Becerisi Son Test Puanlarının Gruplara Göre Ortalama ve Standart Sapma Değerleri</i>	139
Tablo 25. <i>Özetleme Becerisi Son Test Puanlarının Deney ve Kontrol Grubuna Göre ANCOVA Sonuçları</i>	140
Tablo 26. <i>Toplam Ön Test Puan Ortalamalarının Karşılaştırılmasına Yönelik t-Testi Sonuçları</i>	141
Tablo 27. <i>Toplam Son Test Puanlarının Gruplara Göre Ortalama ve Standart Sapma Değerleri</i>	141
Tablo 28. <i>Toplam Son Test Puanlarının Deney ve Kontrol Grubuna Göre ANCOVA Sonuçları</i>	142
Tablo 29. <i>Metinlerarası Okuma Yönteminin Etkililiği Konusunda Öğretmen Görüşlerine Ait Tema, Alt Tema ve Kodlar</i>	143
Tablo 30. <i>Metinlerarası Okuma Yönteminin Etkililiği Konusunda Öğrenci Görüşlerine Ait Tema, Alt Tema ve Kodlar</i>	154
Tablo 31 <i>Metinlerarası Okumada Ele Alınan Konular</i>	166

ŞEKİLLER LİSTESİ

<i>Şekil 1.</i> Okuma-anlama sürecinin tarihsel arka planına genel bakış	7
<i>Şekil 2.</i> Yeni metin oluşturma sürecinde metin türlerinin temel çerçevesi	78
<i>Şekil 3.</i> İlgili araştırmalarda ön plana çıkan olgular	104

BÖLÜM I

GİRİŞ

Okuma, yalnızca metindeki bilgileri anlamakla sınırlı olmayan; metinler arasında bağ kurarak yeni anlamlar üretmeyi de içeren dinamik bir süreçtir. Özellikle ilköğretim düzeyinde, öğrencilerin bu süreci çoklu metinler aracılığıyla deneyimlemesi, anlama becerilerinin gelişimine katkı sağlayabilir. Bu çalışmada, ilköğretim 4. sınıf öğrencileriyle gerçekleştirilen uygulamalar yoluyla metinlerarası okuma yönteminin anlama becerilerine etkisi incelenmiştir. Süreç boyunca öğrencilerle metin-metin, görsel-metin ve görsel-görsel biçiminde farklı metin türleri arasında ilişki kurmaya yönelik etkinlikler gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin ana fikri belirleme, çıkarımda bulunma ve özetleme becerilerindeki gelişimi izlemek amacıyla, araştırmacı tarafından geliştirilen metinlerarası okuduğunu anlama testi kullanılmıştır. Bu test, hem farklı içerikler arasında anlam kurmayı gerektiren metinlerarası ilişki türlerine (metin-metin, görsel-metin, görsel-görsel) hem de ilgili anlama becerilerine (ana fikri belirleme, çıkarımda bulunma, özetleme) yönelik maddeler içermektedir. Ayrıca, bu yöntemin anlama becerilerine katkısına ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri de incelenmiştir. Bu bölümde ise araştırmanın problem durumu, amacı, önemi, varsayımları, sınırlılıkları ve temel kavramlara ilişkin açıklamalara yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Okuma ve anlama becerileri, bireyin kendisini, dünyayı algılamasını ve yorumlamasını sağlayan temel bilişsel süreçlerdir. Günümüzde bilginin hızla üretildiği, yayıldığı ve değiştiği bir ortamda bireylerin yalnızca metinleri anlamaları değil, farklı bilgi kaynakları arasında bağlantılar kurarak eleştirel ve analitik düşünme becerileri geliştirmeleri

gerekmektedir. Bu bağlamda, okuma ve anlama süreçlerinin nasıl daha etkili hale getirilebileceği, temel bir araştırma konusu olarak karşımıza çıkmaktadır.

Tarih boyunca okuma ve anlama becerileri farklı yöntemlerle geliştirilmiş olsa da geleneksel yaklaşımlar bireylerin bilgiyi yalnızca metin içinde işlemesine dayalı kalmıştır. Ancak okuma süreci, bilgiye erişim olanaklarının artmasıyla birlikte daha karmaşık bir yapıya bürünmüş; bireylerin bilgiyi edinme, işleme ve analiz etme biçimleri değişim göstermiştir. Özellikle, teknolojik gelişmelerle birlikte bireylerin birden fazla kaynaktan bilgiye ulaşması kaçınılmaz hale gelmiştir. Bu nedenle, yalnızca tek bir metne odaklanan okuma uygulamaları yerine, bireylerin birden fazla metin arasında anlam ilişkileri kurabildiği okuma biçimlerinin geliştirilmesine ihtiyaç duyulmaktadır. Okuma ve anlama becerilerinin desteklenmesinde, metinlerarası ilişkiler kurma ve çoklu metinlerden anlam üretme süreçleri önemli bir yer tutmaktadır. Bu doğrultuda, metinlerarası okuma; farklı içerikler arasında bağlantılar kurmayı teşvik eden ve öğrencilerin anlama süreçlerine farklı yönlerden katkı sunan bir okuma yöntemi olarak değerlendirilebilir. Bu doğrultuda, çoklu metinlerle çalışmaya dayalı anlama pratiklerinin yalnızca çağdaş eğitsel uygulamalarla sınırlı olmadığı; tarihsel süreçte de farklı toplumların eğitim anlayışlarında benzer uygulamalara rastlandığı dikkat çekmektedir. Sümer ve Babil okullarında öğrenciler öncelikle kelime listelerini ezberleyip, ardından daha karmaşık metinler üzerinde çalışarak anlam çıkarma becerilerini geliştirmiştir (Veldhuis, 2003). Benzer şekilde, Mısır'da rahipler kutsal metinleri yorumlayarak anlamlandırma sürecini desteklemiştir (Curto, 2003). Kassit ve Babil eğitim sistemlerinde mitler, hukuki metinler ve atasözleri okuma-anlama sürecinin temel araçları olmuştur (Veldhuis, 2000). Roma İmparatorluğu döneminde yaşamış bir retorikçi, eğitimci ve edebiyat eleştirmeni olan Marcus Fabius Quintilianus'un (M.S. 35-100) "Institutio Oratoria" isimli eseri de okuduğunu anlama olgusuna tarihte önemli katkılar sunmuş bir çalışma olarak karşımıza çıkmaktadır. Eserde okuma, anlama, konuşma, dinleme ile yazma olguları retorik eğitimi bağlamında ele alınmış ve anlama boyutu özellikle yorumlama olgusu ile birlikte değerlendirilmiştir (Murphy, 1989).

Görüldüğü üzere tarihin erken dönemlerinde farklı kültürlerde okuma ve anlama süreçleri önemsenmiş, çeşitli teknikler geliştirilmiş farklı açıklamalar sunulmuştur. Modern çağın bilişsel talepleri, okuma sürecinin yalnızca metin içi bilgiyle sınırlı kalmayıp, farklı metinler ve bağlamlar arasında anlam ilişkileri kurmayı gerektiren çok boyutlu bir yapıya dönüşmesine neden olmuştur. Bu bağlamda, ilgili literatür incelendiğinde, geleneksel okuma yaklaşımlarının anlam kurma süreçlerinde tek başına yeterli olmayabileceğine yönelik bir

eğilimin ortaya çıktığı görülmektedir. Bu durum, farklı metin türleri ve okuma bağlamları arasında anlam ilişkileri kurma ihtiyacını öne çıkarmaktadır. Türk Tarihi açısından da bir değerlendirme yapma gerekliliği açıktır. İslamiyet öncesi Türklerden özellikle Uygurların, sadece sözlü değil, aynı zamanda yazılı kültüre dayalı bir eğitim sistemine de sahip olduğu görülmektedir. Yazılı belgeler az olsa da tarihsel kayıtlar Uygur Türk toplumunda okuma ve anlama becerilerinin gelişimine yönelik çabaların mevcut olduğunu göstermektedir. Çin kaynakları, Uygur Türklerinin kâğıt kullanımı ve matbaa teknikleriyle yazılı eserler ürettiklerini ve bu noktada farklı metinleri anlama üzerine çalışmalar yaptıklarını belirtmektedir (Ensar, Baş & Tiryakioğlu, 2014). Özellikle Budist ve Maniheizt Uygurların dini metinleri tercüme ederek okuma ve anlama becerilerini geliştirdiği, bu sayede dilbilgisi ve edebi metinler üzerine yorumlamaya ve karşılaştırmaya dayalı çalışmalar yaptığı bilinmektedir (Al-Musawi, 2013).

Tarih boyunca okuma ve anlama becerileri farklı medeniyetlerde çeşitli yöntemlerle geliştirilmiştir. Bu bağlamda, Türk-İslam dünyasında da okuma ve anlama sürecinin gelişimine katkıda bulunan önemli eserler bulunmaktadır.

İslamiyet sonrası Türk edebiyatının ilk yazılı eserlerinden biri olan Kutadgu Bilig, Yusuf Has Hacib tarafından 1069-1070 yıllarında kaleme alınmıştır. Eser, bireylerin hem bu dünyada hem de ahirette mutluluğa ulaşmaları için izlemeleri gereken yolu öğütleyen didaktik bir metindir (Arat, 2007). Kutadgu Bilig, yalnızca siyasi ve ahlaki bir rehber olmanın ötesinde, bireylerin bilgiyi nasıl anlamlandırması gerektiğine dair önemli ipuçları sunmakta, okuma ve anlama sürecinin önemini vurgulamaktadır (Dilçin, 1989).

Benzer şekilde, Kaşgarlı Mahmud'un 1072-1074 yılları arasında yazdığı Divânü Lügati't-Türk, dönemin dil yapısını ve kültürel zenginliğini yansıtan önemli bir kaynaktır. Divânü Lügati't-Türk, Araplara Türkçeyi öğretmek amacıyla yazılmış olup, yalnızca dil bilgisi açısından değil, okuma ve anlama süreçleri açısından da dikkate değerdir (Dankoff, 1983; Ergin, 2009). Eserde yer alan atasözleri, deyimler ve şiirler, dönemin düşünce yapısını anlamada önemli ipuçları sunmakta ve bu yönüyle, dilsel kavrayışı geliştiren bir kaynak olarak değerlendirilmektedir.

İbn Sînâ'nın (980-1037) eğitim anlayışı da okuma ve anlama becerileri açısından dikkate değerdir. Ona göre, bireyin zihinsel gelişimi aşamalı olmalı ve eğitim süreçleri, bireyin anlama becerilerini destekleyecek şekilde yapılandırılmalıdır (Gutas, 2001). İbn Sînâ,

öğrenme sürecinde aktif katılımın önemini vurgulamış ve bireyin metinleri yalnızca ezberlemek yerine, anlamlandırarak içselleştirmesi gerektiğini savunmuştur (Nasr, 2006). Gazâlî (1058-1111) de okuma ve anlamaya dair önemli fikirler ortaya koymuştur. İhya-u Ulumiddin adlı eserinde, bilginin yalnızca ezbere dayalı olmaması gerektiğini, eleştirel düşünce ile desteklenerek bireyin düşünce sistemine entegre edilmesi gerektiğini vurgulamaktadır (Macdonald, 1903; Ünal, 1998). Ona göre, okuma ve anlama süreçleri, bireyin zihinsel gelişimi açısından yalnızca bilgi edinme amacı taşımamalı, aynı zamanda eleştirel düşünmeyi teşvik eden bir süreç olmalıdır.

Nizamiye Medreseleri, İslam dünyasında okuma ve anlama süreçlerini sistematik hale getiren kurumsal eğitim modellerinden biri olmuştur. 11. yüzyılda Selçuklu veziri Nizâmülmülk tarafından kurulan bu medreselerde, öğrencilerin okuma becerileri kelimeler, fıkıh, hadis ve mantık dersleri aracılığıyla geliştirilmiştir. Eğitim sürecinde önce metinlerin ezberlenmesi, ardından yorumlanarak tartışılması esas alınmıştır (Baltacı, 1976). Bu yöntem, okuma-anlama sürecini güçlendirirken, öğrencilerin metinleri ezberlemenin ötesinde eleştirel bakış açısı kazanmalarına da olanak tanımıştır (Nasr, 2006). Ayrıca, medreselerde "müzakere usulü" adı verilen bir yöntem benimsenmiş, bu sistemde öğrenciler okudukları metinler hakkında kendi yorumlarını sunmaya teşvik edilmişlerdir (Gutas, 2001). Gazâlî'nin de ders verdiği bu eğitim kurumlarında, mantık ve kelimeler eğitimi, metinleri anlamlandırma sürecinin ayrılmaz bir parçası olmuştur (Macdonald, 1903). Bu sistem, yalnızca dini metinlerin anlaşılmasını değil, felsefî ve edebî eserlerin de eleştirel bir yaklaşımla okunmasını teşvik etmiştir. Bu bağlamda, Nizamiye Medreseleri, okuryazarlığı bir bilgi ezberleme süreci olmaktan çıkarıp, anlamlandırma ve eleştirel düşünmeyle birleştiren bir model sunmuştur (Ünal, 1998).

Osmanlı medrese eğitimi de okuma ve anlama süreçlerini şekillendiren önemli bir sistem oluşturmuştur. Medreselerde okutulan dersler arasında Arapça, Farsça ve Türkçe metinler bulunmakta olup, öğrenciler bu metinleri yorumlama ve analiz etme yetilerini geliştirmiştir (Baltacı, 1976; Berkes, 2002). Mantık, felsefe ve edebî eserler üzerine yapılan çalışmalar, bireylerin yalnızca tek bir metni anlamalarını değil, farklı metinler arasında bağlantılar kurmalarını sağlamıştır. Bu sistem, Osmanlı entelektüel geleneğinde okuma ve anlama becerilerinin gelişiminde önemli bir rol oynamıştır.

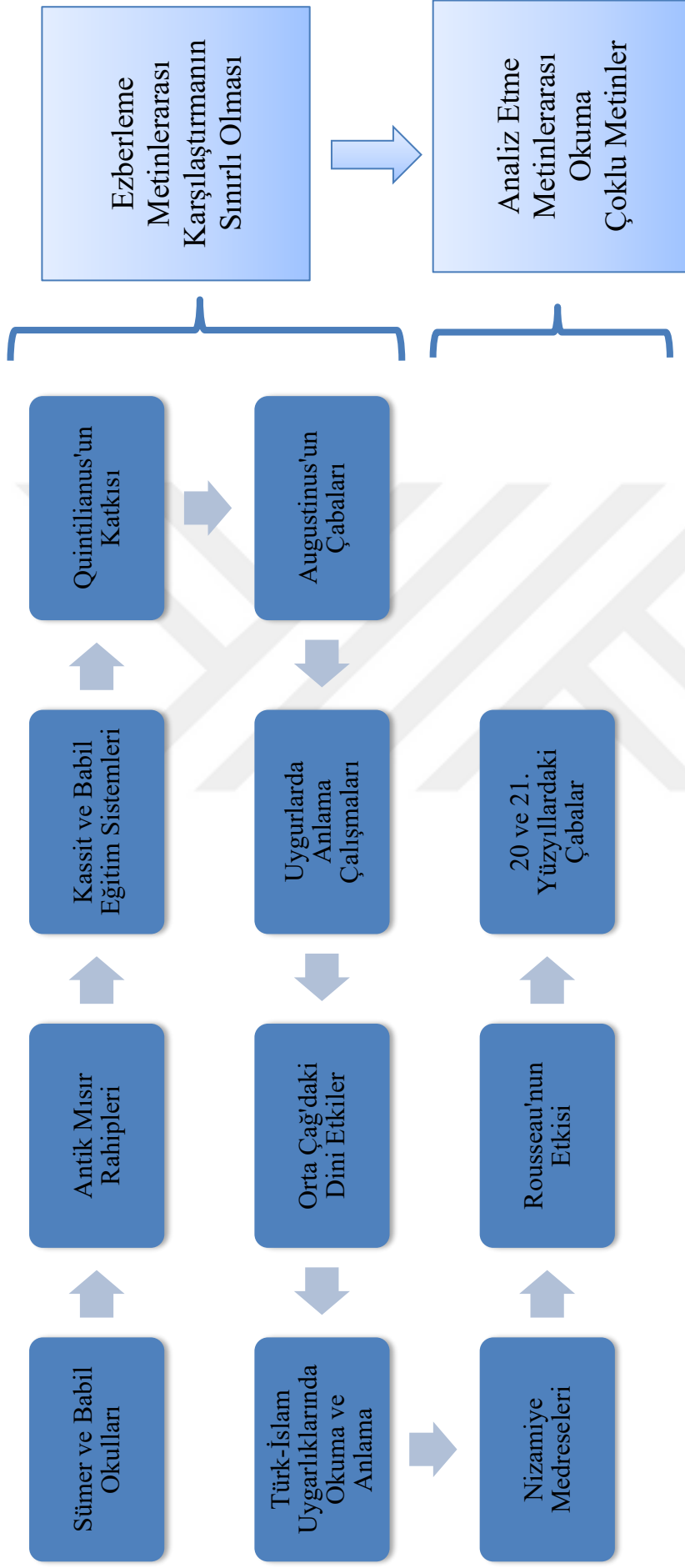
Okuma ve anlama süreçlerinin farklı kültürlerde nasıl şekillendiğini göstermek amacıyla, Batı düşünce geleneğinde de bu süreci etkileyen önemli figürlerin görüşlerine yer verilmiştir.

Bu kapsamda, Aziz Augustinus (M.S. 354-430) ve Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) gibi önemli isimler de okuma ve anlama süreci üzerine yaptıkları değerlendirmelerle, alanın gelişimine katkıda bulunmuşlardır. Aziz Augustinus, “İtiraflar” adlı eserinde, okuma ve anlama arasındaki ilişkiyi derinlemesine ele almıştır. Geleneksel olarak sözlü bir etkinlik olarak görülen okumanın, bireysel ve sessiz bir biçimde de gerçekleştirilebileceğini bunun bireyin içsel düşünce dünyasına nasıl katkı sağlayabileceğini ortaya koymuştur. Bu görüş, bireysel okuma alışkanlıklarının gelişimi açısından önemli bir dönüm noktası olarak kabul edilmektedir. Orta Çağ’da dini kurumların etkin gücü ve okuryazarlık oranlarının çok düşük seyretmesi nedeniyle okuma, yazma, okuduğunu anlama, metinlerin analizi çalışmaları belirli zümrelere hitap edecek tarzda ve içerik bakımından dini temellerde şekillenmiştir. Söz konusu tarihsel periyotta okuma çalışmaları dua pratiğine, kutsal metinlerin deşifresine, dini ritüellerin düzenlenmesine yönelik olmuş ancak farklı metinlerin kıyaslanması sınırlı kalmıştır (Briggs, 2000; Diehl, 2010; O’Mara, 2014; Powell, 2014; Prochwicz-Studnicka, 2020; Sterponi, 2008). Öte yandan, devam eden çağda, Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) gibi önemli bir filozof, Emile adlı eserinde çocuk eğitimi bağlamında okuma sürecinin nasıl olması gerektiğini tartışmış ve okumanın, soyut kavramlarla değil, doğrudan deneyimle desteklenmesi gerektiğini vurgulayarak metin-insan etkileşiminin önemini ortaya koymuştur (Duschinsky, 2013; Lam, 2011; Sykes, 2018).

Okuduğunu anlama olgusunun tarihsel gelişimi, bu becerinin farklı dönemlerde çeşitli yaklaşımlarla ele alındığını ortaya koymaktadır. Osmanlı medrese geleneğinde olduğu gibi, okuma faaliyetleri çoğunlukla dinî, hukuki ve felsefi metinlerin yorumlanmasına odaklanmış; anlam oluşturma süreçleri belirli bilgi türleriyle sınırlı kalmıştır. Bu tür tarihsel yaklaşımlarda, metin içi çözümleme ön planda tutulmuş, metinler arası ilişki kurmaya yönelik becerilere ise sınırlı ölçüde yer verilmiştir. Eğitimde gelişen beklentiler doğrultusunda, bireylerin farklı metin türleri ve bağlamlar arasında bağlantılar kurarak çok katmanlı anlamlar oluşturabilmesi önem kazanmaktadır. Bu bağlamda, okuma stratejilerinin analitik düşünme, bağlamsal ilişki kurma ve çoklu metinlerle başa çıkabilme becerileriyle desteklenmesi gereklilik hâlini almaktadır. Her ne kadar tarihsel okuma pratikleri ait oldukları dönemin ihtiyaçlarına yanıt vermiş olsa da, değişen öğrenme gereksinimlerine uygun biçimde yeniden yapılandırılmaları bir zorunluluk olarak ortaya çıkmaktadır.

Tarihteki söz konusu çabalara rağmen okuma ve anlama esas olarak 19. yüzyılın sonlarından itibaren akademik araştırmaların konusu olmuş ve sosyal bilimlerin gelişimiyle birlikte bilişsel ve pedagojik boyutlarıyla ele alınmaya başlanmıştır (Israel & Duffy, 2009). İlk

araştırmalar, okumanın mekanik mi yoksa bilişsel bir süreç mi olduğu tartışması etrafında şekillenmiş, göz hareketleri, kelime tanıma ve okuma hızı gibi unsurlar incelenmiştir (Elleman & Oslund, 2019; Kusiak-Pisowacka, 2016). 20. yüzyılın başlarında E. B. Huey, okumanın psikolojik temellerine yönelik önemli katkılar sunarken, 1920’lerden 1950’lere kadar davranışçı psikolojinin etkisiyle okuma, uyarıcı-tepki ilişkisi içinde değerlendirilmiş ve sesli-sessiz okuma süreçleri araştırılmıştır (McMaster et al., 2015; Stevens et al., 2015). 1960’lardan itibaren Chomsky’nin dilbilim çalışmaları ve Piaget ile Vygotsky’nin bilişsel gelişim teorileri, okuma sürecinde dilbilgisel yapıların ve anlam oluşturmanın önemini vurgulamıştır (Elleman & Oslund, 2019; Kusiak-Pisowacka, 2016). 1970’li yıllarda eğitim bilimlerinde “stbiliş” (bireyin kendi düşünme ve öğrenme süreçlerini izleyip düzenleyebilme becerisi) kavramı ön plana çıkmış; bu doğrultuda bireylerin anlama süreçlerini nasıl yapılandırığına ilişkin çalışmalar yapılmıştır. 1990’lardan itibaren ise nörobilim alanındaki ilerlemeler, dijital ve basılı metinler arasındaki farklar ve okuma stratejileri üzerine yeni araştırmaların nn açmıştır (McMaster et al., 2015; Stevens et al., 2015). Aynı dönemde, disleksi gibi özel öğrenme güçlüklerine yönelik özel eğitim yöntemleri de geliştirilmiştir (Elleman & Oslund, 2019). Teknolojik gelişmelerin etkisiyle okuma pratikleri dönüşmüş, bilgiye erişim ve anlamlandırma süreçleri daha çok yönlü hâle gelmiştir. Bu bağlamda, okuryazarlık yalnızca bireysel okuma becerileriyle sınırlı kalmayıp, metinler arasında ilişki kurabilme, bilgiyi dönüştürebilme ve eleştirel analiz yapabilme yetileriyle desteklenmesi gereken bir beceri bütünü olarak ele alınmaya başlanmıştır. Okuma-anlama üzerine söz konusu tarihsel arka plan bilgisine dayalı olarak araştırmacı tarafından oluşturulan özetin görseli şekil 1’de gösterilmektedir.



Şekil 1. Okuma-anlama sürecinin tarihsel arka planına genel bakış

2000’li yılların başlarında, uluslararası toplumun eğitim alanında belirlediği hedefler arasında okuma-anlama ve temel dil becerileri ön plana çıkmıştır. Bu dönemde, özellikle Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü (UNESCO) ve Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü (OECD) gibi kuruluşlar, okuryazarlık ve okuma becerilerinin geliştirilmesine yönelik kapsamlı raporlar ve analizler yayımlamıştır. UNESCO’nun 2000 yılında düzenlediği Dünya Eğitim Forumu’nda kabul edilen Dakar Eylem Çerçevesi, 2015 yılına kadar yetişkinler arasındaki okuryazarlık oranının %50 artırılmasını ve eğitimde kaliteyi tüm yönleriyle geliştirmeyi hedeflerken, okuduğunu anlama becerisinin, eğitimin niteliği ve bireylerin akademik başarıları ile yaşam boyu öğrenme süreçlerinde merkezi bir rol üstlendiği belirtilmiştir (UNESCO, 2000). Aynı dönemde Avrupa Birliği düzeyinde de okuma becerilerinin geliştirilmesine yönelik politikalar benimsenmiştir. Okuma-anlama becerilerine yönelik uluslararası politika belgeleri incelendiğinde, özellikle düşük performans gösteren öğrenci gruplarının desteklenmesinin ortak bir hedef olarak benimsendiği görülmektedir. Bu doğrultuda, 2000’li yılların başlarından itibaren bazı ülkeler, okuma alanında düşük başarı gösteren öğrencilerin oranını azaltmaya yönelik belirli hedefler ortaya koymuştur. Araştırmacı tarafından literatürden hareketle özetlenen bu yaklaşım, okuryazarlık yeterliğinin sadece bireysel değil, toplumsal düzeyde de önem kazandığını ve okuryazarlık düzeyinin artırılmasının eğitim politikalarının merkezine yerleştiğini göstermektedir. Bu gelişmeler, okuma yeterliliğini küresel ölçekte iyileştirme çabalarının bir yansıması olarak değerlendirilmektedir.

Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (Programme for International Student Assessment [PISA]) ve Uluslararası Okuma Becerilerinde Gelişim Araştırması (Progress in International Reading Literacy Study [PIRLS]) gibi uluslararası değerlendirmeler, yalnızca okuma becerilerinin temel düzeyde ölçülmesiyle sınırlı kalmamış, aynı zamanda öğrencilerin birden fazla metni anlamlandırma ve metinler arası ilişkiler kurma becerilerini de ele almıştır. Sonuçlar, öğrencilerin yalnızca tekil metinlerde değil, birden fazla kaynaktan gelen bilgiyi bütünleştirme süreçlerinde de zorlandığını göstermektedir. Bu durum, metinlerarası okuma yönteminin bireylerin bilgi işleme süreçlerinde daha etkin hale getirilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır. PISA’nın okuma becerileri değerlendirmesi, öğrencilerin yazılı bilgileri anlama, yorumlama, değerlendirme ve metinler üzerinde derinlemesine düşünme yetilerini ölçmeyi amaçlamaktadır. Bu bağlamda, farklı türdeki metinlere yönelik bilgi işleme ve anlamlandırma süreçleri analiz edilmekte olup, okuryazarlık yalnızca basılı metinlerle sınırlı tutulmamakta, dijital ve multimedya

kaynakları da kapsayacak şekilde genişletilmektedir. Böylece, çağdaş bilgi toplumunda bireylerin sahip olması gereken okuryazarlık becerileri bütüncül bir yaklaşımla değerlendirilmektedir (PISA, 2022). PISA 2000, okuma becerilerini temel odak noktası olarak ele almış ve bu bağlamda öğrencilerin yazılı metinleri anlama, kullanma, yansıtma ve metne ilgi duyma yetkinliklerini ölçmüştür; bu da okuma becerisinin 21. yüzyılın başında küresel eğitim gündeminde merkezi bir yer tuttuğunu ortaya koymuştur. Sonraki yıllarda PISA değerlendirmeleri, düşük sosyoekonomik düzeydeki öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin daha düşük olduğunu sürekli olarak göstermiş ve bu durumun hedefe yönelik müdahaleler gerektirdiğini vurgulamıştır.

Türkiye'nin PISA sonuçlarına bakıldığında, 2003 yılında okuma becerileri alanında 57 ülke arasında 43. sırada yer aldığı görülmektedir. Bu durum, Türkiye'nin OECD ortalamalarının istatistiksel olarak anlamlı biçimde altında olduğunu göstermektedir. 2015 PISA verilerine göre, ülkelerin ortalama okuma becerileri puanı 460 iken Türkiye'nin puanı 428 olarak belirlenmiştir (MEB, 2015). 2018 PISA sonuçları incelendiğinde, katılımcı 79 ülkenin okuma becerileri puanlarının 340 ile 555 arasında değiştiği görülmektedir. Türkiye, 466 puan alarak önceki değerlendirmeye kıyasla bir ilerleme kaydetmiş ancak bu artış, sıralamada tatmin edici bir konuma yükselmeyi sağlayamamıştır. Türkiye, PISA 2018 kapsamında 79 ülke arasında 40. sırada yer almıştır (MEB, 2018). PISA 2022 sonuçları, Türkiye'nin okuma becerileri alanında önceki yıllara kıyasla belirli bir ilerleme kaydettiğini ortaya koymaktadır. 2015 yılında Türkiye ile OECD ülkeleri arasındaki 62 puanlık fark, 2022'de 20 puana düşmüş, benzer şekilde tüm ülkeler arasındaki ortalama puan farkı 2015'te 32 iken 2018'de kapanmış ve 2022'de 21 puan olarak kaydedilmiştir. Türkiye, PISA 2022'de okuma becerileri alanında 456 puan alarak katılımcı ülkelerin ortalamasının üzerinde bir performans sergilemiştir. Dolayısıyla Türkiye'nin, Vietnam ve Hollanda gibi ülkelerle benzer bir seviyede olduğu görülmüştür (PISA, 2022).

PISA 2022 değerlendirmesinin okuma becerileri kapsamındaki diğer değerlendirmelerinde performans bazlı bir yaklaşım olduğu görülmektedir. Okuma becerileri alanında asgari performans düzeyine ulaşan öğrencilerin oranı Türkiye'de %71 olup, bu oran OECD ortalaması olan %74'ün altında olup tüm ülkeler ortalaması olan %59 ile karşılaştırıldığında yüksektir. Türkiye'deki öğrencilerin %31'i ikinci düzeyde, %26'sı üçüncü düzeyde ve %12'si dördüncü düzeyde performans sergilemiştir. Ancak, Türkiye'nin ortalama okuma puanı 2018'de 466 iken 2022'de 456'ya gerilemiş, bu düşüş OECD ve tüm ülkeler ortalamalarındaki benzer eğilimlerle örtüşmektedir. OECD ülkelerinin ortalama puanı

2015'te 493, 2018'de 487 ve 2022'de 476 olarak kaydedilmiş; tüm ülkeler ortalaması ise 2015'te 460, 2018'de 453 ve 2022'de 435 olarak belirlenmiştir (PISA, 2022).

Türkiye Cumhuriyeti tarafından hazırlanan kalkınma planlarında da eğitim-öğretim süreçleri ile okuma, yazma, okuduğunu anlama temalarında belirli hedeflerin oluşturulduğu da dikkati çekmektedir. Dokuzuncu Kalkınma Planı'nda (2007-2013), okuma-anlama becerilerinin geliştirilmesi, eğitim kalitesinin artırılması açısından önemli bir hedef olarak belirlenmiştir. On İkinci Kalkınma Planı (2024-2028) ise, öğrencilerin okuma, anlama, konuşma ve yazma becerilerini edinmelerini sağlamayı hedeflemiştir. Bu hedefler, okuma-anlama becerilerinin geliştirilmesine verilen önemin bir göstergesidir (T.C. Strateji ve Bütçe Başkanlığı [SBB], 2024).

Okuma ve anlama becerileri, tarihsel süreçte farklı dönemlerin bilgi edinme ve metinle etkileşim biçimlerine göre çeşitli yaklaşımlarla ele alınmıştır. 20. yüzyıldan itibaren geliştirilen pedagojik ve bilişsel yaklaşımlar bu alandaki kuramsal birikimi zenginleştirmiştir. Ancak tüm bu gelişmelere karşın, güncel araştırmalar öğrencilerin okuma becerilerinde küresel ölçekte belirgin güçlükler yaşandığını ortaya koymaktadır. Uluslararası Okuma Becerilerinde Gelişim Araştırması (Progress in International Reading Literacy Study [PIRLS]) uygulaması 2021 değerlendirmesi (ilk kez 2001 yılında gerçekleştirilmiştir), dünya genelinde 10 yaşındaki çocukların yalnızca üçte birinin basit bir yazılı hikâyeyi okuyup anlayabildiğini göstermekte olup, bu oran pandemi öncesinde %52 olarak kaydedilmiştir. 57 ülkede gerçekleştirilen PIRLS 2021 analizi, COVID-19 pandemisi sürecinde toplanan tek uluslararası karşılaştırmalı dördüncü sınıf başarı verilerini sunarak, öğrencilerin bu dönemde okuma becerilerini sürdürebilme konusundaki güçlüklerini gözler önüne sermektedir. Türkiye, PIRLS 2021 değerlendirmesinde de 450 puan alarak uluslararası ortalamanın 51 puan altında kalmıştır. Bu sonuçla Türkiye, PIRLS'e katılan 35 ülke arasında 28. sırada yer almıştır (NCES, 2021).

Son yıllarda, dijital medyanın yaygın kullanımı, dikkat süresinin azalması ve derin okuma becerilerinde gerileme ile ilişkilendirilmiş; OECD'nin 2024 değerlendirmesi, birçok ülkede okuryazarlık düzeyinin belirgin bir şekilde düştüğünü ortaya koyarak, bu eğilimin medya tüketiminde kelimelerden görsellere doğru bir kayıştan kaynaklandığını öne sürmüştür. Ayrıca, farklı sosyoekonomik geçmişlere sahip öğrenciler arasındaki okuma becerisi farkının devam ettiği tespit edilmiştir (OECD, 2024). Söz konusu analizler, okuduğunu anlama konusundaki uluslararası çabaların gerekliliğini ve eğitim politikalarının farklı ve

yenilikçi yöntemler işe koşularak yeniden yapılandırılması gerektiğini kanıtlayan önemli göstergeler niteliğindedir.

Ulusal düzeyde gerçekleştirilen ve öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini ölçmeyi amaçlayan Akademik Becerilerin İzlenmesi ve Değerlendirilmesi (ABİDE) 2018 araştırmasının bulguları, PISA sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. ABİDE 2018 verilerine göre, dördüncü sınıf öğrencilerinin %21,2'si temel okuma düzeyinde yer alırken, %6,7'sinin bu seviyeye dahi ulaşamadığı belirlenmiştir (MEB, 2019). Bu veriler, Türkiye'de öğrencilerin okuma becerileri konusunda gelişim gösterdiğini ancak uluslararası düzeyde rekabetçi bir seviyeye erişemediğini ortaya koymaktadır.

Uluslararası eğitim değerlendirmeleri, bireylerin özellikle üst düzey anlama becerileri gerektiren metinler üzerinde yeterli performans sergileyemediklerini ortaya koymaktadır. Örneğin, OECD tarafından yürütülen PISA, öğrencilerin okuduğunu anlama süreçlerinde eleştirel düşünme, metinler arası bağlantılar kurma ve bilgiyi yeni bağlamlarda yorumlama konularında yetersiz kaldıklarını göstermektedir (OECD, 2022). Benzer şekilde, PIRLS 2021 verileri, dünya genelinde 10 yaşındaki öğrencilerin yalnızca üçte birinin basit bir metni okuyup anlayabildiğini, pandemi öncesine kıyasla bu oranın ciddi bir düşüş gösterdiğini ortaya koymaktadır (NCES, 2021). Bu sonuçlar, geleneksel okuma anlayışlarının artık bireylerin ihtiyaçlarına tam olarak cevap veremediğini ve farklı bilgi kaynakları arasında bağ kurmayı teşvik eden yöntemlere olan gereksinimi ortaya koymaktadır. Özellikle PISA ve PIRLS gibi uluslararası değerlendirme sonuçları, öğrencilerin yalnızca belirli metinleri anlamakla kalmayıp, farklı bağlamlar arasında anlam kurma, bilgiyi dönüştürme ve eleştirel düşünme süreçlerinde eksiklikler yaşadığını göstermektedir. Geleneksel okuma yöntemleri, bireylerin bilgiyi tek yönlü işlemesine neden olurken, metinlerarası okuma yöntemi, farklı metinler arasında ilişki kurarak anlam oluşturmaya destekleyen bir çözüm sunmaktadır. Dolayısıyla, uluslararası eğitim politikalarının vurguladığı bu eksiklikler, metinlerarası okumanın eğitim süreçlerine entegrasyonunun gerekliliğini ortaya koymaktadır. Metinlerarası okuma, bireylerin sadece tek bir metinden anlam çıkarmalarını değil, farklı metinler arasında ilişkiler kurarak bilgiyi yeniden inşa etmelerini sağladığı için bu tür eğitimsel eksiklikleri giderebilecek potansiyele sahiptir. Bu nedenle, PISA ve PIRLS gibi uluslararası değerlendirmelerin vurguladığı okuma becerisi eksikliklerinin giderilmesinde metinlerarası okuma yöntemi önemli bir alternatif olarak değerlendirilmektedir.

Türkiye özelinde değerlendirildiğinde, PISA 2018 verileri Türkiye'nin okuma becerileri alanında 79 ülke arasında 40. sırada yer aldığını göstermekte, 2022 sonuçları ise ortalama

puanda kısmi bir yükseliş olsa da öğrencilerin hâlâ uluslararası ortalamanın gerisinde kaldığını ortaya koymaktadır (MEB, 2022). Bu durum, okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesine yönelik geleneksel yaklaşımların yeterince etkili olmadığını ve yeni yöntemlerin denenmesi gerektiğine işaret etmektedir.

Okuma becerilerinin geliştirilmesine yönelik çeşitli yöntem ve modeller, farklı bağlamlarda eğitim ve araştırma alanlarında uygulanmıştır. Bu yöntemler arasında bilişsel stratejiler, yapılandırmacı öğrenme yaklaşımları, sorgulamaya dayalı okuma teknikleri, üstbilişsel farkındalık çalışmaları ve teknoloji destekli öğrenme ortamları yer almaktadır (Allen & Hancock, 2008; Navarro, 2021). Araştırmacılar, bu tekniklerin öğrencilerin kelime dağarcığını, çıkarımda bulunma becerilerini, metindeki düşünce akışını ve mantıksal düzenlemeleri anlama yetkinliklerini, ayrıca eleştirel düşünme kapasitelerini geliştirmeyi hedeflediğini ifade etmektedir (Amina, 2022). Ancak, mevcut literatür bu yöntemlerin okuduğunu anlama becerileri üzerinde tutarlı ve uzun vadeli bir gelişim sağlamadığına işaret etmekte, hatta son yıllarda küresel ölçekte bir gerileme gözlemlendiğini ortaya koymaktadır (Annisa, Thamrin & Oktoma, 2023). Metinlerarası okuma yöntemi, bireylerin sadece tek bir metni analiz etmelerinin ötesine geçerek, farklı bilgi kaynaklarını ilişkilendirerek anlam oluşturmalarını sağlayan bir yöntemdir. Bu yöntem, bireylerin bilgiyi çok boyutlu değerlendirmesine, karşılaştırmasına ve yorumlamasına olanak tanır. Bu doğrultuda, öğrencilerin düşünme becerilerini desteklemek ve okuma süreçlerini daha derinlikli hâle getirmek amacıyla, söz konusu yöntemin eğitim ortamlarına kazandırılması faydalı olabilir.

Metinlerarası okuma yöntemi, bireylerin yalnızca tek bir metni analiz etmeleriyle sınırlı kalmayıp, farklı metinlerden gelen bilgileri bir araya getirerek daha kapsamlı anlamlar oluşturmalarına katkı sağlar. Geleneksel okuma yaklaşımlarında, okur çoğunlukla metin içindeki bilgileri tanımaya ve aktarmaya yönlendirilirken; metinlerarası okuma, bireyin farklı kaynaklar arasında bağlantılar kurmasını, bilgiyi karşılaştırmalı biçimde değerlendirmesini ve anlam üretme sürecine aktif katılımını destekler. Bilgiye erişim yollarının çeşitlendiği ve metinlerin yapısal özelliklerinin daha karmaşık hale geldiği öğrenme ortamlarında, bu yöntemin kullanımı, öğrencilerin anlam kurma süreçlerini destekleyen bir uygulama olarak değerlendirilmektedir. Okurların, anlam oluşturma sürecinde birden fazla metni bağlamsal olarak ilişkilendirebilmesine olanak tanıyan bu yöntem, okuma eylemini pasif bir bilgi aktarımından çıkarıp, daha derinlikli bir bilişsel sürece dönüştürme potansiyeline sahiptir. Bu yönüyle metinlerarası okuma, çok yönlü okuryazarlık becerilerinin gelişimine katkı sağlayabilecek nitelikte görülmektedir.

Mevcut yaklaşımlar temel olarak şema teorisi, üstbilişsel stratejiler ve metne doğrudan odaklanan okuma teknikleri üzerine inşa edilmiştir. Bununla birlikte, bu yaklaşımlar bireylerin bilgiyi sadece tek tür metin bağlamında işlemelerine neden olmakta, farklı bilgi kaynakları arasında bağlantı kurarak derin anlam oluşturma sürecini yeterince teşvik edememektedir (Montoya & Ochoa Vásquez, 2016). Literatürde, üstbilişsel stratejilerin kullanımına yönelik çalışmaların özellikle okuma sürecindeki öz-düzenleme mekanizmalarını güçlendirdiği, ancak geleneksel sınıf ortamlarında uygulanabilirliğinin sınırlı olduğu belirtilmektedir (Navarro, 2021). Bununla birlikte, doğrudan öğretim modeli ve bilişsel çıraklık modeli gibi yaklaşımların, temel becerileri geliştirme konusunda etkili olduğu ancak karmaşık bilişsel süreçlerin geliştirilmesine yönelik sınırlı kanıt sunduğu ifade edilmektedir (Jager, 2002).

Teknoloji destekli öğrenme ortamları, bireysel farklılıkları dikkate alan kişiselleştirilmiş okuma stratejileri ile öğrencilerin anlam oluşturma süreçlerine katkı sağlamaktadır (Montoya & Ochoa Vásquez, 2016). Ancak, bu yaklaşımların etkinliği konusunda yapılan çalışmalar yetersiz sonuçlar vermekte ve okuduğunu anlama becerisinin geliştirilmesi için kapsamlı ve bütünlük bir pedagojik model gerekliliğini ortaya koymaktadır (Riyadi, Hersulastuti & Nugrahaningsih, 2019). Dolayısıyla, okuma becerilerini güçlendirmeye yönelik mevcut modellerin, bireyin üstbilişsel farkındalığını artıran, farklı bilgi kaynakları arasında anlam ilişkisi kurmayı destekleyen ve uzun vadeli öğrenme süreçlerini teşvik eden çok boyutlu bir yaklaşımla revize edilmesi gerektiği açıktır.

Araştırmalar, öğrencilerin farklı metin türleriyle karşılaşmalarının, okuma sürecine ilişkin bilişsel ve dilsel gelişimlerini desteklediğini göstermektedir. Özellikle zihin haritaları, artırılmış gerçeklik destekli okuma materyalleri, öğrencilere bilgilendirici ve hikâye edici metinleri bir arada sunarak etkileşimli okuma modeli ve SQ4R stratejisi gibi yöntemler, öğrencilerin metinleri bütünsel bir şekilde anlamalarına ve farklı bağlamlar arasında bağlantılar kurmalarına yardımcı olmaktadır. Dolayısıyla araştırmalarda farklı metin türlerini birlikte kullanma ve bu metinler arasında bağlantılar kurmaya yönelik stratejiler geliştirme özellikle önerilen unsurlar arasında yer almaktadır (Doğru, 2024; Ergün, 2024; Gökaslan Zor, 2024; Sucu, 2024; Ulaş, 2024).

Farklı metin türlerinin kullanımı ve metinler arası bağlantılar kurulması, okuduğunu anlama becerilerinin gelişiminde önemli bir rol oynamaktadır. Araştırmalar, öğrencilerin tek bir metin türüyle sınırlı kaldıklarında anlam oluşturma süreçlerinin daraldığını, ancak farklı türleri birlikte ele aldıklarında daha derinlemesine anlama geliştirdiklerini göstermektedir.

Özellikle hikâye edici ve bilgi verici metinlerin eş zamanlı kullanımı, çıkarımsal düşünme ve kavramsal ilişkileri anlama becerilerini desteklemekte, bu bağlamda istasyon tekniği, rehberli okuma ve karşılaştırmalı okuma gibi yöntemler öğrencilerin metinler arası bağlantılar kurmasına yardımcı olmaktadır. Dijital zihin haritaları ve artırılmış gerçeklik destekli materyaller ise metin içeriklerini görselleştirerek kavramsal ilişkileri daha iyi anlamalarını sağlamaktadır. Sonuç olarak, farklı metin türlerini içeren ve metinler arası bağ kurmayı teşvik eden stratejilerin kullanımı, öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini güçlendiren ve anlam oluşturma süreçlerini destekleyen etkili bir yaklaşım olarak öne çıkmaktadır (Elalmış, 2024; Kırıcı, 2024; Polat, 2024; Sarı, 2024; Tunca, 2024; Yaramış Karakaya, 2024).

Literatürde, okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesine yönelik farklı yöntem ve tekniklerin denendiği, ancak bu alandaki sorunların büyük ölçüde devam ettiği görülmektedir (Cain & Oakhill, 2008; OECD, 2019). Ulusal ve uluslararası ölçekte yapılan değerlendirmeler, bireylerin metinleri anlamlandırma ve metinler arası bağlantılar kurma konusunda çeşitli güçlükler yaşadığını ortaya koymaktadır (Mullis et al., 2020). Okuma süreçlerinde çıkarımda bulunma, ana fikri belirleme ve kavramsal ilişkileri çözümleme gibi becerilerin birçok öğrenci tarafından yeterince geliştirilemediği ifade edilmektedir (Elleman & Oslund, 2019). Özellikle geleneksel okuma yöntemleriyle öğrenim gören bireylerde, öz-yeterlik algılarında düşüş görüldüğüne dair bulgular da mevcuttur (Schunk & Pajares, 2009). Ayrıca, okuma ve yazma süreçleri arasındaki ilişkinin kurulamaması, öğrencilerin okuduklarını yazılı biçimde ifade etmede zorlanmalarına neden olmaktadır (Graham & Hebert, 2011). Literatürde önerilen yöntemlerin bazı sınırlılıkları bulunmakta; bu durum, okuma-anlama süreçlerine yönelik daha kapsamlı ve bütüncül yaklaşımlara olan ihtiyacı gündeme getirmektedir (Snow, 2002). Bu doğrultuda, farklı metin türlerinin eş zamanlı ve karşılaştırmalı biçimde incelendiği metinlerarası okuma yöntemi, eleştirel ve anlam odaklı okuma becerilerini destekleyen bir alternatif olarak değerlendirilmektedir (Akyol, 2020; Alexander, 2021).

Metinlerarası okuma, bireyin farklı türlerdeki metinler arasında bağlantılar kurarak bilgiyi daha kapsamlı bir şekilde anlamasını sağlayan bir yöntemdir. Bu yaklaşım, Gérard Genette tarafından geliştirilen metinlerarasılık kuramı temelinde ele alınmakta ve bireylerin metinler arasında anlam inşa edebilme yetilerini geliştirmeyi amaçlamaktadır (Genette, 1997). Geleneksel okuma stratejilerinden farklı olarak, metinlerarası okuma yöntemi okuyucunun karşılaştırmalı analiz yapmasını, çoklu perspektifler geliştirmesini ve farklı metin türleri

arasında bilgi transferi sağlamasını teşvik eder (Kristeva, 1980). Metinlerarası okuma yönteminin doğası gereği anlama becerileri üzerinde etkili olacağı düşünülmektedir. Çünkü metinlerarası anlam kurmada metinlerden (anamlardan) metin üretme vardır. Okuyucu metinlerle (yazarlarla) tartışarak okumaktadır. Metinlerarası okumak ve anlam kurmak metinler arası düşünme ve alternatif bakış açıları geliştirmeye yol açacaktır (Akyol, 2003a). Çağımızda pasif öğrenci yerine soru soran, sorgulayan, eleştiren yeni ve farklı düşünceler sunabilen, üretebilen öğrenciler yetiştirme beklentisine girilmektedir. Bu beklenti onlara anlama becerilerinin öğretilmesi ile gerçekleştirilebilir.

Araştırmalar, metinlerarası okuma yönteminin okuduğunu anlama becerilerinin farklı düzeylerine olumlu katkılar sağladığını ve öğrencilerin bilgi, kavrama, uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme aşamalarında daha etkin olmalarına yardımcı olduğunu ortaya koymaktadır. Bu bağlamda, yapılan çalışmalar, öğrencilerin metinler arasında bağ kurarak daha derinlemesine anlam geliştirdiğini ve edindikleri bilgileri günlük yaşamlarına daha kolay adapte edebildiklerini göstermektedir. Mevcut öğretim uygulamalarında, metinlerarası okuma yönteminin ilkökul ve ortaokul düzeyinde sistemli bir biçimde derslere entegre edilmediği ve bu nedenle öğrencilerin okuma becerilerinin çok boyutlu gelişiminin sınırlı kaldığı görülmektedir. Ayrıca, bu yöntemin yalnızca dil eğitimiyle sınırlı kalmaması, disiplinlerarası bir öğrenme ortamı sağlamak için sosyal bilgiler, fen bilgisi ve diğer derslerde de uygulanması gerektiği belirtilmektedir (Akdağ, 2011, 2019; Demirci, 2019; Kitiş, 2019; Sağlam ve Gök, 2024; Tutkun, 2019; Ünal, 2007). Ancak mevcut çalışmaların niceliksel olarak sınırlı olduğu görülmektedir.

Metinlerarası okuma yöntemi, bireylerin eleştirel düşünme, analitik okuma ve sorgulayıcı yaklaşım geliştirmelerine katkıda bulunarak, okuduğunu anlama becerilerinin çok boyutlu gelişimini destekleyen anlam odaklı bir öğretim yöntemi olarak değerlendirilmektedir. PISA ve PIRLS gibi uluslararası değerlendirmeler, öğrencilerin sadece yüzeysel bilgi edinmelerinin ötesine geçerek bilgiyi çok yönlü işleyebilmelerinin önemini, metinler arası bağlantılar kurmanın gerekliliğini ve son yıllarda okuduğunu anlama becerilerindeki düşüşü özellikle vurgulamaktadır. Bu bağlamda, metinlerarası okuma yönteminin uygulanması, yalnızca bireysel okuryazarlık gelişimi açısından değil, aynı zamanda uluslararası eğitim politikaları ile uyumlu, bilimsel olarak temellendirilmiş bir çözüm önerisi olarak da değerlendirilmektedir.

Eğitim araştırmalarında ön plana çıkan yapılandırmacı öğrenme kuramı açısından, okuma, anlama ve okuduğunu anlama becerilerinin değerlendirilmesi gerekliliği açıktır.

Yapılandırmacı öğrenme kuramı, bireylerin bilgiyi pasif olarak almak yerine, onu aktif bir şekilde inşa ettiğini öne süren bir yaklaşımdır. Bu kuram, geleneksel öğretim modellerini sorgulamakta ve öğrenmenin bireyin önceki bilgileri, deneyimleri ve sosyal etkileşimleri temelinde şekillendiğini savunmaktadır. Yapılandırmacı öğrenme, 20. yüzyılın başlarında Jean Piaget ve Lev Vygotsky gibi kuramcılarının çalışmalarıyla sistematik hale gelmiş, daha sonra Jerome Bruner ve Ernst von Glasersfeld gibi araştırmacılar tarafından geliştirilmiştir. Bu çalışmanın epistemolojik dayanakları yapılandırmacı öğrenme yaklaşımından temel almaktadır. Buna göre yapılandırmacı öğrenme kuramı, bilgiye ve öğrenmeye yönelik geleneksel nesnelci (objectivist) yaklaşımlara karşı çıkar ve bilginin birey tarafından aktif olarak inşa edilen bir süreç olduğunu savunur.

Yapılandırmacılık, bireylerin bilgiyi deneyimler ve yansıtma yoluyla aktif olarak inşa ettiği bir öğrenme kuramıdır. Bu yaklaşıma göre bilgi, edilgen biçimde alınmaz; bireyin önceki deneyimleri, bilişsel yapıları ve sosyal etkileşimleri tarafından şekillendirilerek oluşturulur (Brau, 2020; Mugambi, 2018). Bu kuramın gerekleri doğrultusunda öğrenme süreci, yeni bilgilerin mevcut bilişsel yapılarla bütünleştirilmesini gerektirmektedir. Bilginin etkin bir şekilde inşa edilmesi, yalnızca bilgiyi almakla kalmayıp, ona yönelik düşünme ve uyarılma süreçlerini de içerir. Bireyler, tartışmalar, problem çözme etkinlikleri ve keşif temelli uygulamalar yoluyla bilgiyi içselleştirir ve anlamlandırır (Anthony, 1996; Cooperstein ve Kocevar-Weidinger, 2004; Fang, 2019). Yapılandırmacı kuram, bilginin nesnel bir gerçeklik olarak değil, bireysel deneyimler, kültürel bağlamlar ve bilişsel süreçler doğrultusunda öznel olarak inşa edildiğini öne sürer. Radikal yapılandırmacılık, bilginin bireysel zihinsel temsillerden oluştuğunu vurgularken; sosyal yapılandırmacılık, bilginin sosyal etkileşimler aracılığıyla oluşturulduğunu savunur (Mugambi, 2018; Wenger, 2018).

Yapılandırmacı öğrenme, temelde sosyal bir süreç olup, akranlar, eğiticiler ve rehberler ile etkileşim yoluyla gerçekleşir. Sosyal yapılandırmacı yaklaşıma göre, kültürel ve dilsel bağlamlar içinde öğrenme, ortak anlam üretimini destekleyen iş birlikçi ortamlar gerektirir. Bu çerçevede, diyalog ve bilgi paylaşımı yoluyla gerçekleştirilen etkileşimler, öğrenmenin derinleşmesine katkı sağlar (Brau, 2020; García-Almeida ve ark., 2020; Wenger, 2018). Yapılandırmacı öğrenme kuramı, öğrenmenin en etkili biçimde gerçek dünya bağlamlarında gerçekleştiğini öne sürmektedir. Bilgi, tarihsel ve kültürel çerçeveler içinde anlam kazanır ve gerçek yaşam uygulamaları ile ilişkilendirildiğinde kalıcılığı artar. Öğrenciler, otantik görevler aracılığıyla bilgiyi edinip transfer ederek, uzun vadeli kavrayış geliştirir (Cooperstein ve Kocevar-Weidinger, 2004; van Kesteren ve ark., 2018). Yapılandırmacılık,

bilginin aktif katılım, öznel yorumlama ve sosyal etkileşim yoluyla inşa edildiğini vurgulayan kapsamlı bir öğrenme çerçevesi sunar. Bu bakış açısı, etkileşimli ve deneyim temelli öğrenme ortamlarının önemini ortaya koyarak, öğrenmenin dinamik ve bağlamsal doğasını ön plana çıkarmaktadır. Dolayısıyla öğrencilerin metinlerle etkileşim kurması ve metinlerarası bağlantıları keşfederek yeni bir anlam inşası sürecine girmesi yapılandırmacı öğrenme kuramının ilkeleriyle örtüşmektedir. Bu noktadan hareketle bu çalışmada yapılandırmacı öğrenme kuramının;

- Bilginin Aktif Olarak İnşası: Bireylerin, bilgiyi çevrelerinden doğrudan almak yerine, mevcut bilgileriyle ilişkilendirerek yeniden yapılandırması,
- Bilginin Özneliği: Bilginin mutlak bir gerçeklik olarak değil, bireyin deneyimleri ve bilişsel yapıları tarafından şekillenen bir yapı olarak görülmesi,
- Sosyal Etkileşim ve Kültürel Bağlam: Öğrenmenin, bireyin yalnızca kendi deneyimlerinden değil, aynı zamanda sosyal çevresiyle etkileşiminden de doğması,
- Bağlamsal Öğrenme: Bilginin anlamlı olması için içinde bulunduğu bağlamla ilişkili olması, temelleri göz önünde bulundurulmuştur.

Ulusal ve uluslararası düzeyde yapılan değerlendirme sonuçları, öğrencilerin yalnızca temel düzeyde değil, aynı zamanda metinler arası ilişki kurma ve anlamı farklı bağlamlarda yeniden yapılandırma gibi ileri düzey anlama süreçlerinde de yetersizlik yaşadığını göstermektedir. ABİDE, PISA ve PIRLS gibi sınavlar, öğrencilerin anlama becerilerinde düşük performans sergilediğini ve özellikle çoklu metinlerle anlam kurma gerektiren durumlarda zorlandıklarını ortaya koymaktadır. İlkokul düzeyinde bu becerilerin kazandırılmasına yönelik sınıf içi uygulamaların sınırlı olması, öğretim programlarında çoklu metin okuma stratejilerine yeterince yer verilmemesi ve bu doğrultuda geliştirilmiş ölçme araçlarının eksikliği, okuma sürecinde derinlemesine düşünme ve anlam oluşturma becerilerinin gelişimini sınırlamaktadır. Bu durum, öğrencilerin yalnızca bireysel metinleri anlamalarının değil, farklı metin türleri arasında bağ kurarak yeni anlamlar üretmelerinin de sistemli biçimde desteklenmesi gerektiğini göstermektedir. Bu araştırmanın problem durumu “*Metinlerarası okuma yönteminin ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerileri üzerindeki etkisi*” şeklinde belirlenmiştir.

1.2.Araştırmanın Amacı

Bu araştırma metinlerarası okuma yönteminin, ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerileri üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamaktadır. Bu çalışmanın amacına bağlı olarak yanıtı aranan araştırma soruları şunlardır:

- i. Metinlerarası okuma yöntemine dayalı etkinliklerin ilköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin ana fikri belirleme, çıkarımda bulunma ve özetleme becerileri üzerindeki etkisi nedir?
- ii. Metinlerarası okuma yöntemine yönelik öğretmenin görüşleri nelerdir?
- iii. Öğrencilerin metinlerarası okuma yöntemi ve uygulanan etkinliklere ilişkin görüşleri nelerdir?
- iv. Nitel araştırma soruları çerçevesinde elde edilen bulgular nicel sonuçları nasıl açıklamaktadır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Bu çalışmada, metinlerarası okuma yönteminin okuma çalışmalarından anlama becerisi üzerine odaklanılmıştır. Türkiye’de okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesine yönelik yapılan araştırmalar incelendiğinde, çoğu uygulamanın metinlerin öğrencilere okutulması, ardından metinle ilgili soruların yanıtlanması ve metnin öğrenci tarafından yeniden anlatılması şeklinde yapılandırıldığı görülmektedir (Ceyhan ve Yıldız, 2021; Yılmaz ve Köksal, 2008 Ünal, 2007). Bu tür uygulamaların, öğrencilerin metni daha derinlemesine anlamalarına ve farklı bakış açıları geliştirmelerine yönelik sınırlı olanaklar sunduğu söylenebilir. Bu çerçevede, metinler arası anlam ilişkilerine dayalı bir okuma süreci sunan metinlerarası okuma yöntemi, farklı açılardan incelenmeye değer bir yöntem olarak değerlendirilmektedir. Metinlerarasılık, öğretim sürecinde okuru, çoklu metinlerle, farklı metin türleriyle ve materyallerle buluşturmaktadır. Böylece, okuyucunun ön bilgilerini kullanmasına, farklı metinler arasında bağlantılar oluşturmaya, çoklu bakış açıları geliştirmesine, yorumlar yapmasına, konu ile ilgili zihinsel imajlar oluşturmaya ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirmesine katkı sağlamaktadır. Metinlerarasılık okurun konuyla ilgili ön bilgisi ile yeni öğrenilenler arasında analogik bağlar kurmasına, aynı konudaki farklı metinler arasında sentez oluşturmaya katkı sağlamaktadır (Akyol, 2020).

Literatürde yapılan çalışmaların önemli bir kısmı, okuduğunu anlama sürecine odaklanmakta; bu bağlamda farklı yöntem ve yaklaşımlar kullanılmaktadır (Başaran, 2013; Epçaçan, 2009; Kendeou, McMaster ve Christ, 2016; Moreillon, 2007; Yıldız ve Akyol, 2011). Bu çalışmalarda etkileşimli kitap okuma (Ceyhan ve Yıldız, 2021), tekrarlı okuma (Yılmaz ve Köksal, 2008), koro okuma ve yardımcı okuma (Kodan ve Akyol, 2018) gibi çeşitli uygulamaların anlama sürecine etkisi incelenmiştir. Metinlerarası okumaya yönelik çalışmaların da alana kazandırılması gerektiği düşünülmektedir. Bu bağlamda bireylerin

anlama becerilerini geliştirebilmeleri için bireyler, metinlerarası okuma yöntemiyle zihin jimnastiği yaptırılmaya yönlendirilebilir. Metinlerarası okuma yöntemiyle eğitim ve öğretim ortamı tartışmaya, soru sormaya ve düşünülenleri rahatça ifade etmeye olanak sağlayan ortam haline getirilebilir. Metinlerarası okuma yöntemi kullanılarak öğrencilerin anlama becerilerinin geliştirilebileceği düşünülmektedir.

Metinlerarası okuma yöntemi, öğrencilerin farklı metinler arasında anlam ilişkileri kurarak anlama becerilerini geliştirmelerine katkı sağlamaktadır. Bu yöntemin; öğrencilerin düşünme süreçlerini derinleştirmesi, okuduklarını sorgulamalarına olanak tanınması ve çok yönlü bakış açıları geliştirmelerine yardımcı olması açısından önemli bir potansiyeli bulunmaktadır. Bu kapsamda, ilkökul düzeyinde uygulanan metinlerarası okuma etkinlikleri ile öğrencilerin anlama becerilerinin desteklenmesi, erken yaşta bu becerilerin kazandırılması açısından önem taşımaktadır. Çalışma kapsamında geliştirilen uygulamalar, öğretmenler ve veliler için de rehber niteliği taşıyabilecek özgün içerikler sunmaktadır.

Metinlerarası anlam kurma etkinlikleri ile ders işlenen bir sınıf ortamında öğrencilerin farklı düşünceleri karşılaştırmaları, kıyaslamaları -özellikle zıt fikirleri- elde ettikleri bilgileri sentezlemeleri ve yapılan sentezlere kendi yorumlarını da eklemeleri beklenir (Akyol, 2020). Bu araştırma, metinlerarası okuma yöntemini yalnızca bir yöntem olarak değil, yapılandırılmış öğretimsel uygulamalarla somutlaştırarak ilkökul düzeyinde uygulanabilir bir model hâline getirmektedir. Literatürde metinlerarası okuma genellikle kuramsal bağlamda ele alınmakta olup, uygulamaya dönük bütüncül örneklerle sınırlı biçimde rastlanmaktadır. Bu çalışma ise öğrencilerin ana fikri belirleme, çıkarımda bulunma ve özetleme gibi temel anlama becerilerini desteklemeyi amaçlayan bir dizi özgün etkinlik, modül ve ölçme aracı ile metinlerarası okumanın sınıf içi uygulama potansiyelini ortaya koymaktadır. Araştırmada geliştirilen okuduğunu anlama testi, hem farklı içerikler arasında anlam kurmayı gerektiren metin-metin, görsel-metin ve görsel-görsel türündeki metinlerarası ilişki biçimlerini hem de bu ilişki biçimleri üzerinden şekillenen anlama becerilerini ölçen maddelerden oluşmaktadır. Bu yönüyle, çalışmada yalnızca metinlerarası okuma kavramına değil, aynı zamanda bu kavramın türlerine ilişkin yeni bir sınıflandırma önerisi de sunulmakta; özellikle görsel-görsel arası metinlerarası okuma ve görsel-metin arası metinlerarası okuma alan yazında henüz yeterince tanımlanmamış ilişki türleri arasında yer almakta olup, bu tür ilişkilerin anlama süreçlerine olan katkısı da araştırma kapsamında ele alınmaktadır. Bu bağlamda çalışma, öğrencilerin çoklu kaynaklar arasında bağ kurarak anlam üretmelerine olanak sağlayan bir öğretim ortamı oluşturarak, hem öğretmenler hem

de araştırmacılar için uygulanabilir bir örnek teşkil etmekte ve literatürde önemli bir boşluğu doldurmaktadır.

1.4.Varsayımlar

Bu araştırmada,

- Deney grubundaki öğrencilerin, deney süreci boyunca gerçekleştirilen uygulamalara ilişkin kontrol grubundaki öğrencilerle iletişim kurarak bilgi paylaşımında bulunmadıkları varsayılmıştır.
- Sınıf ğretmenin ve deney grubundaki öğrencilerin uygulanan görüşme formlarındaki soruları samimi ve doğru olarak yanıtladığı varsayılmıştır.
- Kontrol altına alınamayan değişkenlerin tüm öğrencileri aynı ölçüde etkilediği varsayılmaktadır.

1.5. Sınırlılıklar

Bu araştırma,

- Ankara ili ankaya İlçesinde yer alan bir kamu ilkokulundaki dördüncü sınıf öğrencileriyle sınırlıdır.
- Uygulama boyutu açısından haftada 4 ders saatinden 10 haftalık bir süreçle yani 40 ders saati ile sınırlıdır.
- 2019 Türkçe ğretim Programı ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Aşağıda verilen kavramların farklı tanımları literatürde mevcuttur. Fakat araştırma amaçlarına uygunluğu açısından aşağıda verilen tanımlar tercih edilmiştir.

Metinlerarasılık: Metinler arasındaki ilişki ve bağlantıları irdelemektir. Metinlerarasılık hem yazarı hem de okuru anlam kurmaya yani metni oluştırmaya veya çözümlleme sürecinde farklı kaynaklar kullanmaya yönlendirir (Akyol, 2020, s.186).

Metinlerarası okuma: Okuyucunun n bilgilerini, tecrübelerini diğer metinlere veya diğer metinler tarafından sağlanan manalara bağlayarak, okuyucunun diğer metinler tarafından sağlanan bilgi ve anlamlarla kendi bilgi ve tecrübelerini yorumlamasıdır (Rowe, 1986, akt. Akyol, 2003).

Anlama becerileri: Okuyucuların metinden bilgiye ulaşmak, bu bilgiyi yorumlamak ve anlam inşa etmek için başvurdukları stratejilerdir (Johnson, 2017, s.94).

Ana fikri belirleme: Metindeki destekleyici ayrıntılarla ilişkilendirilmiş en önemli mesajdır (Duke & Pearson, 2002, s. 211).

Çıkarımda bulunma: Okuyucunun metindeki açık olmayan ilişkileri keşfetmesini sağlayan temel bir bilişsel süreçtir (Cain, Oakhill, & Bryant, 2001, s. 291).

Özetleme: Okuyucunun önemli fikirleri belirleyip, bunları kısa ve anlamlı bir biçimde ifade etmesidir (Brown & Day, 1983, s. 1).



BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Kavramsal Çerçeve

2.1.1. Okuma

Okuma sürecinde okuyucu, metindeki anlamı yalnızca çözümlemekle kalmaz; aynı zamanda kendi zihinsel birikimiyle etkileşime girerek yeniden anlamlandırma çabası içine girer. Bu yönüyle okuma, yüzeysel bir sembol tanımının ötesine geçer ve bilişsel olarak yapılandırılmış bir sürece dönüşür. Türk Dil Kurumu (2022) tarafından “*Bir yazıyı meydana getiren harf ve işaretleri çözümlemek veya seslendirmek*” şeklinde tanımlanan okuma, okuyucunun ön bilgileri ile metindeki anlam arasındaki ilişki kurduğu, yazar ve okuyucu arasındaki etkileşimi zorunlu kılan dinamik bir anlam oluşturma sürecidir (Akyol, 2020; Walker, 2008). Okuma, okunan bir metinden anlam çıkarma ve bunu yorumlama sürecidir (Grabe & Stoller, 2019). Başka bir ifadeyle, okuma, yazılı sembolleri çözümleme sürecidir; ancak anlam çıkarma, yalnızca bu sürecin gerçekleşmesiyle kendiliğinden oluşmaz.

Okuma, bireyin yazılı metinleri anlama, yorumlama ve anlamlandırma sürecini kapsayan temel bir bilişsel beceridir (Alsaadat, 2020). Bilgi edinmenin ötesinde, kişisel gelişimi destekleyen, eleştirel düşünme becerilerini geliştiren ve toplumsal katılımı artıran dinamik bir süreçtir (Pandey, 2023). Okuma, bireyin dünya görüşünü şekillendirerek empati kurmasını sağlarken, eğitim bağlamında anlama, eleştirel düşünme ve bilgiyi sentezleme becerilerinin gelişimini destekler (Bharuthram, 2012; Hodžić vd., 2023; Raajitha, 2020). Ayrıca, okuma alışkanlığının sürdürülebilir hale gelmesi, bu bilişsel becerilerin sürekliliği açısından da önem taşımaktadır (Merga & Roni, 2018; Vero, 2019).

Okuryazarlık, yalnızca bireysel değil, toplumsal gelişimi de destekleyen önemli bir faktördür. Kültürel aktarımı güçlendiren bu beceri, bireylerin cehalet ve batıl inançlarla

mücadele etmesine yardımcı olur (Nestor & Ange, 2020). Ayrıca, okuma bireyin kelime dağarcığını genişletir, yazım kurallarını öğrenmesini sağlar ve genel bilgi birikimini artırarak bilişsel kapasitesini geliştirir (Kozak & Recchia, 2018; Mol & Bus, 2011; Wani & Ismail, 2024). Bu süreç, eleştirel düşünme becerilerini destekleyerek öğrencilerin analitik düşünme yetilerini güçlendirmektedir (Misnati vd., 2022; Wani & Ismail, 2024). Okuma sürecinin dil gelişimi üzerindeki etkisi, bireyin kelime tahmin etme ve anlam oluşturma yeteneklerini geliştirerek sözcüksel temsil gücünü artırmasıyla doğrudan ilişkilidir (Huettig & Pickering, 2019). Okuma, bireyin sosyal bilinç geliştirmesine katkıda bulunurken, ilişkiler kurma ve farklı bakış açılarını anlama yetisini artırır (Kozak & Recchia, 2018). Aynı zamanda, duygusal zekâyı geliştirerek bireyin başkalarının duygularına karşı daha duyarlı hale gelmesine olanak tanır (Kozak & Recchia, 2018; Misnati vd., 2022).

Akademik başarı açısından bakıldığında, okuma becerileri ile akademik performans arasında güçlü bir pozitif korelasyon bulunmaktadır. Özellikle dil ve Fen, Teknoloji, Mühendislik ve Matematik (Science, Technology, Engineering, Mathematics [STEM]) alanlarında okuma becerilerinin yüksek olması, öğrencilerin akademik başarısını artırmaktadır (Mol & Bus, 2011; Wani & Ismail, 2024). Yapılan meta-analiz çalışmaları, sistematik okuma eğitiminin erken yaşlardan itibaren akademik performansa olumlu katkı sunduğunu göstermektedir (Gunn vd., 2005; Leppänen vd., 2004). Buna ek olarak, yalnızca ana dilde değil, ikinci bir dilde yürütülen okuma eğitiminin de bireylerin akademik anlama becerilerini geliştirdiği ve genel akademik başarıya katkı sunduğu ifade edilmektedir (Yapp vd., 2021).

Erken yaşlardan itibaren okuma becerilerinin geliştirilmesi, bireyin eğitim sürecindeki başarısı açısından kritik öneme sahiptir. Fonolojik farkındalık ve kısa süreli bellek gibi beceriler, okuma hızını ve doğruluğunu artırarak akademik başarı üzerinde belirleyici bir etkiye sahiptir (Cameron vd., 2023; Mascheretti vd., 2024). Arka plan bilgisinin okuduğunu anlama üzerindeki etkisi de dikkate alındığında, içerik bilgisinin okuma eğitime entegre edilmesi gerektiği vurgulanmaktadır (Smith vd., 2021). Bu bağlamda, etkili okuma stratejilerinin erken yaşlardan itibaren geliştirilmesi önerilmektedir (Casangiu & Norel, 2019).

Dolayısıyla okuma, bireyin bilişsel, sosyal ve akademik gelişimini destekleyen çok boyutlu bir beceri olup; eleştirel düşünmeyi teşvik eden, dil yetilerini güçlendiren ve bireyin sosyal dünyayla etkileşimini artıran temel bir unsurdur. Bu bağlamda, düzenli ve sürdürülebilir bir okuma pratiğinin geliştirilmesi, yalnızca bilgi edinme sürecine değil, aynı zamanda yaşam boyu öğrenmeye ve bireyin kişisel gelişimine de önemli katkılar sunmaktadır. Okuma

etkinliklerinin düzenli ve anlam odaklı biçimde sürdürülmesi, bireylerin akademik gelişimlerine katkı sağlamakta ve zaman içinde entelektüel bir birikim oluşturmalarına imkân tanımaktadır. Bu çerçevede, okuma kültürünün gelişimine yönelik süreçlerin farklı yönleriyle ele alınması gerekmektedir.

2.1.1.1. Görsel Okuma

Görsel okuma, görsel bir kaynaktan elde edilen verilerin anlaşılması ve yorumlanmasını içeren bilişsel bir süreçtir. Bu süreç, kavrama, yorumlama ve eleştirel düşünmeyi gerektirmesi bakımından metin temelli okuma ile benzerlik göstermektedir. Ancak, görsel okuma, görsellerin, sembollerin ve diğer görsel unsurların çözümlenmesi, analiz edilmesi ve anlamlandırılmasını içeren görsel okuryazarlık becerisini de kapsamı bakımından farklılaşmaktadır (Batur, Başar & Süzen, 2019; Secor, 1900).

Literatürde görsellerin anlamlandırılması sürecine ilişkin görsel okuryazarlık olgusu, görsel okuma olgusunu zaman zaman kapsayacak şekilde yoğun bir biçimde işlenmiştir (Avgerinou & Pettersson, Bartram, 2011; Ervine, 2016; Kędra, 2018). Ancak görsel okuryazarlıktan farklı olarak görsel okuma, bireylerin görsel materyalleri anlamlandırma ve yorumlama becerisini ifade etmektedir. Literatürde görsel okuma sürecinde görsellerin semboller olarak işlev gördüğü ve bu sembollerin analizi için belirli bir öğrenme sürecine ihtiyaç duyulduğu belirtilmektedir. Bu vurguyu yapan araştırmacılardan biri olan Arbuckle (2004), görsel okumanın bilişsel boyutlarına odaklanarak, görsel içeriklerin anlaşılabilmesi için belirli kabul görmüş kural ve yaklaşımların gerekliliğini vurgulamaktadır. Araştırmalar, görsel okumanın üst düzey düşünme becerilerinin gelişiminde önemli bir rol oynadığını ortaya koymaktadır. Bireylerin görsel bilgiyi eleştirel bir bakış açısıyla analiz etmesini teşvik eden bu süreç, bilgi yoğunluğunun giderek arttığı dijitalleşen yaşam ortamlarında daha da önem kazanmaktadır. Görseller, metinleri destekleyici unsurlar olmanın ötesine geçmekte; bazı durumlarda metnin yerini alabilmektedir (Batič & Haramija, 2015). Çalışmalar, görsel okumanın eleştirel düşünme ile yakından ilişkili olduğunu da göstermektedir. Görsel okuma sürecine katılan bireyler, tutarsızlıkları tespit etmeli, sembolik anlamları kavramalı ve görsellerde gömülü mesajları belirleyebilmelidir. Bu beceriler, özellikle eğitim bağlamında giderek daha fazla önem kazanmakta olup, öğretim materyallerinde görsel öğelerin yaygın olarak kullanılmasını gerekli kılmaktadır (Bouma, 1980). Bununla birlikte, görsel okuma, edebi metinlerin yorumlanması açısından da büyük bir öneme sahiptir. Araştırmalar, okuyucuların görsellerle desteklenmiş metinlerle etkileşime girdiğinde, sözel ve görsel

unsurlar arasındaki ilişkinin anlama sürecini güçlendirdiğini ortaya koymaktadır. İllüstrasyonlar, metinde doğrudan belirtilmeyen bağlamsal bilgileri sağlayarak okuyucuların metindeki anlam katmanlarını daha iyi kavramalarına yardımcı olmaktadır (Batič & Haramija, 2015).

Görsel okumanın bilimsel ve akademik bağlamda oynadığı rolü inceleyen bazı araştırmalar, görsellerin bilgi yapılandırma sürecine katkısını, görsel materyallerin eğitim sürecinde nasıl kullanılabileceğini ve görsel bilginin beyinde nasıl işlendiğini değerlendirmektedir (Abbott, 2008; Chuang ve diğ., 2012; Stokes, 2002). Örneğin görsel okumanın ilkokul düzeyindeki bireylerde okuduğunu anlama becerisine etkisini inceleyen bir çalışma (Hrechka et al., 2022) özellikle görselleştirme teknikleri üzerinde durarak bilginin görselleştirilmesi ve görsellerin içerdiği bilgileri ön plana alan bir görsel okuma süreci önermektedir. Diğer taraftan Aslan ve Turan (2019) yaptıkları bir araştırmada tarih eğitiminde görsel okuma sürecini ele alırken, görseldeki insanların tanımlanması, görseldeki olayın tanımlanması, görselin ait olduğu yerin ve zamanın tahmin edilmesi, görseldeki sembollerin tanımlanması ve görseldeki mesajın tanımlanması gibi alt boyutlar kullanarak görsel okuma düzeyleri olgusundan bahsetmiştir. Dolayısıyla görsel okuma, bireylerin görsel materyalleri anlamlandırma, eleştirel bir bakış açısıyla analiz etme ve sembolik anlamları çözümleme sürecini içeren önemli bir bilişsel beceri olarak değerlendirilmektedir. Bu bölümde özetlenen araştırmalar, görsel okumanın özellikle eğitim bağlamında bireylerin düşünme becerilerini geliştirdiğini, bilgiyi yapılandırmalarına katkı sağladığını ve öğrenme sürecini desteklediğini göstermektedir.

2.1.1.2. Görsel Okuma ve Görsel Sunu

Eğitim ortamlarında, bilgiye erişim, anlamlandırma ve ifade süreçlerinin daha etkili yürütülmesine katkı sunan görsel okuma ve sunum tekniklerine verilen önem giderek artmaktadır. Bu teknikler, bireylerin yalnızca metinsel değil, aynı zamanda görsel içeriklerle zenginleştirilmiş materyalleri anlamlandırma becerilerini geliştirmelerine olanak tanımaktadır. Eğitim ve profesyonel bağlamlarda iletişimin daha çok görsel kanallar üzerinden yürütülmesi, görsel okuma ve sunum uygulamalarını temel bir ihtiyaç hâline getirmiştir (Öztürk & Durmaz, 2023). Bu bağlamda, Hızlı Seri Görsel Sunum (Rapid Serial Visual Presentation [RSVP]) tekniği, kelimeleri sabit bir noktada hızlı ve ardışık şekilde sunarak göz hareketlerini en aza indirmeyi amaçlamaktadır. Bu yöntem, özellikle okuma hızını artırma ve anlama düzeyini geliştirme potansiyeliyle dikkat çekmektedir (Kornrumpf

vd., 2016; Juola, 1988). Ancak bu tekniğin, doğal okuma sırasında gözün odaklandığı yerin çevresinden alınan ipuçlarını değerlendirme (göz ucuyla ön bilgi edinme) sürecini ve geriye dönük bakışları engellemesi, anlamayı olumsuz etkileyebilecek bir sınırlılık olarak değerlendirilmektedir (Benedetto vd., 2015; Akthar vd., 2021). Bununla birlikte, merkezi görme kaybı olan bireyler açısından değerlendirildiğinde, RSVP'nin doğrudan bakışı gerektirmemesi erişimi kolaylaştırmakta; ancak kayan metin gibi alternatif sunumlara kıyasla daha düşük bir anlama performansı sunabilmektedir (Bowman et al., 2021).

Görsel sunum teknikleri yalnızca tekil modalitelerle sınırlı kalmamakta, farklı duyuşal kanalları bir araya getiren yaklaşımlarla daha etkili hâle gelmektedir. Örneğin, görsel ve işitsel bilgilerin birlikte sunulduğu bimodal uygulamalar, özellikle düşük yeterlilikteki okuyucuların anlamlandırma becerilerini geliştirme açısından önemli katkılar sağlamaktadır (Montali & Lewandowski, 1996). Sözlü ve görsel iletişim unsurlarını birleştiren sunum ortamlarının, öğrencilerin sunum yeterliliklerini ve özgüvenlerini artırarak, özellikle dil bariyeri yaşayan bireylerin iletişim kapasitelerini güçlendirdiği ifade edilmektedir (Chen, 2025). Bu doğrultuda geliştirilen görsel okuma temelli eğitim uygulamaları, özellikle karmaşık bilgilerin yapılandırılması ve sunulmasında güçlü bir araç olarak kullanılmaktadır. Görsel metaforlar, karşılaştırmalar ve çıkarımsal bağlantıların görseller aracılığıyla sunulması, bireylerin anlamlandırma süreçlerini desteklemekte ve üst düzey düşünme becerilerini teşvik etmektedir (Nikleva & Rodríguez-Muñoz, 2022; Sanati, 2020; Santi & Refflinda, 2022). Ayrıca, görselleştirme stratejilerinin, özellikle öğrenci katılımını artırması ve okuma süreçlerini daha etkileşimli ve keyifli hâle getirmesi dikkat çekmektedir (Atmaja, 2018; Moriyanti vd., 2019). Bu etki, sınıf içinde öğrencilerin daha aktif öğrenenler hâline gelmesine katkıda bulunmakta, öğrenme sürecini canlandırmaktadır. Görsel sunumların kullanımı, özellikle okuma güçlüğü yaşayan bireyler için öğrenmeyi daha erişilebilir ve kapsayıcı kılmaktadır. Görsel öğelerle desteklenen okuma süreçlerinin etkileşimi ve bilgi kalıcılığını artırdığı; aynı zamanda metinsel içeriğin daha kolay yapılandırılmasını sağladığı ifade edilmektedir (Brako-Hiapa vd., 2024). Özellikle algısal öğrenmeye dayalı yaklaşımlarla geliştirilen sunumlar, görsel aralığı genişleterek okuma hızını ve doğruluğunu artırmakta, bu da yoğun duyuşal yük altında metin işlemeyi kolaylaştırmaktadır (Zhu vd., 2019). Görsellerin dil dışı zihinsel temsillere dönüştürülmesini teşvik eden uygulamalar, bilgilerin uzun vadeli bellekte daha sağlam biçimde saklanmasına da katkı sunmaktadır (Koning & Schoot, 2013; Walny vd., 2018).

Görsel okuma ve sunum uygulamaları üzerine yapılan çalışmaların önemli bir bölümü, genel olarak kesitsel ya da betimleyici desenler üzerinden şekillenmektedir. Bu durum, özellikle uygulamaların öğrenme üzerindeki etkilerini daha derinlikli ve güvenilir biçimde inceleyebilmek için uzunlamasına ve çok yöntemli araştırmalara olan ihtiyacı ortaya koymaktadır (Guo vd., 2019; Matusiak, 2020).

Sonuç olarak, görsel okuma ve sunum teknikleri; anlamayı, öğrenmeyi ve sunum becerilerini geliştirmede çok yönlü katkılar sunmakta ve öğrenme süreçlerini zenginleştiren etkili araçlar olarak öne çıkmaktadır. Bu tekniklerin farklı öğrenci profillerine uyarlanarak eğitime entegre edilmesi, hem akademik başarıyı desteklemekte hem de bireylerin dijital ve çoklu medya temelli iletişim ortamlarına uyum sağlamalarını kolaylaştırmaktadır. Ancak bu potansiyelin sürdürülebilir biçimde hayata geçirilebilmesi için, gerek uygulama gerekse araştırma düzeyinde daha kapsamlı ve sistematik yaklaşımlara ihtiyaç duyulmaktadır.

2.1.2. Okuduğunu Anlama

Okuduğunu anlama, bireylerin yazılı metinleri etkili bir şekilde kavrayabilmelerini sağlayan, dil bilgisi, kelime dağarcığı, çıkarımsal düşünme ve doğru seslendirme gibi bilişsel becerileri içeren çok boyutlu bir süreçtir (Elleman & Oslund, 2019; Kendeou vd., 2016). Anlam oluşturma sürecinde, bireyin kelime bilgisi ve kelimelere erişim hızı belirleyici unsurlar arasında yer almakta olup, dili anlama ve doğru seslendirme becerileri de okuma sürecinin temel bileşenleri arasında bulunmaktadır (Hjetland vd., 2019; Perfetti, 2007). Ayrıca, morfolojik farkındalık, akıcılık ve çalışma belleği gibi bileşen beceriler, okuma anlama süreçleriyle doğrudan ilişkilidir (Tighe & Schatschneider, 2016). Bu bağlamda, alan yazında öne çıkan araştırmacılar, okuduğunu anlama sürecini yalnızca metinsel içerikle sınırlı olmayan, aynı zamanda bilişsel ve dilsel süreçlerin bütüncül bir etkileşimi olarak ele almaktadır. Örneğin, Kintsch (1998), anlam oluşturma sürecinin zihinsel modelleme ve bilişsel yapılandırma süreçleriyle doğrudan ilişkili olduğunu vurgularken; Duke ve Pearson (2002), etkili okuma anlama stratejilerinin, metindeki açık ve örtük bilgileri birbirine bağlama becerisine dayandığını ifade etmektedir. McNamara ve Graesser (2012), anlam oluşturma sürecinin, bireyin ön bilgisi ve bağlamsal ipuçlarını etkin bir şekilde kullanmasıyla mümkün olduğunu belirtmiş, Oakhill ve Cain (2004) ise çıkarımsal düşünme, anlama izleme ve hikâye yapısını çözümleme gibi üst düzey becerilerin bu sürecin ayrılmaz parçaları olduğunu ortaya koymuştur. Böylelikle, okuduğunu anlama yalnızca metni çözümleme değil, aynı

zamanda okuyucunun bilişsel sistemindeki aktif işleme süreçlerini yansıtan çok katmanlı bir beceri seti olarak tanımlanmıştır.

Okuduğunu anlama becerilerinin değerlendirilmesi için geleneksel testler yaygın olarak kullanılmakta, ancak bu testler bilişsel ve metabilşsel süreçleri tam anlamıyla ölçmekte yetersiz kalabilmektedir (Klingner, 2004). Bu nedenle, görüşmeler, yüksek sesle düşünme teknikleri ve resmî olmayan ölçme yöntemleri gibi yenilikçi değerlendirme yöntemleri, bireylerin kavrama süreçlerini daha detaylı analiz etme imkânı sunmaktadır. Dijital teknolojiler de bu alanda önemli bir rol oynamakta, Okuma Stratejisi Değerlendirme Aracı (Reading Strategy Assessment Tool [RSAT]) gibi bilgisayar tabanlı ölçme araçları, bireylerin okuma stratejilerini analiz ederek daha dinamik değerlendirme imkânı sağlamaktadır (Magliano vd., 2011). Ancak, farklı değerlendirme türlerinin farklı becerileri ölçmesi nedeniyle, bu yöntemlerin etkinliği çeşitli değişkenlerden etkilenebilmektedir (Clinton-Lisell vd., 2022; Keenan vd., 2008).

Sosyoekonomik ve kültürel faktörlerin okuma anlama performansı üzerindeki etkisi göz önüne alındığında, eğitimcilerin değerlendirme süreçlerinde bu değişkenleri dikkate almaları gerektiği vurgulanmaktadır (Snyder vd., 2005). Öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmek için çeşitli öğretim stratejileri önerilmektedir. Etkileşimli teknikler arasında grup tartışmaları, karşılıklı öğretim ve rol yapma yöntemleri öğrencilerin anlama becerilerini artırmada etkili bulunmuştur (Fadila vd., 2024; Spörer vd., 2009). Bunun yanı sıra, kelime edinimi ve ön bilgi etkinleştirme gibi stratejiler, öğrencilerin metinleri daha derinlemesine kavrayarak önceki bilgileri ile yeni bilgileri ilişkilendirmelerini sağlamaktadır (Dhakal, 2024; Fadila vd., 2024).

Teknolojik yenilikler de okuma sürecine entegre edilmekte, göz izleme teknolojisi gibi araçlar bireylerin bilişsel dikkat süreçlerini inceleyerek anlama düzeylerini değerlendirmeye katkı sağlamaktadır (Mézière vd., 2021). Aynı zamanda, biçimlendirici ve performans değerlendirmeleri, öğrencilere sürekli geri bildirim sağlayarak okuma anlama becerilerinin gelişimini desteklemektedir (Boubekri & Rouijel, 2024; Sönmez & Çetinkaya, 2022).

Eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesine yönelik olarak Sokratik sorgulama ve argüman analizi gibi teknikler, bireylerin metinleri daha derinlemesine değerlendirmelerini sağlamaktadır (Bakhtiyorovna, 2024). Ayrıca, öz düzenlemeli öğrenme stratejileri, öğrencilerin kendi okuma süreçlerini izleyerek etkili okuma alışkanlıkları geliştirmelerine olanak tanımaktadır (Rifattullah & Putra, 2023). Okuma ve Düşünme İçin Öz İzleme

Yaklaşımı (Self-Monitoring Approach to Reading and Thinking [SMART]) stratejisi ise, öğrencilerin metinlerle aktif etkileşim kurmasını sağlayarak motivasyonlarını ve anlama düzeylerini artırmayı amaçlamaktadır (Syafi'i, 2022).

Okuduğunu anlama becerileri, bireylerin akademik başarılarını doğrudan etkilemektedir. Bu nedenle, etkili okuma öğretimi ve değerlendirme stratejilerinin geliştirilmesi, eğitimciler, araştırmacılar eğitim politikalarını şekillendiren karar alıcılar arasında iş birliği gerektiren kritik bir süreçtir (Elleman & Oslund, 2019). Özellikle düşük okuryazarlık seviyesine sahip bireyler için, temel bileşen becerilerini destekleyen kapsamlı eğitim programları geliştirilmelidir (Tighe & Schatschneider, 2016). Bu programlar hem geleneksel hem de yenilikçi öğretim yaklaşımlarını içermeli ve teknolojik araçlardan yararlanarak bireylerin okuma becerilerini geliştirmeye yönelik kapsamlı bir çerçeve sunmalıdır. Dolayısıyla, okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesi, bireylerin metinleri daha iyi kavrayarak akademik ve mesleki yaşamlarında daha başarılı olmalarına katkı sağlayacak kritik bir süreçtir. Eğitim politikalarının ve uygulamalarının bu doğrultuda şekillendirilmesi, uzun vadeli akademik ve bilişsel gelişim için büyük önem taşımaktadır. Bu kapsamda, okuma ve anlama süreçlerini daha iyi kavrayabilmek adına kuramsal modellerin incelenmesi önemli bir gereklilik olarak ortaya çıkmaktadır. Anlama becerilerinin nasıl işlediğini açıklamaya yönelik bu kuramsal modeller, yalnızca araştırmanın doğrudan uygulama boyutuna temel oluşturmakla kalmayıp, aynı zamanda literatürdeki kuramsal çeşitliliği yansıtmak, farklı yaklaşımlar arasında karşılaştırmalı bir bakış açısı sunmak ve okuyucunun konuya ilişkin kavrayışını derinleştirmek amacıyla çalışmaya dahil edilmiştir. Model seçiminde ise, literatürdeki açıklayıcılık düzeyleri, eğitsel bağlamdaki karşılıkları ve araştırmacı tarafından yürütülen sistematik kaynak taramaları esas alınmıştır.

2.1.3. Anlama Modelleri

Okuma anlama modelleri, bireylerin yazılı metinleri nasıl işlediği, yorumladığı ve anlamlandırdığı süreçleri açıklayan teorik çerçevelerdir. Bu modeller, okuma sürecinde bilişsel, dilbilimsel ve sosyal-bilişsel unsurların nasıl etkileşim içinde olduğunu ortaya koyarak, okuma becerilerinin geliştirilmesine yönelik önemli katkılar sağlamaktadır. Geleneksel, bilişsel, etkileşimli ve çağdaş yaklaşımları içeren bu modeller, okuma eyleminin çok boyutlu yapısını anlamaya yönelik kapsamlı bir çerçeve sunmaktadır. Özellikle öğretim süreçlerinde, bireylerin okuma ve anlama becerilerini geliştirmek için stratejiler sunan bu

teoriler, eğitimden dil öğrenimine, bilişsel süreçlerden nöroanatomik analizlere kadar geniş bir araştırma alanına sahiptir.

Alan yazında yapılan tanımlamalar doğrultusunda, okuduğunu anlama, okuyucunun mevcut bilişsel şemalarını kullanarak metindeki iletinin zihinsel bir temsiline ulaşmasını sağlayan çok katmanlı bir süreç olarak değerlendirilmektedir (Akyol, 2015; Baker & Stein, 1978; Eastman, 2010; Güneş, 2021). Bu sürecin etkin bir şekilde gerçekleşebilmesi, bireyin önceden sahip olduğu bilgileri aktif bir biçimde kullanmasını, metin içindeki anlamsal ilişkileri fark etmesini ve edindiği bilgiyi yeni bağlamlarla ilişkilendirerek anlam inşasını gerçekleştirmesini gerektirmektedir. Okuduğunu anlama, okuyucunun yazılı bir metinde yer alan iletinin anlamını, sahip olduğu ön bilgiler ve deneyimler doğrultusunda yorumlayarak yapılandırdığı bilişsel bir süreç olarak tanımlanmaktadır (Eastman, 2010). Okuma-anlama süreçleri, okuyucu ile metin arasında sürekli bir etkileşim içinde gerçekleşen dinamik bir süreçtir (Hasibuan, 2015). Birey, mevcut bilgi birikimini kullanarak yeni bilgileri anlamlandırıp bütünleştirirken, okuyucunun geçmiş deneyimleri ve ön bilgileri, aynı metni farklı şekillerde yorumlamasına neden olmakta; bu durum ise anlamının, bireylere olay ve olguları tek bir perspektiften değerlendirmek yerine çok yönlü bir bakış açısı geliştirme, eleştirel düşünme ve sorgulama imkânı sunduğunu göstermektedir.

Bireyin yazılı bir metni anlamlandırma süreci, yalnızca kelimelerin tanınması ve genel bağlamda işlenmesiyle sınırlı kalmayıp, bilişsel ve üstbilişsel mekanizmaların etkin kullanımıyla derinlemesine bir anlama ve yorumlama sürecini de içermektedir. Örneğin şema teorisi çerçevesinde ele alındığında, okuduğunu anlama süreci, okuyucunun ön bilgilerini yeni bilgilerle bütünleştirerek anlam oluşturduğu bir yapı olarak değerlendirilmekte ve bu süreçte okuyucunun mevcut bilişsel şemalarının etkinleştirilmesi, anlamlandırma sürecini kolaylaştıran temel bir unsur olarak görülmektedir (Fahriany, 2015). Şema teorisi, bireyin önceki bilgi birikimini aktif hale getirerek metni yorumlamasını desteklemekte ve bu yolla okuma sürecinde daha etkili bilişsel işlemler gerçekleştirmesine olanak tanımaktadır. Diğer taraftan bilgi işleme kuramı perspektifinden bakıldığında ise okuduğunu anlama sürecinde bireyin üstbilişsel becerilerini kullanarak anlam çıkarımı yapması, metnin tutarlılığına yönelik değerlendirmelerde bulunması ve bağlamsal ipuçlarını dikkate alarak çıkarımsal okuma becerisini geliştirmesi büyük önem taşımaktadır (Hoover & Tunmer, 2020; Salameh, Salameh & Al-Emami, 2019).

Okuma sürecinde, kelime bilgisi, sözdizim ve anlambilim gibi dilsel bileşenler, bireyin metni anlamlandırma sürecinde kritik bir role sahiptir. Anlama sürecinde ise temel ve üst

düzey olmak üzere iki aşama söz konusudur. Temel süreçler, üst düzey süreçlerden farklıdır çünkü üst düzey süreçler daha gelişmiş zihinsel detaylandırma becerileri gerektirir. Temel düzeyde yer alan önemli bilişsel yetiler arasında çalışma belleği ve sözcüksel süreçler (örneğin, imla kuralları bilgisi) bulunurken, üst düzey beceriler metindeki örtük bilgilerin yorumlanmasını ve önceki bilgilerle ilişkilendirilerek çıkarım yapılmasını içerir (Shanahan & Shanahan, 2008). Savić (2018) tarafından yapılan araştırma, başarılı okuyucuların çeşitli çıkarım becerilerini esnek bir şekilde kullanarak hem yerel hem de küresel anlam ilişkilerini kurabildiğini, buna karşın başarısız okuyucuların yüzeysel bir okuma ile metin içerisindeki doğrudan bilgileri işlemeye eğilimli olduğunu ve bağdaşıklık unsurlarını yeterince değerlendiremediğini ortaya koymaktadır. Bu durum, metni derinlemesine anlamlandırmada bağlamsal ipuçlarının etkin kullanımının önemine işaret etmekte ve okuduğunu anlama becerilerinin tarihsel süreçte hem akademik hem de pedagojik açıdan sürekli olarak ele alınan bir araştırma alanı olduğunu ortaya koymaktadır. Bir başka ifadeyle okuma üzerine yapılan araştırmalar, okuma sürecinin bilgi edinme ve bu bilgiyi zihinde organize etme becerileriyle doğrudan ilişkili olduğunu ve okuduğunu anlama kavramının temel çerçevesini oluşturduğunu ortaya koyma çabasında olmuş ve farklı modeller öne sürülmüştür. Bu bölümde, okuma anlama sürecine dair modeller ele alınarak, farklı kuramsal perspektifler ışığında okumanın nasıl gerçekleştiği ve bireylerin metinleri nasıl anladığı açıklanacaktır.

2.1.3.1. Geleneksel Anlama Modelleri

Geleneksel anlama modelleri, bireylerin metni nasıl işlediğini ve anlamlandırıdığını anlamaya yönelik teorik çerçeveler sunar. Bu modeller, anlamanın nasıl oluştuğunu açıklamak için bilişsel, dilbilimsel ve sosyal faktörleri birleştirerek zamanla evrimleşmiştir. Thorndike (1971) erken dönemlerde oluşturduğu modellerde, kelime anlamlarının ve sözlü muhakemenin, etkili bir okuma anlama için temel unsurlar olduğunu vurgulamıştır. Daha güncel modeller, arka plan bilgisinin ve strateji bilgisinin okuma anlama sürecindeki rolünü öne çıkarmaktadır. Arka plan bilgisi, öğrenciler sınıf düzeyinde ilerledikçe giderek daha önemli hale gelirken, strateji bilgisi özellikle üst sınıflarda belirginleşir (Willson & Rupley, 1997). Ayrıca, metin anlama süreçleri genellikle yerel düzeydeki işleme ile metnin özünü oluşturan küresel makro işlemler arasında bir ayrım yapar; bu makro işlemler, okuyucunun hedeflerinin teorik şemalar tarafından yönlendirilmesiyle işler (Kintsch & Dijk, 1978; Kintsch, 1979). Geleneksel anlama modelleri, okuma sırasında metinden alınan bilgilerin zihinde işleme biçimi ve sürecini dikkate almaktadır. Bu modeller, Parçadan Bütüne

Anlama, Bütünden Parçaya Anlama ve Karma Modeller olmak üzere üç grupta toplanmaktadır (Güneş, 2021). Bununla birlikte, söz konusu modeller çeşitli eleştirilere de konu olmuştur. Örneğin, Holmes'un alt katman faktör teorisi, anlam düzeylerini farklı değişkenlerle açıklamaya çalışmasına rağmen, kullanılan istatistiksel yöntemlerin yetersizliği nedeniyle eleştirilmiştir (Davis, 1972). Ayrıca, okuma anlama Doğrudan ve Çıkarımsal Aracılık Modeli (Direct and Inferential Mediation Model [DIME]), bilgi ve kelime dağarcığının önemini etkileyebilecek yöntem yanlılıklarının kontrol edilmesinin gerekliliğini vurgular (Ahmed vd., 2016). Gelişimsel perspektifler ise okuma anlama süreçlerinin, metne özgü, dilbilimsel ve sosyal-bilişsel etkileşimlerin bir sonucu olarak evrildiğini ileri sürer; bu süreçler öğretim ve çevresel faktörlerden etkilenir, dolayısıyla özel eğitim yaklaşımlarının önemi vurgulanır (Connor, 2016). Son olarak, çevrimdışı okuma için geliştirilen geleneksel modellerin, dijital bağlamdaki okuma ve anlama süreçlerine uyarlanması gerektiği ortaya çıkmaktadır. Bu yeni bağlamda, bilginin güvenilirliğini değerlendirme ve birden fazla kaynaktan gelen bilgilerin sentezlenmesi gibi faktörler önemli bir yer tutar (Kiili vd., 2018). Geleneksel anlama modelleri, okuma anlama süreçlerini anlamada temel bir çerçeve sunmuş olsa da günümüz dijital ortamlarında, strateji bilgisi ve çevrimiçi okuma becerileri gibi yeni faktörlerin de göz önünde bulundurulması gerektiği anlaşılmaktadır.

2.1.3.1.1. Parçadan Bütüne Anlama Modeli

Parçadan Bütüne Anlama Modeli, bireylerin küçük bileşenleri işleyerek bütünsel bir anlam oluşturma sürecini açıklayan kavramsal bir çerçevedir. Bu model, okuma sürecinde doğru seslendirmeye odaklanarak, öncelikle hece, kelime ve cümle düzeyinde anlamın oluşturulması gerektiğini, ardından bu anlamların paragraf ve metin seviyesine taşınmasıyla bütünsel bir anlama ulaşılabileceğini vurgular (Güneş, 2021).

Kelime anlamlarının birleşmesiyle oluşan anlam üniteleri, cümlelerin anlamlandırılmasını sağlar ve bu yapı, daha büyük dilsel birimler olan paragraf ve metnin anlam kazanmasına olanak tanır (Akyol, 2015). Okuma anlama sürecinde dil becerisi kritik bir faktör olup, genel dil anlayışının okuma anlama düzeyini en yüksek düzeyde etkileyen unsur olduğu kabul edilmektedir. Bu süreçte, morfolojik farkındalık ve kelime bilgisi gibi unsurlar, bireyin anlama becerisi üzerinde belirleyici bir rol oynamaktadır (Kieffer vd., 2016).

Bu model, bireylerin dilsel bileşenleri analiz ederek anlam inşa etmesini sağlayan aşamalı bir süreç sunduğundan, özellikle temel okuma becerilerinin gelişimi açısından önemli bir kuramsal çerçeve sunmaktadır.

2.1.3.1.2. Bütünden Parçaya Anlama Modeli

Bütünden Parçaya Anlama Modeli, bireylerin karmaşık bütünleri daha basit parçalara ayırarak bilgiyi nasıl işlediğini açıklayan bir çerçevedir. Dil anlama ve okuma anlama süreçlerinde önemli bir yer tutan bu model, okuyucunun metni bir bütün olarak değerlendirdiğini ve anlamlandırma sürecinde ön bilgilerini ve metin içi ipuçlarını kullanarak tahminlerde bulunduğunu öne sürmektedir (Akyol, 2015; Güneş, 2021). Bu sayede eksik harfler veya dizgi yanlışlıkları fark edilmeden metnin doğru şekilde anlaşılması sağlanmaktadır. Dil edinimi süreçlerinde de bu modelin etkisi görülmektedir. Çocukların, dili bireysel bileşenlerine odaklanmadan önce bütünsel olarak anladıkları ve bu tür gestalt stratejilerinin yaygın olduğu belirlenmiştir (Peters, 1977). Genel dil anlayışı, morfolojik farkındalık ve kelime bilgisi gibi faktörler birlikte ele alındığında, bu unsurların okuma becerileriyle yüksek düzeyde ilişkili olduğu ve özellikle morfolojik farkındalığın anlama sürecinde kendine özgü bir işlev üstlendiği belirtilmektedir (Kieffer vd., 2016).

Nörobilim alanındaki çalışmalar, okuma anlama süreçlerinin bilişsel mekanizmalarla ilişkili olduğunu ve beyindeki bazı yapısal özelliklerin bu becerilerin tahmin edilmesinde kullanılabildiğini ortaya koymaktadır. Ayrıca, cinsiyet farklılıklarının nöroanatomik yapılarla ilişkili olduğu belirlenmiştir (Cui vd., 2018). Belirli bir becerinin veya işlem sırasının öğrenilmesiyle ilgili yapılan araştırmalar, önce bütün sürecin öğrenilmesinin, daha sonra parçalarına ayrıldığında tam bir transfer sağladığını; ancak önce küçük parçaların öğrenilmesinin, bütünü kavramada yalnızca kısmi bir transfer sağladığını ortaya koymuştur. Bu bulgu, öğrenme sırasının ve bağlamının beceri kazanımı ve transferi üzerinde önemli bir etkisi olduğunu göstermektedir (Rhein & Vakil, 2017). Dolayısıyla Bütünden Parçaya Anlama Modeli, dil anlama ve okuma anlama gibi bilişsel süreçlerde bütünsel yapıların parçalar üzerinden anlaşılmasını sağlayan çok yönlü bir teorik çerçeve sunmaktadır.

2.1.3.1.3. Karma Anlama Modeli

Okuma süreci, bireyin bilişsel yetilerini ve dil becerilerini bir araya getiren karmaşık bir etkileşim sürecidir. Bu süreci açıklamak üzere geliştirilen modeller arasında karma model,

parçadan bütüne ve bütünden parçaya işleyen yaklaşımların birleşimiyle, her iki yöntemin eksikliklerini ortadan kaldırmayı amaçlayan bir model olarak tanımlanmaktadır (Güneş, 2021). Okuma sürecinin açıklanmasında etkileşimli modelin daha kapsamlı bir çerçeve sunduğu ve yukarıdan aşağıya ve aşağıdan yukarıya yönelimleri tek başlarına ele alan yaklaşımlara kıyasla, sürecin hem yüzeysel hem de derin yapısını dikkate aldığı belirtilmektedir (Dechant, 2013). Bu model, yukarıdan aşağıya bir vurgu ile başlayarak gerektiğinde aşağıdan yukarıya hareket eden ve ardından tekrar yukarıdan aşağıya yönelen dinamik bir süreç izlemektedir. Okuma süreci ile ilgili teorik gelişmeler, metin yapısı ve bilgi yapısına yönelik araştırmalarla desteklenmiş, kelime tanıma ve anlamlandırma süreçleri üzerine yapılan çalışmalar, okuyucunun ön bilgilerinin ve metindeki yapıların anlama sürecine etkisini ortaya koymuştur. Bu alandaki ilerlemeler, özellikle Rumelhart'ın (2022) *Etkileşimli Bir Okuma Modeline Doğru* adlı çalışmasıyla ivme kazanmış ve etkileşimli modelin önemine dikkat çeken araştırmalara zemin hazırlamıştır. Ayrıca, okuma sürecine ilişkin bireysel farklılıkların nedenlerine yönelik ilginin artması, dil anlama yaklaşımlarında da daha karmaşık modellerin geliştirilmesini teşvik etmiştir (Lesgold ve Perfetti, 2017). Bu bağlamda, anlama görevlerinde kullanılan karma modeller, farklı metodolojileri bir araya getirerek performansı artırma ve sağlamlığı güçlendirme açısından çeşitli avantajlar sunmaktadır (Wang vd., 2024). Özellikle, boşluk doldurma testleriyle ölçülen okuduğunu anlama görevlerinde, hibrit kodlama tabanlı modellerin doğruluk oranlarında belirgin gelişmeler sağladığı ve geleneksel yöntemlere kıyasla daha yüksek başarı gösterdiği belirlenmiştir (Yang vd., 2020). Eğitim bağlamında ise işbirlikçi filtreleme ve optimizasyon algoritmalarını içeren hibrit modeller, öğrenci katılımını ve anlama düzeyini artırırken öğrenme çıktılarını da olumlu yönde etkilemektedir. Bunun yanı sıra, öğrenme deneyimlerini kişiselleştirerek gerçek zamanlı geri bildirimlere dayalı öğretim stratejilerinin optimize edilmesine katkı sağlamaktadır (Zou, 2024). Söz konusu değerlendirmeler, okuma sürecinin dinamik bir yapı sergilediğini ve etkileşimli modellerin bu süreci açıklamada önemli bir çerçeve sunduğunu göstermektedir.

2.1.3.2. Bilişsel Anlama Modelleri

Bilişsel anlama modelleri, insanların bilgiyi nasıl işlediğini, akıl yürüttüğünü ve çevreyi nasıl anlamlandırıldığını açıklamaya çalışan çeşitli yaklaşımları kapsamaktadır. Bu modeller, farklı teorik perspektifler ve metodolojilerle şekillenmiş olup, bilişsel süreçlerin işleyişini anlamaya yönelik çeşitli yaklaşımlar sunmaktadır.

Zihinsel modeller, bireylerin dünyayı içsel temsiller oluşturarak anlamlandırdığını ve tündengelimli akıl yürütmeden ziyade bu zihinsel modelleri manipüle ettiklerini öne sürmektedir (Ford & Johnson-Laird, 1985). Bilgi işleme modelleri, insan zihninin nasıl çalıştığını anlamak için bilgisayar simülasyonlarını kullanır. Bu modeller, hafızadan bilgi geri çağırma ve problem çözme gibi bilişsel süreçleri inceler. Ayrıca, basit ve karmaşık düşünme süreçleri arasındaki ilişkiyi açıklamaya yardımcı olur (Simon, 1981). Ağ modelleri, bilişsel gelişimi ve zekâyı bir bütün olarak ele alarak, bireysel farklılıkları ağ yapıları aracılığıyla açıklamakta ve bilişsel gelişim için birleşik bir teori önermektedir (Van Der Maas vd., 2017).

Daha ileri bilişsel teoriler arasında bağlantıcı ve dinamik sistem modelleri, bilişsel işlevlerin daha temel süreçlerden ortaya çıktığını ve sinir ağları kullanılarak bilişsel fenomenlerin simüle edilebileceğini savunmaktadır (Kousta, 2010). Biçimsel anlama modelleri, insan bilişini simüle etmek amacıyla Turing makineleri gibi hesaplama dayalı yaklaşımlar kullanmakta; bu sayede bilgi işleme süreçlerini yapay sistemler aracılığıyla modellemeye çalışmaktadır (Zou, 2018). Meta-öğrenilmiş modeller, bilişin deneyimle uyarlanabilirliğini vurgulayarak rasyonel analiz ve Bayes modelleriyle bağlantı kurmaktadır (Binz vd., 2023). Kuantum modelleri, insan bilişi ve karar alma süreçlerinin olasılıksal doğasını anlamlandırmak amacıyla kuantum kuramında yer alan bağlamsallık ve dolanıklık (birden fazla unsurun birbirinden bağımsız değil, karşılıklı bağıllık içinde hareket etmesi) gibi ilkeleri kullanmaktadır (Busemeyer & Bruza, 2012).

Bu bilişsel anlayış modelleri, okuma anlama süreciyle de doğrudan ilişkilidir. Okuma anlama, okuyucunun metindeki harf, hece, kelime gibi ögeleri doğru bir şekilde anlaması, mevcut bilgi ve şemalarını nasıl kullandığı ve hangi stratejilerden faydalandığını içeren çok katmanlı bir süreçtir. Okuma anlama süreçleri üç dönemde ele alınmaktadır:

1. İlk dönem, metni okuduktan sonra zihinde kalan bilgileri belirlemeyi amaçlamaktadır.
2. İkinci dönem, metni anlama sürecinde etkili olan zihinsel süreçleri incelemektedir.
3. Üçüncü dönem, zihne aktarılan bilgiler ile anlama sırasında etkili olan bilişsel süreçler arasındaki ilişkileri keşfetmeyi hedeflemektedir (Güneş, 2021).

Bir başka deyişle, bilişsel anlama modelleri, okuma anlama sürecini açıklamada farklı yaklaşımlar sunmakta ve bireylerin metinleri nasıl işlediğini anlamak için kapsamlı bir çerçeve sağlamaktadır.

2.1.3.3. Anlamaya Yönelik Kuramsal Gelişmeler

Günümüz anlama modelleri, anlamayı süreçsel ve etkileşimsel bir çerçevede ele alarak, bireyin anlama becerilerini geliştirmeyi hedeflemektedir. Bu modeller, okuma sürecinde kullanılan stratejileri tanımlayarak öğrencilerin anlama sürecini yapılandırmasına olanak tanımaktadır. Bu bağlamda, Bianco ve Giasson'un modelleri, okuma ve anlama sürecine yönelik farklı yaklaşımlar ortaya koymaktadır.

2.1.3.3.1. Bianco Modeli

Bianco Modeli, okuyucunun metni yorumlama sürecinde içsel ve dışsal faktörlerin etkileşimini temel alır. Bu model, anlama sürecinin sadece metne dayalı olmadığını, okuyucunun ön bilgileri, bağlamsal ipuçları ve metinle etkileşiminin bütüncül bir yapı oluşturduğunu öne sürer. Okuma ve anlama işlemlerinin bütüncül bir yaklaşımla ele alındığı model 2010 yılında Maryse Bianco tarafından geliştirilmiştir. Model, anlama becerileri, anlama stratejileri ve metinle ilgili bilgilerin sırasıyla öğrenciye öğretilmesini öngörmektedir (Güneş ve Tüm, 2022). Bilişsel bilimlerde yapılan araştırmalar, Bianco Modeli'nin temel ilkelerini desteklemektedir. Kintsch ve van Dijk (1978), anlam oluşturma sürecinin yüzeysel kodlamadan çok, derinlemesine bilişsel işlemleri içerdiğini vurgulamıştır. Cain ve Oakhill (2008), ön bilgilerin ve çıkarımsal düşünme becerilerinin anlama sürecindeki rolünü öne çıkarmıştır. Perfetti ve Stafura (2014) ise okuduğunu anlamamanın hem kelime düzeyinde kodlama hem de metin bağlamında bilişsel stratejileri kullanmayı gerektirdiğini göstermiştir. Bianco Modeli, bu mekanizmaların karşılıklı etkileşim içinde çalıştığını savunmaktadır. Bu bağlamda, Bianco Modeli'nin sunduğu çerçeve, anlamaya yönelik öğretim stratejilerinin geliştirilmesine katkı sağlayabilir.

Bianco Modeli, öğretmenlerin öğrencilere metin içi ve dışı bağlantılar kurmalarına yardımcı olmasını önerir. Model, öğrencilerin metinleri daha iyi anlamalarını sağlamak için bilişsel stratejiler kullanmalarını teşvik eder. Son araştırmalar, anlamamanın öğretilabilir bir beceri olduğunu göstermektedir. Pressley ve Afflerbach (1995), başarılı okuyucuların öngörme, soru sorma ve özetleme gibi stratejiler kullandığını ortaya koymuştur. Duke ve Pearson (2002), okuma stratejileri öğretiminin öğrencilerin anlamayı geliştirdiğini belirtmektedir. Guthrie ve Wigfield (2004), motivasyonun ve bilişsel farkındalığın okuma başarısını doğrudan etkilediğini göstermiştir. Araştırmalar, anlamamanın öğretilabilir bir beceri olduğunu ortaya koyarken (Duke & Pearson, 2002; Pressley & Afflerbach, 1995), öğretmenlerin

öğrencilerin bilişsel farkındalığını artırmaya yönelik etkinlikler planlamasının önemini vurgulamaktadır.

2.1.3.3.2. Giasson Anlama Modeli

Okuma anlama becerisi, bireylerin bilgiye erişimini, eleştirel düşünmesini ve akademik başarısını belirleyen temel bir yetkinliktir. Bu bağlamda geliştirilen kuramsal modeller arasında Jocelyne Giasson'un 1990 yılında ortaya koyduğu Etkileşimsel Model, okuma sürecini okuyucu-metin-ortam etkileşimi çerçevesinde ele almaktadır (Güneş & Tüm, 2022). Model, bilişsel süreçleri ve metin yapısını dikkate alarak okuma anlama sürecini çok boyutlu bir yaklaşımla açıklamaktadır.

Giasson (1990), okuma anlama sürecinin farklı bilişsel işlemlerden oluştuğunu öne sürmüştür. Modelde, mikroişlemler, kelimelerin ve cümlelerin anlaşılmasını sağlarken, entegrasyon, metindeki bilgileri birleştirerek anlam bütünlüğü oluşturmaktadır. Detaylandırma, okuyucuların ön bilgileriyle yeni bilgileri ilişkilendirmesine olanak tanırken, makroişlemler, metnin ana fikrini kavramaya yardımcı olmaktadır. Giasson Anlama Modeli, bilişsel ve pedagojik boyutları birleştiren bir yapı sunmaktadır. Model, öğrencilerin kelime bilgisi, bağlam içinde anlam kurma ve eleştirel okuma becerilerini geliştirmeye odaklanmaktadır (Nation, 2019; Cain & Oakhill, 2008; van den Broek, Rapp & Kendeou, 2011). Okuyucuların ön bilgilerini harekete geçirmeleri ve metni sorgulamaları, anlamayı derinleştirici etkilere sahiptir (McNamara, 2007; Pressley vd., 2001; Zwaan & Radvansky, 1998). Araştırmalar, bu modelin süreç odaklı okuma stratejileri ile bilişsel mekanizmalar arasındaki ilişkiyi ortaya koyduğunu göstermektedir (Pressley & Afflerbach, 1995; Snow, 2002; Kintsch, 2005). Giasson Modeli'ne göre, okuyucu ön bilgilerini kullanarak çıkarım yapar ve metinle aktif etkileşim kurar (Duke & Pearson, 2002; Perfetti & Stafura, 2014). Model, okuma stratejilerinin sistematik bir şekilde öğretildiği sınıf ortamlarında uygulanması durumunda, öğrencilerin anlamayı derinleştirmesini ve sürece aktif katılım sağlamasını desteklemektedir (Guthrie ve Wigfield, 2004; Paris & Paris, 2007).

Bu model, farklı okuma düzeylerindeki öğrencilerin bilinçli strateji kullanımıyla anlamalarını geliştirmelerine yardımcı olan pedagojik bir yaklaşım sunmaktadır. Anlam odaklı okuma stratejilerinin eğitim programlarına entegre edilmesi, öğrencilerin kalıcı ve evrensel bir okuma becerisi kazanmasına katkı sağlamaktadır (Connor, Morrison & Katch, 2014; Duke & Cartwright, 2021; Snow, 2010). Giasson Anlama Modeli'nin sınıf içi

uygulamalara entegre edilmesi, öğrenci merkezli bir yönelim sağlayarak okuma eğitiminde anlamlı gelişimler yaratacaktır.

2.1.3.4. Diğer Anlama Modelleri

2.1.3.4.1. Gelişimsel Okuma Anlama Modelleri

Okuma anlama becerisi, bilişsel, dilsel ve çevresel faktörlerin etkileşimiyle gelişen karmaşık ve dinamik bir süreçtir. Bu sürecin, doğrusal değil, çok boyutlu bir modelle açıklanması gerektiği vurgulanmaktadır. Araştırmalar, bireysel farklılıklar (Carlson vd., 2013), çevresel faktörler (Snow, 2010) ve eğitimsel müdahalelerin (Connor, 2016) okuma anlama sürecindeki kritik rolünü ortaya koymaktadır. Sosyal çevre ve öğretim yöntemleri, öğrencilerin metinleri anlama ve yorumlama becerilerini doğrudan şekillendirmektedir. Bu nedenle, okuma anlama sabit bir yetenek değil, çevresel ve bireysel faktörlerin etkileşimiyle şekillenen dinamik bir süreç olarak ele alınmalıdır.

Gelişimsel okuma anlama modelleri, bireylerin okuma becerilerini kazanmasında çok yönlü bir bakış açısı sunarak süreci etkileyen unsurları açıklamaktadır. Kafes Modeli, bireysel farklılıkları ve çevresel faktörleri dikkate alarak okuma anlama gelişimini çok boyutlu bir yapı içinde ele almaktadır. Araştırmalar, bu modelin, çocukların bireysel yetenekleri ile öğretimsel ortam arasındaki etkileşimi vurguladığını göstermektedir (Paris, 2005; Snow & Biancarosa, 2003). Bireysel okuma yetkinliği ile çevresel uyaranların etkileşimi, okuma anlama gelişiminde belirleyici olduğundan, okuma sürecini desteklemek için bireysel özellikleri ve eğitim ortamlarını dikkate alan çok boyutlu yaklaşımlar benimsenmelidir.

Erken yaşlardaki dil ve okuma ortamlarının, bireylerin gelecekteki okuma becerileri üzerinde uzun vadeli etkiler bıraktığı gösterilmiştir (Mol & Bus, 2011; van Bergen vd., 2017). Sosyo-ekonomik düzey, ebeveyn eğitimi ve erken okuryazarlık deneyimleri, okuma ve anlama gelişimini doğrudan etkilemektedir. Bu nedenle, erken yaşlardan itibaren zenginleştirilmiş okuryazarlık ortamlarının oluşturulması, bireylerin okuma yeterliliklerini artırmada kritik bir faktördür.

Eğitimsel müdahalelerin okuma anlama becerileri üzerindeki etkisi kapsamlı bir şekilde incelenmiştir. Etkileşimli öğretim, öz-düzenleme stratejileri ve çoklu metin kullanımı, okuma ve anlama becerilerini geliştiren etkili yöntemler arasında yer almaktadır (Duke & Pearson, 2002; Kintsch, 1998). Özellikle çoklu metin kullanımı ve metinler arası ilişkileri anlama becerisi, öğrencilerin okuma yetisini derinleştirmekte ve eleştirel düşünme

becerilerini güçlendirmektedir. Bu yüzden, çeşitlendirilmiş ve etkileşimli öğretim yöntemleri uygulanmalı ve bireysel farklılıklar göz önünde bulundurulmalıdır.

Dolayısıyla okuma anlama gelişimi, bireysel, çevresel ve eğitimsel faktörlerin etkileşimiyle şekillenen dinamik bir süreçtir. Literatürdeki bulgular, bu faktörlerin okuma becerilerini belirlemede kritik rol oynadığını ortaya koymaktadır. Okuma anlama eğitiminde, bireysel farklılıkları dikkate alan ve çevresel faktörleri optimize eden bir yaklaşım benimsenmelidir.

2.1.3.4.2. Bilişsel Tanı Modelleri

Okuma sürecinde bireylerin bilişsel becerilerini ayrıntılı şekilde analiz etmek, doğru tanılama ve etkili öğretim müdahaleleri geliştirmek açısından kritik bir gerekliliktir. Bu doğrultuda, Bilişsel Tanı Modelleri (Cognitive Diagnosis Models – CDM), öğrencilerin okuma becerilerini belirli alt becerilere ayırarak değerlendirme yapmayı mümkün kılmaktadır.

Araştırmalar, okuma testlerinde beceri sınıflandırması açısından farklı avantajlar sunan çeşitli bilişsel tanı modellerinin olduğunu göstermektedir. Bu modeller arasında:

- Genelleştirilmiş Ayrık Doğrusal Tanı Modeli (Generalized Deterministic Inputs, Noisy "And" Gate [G-DINA])
- Ayrık Doğrusal Tanı Modeli (Deterministic Inputs, Noisy "And" Gate [DINA])
- Ayrık Doğrusal Olumsuzlama Tanı Modeli (Deterministic Inputs, Noisy "Or" Gate [DINO])
- Ayrık Kümülatif Tanı Modeli (Additive Cognitive Diagnosis Model [ACDM]) gibi yaklaşımlar öne çıkmaktadır (Chen & de la Torre, 2013; Rupp vd., 2010; von Davier, 2008).

DINA ve DINO modelleri, daha kısıtlayıcı yapıları nedeniyle yalnızca belirli beceri kombinasyonlarıyla sınırlı kalırken, ACDM ve G-DINA gibi daha esnek modeller, farklı becerilerin bir arada değerlendirilmesine olanak tanımaktadır (de la Torre & Douglas, 2004; Junker & Sijtsma, 2001). Özellikle G-DINA modeli, diğer modellerin sunduğu avantajları birleştirerek geniş kapsamlı bir beceri analizi sağlamaktadır (Henson vd., 2009; Templin & Hoffman, 2013).

Bu doğrultuda, okuma becerilerinin çok boyutlu olarak değerlendirilmesi gereken uygulamalarda, model seçimi titizlikle yapılmalı ve analiz amacına en uygun tanılama yöntemi tercih edilmelidir.

2.1.3.4.3. Bütünleştirici Teorik Modeller

Okuduğunu anlama becerisi, alt ve üst düzey bilişsel süreçlerin etkileşimiyle şekillenen karmaşık bir süreçtir. Okumanın Doğrudan ve Dolaylı Etkileri Modeli (The Direct and Indirect Effects of Reading – DIER), kelime bilgisi, çalışma belleği ve bilişsel kontrol gibi faktörlerin okuma başarısına doğrudan ve dolaylı etkilerini açıklayan bir çerçeve sunmaktadır (Kim, 2019). Model, okuma becerilerinin gelişiminde bilişsel ve çevresel değişkenleri kapsayarak eğitim ve müdahale programları için rehber niteliğindedir.

Okuma sürecinde kelime bilgisi ve çalışma belleği gibi alt düzey bilişsel beceriler, anlamanın temel unsurlarındandır. Kelime dağarcığı geniş olan bireyler, yeni bilgileri daha hızlı işleyebilmekte ve metin içindeki bağlam ipuçlarını daha etkili kullanabilmektedir (Cain & Oakhill, 2008; Perfetti & Stafura, 2014; Ricketts, Nation & Bishop, 2020). Ayrıca, çalışma belleği kapasitesinin yüksek olması, okuma sırasında daha fazla bilgiyi işleyebilme ve metinler arası ilişkiler kurma becerisini artırmaktadır (Daneman & Merikle, 1996; Swanson & O'Connor, 2009). Bu bulgular, DIER modelinin alt düzey bilişsel becerilerin okuma anlama sürecinde doğrudan etkili olduğu yönündeki öngörülerini desteklemektedir (Kim, 2019).

Üst düzey bilişsel beceriler, okuduğunu anlama sürecinde karmaşık düzenlemeler yaparak metni yorumlama, değerlendirme ve çıkarımda bulunma gibi yetileri içermektedir. Araştırmalar, yürütücü işlevler ve üstbilişsel farkındalığın, okuyucuların metni analiz etme ve derinlemesine anlama becerileri üzerinde önemli bir etkisi olduğunu göstermektedir (Butterfuss & Kendeou, 2018; Cartwright, 2015; Kendeou, van den Broek, Helder & Karlsson, 2016). Çıkarımda bulunma stratejilerinin devreye girmesiyle üst düzey bilişsel süreçler aktif hale gelmekte ve anlama sürecini yönlendirmektedir (Oakhill, Cain & Elbro, 2015). DIER modeli, üst düzey bilişsel becerilerin okuma anlama üzerindeki etkisini açıklayarak, bu becerilerin geliştirilmesine yönelik stratejik müdahalelerin önemini vurgulamaktadır.

Okuma becerilerinin gelişimi, bireysel farklılıklar ve çevresel faktörler tarafından şekillenir. Araştırmalar, ev ortamında okuma materyallerine erişim, öğretmen desteği ve akran etkileşimi gibi unsurların, çocukların kelime bilgisi ve üstbilişsel okuma stratejilerini geliştirmede belirleyici olduğunu göstermektedir (Mol & Bus, 2011; Sénéchal & LeFevre, 2014; van Bergen, van der Leij & de Jong, 2014). Okuma alışkanlıkları ve bilişsel süreçler

arasındaki karşılıklı etkileşim, DIER modelinin dinamik yapısını desteklemekte ve okuma becerilerini geliştirmeye yönelik eğitimsel müdahalelerin önemini ortaya koymaktadır.

Sonuç olarak, DIER modeli, okuma anlama sürecinde bilişsel ve çevresel faktörlerin çok boyutlu etkileşimini açıklayan önemli bir teorik çerçeve sunmaktadır. Okuma becerilerinin geliştirilmesine yönelik eğitim stratejileri hem alt hem de üst düzey bilişsel süreçleri destekleyen müdahaleleri içermeli ve çevresel değişkenleri optimize etmeye odaklanmalıdır.

2.1.3.4.4. Nöroanatomik Tahmin Modelleri

Nöroanatomik tahmin modelleri, bireylerin okuma ve anlama becerilerinin nörolojik temellerini incelemek amacıyla geliştirilen hesaplamalı yaklaşımlardır. Bu modeller, Fonksiyonel Manyetik Rezonans Görüntüleme (Functional Magnetic Resonance Imaging [fMRI]) ve Difüzyon Tensör Görüntüleme (Diffusion Tensor Imaging [DTI]) gibi nörogörüntüleme tekniklerini, makine öğrenmesi (machine learning) yöntemleriyle birleştirerek okuma ve anlama becerileriyle beyin yapısı arasındaki ilişkileri ortaya koymaktadır (Shen vd., 2017; Sui vd., 2020).

Nöroanatomik tahmin modelleri, gri madde hacmi, beyaz madde bütünlüğü ve beyin bağlantılılığı gibi nörobiyolojik faktörlerin okuma akıcılığı ve anlama becerileriyle yakından ilişkili olduğunu göstermektedir (Cui vd., 2018). Bu bağlamda, bağlantı tabanlı tahmini modelleme (connectome-based predictive modeling – CPM) gibi yöntemler, bireylerin okuduğunu anlama yetisini belirleyen beyin bölgelerini haritalamak ve bireyler arası farklılıkları anlamak için kullanılmaktadır (Shen vd., 2017).

Bu yaklaşımlar, okuma becerileri üzerinde etkili olan nörolojik mekanizmaları belirleyerek bireysel öğrenme fırsatlarının kişiselleştirilmesine katkı sağlamaktadır. Okuma süreçlerinin beyin yapılarıyla olan ilişkisini inceleyen nörobilimsel yaklaşımlar, eğitim ve öğrenme stratejilerinin bilişsel ve nörolojik temellerle uyumlu şekilde geliştirilmesine olanak tanımaktadır.

2.1.3.4.5. Çift Kodlama Teorisi

Çift Kodlama Teorisi (Dual Coding Theory [DCT]), insan bilişini sözlü (dil temelli) ve sözsüz (görsel temelli) iki ayrı sistem üzerinden açıklayan kapsamlı bir bilişsel yaklaşımdır. Bu teori, öğrenme ve hafıza süreçlerinin daha etkili hale gelmesi için iki sistemin birlikte çalışmasının önemini vurgulamaktadır (Clark & Paivio, 1991; Kounios & Holcomb, 1994;

Paivio, 2014). Somut kavramların hem sözel hem de görsel sistemlerde temsil edilmesi, daha güçlü bilişsel bağlantılar oluşturarak öğrenmenin kalıcılığını artırmaktadır (Kounios & Holcomb, 1994).

Teorinin sunduğu çerçeve, eğitim süreçlerinde öğrenme stratejilerinin geliştirilmesine yönelik güçlü bir temel oluşturmaktadır. Sözel ve görsel temsilin birlikte kullanımı, öğrenme deneyimini daha etkili hale getirmekte ve eğitim psikolojisi bağlamında öğrenme sonuçlarını iyileştirdiği sıklıkla vurgulanmaktadır (Clark & Paivio, 1991).

Dil öğrenimi alanında, teori özellikle çift dilli öğrenciler ve hedef dilde düşük yeterliliğe sahip bireyler için etkili bir yaklaşım sunmaktadır. Sözel ve görsel uyarıcıların entegrasyonu, kelime dağarcığının gelişimini hızlandırırken, öğrenilen bilgilerin uzun süreli hafızada kalmasını sağlamaktadır (Liu, Liu & Li, 2020; Luo, 2022; Wong & Samudra, 2019).

Bilgisayar destekli öğrenme, Çift Kodlama Teorisi'nin önemli bir uygulama alanı olarak öne çıkmaktadır. Görsel yardımcıları ve etkileşimli içeriklerin kullanımı, geleneksel öğrenme yöntemlerini dönüştürerek öğrencilerin motivasyonunu ve öğrenme etkinliğini artırmaktadır. Çift Kodlama Teorisi'ne dayalı olarak tasarlanan teknolojik yaklaşımlar, bilgiyi daha erişilebilir ve kalıcı hale getirmektedir (Kurniawan vd., 2022; Luo, 2022).

Ancak, Çift Kodlama Teorisi'nin diğer bilişsel teorilerle entegrasyonunda bazı zorluklar bulunmaktadır. Özellikle bağlam-kullanılabilirlik modelleri ile uyumlu hale getirilmesi, teorinin kapsamını genişletmek açısından önemli bir araştırma alanıdır (Paivio, 2013). Bunun yanı sıra, sağlık eğitimi ve profesyonel gelişim gibi geleneksel eğitim ortamlarının ötesine uzanan yeni uygulama alanları, teorinin etkisini artırmaktadır (Arora & Giri, 2022).

Çift Kodlama Teorisi, okuma anlama sürecini açıklayan gelişimsel, bilişsel ve nöroanatomik yaklaşımlarla ilişkilendirilebilecek kapsamlı bir çerçeve sunmaktadır. Okuma anlama süreçlerini sözel ve görsel bilgi işleme mekanizmaları üzerinden ele alması, bilişsel yükü azaltarak öğrenmeyi daha verimli hale getirme potansiyeline sahiptir.

Sonuç olarak, Çift Kodlama Teorisi, öğrenme ve hafıza süreçlerini destekleyen temel bir bilişsel yaklaşım olarak, okuma anlama, dil öğrenimi ve eğitim teknolojileri gibi birçok alanda uygulama fırsatları yaratmaktadır. Teorinin diğer okuma anlama modelleriyle entegrasyonu, öğrenme süreçlerinin daha sistematik ve çok boyutlu bir perspektifle ele alınmasını sağlayarak akademik çalışmalara değerli katkılar sunmaktadır.

2.1.4. Anlama Becerileri

Anlama, bireyin dinleme ve okuma yoluyla edindiği bilgileri zihinsel olarak yapılandırmasıyla oluşan karmaşık bir süreçtir. Bu süreç, dilsel, bilişsel ve motivasyonel faktörlerin etkileşimiyle şekillenir ve bireyin temel okuryazarlık becerilerinin ötesinde, üst düzey anlam oluşturma süreçlerini içerir. Anlama becerileri, bireyin metin içindeki anlam ilişkilerini kurmasını, örtük bilgileri tamamlamasını ve metni bütüncül bir şekilde yorumlamasını gerektirir (Johnson, 2017). Okuma anlama süreci, morfolojik farkındalık, dil anlama, akıcılık, kelime bilgisi, çalışma belleği ve çıkarımda bulunma gibi çeşitli becerilerin etkisi altındadır (Tighe & Schatschneider, 2016). Bu becerilerden bazıları doğrudan anlam oluşturma sürecine katkı sağlarken, bazıları anlama sürecinin dolaylı destekleyicileri olarak işlev görmektedir. Örneğin, okuma anlama yalnızca yazılı metinlerin işlenmesiyle sınırlı olmayıp, işitsel ve sözel olmayan kavramayı da içeren genel bir anlama becerisi olarak ele alınmaktadır (Gernsbacher vd., 1990). Anlama becerileri süreçsel ve gelişimsel nitelik taşımaktadır (Güneş, 2021). Bireyler okuma sürecine farklı arka plan deneyimleriyle geldiğinden, bireysel ve kültürel farklılıklar kaçınılmazdır. Ancak eğitim sürecinin doğası gereği, bu farklılıkların belirli bir düzeyde dengelenmesi gerekmektedir (Baker ve Stein, 1978). Anlama becerileri aşamalı olarak gelişir ve düzenli çalışmalarla geliştirilebilir. İlk olarak, okuyucunun kelimelerin, cümlelerin ve paragrafların anlamlarını türetmesi ve bütünleştirilmesi gerekir. Anlam oluşturma süreci, tek tek kelime veya cümlelerin değil, metnin genel yapısının yorumlanmasıyla mümkündür. Daha sonra, metnin ana fikri veya teması belirlenmeli, karakterler ve olay örgüsü gibi temel unsurlar anlaşılmalıdır. Son olarak, metin içerisinde açıkça belirtilmeyen unsurların yorumlanarak bütünleştirilmesi, yani çıkarımda bulunma becerisi devreye girmektedir (Oakhill ve Cain, 2004).

Dilsel ve bilişsel faktörler anlama sürecini doğrudan etkileyen unsurlar arasında yer almaktadır. Kelime bilgisi, dilbilgisi ve morfolojik farkındalık gibi dil becerileri ile çalışma belleği ve çıkarımda bulunma gibi bilişsel beceriler, anlama yeteneğine katkı sağlamaktadır (Cain vd., 2004; Kim, 2016). Anlamayı etkileyen temel faktörlerden biri de bireylerin sözcüksel yeterliliğidir. Ortografik bilgi ve fonolojik farkındalık gibi bileşenler, sözcüklerin hızlı ve güvenilir bir şekilde geri çağrılmasını sağladığından, etkili anlama süreci için kritik öneme sahiptir (Perfetti, 2007; Perfetti & Stafura, 2014). Anlama becerisi, yalnızca bireysel bilişsel yeterliliklerle sınırlı olmayan, çok boyutlu bir süreçtir. Bu süreçte çevresel koşullar ve sosyoekonomik değişkenler de belirleyici rol oynamaktadır. Özellikle sosyoekonomik düzeyi düşük bireylerde; sınırlı kelime bilgisi, sözel olmayan ipuçlarını kullanma

becerisindeki yetersizlik ve dikkat gerektiren görevlerde yaşanan zorluklar, anlama sürecini olumsuz yönde etkileyebilmektedir (Abusamra vd., 2020). Bu bağlamda, söz konusu gruplar için özel olarak tasarlanmış müdahale programlarının geliştirilmesi gerekmektedir. Ayrıca, hem ana dilde hem de yabancı dilde gerçekleştirilen okuma süreçlerinde, anlama izleme becerisinin metabilşsel farkındalıkla doğrudan ilişkili olduğu görülmektedir. Yabancı dil yeterliliği düşük bireylerde, okuma sürecini izleme ve gerektiğinde düzeltici stratejiler uygulama kapasitesinin sınırlı olması, anlama düzeyini de olumsuz yönde etkilemektedir (Temelman-Yogev vd., 2020). Öte yandan, anlama süreci yalnızca çevresel ya da dilsel koşullara değil, aynı zamanda bireyin metinle kurduğu aktif ilişkiye ve anlam inşa etme stratejilerine de bağlıdır. Bu stratejiler arasında yer alan çıkarımda bulunma becerisi, bireyin metindeki örtük anlamları çözümleyebilmesi açısından kritik bir işlev taşımaktadır. Metindeki anlam bağlantılarını kurmak ve temsilleri güçlendirmek için gerekli olan çıkarımda bulunma, okuma anlama becerisinin temel bileşenlerinden biri olarak değerlendirilmektedir (Cain vd., 2001). Okuma anlama sürecinde bireysel farkların belirleyiciliği, eğitim ortamlarının niteliğiyle birleştiğinde daha da belirgin hâle gelmektedir. Öğrencinin motivasyonu, kullandığı metabilşsel stratejiler ve eğitim materyallerinin kalitesi, anlam oluşturma sürecine doğrudan etki etmektedir (Hamzadayı & Batmaz, 2022; Hijazin, 2021). Bu nedenle, anlama becerilerinin geliştirilmesinde yalnızca temel okuma yeterliklerini hedefleyen değil, bilişsel süreçleri de kapsayan bütüncül eğitim programlarına ihtiyaç duyulmaktadır (Kelso vd., 2021). Kod çözme becerileri erken okuma döneminde öncelikli olurken; ileri düzey okuyucular için çıkarımda bulunma, anlama izleme ve hikâye yapısını kavrama gibi üst düzey bilişsel yetkinlikler ön plana çıkmaktadır (Cain vd., 2004; Oakhill & Cain, 2012).

Son yıllarda yapılan nöroanatomik çalışmalar ise, okuma anlama becerilerinin yalnızca dilsel ve bilişsel değil, aynı zamanda biyolojik temellere de dayandığını göstermektedir. Belirli beyin bölgelerinin bu süreçte aktif rol oynadığı ve anlamlandırmayı desteklediği ortaya konmuştur (Cui vd., 2018). Tüm bu veriler, anlama becerisinin çok katmanlı yapısını ortaya koymakta ve geliştirilecek müdahale programlarının, bireylerin farklı gelişim düzeylerini ve ihtiyaçlarını dikkate alacak şekilde yapılandırılması gerektiğini göstermektedir. Bu doğrultuda, dil anlama, çalışma belleği ve çıkarımda bulunma gibi temel becerileri içeren bütüncül yaklaşımlarla tasarlanacak eğitim programları, okuma anlama süreçlerini daha etkili ve sürdürülebilir kılacaktır.

Yukarıda detaylı biçimde açıklanan kuramsal çerçeve, alan yazını bulguları ve ampirik araştırmalar doğrultusunda, anlama becerilerinin yalnızca bireysel dilsel ve bilişsel yeterliklerle sınırlı kalmadığı; çevresel, sosyoekonomik ve metabilişsel değişkenlerle şekillenen çok katmanlı bir yapıya sahip olduğu anlaşılmaktadır. Okuduğunu anlama süreci, kelime bilgisi, morfolojik farkındalık, çıkarımda bulunma ve anlama izleme gibi bir dizi alt becerinin etkileşimini içerirken; bireyin metinle kurduğu aktif ilişki ve kullandığı stratejiler de bu sürecin başarısını belirlemektedir. Bulgular, hem erken dönem okuma becerilerinde hem de ileri düzey anlam oluşturma süreçlerinde bireysel farklılıkların ve çevresel koşulların etkili olduğunu göstermektedir. Bu çıkarım, sunulan kuramsal yaklaşımlar ve çok sayıda ampirik çalışmanın verileri birlikte değerlendirilerek elde edilmiştir. Bu kapsamda, okuma anlama becerisinin geliştirilmesi, yalnızca temel yeterlikleri hedefleyen müdahalelerle değil, dilsel, bilişsel ve biyolojik temelleri kapsayan bütüncül eğitim programlarıyla desteklenmelidir. Böylece, bireylerin farklı gelişim düzeylerine ve öğrenme ihtiyaçlarına uygun şekilde yapılandırılmış eğitim uygulamaları aracılığıyla, anlama süreçleri daha etkili ve sürdürülebilir hâle getirilebilir.

2.1.4.1. Ana Fikri Belirleme

Ana fikir, yazarın metindeki konuyla ilgili okuyucuya iletmek istediği en genel ve merkezi noktadır (Duffelmeyer ve Duffelmeyer, 1991). Bu merkezî düşünce, okuyucunun metindeki en önemli bilgiyi ayırt etmesine ve okuduklarından kendi çıkarımlarını yapmasına yardımcı olur (Watson, Gable, Gear ve Hughes, 2012). Harris ve Hodges (1995), ana fikri “metnin temel düşüncesi” olarak tanımlar ve bunun okuyucunun metni anlamlandırmasında kılavuzluk ettiğini vurgular. Duke ve Pearson (2002) ise ana fikri, metindeki destekleyici ayrıntılarla ilişkilendirilmiş en önemli mesaj olarak ifade eder. Kintsch (1998), ana fikrin okuyucunun metinle ilgili zihinsel modelini şekillendirdiğini ve anlam yapılarını bir bütün olarak oluşturmada kritik bir rol oynadığını belirtir.

Okuma becerilerinin geliştirilmesinde ana fikir odaklı yaklaşımların etkinliği çeşitli çalışmalarda açıkça görülmüştür. Baumann (1984), altıncı sınıf öğrencilerine uyguladığı doğrudan öğretim yönteminin, öğrencilerin ana fikri tanıma ve yazma becerilerini geleneksel ders yöntemlerinden daha etkili bir şekilde geliştirdiğini göstermiştir. Stevens ve arkadaşlarının (2019) yaptığı bir meta-analiz ise, ana fikre yönelik özetleme ve müdahalelerin anlamlı düzeyde iyileşme sağladığını vurgulamaktadır. Özellikle, okuma güçlüğü çeken öğrenciler için bu tür sistematik müdahalelerin olumlu sonuçlar verdiği

görülmüştür. Ayrıca, Johnston ve Afflerbach (1985) uzman okuyucuların ana fikir oluşturma sürecinde bilişsel kaynakları etkili bir şekilde kullandığını ve bu stratejilerin öğretilebileceğini öne sürer. Bu durum, okuma becerilerinin yalnızca metni anlamakla sınırlı kalmayıp, metindeki detayları analiz etme ve temel mesajı destekleyen unsurları belirleme süreçlerini de içerdiğini göstermektedir.

Metin yapısının ana fikri anlama üzerindeki etkisi, alan yazında sıklıkla vurgulanmaktadır. Hare (1989), içerik açısından yapılandırılmamış veya öğrencilerin bilişsel gelişim düzeyine uygun olmayan öğretici metinlerin, öğrencilerin metnin ana fikrini belirlemesini güçleştirdiğini ortaya koymuştur. Bu nedenle, öğrencilerin farklı metin türleriyle düzenli olarak karşılaşması ve bu yolla ana fikri belirleme becerilerini genelleştirmesi önem arz etmektedir. Duke ve Pearson (2002), okuyucuların yalnızca açıkça belirtilen ana fikirleri değil, aynı zamanda metindeki detaylar arasında bağlantılar kurarak dolaylı biçimde ifade edilen ana fikirleri de belirleyebilmek amacıyla açık ve destekli strateji eğitimi almaları gerektiğini savunmaktadır .

Eğitim alanında, ana fikri anlamaya yönelik müdahalelerin yalnızca bireysel okuma performansını artırmakla sınırlı kalmadığı; aynı zamanda genel akademik başarıyla ilişkili temel becerilerin gelişimine de katkı sağladığı çeşitli çalışmalarda gözlemlenmiştir. Stevens ve arkadaşlarının (2019) ortaya koyduğu gibi, farklı sınıf düzeylerinde ve eğitim ortamlarında uygulanan ana fikir odaklı yöntemlerin etkili olduğu görülmüştür. Özellikle, erken yaşlardan itibaren bu becerilere odaklanan bir öğretim programı, öğrencilerin metni analiz etme, temel mesajı belirleme ve bu mesajı destekleyen detayları eleştirel bir şekilde değerlendirme becerilerini güçlendirir.

Sonuç olarak, ana fikri belirleme becerisi, okuma sürecinde metnin bütününe kavrayabilmek ve metindeki temel mesajı çıkarabilmek açısından kritik bir öneme sahiptir. Bu becerinin geliştirilmesi, yalnızca öğrencilerin metni doğru şekilde anlamalarını değil, aynı zamanda bilgiyi analiz etme, yorumlama ve anlamlı bir şekilde yapılandırma yetkinliklerini de desteklemektedir. Ana fikre odaklanan öğretim uygulamaları, öğrencilerin metni derinlemesine incelemelerini, destekleyici ayrıntılarla ilişkiler kurmalarını ve metni eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirmelerini kolaylaştırmaktadır. Bu doğrultuda, okuma eğitiminde ana fikri belirleme becerisinin sistematik olarak ele alınması, öğrencilerin genel okuryazarlık düzeylerinin artırılmasına katkı sunacaktır.

2.1.4.2. Çıkarımda Bulunma

Çıkarımda bulunma, okunan metindeki cümlelerin, satır aralarındaki ima edilen anlamların çıkarılma yeteneğidir. Bir okuyucunun, bir içeriği ön bilgi, sezgi, hayal gücünü ve varsayımlarını harmanlaması gerekir (Baştuğ vd., 2019). Okuyucu çıkarımda bulunurken; metinde verilen ipuçlarını kullanarak sahip olduğu bilgilerle birleştirir ve metne dair yeni fikirler üretir.

Çıkarımda bulunma, becerileri, bireylerin metinleri anlamlandırarak tutarlı zihinsel modeller oluşturmasını sağlayan temel bilişsel süreçlerden biridir. Bu süreç, metin içindeki ipuçları ile bireyin ön bilgilerini bütünleştirmesini gerektirir ve okuma-anlama başarısında belirleyici bir rol oynar. Araştırmalar, çıkarım becerilerinin, genel bilgi düzeyi kontrol edildiğinde dahi, çocukların okuduğunu anlama düzeyiyle güçlü bir ilişki içinde olduğunu göstermektedir (Cain vd., 2001).

Kelime bilgisi, çıkarımda bulunma becerilerinin gelişiminde kritik bir faktör olup, bu becerinin sözel çalışma belleğinden daha güçlü bir belirleyicisi olarak görülmektedir (Currie & Muijselaar, 2019). Sözel çalışma belleği bilginin işlenmesine katkı sağlarken, kelime bilgisi anlam çıkarmak için gerekli kavramsal çerçeveyi oluşturur. Bu durum, dil ve bellek arasındaki dinamik ilişkinin çıkarımda bulunma sürecindeki önemini vurgulamaktadır (Currie & Cain, 2015).

Çıkarımda bulunma yeteneği, anlama soruları, hikâye anlatımı ve metnin yeniden oluşturulması gibi tekniklerle değerlendirilebilir. Yazılı metinleri okuyarak anlama süreci, işitsel anlama süreçlerine kıyasla daha güçlü çıkarım yapılmasını desteklemekte; metnin sunum biçimi de bu süreç üzerinde etkili olmaktadır (Freed & Cain, 2021).

Çıkarım becerilerinin geliştirilmesine yönelik öğretim stratejileri arasında doğrudan öğretim yöntemleri, anaförük ve tahmin edici çıkarımlar gibi çeşitli teknikler bulunmaktadır. Soru-Cevap İlişkileri (Question-Answer Relationships [QAR]), yüksek sesle düşünme ve cümle çerçeveleri gibi yöntemlerin, öğrencilerin çıkarım süreçlerini anlamalarına yardımcı olduğu belirlenmiştir (Maguet vd., 2021). Üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerine yönelik çıkarım eğitiminin, okuduğunu anlama becerilerini artırdığı görülmüştür (Bos vd., 2016). Ayrıca, yapılandırılmış çıkarım eğitiminin, daha az yetkin okuyucuların becerilerini geliştirdiği ve okuma motivasyonlarını artırdığı belirtilmektedir (Elleman, 2017; McGee & Johnson, 2003).

Öğretmenlerin, öğrencilerin ön bilgilerini etkili bir şekilde kullanmalarını teşvik etmeleri, çıkarım süreçlerini olumlu yönde etkilemektedir. Arka plan bilgisinin etkinleştirilmesi, özellikle boşluk doldurma çıkarımları için önem taşımaktadır (Elbro & Buch-Iversen, 2013; Tarchi, 2015). Grafik modeller, çıkarım gerektiren sorular ve çeşitli çıkarım türlerinin açık bir şekilde öğretilmesi, çıkarımda bulunmayı destekleyen stratejiler arasında yer almaktadır (Bos vd., 2016).

Teknolojik araçlar, çıkarımda bulunmayı destekleyen yenilikçi yöntemler sunmaktadır. Video tabanlı eğitim materyalleri ve görsel anlatılar, özellikle okuma becerileri gelişim sürecinin erken aşamalarında güçlük yaşayan öğrenciler için etkili bulunmuştur (Hwang vd., 2024). Gerçek yaşam bağlamına dayalı metinler, özellikle gazete makaleleri ve haber başlıkları, çıkarımda bulunma becerilerini geliştirmede faydalı olabilir (Seo & Park, 2023).

Akran öğretmenliği ve etkileşimli öğrenme ortamları, çıkarımda bulunma becerilerinin gelişimine katkıda bulunurken, küçük grup etkinlikleri özellikle düşük okuma becerisine sahip öğrenciler için bireyselleştirilmiş destek sağlamaktadır (Elleman, 2017; Verdun vd., 2021). Dolayısıyla, çıkarımda bulunma becerileri, okuma-anlama sürecinin temel bileşenlerinden biri olup, bu becerinin geliştirilmesi bilişsel esneklik ve eleştirel düşünme yetilerini güçlendirmektedir. Eğitimcilerin, öğrencilerin bireysel farklılıklarını gözetenek açık ve yapılandırılmış yönergeler, görsel ve etkileşimli materyaller, akran öğrenimi ve teknoloji destekli eğitim gibi stratejileri kullanmaları, çıkarım becerilerinin etkili bir şekilde geliştirilmesini sağlayacaktır.

2.1.4.3. Özetleme

Özetleme, verilmek istenen mesajın kaybedilmeden ana hatlarıyla çizilmesidir (Baştuğ vd., 2019). Özetleme ile okuyucu önemli ve önemsiz bilgilerin ayrımını yapar. Özetleme metindeki ana noktaları belirlemeyi sağlar ve okuyucunun metni daha kolay hatırlamasını sağlar.

Özetleme, bireylerin metinlerden temel bilgileri çıkararak özlü bir biçimde ifade etme yeteneğini geliştirmesi açısından akademik başarı için kritik bir beceridir. Bu becerinin öğretimi, kullanılan stratejiler ve öğrenme üzerindeki etkileri literatürde kapsamlı bir şekilde ele alınmaktadır. Öğrencilere özetleme becerileri kazandırmada tümevarımsal ve tüm dengelimsel yaklaşımlar etkili bulunmuş, her iki yöntemin de özetleme verimliliğini artırdığı gösterilmiştir (Hare & Borchardt, 1984). Stratejik beceriler ve farkındalık, öğrencilerin metinlerdeki önemli öğeleri belirleyerek etkili özetler oluşturmalarını sağlarken,

öz yönetim teknikleri bireysel farklılıklara göre uyarlanarak özetleme sürecini desteklemektedir (Day, 1986; Winograd, 1984).

Özetleme sürecinde karşılaşılan zorluklar arasında bilişsel yük ve becerilerin farklı bağlamlara aktarılamaması öne çıkmaktadır. Özellikle zaman kısıtlamaları ve metinlerin karmaşıklığı, öğrenciler için bilişsel yük oluşturabilir (Kirkland & Saunders, 1991). Bununla birlikte, ana fikirleri belirleme ve metni ana hatlarıyla sunma becerileri her öğrenci tarafından eşit düzeyde geliştirilememektedir (Hare & Borchardt, 1984).

Özetleme becerilerinin kazandırılması, akademik yazma ve okuma becerileri üzerinde doğrudan etkiye sahiptir. Akademik yazıda, dilbilgisi, kelime bilgisi, içerik ve organizasyon gibi unsurlar gelişirken (Khazaal, 2019), okuma ve çalışma becerilerinde ana fikirleri belirleme ve not alma süreçleri desteklenmektedir (Rinehart, 1986). Bu becerilerin gelişimini desteklemek amacıyla, öğrencilerin ihtiyaçlarına göre uyarlanmış net ve aşamalı öğretim yönergeleri, metin yapılarını tanıtmaya yönelik sistematik öğretim ve kademeli destek içeren öğrenme yaklaşımları önerilmektedir. Strateji eğitiminin öğrenci seviyesine göre uyarlanması, özetleme becerilerinin gelişiminde önemli bir rol oynamaktadır (Ahn, 2022; Day, 1986).

Araştırmalar, özetleme eğitiminin okuduğunu anlama becerisinde anlamlı bir gelişme sağladığını ortaya koymaktadır (Stevens vd., 2019). Özellikle öğrenme güçlüğü çeken öğrenciler ve ikinci dil öğrenen bireyler için metinlerin anlaşılmasını kolaylaştırmaktadır (Gajria & Salvia, 1992; Malone & Mastropieri, 1991).

Teknoloji destekli özetleme teknikleri, eğitim süreçlerini daha verimli hale getirme potansiyeline sahiptir. Otomatik özetleme sistemleri büyük metinleri kısa ve anlamlı özetlere dönüştürebilmekte, ancak mevcut teknolojiler öğrencilerin ihtiyaçlarıyla tam olarak örtüşmemektedir (Ter Hoeve vd., 2021). Eğitimde kişiselleştirilmiş özetleme teknikleri ve soyutlayıcı özetleme yaklaşımlarının geliştirilmesi, bireysel farklılıklara uyum sağlamada önemli katkılar sunabilir (Benedetto vd., 2022; El-Kassas vd., 2021). Ayrıca, değerlendirme süreçlerinin öğrenci performansını daha doğru ölçebilecek şekilde güçlendirilmesi gerekmektedir (Jones, 2007).

Bir başka deyişle, özetleme becerileri akademik yazma, okuma ve anlama süreçlerini destekleyen temel bir unsurdur. Etkili öğretim stratejileri ve eğitim teknolojilerinin entegrasyonu, öğrencilerin bilişsel yüklerini yönetmelerine ve bilgiyi anlamlandırmalarına

katkı sağlamaktadır. Ancak, bireysel farklılıkların gözetilmesi ve değerlendirme süreçlerinin iyileştirilmesi, bu becerinin etkin öğretimi açısından kritik öneme sahiptir.

2.1.5. Anlama Becerilerinin Öğretimi

Okuduğunu anlama, bireyin yazılı bir metni kavrama, analiz etme ve değerlendirme sürecini kapsayan bilişsel bir beceridir. Eğitim ve günlük yaşamda bilgiye erişim ve anlamlandırma süreçlerinde belirleyici olan bu beceri, çeşitli öğretim stratejileri ve dijital okuma ortamlarıyla desteklenmektedir. Son yıllarda yapılan araştırmalar, okuma stratejileri, bireysel öğrenme stilleri ve dijital teknolojilerin okuduğunu anlama üzerindeki etkilerini ortaya koymuştur.

Bireyler, yeni bir metni anlamlandırırken önceden sahip oldukları bilgileri kullanırlar. Bu nedenle, öğretmenlerin yeni bir metni okutmaya başlamadan önce öğrencilerin bilgi birikimini harekete geçirmesi önemlidir. Beyin fırtınası, kavram haritaları ve tartışmalar gibi yöntemler bu süreci destekler. Okuduğunu anlamayı geliştiren temel stratejiler arasında tahmin etme, özetleme, not tutma ve bağlantı kurma yer almaktadır. Tahmin etme stratejisi, başlık, görseller ve alt başlıkları inceleyerek metnin içeriği hakkında çıkarımda bulunmayı içerirken, özetleme yöntemi öğrencilerin ana fikirleri belirleyerek kısa metinler oluşturmalarını teşvik eder. Örneğin geleneksel basılı metinlerle kıyaslandığında, ekrandan okuma farklı bilişsel süreçleri devreye sokmaktadır. Dijital okuma materyallerinin, özellikle dikkat dağınık unsurlar nedeniyle bazı zorluklar içerdiği, ancak etkileşimli öğrenme ortamlarının öğrencilerin kelime bilgisini ve okuma motivasyonunu artırdığı belirlenmiştir (Ergün, 2024). Artırılmış gerçeklik (AG) destekli hikâye kitaplarının, okuduğunu anlama becerilerini geliştirerek zihinsel imaj netliğini artırdığı ve öğrencilerin okuma kaygısını azalttığı saptanmıştır (Sucu, 2024). Benzer şekilde, dijital zihin haritaları hikâye edici metinlerin anlaşılmasını desteklerken, bilgilendirici metinlerde bu etkinin daha az olduğu gözlemlenmiştir (Doğru, 2024). Bu bulgular, teknoloji tabanlı okuma uygulamalarının belirli metin türlerine ve bireysel öğrenme tercihlerine göre farklı etkiler gösterebileceğini ortaya koymaktadır.

Okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesinde öne sürülen modellerden biri olan etkileşimli okuma modeli, okuma öncesi, sırası ve sonrasında kullanılan stratejilerle kelime hazinesini geliştirirken, öğrencilerin okuma motivasyonlarını artırmaktadır (Gökaslan Zor, 2024). Bunun yanı sıra, SQ4R stratejisinin uygulandığı deney gruplarında okuduğunu

anlama becerilerinde anlamlı gelişimler gözlemlenmiştir. Ancak, özellikle soru oluşturma ve ana fikri belirleme aşamalarında öğrencilerin zorlandığı, öğretmen rehberliği ile bu sürecin daha etkili hale getirildiği belirlenmiştir (Ulaş, 2024). Ters yüz öğrenme modeli ve Web 2.0 araçlarının kullanımı ise, öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini desteklerken, bireysel öğrenme hızlarına uygun okuma deneyimleri sunmaktadır (Kırcı, 2024).

Diğer taraftan hikâye edici ve bilgi verici metinler arasında okuma sürecinde farklılıklar olduğu için hikâye edici metinlerin, karakterlerin niyetlerini ve duygularını anlamaya yönelik öğrenci ilgisini artırırken, bilgi verici metinlerin anlama sürecinin daha fazla kelime bilgisine ve mantıksal ilişkiler kurmaya dayandığı görülmüştür (Elalmış, 2024). Ayrıca, okuma sürecinde duygu durumlarının da etkili olduğu, okuma kaygısı taşıyan öğrencilerin anlama becerilerinde düşüş yaşadığı tespit edilmiştir (Tunca, 2024).

Okuduğunu anlama becerilerini öğretmek için yapılan güncel araştırmalar, farklı yöntemlerin kullanımına işaret etmektedir. Artırılmış gerçeklikten etkileşimli okuma modellerine, SQ4R stratejisinden ters yüz öğrenme modeline kadar geniş bir yelpazede uygulamalar geliştirilmektedir. Bununla birlikte, her yöntemin avantajları ve sınırlılıkları göz önünde bulundurulmalıdır. Dijital okuma materyalleri, görsel ve interaktif unsurlar sayesinde öğrencilerin ilgisini çekerken, teknolojik altyapı ve dijital okuryazarlık seviyeleri öğrenciler arasında farklılık göstermektedir. Benzer şekilde, yapılandırılmış okuma stratejileri bireysel öğrenme stilleriyle uyumlu olmadığı takdirde bazı öğrenciler için sınırlayıcı olabilir. Bu bağlamda, öğretmenlerin öğrencilerin bireysel farklılıklarını göz önünde bulundurarak, okuma sürecini destekleyici, çok yönlü ve esnek yöntemler kullanması gerekmektedir. Teknolojinin eğitime entegrasyonu, geleneksel okuma teknikleriyle harmanlanarak öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini destekleyen bir yaklaşıma dönüştürülmelidir. Okuma sürecinde kullanılan yöntemlerin öğrencilerin bilişsel gelişim düzeylerine uygunluğu, metin türleri arasındaki farklılıklar ve okuma kaygısı gibi faktörler dikkate alınarak daha kapsamlı değerlendirmeler yapılmalıdır.

2.1.6. İlköğretimde Okuduğunu Anlama Becerilerinin Öğretiminin Önemi

Okuduğunu anlama, bireyin yazılı bilgiyi algılayarak yorumlamasını, analiz etmesini ve öğrendiği bilgiyi farklı bağlamlara aktarabilmesini sağlayan temel bilişsel süreçlerden biridir. Öğrencilerin akademik başarısında kritik bir rol oynayan bu beceri, dil eğitimi, sosyal bilgiler, fen bilimleri ve matematik gibi çeşitli disiplinlerde öğrencilerin bilgiye erişimini,

kavramsal anlayışlarını ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirmelerine katkı sağlamaktadır (Gazdić-Alerić, 2018). İlköğretim seviyesinde bu becerinin kazandırılması, öğrencilerin ileri akademik süreçlerde zorlanmadan ilerleyebilmeleri açısından büyük önem taşımaktadır. Erken yaşlarda okuma becerisi kazanan bireyler, farklı alanlardaki metinleri daha iyi analiz edebilir, problem çözme becerilerini geliştirebilir ve eleştirel düşünme süreçlerine daha etkin bir şekilde katılabilirler.

Örneğin, Sosyal Bilgiler dersinde, tarihsel olayların analizi, siyasi belgelerin yorumlanması ve kültürel farklılıkların anlaşılması gibi bilişsel süreçler, doğrudan okuma-anlama becerisine dayanmaktadır. Öğrenciler, tarihi olayları kavrayabilmek için yazılı kaynakları analiz etmeli, bir olayın neden-sonuç ilişkisini değerlendirmeli ve farklı perspektifleri karşılaştırmalıdır. Ancak, Massey ve Heafner (2004), içerik odaklı öğretmenlerin, öğrencilerin okuma becerilerini geliştirme konusunda kendilerini yeterli hissetmediklerini belirtmektedir. Bu durum, okuma-anlama becerisinin yalnızca Türkçe dersleriyle sınırlı kalmayıp diğer derslerde de sistematik olarak desteklenmesi gerektiğini göstermektedir. Sosyal Bilgiler derslerinde öğrenciler, tarihsel belgeler, anayasalar, haritalar ve grafikler gibi çoklu okuma materyalleriyle karşılaşmaktadır. Bu nedenle, öğretim süreçlerinde öğrencilerin bu materyalleri etkili bir şekilde okuyup anlamalarını sağlayacak yöntemlerin kullanılması gerekmektedir.

Fen Bilimleri ve Matematik derslerinde de okuduğunu anlama becerisi büyük bir öneme sahiptir. Fen bilimlerinde öğrencilerin bilimsel metinleri okuyarak anlaması, kavramsal çerçeveyi oluşturmaları açısından gereklidir. Bilimsel süreç becerileri, problem çözme ve hipotez oluşturma gibi akademik etkinlikler, öğrencilerin bilimsel dilde sunulan bilgileri yorumlayabilmesine bağlıdır. Williams (2005), karşılaştırmalı metin yapılarının öğretilmesinin bilimsel okuma-anlamayı geliştirdiğini göstermektedir. Fen bilimlerinde öğrencilerin, grafikler, tablolar ve deney sonuçlarını içeren raporları okuyup yorumlayabilmesi, analitik düşünme becerilerini güçlendirmektedir. Benzer şekilde, matematik dersinde problem çözme süreçleri, yalnızca sayısal işlemleri gerçekleştirmekten ibaret değildir. Problemlerin içeriğini doğru anlamak ve matematiksel dili çözümleyebilmek, öğrencilerin başarılarını doğrudan etkilemektedir. Matematiksel okuryazarlık geliştirilmeden öğrencilerin işlem hataları yapma ve problem çözümlerinde zorlanma olasılıkları artmaktadır.

Yabancı dil öğreniminde ise okuduğunu anlama becerisi, kelime bilgisi, gramer yapıları ve anlam çıkarma süreçleri açısından kritik bir faktördür. Dil öğrenme sürecinde öğrencilerin

hedef dili anlamlandırabilmesi için okuma becerisinin desteklenmesi gerekmektedir. Lambe (2018), etkileşimli ve strateji temelli öğretim yöntemlerinin bu süreci desteklediğini vurgulamaktadır. Yabancı dil öğretiminde yapılan çalışmalar, okuma yoluyla edinilen kelime bilgisinin dil gelişimini hızlandırdığını ve öğrencilerin iletişim yetkinliklerini artırdığını göstermektedir. Özellikle üst düzey okuma stratejilerini kullanabilen öğrenciler, okudukları metinlerdeki anlam ilişkilerini daha iyi kavrayarak yabancı dilde daha hızlı ilerleyebilmektedirler.

Araştırmalar, okuma becerisinin erken yaşlarda geliştirilmesinin uzun vadeli akademik başarıyı doğrudan etkilediğini ortaya koymaktadır (Käsper, Uibu ve Mikk, 1980). Okuma becerisi kazanan öğrenciler, ilerleyen yıllarda akademik başarılarını artırmanın yanı sıra öğrenmeye daha açık bireyler haline gelmektedirler. Erken yaşlarda etkili okuma stratejilerinin öğretilmesi, öğrencilerin ileri düzey akademik metinlerle karşılaştıklarında zorlanmalarını önlemekte ve akademik motivasyonlarını yükseltmektedir. Ayrıca, okuduğunu anlama yalnızca kelimeleri tanımakla sınırlı olmayıp eleştirel düşünme, analiz yapma ve problem çözme gibi üst düzey bilişsel süreçleri de içermektedir (Hussein, 2012). Okuma becerisi gelişmiş öğrenciler, bilgiyi yalnızca ezberlemekle kalmaz, aynı zamanda bilgiyi sorgulayarak derinlemesine öğrenme sürecine katılırlar.

Eğitimde fırsat eşitliği bağlamında da okuma becerisinin önemi büyüktür. Adeniji ve Omale (2010), düşük sosyoekonomik düzeydeki öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmelerinin eğitimde fırsat eşitliğini artırabileceğini belirtmektedir. Okuma becerileri gelişmiş öğrenciler, bağımsız öğrenme süreçlerine daha kolay adapte olurken, eğitimde yaşanan eşitsizlikleri azaltma noktasında daha avantajlı konuma gelmektedirler. Bu bağlamda, eğitim politikalarının her öğrenciye güçlü bir okuma altyapısı kazandıracak şekilde yapılandırılması gerekmektedir.

Öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmek için farklı stratejiler önerilmektedir. Williams (2005), çeşitli metin türlerinin doğrudan öğretilmesinin etkili olduğunu savunurken, Motuma (2021), öğrencileri düşünmeye teşvik eden stratejilerin daha yararlı olacağını öne sürmektedir. Ayrıca, Massey ve Heafner (2004), okuma-anlama becerisinin Sosyal Bilgiler ve Fen Bilimleri derslerinde desteklenmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı ve öğrenci merkezli okuma etkinlikleri, bireylerin bilgiyi aktif olarak işlemesine ve anlamlandırmasına olanak tanımaktadır. Özellikle öğretmenlerin, öğrencilere metni eleştirel bir bakış açısıyla analiz etmeyi öğretecek teknikler kullanmaları, öğrencilerin üst düzey bilişsel becerilerini desteklemektedir.

Sonuç olarak, okuduğunu anlama becerisi, ilköğretim seviyesinde kazandırılması gereken en kritik akademik yeterliliklerden biridir. Farklı derslerde bu becerinin sistematik olarak geliştirilmesi, öğrencilerin genel akademik başarı seviyelerini artırmakta ve eleştirel düşünme becerilerini güçlendirmektedir. Eğitim politikalarının ve öğretmen eğitiminin bu beceriyi destekleyecek şekilde yapılandırılması, öğrencilerin gelecekteki akademik ve mesleki başarılarını belirleyen önemli bir unsur olacaktır. Okuma becerileri gelişmiş bireyler, bilgiyi analiz etme, sentezleme ve eleştirel bir perspektifle değerlendirme noktasında daha yetkin olacak ve toplumsal kalkınmaya daha fazla katkı sağlayacaktır.

2.1.7. Metin

Metin, iletişim sürecinde belirli bir yapı ve anlam çerçevesinde oluşturulan, sözlü ya da yazılı olarak aktarılan dilsel bir bütündür (Demirel, 2003). Dilbilimsel araştırmalarda metin türlerinin incelenmesi, metinlerin yapısal, işlevsel ve iletişimsel özelliklerine dayalı olarak sınıflandırılmasını ve analiz edilmesini kapsamaktadır. Metin türlerinin belirlenmesi, metinlerin içerdiği dilbilimsel ve pragmatik özelliklerin analiz edilmesi açısından büyük önem taşımakta olup, bu süreçte konuşma bölümlerinin dağılımı, zaman yapıları ve söylemsel bağlamlar gibi faktörler dikkate alınmaktadır (Mendhakar, 2022). Tür ve alt tür sınıflandırmaları, metinlerin belirli kriterler doğrultusunda kategorize edilmesini sağlamakta ve dilbilimsel profillemeye yöntemleriyle desteklenmektedir (Fludernik, 2000; Paltridge, 1996). Metin analizinde kategorik-metinsel analiz, paradigmatic, sentagmatic ve kompozisyonel açıklamalar içeren işlevsel-anlamsal birimler üzerinden metinlerin dilbilimsel karakterizasyonunu sağlamaktadır (Matveeva, 2024). Söylem analizi, özellikle anlatı türlerinin belirlenmesi sürecinde kullanılarak haber metinleri, inceleme yazıları ve çocuk masalları gibi farklı anlatı türlerinin dilsel ve söylemsel özelliklerini ortaya çıkarmaktadır (Maestre vd., 2022). Tarihsel tür çalışmaları kapsamında ise, metinlerin kültürel ve tarihsel bağlamda nasıl şekillendiği ve sözlü folklor ile yazılı metinlerin etkileşimi araştırılmaktadır (Karpov & Toporova, 2021).

Bunun yanı sıra, gizli türlerin belirlenmesi, geniş kapsamlı metin veri tabanlarında kümeleme analizi gibi yöntemlerle gerçekleştirilmektedir. Özellikle popüler bilim metinleri ve akademik içerikler, makine öğrenimi tabanlı analizler ile türsel açıdan yüksek doğruluk oranlarıyla kategorize edilebilmektedir (Lieungnapar vd., 2017; Melissourgou & Frantzi, 2017). Dilbilimsel araştırmalarda doğal dil işleme teknikleri de önemli bir rol oynamakta

olup, makine öğrenimi ve özellik mühendisliği, yazarlık atfı, dil özellikleri, karakter dizileri ve kelime gruplarının belirli uzunluklarda analiz edilmesine dayanmaktadır (Onan, 2018). Kelime türü analizi (Part of Speech, PoS) de metinlerin kurgusal ve kurgusal olmayan olarak sınıflandırılmasında etkili bir yöntem olarak kullanılmaktadır (Mendhakar & Darshan, 2023). Sözcüksel ve sözdizimsel özelliklere dayalı analizler, modern gömme teknikleriyle birleştiğinde, tür sınıflandırmasında yüksek doğruluk oranlarına ulaşılmasını sağlamaktadır. Derin Bağlamsal Kelime Gömmesi (Embeddings from Language Models [ELMo]) ve Çift Yönlü Kodlayıcı Temsilleri (Bidirectional Encoder Representations from Transformers [BERT]) gibi modern yöntemler, kelimeleri matematiksel vektörlerle temsil ederek bağlam içindeki anlam ilişkilerini korumakta ve analiz sürecine yeni bir boyut kazandırmaktadır (Kazmi vd., 2022; Lagutina, 2022).

Metinlerde açıkça belirtilmeyen ancak belirli dil kullanımları ve iletişim amaçları doğrultusunda tespit edilebilen türlerin belirlenmesi, önceden tanımlanmış kategorilere bağlı kalmadan yapılan dilbilimsel analizlerle gerçekleştirilmektedir (Lieungnapar vd., 2017). Sistemik işlevsel dilbilim, eğitim bağlamında metin türlerini daha iyi anlamayı ve üretmeyi destekleyen disiplinlerarası bir yaklaşım olarak öne çıkmaktadır (Yanto & Triastuti, 2024). Ayrıca, yüzey ipuçlarının kullanımı, büyük ve heterojen metin veri tabanlarında sınıflandırma sürecini kolaylaştıran bir yöntem olarak değerlendirilmektedir (Kessler vd., 1997).

Metin türlerinin sınıflandırılması yalnızca sözdizimsel, sözcüksel ve biçimsel özelliklere dayalı analizlerle sınırlandırılmaz; metinlerarasılık ve semiotik unsurların da değerlendirilmesi gerekmektedir. Geleneksel yaklaşımlar, metinleri dilbilgisi kurallarına uygun kelime ve cümlelerden oluşan yapılar olarak ele alsa da metinlerin anlam inşası sürecinde işaretler ve sembollerin rolü giderek daha fazla önem kazanmaktadır. Bu bağlamda, metin yalnızca dilsel bir yapı değil, aynı zamanda farklı göstergelerin bir araya geldiği dinamik bir anlam ağıdır (Akyol, 2020). Metinlerarasılık, farklı metinlerin iç içe geçtiği ancak kendi kimliklerini kaybetmediği bir yapı sunarak, anlam üretiminin bağlamsal ve disiplinlerarası bir perspektifle ele alınmasını gerektirmektedir. Wells (1990), cebirsel denklemler, bilimsel formüller, diyagramlar, çizelgeler ve müzik notalarının da birer metin olarak değerlendirilebileceğini öne sürerek, metin kavramının geleneksel sınırlamalarının ötesine geçtiğini göstermektedir.

Metin türleri, dilbilimsel ve semiotik boyutlarıyla ele alınarak geniş bir perspektiften değerlendirilmektedir. Geleneksel sınıflandırmalar, metinlerin sözdizimsel ve anlamsal

özelliklerine dayanarak gerçekleştirilirken, modern analiz teknikleri (doğal dil işleme, makine öğrenimi, derin bağlamsal gömme modelleri vb.) metin türlerini daha kapsamlı bir şekilde kategorize etmeye olanak tanımaktadır. Bunun yanı sıra, metinlerin yalnızca dilbilgisel yapılardan oluşan bir sistem olarak ele alınamayacağı, anlam üretiminin metinlerarasılık ve semiotik unsurlar çerçevesinde incelenmesi gerektiği ortaya konulmaktadır. Semiotik analizler, metinlerin göstergebilimsel ve bağlamsal yönlerini dikkate alarak anlam inşasını derinleştirirken, sistemik işlevsel dilbilim gibi yaklaşımlar eğitim bağlamında metinlerin üretimi ve anlaşılmasını desteklemektedir.

Bir başka ifadeyle, metin analizine yönelik geleneksel ve modern yaklaşımlar bir arada değerlendirilerek, metinlerin dilbilimsel, söylemsel ve semiotik yönleriyle çok boyutlu bir yapı sunduğu anlaşılmaktadır. Bu nedenle, metin sınıflandırma süreçlerinde yalnızca sözcüksel ve biçimsel özelliklere değil, aynı zamanda metinlerarası ilişkilere, semiotik göstergelere ve bağlamsal faktörlere de odaklanılması gerekmektedir.

2.1.7.1. Metin Türleri

Metin türleri, dilbilim, edebiyat, iletişim ve eğitimbilim alanlarında önemli bir araştırma konusu olup, biçimsel ve işlevsel özelliklerine göre farklı sınıflandırmalara tabi tutulmuştur. Metin çözümlemesi, metin üretimi ve dil eğitimi gibi alanlarda kullanılan bu sınıflandırmalar, metinlerin içeriksel ve bağlamsal analizini yapabilmeyi amaçlamaktadır.

Metin türlerinin sınıflandırılmasında metinsellik ölçütleri, söylem analizleri ve sosyal-dilbilimsel yaklaşımlar temel alınmaktadır. Halliday ve Hasan (1976), metinlerin bağdaşıklık (cohesion) ve bağlaşıklık (coherence) özellikleri doğrultusunda şekillendiğini belirtirken, Beaugrande ve Dressler (1981), metinselliğin yedi temel ölçütü (bağdaşıklık, bağlaşıklık, amaçlılık, kabul edilebilirlik, durumsallık, bilgisellik, metinlerarasılık) üzerinden metin türlerini ayıştırmıştır.

Metin türlerini söylemsel bağlamda değerlendiren Bakhtin (1986), her metnin belirli bir tarihsel, kültürel ve ideolojik çerçevede biçimlendiğini öne sürmüştür; Swales (1990) ise özellikle akademik yazımda "tür analizi" (genre analysis) yöntemiyle bilimsel metinlerin türleşme süreçlerine odaklanmıştır. Biber (1988), çok boyutlu metin analizi yöntemini kullanarak yazılı ve sözlü metinleri dilbilgisel ve bağlamsal özelliklerine göre kategorize etmiş, Trosborg (1997) ise metinleri işlevsel açıdan bilgilendirici, yönlendirici, ikna edici ve eğlendirici olmak üzere dört ana grupta incelemiştir.

Metin türleri, disiplinler arası yaklaşımlar doğrultusunda farklı kategoriler altında ele alınmakta olup, genel olarak amacına, içeriğine, biçimine ve medya ortamına göre sınıflandırılmaktadır.

2.1.7.1.1. Amacına Göre Metin Türleri

Metinlerin üretim sürecindeki işlevsel amaçlarına dayalı olarak belirlenen temel metin türleri şunlardır:

- Öğretici Metinler: Bilgi verme ve açıklama amacı taşır. Ansiklopedik metinler, akademik makaleler, ders kitapları ve kılavuz metinler bu gruba dâhildir (Swales, 1990).
- Sanatsal Metinler: Estetik ve edebi değer taşıyan metinleri içerir. Şiir, hikâye, roman, tiyatro eserleri gibi türleri kapsar (Genette, 1980).
- İkna Edici Metinler: Okuyucunun düşüncelerini yönlendirmeyi ve belli bir görüşü benimsemesini amaçlayan metinlerdir. Reklam metinleri, köşe yazıları, dilekçeler ve politik söylemler bu türde değerlendirilmektedir (Perelman & Olbrechts-Tyteca, 1969).
- Yönlendirici Metinler: Kullanıcıyı belirli bir eylemi gerçekleştirmeye teşvik eden metinlerdir. Kullanım kılavuzları, yönetmelikler, prosedür belgeleri ve talimatnameler bu tür içerisinde yer almaktadır (van Dijk, 2011).

2.1.7.1.2. İçeriğine Göre Metin Türleri

Metinlerin konu ve bağlamları dikkate alınarak yapılan sınıflandırmalardan biri de disiplin temelli yaklaşımdır:

- Bilimsel Metinler: Akademik makaleler, tezler, araştırma raporları, bilimsel konferans bildirileri (Hyland, 2000).
- Felsefi Metinler: Denemeler, düşünce yazıları, felsefi analizler ve manifestolar (Derrida, 1976).
- Tarihî Metinler: Biyografi, otobiyografi, anılar, tarihsel belgeler (White, 1987).
- Hukuki Metinler: Kanun metinleri, yönetmelikler, mahkeme kararları, hukuk dokümanları (Tiersma, 1999).

2.1.7.1.3. Biçimine Göre Metin Türleri

Metinlerin biçimsel özelliklerine göre yapılan sınıflandırma, edebi ve öğretici metinler açısından önemli ayrımları ortaya koymaktadır:

Edebi Metinler

- Anlatmaya Bağlı Metinler: Roman, hikâye, masal gibi olay örgüsüne dayalı metinler (Genette, 1980).
- Göstermeye Bağlı Metinler: Tiyatro oyunları, dramalar, senaryolar (Kalkan, 2016).
- Coşku ve Heyecanı Dile Getiren Metinler: Şiirler, epik metinler (Jakobson, 1960).

Öğretici Metinler

- Açıklayıcı Metinler: Bilgi aktarmayı amaçlayan ders kitapları, bilimsel makaleler, ansiklopedik metinler (Adam, 1992).
- Tartışmacı Metinler: Bir görüşü savunan veya eleştiren metinler; eleştiri yazıları, akademik makaleler, köşe yazıları (Fairclough, 1995).
- Betimleyici Metinler: Kişi, mekân veya olayları ayrıntılı bir şekilde aktaran metinler; gezi yazıları, biyografiler, gözlem raporları (White, 1987).

2.1.7.1.4. Medya Türüne Göre Metinler

Teknolojik gelişmelerle birlikte metin türleri yeni medya ortamlarında dönüşüme uğramış, dijitalleşme ile geleneksel sınıflamalar farklı boyutlar kazanmıştır. Kress ve van Leeuwen (2001), bu dönüşümü çok modlu metinler bağlamında ele alarak aşağıdaki kategorileri önermiştir:

- Basılı Metinler: Geleneksel kitaplar, gazete yazıları, dergiler ve akademik yayınlar.
- Dijital Metinler: Blog yazıları, e-kitaplar, sosyal medya içerikleri, dijital makaleler.
- Görsel-İşitsel Metinler: Senaryolar, reklam metinleri, haber bültenleri, video alt yazıları.
- Çok Modlu Metinler: Etkileşimli hikâyeler, infografikler, multimedya içerikleri.

Metin türleri üzerine yapılan akademik çalışmalar, bu kategorilerin sabit ve değişmez yapılar olmadığını, tarihsel, toplumsal ve teknolojik gelişmelere bağlı olarak dönüşüme uğradığını göstermektedir. Dijitalleşme ve küreselleşme gibi faktörler, geleneksel metin türlerinin değişimini hızlandırmış ve yeni metin türlerinin ortaya çıkmasına zemin hazırlamıştır. Literatürde metin türlerinin sınıflandırılmasına yönelik geniş bir çerçeve sunulmakla birlikte, özellikle çok modlu metinler ve yapay zekâ destekli metin üretim süreçlerinin daha fazla araştırılması gerekmektedir. Bu bağlamda, metin türlerinin dil eğitimi, medya

çalışmaları ve akademik yazım gibi farklı alanlardaki işlevselliğinin derinlemesine incelenmesi, yeni iletişim biçimlerine uyum sağlamak açısından önemli bir gereklilik olarak karşımıza çıkmaktadır.

2.1.8. Anlamsal ve Sözdizimsel Metin Sınıflaması

Anlayarak okuma, basılı sembolleri yorumlama, grafik sembollere anlam verme ve kod çözme semantik ve sinektik ipuçları aracılığıyla gerçekleşir. Bu nedenle, okuyucuların kavramak için sözcüklerde ve cümlelerde bulunan anlamsal ve sözdizimsel bilgilere erişmesi ve bunları işlemesi gerekir: Anlamsal anlamı (deneyim ve kavramsallaştırma yoluyla edinilen bir anlam) ve sözdizimsel anlamı (dil yapılarının doğasında bulunan bir anlam) ise sembollerle ilişkilendirilmektedir (Dechant, 2013). Başka bir deyişle, okumada anlamsal ve sözdizimsel olmak üzere iki temel bağlam vardır ve bu temel bağlamlarda metin türleri dilsel metinler ve semiotik metinler olmak üzere ikiye ayrılmaktadır.

2.1.8.1. Dilsel Metinler

Dilsel metinler, bireylerin dil becerilerini geliştirmesine, kelime dağarcığını zenginleştirmesine ve anlama-anlatma yetilerini güçlendirmesine katkı sağlayan yazılı metinlerden oluşmaktadır. Bu metinler arasında hikâyeler, kitap bölümleri, şiirler, makaleler, masallar ve diğer edebi veya akademik yazılar yer almaktadır (Akyol, 2003b). Dilsel metinler, yalnızca bireylerin okuryazarlık becerilerini geliştirmekle kalmaz, aynı zamanda eleştirel düşünme, yaratıcılık ve soyut düşünme gibi bilişsel süreçlerin desteklenmesinde de önemli bir rol oynar.

Eğitim süreçlerinde dil hem bireysel zihinsel gelişimi hem de sosyal etkileşimi destekleyen önemli bir araç olarak görülmektedir. Öğrenme-öğretim sürecinde kullanılan metin türleri, bireyin bilişsel gelişimini, okuma-anlama becerilerini ve iletişim yetilerini artırmaya yönelik yapılandırılmıştır (Güneş, 2007). Bu bağlamda, eğitimde yaygın olarak kullanılan metin türleri üç temel kategoride ele alınmaktadır:

- Hikâye Edici Metinler
- Bilgilendirici Metinler
- Şiir

Bu üç temel metin türü, eğitimde çok yönlü bir gelişim sağlamaya yönelik kullanılırken, bireylerin dilsel ve bilişsel süreçlerini güçlendirmeye yönelik farklı işlevler üstlenmektedir.

2.1.8.2. Hikâye Edici Metin

Hikâye edici (anlatmaya bağı) edebî metinler, estetik ve sanatsal bir anlatım sunarak bireylerin duygu, düşünce ve hayal gücünü harekete geçiren yazılı ve sözlü eserlerden oluşmaktadır. Bu metinler, olayların belirli bir anlatı düzeni içinde sunulmasıyla oluşturulmakta ve hikâye, roman, masal, fabl, destan gibi türleri kapsamaktadır (Güneş, 2007; Güzel, 2006). Hikâye edici metinler, giriş bölümünde karakterler, zaman ve mekân tanıtımıyla başlayarak olay örgüsünün aşamalarını sistematik bir şekilde sunar. Gelişme bölümünde, olayların ilerleyişi, karakterlerin karşılaştığı çatışmalar ve çözüm yolları ele alınırken, sonuç bölümünde olaylar bir sonuca bağlanarak anlatı tamamlanır (Akbayır, 2013).

Bu metin türleri, anlatısal bir yapıya sahip olup, olayların ve karakterlerin zaman içindeki gelişimini sistematik bir çerçevede ele alır. Bu süreç, okuyucuların hikâyenin yapısını kavramasına, karakterlerin amaçlarını anlamasına ve olay örgüsü içerisindeki temel sorunları değerlendirmesine olanak tanır (Babayeva, 2020; Fludernik, 2000). Hikâye edici metinler yalnızca yazılı formatta değil; aynı zamanda sözlü ve görsel anlatılar aracılığıyla da sunulabilmekte, bu sayede bireylerin yaşam deneyimlerini ve kültürel bağlamlarını anlamalarına katkı sağlamaktadır (Keats, 2009). Metinler, anlatım cümlelerinin yanı sıra, karakterlerin düşüncelerini, diyaloglarını ve anlatıcı perspektifini içeren meta-anlatısal özellikler de barındırmaktadır (Fludernik, 2000).

Hikâye edici metinlerin temel bileşenleri; sahneleme, olay örgüsünün ilerlemesi ve bilişsel gerilim gibi unsurlardan oluşmakta, bu yapılar geleneksel anlatılarda yaygın biçimde görülmektedir (Boyd vd., 2020; Cohn, 2013). Hikâye edici metinlerin açıklayıcı metinlere kıyasla daha kolay anlaşılabilir olması, bilgilerin bellekte daha uzun süre saklanmasına ve bireylerin olayları daha iyi kavramasına olanak tanımaktadır (Mar vd., 2021). Ayrıca, medya metinlerinde kullanılan anlatısal teknikler, metinlerin ideolojik ve kültürel boyutlarını öne çıkararak, okuyucunun algı ve kimlik inşasında önemli bir rol oynamaktadır (Zrazhevskaya, 2022). Bununla birlikte, hikâye edici metinlerin yapısını oluşturmak ve etkili bir anlatı kurgulamak, yazarlar açısından belirli zorluklar içerebilmekte ve bu durum anlatısal becerilerin gelişimini karmaşık hale getirebilmektedir (Susanto & Irmayani, 2023).

Anlatılar, hikâye (histoire) olarak olayları, karakterleri ve mekânları kapsarken, söylem (discours) olarak bu hikâyenin aktarılma biçimini ifade etmektedir (Chatman, 1975). Anlatının gelişiminde olay örgüsü, anlatıcı bakış açısı ve karakter dinamikleri belirleyici

unsurlar arasında yer almaktadır (Boyd vd., 2020). Anlatının bağlamı, okuyucunun anlamlandırma sürecini etkilerken, anlatının perspektifi ve odaklanma biçimi, anlatıcı kimliği ve hikâyenin aktarım şekline bağlı olarak değişkenlik göstermektedir (Herman, 2009; Mamosiuk, 2023; Wirén & Ek, 2021).

Hikâye edici metinlerde olay örgüsünün gelişimi, karakterlerin üstlendikleri rollerle doğrudan ilişkilidir; kahraman, antagonist ya da kurban gibi figürler, anlatının dramatik yapısını belirleyici bir işlev üstlenmektedir (Fløttum & Gjerstad, 2017). Metinlerin anlatım sürecinde aracılık kavramı, anlatıcının kimliği, anlatının bakış açısı ve odaklanma unsurlarıyla doğrudan ilişkilidir (Stanzel, 1981). Ayrıca, anlatısal olmayan metinlerde bile, olaylar ve karakterler, metnin anlam dünyasını derinleştirerek okuyucunun ilgisini artırabilmektedir (Sangers vd., 2021). Anlatının etkili olabilmesi için, merak uyandırıcı unsurlar ve bilişsel gerilim öğeleri kullanılarak okuyucunun metne olan ilgisi artırılmaktadır (Elliott, 2005; Green vd., 2008; Wirén ve Kasaty, 2020).

Hikâye edici metinler, bireylerin olayları, karakterleri ve mekânları anlatısal bir çerçevede anlamlandırmalarını sağlayarak bilişsel ve kültürel gelişimlerine katkı sunmaktadır. Anlatı unsurları olan olay örgüsü, karakterler, anlatıcı ve mekân, okuyucunun anlam inşasında kritik bir rol oynarken, metnin söylemsel yapısı, anlatının aktarım biçimini belirleyerek edebî metinlerin estetik değerini artırmaktadır. Hikâye edici metinler; eleştirel düşünme, empati geliştirme ve metinler arası bağ kurma gibi becerileri desteklemekte, bu metinlerin akademik ve yaratıcı yazım süreçlerinde analiz edilmesi ise bireylerin edebî duyarlılıklarını geliştirmeleri açısından önemli bir gereklilik olarak öne çıkmaktadır.

2.1.8.3. Bilgilendirici Metin

Bilgilendirici metinler, okuyucuya bilgi sunma ve onu aydınlatma amacı taşıyan metin türleri olup, akademik, hukuki, kamusal, askeri ve eğitim gibi çeşitli bağlamlarda işlevsel bir rol üstlenmektedir (Temizkan, 2009). Bu metinlerde yazarın temel amacı, bilgiyi açık ve anlaşılır bir biçimde iletme olup, açıklayıcı ifadelerle desteklenen metinlerde şema, resim, tablo ve grafikler de kullanılabilir. Bilgilendirici metinlerin etkinliği, okuyucunun bilişsel düzeyi, ön bilgisi ve metindeki bilgi sunumunun yapısıyla doğrudan ilişkilidir (Golke vd., 2019; Kamalski vd., 2008; Tarchi, 2010). Bunun yanı sıra, okuyucuların bilgilendirici içeriklere yönelik eğilimleri, öngörülemeyen ve haber değeri taşıyan bilgilere duydukları ilgiyle şekillenmektedir (Rohde vd., 2020).

Bilgilendirici metinlerin etkinliği, anlatı yapısı, bağlamın alakalılığı ve içeriğın düzenlenmesi gibi unsurlar tarafından belirlenmektedir. Araştırmalar, kavramsal bilgilerin hikâye örgüsü içinde sunulmasının her zaman kavrayışı artırmadığını, özellikle bilişsel gereksinimi düşük okuyucuların anlatıya fazlasıyla odaklanarak kavramsal bilgileri işlemekte zorlanabileceğini göstermektedir (Golke vd., 2019).

Bilgilendirici metinlerin oluşturulmasında pragmatik yaklaşımlar, okuyucunun temel bilgiyi doğru biçimde tanımlamasını sağlarken, dikkat dağıtıcı unsurların en aza indirilmesi yoluyla metnin anlaşılabilirliğini artırmaktadır (Shen vd., 2019). Bilgilendiricilik ile bağlamın ilgililiğı arasındaki denge, metin oluşturma sürecinde karşılaşılan temel zorluklardan biri olup, söylem bağlamının gereklilikleri göz önünde bulundurulmalıdır (Giora, 1988). Bu tür metinlerde kullanılan dil, stratejik iletişim gerekliliklerine uygun olmalı, bilgiyi doğru ve etkili bir şekilde aktarmalıdır.

Okuyucular genellikle haber değeri taşıyan ve öngörülemeyen içeriklere ilgi göstermekte, bu da bilginin işlenmesini kolaylaştırmaktadır (Rohde vd., 2020). Bilgilendiricilik, metinselliğın temel unsurlarından biri olup, tematik ve bilgi yapılarını içeren bir çerçeve sunarak etkili okuma anlayışı için gereklidir (Hong-Yan, 2011). Bununla birlikte, metin anlama bağlamında bilgilendiriciliğın rolü, okuyucunun ön bilgisiyle doğrudan ilişkilidir ve tutarlılık işaretleri düşük ön bilgiye sahip okuyuculara daha fazla fayda sağlamaktadır (Kamalski vd., 2008; Tarchi, 2010). Bu durum, bilgilendiriciliğın yalnızca metinselliğın bir unsuru olmanın ötesinde, anlama sürecine doğrudan katkı sağladığını göstermektedir. Bilgilendirici metinlerin okunması ve yazılması süreçlerini birleştiren öğretim stratejileri, öğrencilerin bilgiyi daha iyi ifade etmelerini ve kavramlar arasında bağlantılar kurmalarını sağlayarak metin anlayışını geliştirmektedir (Turcotte & Caron, 2020).

Bilgilendiricilik, metin anlamada kritik bir unsur olarak, yeni ve ilgi çekici içerik sunarken, etkinliğı okuyucunun ön bilgisine ve bilişsel katılımına bağlıdır. Dolayısıyla, bilgilendirici içerikler dikkat çekici ve anlamayı kolaylaştırıcı olabilirken, uygun dengelenmediğı durumlarda kavrayışın aşırı tahmin edilmesine yol açabilmektedir.

Bilgilendirici metinler, okuyucuya bilgi sunma amacı taşıyan ve farklı bağlamlarda önemli işlevler üstlenen metin türleridir. Metinlerin etkinliğı, okuyucunun ön bilgisi, bilişsel düzeyi ve sunulan bilginin yapısına bağlı olarak değışkenlik göstermektedir. Ayrıca, bilgilendiriciliğın anlatı yapısı, bağlamın alakalılığı ve sunum biçimiyle dengeli bir şekilde yapılandırılması, metnin anlaşılabilirliğı ve etkisi açısından kritik öneme sahiptir.

Eğitim bağlamında, bilgilendirici metinlerin öğretim stratejileriyle desteklenmesi, anlamayı artıran bir unsur olarak değerlendirilmektedir. Sonuç olarak, bilgilendirici metinlerin etkili ve işlevsel olabilmesi için içeriğin yapılandırılması, okuyucunun bilişsel süreçleriyle uyumlu hale getirilmesi ve bağlamın gereklilikleriyle dengeli bir biçimde sunulması gerekmektedir.

2.1.8.4. Şiir

Şiir, duygu ve düşünceleri ritim, biçim ve edebi unsurlar aracılığıyla ileten, dilin maddi ve soyut boyutlarını içeren, kompozisyonel yapıları belirleyen sanatsal bir ifade biçimidir (Chen, 2023). Bu yönüyle şiir, yalnızca estetik bir anlatım sunmakla kalmaz, aynı zamanda bireyin hayal gücünü harekete geçiren ve derin duygusal etkiler uyandıran bir metin türü olarak tanımlanabilir. Zengin simgeler, ritmik yapı ve uyumlu ses kullanımıyla karakterize edilen şiir, okuyucunun duygusal ve bilişsel dünyasında iz bırakan bir anlatım biçimi olarak öne çıkmaktadır (Güneş, 2007).

Şiir, diğer edebi türlerden farklı olarak, doğrudan anlatımdan ziyade, zeka ve hayal gücünün dengeli bir bileşimi ile oluşturulmakta ve lirik, dramatik ve anlatısal unsurları kapsayan geniş bir tematik yelpazeye yayılmaktadır. Okuma, yazma, konuşma ve dinleme becerilerini geliştiren etkili bir dil edinim yöntemi olmasının yanı sıra, bireylerin duygularını ve düşüncelerini ifade etmelerine imkân tanıyan kültürel bir temsil işlevi de üstlenmektedir (Azizi vd., 2024). Aynı zamanda şiir, baskıcı dil yapıları ve toplumsal normları sorgulama aracı olarak, bireysel gücün ve toplumsal eleştirinin ifadesi olarak kullanılabilmektedir (Georges, 2020).

Şiirin anlatısal yapısı, metafiziksel derinliği olan mesajları iletmek için güçlü bir araç görevi görmektedir. Okuyucular, hermeneutik bir yaklaşımla şairin anlam dünyasıyla etkileşime girerek çok katmanlı bir yorumlama süreci yaşamaktadır (Korneeva, 2023). Bunun yanı sıra, yazılı dizelerin müzikal performansa dönüşmesi, şiirin popüler kültürle dinamik ilişkisini ortaya koyarak sanatsal ifadenin farklı formlara bürünmesine olanak tanımaktadır (Helsing, 2016). Ancak, şiirin temel bileşenlerini tanımlamak ve sınırlarını belirlemek, doğasının çeşitliliği nedeniyle karmaşık bir süreçtir; bu konuda genel bir mutabakatın sağlanamamış olması, şiirin farklı edebi gelenekler içinde değişkenlik göstermesine yol açmaktadır (Ledgister, 2017).

Dil ve duygu etkileşimi, şiirin temelinde yer almakta ve şairler, dili karmaşık duygusal manzaralar yaratmak için bir araç olarak kullanmaktadır. İmgelem ve sembolizm, şiirin

duygusal etkisini artırırken, mecaz ve edebi figürler şiirin anlam katmanlarını derinleştiren önemli unsurlar olarak öne çıkmaktadır (Milosz, 1969; Saddiah & Tarihoran, 2021; Windari, 2023).

- Kelime Seçimi ve Sözdizimi: Şiirin kendine özgü ritmini oluşturur ve anlam dünyasını şekillendirir.
- Kafiye ve Ritim: Şiirin işitsel boyutunu vurgulayan öğelerdir ve okuyucuda estetik bir etki yaratır (Ningrum, 2020; Sharma, 2019; Windari, 2023).
- Ton ve Ruh Hali: Şairin konuyla ilişkisini belirleyen ve okuyucunun şiiri algılama biçimini etkileyen temel faktörlerdir (Ningrum, 2020; Saddiah & Tarihoran, 2021; Windari, 2023).
- Temalar: Şiirde işlenen konular genellikle evrensel hakikatleri ve insan deneyimlerini yansıtarak bireyin kültürel ve duygusal dünyasına hitap etmektedir (Piotrovsky, 2021; Poetry, 2023; Thwala, 2017).
- Biçim ve Yapı: Şiirin akışını ve algılanma biçimini belirleyen öğeler olup, şiirin türüne göre değişiklik göstermektedir (Pessoa, 2011).

Ritim ve biçim, şiirin zamansal düzenini ve yapısal çerçevesini oluşturan temel öğeler olarak kabul edilmektedir (Cureton, 2017; Cureton, 2020). Bu unsurlar, şiirin akıcılığını ve anlatım gücünü belirlerken, okurun metinle kurduğu etkileşimi derinleştirmektedir. Duygusal ve hayal gücüne dayalı ifade biçimleri, şiirin sıradan olayları yeniden kurgulama ve onlara yeni anlamlar yükleme potansiyelini artırmaktadır (Sharma, 2019; Windari, 2023).

Şiir, yalnızca sanatsal bir ifade biçimi değil, aynı zamanda dilin estetik ve duygusal boyutlarını içeren çok yönlü bir anlatım aracıdır. Onun karmaşık yapısı ve çok katmanlı anlam dünyası, bireylerin hem bilişsel hem de estetik gelişimlerine katkı sağlamakta, dil edinimi ve edebi duyarlılığı artırmaktadır. Şiirin toplumsal, bireysel ve kültürel bağlamlarda sunduğu derinlik, okuyucuya farklı yorumlama imkânları sunarak edebiyatın en güçlü unsurlarından biri olmasını sağlamaktadır. Bu yönüyle şiir, hem bireysel ifadeyi hem de toplumsal değişimi şekillendiren dinamik bir yapıya sahiptir ve edebiyatın temel bileşenlerinden biri olarak değerlendirilmektedir.

2.1.8.5. Hikâye Edici, Bilgilendirici ve Şiirsel Metinlerin Yapısı ve Öğretimdeki Önemi

Metin türleri, bireylerin bilişsel, dilsel ve duygusal gelişimine katkı sağlayan temel yapılar arasında yer almaktadır. Hikâye edici, bilgilendirici ve şiirsel metinler, farklı yapısal özelliklere sahip olmalarına rağmen, öğretim sürecinde tamamlayıcı ve birbirini destekleyici bir rol üstlenmektedir.

Hikâye edici metinler, olayları belirli bir zaman düzeni içerisinde, karakterlerin eylemleri çerçevesinde sunan anlatılardır. Roman, hikâye, masal, fabl ve destan gibi türleri kapsayan bu metinler, genellikle giriş, gelişme ve sonuç bölümlerinden oluşur (Güneş, 2007; Güzel, 2006). Bu tür metinlerin bireylerin hayal gücünü geliştirdiği, olaylar arası ilişkileri kavramalarına ve empati yeteneklerini artırmalarına katkı sağladığı düşünülmektedir (Boyd vd., 2020). Araştırmalar, anlatı yapısının bilgiyi bellekte daha uzun süre saklamaya yardımcı olabileceğini ve bireylerin olayları daha iyi anlamasını sağlayabileceğini öne sürmektedir (Mar vd., 2021).

Bilgilendirici metinler ise okuyucuya belirli bir konuda bilgi vermeyi amaçlayan, akademik yazılar, ders kitapları, gazete haberleri ve teknik raporlar gibi türleri içeren metinlerdir (Temizkan, 2009). Bu metinler, ana fikir, destekleyici bilgiler ve sonuç bölümlerinden oluşur. Bilgilendirici metinlerin öğretim sürecinde kullanılması, öğrencilerin bilgiyi yapılandırma becerilerini geliştirmekte, eleştirel düşünme yetilerini desteklemekte ve akademik okuryazarlık seviyelerini yükselten bir rol oynayabilmektedir (Golke vd., 2019). Özellikle bilimsel ve akademik okuryazarlık gelişiminde, bilgilendirici metinlerin sistemli yapısının bireylerin kavramsal bilgileri anlamalarını kolaylaştırabileceği belirtilmektedir (Tarchi, 2010).

Şiir ise, duygu ve düşünceleri ritim, uyum ve edebi sanatlarla ifade eden sanatsal bir metin türüdür. Hikâye edici ve bilgilendirici metinlerden farklı olarak, soyut ve çok katmanlı bir anlam dünyası sunduğu kabul edilmektedir (Güneş, 2007). Metafor, imgeler ve ritmik düzen aracılığıyla bireylerin estetik duyarlılıklarını geliştirdiği, aynı zamanda dilin şekilsel yapısını fark etmelerine yardımcı olduğu ifade edilmektedir (Sharma, 2019). Şiirin öğretimde kullanılmasının, öğrencilerin hem yaratıcı hem de eleştirel düşünme becerilerini destekleyebileceği, bireyin duygu ve düşüncelerini ifade etme yeteneğini güçlendirebileceği belirtilmektedir (Windari, 2023). Araştırmalar, şiirsel metinlerin dil öğrenme sürecini ve

kelime hazinesini zenginleştirme sürecinde etkili olabileceğini göstermektedir (Azizi vd., 2024).

Hikâye edici, bilgilendirici ve şiirsel metinlerin öğretim sürecinde dengeli bir şekilde kullanılması, bireylerin okuma, anlama ve yorumlama becerilerini geliştirmelerine katkı sağlayabilir. Hikâye edici metinler olay örgüsü ve karakter analizleri aracılığıyla okuma motivasyonunu artırırken, bilgilendirici metinler akademik okuryazarlığı desteklemekte, şiirsel metinler ise dilin estetik boyutunu ortaya koyarak bireylerin hayal gücünü ve duygu ifade yeteneklerini zenginleştirmektedir. Bu metin türlerinin bilinçli ve dengeli kullanımı, bireylerin eleştirel okuryazarlıklarını geliştirmelerine, düşüncelerini etkili bir biçimde ifade etmelerine ve okuma-anlama stratejilerini derinleştirmelerine olanak sağlayabilir.

2.1.8.6. Semiotik Metinler

Semiotik, iletişimsel davranışın temel unsurları olan işaret ve sembollerin incelenmesini içeren, anlamın çeşitli işaret sistemleri aracılığıyla nasıl üretildiğini ve yorumlandığını araştıran disiplinler arası bir bilim dalıdır (Long, 2019). Metinleri yalnızca birer iletişim aracı olarak değil, aynı zamanda toplumsal gerçekliğin inşasında ve sürdürülmesinde etkin bir unsur olarak ele alır. Semiotik analiz, metinlerdeki sembolik ifadelerin taşıdığı anlam kodlarını çözümlerken, bu kodların metnin içeriğini nasıl şekillendirdiğini değerlendirir (Aituganova & Sultan, 2023). Dilsel yapıların yanı sıra görsel, işitsel ve bedensel göstergeler de semiotik incelemenin temel unsurları arasında yer almakta; bu göstergeler, metinlerin çok modlu anlam üretim süreçlerini zenginleştirmektedir (Leeuwen, 2005).

Semiotik yaklaşımlar, metinleri yapılandırılmış bütünler olarak ele alarak, farklı bileşenler arasındaki ilişkileri çözümler ve anlam katmanlarını çok boyutlu bir şekilde değerlendirmeyi amaçlar (Long, 2019). Sosyal göstergebilim, anlam yaratma sürecinde toplumsal ve kültürel bağlamların belirleyici rolüne vurgu yaparak, metinlerin pedagojik ve sosyal pratikler çerçevesinde nasıl yeniden üretildiğini inceler (Mavers, 2009). Bu doğrultuda semiotik metinler, yalnızca yazılı ve sözlü anlatımlarla sınırlı kalmayıp, resimler, fotoğraflar, filmler, şarkılar, haritalar, grafikler ve beden dili gibi farklı işaret sistemlerinden oluşan çok katmanlı yapılar olarak ele alınmaktadır (Akyol, 2003b).

Eğitim ortamlarında göstergebilimsel (semiotik) analiz, öğrencilerin çeşitli anlam taşıyıcı kaynakları kullanarak bilgi üretmelerine, paylaşımlarına ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirmelerine katkı sağlamaktadır (Mavers, 2009). Metin çözümleme sürecinde

göstergebilimsel yöntem yalnızca dilsel yapılara odaklanmakla kalmaz; aynı zamanda semboller, metaforlar ve bağlama özgü göstergeler aracılığıyla anlam oluşturma süreçlerini daha derinlemesine analiz etmeyi amaçlar (Kumral, 2022).

Edebi metinlerde semiotik analiz, metinlerdeki semboller, işaretler ve kavramlar arasındaki ilişkileri değerlendirerek anlam inşa süreçlerini açığa çıkarır. Sembolik analiz, şiirsel anlatımlarda kullanılan metaforları, mecazları ve edebi göstergeleri çözümlerken, metnin şiirsel gücünü artırarak okuyucunun anlamlandırma sürecini derinleştirir (Aituganova & Sultan, 2023; Hodge, 2020). Okuyucunun rolü, semiotik analizde merkezi bir öneme sahiptir; bireyler metinlerdeki işaretleri, kültürel birikimleri ve bilişsel süreçleri doğrultusunda yorumlayarak metinle etkileşime girerler (Champagne & Eco, 1980). Bu süreç, bireysel ve bağlamsal farklılıklara bağlı olarak değişkenlik göstermekte ve böylece metnin anlamı yalnızca yazarın niyetine bağlı kalmayıp, okuyucu yorumlarıyla yeniden şekillenmektedir.

Riffaterre'nin semiotik teorisi, özellikle şiirdeki işaretlerin anlamını açığa çıkarmak için sezgisel ve hermeneutik okuma süreçlerini vurgular. Bu yaklaşıma göre, şiirsel metinler doğrudan değil, örtük göstergeler ve gizli bağlantılar aracılığıyla anlam oluşturur (Ningrum, 2022). Bu durum, edebi metinlerde derin yapı analizi yapmayı gerektirmektedir.

Semiotik analiz, yalnızca edebi metinlerle sınırlı kalmayıp, kültür, matematik ve bilgi sistemleri gibi farklı disiplinlerde de uygulanmaktadır. Windsor'un (2004) ekolojik semiotik yaklaşımı, işaretlerin algılanmasını James Gibson'ın ekolojik algı teorileriyle bütünleştirerek doğrudan ve dolaylı algıyı birlikte ele almaktadır. Matematikte semiotik, semboller ve işaretler yoluyla akıl yürütmeyi inceleyerek öğrenme süreçlerini destekler (Ekowati vd., 2023; Otte vd., 2019). Bilgi sistemlerinde semiotik analiz, internet tabanlı geliştirme ve uygulamalardaki iletişim süreçlerini çözümleyerek dijital ortamlardaki anlam üretimini incelemektedir (Mingers & Willcocks, 2017).

Ayrıca, semiotik metodoloji video oyunları gibi transmedya gerçekliklerini anlamlandırmada da etkili bir çerçeve sunarak, farklı medya formatları arasında izotopilerin nasıl yeniden yapılandırıldığını açıklamaktadır (Katsaridou & Thibault, 2017). Bu bağlamda, semiotik yaklaşımların geleneksel dil eğitimi süreçlerine entegrasyonu, öğrencilerin metinleri yalnızca dilbilgisel düzeyde değil, aynı zamanda semboller, metaforlar ve bağlamsal göstergeler aracılığıyla derinlemesine anlamalarına katkıda bulunmuştur (Kumral, 2022).

Son yıllarda semiotik, edebiyat, felsefe ve sosyal bilimler gibi birçok alanda gelişmekte olup, dörütlü gösterge modeli gibi yeni teorik çerçeveler, geleneksel diyadik ve üçlü semiotik modelleri genişleterek anlam oluşturma süreçlerine yenilikçi bakış açıları kazandırmaktadır (Deely vd., 2021; Włodarczyk, 2022).

Semiotik metinler, çok katmanlı anlam yapıları ve farklı gösterge sistemleri aracılığıyla anlam üretme süreçlerini inceleyen dinamik yapılar olarak öne çıkmaktadır. Bu metinler, yalnızca yazılı ve sözlü anlatımlarla sınırlı kalmayıp, görseller, semboller, sesler ve bedensel göstergeler gibi çeşitli işaret sistemlerini içeren çok modlu anlam ağları oluşturur. Semiotik analiz, metinlerdeki göstergelerin nasıl bir araya geldiğini, kültürel ve bağlamsal kodlarla nasıl etkileşim kurduğunu ve okuyucu tarafından nasıl yorumlandığını belirleyerek metnin derin yapısını ortaya koymaktadır.

Edebi semiotik analiz, metinlerdeki sembolik unsurların çözümüne odaklanarak şiirsel, estetik ve kültürel bağlamların anlaşılmasına katkı sağlayabilir. Bu yaklaşımın, eğitim ortamlarında kullanıldığında öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini destekleyebileceği ve metinlerdeki farklı anlam katmanlarını keşfetmelerine yardımcı olabileceği düşünülmektedir. Semiotik, sunduğu çeşitli analiz olanaklarıyla edebiyat, felsefe ve sosyal bilimlerde disiplinlerarası yaklaşımlarla ilişkilendirilebilecek potansiyele sahip bir alan olarak değerlendirilebilir.

2.1.9. Metinlerarasılık Kavramı

Metinlerarasılık, Julia Kristeva'nın 1960'larda Bakhtin'in söyleşimcilik teorisini geliştirerek ortaya attığı ve Roland Barthes tarafından desteklenen bir kavramdır (Allen, 2019; Forstall & Scheirer, 2019; Özdemir, 2017). Bu kavram, metinlerin izole bir şekilde var olmadığını, aksine kültürü oluşturan geniş bir söylem ağı içinde sürekli bir etkileşim halinde olduğunu ileri sürer. Kristeva, metinlerin diğer metinlerin bir "mozağı" olduğunu vurgulamış ve anlamın bu etkileşimle oluştuğunu ifade etmiştir (Allen, 2019). Roland Barthes ise metinleri, diğer metinlerle ilişkilendirilen bir yüzey olarak tanımlamış ve bu ilişkilerin anlam üretimindeki rolünü öne çıkarmıştır (Barthes, 2000).

Metinlerarasılık, Ferdinand de Saussure'ün yapısalci dilbilim anlayışından ve Mikhail Bakhtin'in diyalojik söylem kuramından etkilenmiştir (Özdemir, 2017). Saussure'ün dilin bir sistem olarak incelenmesi gerektiği fikri, Kristeva'nın çalışmalarında temel bir çıkış noktası olmuştur. Bakhtin, söyleşimcilik teorisi ile dilin diyalojik doğasını vurgulamış ve

metinlerin sosyal bağlamlarla sürekli bir ilişki içinde anlam kazandığını ifade etmiştir (Allen, 2000). Kristeva, Bakhtin'in görüşlerini geliştirerek, metinlerarasılık terimini edebi ve dilsel analizlerde yeni bir araç olarak sunmuştur. Kristeva'ya göre, her metin, diğer metinlerden alıntılarla ve göndermelerle zenginleşir ve anlamını bu etkileşimden alır (Allen, 2019; Forstall & Scheirer, 2019). Roland Barthes, metinlerarasılığı, "metinlerin bir aradalığı" olarak tanımlamış ve anlamın metinler arası ilişkilerde bulunduğunu savunmuştur (Barthes, 2000). Harold Bloom, metinlerarasılığı, önceki metinlerden etkilenme süreci olarak tanımlamış ve metinlerin diğer metinlerle olan bağlarının analiz edilmesi gerektiğini vurgulamıştır (Bloom, 1997). Bu tanım, metinlerarasılığın edebi eleştiriden dijital beşerî bilimlere kadar farklı alanlarda uygulanmasını mümkün kılan teorik bir zemin oluşturmuştur. Bununla birlikte, metinlerarasılık yalnızca edebi metinlerle sınırlı kalmayıp medya ve günlük iletişim gibi daha geniş alanlara da uzanmaktadır. Özellikle medya metinlerinde, metni daha geniş bir kültürel ve tarihsel bağlama yerleştirmek amacıyla alıntılar, göndermeler ve görsel öğeler gibi belirteçler aracılığıyla metinlerarasılık kendini göstermektedir (Kryachkov, 2023).

Edebi eleştiride metinlerarasılık, metinlerin birbirleriyle kurduğu ilişkilere odaklanır. Genette (1997), metinlerarasılığı, bir metnin başka bir metni alıntılادığı, gönderme yaptığı ya da dönüştürdüğü her türlü ilişki olarak tanımlamıştır. Bu ilişkiler, metinlerin yalnızca kendi içsel yapılarıyla değil, aynı zamanda daha geniş kültürel ve tarihsel bağlamlarla anlam kazandığını gösterir.

Metinlerarasılık, biçimci, psikanalitik, feminist, postkolonyal ve postmodernist yaklaşımlarla birlikte ele alınmıştır. Bu teorik çerçeveler, yazarın niyetine odaklanan geleneksel yorumlama yaklaşımlarına meydan okuyarak, okuyucunun anlam oluşturmadaki aktif rolünü vurgulamaktadır (Allen, 2019). Barthes ve Kristeva gibi kuramcılar, metinlerin yalnızca içeriklerinden değil, birbirleriyle olan ilişkilerinden de anlam kazandığını belirtmişlerdir (Allen, 2019; Özdemir, 2017).

Metinlerarasılık, yalnızca yazılı metinlerle sınırlı kalmayıp, çok modlu söylemleri de içermektedir. Staarman, Aarnoutse ve Verhoeven (2003), bilgisayar destekli işbirlikçi okuma ortamlarında yazılı metinlerin, sözlü etkileşimlerin ve sınıf kültürünün bir araya gelerek güçlü metinlerarası bağlantılar oluşturduğunu ifade etmiştir. Bu yaklaşım, sosyal etkileşim temelli öğrenme süreçlerini derinleştirmekte ve öğrencilerin birden fazla bağlamda metinleri ilişkilendirme becerilerini geliştirmektedir. Karmaşık metinlerarası bağlantılar, özellikle ilköğretim düzeyindeki başlangıç okuma eğitimi sırasında önemlidir. Harris ve

Treize (1997), başlangıç okuma eğitiminin grafoloji, fonoloji, leksik-dilbilgisi ve semantik gibi farklı dil düzeylerinde karmaşık bağlantılar içerdiğini ve bu bağlantıların hem açık hem de örtük ipuçlarıyla desteklendiğini belirtmiştir. Bu süreçte sınıf bağlamı, sözlü ve beden dili yoluyla sunulan ipuçları, öğrencilerin metinlerarası ilişkileri anlamasına katkıda bulunmaktadır.

Dijital beşerî bilimler, metinlerarası ilişkilerin analizine yönelik yeni yöntemler sunmaktadır. Forstall ve Scheirer (2019), metinlerarası bağlantıların incelenmesi için hesaplamalı tekniklerin kullanılabileceğini ve bu tekniklerin büyük veri kümelerindeki bağlantıları tespit etmekte etkili olduğunu belirtmiştir. Bilişsel üslup bilimi çerçevesinde, metinlerarasılığın hem yazılı hem de sözlü söylemde işlevsel bir şekilde analiz edilmesine olanak tanıyan yöntemler geliştirilmiştir. Bu yöntemler, yazarlık atfı, metnin yeniden kullanımı ve kültürel referansların analizinde uygulanmakta ve metinlerarası bağlantıların daha geniş bir ölçekte ele alınmasını sağlamaktadır. Bu gelişmeler, dijital teknolojilerin metinlerarası analiz süreçlerini nasıl dönüştürdüğünü göstermektedir (Forstall & Scheirer, 2019). Metinlerarasılık, geniş kapsamı nedeniyle eleştirilmiştir. Irwin (2004), bu kavramın fazla geniş ve tanımsız bir yapıya sahip olduğunu öne sürmüştür. Ancak dijital analiz yöntemlerinin metinlerarasılık çalışmalarında sağladığı yenilikçi çözümler, bu eleştirilerin yarattığı boşlukları doldurmuştur. Eleştiriler, kavramın daha sistematik bir çerçevede ele alınması gerektiğine işaret etmektedir.

Metinlerarasılık, medya, eğitim ve dijital beşerî bilimler gibi farklı alanlarda da uygulanmaktadır. Eğitimde, bu kavram öğrencilerin eleştirel ve analitik düşünme becerilerini geliştirmekte; medya analizinde tarihsel ve kültürel göndermelerin daha derinlemesine anlaşılmasını sağlamaktadır (Jin, 2024; Kryachkov, 2023; Levko & Kramar, 2022; Sağlam & Gök, 2024). Dijital analiz yöntemleri ise metinlerarasılığı geniş veri kümelerinde inceleme imkânı sunmaktadır (Forstall & Scheirer, 2019).

Metinlerarasılık, metnin diğer metinlerle olan ilişkilerinden anlam kazandığını savunan bir kavramdır. Kristeva'nın teorik temellerini attığı bu yaklaşım, Barthes, Bloom ve Genette gibi kuramcılar tarafından geliştirilmiş ve farklı alanlarda uygulanmıştır. Literatürde, metinlerarasılığın edebi eleştiri, eğitim ve dijital analiz bağlamlarında hem teorik hem de pratik bir araç olarak kullanıldığı görülmektedir (Allen, 2019; Forstall & Scheirer, 2019; Özdemir, 2017). Dijital beşerî bilimler, metinlerarasılığın analizine yönelik yenilikçi yöntemler sunmuş ve bu kavramın kapsamını genişletmiştir. Metinlerarasılık, farklı disiplinlerde kullanılabilirliği sayesinde anlam oluşturma süreçlerine dair kapsamlı bir

perspektif sunmaktadır. Eğitimden dijital analizlere kadar geniş bir uygulama alanı olan bu kavram, anlam oluşturma süreçlerine dair derinlemesine bir bakış sağlamaktadır.

Metinlerarasılık, modern edebiyat kuramlarının temel kavramlarından biri olup, başlangıçta edebiyat incelemeleri bağlamında geliştirilmiş, ancak zamanla dilbilim, eğitim bilimleri, medya, dijital kültür, hukuk ve fen bilimleri gibi çeşitli alanlara yayılarak disiplinlerarası bir nitelik kazanmıştır. Bu bölümde, metinlerarasılığın yoğun olarak incelendiği alanlardan daha az ele alındığı alanlara doğru bir değerlendirme yapılarak, farklı disiplinlerdeki uygulamaları ele alınacaktır.

Metinlerarasılık kavramı en fazla edebiyat ve karşılaştırmalı edebiyat alanlarında incelenmiştir. Julia Kristeva'nın (1980) kavramsallaştırdığı metinlerarasılık, edebî metinlerin diğer metinlerden nasıl beslendiğini ve metinler ağı içindeki konumunu ele alır. Genette (1997) ve Allen (2000), alıntılar, göndermeler ve örtük referanslar üzerinden metinlerarasılığın edebiyat içindeki işleyişini incelemiştir. Ayrıca, Barthes (1977) ve Riffaterre (1980) gibi araştırmacılar da bu kavrama önemli katkılar sunmuştur. Karşılaştırmalı edebiyat çalışmaları ise farklı kültürlerle ait eserler arasındaki ilişkileri metinlerarasılık perspektifinde ele almaktadır (Hutcheon, 1989; Plett, 1991).

Dilbilim ve anlatıbilim alanlarında da metinlerarasılık önemli bir inceleme sahası olmuştur. Fairclough (1992), söylem analizi, pragmatik ve anlambilim bağlamında metinlerarasılığı ele alırken, Bal (1985) anlatıbilim perspektifinden hikâye anlatılarındaki yapısal ilişkileri incelemiştir. Benzer şekilde, Todorov (1971) ve Ducrot (1984) gibi araştırmacılar da anlatıbilim çerçevesinde metinlerarası ilişkileri değerlendirmiştir.

Eğitim bilimlerinde metinlerarasılık, okuma ve yazma öğretimi bağlamında ele alınmaktadır. Öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeleri ve metinler arasındaki bağlantıları kavramalarını sağlamak amacıyla metinlerarası okuma yöntemi kullanılmaktadır (Bloome & Egan-Robertson, 1993; Snow & Sweet, 2003). Alexander ve Fox (2011) gibi araştırmacılar, disiplinlerarası yaklaşımların eğitim bilimlerinde metinlerarasılığı zenginleştirici etkisini vurgulamaktadır.

Medya ve dijital kültür alanlarında metinlerarasılık, hipermetin yapıları, sosyal medya içerikleri ve görsel-işitsel anlatılar üzerinden ele alınmaktadır (Landow, 1992; Manovich, 2001). Jenkins (2006) ve Murray (1997), dijital hikâye anlatıcılığı ve oyun çalışmalarında metinlerarasılığın etkisini tartışmaktadır.

Hukuk ve siyaset bilimi alanlarında da metinlerarasılık önemli bir analiz aracı olarak kullanılmaktadır. Hukuk metinleri, önceki içtihatlar, anayasal düzenlemeler ve uluslararası sözleşmeler ile bağlantılı olarak oluşturulmakta ve bu yönüyle metinlerarası bir bağlam sunmaktadır (Solan & Tiersma, 2005; Tiersma, 1999). Benzer şekilde, siyasi söylemler de tarihsel referanslar ve önceki politik metinlerle ilişkilendirilerek geliştirilmektedir (Chilton, 2004; Wodak & Meyer, 2015). Fen bilimleri ve mühendislik alanlarında, bilimsel literatürde yapılan atıflar, bilgi üretiminin metinlerarası bir bağlamda gerçekleştiğini gösterse de (Kuhn, 1962; Latour, 1987) metinlerarasılık üzerine yapılan araştırmaların sayısının sınırlı olduğu dikkati çekmektedir.

2.1.10. Metinler ve Görseller Arasında Metinlerarasılık

Metinlerarasılık (intertextuality) kavramı, Julia Kristeva (1980) tarafından Mikhail Bakhtin'in söyleşimcilik (dialogism) teorisinden hareketle geliştirilmiştir. Kristeva, her metnin, önceki metinlerden bağımsız olarak değerlendirilemeyeceğini ve tüm metinlerin bir metinler ağı içinde anlam kazandığını ileri sürmüştür (Allen, 2019; Forstall & Scheirer, 2019). Roland Barthes (2000) ise metinlerarasılığın anlam üretimindeki önemini vurgulamış ve okuyucunun metinler arasındaki ilişkileri keşfetmesi gerektiğini belirtmiştir. Bu bağlamda, geleneksel metinlerarasılık çalışmaları daha çok "metin-metin arası metinlerarasılık" (text to text intertextuality) üzerinde yoğunlaşmıştır. Ancak, metinlerarasılık yalnızca yazılı metinlerle sınırlı kalmamakta, görsel kültür ve medya alanlarında da kendini göstermektedir (Jenkins, 2006; Kryachkov, 2023). Eğitim yaklaşımlarının, görselleri de en az metinler kadar güçlü anlatı unsurları olarak değerlendirmesi, "görsel-metin arası metinlerarasılık" ve "görsel-görsel arası metinlerarasılık" gibi kavramların literatüre kazandırılmasını gerekli kılmaktadır. Bu iki yeni sınıflandırma, görsel anlatının metinlerle ve diğer görsellerle olan ilişkilerini kavramsallaştırarak metinlerarasılık kuramını daha kapsayıcı bir hale getirecektir.

2.1.10.1. Görsel-Metin Arası Metinlerarasılık

Görsel-metin arası metinlerarasılık (visual to text intertextuality), bir metnin veya yazılı anlatının görsel unsurlarla etkileşime girerek anlam kazandığı durumu ifade eder. Bu kavram, özellikle görsel okuma ve görsel anlatı stratejileriyle doğrudan ilişkilidir. Görsel okuma, bireylerin yazılı metinleri destekleyen ya da onunla çelişen görselleri analiz etmesine

dayanır (Avgerinou & Pettersson, 2011; Aydın, 2020). Bu bağlamda, görsel-metin ilişkisi şu şekillerde ortaya çıkabilir:

- Edebî Metinlerde Görsel Kullanımı: Resimli kitaplar, çizgi romanlar ve illüstrasyonlarla desteklenen metinlerde, yazılı anlatıyı tamamlayan veya ona farklı bir anlam katmanı ekleyen görseller bulunur (Balun, 2008).
- Reklam ve Medya Metinlerinde Görsellik: Reklamlar ve medya içerikleri, görseller aracılığıyla metinsel mesajları pekiştirir veya ironik bir etki yaratarak anlamı dönüştürebilir (Kryachkov, 2023).
- Eğitimde Multimodal Kullanım: Öğrencilerin bilimsel veya edebî metinleri infografikler, tablolar ve resimli anlatılarla ilişkilendirerek anlamlandırması, görsel-metin arası metinlerarasılığın önemli bir boyutunu oluşturur (Kavas, 2022).

2.1.10.2. Görsel-Görsel Arası Metinlerarasılık

Görsel-görsel arası metinlerarasılık (visual to visual intertextuality), iki veya daha fazla görselin birbiriyle etkileşim halinde olduğu, anlamın bu etkileşimle üretildiği bir süreci ifade eder. Literatürde görsel okuma ve görsel sunum becerilerinin önemi vurgulanmasına rağmen (Çam, 2006; Örs, 2015), iki görsel arasındaki ilişkilere dair sistematik bir sınıflandırma eksikliği bulunmaktadır. Bu tür metinlerarasılığın temel bileşenleri şunlardır:

- Sanatsal Gönderme ve Yeniden Yorumlama: Bir sanat eserinin başka bir sanat eseriyle ilişkilendirilerek yeni bir anlam kazanması, sanatta metinlerarasılık kavramıyla açıklanabilir. Örneğin, Osman Hamdi Bey'in Kaplumbağa Terbiyecisi eseri, modern sanatçılar tarafından farklı dijital tekniklerle yeniden üretilmekte ve popüler kültürde yeni anlamlar kazanmaktadır (Demir & Koç, 2024).
- Film ve Fotoğraf Arasındaki Etkileşim: Sinema filmlerinde belirli sahnelerin, önceki filmlerden veya sanat akımlarından görsel öğeler ödünç alınarak yeniden yapılandırılması, görsel-görsel arası metinlerarasılığın önemli bir örneğidir. Nuri Bilge Ceylan'ın filmlerinde (Bir Zamanlar Anadolu'da, 2011), sahnelerin kompozisyonu ve ışık kullanımı, 19. yüzyıl Türk ve Avrupa resim sanatından esinlenmiştir (Yılmaz & Yılmaz, 2024).
- Görsel Medyada Yeniden Üretim: Moda, grafik tasarım, reklam ve dijital sanat gibi alanlarda görsellerin birbirine referans vererek yeniden yorumlanması, görsel-görsel arası metinlerarasılığın önemli bir göstergesidir. Dijital çağ, sanatın üretim,

sergileme ve değerlendirme biçimlerini dönüştürmekte, geleneksel sanat anlayışlarını modern tasarımlarla buluşturmaktadır. Türk markaları, Osmanlı hat sanatını modern tipografiyle birleştirerek tarihî mirası çağdaş bir estetikle sunarken, grafik tasarımcılar Türk minyatür sanatını dijital illüstrasyon teknikleriyle yeniden yorumlamaktadır (Arslan, 2024).

Özellikle medya çalışmaları ve sanat tarihindeki analizler, görsel-görsel arası metinlerarasılığın etkisini kanıtlar niteliktedir (Tarakçı, 2013; Thompson vd., 2022). Ancak, bu tür ilişkileri tanımlayan akademik bir çerçevenin eksikliği, alanın daha sistematik bir şekilde incelenmesi gerektiğini göstermektedir.

2.1.10.3. Görsel-Metin ve Görsel-Görsel Arası Metinlerarasılığın Eğitim ve Medya Açısından Önemi

Görsel-metin ve görsel-görsel arası metinlerarasılığın literatüre kazandırılmasının gerekliliği, özellikle dijitalleşen okuryazarlık ortamları düşünüldüğünde daha da belirgin hale gelmektedir. Dijital okuryazarlık ve çoklu okuma biçimleri, bireylerin hem yazılı hem de görsel unsurlar arasında ilişki kurmasını gerektirmektedir (Spalter & Van Dam, 2008). Bu bağlamda:

- Eğitimde Kullanımı: Öğrencilerin hem metinler hem de görseller arasında bağlantı kurma becerilerini geliştirmek için eğitim programlarına entegre edilmelidir (Özyurt Aydemir, 2016).
- Medya ve İletişim: Sosyal medya platformlarında, reklamcılıkta ve popüler kültür ürünlerinde görsel-metinsel etkileşimler sıkça görülmektedir. Bu nedenle, medya analizinde bu yeni sınıflandırmaların kullanılması gerekmektedir (Friedman, 2021).
- Eleştirel Düşünme Becerilerinin Gelişimi: Öğrenciler ve medya tüketicileri, görsellerin bağımsız mesajlar taşımadığını, diğer metinler ve görsellerle bağlantılı olarak anlam kazandığını fark ederek eleştirel düşünme becerilerini geliştirebilirler (Sağlam & Gök, 2024).

2.1.11. Metinlerarası Okuma

Metinlerarası okuma, okuyucunun ön bilgileri ve deneyimlerini yeni metinlerle ilişkilendirerek anlamlandırma sürecini derinleştiren bir yaklaşımdır. Bu yaklaşım, okuyucunun diğer metinler tarafından sağlanan bilgi ve anlamları kendi bilgi ve

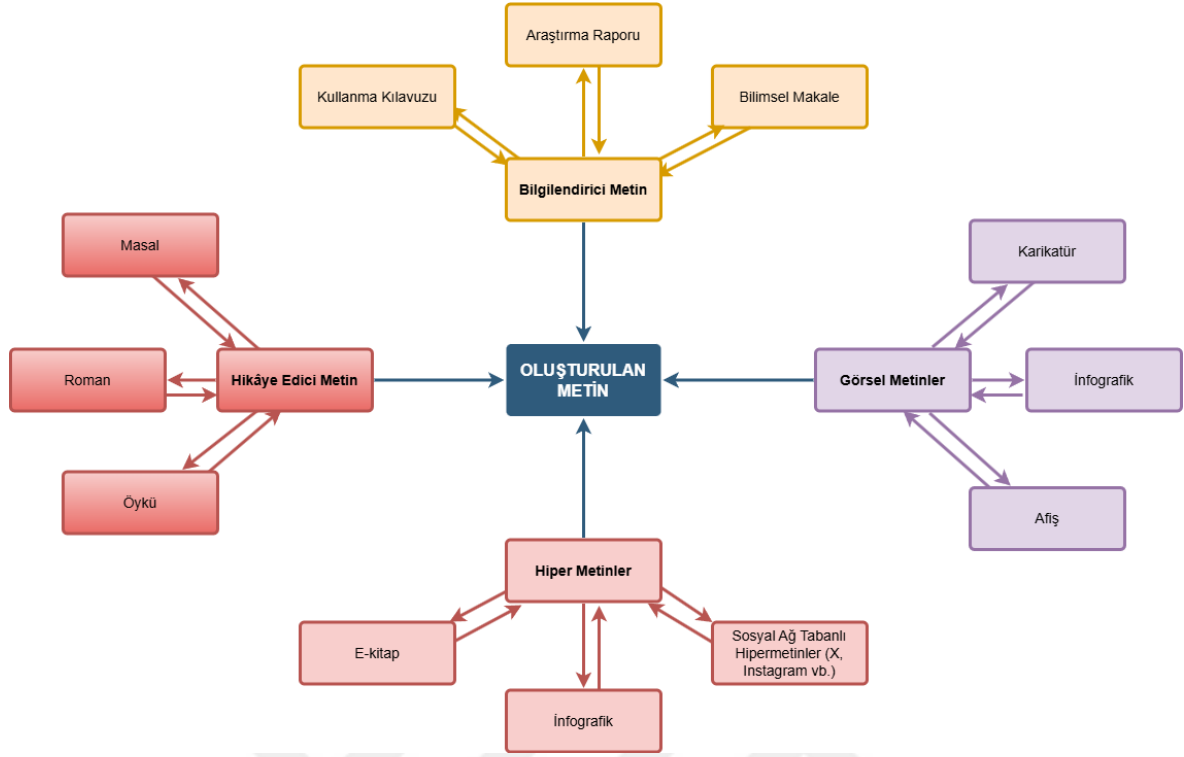
deneyimleriyle yorumlamasına olanak tanır (Rowe, 1986, akt. Akyol, 2003a). Eğitim bağlamında ele alındığında, metinlerarası okuma, öğrenci ile öğretmen arasındaki etkileşimler ve öğrencilerin kendi aralarındaki diyaloglarla şekillenen dinamik bir süreçtir (Varelas ve Pappas, 2006). Bu süreç, öğrencilerin eleştirel düşünme, okuma-anlama ve yaratıcı yazarlık becerilerini geliştiren önemli bir strateji olarak öne çıkmaktadır. Öğrenciler, daha önce okudukları ya da deneyimledikleri metinlerle yeni metinler arasında bağlantılar kurarak anlamı derinleştirebilir ve analitik düşünme becerilerini geliştirebilir. Özellikle ilköğretim düzeyinde, metinlerarası okuma etkinlikleri, öğrencilerin farklı metin türleri arasındaki etkileşimleri anlamalarına ve bu sayede dilsel ve bilişsel becerilerini desteklemelerine olanak tanımaktadır. Bu noktada, metinlerarası okuma yönteminin etkinliği, seçilen metinlerin niteliği ve birbirleriyle etkileşim potansiyeline bağlıdır. Uygun metinlerin seçimi, öğrencilerin okuma deneyimlerini zenginleştirerek anlam katmanlarını keşfetmelerine yardımcı olur. Bu tür bir okuma yaklaşımı, öğrencilerin metinler arasındaki bağlantıları kurmalarını kolaylaştırmakta ve metinlerarası farkındalıklarını artırmaktadır.

Metinlerarası okumanın etkili bir şekilde uygulanması, farklı türden metinlerin bir arada ele alınmasını gerektirir. Bilimsel ve edebi metinlerin birlikte kullanıldığı sınıf ortamlarının, öğrencilerin bilimsel kavrayışlarını ve dilsel yetkinliklerini güçlendirdiği gözlemlenmiştir. Örneğin, bilimsel kavramların hikâye metinleriyle bütünleştirildiği sınıf uygulamaları, disiplinler arası bir bağlam sunarak öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirmektedir (Pappas, Varelas, Barry ve Rife, 2002; Varelas ve Pappas, 2006). Bununla birlikte, öğrenciler arasında gerçekleşen diyalojik etkileşimler, öğrenme motivasyonunu artırarak daha derinlemesine anlamaya katkı sağlamaktadır. Bu noktada, motivasyonun sağlanması, öğrencilerin yalnızca akademik başarılarını değil, aynı zamanda öğrenme süreçlerine aktif katılımlarını da teşvik etmektedir. Öğrenme sürecine olan motivasyonun artırılması, dil ve anlamlandırma süreçleriyle de doğrudan ilişkilidir. Metinlerarası okuma, yalnızca anlamlandırma süreçlerine katkı sağlamakla kalmaz, aynı zamanda öğrencilerin yaratıcı yazarlık becerilerini de destekler. Bu tür etkinliklerin, öğrencilerin daha özgün fikirler üretmesine ve kelime dağarcıklarını geliştirmesine yardımcı olduğu ortaya konulmuştur (Akdal ve Şahin, 2014). Ayrıca, metinlerarası okuma uygulamalarının kültürel farkındalık üzerinde de olumlu etkileri bulunmaktadır. Sanat ve kültürel nesnelerle ilişkilendirilen metinlerarası okuma çalışmaları, edebi okuryazarlığın geliştirilmesine ve öğrencilerin öğrenme deneyimlerinin zenginleştirilmesine olanak sağlamaktadır (Luiz ve Fleck, 2016).

Eleştirel düşünme ve analitik becerilerin gelişiminde önemli bir rol oynayan metinlerarası okuma, öğrencilerin farklı perspektifleri anlamalarına ve bilgiyi eleştirel bir şekilde değerlendirmelerine katkıda bulunur. Metinleri karşılaştırma ve zıtlştırma gibi stratejiler, öğrencilerin analitik becerilerini geliştirirken aynı zamanda metinlerin içeriklerini değerlendirme ve yorumlama yetilerini güçlendirmektedir (Sağlam ve Gök, 2024; Xiang, 2023). Bu noktada, metinlerarası okuma yönteminin yalnızca sınıf içi etkinliklerle sınırlı kalmayıp, öğrencilerin yaşam boyu öğrenme süreçlerinde de etkili bir araç olduğu vurgulanmalıdır. Bu stratejiler, öğrencilerin metinleri daha ilgi çekici hâle getirmesine ve öğrenme süreçlerine daha aktif bir şekilde katılmalarına olanak tanır (Xiang, 2023). Ayrıca, metinlerarası okuma süreci, öğrencilerin kişisel dönüşüm yaşamalarına ve metinlerle daha derin bir bağ kurmalarına da imkân sağlamaktadır (Chi, 1995).

Metinlerarası okuma, öğrencilerin bilişsel, dilsel, analitik ve yaratıcı becerilerini destekleyebilecek bir yöntem olarak değerlendirilmektedir. Farklı metinler arasındaki ilişkilerin keşfedilmesini sağlayan bu yaklaşımın, eleştirel düşünme ve yaratıcı yazma gibi becerilerin gelişimine katkı sunabileceği düşünülmektedir. Eğitim ortamlarında etkili biçimde uygulandığında, öğrenme süreçlerini daha anlamlı kılabilceği ve bireyin akademik ile kültürel gelişimini olumlu yönde etkileyebileceği öne sürülebilir.

Metinlerarası okuma, farklı metin türleri arasında içerik, yapı ve anlam düzeylerinde ilişkiler kurarak, bu metinlerin birbiriyle nasıl bağlantılı olduğunu ortaya koymayı amaçlayan bir yaklaşımdır. Bu süreç, yalnızca metinlerin yüzeysel olarak incelenmesiyle sınırlı kalmaz; aynı zamanda metinler arası etkileşimlerden yola çıkarak yeni anlamlar üretmeyi ve özgün metinler oluşturmayı da içerir. Bu doğrultuda, araştırmacı tarafından oluşturulan Şekil 2, metinlerarası okuma yönteminin gerektirdiği çok türölülüğü ve metin türleri arasındaki etkileşim potansiyelini görsel olarak ortaya koymaktadır. "Oluşturulan Metin" merkezinde yer alan bu yapı, öğrencilerin farklı metin türleri aracılığıyla nasıl anlam inşa ettiklerini ve bu metinler arası geçişlerle nasıl derinlemesine bir okuma deneyimi yaşayabileceklerini temsil etmektedir.



Şekil 2. Yeni metin oluşturma sürecinde metin türlerinin temel çerçevesi

Şekil 2’de yer alan yapı, oluşturulan metinleri dört temel başlık altında sınıflandırmaktadır: bilgilendirici metinler, hikâye edici metinler, görsel metinler ve hiper metinler. Bu temel kategoriler etrafında, e-kitap, sosyal medya tabanlı içerikler, karikatür, infografik, afiş, roman, öykü, masal, araştırma raporu, bilimsel makale ve kullanım kılavuzu gibi farklı alt metin türleri örnek olarak sunulmuştur. Şemada yer verilen bu metin türleri, hem kendi içlerinde hem de diğer türlerle anlamlı ilişkiler kurabilecek potansiyele sahiptir. Bununla birlikte, burada yalnızca bazı örnek türlere yer verilmiştir; metinlerarası okuma sürecinde kullanılabilecek metin türleri bunlarla sınırlı değildir. Farklı yaş grupları, ders içerikleri ve öğrenme hedeflerine göre başka metin türleri de bu yapıya dâhil edilebilir. Dolayısıyla bu şema, öğretim sürecinde metinlerarası okuma yönteminin çok boyutlu yapısını göstermek üzere esnek ve geliştirilebilir bir çerçeve sunmaktadır.

2.2. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde, okuduğunu anlama becerisinin alt bileşenleri olan ana fikri belirleme, çıkarımda bulunma ve özetleme süreçlerine yönelik gerçekleştirilen araştırmalar, kronolojik bir sıralama izlenerek ele alınmıştır. Araştırmalar, tarihsel gelişim bağlamında incelenmiş;

böylece literatürde söz konusu becerilere ilişkin yaklaşımların zaman içinde nasıl evrildiği ortaya konulmuştur. Her bir alt beceri hem yurt içi hem yurt dışı literatür ışığında ayrı ayrı değerlendirilmiş, kuramsal temelleri ve uygulama örnekleri doğrultusunda sistematik bir bütünlük içinde sunulmuştur. Son olarak, metinlerarası okuma yöntemine odaklanan araştırmalar, yöntemsel çeşitlilikleri ve öğrenci kazanımlarına etkileri açısından bütüncül bir yaklaşımla tartışılmıştır. Bu bağlamda yapılan güncel çalışmalar, bireylerin farklı metinler arasında bağlantılar kurarak bilgi yapılandırma, anlam inşası ve eleştirel düşünme becerilerinde nasıl ilerleme kaydettiklerine yönelik önemli bulgular sunmaktadır.

2.2.1. Yurt İçi Araştırmalar

2.2.1.1. Ana Fikri Belirleme Becerisine İlişkin Yurt İçi Araştırmalar

Ana fikri belirleme becerisi, bireyin bir metindeki temel düşünceyi ayırt edebilme ve anlamlandırma sürecini ifade eder. Bu beceri, okuma-anlama sürecinin temel bileşenlerinden biri olup akademik başarıyı doğrudan etkiler. Literatürde, ana fikri belirleme sürecinin bilişsel ve dilsel yönleri üzerine çeşitli araştırmalar yürütülmüş, farklı yaş grupları ve eğitim seviyelerinde bu becerinin gelişimi incelenmiştir. Türkiye’de yapılan çalışmalar, farklı öğretim stratejilerinin ve yöntemlerinin ana fikri belirleme becerisi üzerindeki etkisini değerlendirmekte, özellikle yapılandırılmış öğretim modellerinin öğrencilerin bu becerilerini geliştirmede kritik bir rol oynadığını ortaya koymaktadır. Ana fikri belirleme becerisi üzerine yapılan yurt içi çalışmalar hem kuramsal temelleri hem de uygulama örnekleri açısından aşağıdaki gibi özetlenebilir:

Pilten’in (2007) doktora tezinde, ana fikir bulma stratejisi öğretiminin 5. sınıf öğrencilerinin ana fikri belirleme ve okuduğunu anlama becerilerine etkisi incelenmiştir. Ankara’da deneysel desenle yürütülen çalışmada, deney grubuna strateji öğretimi uygulanmış, kontrol grubuna geleneksel yöntemle ders verilmiştir. Bulgular, deney grubunun ana fikir bulma ve okuduğunu anlama becerilerinde anlamlı gelişim gösterdiğini, öğrencilerin özellikle hikâye edici metinlerde daha başarılı olduklarını ortaya koymuştur. Çalışma, yapılandırılmış strateji eğitiminin metin anlama ve analiz becerilerini artırdığını vurgulamaktadır.

Şahin’in (2012) yüksek lisans tezinde, hikâye haritası yönteminin 5. sınıf öğrencilerinin ana fikir bulma ve özetleme becerilerine etkisi incelenmiştir. Antalya’da yarı deneysel desenle yürütülen çalışmada, 55 öğrenci değerlendirilmiş, deney grubunda hikâye haritası yöntemi uygulanmıştır. Bulgular, yöntemin bu becerileri anlamlı şekilde geliştirdiğini ve öğrencilerin

olay örgüsü, karakterler ve ana fikri belirlemede daha başarılı olduğunu göstermektedir. Çalışma, Türkçe derslerinde hikâye haritası yönteminin kullanılmasını önermektedir.

Kuşdemir'in (2014) doktora tezinde, Doğrudan Öğretim Modeli'nin ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerine etkisi incelenmiştir. Ankara'da yarı deneysel desenle yürütülen çalışmada, 49 öğrenci 11 hafta boyunca değerlendirilmiş, deney grubunda tahmin etme, ana fikir bulma ve özetleme etkinlikleri uygulanmıştır. Bulgular, modelin okuduğunu anlama, tahmin etme, ana fikri belirleme, özetleme ve okuma motivasyonunu anlamlı düzeyde geliştirdiğini göstermektedir. Öğrenciler yöntemi faydalı bulurken, ana fikri belirleme ve özetleme süreçlerinde zorlandıklarını belirtmiştir. Çalışma, yapılandırılmış öğretim tekniklerinin okuma eğitiminde daha fazla kullanılmasını önermektedir.

Kırnık'ın (2017) doktora tezinde, örgütleme stratejilerinin ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin ana ve yardımcı fikir belirleme becerilerine etkisi incelenmiştir. Malatya'da yürütülen çalışmada, nicel ve nitel verilerle not alma, özetleme, kavram haritası ve SQ4R gibi stratejilerin etkisi değerlendirilmiştir. Bulgular, bu stratejilerin ana fikri belirleme becerilerini geliştirdiğini, öyküleyici metinlerde daha başarılı olduklarını ve bilgilendirici metinlerde not alma ile kavram haritasının daha etkili olduğunu göstermektedir. Çalışma, öğretmenlerin örgütleme stratejilerini sistemli kullanmalarının anlam oluşturma süreçlerini destekleyeceğini vurgulamaktadır.

Altıntaş'ın (2023) yüksek lisans tezinde, ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin hikâye edici metinlerde ana fikir bulma becerilerine hikâye haritası yönteminin etkisi incelenmiştir. Antalya'nın Aksu ilçesindeki bir ilkokulda, yarı deneysel desenle yürütülen çalışmaya 80 öğrenci (40 deney, 40 kontrol) katılmıştır. Deney grubuna hikâye haritası yöntemiyle, kontrol grubuna ise geleneksel yöntemlerle öğretim yapılmıştır. Pilten'in (2007) geliştirdiği ana fikri belirleme ölçeğiyle yapılan değerlendirmeler, hikâye haritası yönteminin öğrencilerin ana fikri belirleme becerilerini anlamlı düzeyde geliştirdiğini göstermiştir. Özellikle ana karakter, olay örgüsü ve ana fikri belirleme süreçlerinde öğrencilere destek sağladığı belirlenen bu yöntemin, ilkokul öğrencilerinin metin anlama becerilerini artırabileceği ve Türkçe derslerinde yaygın şekilde kullanılmasının faydalı olacağı önerilmektedir.

Kedek'in (2024) yüksek lisans tezinde, metin yapısı farkındalığının ana düşüncüyü belirleme becerisine etkisi incelenmiştir. 10-12 yaş aralığındaki 361 öğrenciyle yürütülen çalışmada,

bu iki değişken arasındaki ilişki regresyon analiziyle değerlendirilmiştir. Sonuçlar, metin yapısı farkındalığının ana düşünce belirleme becerisinin anlamlı bir yordayıcısı olduğunu ve aralarında orta düzeyde pozitif bir ilişki bulunduğunu göstermektedir. Beş alt boyutun (tanımlama, sıralama, neden-sonuç, sorun-çözüm, karşıtlık-karşılaştırma) her biri ile ana düşünce belirleme becerisi arasında pozitif korelasyon tespit edilmiştir. Cinsiyet açısından, kız öğrencilerin farkındalık ve beceri düzeyleri erkeklerden yüksek bulunurken, yaş değişkeni açısından anlamlı bir fark saptanmamıştır. Sınıf düzeyinde, 6. sınıf öğrencileri ve 12 yaş grubundakiler, 5. sınıf öğrencileri ve 10 yaş grubundakilere kıyasla daha başarılıdır. Genel olarak öğrencilerin ana düşünce belirleme becerilerinin beklenenin altında olduğu belirlenmiş, bu doğrultuda metin yapılarının öğretiminde belirli bir sıralama (tanımlama, sorun-çözüm, sıralama, karşıtlık-karşılaştırma, neden-sonuç) önerilmiştir. Çalışma, metin yapısı farkındalığının okuduğunu anlama sürecinde kritik bir ön koşul olduğunu vurgulayarak, öğretim süreçlerinde bu yapıya daha fazla odaklanılmasını önermektedir.

Yurt içinde yapılan araştırmalar, öğrencilerin ana fikri belirleme ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede yapılandırılmış öğretim stratejilerinin önemli bir katkı sağladığını göstermektedir. Metin yapısı farkındalığı, örgütlenme stratejileri, hikâye haritası yöntemi ve doğrudan öğretim modeli gibi yaklaşımlar, özellikle öyküleyici metinlerde başarıyı artırırken, geleneksel öğretim yöntemlerinin bu süreçte yetersiz kaldığı belirlenmiştir.

2.2.1.2. Çıkarımda Bulunma Becerisine İlişkin Yurt İçi Araştırmalar

Çıkarımda bulunma becerisi, bireyin metindeki açık ve örtük bilgileri analiz ederek anlam oluşturmalarını sağlayan üst düzey bir bilişsel süreçtir. Okuduğunu anlama sürecinde kritik bir rol oynayan bu beceri, öğrencilerin bilgiyi yorumlama, ilişkilendirme ve derinlemesine anlama yetilerini geliştirmelerine katkı sağlamaktadır. Türkiye’de gerçekleştirilen akademik çalışmalar, çıkarımda bulunma becerisinin gelişimini etkileyen faktörleri ve bu beceriyi desteklemeye yönelik öğretim stratejilerini kapsamlı bir şekilde ele almıştır. Bu araştırmalar, çıkarım sürecinin sadece metin içi ipuçlarıyla değil, aynı zamanda öğrencinin arka plan bilgisi ve bilişsel kapasitesiyle de doğrudan ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır. Çıkarımda bulunma becerisi üzerine yapılan yurt içi çalışmalar, hem kuramsal temelleri hem de uygulama örnekleri açısından aşağıdaki gibi özetlenebilir:

Seçkin, Özenici ve Kınısız’ın (2011) çalışmasında, okuduğunu anlama sürecinde farklı çıkarım türleri ve kategorileri incelenmiştir. Okuma anlama sürecinin yalnızca metindeki

bilgiyle sınırlı olmadığı, okuyucuların metindeki boşlukları tamamlayarak anlam oluşturduğu belirtilmiştir. Çalışmada, çıkarım türleri bağlamında bilgi kaynağına dayalı farklı sınıflamalar yapılmış ve çıkarım sürecinin, metin içi bağlantılar kadar okuyucunun arka plan bilgisine de dayandığı vurgulanmıştır (Seçkin, Özenici & Kınıs, 2011).

Özbay ve Özdemir'in (2012) araştırması, okuma sürecinde çıkarımda bulunma becerisinin işlevini ele almıştır. Çalışmada, çıkarımda bulunma sürecinin, bireyin yeni bilgileri önceki öğrenmeleriyle bütünleştirmesini sağladığı ve anlama sürecinde kritik bir rol oynadığı vurgulanmıştır. Araştırma, eğitim süreçlerinde çıkarımda bulunma becerisinin geliştirilmesi için özel stratejilere ihtiyaç duyulduğunu ortaya koymaktadır.

Pervan'ın (2019) yaptığı çalışmada, derin öğrenme yaklaşımlarının Türkçe metinlerden anlamsal çıkarımda bulunma süreçlerine katkısı incelenmiştir. Çalışmada, doğal dil işleme teknikleri kullanılarak metinlerdeki örtük bilgilerin nasıl çıkarılabileceği analiz edilmiştir. Sonuçlar, yapay zekâ destekli tekniklerin, çıkarımda bulunma sürecinde bireylerin anlamlandırma becerilerini destekleyebileceğini göstermektedir.

Bayat ve Çetinkaya'nın (2020) araştırması, çıkarımda bulunma becerisinin okuduğunu anlama üzerindeki etkisini incelemiştir. Çalışmada, çıkarım becerisi testi ve okuduğunu anlama testi uygulanmış; veriler istatistiksel analizlerle değerlendirilmiştir. Sonuçlar, çıkarım becerisi ile okuduğunu anlama arasında orta düzeyde bir ilişki olduğunu göstermiştir. Özellikle sözcüksel çıkarım becerilerinin daha gelişmiş olduğu, ancak önermesel ve edimsel çıkarımlarda öğrencilerin zorlandığı belirlenmiştir. Araştırma, okuma eğitiminde çıkarımda bulunma stratejilerine daha fazla yer verilmesini önermektedir.

Algül ve Bozkurt'un (2021) araştırması, çıkarımda bulunma becerisinin sosyo-ekonomik faktörlerle ilişkisini incelemiştir. Ortaokul öğrencileriyle yürütülen çalışmada, kitap okuma alışkanlığı, yaş, okul türü ve ebeveyn eğitimi gibi değişkenlerin çıkarımda bulunma becerisi üzerindeki etkileri analiz edilmiştir. Sonuçlar, düzenli kitap okuyan ve akademik destek gören öğrencilerin çıkarımda bulunma becerilerinin daha gelişmiş olduğunu göstermektedir. Ayrıca, düşük sosyo-ekonomik düzeydeki öğrencilerin bu beceriyi geliştirme noktasında dezavantajlı olduğu belirlenmiştir.

Köse ve Okur'un (2024) çalışmasında, çoktan seçmeli metin sorularına yönelik çıkarımda bulunma becerisinde gönderim öğelerinin rolü değerlendirilmiştir. Araştırmada, Liselere Geçiş Sınavı'nda yer alan Türkçe metin soruları incelenmiş ve en çok artgönderim öğelerinin

kullanıldığı belirlenmiştir. Bulgular, öğrencilerin gönderim öğelerini fark etmelerinin çıkarım yapabilme süreçlerini doğrudan etkilediğini göstermektedir.

Türkiye’de çıkarımda bulunma becerisi üzerine yapılan araştırmalar, öğrencilerin bu beceriyi geliştirmesinde yapılandırılmış öğretim stratejilerinin önemli bir rol oynadığını göstermektedir. Çalışmalar, düzenli kitap okuma alışkanlığının, metin yapısı farkındalığının ve pedagojik destekleyici uygulamaların çıkarımda bulunma becerisini olumlu yönde etkilediğini ortaya koymaktadır. Ancak, özellikle düşük sosyo-ekonomik düzeydeki öğrenciler için bu becerinin yeterince desteklenmediği belirlenmiştir.

2.2.1.3. Özetleme Becerisine İlişkin Yurt İçi Araştırmalar

Özetleme becerisi, bireyin bir metindeki temel bilgileri belirleyerek gereksiz ayrıntıları ayıklaması ve anlamlı bir bütün oluşturması sürecidir. Okuduğunu anlama becerisinin önemli bir bileşeni olan özetleme, akademik başarıyı artırmanın yanı sıra eleştirel düşünme ve bilgiyi organize etme yetilerini geliştirmeye de katkı sağlamaktadır. Türkiye’de gerçekleştirilen araştırmalar, öğrencilerin özetleme becerilerini geliştirmede farklı öğretim stratejilerinin etkisini incelemekte ve bu becerinin, özellikle yapılandırılmış öğretim yöntemleriyle desteklenmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Son yıllarda yapılan çalışmalar, zihin haritası, karşılıklı öğretim yaklaşımı ve çeşitli bilişsel stratejilerin öğrencilerin özetleme becerilerini geliştirmede etkili olduğunu göstermektedir. Özetleme becerisi üzerine yapılan yurt içi çalışmalar hem kuramsal temelleri hem de uygulama örnekleri açısından aşağıdaki gibi özetlenebilir:

Bulut (2013) tarafından yapılan çalışma, 5. sınıf öğrencileri ve öğretmenlerinin özetleme stratejilerini değerlendirmiştir. 561 öğrenci ve 17 öğretmenle yürütülen araştırma, öğretmenlerin sistematik bir özetleme yöntemi kullanmadığını göstermiştir.

Bahap Kudret (2016) tarafından yapılan çalışmada, okumada başarılı ve başarısız öğrencilerin okuduğunu anlama ve özetleme becerileri karşılaştırılmıştır. Ankara’daki çeşitli ilkokullarda öğrenim gören 244 öğrenciyle gerçekleştirilen çalışma, başarısız öğrencilerin tüm alt becerilerde düşük performans gösterdiğini ve okuduğunu anlama ile özetleme becerileri arasında güçlü bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur.

Şapcı (2018), ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin bilgilendirici metinleri anlama ve özetleme becerileri arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmasında, bu beceriler arasında orta düzeyde pozitif bir ilişki belirlemiştir. Ankara’da 608 öğrenciyle gerçekleştirilen çalışmanın

bulguları, öğrencilerin büyük bir kısmının bu becerilerde geliştirilmeye ihtiyacı olduğunu göstermiştir.

Aksoy (2022) tarafından yürütülen bir başka çalışma, zihin haritası yönteminin ilkökul 3. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ve özetleme becerileri üzerindeki etkisini incelemiştir. Antalya’da 18 öğrenciyle gerçekleştirilen karma yöntem desenli araştırmada, zihin haritalarının öğrencilerin bilgileri organize etmelerine ve metni daha iyi anlamalarına katkı sağladığı belirlenmiştir. On haftalık uygulama sürecinin sonunda, öğrencilerin özetleme sürecinin daha yapılandırılmış bir hale geldiği ve bu yöntemin metni anlamayı daha eğlenceli kıldığı ortaya çıkmıştır.

Koç (2024) tarafından gerçekleştirilen araştırma, ilkökul 3. sınıf öğrencilerinin özetleme becerilerinin gelişiminde karşılıklı öğretim yaklaşımının etkisini incelemektedir. Bolu ilinde yarı deneysel desen kullanılarak gerçekleştirilen çalışma, 30 öğrenciyle yürütülmüş olup, deney grubunda karşılıklı öğretim uygulanmış, kontrol grubunda ise mevcut öğretim süreci devam ettirilmiştir. Sekiz haftalık uygulama sonucunda deney grubundaki öğrencilerin ana fikri belirleme, gereksiz bilgileri ayıklama ve özetleme kurallarını uygulama becerilerinde belirgin bir artış görülmüştür. Etki büyüklüğü analizleri, özetleme becerilerindeki gelişimin orta düzeyde anlamlı bir fark oluşturduğunu ortaya koymuştur.

Türkiye’de yapılan araştırmalar, öğrencilerin özetleme becerilerini geliştirme sürecinde rehberli öğretim stratejilerinin önemli bir rol oynadığını göstermektedir. Çalışmalar, özetleme sürecinin öğrencilerin metni anlama, ana fikri belirleme ve bilgiyi organize etme yetileriyle doğrudan ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır. Özellikle karşılıklı öğretim yaklaşımı, zihin haritası gibi tekniklerin kullanıldığı araştırmalarda, öğrencilerin daha sistematik ve etkili özetleme yapabildiği belirlenmiştir. Bununla birlikte, mevcut öğretim süreçlerinde sistematik bir özetleme eğitiminin yeterince yer almadığı ve öğrencilerin bu beceriyi geliştirme noktasında desteğe ihtiyaç duyduğu görülmektedir.

2.2.1.4. Metinlerarası Okumaya İlişkin Yurt İçi Araştırmalar

Metinlerarası okuma, bireylerin farklı metinler arasındaki ilişkileri keşfetmelerini, anlam inşasını derinleştirmelerini ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirmelerini sağlayan önemli bir okuma yöntemidir. Bu yöntem, okuyucuların metinleri birbirleriyle ilişkilendirerek yeni anlam katmanları oluşturmalarına ve daha bütüncül bir anlayış geliştirmesine olanak tanır. Türkiye’de yapılan araştırmalar, metinlerarası okuma uygulamalarının öğrencilerin okuma-

anlama becerilerini geliştirdiğini, yaratıcı düşünme süreçlerini desteklediğini ve akademik başarıya katkı sağladığını göstermektedir. Son yıllarda gerçekleştirilen çalışmalar, metinlerarası okumanın ders kitaplarına ve öğretim süreçlerine nasıl entegre edilebileceğine dair önemli bulgular sunmaktadır. Metinlerarası okuma üzerine yapılan yurt içi çalışmalar, hem kuramsal temelleri hem de uygulama örnekleri açısından aşağıdaki gibi özetlenebilir:

Ünal (2007) tarafından gerçekleştirilen araştırma, bu yöntemin ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerine etkisini belirlemeyi amaçlamaktadır. Çalışma, tek gruplu ön test-son test deneysel desen kullanılarak ve haftada 6 saatlik dersler çerçevesinde uygulanmıştır. Çalışma kapsamında, öğrencilere 5. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan “Doğal Afetler” teması çerçevesinde metinlerarası okuma etkinlikleri uygulanmıştır. Öğrencilerin bilgi, kavrama, uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme düzeylerindeki anlamalarını ölçmek amacıyla yazılı yoklama sorularından elde edilen veriler, metinlerarası okumayla işlenen metinlerin öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerini önemli ölçüde artırdığını ortaya koymuştur. Özellikle bilgi, kavrama, uygulama ve değerlendirme basamaklarında anlamının üst düzeye çıktığı belirlenmiştir. Bu bulgular, metinlerarası okumanın öğrencilere çok yönlü bir okuma deneyimi sunduğunu ve onların metinleri daha derinlemesine anlamalarına katkı sağladığını göstermektedir. Çalışma, ilköğretim düzeyindeki okuma eğitimi programlarına metinlerarası okuma yönteminin entegre edilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Ayrıca, öğrencilerin farklı metinler arasındaki bağlantıları kurarak daha eleştirel ve analitik düşüncelerini desteklemek için öğretmenlerin bu yöntemi bilinçli ve sistemli bir şekilde kullanmaları önerilmektedir.

Akdal ve Şahin (2014), ilkokul beşinci sınıf öğrencileriyle yürüttüğü deneysel bir çalışmada, metinlerarası okuma uygulamalarının yaratıcı yazma becerileri üzerindeki etkisini incelemiş ve deney grubundaki öğrencilerin kelime zenginliği ve özgünlük açısından kontrol grubuna kıyasla daha başarılı olduğunu ortaya koymuştur. Bu bulgu, öğrencilerin farklı türdeki metinler aracılığıyla yeni anlatım biçimleri geliştirebileceğini ve yaratıcı düşünme süreçlerinin desteklenebileceğini göstermektedir. Akdal ve Şahin’in çalışması, metinlerarası okuma yönteminin yaratıcı yazma becerilerini geliştirme potansiyeline sahip olduğunu ve bu yöntemin özellikle ilkokul düzeyinde etkili bir öğretim stratejisi olarak değerlendirilebileceğini ortaya koymaktadır.

Demirci (2019) tarafından gerçekleştirilen bir araştırma, 5. sınıf Türkçe ders kitabındaki metinlerde yer alan metinlerarası unsurların belirlenmesi ve bu unsurların öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri üzerindeki etkisini incelemek amacıyla yürütülmüştür. Karma

yöntemle gerçekleştirilen çalışmanın ilk aşamasında, 2018-2019 eğitim-öğretim yılında kullanılan ders kitabındaki 24 okuma metni, Aktulum'un metinlerarası ilişki türlerine göre analiz edilmiş ve en yaygın kullanılan metinlerarası unsurun klişe-basmakalıp sözler olduğu belirlenmiştir. Bunu sırasıyla gönderge, alıntı, göstergelerarası ilişkiler, anıştırma ve öykünme takip ederken, gizli alıntı, alaycı dönüştürüm, vezin dönüşümü ve öyküsel dönüşüm gibi unsurlara rastlanmamıştır. Araştırmanın ikinci aşamasında, metinlerarası okumanın okuduğunu anlama becerisine etkisini ölçmek amacıyla deneysel bir çalışma yürütülmüştür. Bir kamu ortaokulundaki 50 beşinci sınıf öğrencisi deney ve kontrol gruplarına ayrılmıştır. Deney grubundaki öğrencilerle metinler, öğretmen rehberliğinde metinlerarası unsurlar vurgulanarak işlenirken, kontrol grubunda geleneksel yöntemler uygulanmıştır. Uygulama sonunda, metinlerarası okuma etkinliklerine katılan öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinde belirgin bir gelişim gözlemlenmiş, bu öğrencilerin metinleri daha derinlemesine yorumladıkları ve eleştirel düşünme becerilerinin geliştiği tespit edilmiştir. Çalışmanın bulguları, ders kitaplarında metinlerarası unsurların bilinçli bir şekilde kullanılması ve öğretim süreçlerine entegre edilmesinin, öğrencilerin anlamlandırma becerilerini güçlendirdiğini ve okuma süreçlerine olan ilgilerini artırdığını ortaya koymaktadır.

Akdal (2019) tarafından yürütülen araştırma, ortaokul 8. sınıf Türkçe dersinde “Duygular” temasının öğretiminde metinlerarası okumalarda infografik kullanımının öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerine etkisini incelemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Gerçek deneysel desenlerden ön test-son test kontrol gruplu seçkisiz desen yöntemiyle yürütülen bu çalışmada, metinlerarası okuma kapsamında geliştirilen infografik öğelerin öğrencilerin bilgi, kavrama, uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme düzeylerindeki anlama süreçlerine katkısı araştırılmıştır. Araştırma kapsamında, 2017-2018 öğretim yılında 8. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan metinlere ilişkin yazılı yoklama soruları veri toplama aracı olarak kullanılmış ve çalışma grubunu 30 deney, 30 kontrol grubu öğrencisi oluşturmuştur. Bulgular, deney grubunun son test puanlarının kontrol grubuna kıyasla anlamlı derecede yüksek olduğunu ve infografik destekli metinlerarası okumanın öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirdiğini göstermektedir. Özellikle bilgi, kavrama, uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme düzeylerinde deney grubu öğrencilerinin kontrol grubuna göre daha başarılı olduğu belirlenmiştir. Araştırmanın sonuçları, infografik öğelerin metinlerarası okuma süreçlerine entegre edilmesinin öğrencilerin anlama becerilerini olumlu yönde etkilediğini ve bu yöntemin eğitimde yaygınlaştırılması gerektiğini ortaya koymaktadır. Bu

bağlamda, infografiklerin görsel destek sağlayarak öğrencilerin metinler arası ilişkileri daha kolay kurmalarına ve eleştirel okuma becerilerini geliştirmelerine katkıda bulunabileceği değerlendirilmektedir.

Sağlam (2022) tarafından gerçekleştirilen çalışma, metinlerarası okuma ile bütünleştirilen 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modeli'nin (6+1 AYDM) özel yetenekli dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ve yazma becerileri üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırmada, nicel araştırma desenlerinden dört gruplu yarı deneysel desen kullanılmış olup, çalışma grubunu Doğu Anadolu Bölgesi'ndeki bir Bilim ve Sanat Merkezi'ne devam eden 28 özel yetenekli dördüncü sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Bulgular, metinlerarası okuma ile desteklenen 6+1 AYDM'nin öğrencilerin okuduğunu anlama ve yazma becerilerini olumlu yönde etkilediğini göstermektedir. Öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerinde anlamlı bir gelişim gözlemlenirken, yazma becerilerinde ön test etkisine rastlanmamıştır. Modelin alt boyutları açısından yapılan analizlerde, fikirler, kelime seçimi, imlâ ve noktalama açısından deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir fark bulunmazken, diğer boyutlarda belirgin gelişimler tespit edilmiştir. Ayrıca, deneysel süreç sonunda öğrencilerin okuduğunu anlama ve yazma becerilerinde elde ettikleri kazanımların kalıcı olduğu belirlenmiştir. Çalışma, özel yetenekli öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmek için metinlerarası okuma ile desteklenen sistematik ve analitik yazma süreçlerinin uygulanması gerektiğini vurgulamaktadır.

Işıksalan (2018) tarafından gerçekleştirilen çalışma, Türk edebiyatı ile dünya klasikleri arasındaki metinlerarası okumaların öğrencilerin yaratıcı okuma becerilerine etkisini incelemeyi amaçlamaktadır. 2016-2017 güz döneminde, Orta Anadolu'daki bir üniversitede Türkçe Eğitimi alanında yüksek lisans yapan 10 öğrenciyle yürütülen araştırmada, nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Çalışma kapsamında, öğrencilere postmodern anlatılar ve metinlerarasılık kavramı hakkında bilgi verilmiş, ardından Orhan Pamuk'un Yeni Hayat, İhsan Oktay Anar'ın Puslu Kıtalar Atlası ve Hasan Ali Toptaş'ın Uykuların Doğusu adlı romanları sınıf ortamında analiz edilmiştir. Öğrencilerden, okuma sürecinde metinlerarası unsurları nasıl algıladıklarını ve yaratıcı okuma becerilerine ne gibi katkılar sağlandığını değerlendiren yapılandırılmış bir görüşme formu doldurmaları istenmiştir. Bulgular, öğrencilerin metinlerarası okumanın yaratıcı okuma becerilerini geliştirdiğini, eleştirel düşüncelerini desteklediğini ve okuma kültürlerini zenginleştirdiğini ifade ettiklerini göstermektedir. Bununla birlikte, öğrencilerin disiplinlerarası göndermeleri (tarih, felsefe, sanat tarihi, mitoloji vb.) anlamlandırmada zorlandıkları ve metinlerarası öğeleri tam olarak

yorumlayabilmek için ek bilgiye ihtiyaç duydukları belirlenmiştir. Özellikle, Doğu anlatılarındaki göndermeleri Batı edebiyatına kıyasla daha kolay anlamlandırdıkları ve bunun, eğitim süreçlerinde Doğu edebiyatı eserleriyle daha sık karşılaşmalarından kaynaklandığı tespit edilmiştir. Araştırma, metinlerarası okumanın öğrencilerin bilişsel süreçlerini etkinleştirdiğini ve metinleri daha derinlemesine anlamalarına katkı sağladığını ortaya koymaktadır.

Türkiye’de metinlerarası okuma üzerine yapılan araştırmalar, bu yöntemin öğrencilerin anlam kurma, eleştirel düşünme ve yaratıcı yazma becerilerini geliştirmede etkili olduğunu ortaya koymaktadır. Çalışmalar, metinlerarası unsurların ders kitaplarında bilinçli bir şekilde kullanılması ve öğretmenlerin rehberliğinde uygulanmasının öğrencilerin metinleri daha derinlemesine anlamalarına katkı sağladığını göstermektedir. Ayrıca, görsel ve dijital öğelerin metinlerarası okuma sürecine dahil edilmesinin öğrencilerin ilgisini artırarak süreci daha etkili hale getirdiği belirlenmiştir. Ancak, öğrencilerin disiplinlerarası göndermeleri anlamlandırmada zorlandıkları ve öğretmenlerin metinlerarası okuma konusunda daha fazla eğitilmeleri gerektiği yönünde bulgular da mevcuttur.

2.2.2. Yurt Dışı Araştırmalar

2.2.2.1. Ana Fikri Belirleme Becerisine İlişkin Yurt Dışı Araştırmalar

Ana fikri belirleme becerisi, bireyin bir metindeki temel düşünceyi ayırt edebilmesini ve bilgiyi yapılandırmasını sağlayan kritik bir okuma becerisidir. Bu beceri, okuduğunu anlama sürecinin temel taşlarından biri olarak kabul edilmekte; aynı zamanda akademik başarı ve eleştirel düşünme becerisiyle doğrudan ilişkilidir. Yurt dışında yapılan araştırmalar, farklı yaş gruplarındaki bireylerin ana fikri belirleme becerilerinin gelişimini inceleyerek, bu beceriyi destekleyen öğretim stratejilerini ve yöntemlerini değerlendirmiştir. Öğrencilerin ana fikri belirleme becerilerinin gelişimine yönelik çalışmalarda; doğrudan öğretim modeli, hikâye haritalama teknikleri ve strateji öğretimine dayalı yaklaşımların etkili sonuçlar doğurduğu belirtilmektedir. Ana fikri belirleme becerisi üzerine yapılan yurt dışı çalışmalar, hem kuramsal temelleri hem de uygulama örnekleri açısından aşağıdaki gibi özetlenebilir:

Baumann (1984) tarafından gerçekleştirilen bir araştırma, doğrudan öğretim modelinin altıncı sınıf öğrencilerinin ana fikri belirleme becerisinin gelişimindeki etkisini değerlendirmiştir. Çalışmanın sonuçları, doğrudan öğretim modelinin öğrencilerin ana fikri belirleme becerilerini anlamlı düzeyde artırdığını, öğrencilerin bağımsız okuma becerilerini

geliştirdiğini ve özellikle düşük başarı gösteren öğrenciler için etkili bir strateji olduğunu ortaya koymuştur.

Literatürde ana fikri belirleme becerisine yönelik çalışmalardan bir bölümünün öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerin becerilerini geliştirmeye odaklandığı görülmektedir (Ellis & Graves, 1990; Englert & Mariage, 1991; Jitendra, Hoppes & Xin, 2000). Söz konusu çalışmalarda öğretmen rehberliğinin önemi, yönlendirici sorular sorma ve betimleyici metinler kullanma olguları ön plandadır.

Leopold ve Leutner (2012) tarafından gerçekleştirilen bir diğer çalışma, fen bilimleri metinlerini anlama sürecinde çizim yapma, ana fikri belirleme ve özetleme stratejilerinin etkililiğini karşılaştırmayı amaçlamıştır. Üniversite düzeyinde 24 öğrenciyle yürütülen araştırmada, katılımcılar üç farklı strateji grubuna ayrılmış ve her bir gruba fen bilimleri metinleriyle ilgili farklı bir öğretim yöntemi uygulanmıştır. Bulgular, çizim yapma stratejisinin fen bilimleri metinlerini anlamada ana fikri belirleme ve özetleme stratejilerine kıyasla daha etkili olduğunu göstermiştir. Buna karşın, ana fikri belirleme ve özetleme stratejilerinin fen bilimleri bağlamında öğrenci başarısı üzerinde sınırlı bir etkiye sahip olduğu gözlemlenmiştir.

Stevens, Park ve Vaughn (2019) tarafından gerçekleştirilen derleme çalışma, 1978-2016 yılları arasında yapılmış ve özetleme ile ana fikri belirleme odaklı 30 araştırmanın bulgularını incelenmiştir. Çalışma, 3. sınıftan 12. sınıfa kadar olan öğrenciler üzerinde yapılan araştırmaları sistematik olarak analiz etmektedir. İncelenen çalışmaların ortak bulguları, ana fikri belirleme stratejilerinin okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede önemli bir rol oynadığını göstermektedir. Ayrıca bulgular, bu müdahalelerin tüm yaş gruplarında ve farklı metin türlerinde uygulanabilir olduğunu ortaya koyarken, öğretmenlerin bu stratejileri derslerine entegre etmelerinin öğrencilerin akademik başarılarını artırabileceğini vurgulamaktadır.

Millah (2020) tarafından gerçekleştirilen bir çalışma, hikâye haritalama stratejisinin öğrencilerin ana fikri belirleme becerileri üzerindeki etkisini incelemektedir. İlköğretim düzeyinde gerçekleştirilen araştırmada, öğrenciler hikâye haritalama tekniğini kullanarak metinlerde ana fikri ve destekleyici detayları belirlemeye yönlendirilmiştir. Çalışmanın bulguları, hikâye haritalama stratejisinin öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini artırdığını ve ana fikri belirleme süreçlerinde daha sistematik düşüncelerine yardımcı olduğunu göstermektedir. Bu bağlamda, öğretmenlerin özellikle anlatı türündeki metinlerde

hikâye haritalama tekniklerini kullanmalarının öğrencilerin metinleri daha iyi anlamalarına katkı sağlayabileceği önerilmektedir.

Yurt dışındaki araştırmalar, ana fikri belirleme becerisinin gelişiminde yapılandırılmış öğretim stratejilerinin kritik bir rol oynadığını ortaya koymaktadır. Çalışmalar, özellikle okuma güçlüğü çeken öğrenciler için öğretmen rehberliğinde uygulanan strateji temelli öğretim yöntemlerinin etkili olduğunu göstermektedir. Bunun yanı sıra, hikâye haritalama ve çizim yapma gibi tekniklerin öğrencilerin metinleri daha derinlemesine anlamalarını sağladığı belirlenmiştir. Genel olarak, bu bulgular öğretmenlerin ana fikri belirleme becerisini destekleyecek yöntemleri derslerine bilinçli bir şekilde entegre etmeleri gerektiğini vurgulamakta, böylece öğrencilerin okuma-anlama süreçlerinde daha başarılı olmalarına katkı sağlayabileceğini ortaya koymaktadır.

2.2.2.2. Çıkarımda Bulunma Becerisine İlişkin Yurt Dışı Araştırmalar

Çıkarımda bulunma becerisi, bireyin metinde açıkça ifade edilmeyen bilgileri önceki bilgileri ve bağlamsal ipuçlarını kullanarak anlamlandırma sürecini ifade eder. Bu beceri, derinlemesine okuma ve eleştirel düşünmenin temel unsurlarından biri olup, okuduğunu anlama sürecinin üst düzey bilişsel yetileri arasında yer almaktadır. Uluslararası alan yazında, çıkarımda bulunma sürecinin bilişsel mekanizmaları, gelişimsel aşamaları ve eğitsel uygulamaları üzerine çeşitli araştırmalar yapılmıştır.

Seifert (1985) tarafından gerçekleştirilen çalışma, okuma sırasında oluşturulan çıkarım türlerini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma, okuyucuların metin okurken amaç, plan ve eylem çıkarımları oluşturduklarını ve bu çıkarımların bellek temsillerinin ayrılmaz bir parçası haline geldiğini öne sürmektedir. Bununla birlikte, anlatı metinlerinde durum çıkarımlarına dair kanıtların sınırlı olduğu belirtilmektedir.

Narvaez ve Broek (1999), okuma amacının – yani bir metnin eğlenmek için mi yoksa bilgi edinmek amacıyla mı okunduğunun – çıkarımda bulunma ve anlama süreci üzerindeki etkilerini incelemiştir. Araştırmada katılımcılardan iki metni “sesli düşünme” yöntemiyle okumaları, diğer iki metni ise anlama düzeylerini ölçmek amacıyla okumaları istenmiştir. Elde edilen bulgular, okuma amacının çevrimiçi okuma davranışlarını (örneğin metin üzerinde düşünme, tekrar okuma) etkilediğini; buna karşılık çevrimdışı anlama düzeyini (metni bitirdikten sonraki genel anlama) doğrudan etkilemediğini ortaya koymuştur. Özellikle bilgi edinme amacıyla okuyan katılımcıların metni daha sık tekrarladığı, kendi

bilgi eksikliklerini fark ettiği ve metin içeriğini değerlendirme eğiliminde olduğu belirlenmiştir. Bu sonuçlar, hem okuma amacı hem de metnin türünün, okuyucuların yaptığı çıkarım türlerini biçimlendirdiğini göstermektedir.

Murray ve Burke (2003) tarafından yapılan bir başka araştırma, okuma becerisinin öngörücü çıkarımları fark etme ve akılda tutma sürecindeki rolünü incelemektedir. Çalışmada, farklı okuma seviyelerine sahip okuyucular, öngörücü çıkarımda bulunmaya yönelik veya kontrol amaçlı metinler okumuştur. Bulgular, yalnızca yüksek okuma becerisine sahip okuyucuların öngörücü çıkarımları otomatik olarak yaptığını, ancak tüm okuyucuların bu çıkarımları akılda tutabildiğini göstermektedir. Bu durum, okuma beceri seviyelerinin çıkarımları fark etme sürecinde belirgin bir etkiye sahip olduğunu, ancak çıkarımların akılda tutulması açısından böyle bir farkın bulunmadığını ortaya koymaktadır.

Hall'un (2016) çalışması, okuma güçlüğü çeken öğrenciler için çıkarım öğretiminin okuma sonuçlarını iyileştirme üzerindeki etkisini inceleyen bir sentez olduğu için bu becerinin öğretimi üzerine yapılan çalışmalara geniş bir çerçeveden bakma fırsatı sunmaktadır. Bu çalışmada, ilkokul ve ortaokul öğrencilerinin okuduğunu anlama becerisinin, kelime okuma, kelime dağarcığı ve bilişsel yetenekler gibi faktörlerden bağımsız olarak, çıkarımda bulunma becerisiyle yakından ilişkili olduğu belirtilmektedir. Ayrıca, okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin, akıcı okuyuculara göre metin okurken çıkarımda bulunma olasılıklarının daha düşük olduğu, ancak çıkarım öğretiminden daha fazla fayda sağlayabilecekleri belirtilmektedir. Araştırmada incelenen çalışmaların sonuçları, çıkarım öğretiminin okuma güçlüğü çeken öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmede etkili olduğunu ortaya koymaktadır.

Maguet ve Morrison (2021), farklı çıkarım türlerinin öğretiminin çocukların okuduğunu anlama becerileri üzerindeki etkisini araştırmıştır. Amerika Birleşik Devletleri'nin batısındaki bir okullarda, öğretmenlerin önceki öğeye gönderme yapan, arka plan bilgisi, öngörücü ve geçmişe bakış gibi dört farklı çıkarım türünü öğretmek için Soru-Cevap İlişkileri, sesli düşünme ve cümle kalıpları gibi stratejileri kullandıkları belirtilmiştir. Bulgular, mevcut öğretim materyallerinin çıkarım öğretimi konusunda yetersiz kaldığını, ancak ek stratejilerin uygulanmasıyla öğrencilerin çıkarımda bulunma ve okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilebileceğini ortaya koymaktadır.

Gauche ve Flores (2021) tarafından yapılan çalışma, okuduğunu anlama sürecinde çıkarımların önemini eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirmektedir. Araştırmada,

çıkarımların mevcut çalışmalarda anlama sürecinin doğal bir parçası olarak yeterince ayrıştirılmadığı ve kontrollü deney koşullarında hazırlanan metinlerin, bireylerin gerçek hayattaki anlama süreçlerini tam olarak yansıtmadığı öne sürülmektedir.

Yurt dışındaki araştırmalar, çıkarımda bulunma becerisinin okuduğunu anlama sürecinde merkezi bir rol oynadığını ve bu becerinin geliştirilmesi için sistematik öğretim stratejilerine ihtiyaç duyulduğunu ortaya koymaktadır. Çalışmalar, özellikle okuma güçlüğü çeken öğrencilerin çıkarımda bulunma becerilerini geliştirmede öğretmen rehberliğindeki doğrudan öğretimin etkili olduğunu göstermektedir. Ayrıca, bireysel okuma becerilerinin çıkarım oluşturma sürecini doğrudan etkilediği, ancak bu becerinin öğretim stratejileriyle desteklenerek her düzeyde geliştirilebileceği belirlenmiştir.

2.2.2.3. Özetleme Becerisine İlişkin Yurt Dışı Araştırmalar

Özetleme becerisi, bireyin bir metindeki temel fikirleri belirleyerek, gereksiz bilgileri elemesini ve anlam bütünlüğünü koruyarak metni kısaltmasını sağlayan kritik bir bilişsel süreçtir. Okuduğunu anlama, bilgi sentezi ve yazılı anlatım gibi birçok akademik beceriyle doğrudan ilişkilidir. Yurt dışında yapılan araştırmalar, farklı öğretim stratejilerinin ve tekniklerinin özetleme becerisinin gelişimine nasıl katkı sağladığını incelemiş, özellikle yapılandırılmış öğretim yöntemlerinin ve aşamalı stratejilerin öğrencilerin özetleme becerilerini geliştirmede etkili olduğunu ortaya koymuştur. Özetleme becerisi üzerine yapılan yurt dışı çalışmalar, hem kuramsal temelleri hem de uygulama örnekleri açısından aşağıdaki gibi özetlenebilir:

Taylor (1982), ortaokul öğrencilerinin okuma ve yazma becerilerini geliştirmek için hiyerarşik özetleme stratejisini geliştirmiştir. Çalışmada, öğrencilerin metindeki temel fikirleri belirlemeleri ve bu fikirleri düzenli bir şekilde ifade etmeleri teşvik edilmiştir. Araştırma, beşinci ve yedinci sınıf öğrencileri üzerinde yürütülmüş ve sekiz haftalık bir eğitim süreci içermiştir. Öğrencilere, önce metni ön izleme, ardından bölümler halinde okuma, ana fikirleri çıkarma ve bir hiyerarşik özet oluşturma adımları öğretilmiştir. Sonuçlar, bu yöntemi kullanan öğrencilerin hem okuduğunu anlama hem de yazılı anlatım becerilerinde önemli ilerlemeler kaydettiğini göstermektedir. Öğrencilerin özellikle konunun ana hatlarını belirlemede ve organizasyon becerilerini geliştirmede bu stratejiden faydalandıkları belirlenmiştir.

Taylor (1984), farklı yaş gruplarındaki bireylerin özetleme becerilerini karşılaştırarak, bu becerinin gelişim süreçlerini değerlendirmiştir. Çalışmada, dördüncü ve beşinci sınıf öğrencileri, lise son sınıf öğrencileri, üniversiteye yeni başlayan öğrenciler ve profesyoneller olmak üzere farklı gruplar incelenmiştir. Taylor, özellikle öğrencilerin anlatı ve açıklayıcı metinleri farklı stratejilerle okumaları gerektiğini belirlemiştir. Araştırma, ilkökul öğrencilerinin büyük ölçüde olay örgüsünü tekrarlamakla yetindiklerini, lise ve üniversite öğrencilerinin ise ana fikirleri belirleme konusunda daha başarılı olduklarını ortaya koymuştur. Ancak, lise ve üniversite öğrencileri arasında bile özetleme konusunda zorluk yaşayanların olduğu görülmüştür.

Hare ve Borchardt (1984) tarafından yapılan çalışmada, doğrudan öğretim yönteminin özetleme becerileri üzerindeki etkisi incelenmiştir. Çalışma, düşük sosyo-ekonomik düzeydeki 44 lise öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir. Katılımcılar, rastgele iki gruba ayrılmış ve her gruba farklı bir özetleme öğretim yöntemi uygulanmıştır. Bir grup, doğrudan öğretim yöntemiyle (öğretmen rehberliğinde adım adım anlatım), diğer grup ise dolaylı öğretim yöntemiyle (öğrencilerin keşfetmelerine dayalı) eğitilmiştir. Öğrencilere üç oturum süresince, her biri iki saat süren dersler verilmiştir. Çalışmanın sonunda, her iki grubun da özetleme becerilerinde kontrol grubuna kıyasla önemli gelişmeler gösterdiği belirlenmiştir. Ancak, öğrencilerin örtük konu cümlelerini belirleme konusunda zorlandıkları tespit edilmiştir. Araştırma, özellikle düşük gelirli öğrencilere yönelik yapılandırılmış öğretim programlarının önemini vurgulamaktadır.

Recht (1984) tarafından yapılan araştırma, öğrencilerin özetleme becerilerini geliştirmesi için altı adımlı bir strateji geliştirmeye odaklanmıştır. Çalışmada, öğrencilerin özetleme sürecinde hangi adımları takip etmeleri gerektiği belirlenmiş ve bu adımların uygulanabilirliği test edilmiştir. Araştırmada ilkökul ve ortaokul düzeyindeki öğrenciler yer almış olup, çalışma kapsamındaki öğrencilerin özetleme kurallarını öğrenme ve uygulama düzeyleri değerlendirilmiştir. Özellikle, öğrencilerin gereksiz bilgileri ayıklamada başarılı oldukları, ancak metnin ana fikrini net bir şekilde ifade eden, paragrafın en önemli düşüncesini özetleyen konu cümlesini oluşturmakta zorlandıkları belirlenmiştir.

Thompson (2018) tarafından gerçekleştirilen araştırma, özetleme öğretiminin İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri üzerindeki etkisini incelemeye odaklanmıştır. Çalışmada deneysel yöntem kullanılmış ve 60 üniversite öğrencisi iki gruba ayrılarak ön test-Son test kontrol gruplu tasarım uygulanmıştır. Deney grubuna özetleme stratejileri öğretilmiş, kontrol grubuna ise geleneksel okuma etkinlikleri

sunulmuştur. Bulgular, özetleme öğretiminin öğrencilerin anlama düzeyini anlamlı biçimde artırdığını ve özellikle ana fikir belirleme, metni yeniden yapılandırma ve önemli bilgiyi seçme becerilerini geliştirdiğini ortaya koymuştur. Çalışma, özetleme becerilerinin İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerinin akademik başarıları açısından kritik bir rol oynadığını vurgulamaktadır.

Wang (2018) tarafından yapılan bu araştırma, tür temelli öğretim yaklaşımının lise öğrencilerinin özetleme becerileri üzerindeki etkisini incelemektedir. Çalışmada öğretimsel müdahale süreci 10 hafta boyunca yürütülmüş ve süreç boyunca öğrencilerin yazılı özetleri sistematik olarak analiz edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, öğrencilerin metni anlama, bilgi seçme ve yeniden yapılandırma becerilerinde anlamlı gelişmeler gözlenmiştir. Özellikle metnin yapısını tanıma ve konuyu kendi ifadeleriyle yazma becerilerinin geliştiği saptanmıştır. Araştırma, özetleme becerilerinin tür bilgisiyle birlikte ele alınmasının öğretimsel verimliliği artırabileceğini ortaya koymuştur.

Kim (2016) tarafından gerçekleştirilen araştırma, okuma ve yazma becerilerinin bütünleştirilerek sunulduğu görevlerin özetleme yazma üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırma, lise düzeyinde İngilizce öğrenen 45 öğrenciyi kapsamış ve katılımcılar bütünleştirilmiş görevler içeren bir öğretim programına tabi tutulmuştur. Bulgular, öğrencilerin yalnızca özet yazma becerilerinde değil, aynı zamanda kaynak metni analiz etme ve içerik seçme yeterliklerinde de gelişme gösterdiğini ortaya koymuştur. Özellikle anlamlı cümleler oluşturma, metni kopyalamaktan kaçınma ve bağlamı koruyarak yeniden ifade etme konularında belirgin ilerlemeler kaydedilmiştir. Çalışma, okuma-yazma entegrasyonunun özetleme becerileri üzerindeki olumlu etkisini vurgulamaktadır.

Shodieva (2023) tarafından yapılan araştırmada, akademik yazımda özetleme becerisinin geliştirilmesi ele alınmıştır. Çalışma, İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen üniversite öğrencilerine yönelik olarak gerçekleştirilmiştir. Araştırma, öğrencilerin özetleme stratejilerini nasıl kullandıklarını ve bu stratejilerin akademik başarıları üzerindeki etkilerini incelemektedir. Çalışmada, özetleme sürecinin üç aşamadan oluştuğu belirtilmiştir: metni anlama, ana fikirleri seçerek metni yoğunlaştırma ve kendi kelimeleriyle yeniden ifade etme. Sonuçlara göre, öğrencilerin özetleme becerileri geliştikçe hem okuma-anlama düzeyleri artmakta hem de yazılı anlatım becerileri gelişmektedir. Ayrıca, öğrencilerin özeti doğrudan kopyalamaktan kaçınmaları gerektiği ve etkili bir özet yazmak için belirli teknikleri öğrenmeleri gerektiği vurgulanmıştır. Çalışma, özetleme becerilerinin geliştirilmesinin akademik yazımda kritik bir rol oynadığını ortaya koymaktadır.

Susanti ve Oktaviana (2023) tarafından yapılan araştırmada, öğrencilerin özetleme yazma becerilerinin değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Çalışma, Endonezya'daki bir okulda öğrenim gören 12. sınıf öğrencileri ile gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin özetleme becerileri beş farklı bileşen üzerinden değerlendirilmiştir: içerik, organizasyon, gramer, mekanik ve kelime bilgisi. Sonuçlara göre, öğrencilerin "orta" düzeyde bir başarı gösterdikleri belirlenmiştir. İçerik ve organizasyon açısından bazı öğrenciler başarılı olurken, özellikle dilbilgisi ve kelime bilgisi konularında eksiklikler gözlemlenmiştir. Araştırma, öğrencilere daha fazla uygulama yapma fırsatı sunulması gerektiğini ve öğretmenlerin özetleme stratejilerini daha sistematik bir şekilde öğretmelerinin önemini vurgulamaktadır.

Yurt dışındaki araştırmalar, özetleme becerisinin gelişiminde rehberli öğretimin, hiyerarşik stratejilerin ve yapılandırılmış eğitim programlarının etkili olduğunu göstermektedir. Ayrıca, öğrencilerin özetleme sürecinde ana fikirleri belirleme, önemsiz bilgileri ayıklama ve kendi kelimeleriyle yeniden ifade etme aşamalarında zorlandıkları belirlenmiştir.

2.2.2.4. Metinlerarası Okumaya İlişkin Yurt Dışı Araştırmalar

Metinlerarası okuma, okuyucuların farklı metinler arasındaki ilişkileri keşfetmelerini sağlayan, anlam inşasını derinleştiren ve eleştirel düşünmeyi teşvik eden bir okuma yaklaşımıdır. Bu yöntem, bireylerin edebi, tarihî veya bilimsel metinleri birbirleriyle ilişkilendirerek çok katmanlı anlamlar oluşturmaya olanak tanır. Yurt dışında gerçekleştirilen araştırmalar, metinlerarası okumanın öğrencilerin kavramsal farkındalığını artırdığına, yorumlama becerilerini geliştirdiğine ve akademik başarılarına katkı sağladığına işaret etmektedir. Yapılan çalışmalar, metinlerarası bağlantılar kurmanın, bireylerin okuma sürecine daha aktif katılım göstermelerine ve metinleri daha eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirmelerine yardımcı olduğunu ortaya koymaktadır. Metinlerarası okuma üzerine yapılan yurt dışı çalışmalar, hem kuramsal temelleri hem de uygulama örnekleri açısından aşağıdaki gibi özetlenebilir:

Bloome ve Egan-Robertson (1993) tarafından gerçekleştirilen çalışma, sınıf içi okuma ve yazma etkinliklerinde metinlerarasılığın nasıl sosyal olarak inşa edildiğini incelemektedir. Araştırmada, metinlerarasılığın yalnızca bir metin veya okuyucu tarafından değil, toplumsal etkileşimler yoluyla şekillendiği vurgulanmaktadır. Çalışma, birinci sınıf öğrencilerinin okuma derslerinde metinlerarası bağlantılar kurma süreçlerini ve bu süreçte öğretmenler ile sınıf arkadaşlarının rollerini analiz etmektedir. Araştırmacılar, metinlerarasılığın sınıf içi

sosyal ilişkiler, bilgi üretimi ve kültürel ideolojilerle nasıl şekillendiğini anlamak için mikro-etnografik bir yaklaşım benimsemiş ve bir sınıftaki okuma etkinliklerini ayrıntılı bir şekilde incelemiştir. Bulgular, sınıf içi etkileşimlerin öğrencilerin kendilerini okuyucu ve yazar olarak tanımlamalarına katkıda bulunduğunu, belirli sosyal grupların oluşumunu teşvik ettiğini ve geçmiş öğrenme deneyimlerinin yeni bağlamlarda nasıl yeniden üretildiğini gösterdiğini ortaya koymaktadır. Araştırma, metinlerarasılığın yalnızca bireysel bir bilişsel süreç değil, aynı zamanda sınıf içindeki güç dinamikleri, sosyal roller ve kültürel değerlerle iç içe geçmiş bir yapı olduğunu ortaya koymaktadır. Bu doğrultuda, eğitimcilerin okuma ve yazma süreçlerinde metinlerarasılığı daha bilinçli bir şekilde kullanmaları gerektiği önerilmektedir. Çalışma, öğrencilerin okuma deneyimlerini zenginleştirmek ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirmek için sınıf içi etkileşimlerin önemine dikkat çekmekte ve öğretmenlerin bu etkileşimleri yönlendirme biçimlerinin öğrenme sürecini nasıl etkilediğini vurgulamaktadır.

Hartman (1995) tarafından gerçekleştirilen çalışma, sekiz yetkin okuyucunun farklı metinleri okurken nasıl metinlerarası bağlantılar kurduklarını incelemektedir. Araştırma, geleneksel olarak tek metin üzerinden yapılan okuma değerlendirmelerine eleştirel bir bakış sunarak, okuyucuların birden fazla metni nasıl ilişkilendirdiğini anlamayı amaçlamaktadır. Çalışma kapsamında, katılımcılar üç saat süren bireysel oturumlarda beş farklı metni okumuş, okuma sırasında sesli düşünme yöntemini kullanarak bağlantılar kurmuş ve ardından yönlendirici sorulara yanıt vermiştir. Elde edilen veriler, bilişsel psikoloji, göstergebilim ve edebiyat kuramları çerçevesinde analiz edilmiştir. Bulgular, okuyucuların iki temel türde metinlerarası bağlantı kurduğunu ortaya koymaktadır: Fikirler, olaylar ve kişiler arasında yapılan bağlantılar - Sosyal, kültürel, politik ve tarihsel bağlamlarla ilişkili bağlantılar. Ayrıca, okuyucuların metinleri değerlendirirken farklı söylem tutumları benimsediği ve bu metinleri farklı anlam katmanlarında yorumladıkları belirlenmiştir. Araştırma, yetkin okuyucuların okuma sürecinde çok çeşitli stratejiler kullandığını ve aynı metinler üzerinde çalışsalar bile farklı bağlamlara dayalı çıkarımlar yapabildiklerini göstermektedir. Bu çalışmadaki bulgular, okuma eğitiminin metinlerarası düşünmeyi teşvik edecek şekilde genişletilmesi gerektiğini ve birden fazla metinle çalışmanın eleştirel okuma becerilerini geliştirmede önemli bir rol oynadığını vurgulamaktadır.

Pappas, Varelas, Barry ve Rife (2002) tarafından gerçekleştirilen bir araştırma, maddenin halleri ve özellikle su döngüsü konusunun birinci ve ikinci sınıf öğrencileri üzerindeki etkisini metinlerarasılık kullanarak incelemeyi amaçlamıştır. Çalışmada, her bir ünitenin 4-

6 hafta sürdüğü ve metinlerarasılığın sınıf tartışmaları, bilgilendirici çocuk kitaplarıyla gerçekleştirilen sesli okuma oturumları, yazı ve çizim çalışmaları, küçük grup literatür araştırmaları ve ebeveyn-çocuk keşifleri gibi çeşitli etkinlikler aracılığıyla yapılandırıldığı belirtilmektedir. Araştırma sonuçları, metinlerarası yaklaşımın üç önemli noktada yararlı olduğunu ortaya koymuştur. İlk olarak, çocukların üniteler arasında bağlantılar kurabildikleri görülmüştür. İkinci olarak, öğrencilerin sınıfa getirdikleri kültürel kaynakları ve yaşam deneyimlerinden elde ettikleri bilgileri kullanarak yeni bilgileri bunların üzerine inşa edebildikleri belirlenmiştir. Bu aşamada şiirler, şarkılar, tekerlemeler, TV/radyo programları ve filmlerin öğrenme sürecine katkı sağladığı vurgulanmıştır. Üçüncü olarak, çocukların farklı metin türlerini benimseyerek etkin bir şekilde kullanabildikleri ifade edilmiştir. Bu bulgular, erken yaşlarda metinlerarası okuma yöntemlerinin kullanılmasının, öğrencilerin bilimsel kavramları daha iyi anlamalarına ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirmelerine katkıda bulunabileceğini göstermektedir.

Werner (2004) tarafından gerçekleştirilen bir çalışma, görsel metinlerarasılığın nasıl işlediğini ve öğrencilerin görsel imgeleri nasıl yorumladıklarını incelemeyi amaçlamaktadır. Kanada'daki sekiz ila on birinci sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarında yer alan görselleri analiz eden araştırma, bu görsellerin metinlerarasılıkla nasıl anlam kazandığını ve belirli ideolojik mesajlar taşıyabileceğini ortaya koymaktadır. Çalışmada, görsellerin yalnızca bireysel unsurlar olarak değil, diğer görseller, yazılı metinler ve sosyal bağlamlarla birlikte değerlendirilmesi gerektiği vurgulanmaktadır. Bu doğrultuda, görsel metinlerarasılığın üç temel düzeyde işlediği belirlenmiştir: Tek bir görsel içindeki metinlerarasılık, farklı görseller arasındaki metinlerarasılık ve görseller ile yazılı metinler arasındaki metinlerarasılık. Araştırma bulguları, öğrencilerin görselleri eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirebilmeleri için görsel okuma becerilerinin geliştirilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Bu çalışma, eğitimcilerin derslerinde görsel analiz stratejilerini kullanmalarının önemini vurgulamakta ve ders kitaplarında yer alan görsellerin belirli ideolojik mesajlar iletebileceğine dikkat çekmektedir. Öğrencilerin bu görsel içerikleri bilinçli bir şekilde yorumlayabilmeleri, medya ve eğitim materyallerini daha eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirmelerine olanak tanıyacaktır. Bu bağlamda, görsel okuryazarlık becerilerinin artırılması, bireylerin görsel metinlerin taşıdığı anlamları daha derinlemesine kavramalarına katkı sağlayacak önemli bir eğitimsel strateji olarak öne çıkmaktadır.

Varelas ve Pappas (2006) tarafından gerçekleştirilen çalışma, ilkökul öğrencilerinin bilim okuryazarlığını geliştirmek amacıyla sınıf içi metinlerarası okuma etkinliklerini nasıl

deneyimlediklerini incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırma, iki farklı şehirde bulunan ilkokullarda, 53 birinci ve ikinci sınıf öğrencisiyle 10 hafta boyunca haftada iki saatlik dersler kapsamında yürütülmüştür. Süreç boyunca, öğrencilerin bilgi metinleriyle etkileşimleri gözlemlenmiş ve bilimsel içerikli kitapların sesli okuma etkinlikleri sırasında gerçekleşen sınıf içi diyaloglar analiz edilmiştir. Öğrenciler, su döngüsü ve maddenin halleri gibi bilimsel konular üzerine bilgi metinleriyle çalışmış ve bu metinlerde yer alan kavramları günlük yaşam deneyimleriyle ilişkilendirmiştir. Öğretmenler, etkileşimli okuma yöntemleri kullanarak öğrencilerin bilimsel kavramları anlamalarını desteklemiş, yönlendirici sorularla eleştirel düşünmeyi teşvik etmiştir. Bunun yanı sıra, öğrencilerin deneyler yaparak bilimsel kavramları somutlaştırmaları ve gözlemlerini yazılı ya da çizim yoluyla kaydetmeleri sağlanmıştır. Öğretim sürecinde, bilimsel terminolojiye aşinalık kazandırmak amacıyla bilimsel ve anlatısal dilin bir arada kullanıldığı bir yaklaşım benimsenmiştir. Araştırma bulguları, metinlerarası bağlantılar kurmanın öğrencilerin bilimsel düşünme becerilerini geliştirdiğini ve bilimsel dili daha bilinçli kullanmalarını sağladığını ortaya koymaktadır. Özellikle, öğrencilerin anlatılar ve bilimsel metinler arasında bağlantılar kurarak bilimsel olguları daha iyi kavradıkları belirlenmiştir. Öğrencilerin, öğretmen rehberliğinde edindikleri bilgileri önceki öğrenmeleriyle bütünleştirerek yeni anlamlar ürettikleri gözlemlenmiştir. Çalışma, düşük sosyoekonomik geçmişe sahip öğrencilerin de metinlerarası okuma temelli sınıf içi diyaloglardan önemli ölçüde fayda sağladığını ve bu yaklaşımın onların eğitim sürecine aktif katılımlarını desteklediğini ortaya koymuştur.

Torr (2007), erken çocukluk dönemindeki çocukların metinlerarası bağlantıları nasıl kurduklarını inceleyerek, onların önceki deneyimlerinden ve diğer metinlerden aktif biçimde faydalandıklarını gözlemlemiştir. Bu bulgular, metinlerarası okuma becerisinin bilişsel gelişime erken yaşlardan itibaren katkı sağladığını ortaya koymaktadır. Özellikle resimli kitaplar ve sözlü anlatılar gibi metin türleri, çocukların farklı anlatılar arasındaki ilişkileri keşfetmelerine yardımcı olmaktadır. Bu bağlamda, öğretmenlerin ve ebeveynlerin, çocukların bilişsel esnekliğini geliştirme sürecinde kritik bir rol oynadığı görülmektedir. Erken yaşlardan itibaren desteklenen metinlerarası okuma becerileri, bireylerin ilerleyen akademik yaşamlarında daha güçlü bir eleştirel düşünme ve analiz yeteneği geliştirmelerine zemin hazırlamaktadır.

Jewitt (2008) tarafından gerçekleştirilen çalışma, sınıf içi okuryazarlık uygulamalarının yalnızca metin tabanlı bir süreç olmadığını, aynı zamanda görsel, işitsel ve kinestetik modaliteleri de kapsadığını ortaya koymaktadır. Araştırmada, 75 lise öğrencisiyle 12 hafta

süren bir dijital metinlerarası okuma programı uygulanmış ve öğrencilerin çevrimiçi platformlar aracılığıyla edebi metinleri tarihî belgeler, resimler ve video içerikleriyle ilişkilendirmeleri sağlanmıştır. Haftada üç saat süren derslerde, öğrencilerin farklı medya araçlarını kullanarak metinler arasında bağlantılar kurmaları teşvik edilmiştir. Jewitt, sınıf içi etkileşimlerde öğretmen ve öğrenciler tarafından kullanılan çeşitli temsil biçimlerini analiz etmiş ve dilin yanı sıra görüntü, jest, beden dili ve mekânsal düzenlemeler gibi unsurların bilgi aktarımına nasıl katkı sağladığını incelemiştir. Çalışmanın bulguları, sınıf içi etkileşimlerin çoklu modaliteler aracılığıyla zenginleştiğini ve öğrencilerin anlam oluşturma süreçlerinin bu modalitelerle desteklendiğini göstermektedir.

Ahmadian ve Yazdani (2013) tarafından yürütülen bir başka araştırma, metinlerarası farkındalığın edebi metinlerden kısa öyküleri okuma üzerindeki olası etkilerini incelemeyi amaçlamış ve İran'daki bir üniversitede 25 İngiliz Edebiyatı öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir. Çalışma, ön test ve son test uygulamalı deneysel desen ile yapılandırılmış olup, metinlerarasılığın temel özelliklerini ve etkinlik örneklerini içeren altı ders saatlik bir uygulama sürecini kapsamıştır. Araştırma bulguları, metinlerarası farkındalığın okuma sürecinde güçlü bir etkiye sahip olduğunu ve öğrencilerin metinleri daha derinlemesine anlamalarına katkıda bulunduğunu ortaya koymuştur.

Maloch ve Horsey (2013) tarafından gerçekleştirilen çalışma, ikinci sınıf öğrencilerinin bilgilendirici metinlerle etkileşim süreçlerini ve bu metinleri anlama stratejilerini incelemeyi amaçlamaktadır. Çalışma kapsamında, 45 ilkokul öğrencisine hikâyeler ile bilimsel makaleler arasında bağlantılar kurmaları için rehberlik edilmiş ve sekiz hafta boyunca haftada iki saatlik derslerde karşılaştırmalı metin analizleri gerçekleştirilmiştir. Bu süreçte, öğrencilerin bilgilendirici metinlere yönelik ilgileri, anlama stratejileri ve metinlerarası bağlantı kurma becerileri değerlendirilmiştir. Araştırma, öğretmenlerin bilgilendirici metinleri sınıf ortamına nasıl entegre ettiklerini ve öğrencilerin bu metinlerle nasıl etkileşime girdiklerini analiz etmektedir. Öğrenciler, çeşitli stratejiler kullanarak metinleri incelemiş ve hikâye anlatımı ile bilimsel metinlerin yapısını karşılaştırarak farklı türdeki bilgileri nasıl anlamlandırabileceklerini keşfetmişlerdir. Bulgular, öğrencilerin anlama düzeylerinin ve eleştirel düşünme becerilerinin önemli ölçüde geliştiğini göstermektedir. Ayrıca, öğrencilerin bilgilendirici metinler üzerine gerçekleştirdiği tartışmalar ve analizler, onların okuma sürecine daha fazla katılım göstermelerini sağlamıştır. Öğrenciler, ders süresince farklı türdeki metinlerden elde ettikleri bilgileri bütünleştirerek kapsamlı çıkarımlar yapmış ve bu süreç, onların akademik metinleri daha bilinçli şekilde ele almalarına katkı sağlamıştır.

Araştırma, öğretmenlerin bilgilendirici metinleri etkili bir şekilde kullanmalarının, öğrencilerin okuma-anlama süreçlerini olumlu yönde etkilediğini ve daha derinlemesine analiz yapmalarına yardımcı olduğunu ortaya koymaktadır.

Ahangari ve Sepehran (2014) tarafından gerçekleştirilen bir çalışma, metinlerarasılığın İranlı ileri düzey İngilizce öğrenen öğrencilerin eleştirel yazma becerileri üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırma, İran Dil Enstitüsü'nde öğrenim gören 60 öğrenciyle yürütülmüş ve katılımcılar üç gruba ayrılmıştır: Kontrol grubu, metin tabanlı deney grubu ve film destekli metin tabanlı deney grubu. Çalışmanın başlangıcında, tüm grupların İngilizce yeterlilik düzeyleri ve yazma becerileri eşitlenmiş, ardından öğrencilerden "Nesiller Arasındaki Fark" konulu bir kompozisyon yazmaları istenmiştir. Deney gruplarından biri, konuya ilişkin iki metni okuduktan sonra yazma sürecini gerçekleştirirken, diğer deney grubu aynı metinleri okumanın yanı sıra ilgili bir kısa film izledikten sonra yazma etkinliğini tamamlamıştır. Araştırma bulguları, metinlerarası unsurların eleştirel yazma becerilerini geliştirdiğini ve daha fazla metinlerarası bağlantı kuran öğrencilerin yazılarında eleştirel düşünme unsurlarını daha yoğun bir şekilde kullandıklarını ortaya koymaktadır. Özellikle, hem yazılı hem de görsel materyallerle desteklenen deney grubunun en yüksek eleştirel düşünme performansını sergilediği belirlenmiştir. Sonuçlar, okuma ve görsel kaynakların birlikte kullanılmasının öğrencilerin yazma sürecindeki eleştirel analiz becerilerini güçlendirdiğini, metinleri daha derinlemesine değerlendirmelerini sağladığını ve yazılarında daha fazla eleştirel düşünme unsuru barındırdığını göstermektedir. Bu çalışma, yabancı dil öğretiminde eleştirel yazma becerilerini geliştirmek için metinlerarasılık temelli öğretim stratejilerinin kullanımının önemini vurgulamaktadır.

Khaghaninejad & Roozkhosh (2014), ortaöğretim düzeyinde İngilizce öğrenen öğrencilerle gerçekleştirdiği deneysel çalışmada, metinlerarası farkındalığa dayalı öğretimin okuduğunu anlama becerisi üzerindeki etkisini incelemiş ve bu yaklaşımın öğrencilerin anlama testlerindeki başarılarını artırdığını ortaya koymuştur. Araştırmanın bulguları, metinler arası ilişkileri anlama becerisinin öğrencilerin akademik başarılarına katkı sağlayabileceğini ve ikinci dil ediniminde metinlerarası okumanın etkili bir bilişsel strateji olarak değerlendirilebileceğini göstermektedir.

Navarrete (2019) tarafından gerçekleştirilen çalışma, metinlerarasılık temelli bir okuma müdahale programının üniversite birinci sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonu üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamaktadır. Beş ay süren ve haftada bir kez üç saat uygulanan bu program, öğrencilerin farklı türdeki metinlerle etkileşimini artırarak okuma sürecine yönelik

tutumlarını geliştirmeyi hedeflemiştir. Çalışmada, 50 öğrenciye yönelik grup ön test-son test deneysel deseni kullanılmış, ancak veri analizine 37 öğrenci dahil edilmiştir. Uygulama, üniversitenin bilgisayar laboratuvarında gerçekleştirilmiş ve süreç boyunca beş farklı metinlerarası modül geliştirilerek uygulanmıştır. Bu modüller, basılı akademik metinlerin yanı sıra şarkılar, belgeseller ve internet kaynakları gibi dijital içerikleri de içermiştir. Öğrencilerin okuma motivasyonu, kendilik algısı ve okumanın değeri boyutlarında değerlendirilmiş olup, uygulama sürecinde grup çalışmaları, görsel destekli etkinlikler ve grafik düzenleyiciler gibi etkileşimli yöntemler kullanılmıştır. Çalışmanın bulguları, programın öğrencilerin okuma motivasyonunu artırmada etkili olduğunu ortaya koymuştur. Özellikle, öğrencilerin okuma sürecine yönelik kendilerine olan güvenlerinde artış gözlemlenmiş ve okumanın akademik ve kişisel gelişimleri için önemli bir araç olduğu yönündeki farkındalıklarının yükseldiği belirlenmiştir. Bulgular, öğrencilerin ilgisini çeken ve onların mevcut bilgi ve deneyimleriyle ilişkilendirilebilen metinlerarası materyallerin okuma motivasyonunu artırmada etkili olduğunu göstermektedir. Araştırma, yükseköğretimde okuma becerilerini geliştirmek için metinlerarası stratejilerin yaygınlaştırılması gerektiğini vurgulamakta ve öğretim süreçlerine dijital ve kültürel açıdan zengin içeriklerin entegre edilmesini önermektedir.

Rechin (2022) tarafından gerçekleştirilen çalışma, metinlerarasılığın dokuzuncu sınıf öğrencilerinin okuma-anlama becerileri üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamaktadır. 12 hafta süren, haftada beş gün ve günde 90 dakika uygulanan ders programı kapsamında öğrencilerin önceki bilgi ve deneyimlerini yeni metinlerle ilişkilendirme süreci analiz edilmiş ve bu yaklaşımın öğrencilerin metinleri daha derinlemesine anlamalarını sağladığı belirlenmiştir. Çalışmanın ilk dört haftasında, öğrencilerin okuma geçmişlerini keşfetmeleri ve bireysel okuma alışkanlıklarını belirlemeleri amacıyla kişisel okuma haritalama çalışmaları yapılmıştır. Beşinci haftadan itibaren, öğrenciler George Orwell'in *Animal Farm* ve Lorraine Hansberry'nin *A Raisin in the Sun* eserleri üzerinde çalışmış, bu süreç görseller, haber makaleleri ve kısa videolarla desteklenmiştir. Öğrenciler, önceki okuma deneyimlerini paylaşarak iki metin arasındaki benzerlikleri ve farklılıkları belirleme üzerine karşılaştırmalı okuma çalışmaları gerçekleştirmiştir. Ayrıca, bireysel olarak yazılan denemelerde öğrencilerin metinleri kendi yaşam deneyimleriyle ilişkilendirebildiği gözlemlenmiştir. Derslerin son dört haftasında öğrencilerden, iki metin arasındaki bağlantıları yansıtan hikâye veya tiyatro senaryosu gibi metinler üretmeleri, karakterleri farklı perspektiflerden ele almaları ve bireysel yansıtma yazıları yazmaları istenmiştir. Çalışma sonunda, öğrencilerin

eleştirel düşünme ve metinlerarası bağlantı kurma becerilerinin geliştiği, okuma süreçlerine olan ilgilerinin arttığı ve metinleri daha derinlemesine değerlendirebildikleri belirlenmiştir. Araştırma, metinlerarasılık temelli öğretim yaklaşımlarının öğrencilerin okuma-anlama süreçlerini güçlendirdiğini ve onları daha bilinçli okuyucular hâline getirdiğini ortaya koymaktadır.

Zhang ve Wang (2024) tarafından gerçekleştirilen çalışma, Çinli İngilizce öğrenenlerin akademik yazım süreçlerinde yazar kimliklerini nasıl inşa ettiklerini ve metinlerarasılığın bu süreçteki rolünü incelemektedir. Araştırma, 12 hafta boyunca Çin'deki bir üniversitede öğrenim gören 30 lisans öğrencisiyle yürütülmüş olup, akademik yazılar ve yarı yapılandırılmış görüşmeler aracılığıyla veri toplanmıştır. Katılımcılar, akademik yazım sürecinde metinlerarası bağlantılar kurma biçimlerini ortaya koymak amacıyla çeşitli yazılı görevler gerçekleştirmiştir. Çalışmada, yazar kimliğinin oluşumunda doğrudan ve dolaylı metinlerarasılığın etkisi analiz edilmiştir. Bulgular, öğrencilerin akademik yazımın başlangıç aşamasında doğrudan alıntılar yaparak yazar kimliği oluşturmaya çalıştıklarını, ancak süreç ilerledikçe alıntı yapmadan kendi ifadeleriyle yeniden anlatma, yorumlama ve sentezleme gibi dolaylı metinlerarası stratejileri kullanarak daha bağımsız bir akademik söylem geliştirdiklerini göstermektedir. Öğrenciler, akademik yazım deneyimleri arttıkça kişisel düşüncelerini metinlerle daha fazla harmanlamış, argümanlarını desteklemek için metinlerarası unsurları daha bilinçli kullanmış ve akademik topluluk içinde daha güçlü bir yazar kimliği geliştirmiştir. Ayrıca, akademik yazım dersleri ve öğretici geri bildirimlerin, öğrencilerin metinlerarasılık stratejilerini bilinçli kullanmalarına önemli ölçüde katkı sağladığı belirlenmiştir. Çalışma, metinlerarasılığın akademik yazımda yazar kimliğini şekillendirmede kritik bir rol oynadığını ve İngilizce öğrenen öğrencilerin akademik söyleme daha etkin katılımını sağladığını ortaya koymaktadır.

Yurt dışındaki araştırmalar, metinlerarası okumanın bireylerin eleştirel düşünme ve anlama becerilerini geliştirmede önemli bir araç olduğunu göstermektedir. Çalışmalar, sınıf içi etkileşimlerin, görsel ve yazılı materyallerin ve disiplinlerarası yaklaşımların metinlerarası okuma sürecini nasıl zenginleştirdiğini ortaya koymaktadır. Ayrıca, öğrencilerin farklı metin türleri arasında bağlantı kurarak daha derinlemesine analiz yapmalarına yardımcı olan bu yöntemin, akademik başarıyı artırmada etkili olduğu belirlenmiştir.

2.2.3. İlgili Araştırmaların Genel Eğilimleri ve Yansımaları

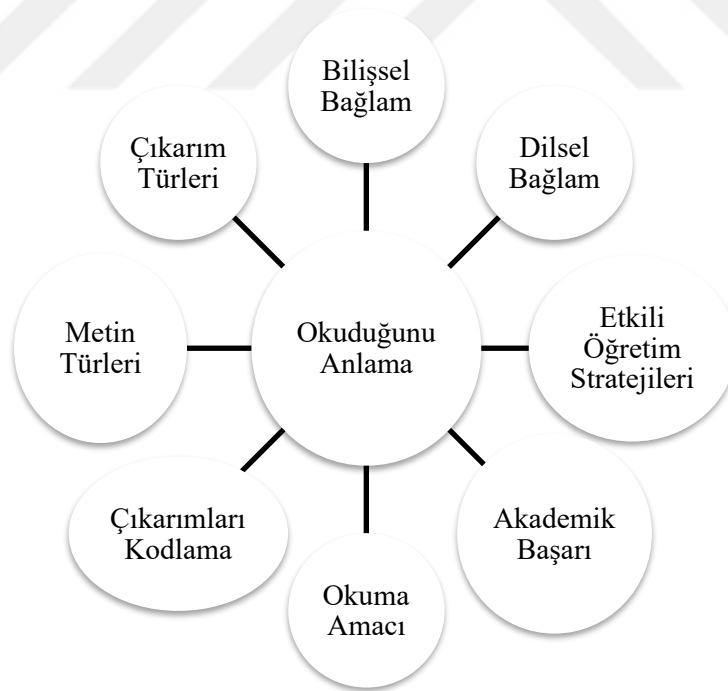
Bu bölümde, metinlerarası okuma yöntemine odaklanan araştırmaların genel eğilimleri ve literatürde öne çıkan bulguları bütüncül bir bakış açısıyla ele alınmaktadır. Farklı eğitim kademelerinde gerçekleştirilen çalışmalar, metinlerarası okumanın bilişsel, eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerine katkı sağladığını ortaya koymakta; aynı zamanda bu yaklaşımın öğretim süreçlerine nasıl entegre edildiğine ve uygulamalarda karşılaşılan güçlüklerle dair önemli ipuçları sunmaktadır. Yurt içi ve yurt dışı araştırmalar doğrultusunda, hem öğretim stratejileri hem de öğrenci tutumları açısından metinlerarası okumanın sunduğu potansiyel değerlendirilmiş; söz konusu yöntemin anlam inşasını derinleştirme ve çok yönlü okuma becerilerini geliştirme konusundaki rolü tartışılmıştır.

Görülmektedir ki metinlerarası okuma, bireylerin bilişsel, eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerini geliştiren önemli bir yöntem olarak öne çıkmaktadır. Yapılan araştırmalar, bu yaklaşımın erken çocukluktan yükseköğretime kadar geniş bir eğitim yelpazesinde okuduğunu anlama becerileri ve akademik başarı üzerinde etkili olduğunu göstermektedir. Torr (2007) ve Pappas ve arkadaşları (2002) gibi çalışmalar, çocukların erken yaşlardan itibaren metinlerarası ilişkiler kurarak bilişsel esneklik kazandığını ortaya koyarken, Akdal ve Şahin (2014) ve Ünal (2007) gibi araştırmalar, metinlerarası okumanın okuduğunu anlama ve yaratıcı yazma becerilerini geliştirdiğini vurgulamaktadır. Ortaöğretim ve yükseköğretim düzeyindeki araştırmalar da metinlerarası okumanın akademik başarıya ve eleştirel düşünme süreçlerine katkıda bulunduğunu göstermektedir (Khaghaninejad & Roozkhosh, 2014; Zhang & Wang, 2024). Ayrıca, görsel ve dijital unsurların entegrasyonunun metinlerarası okuma sürecini zenginleştirdiği belirlenmiştir (Jewitt, 2008). Ancak, bazı çalışmalar öğrencilerin disiplinlerarası göndermeleri anlamlandırmada zorlandığını ve metinlerarasılığın etkin kullanımı için öğretmen rehberliğinin kritik bir faktör olduğunu göstermektedir (Işıksalan, 2018). Söz konusu araştırmalarda genel olarak, metinlerarası okumanın öğretim süreçlerinde daha fazla yer alması gerektiği, bu sayede öğrencilerin yalnızca akademik başarılarını değil, aynı zamanda eleştirel okuma ve yazma becerilerini de geliştirebilecekleri sonucuna ulaşılmaktadır.

Metinlerarası okuma ile ilgili diğer araştırmalar değerlendirildiğinde bir araştırmada nitel araştırma desenlerine öneri olarak sunulduğu dikkati çekmektedir. Elkad-Lehman ve Greensfeld (2011) tarafından gerçekleştirilen bir çalışma, nitel araştırmalarda metinlerarasılığın bir yorumlama yöntemi olarak nasıl kullanılabileceğini incelemiştir. Bu çalışma nitel araştırmalarda metinlerarası analizlerin kullanımının anlatı çözümlemelerine

derinlik kazandırdığını ve bu yöntemin daha yaygın olarak benimsenmesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Metinlerarası okuma ile ilgili araştırmalardan birkaçında öğretmen ve öğrencilerin tutum ve görüşlerini belirlemeye yönelindiği de görülmektedir. Kitiş (2019) tarafından gerçekleştirilen bir çalışma, ortaokul öğrencilerinin metinlerarası okuma uygulamalarına yönelik görüşlerini belirlemenin yanında ve bu uygulamaların eleştirel okuma ile okur özyeterlik algılarına etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmada, Eleştirel Okuma Ölçeği ve Okur Özyeterlik Ölçeği kullanılarak öğrencilerin okuma becerileri değerlendirilmiştir. Bulgular, deney grubundaki öğrencilerin eleştirel okuma ve okur özyeterlik düzeylerinin kontrol grubuna kıyasla anlamlı düzeyde geliştiğini göstermektedir. Öğrencilerin metinler arasında bağlantılar kurarak daha derinlemesine düşünme eğilimi gösterdikleri, metinlerarası ilişkiler yoluyla eleştirel okuma becerilerinin güçlendiği ve farklı türdeki metinleri yorumlama becerilerinin arttığı tespit edilmiştir.

Araştırmacı tarafından oluşturulan Şekil 3’de, yurt içi ve yurt dışı çalışmalarda ana fikri belirleme, çıkarımda bulunma, özetleme ve metinlerarası okuma ile ilgili ön plana çıkan olgular gösterilmiştir.



Şekil 3. İlgili araştırmalarda ön plana çıkan olgular

Sonuç olarak, ilgili araştırmalar, okuma-anlama sürecinin çok boyutlu bir yapıya sahip olduğunu ve bu süreci etkileyen temel becerilerin (ana fikri belirleme, çıkarımda bulunma

ve özetleme) birbiriyle yakından ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır. Literatürde, bu becerileri geliştirmeye yönelik farklı öğretim yaklaşımlarının (doğrudan öğretim modeli, hikâye haritası, örgütleme stratejileri, metin yapısı farkındalığı vb.) öğrencilerin anlam oluşturma süreçlerinde önemli bir rol oynadığı görülmektedir. Hem yurt içi hem de yurt dışı araştırmalar, bu stratejilerin özellikle yapılandırılmış bir öğretim süreci içinde sunulduğunda öğrencilerin okuma-anlama becerilerini anlamlı ölçüde geliştirdiğini göstermektedir. Bununla birlikte, bireysel farklılıklar, sosyo-ekonomik faktörler ve metin türü gibi değişkenlerin bu süreçte belirleyici olduğu, dolayısıyla tek tip bir yöntemin her öğrenci için aynı derecede etkili olmayabileceği de vurgulanmaktadır. Mevcut bulgular, okuma eğitiminin çok yönlü bir yaklaşımla ele alınması gerektiğini ve öğretmenlerin farklı stratejileri bilinçli bir şekilde kullanarak öğrencilerin okuma-anlama becerilerini desteklemeleri gerektiğini ortaya koymaktadır.

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırma Modeli

Bu araştırmanın amacı, metinlerarası okuma yönteminin, ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerileri üzerindeki etkisini incelemektir. Bu araştırma kapsamında, gerçekleştirilen uygulamanın etkililiğini belirlemek amacıyla yarı deneysel desen kullanılmış; devamında, nicel bulguları derinlemesine anlamlandırmak ve detaylandırmak üzere uygulamaya katılan öğrenciler ve sınıf öğretmeniyle yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla temel nitel araştırma yürütülmüştür. Bu yönüyle araştırma, nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin birlikte işe koşulduğu karma araştırma desenine sahiptir ve açıklayıcı sıralı model kapsamında yapılandırılmıştır (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2023).

3.1.1. Nicel Bölüm

Araştırmanın nicel kısmında deneysel bir çalışma yürütülmüştür. Bu çalışma, ön test-Son test kontrol gruplu deneysel desen şeklinde tasarlanmıştır. Deney ve kontrol gruplarına öğrenciler rastgele atanmadığından yarı deneysel desen düzeyindedir. Ancak kullanılan sınıflarda öğrencilerin başarı düzeylerine göre bir yerleştirme yapılmadığı için desenin güçlü yarı deneysel olarak nitelendirilebileceği söylenebilir (Gliner, Morgan ve Leech, 2017). Yürütülen yarı deneysel desen kapsamında, deney ve kontrol gruplarına uygulama öncesinde, okuduğunu anlama becerilerini ölçmeye yönelik olarak geliştirilmiş ve metinlerarası anlamayı değerlendirmeye odaklanan bir başarı testi (ön test) uygulanmıştır. Ön testin ardından, deney grubuna 10 haftalık uygulama programı yürütülmüş; uygulama sonunda her iki gruba aynı test son test olarak tekrar uygulanmıştır.

3.1.1.1. Deneyisel Araştırmada Riskler ve Önlemler

Bu deneyisel araştırmada, uygulama süreci boyunca ortaya çıkabilecek riskler dikkatle analiz edilmiş ve bu riskleri en aza indirmek amacıyla çeşitli önlemler alınmıştır. Uygulama sırasında öğrencilerin yaş düzeyleri, dikkat süreleri ve pedagojik ihtiyaçları göz önünde bulundurularak etkinlikler uygun süre ve içeriklerle yapılandırılmıştır. Uygulayıcı öğretmenin yöntemi doğru şekilde uygulamasını sağlamak amacıyla önceden bilgilendirme ve rehberlik sağlanmıştır.

Veri toplama süreci başında, deney grubunda 24, kontrol grubunda ise 22 öğrenci yer almaktaydı. Ancak süreç içerisinde, deney grubundan bir öğrencinin velisinin izin vermemesi, iki öğrencinin devamsızlık nedeniyle uygulamadan ayrılması ve bir öğrencinin son test formunu paylaşmak istememesi nedeniyle toplam dört öğrenci araştırma dışı bırakılmıştır. Kontrol grubunda ise iki öğrenci, sürekli devamsızlık yapmaları ve her iki test uygulamasına da katılmamaları nedeniyle çalışmaya dahil edilmemiştir. Sonuç olarak, araştırma deney grubunda 20, kontrol grubunda 20 olmak üzere toplam 40 öğrenci ile yürütülmüştür. Deney grubundaki 20 öğrencinin 13'ü kız, 7'si erkektir. Kontrol grubundaki 20 öğrencinin ise 11'i kız, 9'u erkektir. Böylece toplamda 24 kız ve 16 erkek öğrenci ile çalışılmıştır.

Ölçme araçlarının uygulanmasında test yorgunluğunu azaltmak için uygulama zamanlaması öğrencilerin ders dışı ve yorgun olmadıkları zaman dilimlerine göre planlanmış; veriler pedagojik ilkelere uygun ve etik kurallar gözetilerek toplanmıştır. Katılımcı gizliliğine önem verilmiş, tüm öğrencilerden ve velilerden gönüllü katılım ve bilgilendirilmiş onam alınmıştır. Bu yönüyle araştırma süreci bilimsel geçerlilik ve güvenilirlik ilkeleri doğrultusunda yürütülmüştür.

3.1.2. Nitel Bölüm

Araştırmanın nitel boyutunda, yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılarak elde edilen veriler içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir.

Nitel araştırma, gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi yöntemler aracılığıyla nitel verilerin toplandığı ve olayların ya da algıların doğal bağlamlarında bütüncül ve gerçekçi bir yaklaşımla incelendiği bir araştırma süreci olarak tanımlanmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2016). Bu yöntemler, araştırmacılara doğal ortamda çalışma fırsatı sunarak doğrudan veri elde etmelerine, kapsamlı betimlemeler yapmalarına ve araştırma sürecine odaklanmalarına

olanak tanımaktadır. Ayrıca, mevcut durumu ayrıntılı bir şekilde analiz etme, “niçin”, “nasıl” ve “ne şekilde” gibi sorulara yanıt arama, katılımcıların bakış açılarını—düşünce yapıları, deneyimleri, algıları ve duyguları gibi öznel verileri içerecek şekilde—yansıtmaya, olayları bütünsel bir perspektiften değerlendirme ve esnek araştırma tasarımlarına uyum sağlama gibi avantajları nedeniyle yaygın olarak tercih edilmektedir (Büyüköztürk vd., 2021).

Görüşme, sözlü iletişim yoluyla bilgi edinmeyi amaçlayan bir veri toplama yöntemidir (Karasar, 2022). Araştırmacılar, bu yöntemle katılımcıların tutum, görüş ve duygularını yüz yüze, telefonla veya yazılı olarak ifade etmelerini sağlar (Demir & Acar, 2002). Temel amacı, katılımcının perspektifini ortaya koymak ve derinlemesine bilgi edinmektir (Kuş, 2007). Yarı yapılandırılmış görüşme, araştırmacıya belirli sorular çerçevesinde esneklik sağlayarak derinlemesine veri toplama imkânı sunan bir nitel veri toplama tekniğidir. Bu yöntem, katılımcının deneyimlerini, düşüncelerini ve duygularını ayrıntılı olarak ifade etmesine olanak tanır. Eğitim araştırmalarında yaygın olarak kullanılan bu yöntem, araştırmacının önceden belirlenmiş sorular çerçevesinde veri toplamasına rağmen, gerektiğinde görüşme sürecinde yeni sorular ekleyerek verileri zenginleştirmesine olanak tanır. Bu yöntemin en önemli avantajlarından biri, katılımcının anlatımlarını derinlemesine analiz edebilme olanağı sağlamasıdır. Yarı yapılandırılmış görüşmeler, araştırmacıya önceden belirlenmiş sorular sorma ve görüşme sürecinde ek sorular yöneltme esnekliği tanır. Ayrıca, soruların sırasını ve yapısını görüşme sırasında değiştirme imkânı sunar (Creswell & Poth, 2018; Fraenkel vd., 2018; Karasar, 2022; Yıldırım & Şimşek, 2016).

Bu araştırmada deney grubundaki öğrencilerle ve deney grubu öğretmeniyle yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşmeler, metinlerarası okuma yönteminin ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin anlama becerileri üzerindeki etkisini sınıf öğretmenin bakış açısından değerlendirmek ve öğrencilerin bu yöntemle yönelik görüşlerini anlamak amacıyla gerçekleştirilmiştir. Bu bağlamda, öğretmenin yöntemin pedagojik faydalarına ve sınıf içi uygulanabilirliğine dair değerlendirmeleri, öğrencilerin ise yöntemin okuma ve anlamaya katkısına ilişkin deneyimleri analiz edilerek, metinlerarası okuma yönteminin öğrenme süreçlerindeki rolü kapsamlı bir şekilde incelenmiştir.

Görüşmelerden elde edilen veriler dikkatli bir biçimde yazıya aktararak içerik analizine hazırlanmıştır. İçerik analizi, araştırmada elde edilen verilerin belirlenen temalar doğrultusunda sistematik bir şekilde özetlenmesi, yorumlanması ve sunulmasını içeren bir

nitel veri analiz yöntemidir (Ertugay, 2019; Yıldırım & Şimşek, 2016). Bu yöntem, araştırmacıya verileri önceden belirlenmiş kategorilere ayırarak düzenleme ve anlamlandırma imkânı tanır. Veriler, araştırma sorularıyla ilişkili şekilde yapılandırılır ve yorumlanarak okuyucuya açık ve anlaşılır bir biçimde sunulur. Betimsel analiz sürecinde, elde edilen bulgular doğrudan alıntılarla desteklenerek katılımcıların bakış açıları yansıtılır ve olguların bağlam içinde anlaşılması sağlanır. Bu bağlamda, betimsel analiz, mevcut durumu tanımlamaya ve belirli bir çerçeve içinde yorumlamaya odaklanan bir yaklaşım olarak öne çıkmaktadır (Sönmez & Alacapınar, 2018). Böylelikle araştırma materyalinin sistematik olarak sınıflandırılması, karakterize edilmesi ve yorumlanması sağlanmış olur. Bu analiz türü, araştırma verilerinin önceden belirlenmiş çerçeveler içinde sunulmasını sağlarken, aynı zamanda daha derin anlam katmanlarını ortaya çıkarmak için içerik analizi tekniklerinden yararlanmaktadır. Özellikle sosyal bilimlerde yaygın olarak kullanılan bu yöntem, verilerin bağlamsal ve anlam odaklı bir şekilde değerlendirilmesine olanak tanımakta, aynı zamanda belirli kavramsal yapılar çerçevesinde yorumlanmasını sağlamaktadır (Sönmez & Alacapınar, 2018; Yıldırım & Şimşek, 2016). Dolayısıyla bu araştırmada görüşmelerden elde edilen veriler içerik analizi yapılarak tablolastırılmış ve raporlanmıştır.

3.2. Çalışma Grubu

Bu araştırma, 2023-2024 eğitim-öğretim yılı bahar yarıyılında Ankara ili Çankaya ilçesinde bulunan bir devlet ilkokulunda gerçekleştirilmiştir. Sanayi ve Teknoloji Bakanlığı tarafından yayımlanan Sosyo-Ekonomik Gelişmişlik Endeksi (SEGE) 2022 verilerine göre, Çankaya ilçesi, Ankara'nın en gelişmiş ilçesi olup Türkiye genelinde de en üst sıralarda yer almaktadır (Sanayi ve Teknoloji Bakanlığı, 2022). Bu durum, araştırmaya katılan öğrencilerin orta ve üst-orta sosyoekonomik düzeye sahip ailelerden geldiği düşüncesini desteklemektedir. Velilerin meslek grupları incelendiğinde, ailelerin büyük çoğunluğunun kamu çalışanı olduğu ve bu gruba askeri personel, polis, öğretmen ve diğer devlet memurlarının dahil olduğu belirlenmiştir.

Çalışma grubunun belirlenmesinde, araştırmanın metodolojik sağlamlığını artırmak amacıyla belirli denklik kriterleri dikkate alınmıştır. Öncelikle, okulda bulunan sekiz dördüncü sınıf şubesi arasından öğretmen deneyimi, öğrenci sayıları ve akademik başarı düzeyi açısından benzerlik gösteren dört şube belirlenmiştir. Daha sonra, bu dört şube arasından rastgele atama yöntemi kullanılarak iki şube seçilmiş ve bunlardan biri deney

grubu, diğeri kontrol grubu olarak atanmıştır. Seçim sürecinde, öğretmen değişkeninin araştırma bulgularını etkilemesini önlemek amacıyla deney ve kontrol grubunda görev yapan öğretmenlerin mesleki kıdemlerinin benzer olmasına dikkat edilmiştir. Deney grubunu yöneten öğretmen 36 yıllık mesleki deneyime, kontrol grubundaki öğretmen ise 31 yıllık mesleki deneyime sahiptir. Her iki öğretmen de atanmış oldukları sınıfları dört yıldır kesintisiz olarak okutmaktadır. Öğrencilerin akademik ve sosyal gelişim süreçlerine uzun vadeli olarak rehberlik etmeleri, öğretmen etkisinin çalışma sonuçları üzerindeki potansiyel etkisini dengelemek açısından önemli bir değişken olarak ele alınmıştır.

Başlangıçta, deney grubunda 24, kontrol grubunda ise 22 öğrenci yer almaktaydı. Ancak veri toplama sürecinde, deney grubunda bir öğrencinin velisinin izin vermemesi, iki öğrencinin devamsızlık nedeniyle süreçten ayrılması ve bir öğrencinin son test formunu paylaşmak istememesi nedeniyle toplam dört öğrenci araştırma kapsamı dışına çıkarılmıştır. Kontrol grubunda ise iki öğrenci sürekli devamsızlık yaptıkları için hem ön test hem de son test verileri eksik olduğundan çalışmaya dahil edilmemiştir. Sonuç olarak, araştırma deney grubunda 20, kontrol grubunda 20 olmak üzere toplam 40 öğrenci ile yürütülmüştür. Deney grubundaki 20 öğrencinin 13'ü kız, 7'si erkektir. Kontrol grubundaki 20 öğrencinin ise 11'i kız, 9'u erkektir. Toplamda araştırma, 24 kız ve 16 erkek öğrenciyle yürütülmüştür. Araştırmanın nitel boyutunda, deney grubunda yer alan 13 gönüllü öğrenci ile bireysel yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler, okulun rehberlik servisine ait sessiz ve dikkat dağıtıcı uyaranlardan arındırılmış bir odada yapılmış; her bir görüşme yaklaşık 15–20 dakika sürmüştür.

Bu bağlamda, deney ve kontrol gruplarının karşılaştırılabilir olduğu ve uygulanan uygulama sürecinin dışsal faktörlerden en az düzeyde etkilenmesini sağlamak adına gerekli denklik kontrollerinin sağlandığı görülmektedir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Metinlerarası okumanın anlama becerileri üzerindeki etkisinin ölçülmesini amaçlayan bu çalışmada, veri toplama süreci iki aşamada gerçekleştirilmiştir. İlk aşamada, ana fikri belirleme, çıkarımda bulunma ve özetleme becerilerini ölçen bir anlama becerisi testi (Ek 3) geliştirilmiş ve hem ön test hem de son test olarak uygulanmıştır. İkinci aşamada ise öğretmenler için hazırlanmış görüşme formu (Ek 5) ve öğrenciler için hazırlanmış görüşme formu (Ek 6) kullanılarak veri toplanmıştır.

3.3.1. Metinlerarası Okuma Uygulama Öncesi Hazırlık Süreci

Metinlerarası okuma, öğrencilerin farklı türdeki metinler arasındaki ilişkileri kavrayarak anlam oluşturma becerilerini geliştirmeyi amaçlayan bir yaklaşımdır. Bu sürecin etkili bir şekilde uygulanabilmesi için ön hazırlık aşaması büyük önem taşımaktadır. Bu bağlamda, uygulama öncesi hazırlık süreci üç temel aşamadan oluşmaktadır: (i) Metinlerin seçimi, (ii) uygulama planı ve etkinliklerin hazırlanması ve (iii) pilot uygulama olmak üzere üç aşamadan oluşmuştur.

3.3.1.1. Metinlerin Seçimi

Metinlerarası okuma sürecinde kullanılacak metinlerin özenle seçilmesi, öğrencilerin anlam kurma ve metinler arası bağlantıları keşfetme süreçlerini doğrudan etkilemektedir. Seçilen metinlerin şu kriterlere uygun olması gerekmektedir:

Tür Çeşitliliği: Hikâye, şiir, gazete haberi, resimli çocuk kitapları, belgesel, sanal müze gezileri, atasözleri, deyimler gibi farklı türlerin bir arada kullanılması, öğrencilerin çok yönlü düşünmesini sağlar.

İçerik Tutarlılığı: Metinlerin belirlenen tema doğrultusunda birbiriyle ilişkili olması, anlamlandırma sürecini destekler. Örneğin, milli kültür teması altında bir hikâye metni, bir türkü ve ilgili bir belgesel bir arada ele alınabilir.

Öğrenci Seviyesine Uygunluk: Metinlerin dil yapısı, kelime hazinesi ve içerik karmaşıklığı öğrencilerin yaş ve gelişim seviyelerine uygun olmalıdır.

Görsel ve İşitsel Destekleyici Materyaller: Metinlerin yanında belgeseller, afişler, broşürler, sanal müze turları gibi destekleyici materyallerin bulunması, öğrencilerin çoklu okuma deneyimi yaşamasına katkı sağlar.

Metin seçim sürecinde farklı kaynaklardan yararlanarak, öğrencilerin hem bireysel hem de iş birlikli öğrenme deneyimlerini zenginleştirmek amaçlanmalıdır.

Metinlerarası okuma sürecinde kullanılacak metinlerin seçimi, yapılandırılmış bir ön değerlendirme süreciyle gerçekleştirilmiştir. Öncelikle, uygulamanın tematik çerçevesi belirlendikten sonra, belirlenen tema ile ilişkili farklı türlerde (hikâye, şiir, haber metni, görsel materyal, belgesel vb.) çoklu metinler derlenmiştir. Elde edilen metin havuzu, tür çeşitliliği, içerik tutarlılığı, öğrenci seviyesine uygunluk ve görsel/işitsel destek unsurlarına göre incelenmiştir. Bu ölçütlere dayalı olarak geliştirilen kontrol listesi, alan uzmanı üç

Türkçe eğitimi akademisyeni ile iki sınıf öğretmeni tarafından incelenmiş ve her metnin uygunluğuna ilişkin görüş bildirilmiştir. Uzmanlardan alınan nitelikli geribildirimler doğrultusunda, içerik açısından bütünlük sağlayan ve hedef yaş grubu için pedagojik açıdan uygun bulunan metinler uygulama sürecine dahil edilmiştir. Böylece hem bireysel hem de iş birlikli öğrenme ortamlarını destekleyecek, anlam kurmayı ve metinler arası bağlantı kurmayı teşvik edecek çok katmanlı bir içerik yapısı oluşturulmuştur.

3.3.1.2. Uygulama Planı ve Etkinliklerin Hazırlanması

Metinlerarası okuma sürecinin etkili bir şekilde yürütülebilmesi için yapılandırılmış bir uygulama planı oluşturulması gerekmektedir. Bu süreçte aşağıdaki adımlar izlenmelidir:

Haftalık Uygulama Planının Oluşturulması: Seçilen metinler belirli haftalara yayılmalı ve her hafta işlenecek metinler ve etkinlikler planlanmalıdır. Örneğin, ilk hafta hikâye edici bir metin ile atasözleri ve deyimler ele alınırken, ikinci hafta türkü ve resimli çocuk kitapları birlikte kullanılabilir.

Etkinliklerin Belirlenmesi: Öğrencilerin metinler arası bağ kurmasını sağlayacak çeşitli yazma ve okuma etkinlikleri tasarlanmalıdır.

Yazma Etkinlikleri: Hikâye tamamlama, metinler arası karşılaştırma yazıları, afiş veya broşür oluşturma.

Görsel ve İşitsel Materyallerle Desteklenen Çalışmalar: Sanal müze gezileri, belgesel izleme ve bunlarla bağlantılı yazılı veya sözlü etkinlikler.

Etkileşimli Oyunlar: Wordwall gibi dijital platformlar aracılığıyla öğrencilerin sürece aktif katılımını teşvik eden oyunlar ve uygulamalar.

Öğrenci Geri Bildirimi ve Değerlendirme Süreci: Öğrencilerin metinlerarası okuma süreçlerini nasıl deneyimlediklerini anlamak için sürecin sonunda değerlendirme etkinlikleri planlanmalıdır. Öğrencilerin yazılı çalışmaları, sınıf içi tartışmaları ve dijital araçlarla yapılan etkinlikler değerlendirme sürecine dâhil edilmelidir.

3.3.1.3. Pilot Uygulama

Araştırma sürecinde, hem metinlerarası okuma yöntemine dayalı olarak geliştirilen etkinliklerin hem de bu yöntemin anlama becerileri üzerindeki etkisini ölçmek amacıyla

oluşturulan okuduğunu anlama testinin pilot uygulamaları ayrı ayrı gerçekleştirilmiştir. Etkinliklerin pilot uygulaması, Ankara ilinde biri devlet (21 öğrenci), diğeri özel (17 öğrenci) olmak üzere toplam iki farklı ilkokulun dördüncü sınıf düzeyinde yürütülmüştür. Pilot uygulama, dört ders saatine yayılan bir haftalık süreçte gerçekleştirilmiş ve öğrencilerin tematik olarak yapılandırılmış çoklu metinler aracılığıyla hem bireysel hem de metinlerarası anlam kurma becerilerini nasıl geliştirdikleri gözlemlenmiştir. Süreç sonunda, öğrencilere özgün metin üretme görevleri verilmiş ve metinlerarası bağlamda anlam oluşturabildikleri gözlemlenmiştir.

Bu sürece paralel olarak geliştirilen okuduğunu anlama testi, yalnızca tekil metinleri değil; yazınsal ve görsel metinler arası bağlantıları dikkate alan metinlerarası okuma becerilerini değerlendirmek üzere yapılandırılmıştır. Testte gazete haberleri, şiirler, hikâyeler gibi yazınsal; karikatür, infografik, harita, video gibi görsel metinler yer almış ve tüm içerik “Doğa ve Çevre” teması etrafında tematik bir bütünlük içinde sunulmuştur. İlk pilot uygulama bir devlet okulunda, dördüncü sınıf düzeyinde 8 ders saati boyunca yürütülmüş, ancak tüm öğrencilerin testin tamamını cevaplaması mümkün olmamış; uygulamadan elde edilen bulgular doğrultusunda testte sadeleştirme ve yeniden yapılandırma çalışmaları yapılmıştır. Bu kapsamda, test tamamen metinlerarası ilişkiler kurmaya dayalı sorularla revize edilmiş ve her bir beceri (ana fikri belirleme, çıkarımda bulunma, özetleme) için dengeli dağılım sağlanarak son biçimi verilmiştir. Nihai test formu, toplam 6 bölümden oluşmakta ve her biri üç farklı beceriyi ölçen 18 sorudan meydana gelmektedir.

İkinci pilot uygulama hem devlet hem özel bir ilkokulda dördüncü sınıf düzeyinde gerçekleştirilmiş; dört ders saati içerisinde tüm sorular uygulanmış ve öğrenci yanıtları, uzman görüşleriyle birlikte analiz edilerek test formu son hâline ulaştırılmıştır. Bu süreçler, hem etkinliklerin sahaya uygunluğu hem de ölçme aracının geçerliği ve uygulanabilirliği açısından araştırmaya önemli veriler sunmuştur.

Metinlerarası okuma sürecinin uygulanabilirliğini ve etkinliğini değerlendirmek amacıyla pilot bir uygulama yapılmıştır. Pilot uygulama aşağıdaki aşamalardan oluşmaktadır:

Deneme Süreci: Uygulama süreci, Doğa ve Evren teması kapsamında, Atık – Geri Dönüşüm konusuna odaklanan etkinliklerle gerçekleştirilmiştir. Beş ders saati süren uygulama kapsamında resimli çocuk kitabı, şiir, kısa film, afiş ve karikatür gibi farklı türlerde metinlerden yararlanılmıştır.

Etkileşimli Kitap Okuma: Feridun Oral'ın *Atık mı Hiç Dert Değil* adlı resimli çocuk kitabı etkileşimli okuma yöntemiyle sınıfta işlenmiş, öğrencilere metin içi, metin dışı ve metinlerarası sorular yöneltilerek anlam oluşturma süreçleri desteklenmiştir.

Şiir ve Görsel Materyaller: Öğrencilerin geri dönüşüm kavramına ilişkin farkındalıklarını artırmak amacıyla ilgili bir şiir sesli okuma etkinliğiyle işlenmiş, öğrencilerden kavram ağı oluşturma çalışmaları yapmaları istenmiştir.

Kısa Film ve Afiş Çalışmaları: Öğrencilerin görsel okuma becerilerini geliştirmek amacıyla geri dönüşüm temalı kısa film ve afişler kullanılmış, film belirli bir dakikada durdurularak öğrencilerden filmde geçen olaylara ilişkin tahmin yapmaları ve izlediklerini yorumlamaları beklenmiştir.

Karikatür Okuma: Karikatür üzerinden metinlerarası bağlantılar kurulması sağlanarak, öğrencilerin önceki okuma deneyimleriyle yeni öğrendikleri arasındaki ilişkileri keşfetmeleri desteklenmiştir.

Değerlendirme ve Geri Bildirim: Öğrencilerden etkinlikler kapsamında metinlerarası anlayışa göre yeni bir metin oluşturmaları istenmiş ve süreç sonunda öğretmenlerden uygulamanın etkinliği hakkında geri bildirim alınmıştır.

3.3.2. Metinlerarası Okuma Uygulama Süreci

Bu çalışmada, “Milli Kültürümüz”, “Çocuk Dünyası” ve “Sağlık ve Spor” temalarına odaklanan metinlerarası okuma etkinlikleri uygulanmıştır. Söz konusu temalar, çalışmanın yürütüldüğü bahar döneminde Öğretim Programlarında ele alınan konularla örtüşmesi nedeniyle tercih edilmiştir. Deney ve kontrol grupları aynı temalar üzerinde çalışmış; ancak deney grubunda, temalar metinlerarası okuma etkinlikleri aracılığıyla işlenmiştir. Araştırma süreci toplam 12 hafta olarak yapılandırılmıştır. İlk hafta ön testlerin uygulanmasıyla başlayan süreç, sonraki 10 hafta boyunca yürütülen metinlerarası okuma etkinlikleriyle devam etmiş; son hafta ise son testlerin uygulanmasıyla veri toplama süreci tamamlanmıştır. Haftada 4 ders saati olmak üzere, toplamda 40 ders saati uygulanmıştır. Deney grubundaki öğrencilerle, araştırmacı tarafından hazırlanan ve Ek 7’de yer alan metinlerarası okuma etkinlikleri gerçekleştirilmiştir. Deney grubundaki öğrencilerle gerçekleştirilen etkinlikler, araştırmacı tarafından metinlerarası okuma yöntemine uygun olarak geliştirilmiş ve araştırmacı tarafından doğrudan öğretim modeliyle uygulanmıştır. Bu yaklaşım, araştırmacının etkinliklerde öğretimsel rehberlik rolü üstlenmesini ve süreci doğrudan

yönetmesini içermektedir. Böylelikle hem uygulamanın yöntemsel bütünlüğü sağlanmış hem de uygulayıcı etkisi kontrollü biçimde izlenebilmiştir.

3.3.3. Okuduğunu Anlama Testi

Test hazırlanırken metin türleri yazınsal ve görsel olarak iki ana başlıkta ele alınmıştır. Yazınsal metinlerde bilgilendirici metinler (gazete haberleri, tweetler vb.), hikaye edici metinler (masallar vb.) ve sanatsal metinler (şiirler) tercih edilmiştir. Görsel metinlerde ise fotoğraf, karikatür, grafik, infografik, harita, broşür gibi görseller ile hareketli görsel içerikler olan videolara yer verilmiştir. Tüm bu metinler, tematik bir yaklaşımla “Doğa ve Çevre” teması çerçevesinde bir araya getirilmiş ve metinlerarası okuma yöntemine uygun bir şekilde tasarlanmıştır.

Anlama testinin soruları hazırlanırken, ölçülmek istenen üç temel anlama becerisi olan ana fikri belirleme, çıkarımda bulunma ve özetleme becerileri temel alınmıştır. İlk aşamada, test hem metin içi hem de metinlerarası sorulardan oluşmuştur. Ancak, pilot uygulamalardan elde edilen bulgular ile tez izleme komitesi ve uzman görüşleri doğrultusunda yapılan revizyonlar sonucunda, testin son hali yalnızca metinlerarası sorularla şekillendirilmiştir. Test geliştirme sürecinde, PISA soruları örnek alınmaya çalışılmıştır.

Testin oluşturulma sürecinde belirli aşamalar izlenmiştir. İlk olarak, testte kullanılacak metinler seçilmiş ve her soru için alternatif yazınsal ve görsel metinler (örneğin, gazete haberi, şiir, hikâye vb.) belirlenmiştir. Araştırmacı, bu metinleri seçtikten sonra soruları hazırlamış ve tez izleme komitesine sunmuştur. Tez izleme komitesi, önerilen metinleri ve madde havuzunu ayrıntılı olarak incelemiştir. Komite tarafından sunulan geri bildirimler doğrultusunda, her bir soruya en uygun metinler özenle eşleştirilmiş; kapsam geçerliliğini zayıflatan sorular testten çıkarılmış, gerekli görülen yeni sorular eklenmiş ve içerik dengesi gözetilerek test formu son hâline kavuşturulmuştur. Örneğin, bir soru için gazete haberi kullanılacaksa, aynı tema üzerine yazılmış farklı haberler önerilmiş ve tez izleme komitesinin tercihiyle en uygun haber seçilmiştir. Testin nihai düzenlemeleri tez izleme komitesinin geri bildirimleriyle tamamlandıktan sonra, uzman görüşü alınmış ve ardından pilot uygulama gerçekleştirilmiştir. Uzman görüşleri, tez izleme komitesine ek olarak iki ölçme-değerlendirme uzmanı, bir Türkçe eğitimi uzmanı ve bir alan uzmanından alınmıştır.

Testin oluşturulma sürecinde, öncelikle metinlerarası okumanın anlama becerileri üzerindeki genel etkisi dikkate alınarak bir yapı oluşturulmuştur. Bu kapsamda, test üç alt başlık üzerinden şekillendirilmiştir:

1. Metin-Metin Arası Metinlerarasılık: Farklı yazınsal metin türleri arasındaki ilişkilere dayalı sorular hazırlanmıştır.
2. Görsel-Metin Arası Metinlerarasılık: Görsel metinler ile yazılı metinlerin birlikte ele alınmasına yönelik sorular tasarlanmıştır.
3. Görsel-Görsel Arası Metinlerarasılık: İki veya daha fazla görsel metin arasındaki ilişkilere odaklanan sorular oluşturulmuştur.

Testin tüm bileşenleri, metinlerarası okuma becerilerinin llmesine olanak sağlayacak şekilde yapılandırılmıştır. Oluşturulan anlama testi, 21 bölümden oluşan ve toplamda 73 ana fikir, çıkarım ve özetleme sorusu içermektedir. Testin ilk versiyonunda, her bölümde ana fikir, çıkarım ve özetleme sorularına mutlaka yer verilmiş; ancak bu soruların dağılımı metinler arasında dengeli bir şekilde yapılandırılamamıştır. Bu durum, her metin türünün tüm okuma becerilerine yönelik soru geliştirmeye aynı ölçüde elverişli olmamasından kaynaklanmıştır. Benzer şekilde, bazı görsel içerikli sorularda özetleme soruları yerine çıkarımda bulunma soruları daha uygun olmuştur. Bu nedenle, metin türlerinin özelliklerine göre her beceriye en uygun soru tipleri seçilmiş ve soruların dağılımı yeniden düzenlenmiştir.

Testin ilk pilot uygulaması bir devlet okulunda, dördüncü sınıf öğrencilerine 8 ders saatinde uygulanmıştır. 8 ders saati uygulama için yeterli olmamıştır. Yetişmeyen sorular mevcuttur. Tüm sorular bütün sınıfa uygulanamamış olmakla birlikte hızlı olan ve seviyesi sınıf seviyesinin üzerinde olan öğrencilere (3 ğrenci) yetişmeyen sorular da uygulanmış olup birinci pilot uygulama tamamlanmıştır.

Pilot uygulama sürecinde, öğrenciler tarafından verilen yanıtlar ayrıntılı biçimde incelenmiş ve uygulamanın yürütüldüğü sınıfın öğretmeniyle yapılan görüşmeler doğrultusunda değerlendirmeler yapılmıştır. Bu kapsamda, uygulamanın gerçekleştirildiği dördüncü sınıf düzeyindeki öğrencilerin, okuma-anlama ve yazılı ifade becerileri bakımından ikinci sınıf düzeyine yakın bir profil sergilediği gözlemlenmiştir. Öğrencilerin arka plan bilgilerindeki sınırlılıklar, yazılı anlatıma karşı isteksizlikleri, dil bilgisi yeterliliklerindeki eksiklikler ve çıkarımda bulunma konusundaki glkleri, yanıtların büyük ölçüde kısa, yzeyssel ve hatalı olmasına yol açmıştır. Ancak bu bulgular, belirli bir genelleme iddiasından ziyade pilot

uygulamaya özgü bulgular olarak ele alınmalıdır. Ayrıca, pilot çalışmanın temel amacı doğrultusunda, uygulama süreci boyunca karşılaşılan teknik ve pedagojik durumlar dikkatle gözlemlenmiş, gerekli planlamalar yapılmış ve test formuna ilişkin çeşitli düzenlemelere gidilmiştir. Pilot sürecin, yalnızca uygulama sorunsuzluğunu değil, potansiyel aksaklıkları önceden belirleme ve uygulama öncesinde gerekli iyileştirmeleri yapma açısından işlevsel olduğu değerlendirilmiştir.

Testin oluşturulma ve düzenlenme süreci, pilot uygulama sonuçları ve tez izleme komitesinin geri bildirimleri doğrultusunda yürütülmüştür. Pilot uygulamada, öğrencilerin düzeyine uygun olmayan ve yeterli yanıt alınamayan sorular testten çıkarılmış, bazı sorular ise birleştirilerek daha net ve anlamlı hale getirilmiştir. Örneğin, görsel metin olarak kullanılan karikatürlere dayalı bazı sorular, değerlendirme kriterlerinin yetersizliği nedeniyle çıkarılmış, tweet soruları ise birleştirilerek yeniden düzenlenmiştir. Uzman görüşleri sürece dâhil edilerek, ölçme-değerlendirme uzmanları, Türkçe eğitimi uzmanı ve alan uzmanlarının önerileri doğrultusunda test sorularının ifade biçimi ve kapsamı geliştirilmiştir. Pilot uygulama sırasında elde edilen bulgular, öğrencilerin dil bilgisi eksiklikleri, çıkarımda bulunmada güçlük yaşamaları ve sınıf düzeyine uygun olmayan soruların yanıtlanamaması gibi durumları ortaya koymuş, bu doğrultuda test sorularında sadeleştirme ve düzenlemeler yapılmıştır. Görseller, yazınsal metinler, haritalar veya grafiklere dayalı bazı sorular, öğrencilerin düzeyine uygun olmadığı için testten çıkarılmıştır. Kalan sorular ise, anlaşılabilirliği ve kapsamı açısından hedeflere uygun olacak şekilde yeniden düzenlenmiştir. Testin düzenlemelerden sonraki haline ilişkin soru dağılımı, Tablo 1’de sunulmaktadır.

Tablo 1.

Okuduğunu Anlama Testinin Düzenlemelerden Sonraki Haline İlişkin Bölümler

1. Bölüm Bitkisel Ürünler (Grafik)	2. Bölüm 3 Mart DYHG (Gazete haberi) (Bilgilendirici Metin)	3. Bölüm Dünya YBG (Tweet-Video)	4. Bölüm Doğanın Değişimi (İnstagram)	5. Bölüm Karikatür
1) Ana fikir 2) Özetleme 3) Çıkarım	1) Çıkarım 2) Ana fikir 3) Özetleme	1) Ana fikir 2) Çıkarım 3) Özetleme	1) Çıkarım 2) Ana fikir 3) Özetleme	1) Ana fikir- Çıkarım 2) Özetleme 3) Çıkarım
1) Görsel 2) Görsel- Metin 3) Görsel	1) Metin 2) Metin 3) Metin	1) Görsel-Görsel 2) Görsel-Metin 3) Görsel-Görsel	1) Görsel-Görsel 2) Görsel-Görsel 3) Görsel- Metin	1) Görsel-görsel 2) Görsel-görsel 3) Görsel-Metin
6. Bölüm Kediler (İnfografik)	7. Bölüm Buzullar Oyunu (Şiir)	8. Bölüm Kuşlar (Şiir-Bilgilendirici metin)	9. Bölüm Martı (Hikâye edici metin)	10. Bölüm Bitki (Harita)
1) Çıkarım 2) Ana fikir 3) Özetleme	1) Çıkarım 2) Ana duygu 3) Özetleme	1) Çıkarım 2) a- Ana fikir b- Ana duygu 3) Özetleme	1) Ana fikir 2) Çıkarım 3) Özetleme	1) Ana fikir 2) Özetleme 3) a- Çıkarım b- Çıkarım
1) Metin-Metin 2) Metin-Metin 3) Metin-Metin	1) Metin 2) Metin 3) Metin	1) Metin-Metin 2) Metin-Metin 3) Metin-Metin	1) Metin 2) Metin 3) Metin	1) Görsel 2) Görsel 3) Görsel

Tüm bu süreçlerin sonunda, test, sınıf düzeyine ve araştırma amaçlarına uygun bir şekilde yapılandırılmıştır. Test sadeleştirilerek 10 bölümde toplam 30 soruya indirilmiştir. Testin soru dağılımının eşit olması amacıyla bir revizyon daha yapılmış ve yalnızca metin içi sorulardan oluşan bölümler ve sorular testten çıkarılarak revize edilmiştir. Bu süreçle birlikte test, tamamen metinlerarası sorulardan oluşacak şekilde yeniden yapılandırılmıştır. Böylece, soru dağılımı eşit olacak şekilde testin son hali oluşturulmuş ve her bir beceri için belirli sayıda sorunun yer alması sağlanmıştır. Testin nihai haline ilişkin bölümler Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2.

Okuduğunu Anlama Testinin Nihai Haline İlişkin Bölümler

1. Bölüm 3 Mart DYHG (Gazete haberi- Tweet-Video- Afiş)	2. Bölüm Doğanın Değişimi (Fotoğraf- Karikatür)	3. Bölüm Orman (Karikatür- Hikâye edici metin- Özlü söz)	4. Bölüm Kediler (İnfografik)	5. Bölüm Kuşlar (Bilgilendirici metin-Şiir)	6. Bölüm Buzullar (Şiir- Bilgilendirici Metin)
1) Çıkarım 2) Ana fikir 3) Özetleme	1) Çıkarım 2) Ana fikir 3) Özetleme	1) Çıkarım 2) Ana fikir 3) Özetleme	1) Çıkarım 2) Ana fikir 3) Özetleme	1) Çıkarım 2) Ana fikir 3) Özetleme	1) Çıkarım 2) Ana fikir 3) Özetleme
1) Görsel-Metin 2) Görsel-Metin 3) Görsel-Metin	1) Görsel-Görsel 2) Görsel-Görsel 3) Görsel-Görsel	1) Görsel-Metin 2) Görsel-Metin 3) Görsel-Metin	1) Görsel-Görsel 2) Görsel-Görsel 3) Görsel-Görsel	1) Metin-Metin 2) Metin-Metin 3) Metin-Metin	1) Metin-Metin 2) Metin-Metin 3) Metin-Metin

Okuduğunu Anlama Testi, Metin-Metin Arası Metinlerarasılık, Görsel-Metin Arası Metinlerarasılık ve Görsel- Görsel Arası Metinlerarasılık boyutları altında toplam 6 bölüm ve 18 sorudan oluşmaktadır. Okuduğunu Anlama Testi anlama becerilerinden ana fikri belirleme, çıkarımda bulunma ve özetleme becerilerini ölçmeyi hedeflemektedir. Bu doğrultuda testin maddeleri 6 ana fikri belirleme, 6 çıkarımda bulunma ve 6 özetleme sorusu içermektedir.

Testin ikinci pilot uygulaması gerçekleştirilmiş ve uygulama hem bir devlet okulunda hem de bir özel okulda dördüncü sınıf öğrencilerine dört ders saatinde uygulanmıştır. Belirlenen dört ders saati uygulama için yeterli olmuş ve herhangi bir sorunla karşılaşılmamıştır. Testin cevap anahtarı, araştırmacı tarafından hazırlanmış ve süreçte yer alan uzmanların görüşleri doğrultusunda düzenlenmiştir. Okuduğunu anlama testinin oluşturulma süreci tamamlanmıştır.

3.3.4. Öğretmen Görüşme Formu

Araştırmayı gözlemleyen öğretmenin, metinlerarası okuma yöntemiyle yürütülen derslere ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla yarı yapılandırılmış bir görüşme formu (Ek 5) hazırlanmıştır. Formun geliştirilme sürecinde öncelikle çalışmanın amacına uygun sorulardan oluşan taslak bir form oluşturulmuş ve üç alan uzmanının görüşüne sunulmuştur. Uzman geri bildirimleri doğrultusunda içerik, yapı ve dil açısından gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Daha sonra, formun anlaşılabilirliğini ve uygulanabilirliğini değerlendirmek amacıyla, uygulamanın pilot olarak gerçekleştirildiği sınıfın öğretmeniyle bir deneme görüşmesi yapılmıştır. Bu pilot uygulama sonucunda görüşme formunda gerekli düzeltmeler yapılmış ve form, nihai hâlini alarak veri toplama sürecinde kullanılmaya hazır hâle getirilmiştir.

3.3.5. Öğrenci Görüşme Formu

Araştırmaya katılan öğrencilerin metinlerarası okuma ile yapılan etkinliklere ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla bir görüşme formu (Ek 6) hazırlanmıştır. Formun hazırlanma sürecinde, öncelikle taslak bir görüşme formu oluşturulmuş ve uzman görüşüne sunulmuştur. Uzman görüşleri doğrultusunda, öğrencilerin dikkatini dağıtabileceği düşünülen gereksiz sorular formdan çıkarılmıştır. Daha sonra formun pilot uygulaması

gerçekleştirilmiş ve uygulama sonunda, öğrencilerden daha derinlemesine bilgi almayı sağlayacak sorular eklenerek görüşme formu nihai haline getirilmiştir.

3.4. Geçerlik ve Güvenirlik

3.4.1. Nicel Bölümün Geçerlilik ve Güvenilirliği

Araştırma kapsamında metinlerarası okuma testinden elde edilen verilerin geçerliği, madde düzeyinde ve ölçülen özellik bağlamında değerlendirilmiştir. Madde düzeyinde geçerlik (madde ayırt ediciliği), her bir madde ile testten alınan toplam puan arasındaki korelasyon katsayısı üzerinden incelenmiştir. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin ön testte verdikleri yanıtlar üzerinden, 18 maddenin her biri ile toplam test puanı arasındaki ilişki Pearson Momentler Çarpımı korelasyon katsayısı ile hesaplanmış ve elde edilen sonuçlar Tablo 3'te sunulmuştur..

Tablo 3.

Testte Yer Alan Maddeler ile Toplam Test Puanı Arasındaki Korelasyon Katsayıları

Madde	M1	M2	M3	M4	M5	M6	M7	M8	M9
r	,510*	,253	,429*	,347*	,409*	,452*	,593*	,477*	,376*
Madde	M10	M11	M12	M13	M14	M15	M16	M17	M18
r	,421*	,555*	,652*	,455*	,427*	,465*	,429*	,519*	,413*

* $p < .05$

Tablo 3 incelendiğinde, ikinci madde (.25) hariç kalan 17 madde ile toplam test puanı arasında .35-.65 aralığında manidar ($p < .05$) korelasyon değeri elde edilmiştir. Manidar bir ilişki elde edilmesi ile birlikte korelasyon katsayı değerlerinin orta düzeyde ilişki gösterdiği, daha açık ifadeyle 17 maddenin bilen öğrenci ile bilmeyen öğrenci arasındaki farkı ortaya koyduğu görülmektedir. Bu bulgu madde düzeyinde geçerliğin sağlandığını göstermektedir. İkinci madde ile toplam puan arasında görece düşük bir ilişki ($< .30$) ortaya çıksa da uzman değerlendirmesinden sonra maddenin testte tutulmasına karar verilmiştir. Ayrıca bu çalışmanın amacı, uygulama alan deney grubunun kontrol grubundan farklı olduğunu göstermektir. Böyle bir çalışmada, deney ve kontrol grubunun son test puanları arasında çıkan anlamlı fark doğrultusunda, deney ve kontrol gruplarını karşıt/zıt gruplar olarak düşünülerek, gruplar arasında elde edilen fark ve bu grupların test puanları arasındaki anlamlı olmayan korelasyon ($r = -.157, p > .05$) ölçülen özellik bağlamında yapı geçerliği kanıtı olarak yorumlanabilir.

Nicel verilerin güvenilirlik kanıtına yönelik içtutarlık kapsamında Cronbach alfa katsayısı kullanılmıştır. Görsel-görsel (6 madde), görsel-metin (6 madde), metin-metin (6 madde) ve tüm test (18 madde) için sırasıyla .846, .922, .817 ve .922 içtutarlık güvenilirlik katsayıları elde edilmiştir. Elde edilen katsayılar değerlendirildiğinde, madde türüne bağlı alt testlerde ve testin genelinde kabul edilebilir düzeyin ($> .80$) üzerinde (Mueller ve Knapp, 2019) içtutarlık güvenilirlik katsayısına ulaşılmıştır. Bu bulgu aynı zamanda metin için okuma testinin her bir maddesinin ölçtüğü özellik ile testin toplamının ölçtüğü özelliğin aynı olduğuna yönelik kanıt ortaya koymaktadır.

Metinlerarası okuma testi, 18 açık uçlu maddelerden oluşmaktadır. Testte açık uçlu maddeler kullanıldığı için maddeler arasındaki tutarlık ile birlikte puanlayıcı güvenilirliğine yönelik bulgular da elde edilmiştir. Bu yüzden öğrencilerin yanıtları, iki puanlayıcı (araştırmacı ve farklı bir puanlayıcı) tarafından puanlanmıştır. Puanlayıcı güvenilirliğini elde etmek için sınıf içi korelasyon katsayısı (ICC) hesaplanmıştır. Sınıf içi korelasyon katsayısının farklı türleri bulunduğundan ilgili katsayıya karar verirken; puanlayıcılara yönelik bir genelleme yapılmayacağı için “iki yönlü karışık etkiler modeli”, puanlayıcılardan tam olarak uzlaşma beklenildiği için “mutlak uzlaşma” ve puanlayıcıların yaptıkları puanlamanın ortalaması değil de sadece araştırmacının yaptığı puanlama nihai analizlerde kullanılacağı için “tek puanlayıcı” seçilerek güvenilirlik katsayısı değeri hesaplanmıştır. Ön testte yer alan 40 öğrencinin 18 maddeye verdikleri yanıtların iki puanlayıcıya göre sınıf içi korelasyon katsayısı değerleri .889-1.00 aralığında ve son teste yönelik .910-.987 aralığında elde edilmiştir. Her madde için ICC değeri .900 değerine çok yakın ve bu değerden yüksek olduğundan çok yüksek düzeyde puanlayıcı güvenilirliğe (Koo ve Li, 2016) sahip olduğu görülmektedir.

3.4.2. Nitel Bölümün Tutarlılığı, Aktarılabilirliği, İnandırıcılığı ve Teyit Edilebilirliği

Nitel araştırmalarda tutarlılık, aktarılabilirlik, inandırıcılık ve teyit edilebilirlik gibi kriterler, araştırmanın bilimsel güvenilirliğini ve geçerliliğini artıran temel unsurlar olarak değerlendirilmektedir.

Tutarlılık, veri toplama, analiz ve yorumlama süreçlerinin sistematik ve mantıklı bir bütünlük içinde yürütülmesini ifade eder. Bu araştırmada tutarlılığı sağlamak amacıyla:

- Yarı yapılandırılmış görüşme formu, kapsamlı bir literatür taramasına dayanarak hazırlanmış ve alan uzmanlarının değerlendirmeleri doğrultusunda düzenlenmiştir.
- Görüşmeler standart bir protokol çerçevesinde yürütülmüş, katılımcıların ifadeleri herhangi bir yönlendirme olmaksızın özgürce aktarılmıştır.
- İçerik analizi sistematik olarak uygulanmış, elde edilen veriler belirlenen temalar doğrultusunda düzenlenmiş ve yorumlanmıştır.
- Uzman değerlendirmesi yöntemi kullanılmış, araştırma sürecinin planlanması ve veri toplama aşamalarında alanında uzman kişilerin görüşlerine başvurulmuştur (Merriam, 2015; Yıldırım & Şimşek, 2016).
- Kodlama sürecinde araştırmacılar arasında görüş birliği sağlanmış, böylece analiz sürecinde subjektif yorumların etkisi minimize edilmiştir.

Aktarılabirlik, araştırma bulgularının benzer bağlamlarda uygulanabilirliğini ve elde edilen sonuçların başka çalışmalara referans olup olamayacağını ifade etmektedir. Bu bağlamda:

- Katılımcı profili ve araştırma bağlamı detaylı olarak tanımlanmış, böylece başka araştırmacılar benzer koşullarda çalışma yaparken karşılaştırmalar gerçekleştirebilir.
- Araştırma süreci ayrıntılı bir şekilde açıklanmış, veri toplama yöntemleri ve analiz süreci adım adım sunulmuştur.
- Çalışma grubu uygun şekilde tanımlanmıştır.

İnandırıcılık, araştırma bulgularının güvenilirliğini ve gerçekliğini destekleyen unsurların varlığıyla ilgilidir. Bu kapsamda:

- Üçgenleme (Triangulation) yöntemi uygulanmış, verilerin kodlanması birden fazla araştırmacı tarafından bağımsız bir şekilde gerçekleştirilerek analiz sürecinde tutarlılık sağlanmıştır.
- Görüşmeler esnasında katılımcı doğrulaması (Member Checking) yöntemi (Merriam, 2015) kullanılmış, o esnada araştırmacının zihninde beliren temalar ve çıkarımlar bazı katılımcılarla paylaşılmış ve görüşmeler aşama aşama katılımcıların anlatmak istediklerinin ne olduğu teyit edilerek yürütülmüştür.
- Doğrudan alıntılar kullanılmış, katılımcıların ifadeleri analiz sürecinde nesnelliği koruyacak şekilde sunulmuştur.

Teyit edilebilirlik, araştırma sürecinin nesnelliğini ve araştırmacının önyargılarından arındırılmış olduğunu gösteren bir diğer boyuttur. Bu doğrultuda:

- Araştırma sürecine ilişkin tüm belgeler kayıt altına alınmış, veri toplama, analiz ve yorumlama aşamaları detaylı olarak belgelenmiş, dijital ve basılı ortamda muhafaza altına alınmıştır.
- Kodlama süreci açıkça raporlanmıştır, böylece başka araştırmacılar aynı veri setini kullanarak benzer sonuçlara ulaşabilme imkanına sahip olmuştur.
- Bağımsız bir araştırmacı tarafından denetim (audit trail) sağlanmış, analiz sürecinin nesnelliği dış bir göz tarafından değerlendirilmiştir.

Nitel araştırmalarda verilerin güvenilirliğini artırmak amacıyla Miles ve Huberman'ın (1994) uyum katsayısı da önemli bir gösterge olmaktadır. Uyum katsayısı, aşağıdaki formül kullanılarak belirlenmektedir:

$$\text{Güvenirlik} = \left(\frac{\text{Görüş Birliği}}{\text{Görüş Birliği} + \text{Görüş Ayrılığı}} \right) \times 100$$

Bu araştırmada, öğretmen görüşmelerinden 25, öğrenci görüşmelerinden ise 37 kod çıkarılmıştır. Toplamda 62 kod analiz edilmiştir. Kodlayıcılar arasında 54 kod üzerinde görüş birliği sağlanmış, bu doğrultuda uyum katsayısı şu şekilde hesaplanmıştır:

$$\text{Güvenirlik} = \left(\frac{54}{62} \right) \times 100 = 87.09$$

Bu hesaplama sonucunda uyum katsayısı %87 olarak bulunmuştur, bu da verilerin güvenilirliğinin yüksek olduğunu göstermektedir. Miles ve Huberman (1994) tarafından önerilen .80 ve üzeri uyum katsayısı eşiği dikkate alındığında, araştırmada elde edilen verilerin analiz sürecinin tutarlı ve güvenilir olduğu teyit edilmiştir

3.5.Verilerin Analizi

3.5.1. Nicel Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında kullanılan okuduğunu anlama testinde 18 madde yer almaktadır ve maddeler farklı puan aralığında dereceli olarak puanlanmıştır. 1, 2, 10 ve 11'inci madde 5 puan, 3 ve 4'üncü madde 7 puan, 5 ve 15'inci madde 4 puan, 6'ıncı madde 10 puan, 7 ve 16'ıncı madde 1 puan, 8 ve 14'üncü madde 3 puan, 9 ve 12'inci madde 6 puan, 13, 17 ve 18'inci madde 2 puan olacak şekilde dereceli olarak puanlanmıştır. Testte yer alan maddeleri eşit olarak ağırlıklandırmak için öğrencilerin her maddeden aldıkları puan, ilgili maddeden

alınabilecek en yüksek puana oranlanmıştır. Bu oranlama ile öğrencilerin her maddeden aldıkları puan 0-1 aralığına dönüştürülerek yeniden ölçeklenmiştir. Örneğin, 2'inci maddeden 4 puan alan öğrencinin puanı 5'e bölünerek öğrencinin ölçeklenmiş puanı ($4/5 = 0.80$) elde edilmiştir. Her özelliğe (görsel-metin arası metinlerarası okuma, görsel-görsel arası metinlerarası okuma, metin-metin arası metinlerarası okuma, çıkarımda bulunma, ana fikir, özetleme) yönelik toplam puan, ölçeklenmiş maddeler toplanarak elde edilmiştir.

Analizlerde hem ön test hem son test maddelerinden görsel-metin arası metinlerarası okuma maddeleri (GM-6 madde), görsel-görsel arası metinlerarası okuma maddeleri (GG-6 madde), metin-metin arası metinlerarası okuma maddeleri (MM-6 madde), çıkarımda bulunma maddeleri (Ç-6 madde), ana fikir maddeleri (AF-6 madde), özetleme maddeleri (Ö-6 madde) ve en son testin 18 maddesinden toplam puan elde edilmiştir.

Araştırmanın birinci alt problemi kapsamında, metinlerarası okumanın anlama becerilerine etkisini belirlemek amacıyla kontrol ve deney grubundaki bireylerin ön test puanları arasındaki fark *t* testi, yapılan uygulama işleminden sonra son test puanları arasındaki fark - ön test puanları kovaryet değişken alınarak- tek değişkenli kovaryans analizi (ANCOVA) ile analiz edilmiştir. Örneğin, görsel-metin arası metinlerarası okuma son test puanları bağımlı değişken, görsel-metin arası metinlerarası okuma ön test puanları kovaryet değişken ve grup değişkeni (deney/kontrol) sabit faktör alınarak SPSS 26 programında gerçekleştirilmiştir.

3.5.1.1. Verilerin Ön Kontrolü ve Varsayımların İncelenmesi

Nicel verilerin analizi öncesinde, ön kontrol çerçevesinde kayıp veri ve uç değer incelemeleri yapılmıştır. Ardından yapılacak analizlere ilişkin varsayımlar incelenmiştir. Ön kontrol ve varsayımlara ilişkin detaylı açıklamalar verilmiştir.

3.5.1.1.1. Kayıp Veri ve Uç Değerlerin İncelenmesi

Yapılan araştırmaya deney grubunda 20 ve kontrol grubunda 20 öğrenci olmak üzere toplam 40 öğrenci katılmıştır. Her iki grupta yer alan öğrencilere uygulama öncesi (ön test) ve uygulama sonrası okuduğunu anlama testi (son test) uygulanmıştır. Her iki uygulamaya öğrenciler eksiksiz olarak katıldığı için veri setinde kayıp veri gözlenmemiştir. Uç değer incelemesi için puanlar z standart puanlara dönüştürülmüş ve yapılan inceleme sonucu veriden katılımcı çıkarılmamıştır.

3.5.1.1.2. Varsayımların İncelenmesi

Okuduğunu anlama testi ön test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını test etmek için kullanılacak bağımsız örneklem t testinde, ön test puanlarının gruplarda normal dağılım göstermesi ve varyansların homojen olması varsayımları incelenmelidir. ANCOVA analizinde ise son test puanlarının gruplarda normal dağılım göstermesi, varyansların homojen olması ve regresyon doğrularının homojenliği varsayımları değerlendirilmelidir (Field, 2018).

Verilerin normal dağılıma uygunluğunun incelenmesi. Verilerin gruplarda normal dağılıma uygunluğunu değerlendirmek için betimsel istatistikler, hipotez testleri ve histogram grafikleri kullanılmaktadır. Bu araştırmada deneysel uygulama yapıldığı ve buna bağlı olarak katılımcı sayısı az olduğu için genellikle veri sayısının yüksek olduğu durumlarda kullanılan grafikler incelenmemiştir. Betimsel istatistikler ve hipotez testleri ile verilerin normal dağılıma uygunluğu incelenmiştir. Tablo 4’de altı ön test puanının, betimsel istatistikleri ve Shapiro-Wilk hipotez test sonuçları verilmiştir.

Tablo 4.

Ön test Puanlarının Deney ve Kontrol Grubuna Yönelik Betimsel İstatistikleri

Değişken	Grup	$\bar{X}$	$\tilde{X}$	Mod	SS	Çar, (sh)	Bas, (sh)	S-W(sd)
GM	D	1,19	1,08	2,04	0,68	-0,06 (0,51)	-1,43 (0,99)	,920(20)
	K	1,15	1,04	0,45	0,72	0,18 (0,51)	-1,06 (0,99)	,954(20)
GG	D	1,10	1,06	1,06	0,47	-0,21 (0,51)	1,02 (0,99)	,970(20)
	K	0,90	0,81	0,85	0,46	0,46 (0,51)	0,16 (0,99)	,975(20)
MM	D	1,08	1,04	0,00	0,87	1,14 (0,51)	1,54 (0,99)	,891(20)*
	K	0,98	0,81	0,00	0,75	0,66 (0,51)	-0,05 (0,99)	,928(20)
Çıkarım	D	1,47	1,14	1,14	0,77	0,89 (0,51)	1,39 (0,99)	,910(20)
	K	1,39	1,45	0,00	0,78	0,49 (0,51)	0,93 (0,99)	,968(20)
Ana fikir	D	0,89	0,83	0,35	0,41	0,74 (0,51)	0,04 (0,99)	,940(20)
	K	0,74	0,64	1,17	0,43	0,30 (0,51)	-0,49 (0,99)	,971(20)
Özetleme	D	1,01	0,83	0,38	0,52	0,59 (0,51)	-1,02 (0,99)	,889(20)*
	K	0,90	0,82	0,05	0,58	0,45 (0,51)	-0,70 (0,99)	,957(20)

* $p < .05$. GM: Görsel-metin, GG: Görsel-görsel, MM: Metin-metin

Tablo 4 incelendiğinde, ele alınan tüm değişkenlerin ortalama, medyan ve mod değerleri yakın değer almaktadır. Çarpıklık ve basıklık değerleri bazı gruplarda ± 1 aralığının dışında yer almaktadır ve normal dağılımdan sapma göstermektedir. Ancak tüm alt gruplarda

çarpıklık ve basıklık katsayılarının kendi standart hatalarına oranı 1.96'dan küçük ($p > .05$) değer aldığından tüm alt gruplarda veriler normal dağılımdan sapma göstermemektedir. Ayrıca Shapiro-Wilk hipotez test sonuçlarına göre iki alt grup (Metin-metin arası metinlerarası okuma deney grubu ve özetleme deney grubu) haricinde sonuç manidar değildir ($p > .05$) ve normal dağılım varsayımı sağlanmaktadır. Elde edilen bulgular birlikte değerlendirdiğinde verilerin normalden aşırı sapma göstermediği söylenebilir. Tablo 5'te altı son test puanının, betimsel istatistikleri ve Shapiro-Wilk hipotez test sonuçları verilmiştir.

Tablo 5.

Son Test Puanlarının Deney ve Kontrol Grubuna Yönelik Betimsel İstatistikleri

Değişken	Grup	$\bar{X}$	$\tilde{X}$	Mod	SS	Çar, (sh)	Bas, (sh)	S-W(sd)
GM	D	3,20	3,26	1,40	1,16	0,43 (0,51)	0,09 (0,99)	,961(20)
	K	1,31	1,17	1,24	0,71	0,24 (0,51)	-1,16 (0,99)	,935(20)
GG	D	3,66	3,56	3,33	0,58	0,03 (0,51)	-0,92 (0,99)	,972(20)
	K	1,16	1,28	0,42	0,38	-0,32 (0,51)	-0,69 (0,99)	,964(20)
MM	D	3,44	3,79	0,00	1,60	-1,52 (0,51)	1,31 (0,99)	,773(20)*
	K	1,49	1,60	0,00	1,05	-0,07 (0,51)	-1,15 (0,99)	,948(20)
Çıkarım	D	3,14	3,17	3,17	0,85	0,19 (0,51)	-0,21 (0,99)	,985(20)
	K	1,62	1,77	1,30	0,92	0,54 (0,51)	0,90 (0,99)	,951(20)
Ana fikir	D	3,56	3,46	3,10	0,79	-0,05 (0,51)	1,00 (0,99)	,954(20)
	K	1,13	1,18	0,17	0,51	0,06 (0,51)	0,18 (0,99)	,973(20)
Özetleme	D	3,60	3,61	0,80	1,16	-0,40 (0,51)	0,57 (0,99)	,980(20)
	K	1,20	1,30	0,30	0,62	0,10 (0,51)	-1,28 (0,99)	,929(20)

* $p < .05$. GM: Görsel-metin, GG: Görsel-görsel, MM: Metin-metin

Tablo 5 incelendiğinde, ele alınan tüm değişkenlerin ortalama, medyan ve mod değerleri yakın değer almaktadır. Çarpıklık ve basıklık değerleri bazı gruplarda ± 1 aralığının dışında yer almaktadır ve normal dağılımdan sapma göstermektedir. Ancak tüm alt gruplarda çarpıklık ve basıklık katsayılarının kendi standart hatalarına oranı 1.96'dan küçük ($p > .05$) değer aldığından tüm alt gruplarda veriler normal dağılımdan sapma göstermemektedir. Ayrıca Shapiro-Wilk hipotez test sonuçlarına göre bir alt grup (Metin-metin arası metinlerarası okuma deney grubu) haricinde sonuç manidar değildir ($p > .05$) ve normal dağılım varsayımı sağlanmaktadır. Elde edilen bulgular birlikte değerlendirdiğinde verilerin normalden aşırı sapma göstermediği söylenebilir.

Varyansların homojenliği. Analiz kapsamında ele alınan bağımlı değişken (son test) ve kovaryet değişkenin (ön test) deney ve kontrol grubunda varyanslarının homojenliği Levene testi ile analiz edilmiş ve sonuçları Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6.

Deney ve Kontrol Grubunda Varyansların Homojenliğine Yönelik Levene Testi Sonuçları

	Levene istatistik	sd1	sd2	<i>p</i>
GM ön test	,015	1	38	,904
GG ön test	,052	1	38	,820
MM ön test	,003	1	38	,960
Çıkarım ön test	,060	1	38	,807
Ana fikir ön test	,118	1	38	,733
Özetleme ön test	,242	1	38	,626
GM son test	2,810	1	38	,102
GG son test	4,210	1	38	,047
MM son test	,853	1	38	,362
Çıkarım son test	,106	1	38	,746
Ana fikir son test	2,181	1	38	,148
Özetleme son test	3,773	1	38	,060

Tablo 6 incelendiğinde, görsel-görsel arası metinlerarası okuma son test hariç tüm değişkenlerde deney ve kontrol grubuna göre Levene test sonuçları manidar değildir ($p > .05$) ve varyansların homojenliği varsayımı sağlanmaktadır. Görsel-görsel arası metinlerarası okuma son testinde varyanslar homojen olmamakla birlikte kritik değere ($.05$) çok yakındır. Tabachnick ve Fidell (2019) varyansların homojen olmadığı durumda gruplarda varyans oranlarının 5'in altında olması durumunda analizlerde bozucu etkiye sahip olmadığını belirtmektedirler. Deney ve kontrol grubunda varyans oranları 3'ün ($0.333/0.144$) altında olduğundan görsel-görsel arası metinlerarası okuma son test değişkeninde de varyansların homojenliği varsayımının sağlandığına yönelik karar verilerek ileri analizlere devam edilmiştir.

Regresyon doğrularının benzerliği. Analiz kapsamında bağımlı değişken (son test) ile kovaryet değişkenin (ön test) deney ve kontrol grubunda regresyon doğrularının homojenliği varsayımı, kovaryet değişken ile grup değişkeninin etkileşim etkisi tanımlanarak analiz edilmiş ve sonuçları Tablo 7 'de verilmiştir.

Tablo 7.

Regresyon Doğrularının Benzerliği

	Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	<i>F</i>	<i>p</i>
GM ön test * grup	,232	1	,232	,281	,599
GG ön test * grup	,022	1	,022	,105	,748
MM ön test * grup	6,815	1	6,815	4,001	,053
Çıkarım ön test * grup	2,095	1	2,095	3,406	,073
Ana fikir ön test * grup	,138	1	,138	,304	,585
Özet ön test* grup	,026	1	,026	,029	,867

* Analizler ayrı ayrı yapılmıştır. Gösterim kolaylığı açısından aynı tabloda verilmiştir.

Tablo 7 incelendiğinde, analiz kapsamında ele alınan kovaryet değişken (ön test) ile grup değişkeninin etkileşim etkisi, ilgili değişkenlerin son test değişkenine göre manidar fark göstermemektedir ($p > .05$). Bu bulgu, son test ile ön test arasındaki ilişkinin deney ve kontrol grubunda benzer olduğun ortaya koymakta ve ele alınan altı değişkene yönelik varsayımların sağlandığını göstermektedir. Her değişkene yönelik ayrı ayrı analizler (ANCOVA) yürütülmüştür.

3.5.2. Nitel Verilerin Analizi

Bu araştırmada, nitel verilerin analizi süreci içerik analizi yöntemi kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Bilindiği üzere içerik analizi, *“sözel, yazılı ve diğer materyallerin içerdiği mesajı, anlam ve/veya dilbilgisi açısından nesnel ve sistematik olarak sınıflandırma, sayılara dönüştürme ve çıkarımda bulunmadır”* (Tavşancıl ve Aslan, 2001, s. 22).

Veri analizi sürecinde, öncelikle yarı yapılandırılmış görüşmeler aracılığıyla elde edilen veriler transkript edilerek ham veri seti oluşturulmuştur. Ardından, bu veri seti içerik analizine tabi tutularak kodlama süreci gerçekleştirilmiş ve araştırmanın amaçları doğrultusunda anlamlı temalar belirlenmiştir. Nitel verilerin görsel anlamda sunumu ise tablolar eşliğinde sağlanmıştır. Kodlama sürecinde, Miles ve Huberman'ın (1994) güvenilirlik katsayısı hesaplanmış ve araştırmacılar arasında yüksek bir uyum oranı elde edilerek kodlama güvenilirliği artırılmıştır.

Bulguların doğruluğunu sağlamak amacıyla üçgenleme (triangulation) yöntemi uygulanmış, araştırma süreci alan uzmanları tarafından değerlendirilmiş ve kodlama aşamasında görüş birliği sağlanarak analiz sürecinin nesnelliği (teyit edilebilirlik) desteklenmiştir. Bunun yanı sıra, doğrudan alıntılarla desteklenen analiz bulguları, katılımcıların perspektiflerini yansıtacak şekilde yorumlanmış ve yorumlama sürecinde teyit edilebilirlik, inandırıcılık ve tutarlılık ilkeleri gözetilmiştir.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde araştırmanın temel amacı ve alt problemleri doğrultusunda toplanan verilerden elde edilen bulgular ve bulgulara yönelik yorumlar sunulmaktadır.

4.1. Birinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Çalışmada birinci araştırma sorusu kapsamında “Metinlerarası okuma yöntemine dayalı etkinliklerin ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin ana fikri belirleme, çıkarımlar bulunma ve özetleme becerileri üzerindeki etkisi nedir?” sorusuna yanıt aramak amacıyla, araştırmacı tarafından desenlenen deneysel uygulama bağlamında metinlerarası okuma etkinlikleri uygulanmış ve ulaşılan bulgular kontrol grubu öğrencilerinin sonuçlarıyla karşılaştırılmıştır.

4.1.1. Görsel-Metin Arası Metinlerarası Okuma

Yapılan deneysel çalışmada, öncelikle deney ve kontrol grubu puan ortalamalarının denk olup olmadığına yönelik ön test puanları karşılaştırılmıştır. Daha sonra yapılan uygulama işleminin etkililiğini belirlemek için deney ve kontrol grubu son test puan ortalamaları karşılaştırılmıştır. Tablo 8’de deney ve kontrol grubunda görsel-metin arası metinlerarası okuma puanlarının bağımsız örneklem *t* testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 8.

Görsel-Metin Arası Metinlerarası Okuma Ön test Puan Ortalamalarının Karşılaştırılmasına Yönelik t-Testi Sonuçları

	Grup	<i>n</i>	$\bar{X}$	SS	<i>t</i>	sd	<i>p</i>
Ön test	Deney	20	1,19	0,68	0,204	38	,840
	Kontrol	20	1,15	0,72			

Tablo 8 incelendiğinde, yapılan analiz sonuçlarına göre deney ve kontrol grubu görsel-metin arası metinlerarası okuma ön test puan ortalamaları arasında manidar fark yoktur ($t(38)=1.225, p> .05$). Daha açık ifadeyle, bu bulgu araştırma kapsamına alınan deney ve kontrol grubu puan ortalamalarının denk olduğunu ve deneysel çalışmada iç geçerliği tehdit eden uygulama öncesi gruplar arası farkın olmadığı göstermektedir. Tablo 9’da öğrencilerin uygulama sonrası son test puan ortalamaları ve standart sapma değerleri verilmiştir.

Tablo 9.

Görsel-Metin Arası Metinlerarası Okuma Son Test Puanlarının Gruplara Göre Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Grup	n	$\bar{X}$	ss
Deney	20	3,20	1,16
Kontrol	20	1,31	0,71

Tablo 9 incelendiğinde, deney ve kontrol grubunun ortalamaları sırasıyla 3.20 ve 1.31’dir. Yapılan uygulama işleminden sonra deney grubu son test puan ortalamasının yükseldiği görülmektedir. Deney grubu lehine ortaya çıkan puan artışını istatistiksel olarak test etmek için deney ve kontrol grubu son test puan ortalamalarını karşılaştırmaya yönelik ANCOVA yapılmış ve sonuçları Tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 10.

Görsel-Metin Arası Metinlerarası Okuma Son Test Puanlarının Deney ve Kontrol Grubuna Göre ANCOVA Sonuçları

	Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p	η^2
Sabit	27,563	1	27,563	34,044	,000	,479
GM ön test	5,092	1	5,092	6,289	,017	,145
Grup	34,572	1	34,572	42,701	,000	,536
Hata	29,956	37	,810			
Toplam	273,844	40				

Tablo 10 incelendiğinde, ön test görsel-metin arası metinlerarası okuma puanları, son test Görsel-Metin arası metinlerarası okuma puanlarının manidar yordayıcısıdır ($F(1, 37)= 6.29, p< .05$). Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin görsel-metin arası metinlerarası okuma ön test puanları kontrol altına alındığında, görsel-metin arası metinlerarası okuma son test puan ortalamaları deney grubu lehine manidar fark göstermektedir ($F(1, 37)= 6.29, p< .05, \eta^2= .54$). İlgili bulgulara göre, yapılan uygulama işlemi etkili olmuştur ve görsel-metin arası

metinlerarası okuma son test puanlarındaki değişkenliğin %54'ü yapılan uygulama işlemi ile açıklanmaktadır.

4.1.2. Görsel- Görsel Arası Metinlerarası Okuma

Yapılan deneysel çalışmada, öncelikle deney ve kontrol grubu puan ortalamalarının denk olup olmadığına yönelik ön test puanları karşılaştırılmıştır. Daha sonra yapılan uygulama işleminin etkililiğini belirlemek için deney ve kontrol grubu son test puan ortalamaları karşılaştırılmıştır. Tablo 11'de deney ve kontrol grubunda görsel-görsel arası metinlerarası okuma puanlarının denk olup olmadığına yönelik bağımsız örneklem t testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 11.

Görsel-Görsel Arası Metinlerarası Okuma Ön test Puan Ortalamalarının Karşılaştırılmasına Yönelik t-Testi Sonuçları

	Grup	n	$\bar{X}$	SS	t	sd	p
Ön test	Deney	20	1,10	0,47	1,308	38	,199
	Kontrol	20	0,90	0,46			

Tablo 11 incelendiğinde, yapılan analiz sonuçlarına göre deney ve kontrol grubu görsel-görsel arası metinlerarası okuma ön test puan ortalamaları arasında manidar fark yoktur ($t(38)= 1.31, p> .05$). Daha açık ifadeyle, bu bulgu araştırma kapsamına alınan deney ve kontrol grubu puan ortalamalarının denk olduğunu ve deneysel çalışmada iç geçerliği tehdit eden uygulama öncesi gruplar arası farkın olmadığı göstermektedir. Tablo 12'de öğrencilerin uygulama sonrası görsel-görsel arası metinlerarası okuma son test puan ortalamaları ve standart sapma değerleri verilmiştir.

Tablo 12. *Görsel-Görsel Arası Metinlerarası Okuma Son Test Puanlarının Gruplara Göre Ortalama ve Standart Sapma Değerleri*

Grup	n	$\bar{X}$	ss
Deney	20	3,66	0,58
Kontrol	20	1,16	0,38

Tablo 12 incelendiğinde, deney ve kontrol grubunun görsel-görsel arası metinlerarası okuma son test ortalamaları sırasıyla 3.66 ve 1.16'dır. Yapılan uygulama işleminden sonra deney grubu son test puan ortalamasının yükseldiği görülmektedir. Deney grubu lehine ortaya

çıkan puan artışını istatistiksel olarak test etmek için deney ve kontrol grubu son test puan ortalamalarını karşılaştırmaya yönelik ANCOVA yapılmış ve sonuçları Tablo 13’de verilmiştir.

Tablo 13.

Görsel-Görsel Arası Metinlerarası Okuma Son Test Puanlarının Deney ve Kontrol Grubuna Göre ANCOVA Sonuçları

	Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	<i>F</i>	<i>p</i>	η^2
Sabit	26,450	1	26,450	129,215	,000	,777
GG ön test	1,495	1	1,495	7,304	,010	,165
Grup	56,110	1	56,110	274,106	,000	,881
Hata	7,574	37	,205			
Toplam	303,558	40				

Tablo 13 incelendiğinde, ön test görsel-görsel arası metinlerarası okuma puanları, son test görsel-görsel arası metinlerarası okuma puanlarının manidar yordayıcısıdır ($F(1, 37)= 7.30$, $p< .05$). Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin görsel-görsel arası metinlerarası okuma ön test puanları kontrol altına alındığında, görsel-görsel arası metinlerarası okuma son test puan ortalamaları deney grubu lehine manidar fark göstermektedir ($F(1, 37)= 274.11$, $p< .05$, $\eta^2= .88$). İlgili bulgulara göre, yapılan uygulama işlemi etkili olmuştur ve görsel-görsel arası metinlerarası okuma son test puanlarındaki değişkenliğin %88’i yapılan uygulama işlemi ile açıklanmaktadır.

4.1.3. Metin-Metin Arası Metinlerarası Okuma

Yapılan deneysel çalışmada, öncelikle deney ve kontrol grubu puan ortalamalarının denk olup olmadığına yönelik ön test puanları karşılaştırılmıştır. Daha sonra yapılan uygulama işleminin etkililiğini belirlemek için deney ve kontrol grubu son test puan ortalamaları karşılaştırılmıştır. Tablo 14’de deney ve kontrol grubunda metin-metin arası metinlerarası okuma puanlarının bağımsız örneklem *t* testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 14. *Metin-Metin Arası Metinlerarası Okuma Ön test Puan Ortalamalarının Karşılaştırılmasına Yönelik t-Testi Sonuçları*

	Grup	<i>n</i>	$\bar{X}$	SS	<i>t</i>	<i>sd</i>	<i>p</i>
Ön test	Deney	20	1,08	0,87	0,372	38	,712
	Kontrol	20	0,98	0,75			

Tablo 14 incelendiğinde, analiz sonuçlarına göre deney ve kontrol grubu metin-metin arası metinlerarası okuma ön test puan ortalamaları arasında manidar fark yoktur ($t(38)= 0.372$, $p> .05$). Daha açık ifadeyle, bu bulgu araştırma kapsamına alınan deney ve kontrol grubu puan ortalamalarının denk olduğunu ve deneysel çalışmada iç geçerliği tehdit eden uygulama öncesi gruplar arası farkın olmadığı göstermektedir. Tablo 15’ de öğrencilerin uygulama sonrası metin-metin arası metinlerarası okuma son test puan ortalamaları ve standart sapma değerleri verilmiştir.

Tablo 15.

Metin-Metin Arası Metinlerarası Okuma Son Test Puanlarının Gruplara Göre Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Grup	n	$\bar{X}$	ss
Deney	20	3,44	1,60
Kontrol	20	1,49	1,05

Tablo 15 incelendiğinde, deney ve kontrol grubunun metin-metin arası metinlerarası okuma son test ortalamaları sırasıyla 3.44 ve 1.49’dur. Uygulama işleminden sonra deney grubu son test puan ortalamasının yükseldiği görülmektedir. Deney grubu lehine ortaya çıkan puan artışını istatistiksel olarak test etmek için deney ve kontrol grubu son test puan ortalamalarını karşılaştırmaya yönelik ANCOVA yapılmış ve sonuçları Tablo 16’da verilmiştir.

Tablo 16.

Metin-Metin Arası Metinlerarası Okuma Son Test Puanlarının Deney ve Kontrol Grubuna Göre ANCOVA Sonuçları

	Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p	η^2
Sabit	72,593	1	72,593	39,419	,000	,516
MM ön test	1,651	1	1,651	,896	,350	,024
Grup	36,862	1	36,862	20,016	,000	,351
Hata	68,139	37	1,842			
Toplam	350,495	40				

Tablo 16 incelendiğinde, ön test metin-metin arası metinlerarası okuma puanları, son test metin-metin arası metinlerarası okuma puanlarının manidar yordayıcısı değildir ($F(1, 37)= 0.90$, $p> .05$). Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin metin-metin arası metinlerarası okuma ön test puanları kontrol altına alındığında, metin-metin arası metinlerarası okuma son test puan ortalamaları deney grubu lehine manidar fark göstermektedir ($F(1, 37)= 20.02$, $p<$

.05, $\eta^2 = .35$). İlgili bulgulara göre, yapılan uygulama işlemi etkili olmuştur ve metin-metin arası metinlerarası okuma son test puanlarındaki değişkenliğin %35'i yapılan uygulama işlemi ile açıklanmaktadır.

4.1.4. Çıkarımda Bulunma Becerisi

Yapılan deneysel çalışmada, öncelikle deney ve kontrol grubu çıkarımda bulunma becerisine yönelik puan ortalamalarının denk olup olmadığına yönelik ön test puanları karşılaştırılmıştır. Daha sonra yapılan uygulama işleminin etkililiğini belirlemek için deney ve kontrol grubu son test puan ortalamaları karşılaştırılmıştır. Tablo 17'de deney ve kontrol grubunda çıkarımda bulunma becerisi puanlarının denk olup olmadığına yönelik bağımsız örneklem *t* testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 17.

Çıkarımda Bulunma Becerisi Ön Test Puan Ortalamalarının Karşılaştırılmasına Yönelik t-Testi Sonuçları

	Grup	<i>n</i>	$\bar{X}$	SS	<i>t</i>	<i>sd</i>	<i>p</i>
Ön test	Deney	20	1,47	,77	0,337	38	,738
	Kontrol	20	1,38	,78			

Tablo 17 incelendiğinde, yapılan analiz sonuçlarına göre deney ve kontrol grubu çıkarımda bulunma becerisi ön test puan ortalamaları arasında manidar fark yoktur ($t(38) = 0.337$, $p > .05$). Daha açık ifadeyle, bu bulgu araştırma kapsamına alınan deney ve kontrol grubu puan ortalamalarının denk olduğunu ve deneysel çalışmada iç geçerliği tehdit eden uygulama öncesi gruplar arası farkın olmadığı göstermektedir. Tablo 18'de öğrencilerin uygulama sonrası çıkarımda bulunma becerisi son test puan ortalamaları ve standart sapma değerleri verilmiştir.

Tablo 18.

Çıkarımda Bulunma Becerisi Son Test Puanlarının Gruplara Göre Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Grup	<i>n</i>	$\bar{X}$	SS
Deney	20	3,14	0,85
Kontrol	20	1,62	0,92

Tablo 18 incelendiğinde, deney ve kontrol grubunun çıkarımda bulunma becerisi son test ortalamaları sırasıyla 3.14 ve 1.62’dir. Yapılan uygulama işleminden sonra deney grubu son test puan ortalamasının yükseldiği görülmektedir. Deney grubu lehine ortaya çıkan puan artışını istatistiksel olarak test etmek için deney ve kontrol grubu son test puan ortalamalarını karşılaştırmaya yönelik ANCOVA yapılmış ve sonuçları Tablo 19’da verilmiştir.

Tablo 19.

Çıkarımda Bulunma Becerisi Son Test Puanlarının Deney ve Kontrol Grubuna Göre ANCOVA Sonuçları

	Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	<i>F</i>	<i>p</i>	η^2
Sabit	24,556	1	24,556	37,479	,000	,503
Çıkarım ön test	5,524	1	5,524	8,432	,006	,186
Grup	21,642	1	21,642	33,031	,000	,472
Hata	24,242	37	,655			
Toplam	279,432	40				

Tablo 19 incelendiğinde, ön test çıkarımda bulunma becerisi puanları, son test çıkarımda bulunma becerisi puanlarının manidar yordayıcısıdır ($F(1, 37)= 8.43, p< .05$). Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin çıkarımda bulunma becerisi ön test puanları kontrol altına alındığında, çıkarımda bulunma becerisi son test puan ortalamaları deney grubu lehine manidar fark göstermektedir ($F(1, 37)= 33.03, p< .05, \eta^2= .47$). İlgili bulgulara göre, yapılan uygulama işlemi etkili olmuştur ve çıkarımda bulunma becerisi son test puanlarındaki değişkenliğin %47’si yapılan uygulama işlemi ile açıklanmaktadır.

4.1.5. Ana Fikri Belirleme Becerisi

Yapılan deneysel çalışmada, öncelikle deney ve kontrol grubu ana fikri belirleme becerisi puan ortalamalarının denk olup olmadığına yönelik ön test puanları karşılaştırılmıştır. Daha sonra yapılan uygulama işleminin etkililiğini belirlemek için deney ve kontrol grubu son test puan ortalamaları karşılaştırılmıştır. Tablo 20’de deney ve kontrol grubunda ana fikir puanlarının denk olup olmadığına yönelik bağımsız örneklem *t* testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 20.

Ana Fikri Belirleme Becerisi Ön Test Puan Ortalamalarının Karşılaştırılmasına Yönelik t-Testi Sonuçları

	Grup	n	$\bar{X}$	SS	t	sd	p
Ön test	Deney	20	0,88	,41	1,090	38	,283
	Kontrol	20	0,74	,43			

Tablo 20 incelendiğinde, yapılan analiz sonuçlarına göre deney ve kontrol grubu ana fikri belirleme becerisi ön test puan ortalamaları arasında manidar fark yoktur ($t(38)= 1.09$, $p>.05$). Daha açık ifadeyle, bu bulgu araştırma kapsamına alınan deney ve kontrol grubu puan ortalamalarının denk olduğunu ve deneysel çalışmada iç geçerliği tehdit eden uygulama öncesi gruplar arası farkın olmadığı göstermektedir. Tablo 21’de öğrencilerin uygulama sonrası ana fikri belirleme becerisi son test puan ortalamaları ve standart sapma değerleri verilmiştir.

Tablo 21.

Ana Fikri Belirleme Becerisi Son Test Puanlarının Gruplara Göre Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Grup	n	$\bar{X}$	SS
Deney	20	3,55	0,79
Kontrol	20	1,13	0,51

Tablo 21 incelendiğinde, deney ve kontrol grubunun ana fikri belirleme becerisi son test ortalamaları sırasıyla 3.14 ve 1.62’dir. Yapılan uygulama işleminden sonra deney grubu son test puan ortalamasının yükseldiği görülmektedir. Deney grubu lehine ortaya çıkan puan artışını istatistiksel olarak test etmek için deney ve kontrol grubu son test puan ortalamalarını karşılaştırmaya yönelik ANCOVA yapılmış ve sonuçları Tablo 22’de verilmiştir.

Tablo 22.

Ana Fikri Belirleme Becerisi Son Test Puanlarının Deney ve Kontrol Grubuna Göre ANCOVA Sonuçları

	Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p	η^2
Sabit	40,095	1	40,095	89,612	,000	,708
Ana fikir ön test	,135	1	,135	,301	,586	,008
Grup	56,044	1	56,044	125,256	,000	,772
Hata	16,555	37	,447			
Toplam	295,398	40				

Tablo 22 incelendiğinde, ön test ana fikri belirleme becerisi puanları, son test ana fikri belirleme becerisi puanlarının manidar yordayıcısı değildir ($F(1, 37)= 0.301, p> .05$). Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin ana fikri belirleme becerisi ön test puanları kontrol altına alındığında, ana fikri belirleme becerisi son test puan ortalamaları deney grubu lehine manidar fark göstermektedir ($F(1, 37)= 125.26, p< .05, \eta^2= .77$). İlgili bulgulara göre, yapılan uygulama işlemi etkili olmuştur ve ana fikri belirleme becerisi son test puanlarındaki değişkenliğin %77'si yapılan uygulama işlemi ile açıklanmaktadır.

4.1.6. Özetleme Becerisi

Yapılan deneysel çalışmada, öncelikle deney ve kontrol grubu özetleme becerisi puan ortalamalarının denk olup olmadığına yönelik ön test puanları karşılaştırılmıştır. Daha sonra yapılan uygulama işleminin etkililiğini belirlemek için deney ve kontrol grubu son test puan ortalamaları karşılaştırılmıştır. Tablo 23'te deney ve kontrol grubunda özetleme becerisi puanlarının denk olup olmadığına yönelik bağımsız örneklem t testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 23.

Özetleme Becerisi Ön Test Puan Ortalamalarının Karşılaştırılmasına Yönelik t-Testi Sonuçları

	Grup	n	$\bar{X}$	SS	t	sd	p
Ön test	Deney	20	1,01	0,52	0,603	38	,550
	Kontrol	20	0,90	0,58			

Tablo 23 incelendiğinde, yapılan analiz sonuçlarına göre deney ve kontrol grubu özetleme becerisi ön test puan ortalamaları arasında manidar fark yoktur ($t(38)= 0.603, p> .05$). Daha açık ifadeyle, bu bulgu araştırma kapsamına alınan deney ve kontrol grubu puan ortalamalarının denk olduğunu ve deneysel çalışmada iç geçerliği tehdit eden uygulama öncesi gruplar arası farkın olmadığı göstermektedir. Tablo 24' de öğrencilerin uygulama sonrası özetleme becerisi son test puan ortalamaları ve standart sapma değerleri verilmiştir.

Tablo 24.

Özetleme Becerisi Son Test Puanlarının Gruplara Göre Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Grup	n	$\bar{X}$	ss
Deney	20	3,60	1,16
Kontrol	20	1,20	0,62

Tablo 24 incelendiğinde, deney ve kontrol grubunun özetleme becerisi son test ortalamaları sırasıyla 3.60 ve 1.20’dir. Yapılan uygulama işleminden sonra deney grubu son test puan ortalamasının yükseldiği görülmektedir. Deney grubu lehine ortaya çıkan puan artışını istatistiksel olarak test etmek için deney ve kontrol grubu son test puan ortalamalarını karşılaştırmaya yönelik ANCOVA yapılmış ve sonuçları Tablo 25’de verilmiştir.

Tablo 25.

Özetleme Becerisi Son Test Puanlarının Deney ve Kontrol Grubuna Göre ANCOVA Sonuçları

	Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	<i>F</i>	<i>p</i>	η^2
Sabit	24,757	1	24,757	37,055	,000	,500
Özetleme ön test	8,154	1	8,154	12,205	,001	,248
Grup	52,791	1	52,791	79,015	,000	,681
Hata	24,720	37	,668			
Toplam	320,660	40				

Tablo 25 incelendiğinde, ön test özetleme becerisi puanları, son test özetleme becerisi puanlarının manidar yordayıcısıdır ($F(1, 37)= 12.21, p< .05$). Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin özetleme becerisi ön test puanları kontrol altına alındığında, özetleme becerisi son test puan ortalamaları deney grubu lehine manidar fark göstermektedir ($F(1, 37)= 79.02, p< .05, \eta^2= .77$). İlgili bulgulara göre, yapılan uygulama işlemi etkili olmuştur ve özetleme becerisi son test puanlarındaki değişkenliğin %68’i yapılan uygulama işlemi ile açıklanmaktadır.

4.1.7. Toplam Puana İlişkin Bulgular

Araştırmada kullanılan test formu, anlamayı oluşturan çok boyutlu süreçleri yansıtan alt boyutlardan (örneğin; ana fikri belirleme, çıkarımda bulunma, özetleme, metinlerarası bağlantı kurma vb.) oluşmaktadır. Bu alt boyutlardan elde edilen puanların toplamı, öğrencilerin genel anlama performansını gösteren bütüncül bir gösterge niteliği taşımaktadır. Elde edilen toplam puan, yalnızca tekil becerileri değil, anlamaya katkı sunan çeşitli alt boyutları bir arada değerlendirmeye olanak tanımakta; böylece uygulanan metinlerarası okuma yönteminin okuduğunu anlama üzerindeki genel etkisini incelemek için bir temel sağlamaktadır. Bu yönüyle, toplam puan kullanımı, yöntemin anlamaya yönelik bütünsel etkisini değerlendirme amacı taşımaktadır.

Yapılan deneysel çalışmada, öncelikle deney ve kontrol grubu toplam puan ortalamalarının denk olup olmadığına yönelik ön test puanları karşılaştırılmıştır. Daha sonra yapılan uygulama işleminin etkililiğini belirlemek için deney ve kontrol grubu son test puan ortalamaları karşılaştırılmıştır. Tablo 26’da deney ve kontrol grubunda okuduğunu anlama puanlarının denk olup olmadığına yönelik bağımsız örneklem *t* testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 26. *Toplam Ön Test Puan Ortalamalarının Karşılaştırılmasına Yönelik t-Testi Sonuçları*

	Grup	<i>n</i>	$\bar{X}$	SS	<i>t</i>	<i>sd</i>	<i>p</i>
Ön test	Deney	20	3,36	1,33	0,731	38	,470
	Kontrol	20	3,03	1,54			

Tablo 26 incelendiğinde, yapılan analiz sonuçlarına göre deney ve kontrol grubu toplam ön test puan ortalamaları arasında manidar fark yoktur ($t(38)= 0.731$, $p> .05$). Daha açık ifadeyle, bu bulgu araştırma kapsamına alınan deney ve kontrol grubu puan ortalamalarının denk olduğunu ve deneysel çalışmada iç geçerliği tehdit eden uygulama öncesi gruplar arası farkın olmadığı göstermektedir. Tablo 27’de öğrencilerin metinlerarası okuma yöntemi uygulama sonrası toplam son test puan ortalamaları ve standart sapma değerleri verilmiştir.

Tablo 27. *Toplam Son Test Puanlarının Gruplara Göre Ortalama ve Standart Sapma Değerleri*

Grup	<i>n</i>	$\bar{X}$	SS
Deney	20	10,29	2,34
Kontrol	20	3,96	1,65

Tablo 27 incelendiğinde, deney ve kontrol grubunun toplam son test ortalamaları sırasıyla 10.29 ve 3.96’dır. Yapılan uygulama işleminden sonra deney grubu son test puan ortalamasının yükseldiği görülmektedir. Deney grubu lehine ortaya çıkan puan artışını istatistiksel olarak test etmek için deney ve kontrol grubu son test puan ortalamalarını karşılaştırmaya yönelik ANCOVA yapılmış ve sonuçları Tablo 28’de verilmiştir.

Tablo 28.

Toplam Son Test Puanlarının Deney ve Kontrol Grubuna Göre ANCOVA Sonuçları

	Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	<i>F</i>	<i>p</i>	η^2
Sabit	209,819	1	209,819	55,338	,000	,599
Toplam ön test	15,617	1	15,617	4,119	,050	,100
Grup	377,520	1	377,520	99,568	,000	,729
Hata	140,289	37	3,792			
Toplam	2588,102	40				

Tablo 28 incelendiğinde, toplam ön test puanları, toplam son test puanlarının manidar yordayıcısıdır ($F(1, 37)= 4.12, p> .05$). Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin toplam ön test puanları kontrol altına alındığında, toplam son test puan ortalamaları deney grubu lehine manidar fark göstermektedir ($F(1, 37)= 99.57, p< .05, \eta^2= .73$). İlgili bulgulara göre, yapılan metinlerarası okuma yöntemi uygulama işlemi etkili olmuştur ve okuduğunu anlama becerileri son test puanlarındaki değişkenliğin %73'ü yapılan uygulama işlemi ile açıklanmaktadır.

4.2. İkinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Çalışmanın ikinci araştırma sorusu kapsamında, “Metinlerarası okuma yöntemine yönelik öğretmenin görüşleri nelerdir?” sorusuna yanıt aramak amacıyla, araştırmacı tarafından geliştirilen görüşme formu kullanılarak deney grubunun sınıf öğretmeniyle bir görüşme gerçekleştirilmiştir. Görüşme sırasında yapılan ses kayıtları deşifre edilerek çözümlenmiş ve ikinci araştırma sorusu bağlamında analiz edilmiştir. Bu amaçla sınıf öğretmenin metinlerarası okuma yöntemine göre yürütülen etkinliklerin dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğu metni anlamaları bağlamında, metindeki ana fikri belirleme, çıkarımda bulunma ve özetleme becerileri üzerindeki etkileri incelenmiştir. Katılımcı öğretmenin metinlerarası okuma yönteminin etkililiğine yönelik görüşme dökümleri incelenerek Tablo 29'daki kodlar geliştirilmiştir:

Tablo 29.

Metinlerarası Okuma Yönteminin Etkililiği Konusunda Öğretmen Görüşlerine Ait Tema, Alt Tema ve Kodlar

Tema	Alt tema	Kod
Okullardaki mevcut okuma etkinlikleri	Metin çeşitliliği	Tek metne dayalı okuma
		MEB'in önerdiği kitapları kullanma
		MEB kitaplarındaki temalara uyumlu hareket etmeye çalışma
	Metin işleme stratejileri	Okuma öncesi dikkat çekme soruları sorma
		Okuma sırasında hayal gücünü kullanmayı cesaretlendirici sorular sorma
		Okuma sırasında yaratıcı düşüncüyü destekleme
		Okuma sırasında anlamayı güçlendirici sorular sorma
		Okuma sonrası özetleme stratejilerini kullanma
	Metin ilişkilendirme	Tematik yapıya uyum sağlama
		Ek kaynaklara yönlendirme
Metinlerarası okuma yönteminin yansımaları	Öğrenci ilgisi ve katılımı	Metinler arasında sentez yapma
		Öğrencilerin faaliyetlere istekle katılımı
		Öğrencilerin ilgisi ve olumlu tepkileri
	Yenilikler	Uygulama öncesi kaygıların giderilmesi
		Yeni bir işleyiş tarzının doğması
	Sınıf yönetimine etkiler	Yaratıcı düşünmenin desteklenmesi
		Öğrenci seviyesine inmeye teşvik etmesi
		Öğrenci – öğretmen iletişimini güçlendirmesi
	Anlama ve yazma becerilerinin gelişimine etkileri	Öğrencileri yakından tanımayı desteklemesi
		Metinler arası bağlar kurma
		Kompozisyon oluşturma becerisini geliştirme
		Noktalama işaretlerinin kullanımında gelişme
		Metinler arası ilişkileri anlama düzeyinin artması
		Yazılı anlatımın güçlenmesi
		Yazar potansiyeli olanların kendini keşfetmesi

Tablo 29'da gösterildiği gibi, katılımcı öğretmenin görüşleri “Okullardaki okuma etkinlikleri” ile “Metinlerarası okuma yönteminin yansımaları” adlı temalarda toplanmaktadır. İlk tema kapsamında “okullarda yürütülen mevcut okuma etkinlikleri”ne

ilişkin görüşleri *metin çeşitliliği, metin işleme stratejileri ve metin ilişkilendirme* alt temalarından oluşmaktadır. İkinci tema olan “metinlerarası okuma yönteminin okullarda yürütülen Türkçe derslerine yansımaları” konusundaki katılımcı görüşleri de *öğrenci ilgisi ve katılımı, yenilikler, sınıf yönetimine etkiler* ile *anlama ve yazma becerilerinin gelişimine etkiler* alt temalarından oluşmaktadır.

Yapılan görüşmede katılımcı öğretmenin metinlerarası okuma konusunda bilgi sahibi olduğu ve onu “*farklı alanlarda yazılmış bazen iki metnin birleştirilerek yeni bir metin oluşturulması etkinliği olarak*” tanımladığı görülmüştür. Derslerinde metinlerarası okuma yapmadığını, bu çalışma ile yönteme ilişkin farkındalığının arttığını, sonraki derslerinde ise uygulamak istediğini ifade etmiştir.

Katılımcı öğretmen, diğer meslektaşları gibi derslerinde genellikle tek bir metin üzerinde yoğunlaştığını belirtmiştir. Bunun temel nedeni olarak, öğrencilerin yaş düzeyini göz önünde bulundurarak okuduğunu anlama becerilerini değerlendirmek için tek metne bağlı kalmanın gerekliliğini vurgulamıştır. Ancak, bu tez çalışması kapsamında yürütülen etkinlikler, öğretim sürecinde birden fazla metnin kullanılabileceğini ve metinlerarası okuma yapılabileceğini göstermiştir. Bu deneyimden sonra öğretmen, kendisinin de bu yöntemi uygulayabileceğine inandığını ifade etmiştir.

Öğretmen kamuya bağlı ilkokullarda Bakanlığın önerdiği kaynakların kullanıldığını özellikle vurgulayarak, aslında farklı metin türlerinin kullanımı ve bu metinler arasındaki bağlantıların keşfedilmesi sürecinin eğitim politikaları, öğretim programı çalışmaları ve öğretmenlerin bireysel alan eğitimi bilgisi yeterlikleriyle yakın ilişki içinde olduğunu ifade etmektedir:

Genellikle biz devlet okulunda çalıştığımız için MEB’in (Milli Eğitim Bakanlığı) yayınladığı kitaplar üzerinden ilerliyoruz. Oradaki temalara uygun zaten ayrılmıştır bizim kitaplarımız ama ben yine de günün önem ve anlamı, belirli gün ve haftalarla ilgili işte çalışmaları da ben kendim başka yerlerden bulup çocuklarımı zenginleştirebiliyorum işte Atatürk haftasıyla ilgili Atatürk’ün hayatı ya da trafik haftası, anneler günü bunları ben kendim diğer metinlerle zenginleştiriyorum.

Mevcut uygulama incelendiğinde, sınıf öğretmenin Türkçe derslerinde çeşitli metin işleme stratejilerinden yararlandığı belirlenmiştir. Öğretmen, okuma öncesinde dikkat çekici sorular sorarak öğrencilerin ilgisini toplamakta, okuma sırasında anlamayı destekleyici sorular yöneltmekte ve okuma sonrasında özetleme stratejilerini kullanmaktadır.

Okuma öncesinde metnin, metinle ilgili bilgilendirmeden daha öncesinde onunla ilgili bazı sorular sorarak yani metnin başlığıyla ilgili bazı sorular sorarak dikkatlerini çekmeye çalışıyoruz.

Okuma sırasında, okuma sırasında da bazı yerlerde durdurarak sonrası ne olmuştur diye zihinlerinde bir hareketlendirme yaşamalarını sağlıyoruz. Okuma sonrasında da yani metin tamamen okutulup okuduktan sonra da ne anladık, bu metin size ne anlatıyor anlatabilir misiniz, aklınızda ne kadarı kaldı gibi sorular soruyoruz.

Öğretmen, okuma öncesinde öğrencilerin dikkatini metne çekmek için metinden doğrudan bilgi vermekten ziyade, başlık üzerine sorular yönelterek ön bilgilerini harekete geçirmeye çalıştığını ifade etmektedir. Bu yaklaşım, öğrencilerin metni aktif bir şekilde işlemelerine yardımcı olan önbilgi etkinleştirme (schemata activation) ve tahmin yapma stratejileri (predicting strategy) ile örtüşmektedir. Bu süreç, öğrencilerin metinle ilgili zihinsel hazırlık yapmalarına olanak tanıyabilir ve anlamlandırma sürecini kolaylaştırabilir. Öğretmenin vurguladığı ikinci aşama, okuma sırasında belirli noktalarda öğrencilerin durdurulması ve *"Sonrasında ne olmuştur?"* gibi sorularla düşünmeye teşvik edilmeleridir. Bu yöntem, metabilişsel farkındalık geliştirme (metacognitive awareness) ve aktif okuma stratejileri (active reading strategies) ile ilişkilendirilebilir. Metni anlamlandırma sürecinde öğrencilerin duraksamalarla düşünmeye yönlendirilmesi, onların metne yönelik içsel sorgulamalarını artırarak anlama düzeylerini derinleştirebilir. Okuma sonrası süreçte öğretmen, öğrencilerden metnin içeriğine yönelik çıkarım yapmalarını ve anladıklarını paylaşmalarını istemektedir. *"Bu metin size ne anlatıyor?"* veya *"Aklınızda ne kadarı kaldı?"* gibi sorular yöneltmek, bilişsel geri çağırma (cognitive recall) ve öz değerlendirme (self-assessment) teknikleriyle ilişkilidir. Okuma sonrası süreçte öğrencinin metni anlamlandırma ve içselleştirme süreci değerlendirilmekte, ayrıca onların ana fikri çıkarma ve kritik düşünme becerileri desteklenmektedir.

Öğretmenin bir başka ifadesinde, okuma sürecinde öğrencilerin yaratıcılığını teşvik eden ve anlamlandırma süreçlerini destekleyen bir yaklaşımın uygulandığı dikkati çekmektedir. Öğretmenin okuma sırasında metni bilinçli olarak belirli noktalarda keserek öğrencilerin tahmin yürütmelerini, olay örgüsünü devam ettirme becerilerini ve yaratıcı düşünme kapasitelerini geliştirmeye yönelik bir yöntem uyguladığı görülmektedir. Bu yöntem, tahmine dayalı okuma stratejileri (predictive reading strategies) ve yaratıcı düşünmeyi destekleyen açık uçlu sorgulama teknikleriyle ilişkilendirilebilir.

Öğrencilerin soruyu bilmesinden ziyade eğer metin içeriğinde hani bu yarıda kestiğim bir metin diyelim bundan sonra ne oldu diye sorduğumda hayal güçleri doğrultusunda çok çeşitli cevaplar zaten biz alıyoruz. Onların dünyasında çok farklı sonuçlar da çıkabiliyor. Hiçbir şekilde ya o da olabilir bu da olabilir ama işin aslı böyleymiş bu olmuş diyerekten bağlıyoruz yani bir onlara kendim yönlendirici bazı sorular sorarak cevaba ulaşmayı da düşünürüm, yapıyorum da zaten ama bazı çocuklar çok çok uç hayallerde kurabiliyor onları da tercih olarak bakıyorum. Özellikle de onları durdurup bastırıp hani bu böyle düşünülecek tavrını sergilemiyorum.

Öğretmen, öğrencilerin verdiği çeşitli ve öngörülemeyen cevapları alternatif düşünme biçimleri olarak değerlendirmekte ve onları belirli bir doğrultuya yönlendirmekten kaçınmaktadır. Bu tutum, öğrencilerin bireysel bilişsel süreçlerini destekleyen esnek öğretim yaklaşımlarının önemine işaret etmektedir. Aynı zamanda, öğretmenin yönlendirici sorular kullanarak öğrencilerin metnin özüne ulaşmalarını sağladığı, ancak farklı bakış açılarını bastırmadığı görülmektedir. Bu yaklaşım, yapılandırmacı öğrenme kuramı ile örtüşmekte olup, öğrencinin kendi anlamını oluşturmaya olanak tanımaktadır.

Öğretmenin, metinlerarası ilişkiler kurdurma (intertextuality) çabası içinde olduğu da görülmektedir. Metinlerarası ilişkiler kurdurmanın dersin doğal bir parçası olduğu üzerinde durarak MEB tarafından desteklenen temel kaynakları ve ek materyalleri kullandığı ve öğrencileri bu metinler arasında bağlantılar kurmaya yönlendirdiğini belirtmektedir. Bu durum, öğrenme sürecinde öğrencilerin bilgi yapılandırmasını destekleyen metinlerarası okuma yönteminin önemini ortaya koymaktadır. Ancak üzerinde dikkatle durulması gereken nokta şudur ki öğretmenin metinlerarası bağlantı kurdurma çabası öğrenciler açısından kontrolü güç bir ev ödevinden öteye geçemiyor gibi görünmektedir. Ders esnasında farklı metin türlerinin birlikte ele alındığı bir çalışmaya değinmediği açıktır.

Öğretmenin, metinlerarası ilişkilendirmeler yaptırma konusunda "*tematik yapıya uyum sağlama*", "*ek kaynaklara yönlendirme*" ve "*metinler arasında sentez yapma*" kodlarını geliştirmesi, öğrencilerin yeni bilgileri daha önce öğrendikleriyle ilişkilendirerek anlam inşa etmelerine katkı sağlayacakları bir süreci çağrıştırmaktadır. Ancak bunun ne kadar geliştirilebildiği belirsizdir:

Şimdi bizim zaten temalarımız belirli gruplar halindedir hani okuttuğumuz kitaplarda... Bir önceki metin zaten diğer metni de birazcık kapsıyordu. Genelde ilişkilendiriyoruz. Devamı gibidir.

Öğretmenin "*Genelde ilişkilendiriyoruz. Devamı gibidir.*" ifadesi, metinlerin birbirini tamamlayıcı ve iç içe geçmiş yapısına işaret etmektedir. Ancak bu ilişkilendirmenin her tema ve bağlamda yapılmadığı, öğrencilere öneri olarak sunulduğu ve öğrencilerin tercihine bırakıldığı da dikkati çekmektedir.

Öğretmen, öğrencilerin bilgiye erişim yollarındaki değişimi ve kaynak kullanımı konusundaki esnek yaklaşımı da vurgulamıştır. Öğrencilerin farklı kaynakları kullanarak sorulara yanıt vermelerini teşvik ettiğini ve bu süreci çeşitli faktörleri dikkate alarak yönlendirdiğini belirtmektedir:

Şimdi günümüz çocukları... Ben 36 yıllık öğretmenim, bu 36 yıllık süreçte günümüz öğrencileri çeşitli kaynaklara daha çok ulaşıyor yani eski öğrencilerimle kıyasladığımda bence aileler çok bilinçli, evde işte internetten bilgiye ulaşmaları çok kolay, çevre faktörü çok etkili yani bilgileri her yerden edinebilirler, kaynaklarıyla çok ilgilenmiyorum açıkçası...

Öğretmenin, günümüz öğrencilerinin bilgiye erişim olanaklarının arttığını vurgulaması, dijital çağın öğrenme süreçlerine etkisini göstermektedir. Bu noktadan hareketle öğretmenin bakış açısıyla öğrencilerin internet gibi çeşitli bilgi kaynaklarına kolay erişebilmeleri, onların bilgi edinme süreçlerinde daha bağımsız hareket etmelerini sağlamakta ve araştırma becerilerini geliştirmelerine katkı sunmaktadır. Öğretmenin “...*kaynaklarıyla çok ilgilenmiyorum açıkçası...*” ifadesi, öğrencilerin farklı bilgi kaynaklarını kullanmalarına müdahale etmediğini açıkça ortaya koymaktadır. Dolayısıyla bu sürecin yapılandırılmamış bir süreç olduğu ve esneklik içerdiği görülmektedir. Bu yaklaşım, öğrenciler açısından kaynak çeşitliliği içinde eleştirel düşünme ve bilgi doğrulama becerileri kazandırma açısından önemli bir pedagojik strateji olarak değerlendirilebilir ancak öğrencilerin öğretmenlerin yönlendirme ve kontrolüne ihtiyaç duyduğu bağlamları yok saymayı gerektirmemektedir. Ayrıca öğretmenin “*çevre faktörü çok etkili*” vurgusu, öğrencilerin yalnızca ders kitapları ve öğretmen rehberliğiyle değil, ailelerinin bilinç düzeyi, sosyal çevre ve dijital ortamlar gibi faktörlerle de bilgiye eriştiklerini ifade etmektedir. Bu bağlamda, öğrencilerin öğrenme süreçlerinin sadece okul ortamıyla sınırlı olmadığı, aile ve dijital ekosistemin öğrenmeye etkisinin giderek arttığı söylenebilir.

Öğretmen, öğrencilerin metinlerarası okuma süreçlerine ek kaynakların ve ödevlerin katkısını vurgulayan bir öğrenme yaklaşımını ortaya koymakta ve basılı ve dijital kaynakların öğrencilerin akademik hedeflerine ulaşmada etkili araçlar olduğunu belirtmektedir. Öğrencilerin bilgiye erişim sürecinde kitap, internet ve aile büyükleri gibi farklı bilgi kaynaklarından yararlanmalarının desteklenmesi, öğrenme sürecinde çok yönlü bilgi edinme yollarının teşvik edildiğini göstermektedir:

... Kitaptan araştıranlar oluyor, internetten araştıranlar oluyor, büyüklerine sorup öğrenenler oluyor yani böyle kaynak tabii ki bilgisayar kullanımında biz eğer bu bilgiye erişmek ise her zaman açık onlardan faydalanmalarını istiyoruz ki en çok da zaten bilgisayardan, internet üzerinden bilgiye ulaşıyor kaynağımız şu aralar bu sade...

Öğretmenin “...*biz eğer bu bilgiye erişmek ise her zaman açık onlardan faydalanmalarını istiyoruz...*” ifadesi, öğrencilerin bilgiye erişim süreçlerinde yönlendirici olmaktan çok, onların bilgi arama ve değerlendirme becerilerinin gelişmesini hedefleyen bir anlayışı yansıtmaktadır. Bu bağlamda, öğretmenin dijital kaynakları birincil bilgi kaynağı olarak değerlendirmesi, dijital okuryazarlığın günümüz eğitiminde temel bir bileşen haline

geldiğini göstermekle beraber kitap okuma alışkanlığının yerleşmiş olması gereken bir öğretim kademesinde basılı kaynaklara olan vurgu eksikliğini de göstermektedir.

Öğretmen, metinlerarası okuma faaliyetlerinin öğretim sürecine entegrasyonu, sentezleme becerilerinin geliştirilmesi, dil bilgisi öğretimi ve yazma-anlama ilişkisinin vurgulanması açısından önemli ifadeler de kullanmıştır:

Genelde her temanın sonucunda Türkçe dersinde bir değerlendirme oluyor bazen hani bunu ben kendim farklı kaynaklardan da alarak... Tabii, tabii... Türkçe dediğimizde biz sadece anlam, anlatım, okuma değil aynı zamanda işte dil bilgisi konularında içinde harmanlandığı bir eğitim sistemimiz var hani bu dil bilgisi konularını biz direkt sunmuyoruz işte bu işte ne bileyim bu noktalama işaretlerinin haricinde işte sıfatta, zamirdi değil de sezdirerek öğrettiğimiz için ismini vermeden daha çok hani sezdirerek öğrettiğimiz için bunu genel anlamda bir değerlendirme yapıyoruz. Öğrendiği konular, okuması, anlaması... Bizde Türkçe dersi daha çok yazma, okuma anlama üzerine olduğu için hani böyle bilgi değerlendirmesi gibi düşünmüyorum ben. Kendini ifade etmesi gibi düşünebiliriz bunu... Yani biz içerik ile beraber diğerleriyle bir harman yaparak öğretiyoruz.

Özellikle temaların sonundaki değerlendirme kısımlarında farklı anlamsal parçalar arasındaki bağlantıları kurarak metinlerarası ilişkilendirmeyi desteklediğini ve bu süreci öğrencilere yönelttiği sorular ve etkinlikler yoluyla yapılandırıldığını ifade etmektedir. Bu, metinlerarası bağlantılar kurma çabalarını zaman zaman bir sonraki aşamaya geçirerek yapılandırılmış bir süreç uyguladığına işaret etmektedir. Ancak bu yapılandırmanın öğretmenin bireysel çabasından çok takip ettiği ders kitabının ilgili temalarının değerlendirme boyutunun bir gerekliliği olarak ortaya çıktığı görülmektedir.

Öğretmenin yaklaşımı, öğrencilerin okudukları metinleri daha önce işledikleri konularla sentezleyerek anlamlandırmalarına imkân tanıyan yapılandırmacı bir öğretim stratejisi olarak değerlendirilebilir. Öğretmenin dilbilgisi konularını doğrudan kavramsal olarak sunmak yerine, sezdirerek öğretmeyi tercih etmesi, bağlam içinde öğrenmeyi ve anlam oluşturma sürecini destekleyen örtük öğretim yöntemleriyle ilişkilendirilebilir. Bu yöntem, dilbilgisi kavramlarının öğrenciler tarafından fark edilmesini ve doğal akış içerisinde özümsemesini sağlamaktadır. Ayrıca, öğretmenin *“Bizde Türkçe dersi daha çok yazma, okuma, anlama üzerine olduğu için hani böyle bilgi değerlendirmesi gibi düşünmüyorum ben. Kendini ifade etmesi gibi düşünebiliriz bunu.”* ifadesi, öğrencilerin bilgi aktarımı yerine anlam inşasına ve ifade yetkinliğine odaklanan bir değerlendirme anlayışının benimsendiğini göstermektedir. Bu yaklaşım, öğrencilerin akademik başarılarını ölçmenin ötesinde, onların düşüncelerini şekillendirme ve dile dökme becerilerini geliştirmeye yönelik çağdaş dil öğretimi modelleriyle uyumludur. Bu araştırmanın doğrudan odaklandığı bir tema

olmasa da dil bilgisi kurallarının doğru öğrenilmesinin anlama becerileri üzerindeki etkisi yadsınamayacağı için öğretmenin ilgili ifadeleri de paylaşılmıştır.

Deney grubuyla yürütülen uygulama sürecinde, sınıf atmosferi ve öğrenme çıktıları açısından olumlu sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir. Katılımcı öğretmenin görüşlerine dayanarak geliştirilen "*öğrenci ilgisi ve sürece katılım*", "*öğrencilerin faaliyetlere istekle katılımı*", "*öğrencilerin ilgisi ve olumlu tepkileri*" ve "*uygulama öncesi kaygıların giderilmesi*" kodları, sürecin başında duyulan kaygıların zamanla yerini olumlu öğrenme deneyimlerine bıraktığını göstermektedir:

Şimdi ilk etapta dördüncü sınıfta uygulanırken ben bunun olamayacağını konuların ağır geldiğini sanki çocukların bunun altından kalkamayacağı düşüncesi beni sarmıştı ben öyle düşünmüştüm ama bu tabii ki zamanla ilerledikçe gördüm ki çocuklar her şeye hâkim oldu. Beğendiler hatta onlara farklılık kattı, değişik bir işleyiş tarzı ortaya çıktı yani bizim her zamanki yaptığımız şey gibi değil dediler.

Öğrencilerin "*...her zamanki yaptığımız şey gibi değil.*" şeklindeki ifadeleri, yenilikçi öğretim süreçlerinin öğrenciler açısından fark edilebilir olduğunu ve öğrenme motivasyonlarını artırdığını göstermektedir. Bu bulgu, yapılandırmacı öğrenme ortamlarında öğrencilerin merak duygusunun artırılmasının, öğrenme sürecine olan ilgilerini ve katılımlarını olumlu yönde etkilediğini göstermektedir. Ancak öğretmenin öğrencilerin beğeni ifadelerini kullanıyor olması onun bakış açısından öğrencilere farklı ve keyifli bir öğretim süreci sunulması olarak niteleniyor ve esas olarak yöntemin öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri açısından yarattığı fark üzerinde profesyonel bağlamda yoğunlaşmadığını gösteriyor olabilir.

Öğretmenin ilk etapta konuların ağır geldiğini, öğrencilerin bunun altından kalkamayacağını düşündüğünü ifade etmesi, yenilikçi bir öğretim yaklaşımına ilişkin başlangıç kaygılarını yansıtmaktadır. Ancak, sürecin ilerlemesiyle birlikte öğrencilerin yeni yönetime uyum sağladığı ve olumlu geri bildirimler sunduğu görülmektedir. Bu durum, öğrencilerin öğrenmeye yönelik esneklik gösterebildiklerini ve alternatif öğretim yöntemlerinin onların ilgisini çekerek sürece katılımlarını artırabileceğini ortaya koymaktadır:

Önceleri tabii ki zorlandılar. Ben gözlemlediğim kadarıyla... Onlara bayağı bayağı zor geldi yani iki farklı metinden yeni bir metin yazmaları ya da bunu uygulamaları ama sonradan olabileceğini onlar da gördü, ben de gördüm ve farklı yani gerçekten faydalı olduğuna inanıyorum.

Öğretmenin gözlemlerine dayanarak geliştirilen "*başlangıçta zorlanma*", "*alışma süreci*", "*süreç ilerledikçe katılım artışı*" ve "*yazılı anlatımda başlangıçta yaşanan zorlukların zamanla azalması*" kodları, öğrencilerin yeni bir öğrenme yöntemine adaptasyon sürecini

açıklamaktadır. Öğretmenin *"önceleri zorlandılar"* ve *"onlara bayağı bayağı zor geldi"* ifadeleri, öğrencilerin metinlerarası okuma ve yazma etkinliklerinde başlangıçta zorlandığını, ancak sürece alıştıkça bu yöntemi benimsediklerini göstermektedir. Bu durum, öğrenme sürecinde yeni bir yönteme alışmanın belirli bir adaptasyon gerektirdiğini ve öğrencilerin zamanla bu sürece daha etkin bir şekilde katıldığını ortaya koymaktadır. Bununla birlikte öğrencilerin metinlerarası okuma kapsamındaki deneyim geçmişinin nedenli sınırlı olduğunu da kanıtlamaktadır. Ayrıca, iki farklı metinden yeni bir metin yazma sürecinin başta zor geldiği ancak sonradan öğrencilerin bunun yapılabilir olduğunu gördüğü vurgusu, bilişsel esnekliğin gelişimi ile ilişkilendirilebilir. Bu bulgu, öğrencilerin yazılı üretim sürecinde metinler arası bağlantılar kurarak anlam inşa etmeye yönelik becerilerinin zaman içinde geliştiğini göstermektedir:

Uygulama sırasında çocukların yazılı anlatımlarında sıkıntı biraz yani aslında çocuklar bildiklerini tam anlatamadılar yani yazıya dökmekte bir sıkıntımız oluştu ilk etapta sonradan onu da açıldılar ve yazabildiler sonradan ben sonlara doğru yani bu işi kavradıktan sonra sıkıntı olduğunu düşünmüyorum yapabildiler.

Öğretmenin *"ilk başta çocuklar bildiklerini tam anlatamadılar, yazıya dökmekte zorlandılar ama sonlara doğru yapabildiler"* ifadesi, yazılı anlatım becerilerinin süreç içerisinde geliştiğini göstermektedir. Yazılı anlatım sürecinde yaşanan başlangıç zorluklarının zamanla aşılması, öğrencilerin yazma becerilerinin gelişiminde destekleyici uygulamaların ve alışma sürecinin kritik bir rol oynadığını ortaya koymaktadır.

Öğretmenin görüşlerine göre deneysel uygulama sürecinde yürütülen metinlerarası okuma etkinliklerinin, öğrencilerin anlama ve yazma becerilerinin gelişimine katkı sağladığı görülmektedir. Bu doğrultuda, *"metinler arası bağlar kurma"*, *"kompozisyon oluşturma becerisini geliştirme"* ve *"noktalama işaretlerinin kullanımında gelişme"* kodları oluşturulmuştur. Katılımcı öğretmenin ifadeleri, öğrencilerin başlangıçta yazılı anlatım konusunda zorlandıklarını ancak süreç içinde bu becerilerini geliştirdiklerini göstermektedir.

Öğretmenin *"çocuklar yazmada sıkıntı çektiler"* ve *"iki metni birleştirip paragraflar oluşturmaları, konuyu giriş, gelişme ve sonuç bağlamında düzenlemeleri gerekti"* ifadeleri, öğrencilerin metinler arası ilişkileri kullanarak bütüncül metin oluşturma sürecine alışma süreci yaşadıklarını ortaya koymaktadır. Bu durum, bilişsel yükün başlangıçta öğrenciler için fazla olabileceğini, ancak uygulama devam ettikçe yazılı üretim becerilerinin geliştiğini göstermektedir. Ayrıca, *"...biz bunların üzerinde duruyoruz ama kâğıt üzerinde doğrudan yapmaları çocukları endişelendirdi"* ifadesi, öğrencilerin bağımsız yazma sürecine geçerken

yaşadığı kaygıyı ve zamanla bu duruma alışarak özgüven kazandıklarını göstermektedir. Bu bulgu, yazma sürecinde öğretmen geri bildiriminin önemini ve öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin aşamalı olarak geliştiğini ortaya koymaktadır:

Başka bir pencereden bizim Türkçeye bakmamızı sağladın... biz kesinlikle ilerleme kaydettik. Özellikle yazılı anlatım, anlama yani bu başka bir boyutta biz direkt mesela biz parçayı alıyoruz, anlatıyoruz parçayla ilgili 3-5 sorumuz oluyor, onları cevaplandırıyoruz ama siz farklı metinleri bir araya getirerek hem anlayıp hem de ondan yeni bir metin türetme bence yazılı anlatımı güçlendiren bir çalışma.

Katılımcı öğretmenin görüşleri doğrultusunda, *"metinler arası ilişkileri anlama düzeyinin artması"* ve *"yazılı anlatımın güçlenmesi"* kodları geliştirilmiştir. Öğretmen, etkinliklerin anlam inşası sürecinde öğrencilerin farklı bakış açıları kazanmalarına ve yazılı anlatımlarını derinleştirmelerine katkı sunduğunu ifade etmektedir. Öğretmenin *"biz kesinlikle ilerleme kaydettik, başka bir boyutta düşündük"* ifadesi, öğrencilerin geleneksel okuma-anlama sürecinden farklı olarak metinleri sentezleyerek yeni metinler oluşturdıklarını ve bu sürecin onların bilişsel gelişimine katkı sağladığını göstermektedir. Bu bulgu, yapılandırmacı öğrenme yaklaşımıyla örtüşmekte ve öğrencilerin anlama sürecinde daha aktif roller üstlendiklerini ortaya koymaktadır:

Bu çalışma uygulanırken çocuklar yazmada sıkıntı çektiler... işte tabii ki biz ne kadar öğretsek de daha profesyonel bir yazı yazmaları gerekti... iki metni birleştirip, paragraflar oluşturmaları, konuyu, girişini, gelişmesini ve sonucunu bağlamaları hani bu dördüncü sınıfta bizim evet üzerinde duruyoruz ama çok fazla durmuyoruz. Çocuklar bu konudan zemin bilgileri alır ama ortaokulda bunu geliştirirler. Yazma konusunda ilk etapta biraz sıkıntılar oldu... imla hataları işte noktalama işaretlerinde... biz bunların üzerinde duruyoruz ama tabii ki bunu öğretmene yazıp kağıtla beraber vermeleri çocukları birazcık şey yaptı böyle endişelendirdi hani ben normalde defterlerinde olduğunda kendim kalemimi alıyorum buraya nokta koyacağız, buraya virgül ama çocuklar bunu direkt kendi başlarına yaptıkları zaman birazcık orta sanki sorun olur gibi oldu ama sonra alıştılar ve topladılar. Çok güzel metinler çıktı kuralına uygun...

Katılımcı öğretmenin değerlendirmeleri, metinlerarası okuma sürecinin öğrencilerin eleştirel düşünme ve yaratıcılık becerilerine de katkı sunduğunu göstermektedir. Bu bağlamda *"yazıma yetenekli öğrencilerin kendilerini keşfetmesi"* kodu oluşturulmuştur:

Kesinlikle çok yaratıcı olduğunu düşünüyorum. Bu çalışmayla bazı öğrencilerimin içlerinde olan ya da gerçekten kabiliyetleri olan yazma konusunda daha yüzeye çıktığını düşünüyorum. Yani bizim gözümüzden kaçmış bazı şeyler olabiliyor. Bu sizin uyguladığınız yazma etkinliğiyle belki içinde yazarlar bile doğacak onlar da çocukların da içindekiler kendiliğinden yüzüne çıktı yani kendisi çocuk belki o kadar yazı yazacağını bile tahmin edemiyordu bu çalışmalarla yapılan bu etkinliklerle çocukların içindeki o yazarlık duygusu ortaya çıktı.

Öğretmenin *"bu çalışmayla bazı öğrencilerimin yazma kabiliyetlerinin yüzeye çıktığını düşünüyorum"* ifadesi, öğrencilerin yaratıcı yazma becerilerinin fark edilmesine olanak tanıyan bir ortam sağlandığını göstermektedir. Metinlerarası okuma etkinliklerinin yaratıcı

düşünmeyi destekleyici etkileri, özellikle öğrencilerin özgün içerikler üretmelerine olanak tanıyan pedagojik modellerle paralellik göstermektedir. Öğretmenin *"çocuk belki o kadar yazı yazacağını bile tahmin edemiyordu"* şeklindeki vurgusu, öğrencilerin metin üretimi sürecinde kendilerini keşfetmelerine olanak sağlayan bir yaklaşımın benimsendiğini göstermektedir. Bu durum, öğrencilerin yazma becerilerinin gelişimi sürecinde özgüven kazanmalarına yönelik destekleyici ortamların önemini vurgulayan değerlendirmelerle uygunluk göstermektedir.

Metinlerarası okuma uygulamaları öğrencilerin hayal güçlerini harekete geçirerek yaratıcı düşünme becerilerini geliştirme fırsatı sunmuştur. Bu bağlamda *"yeni bir işleyiş tarzının doğması"* ile *"yaratıcı düşünmenin desteklenmesi"* kodları geliştirilmiştir.

Ders işlenişinin dışında çocukların hayal gücünü, düşüncelerini yani beyin fırtınasını böyle daha geliştiren bir anlatım olarak gördüm ben faydalı olduğunu da gördüm, faydası var.

Katılımcı öğretmenin *"ders işlenişinin dışında çocukların hayal gücünü, düşüncelerini yani beyin fırtınasını geliştiren bir anlatım olarak gördüm"* ifadesi, metinlerarası okuma sürecinin yalnızca akademik kazanımlarla sınırlı kalmayıp, aynı zamanda öğrencilerin zihinsel esnekliklerini ve yaratıcı düşünme kapasitelerini artırdığını göstermektedir. Bu bulgu, yaratıcı düşünmenin yapılandırmacı öğrenme ortamlarında geliştiğini savunan yaklaşımlar ile paralellik göstermektedir.

Öğrencilerin farklı metinleri ilişkilendirerek yeni metinler üretmesi, onların bilişsel esnekliklerini artırarak özgün düşünceler geliştirmelerine olanak tanımaktadır. Bu süreç, Bloom'un taksonomisine göre üst düzey düşünme becerilerinden olan sentez ve değerlendirme aşamalarını desteklemekte, öğrencilerin eleştirel ve yaratıcı düşünme kapasitelerini geliştirmektedir. Bu durum, öğrencilerin yaratıcı düşünme süreçlerine katkı sunan öğretim yaklaşımlarının kalıcı öğrenme ve anlam inşasına sağladığı desteği ortaya koyan akademik değerlendirmelerle de örtüşmektedir. Katılımcı öğretmene göre metinlerarası okuma yönteminin sınıfına kattığı en dikkat çekici fayda yazmaya yetenekli çocukların kendilerini keşfetmelerine katkı sağlamasıdır.

Katılımcı öğretmenin ifadeleri, metinlerarası okuma yönteminin sınıf yönetimi üzerindeki olumlu etkilerini vurgulamaktadır. Bu bağlamda *"öğrenci seviyesine inmeye teşvik etmesi"*, *"öğrenci-öğretmen iletişimini güçlendirmesi"* ve *"öğrencileri yakından tanımayı desteklemesi"* kodları geliştirilmiş ve bu etkiler *"sınıf yönetimine etkiler"* alt temasıyla ilişkilendirilmiştir:

...Açıkçası sınıf yönetimin harikaydı... çocuklara seviyesinde de inebilen güzeldi yani bunu sen şöyle yapabilirdin daha büyük bir grupla (yaş olarak) çalışıyormuşsun gibi şöyle böyle, şunu yapalım, bunu yapalım diyebilirdin ama çocukların seviyesine inebilmen, onlara isimleriyle hitap edip hemen isimlerini öğrenmen, onları daha yakından tanıman, seviyelerine inmen güzeldi.

Öğretmenin "*sınıf yönetimin harikaydı zaten*" ve "*çocukların seviyesine inebilmen güzeldi*" ifadeleri, metinlerarası okuma etkinliklerinin öğrenci merkezli bir öğrenme ortamı oluşturduğunu ve öğretmenin öğrencilerle bireysel olarak ilgilenmesine olanak tanıdığını göstermektedir. Bu bulgu, etkili sınıf yönetimi ve öğrenci-öğretmen etkileşimi üzerine yapılan çalışmalarda vurgulanan öğrenci merkezli yaklaşımlar ile paralellik göstermektedir. Öğretmenin "*isimleriyle hitap edip hemen öğrenmen*" vurgusu, öğrenci-öğretmen ilişkilerinde kişiselleştirilmiş iletişimin öğrenme sürecine olumlu katkılar sunduğunu göstermektedir. Sınıf yönetimi bağlamında, öğretmenin öğrencileri yakından tanımasının öğrenci katılımını artırdığı, öğretme sürecini bireyselleştirdiği ve motivasyonu yükselttiği yorumunda bulunulabilir. Bununla birlikte söz konusu bulgular metinlerarası okuma etkinliklerinde öğretmenin rehberliğinin niteliğini de vurgulamaktadır.

4.3. Üçüncü Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Çalışmanın üçüncü araştırma sorusu kapsamında, "Öğrencilerin metinlerarası okuma yöntemi ve uygulanan etkinliklere ilişkin görüşleri nelerdir?" sorusuna yanıt aramak amacıyla, araştırmacı tarafından geliştirilen görüşme formu kullanılarak deney grubundaki öğrencilerle görüşmeler yapılmıştır. Görüşme sırasında yapılan ses kayıtları deşifre edilerek çözümlenmiş ve üçüncü araştırma sorusu bağlamında analiz edilmiştir. Bu amaçla dördüncü sınıf öğrencilerinin derslerde yürütülen etkinlikler bağlamında metinlerarası okuma yönteminin onların okuduğunu anlama becerileri üzerindeki etkilerine yönelik görüşleri incelenmiştir. Katılımcı öğrencilerin metinlerarası okuma yöntemine göre işlenen etkinliklere yönelik görüşme dökümleri incelenerek Tablo 30'daki kodlar geliştirilmiştir:

Tablo 30.

Metinlerarası Okuma Yönteminin Etkililiği Konusunda Öğrenci Görüşlerine Ait Tema, Alt Tema ve Kodlar

Tema	Alt tema	Kod
Öğretimsel Metinler	Kullanılan Öğretimsel Metinler	Şiir Mani Atasözü Hikaye edici metin Bilgilendirici metin Öğretici / eğitici metin
	Metinler arası ilişki	Aynı konunun farklı biçimde anlatımı Metinler arası soruların birbirini çağrıştırması Diğer disiplinlerle ilişki kurması
Öğretim Materyalleri	Kullanılan öğretim materyali türleri	Resim Karikatür Video Grafik Film 360 derece sanal müze ziyareti Belgesel
	Öğretimsel etkinlik ve materyallerin niteliği	Anlaşılması kolay Zor anlaşılan Tekrar gerektiren Yazma pratiği isteyen Birbiriyle ilişkili Açıklayıcı Motive edici Dersi eğlenceli hale getiren Farklı beklentileri destekleyen Kültür aktarımını destekleyen Çıkarımda bulunmaya yönlendiren Benzetimler yapmaya yönlendiren
	Öğretim materyallerinin işlevselliği	Konu anlatımına katkı sunan Dersi keyifli kılan Özgüven geliştirici Dersin amaçlarına hizmet eden Öğretim sürecini destekleyen
	Öğretim materyallerinin öğrenciye katkısı	Anlama becerilerinin gelişimi Yazma becerilerinin gelişimi Öz düzenleme becerilerinin gelişimi Analiz becerilerinin gelişimi

Öğrencilerin metinlerarası okuma yöntemiyle yürütülen etkinliklere ve yöntemin kendisine ilişkin görüşleri, "*öğretimsel metinler*" ve "*öğretim materyalleri*" temaları altında incelenmiştir. Öğretimsel metinler teması bağlamında geliştirilen kodlar, "*kullanılan*

öğretimsel metinler" ve *"metinler arası ilişki"* alt temalarında gruplanmıştır. Öğrencilerin, öğretimsel metinler arasında belirli bir gruplandırma yapmadan şiir, mani, atasözü ve düz metinler gibi çeşitli türleri belirtmeleri, yöntemin onlarda metin türleri hakkında farkındalık oluşturduğunu ve bu türleri sınıflandırarak ifade etmelerini sağladığını göstermektedir. Ayrıca, öğrencilerin kullanılan metinleri işlevlerine göre hikâye edici metin, bilgilendirici metin ve öğretici/egitici metin olarak ayırmaları, onların metinlerin yapı ve amaçlarına yönelik bilişsel farkındalık geliştirdiklerini ortaya koymaktadır. Konuyla ilgili olarak K8 kodlu öğrencinin görüşü örneklendirilebilir:

Düşünüyorum mesela gezdiğimiz sanal müzede, müzedeki halılarla, kilimlerle izlediğimiz belgeseldeki kadının yaptığı kilimler çok benziyordu. Bin bir çeşit desen vardı üstünde... sonra Çanakkale Zaferi'nden bahsedeyim. Çanakkale zaferinde bir de afiş vardı. Orada şehit anıtı vardı... Çanakkale şehit anıtı... sonra öğretmenim 23 Nisan şiiri vardı bir tane... 23 Nisan şiirinde büyüünce bizim de geleceğin yıldızları olduğumuzu bahsediyordu sonra sağlıklı beslenme şiiri ay metninde iki metinde de sağlıklı beslenmeden bahsediyordu birinci metinde sağlıklı beslenmenin yararından, yararlarından bahsediyordu. İkinci metinden de sağlıklı beslenmek için ne yapmamız gerektiğinden bahsediyordu. Yani onlar sağlıklı beslenme ile bağlantılı konular. Aslında her şey o konuyla bağlantılıydı mesela sağlıklı beslenmede bir oyun oynamıştık labirent oyunu... orada birkaç sorular vardı... o sorulardan mesela bir tanesi karbonhidrat hatırladığım kadarıyla karbonhidrat içeren besin hangisidir diye soruyordu sanırım. (K8)

K8 kodlu öğrencinin ifadeleri, farklı içerikler arasında tematik bağlar kurma becerisinin geliştiğini göstermektedir. Sağlıklı beslenme teması üzerinden iki farklı metnin ortak noktasını keşfetmesi ve *"onlar sağlıklı beslenme ile bağlantılı konular"* ifadesi, öğrencinin metinler arası anlam ilişkilerini kavrayabildiğini göstermektedir. Bu bulgu, öğrencilerin yeni bilgileri mevcut bilgilerle ilişkilendirerek anlam inşa ettiklerini ortaya koyan yapılandırmacı öğrenme kuramının uygulamadaki bir yansıması olarak görülebilir. Öğrencinin, *"sanal müzede gördüğümüz halılar, belgeseldeki kadının yaptığı kilimlere benziyordu"* ifadesi, farklı kaynaklardan gelen görsel ve yazılı materyalleri zihinsel olarak ilişkilendirebildiğini göstermektedir. Bu durum, çoklu temsil sistemleriyle öğrenme (multimodal learning) kapsamında, öğrencilerin sadece metinleri değil, görselleri de analiz ederek anlam oluşturabildiklerini ortaya koymaktadır. Benzer şekilde, "Çanakkale Zaferi ve Şehit Anıtı" ilişkisini kurması, öğrencinin kavramları farklı bağlamlarda görüp birleştirebilme becerisini geliştirdiğini göstermektedir. Bu bulgu, okuma-anlama sürecinde görsellerin anlam oluşturma sürecini destekleyici bir rol oynadığını doğrular niteliktedir. Öğrencinin okuduğu metinleri, izlediği belgeselleri, oynadığı oyunları ve gördüğü görselleri birbiriyle ilişkilendirebilmesi, öğrenme sürecinin bütüncül yapısını ortaya koymaktadır. Labirent oyununda sorulan karbonhidrat sorusu ile sağlıklı beslenme konusunun bağlantılı olduğunu ifade etmesi, öğrencinin etkileşimli öğrenme ortamlarından edindiği bilgileri birleştirme

becerisinin geliştiğini ortaya koymaktadır. Bu bulgu, etkin öğrenme ortamlarının öğrencilerin anlam oluşturma süreçlerini desteklediğini göstermektedir.

Metinlerarası ilişki alt temasında öğrenci görüşlerine dayalı olarak “*aynı konunun farklı biçimde anlatımı, metinler arası soruların birbirini çağrıştırması ile diğer disiplinlerle ilişki kurması*” kodları oluşturulmuştur. Aynı konunun farklı biçimde anlatımı ile ilgili olarak K1, K3 ve K11 kodlu öğrencilerin ifadeleri örneklendirilebilir:

Yani farklı metinlerde farklı farklı metinlerde aynı konu ama farklı şeyler yazmamızı istiyordu. Mesela küresel, iklim krizi ile ilgili iki metin vardı, buzullarla ilgili iki metin vardı yani birbirine benzeyen aynı konuda iki metin farklı metinler vardı”(K1) derken, K13 kodlu öğrenci de görüşünü şöyle ifade etmiştir: “Benzerlik olarak hepsi Çanakkale Zaferi falan hepsi milli kültür anlatıyordu. Diğer işlediğimizde de sağlık ve sporu anlatıyordu benzerlik olarak, konular aynı etkinlikler farklıydı. (K13)

Yani aslında konular aynı gibiydi anlatımlar ve soruları sadece farklıydı...ben öyle düşünüyorum, ..., bazı mesela hani diyorum sağlıklı yaşam ve spor ile ilgili şeyler vardı... Bir tane konu vardı öğretmenim. Mesela örnek veriyorum başka bir konu vardı öğretmenim, onda da mesela yemeklerin içindeki şeylerden bahsediyordu ben onları şey yaptım mesela birbirlerine benzettim öğretmenim. Bu yüzden konuların birbirine benzer olduğunu düşünüyorum. (K3)

Birbiriyle şöyle bir ilişkisi vardı hepsi 23 Nisan’ı anlatıyordu ve şöyle bir şey vardı bazı sözcükleri birbiriyle ilişkilendiriliyordu... başka şöyle bir şey vardı mesela bir videoda şey varken işte çocuklar hangi ülkelerden geldiğini ve neden geldiklerini anlatıyorlardı, şiirde işte çocukların ne kadar önemli olduklarını anlatıyordu, konu bu yani hepsi bir konuyu anlatıyor, farklı şekilde işlendi. (K11)

Öğrencilerin ifadeleri, metinlerarası okuma sürecinde tematik bağlantıları fark edebilme, farklı anlatım biçimlerini karşılaştırabilme ve metin türleri arasında ilişki kurabilme becerilerini geliştirdiklerini göstermektedir. Bu ifadeler, öğrencilerin metinlerde işlenen temaları ayırt edebildiklerini ve farklı içerikleri zihinsel olarak kategorize edebildiklerini göstermektedir. Bu durum, metinlerarası okumanın üstbilişsel farkındalık kazandırarak öğrencilerin temalar arasındaki ilişkileri tanımlamalarına yardımcı olduğunu ortaya koymaktadır. Öğrenciler, aynı konuyu ele alan farklı metinlerin içeriklerini kıyaslamış ve anlatım biçimlerindeki farklılıkları analiz edebilmiştir. Öğrencilerin aynı temaya sahip metinleri karşılaştırarak anlatım farklarını fark edebildiklerini ve anlatım biçimlerinin öğrenmeye etkisini değerlendirebildikleri görülmektedir. Bu bulgu, öğrencilerin karşılaştırmalı analiz yapabilme becerilerinin geliştiğini göstermektedir.

K11 kodlu öğrencinin “*Bazı sözcükleri birbiriyle ilişkilendiriliyordu*” ifadesi, öğrencinin kelime ve kavram düzeyinde metinler arasındaki bağlantıları da fark ettiğini göstermektedir. Bu bulgu, öğrencilerin kelime düzeyinde bağ kurma becerisi kazanarak anlam inşasını derinleştirdiğini ve kelime çağrışımları yoluyla metinler arasındaki ilişkileri güçlendirdiğini ortaya koymaktadır. Öğrencilerin farklı medya türleri (şiir, video, bilgi metni vb.) arasında

bağlantı kurabildikleri ve aynı konunun farklı iletişim araçlarıyla nasıl işlendiğini değerlendirebildikleri de görülmektedir. Bu bulgu, multimodal okuryazarlığın geliştirilmesinde metinlerarası okuma yönteminin katkısını vurgulamaktadır.

Öğrencilere göre etkinlik sürecinde kullanılan sorular birbirini çağrıştırmakta ve metinler arası ilişkilerin daha kolay kurulmasını sağlamaktadır. K2 ve K10 kodlu öğrencilerin ifadelerinde bu bulguyu görmek mümkündür:

Evet. Aslında aynı şeylerle, yani böyle aynı şeyleri veriyorlar ama soruyu farklı söylüyorlar mesela imm yani aynı şeyi veriyorlar ama soruyu farklı yapıyorlar yani benzetiyorum ben de... aynı şeyi işliyor ama farklı tarzlarla bize soruyor. (K2)

Yani konuyla ilgili sorular vardı mesela bazen bununla ilgili özet falan yazıyorduk, sorular sadece bir metinle ilgili değildi. Mesela bazıları videoyla ilgiliydi bazıları konuyla ilgiliydi öyle bir sürü soru vardı. (K10)

K2 kodlu öğrencinin *"Aynı şeyi veriyorlar ama soruyu farklı yapıyorlar"* ifadesi, öğrencinin aynı konunun farklı soru biçimleriyle ele alınmasını fark ettiğini göstermektedir. Bu durum, öğrencinin yalnızca içeriği değil, aynı zamanda içeriğe yönelik yöneltilen soruların türlerini ve öğrenme sürecine olan etkilerini ayırt edebildiğini ortaya koymaktadır. Bu bulgu, öğrencilerin farklı soru türleriyle karşılaşmalarının, bilişsel esnekliklerini artırarak kavrama düzeylerini geliştirdiğine bir kanıt oluşturmaktadır. K10 kodlu öğrencinin, *"Sorular sadece bir metinle ilgili değildi"* ifadesi, öğrencinin farklı içeriklerle ilgili bütüncül bir sorgulama sürecine dâhil olduğunu göstermektedir. Öğrencinin, metinlerarası okumanın sadece belirli bir metinle sınırlı kalmadığını, aynı zamanda soruların da farklı içerikler arasında bağlantılar kurarak yöneltildiğini fark ettiği görülmektedir. Bu bulgu, öğrencilerin anlam oluşturma sürecinde yalnızca metnin kendisine değil, ona yönelik geliştirilen soru kalıplarına da dikkat ettiklerini göstermektedir. K10 kodlu öğrencinin ifadeleri öğrencinin farklı medya türleriyle sunulan bilgileri ilişkilendirme becerisi kazandığını göstermektedir. Bu durum, öğrencilerin yazılı metinler, görseller ve videolar gibi farklı medya kaynaklarını kullanarak anlam oluşturma süreçlerini destekleyen metinlerarası okuma anlama becerilerini geliştirdiğini ortaya koymaktadır.

Öğrencilerin ifadeleri, metinlerarası okuma yöntemiyle disiplinler arası bağlantılar kurma, temalar arasındaki ilişkileri fark etme ve çeşitli kaynaklardan gelen bilgileri sentezleyebilme becerilerini geliştirdiklerini göstermektedir. Bu bulguya yönelik olarak K12, K10, K5, K11 ve K13 kodlu öğrencilerin ifadeleri örneklendirilebilir:

...Mesela iklim değişikliğiyle ilgili sonra insanlığın doğaya zarar vermeleri ama doğanın güzellikleriyle ilgili...böyle ilişkilendirdim. Atatürk'ün sözü vardı mesela o şiir, o gazete haberi

video ve Atatürk'ün sözü birbiriyle ilişkiliydi, milli kültürle ilgiliydi, yöresel danslarımız sonra bayramlarımız dini bayramlarımız milli bayramlarımızla ilgiliydi, ayrıca metinlerde sağlıklı ilgili bir ilişki kurdum... (K12)

Mesela bazı konular var 23 Nisanla ilgili Kurtuluş Savaşı yani Çanakkale Savaşıyla ilgili bir tane sanal müze gezmiştik... onunla ilgili bazı metinler vardı bazı videolar vardı 23 nisanla ilgili Atatürk'ün sözü vardı mesela... başka işte video vardı, belgesel vardı, ..., öyle... yani bunlar konuyla ilgili birbirlerine çok benziyor mesela şundan örnek vereyim Çanakkale Savaşı'nda bazı... siz soruyu yazarken mesela bir tane kitap vardı, kitap Çanakkale savaşı anlatıyordu... ondan sonra başka metinler de vardı onlarda konuyla alakalıydı... mesela bir tane konuda bir sürü metinden yararlanarak yazıyorduk. (K10)

Öncelikle milli kültürümüzle ilgili şeyler yazdık daha çok ama sonradan mesela sağlıklı beslenmeyle ilgili yazılar da yazdık... milli mücadeleyle ilgili falan... bu yapılar bizi daha çok destekledi yani daha iyi yazmamızı sağladı... (K5)

Mesela bir tanesinde dengeli beslenme varken diğerinde sağlıklı yaşamının önemi anlatılıyor... bir tanesinde 23 Nisan anlatılırken diğerinde Çanakkale Zaferinin önemi anlatılıyor... (K11)

Mesela sağlık ve sporla ilgili ilişkiler vardı milli kültürümüzle ilgili vardı. Bu yaptığımız çalışmada hayvanları korumayla ilgili vardı. Sonra doğayı falan hava kirliliği, çevre kirliliğiyle ilgili vardı. (K13)

Bu ifadeler, öğrencilerin çevre, sağlık, milli kültür ve tarih gibi farklı disiplinler arasındaki ilişkiyi fark edebildiklerini ve bu kavramları bağlamsal olarak değerlendirebildiklerini göstermektedir. Metinlerarası okuma yönteminin gönderme yaptığı farklı disiplinlerden bilgi kümeleri ya da temalar yoluyla öğrencilerin bilgiyi yalnızca tek bir bağlamda değil, geniş perspektifte değerlendirmeyi deneyimledikleri görülmektedir. Metinlerarası okuma etkinliklerinin oluşturduğu öğrenme sürecinde tematik yaklaşımlar, öğrencilerin bilgiyi parçalar halinde değil, bütüncül olarak kavramalarına katkı sağlamıştır. Öğrencilerin ifadelerinde aynı konu çerçevesinde sunulan farklı içerikleri ilişkilendirebildikleri ve tematik bütünlük sağlayabildikleri görülmektedir. Ayrıca öğrencilerin farklı türlerdeki (şiir, belgesel, haber, tarihî metin) kaynaklardan gelen bilgileri birleştirerek anlam oluşturabildiklerini görülmektedir. Bu durum, öğrencilerin metinlerarası okuma yoluyla sentezleme becerilerini geliştiğini ortaya koymaktadır.

Üçüncü araştırma sorusundaki ikinci tema, öğrencilerin metinlerarası okuma yöntemi kullanılarak yürütülen etkinliklerde kullanılan materyallere ilişkin görüşlerini kapsamaktadır. Öğretim sürecinde kullanılan materyaller konusunda öğrenci görüşleri incelenerek “*kullanılan materyal türleri, öğretim materyallerinin niteliği, öğretim materyallerinin işlevselliği, öğretim materyallerinin öğrenciye katkısı*” alt temaları oluşturulmuştur.

Görüşmelerde öğrenciler, öğretim sürecinde kullanılan materyallere “*resim, karikatür, video, grafik, film, 360 derece sanal müze ziyareti ve belgesel*”leri örnek vermişlerdir.

Kendilerini en fazla etkileyen materyal olarak öğrenciler izledikleri video belgesellerden bahsetmişlerdir. Konuyla ilgili olarak K3 kodlu öğrencinin görüşü örnek olarak gösterilebilir:

Yani öğretmenim bir tane halı ve kilim dokuma bir tane video, belgesel izlemiştik, bir tane de sanal müze gezmiştik öğretmenim halı dokuma ile ilgili ben oradaki halıları mesela benzetmiştim çünkü hani kadının yaptığı halılar çok güzeldi öğretmenim. (K3)

Katılımcı öğrenciler görüşmelerde sıklıkla kullanılan öğretim materyallerinin niteliği konusunda görüş bildirmişlerdir. Konuyla ilgili öğrenci görüşlerine dayalı olarak *“anlaşılması kolay, zor anlaşılan, tekrar gerektiren, yazma pratiği isteyen, birbiriyle ilişkili, açıklayıcı, motive edici, dersi eğlenceli hale getiren, farklı beklentileri destekleyen, kültür aktarımını destekleyen, çıkarımda bulunmaya yönlendiren, benzetimler yapmaya yönlendiren”* kodları geliştirilmiştir.

Kullanılan materyallerin niteliğine ilişkin öğrenci görüşlerinden seçilen ifade örnekleri şöyledir:

Yazma pratiği isteyen:

“Yani bazıları çok uzun yazmalı olduğu için zordu bazıları kolaydı” (K2)

Benzetimler yapmaya yönlendiren:

Yani mesela 23 Nisan’la Çanakkale Zaferinin bir bağlantısı var. 23 Nisanı biz zaferi kazanarak elde ediyoruz. Yani ben orda bir bağlantı gördüm. Yani sonra... halı dokuma için etnografya müzelerini gezmiştik... onlarla bir tane kadın vardı orada... o kadın halıları dokuyordu... oluştuyordu... oradaki halılarla etnografya müzesindeki halılar benziyordu... (K6)

Eğlenceli, öğretici ve motive edici:

Bence hepsi öğreticiydi, eğlenceliydi. (K13)

Bence eğlenceli, öğretici ve güzeldi. (K12)

Dersimiz eğlenceli geçti. (K3)

Farklı beklentileri destekleyen:

Etkinlik ve materyaller benim beklentilerime destek oldu... çünkü ben yazarak anlayan bir öğrenci değilim, ..., izleyerek, görseller, dinleyerek daha iyi anlıyorum, bir de konuşarak. (K4)

Açıklayıcı:

Evet düşünüyorum çünkü böyle belgeselde daha iyi açıklıyor 23 nisanın nasıl olduğunu, ..., Böyle yani daha çok anlatıyordu açıklıyordu öyle yani... (K2)

Çok... çok... ııı yani birbirine bağlantıları vardı... konuların birbirleriyle bayağı bağlantıları vardı... bu yüzden yani dediğim gibi. (K2)

Böyle yani bir sürü karikatürler benziyordu, videolarda benziyordu, öğreniyor işte... öğretmenim ben Bolu Müzesiyle Coğrafya Müzesinin içindeki halı ve kilimleri benzetmişim. Mesela bize verdiğiniz hikayelerle tahtadan izlediğimiz videolar gerçekten çok birbirine benziyordu, ben çok sevdim öğretmenim ve hani yani çok güzeldi böyle dünya nasıl anlatsam... anlatmam böyle sanki gelişmişti. (K3)

Bu ifadeler, görsel ve işitsel materyallerin öğrencilerin öğrenme sürecinde etkili olduğunu ve öğretim sürecinin çok yönlü olarak desteklendiğini göstermektedir. Öğrenciler, kullanılan materyallerin anlaşılabilir, açıklayıcı, eğlenceli, motivasyon artırıcı ve kültürel aktarım sağlayıcı gibi özellikler taşıdığını ifade etmişlerdir. Bu ifadeler, kullanılan materyallerin öğrencilerin derse yönelik ilgisini artırdığı ve bilgiyi daha anlaşılır hale getirdiğini göstermektedir. Özellikle belgesel ve video gibi görsel-işitsel materyallerin öğrencilerin anlam oluşturma süreçlerine önemli katkılar sağladığı görülmektedir. Öğrencilerin derslerde kullanılan materyallerle kültürel ve tarihsel bağ kurabildiği dolayısıyla analiz yapma ve anlam oluşturma becerilerinin geliştiği görülmektedir. Ayrıca öğrenciler, materyallerin öğrenme sürecine katkı sağlayacak şekilde düzenlendiğini ve farklı becerileri geliştirmeye yardımcı olduğunu belirtmişlerdir. Bu bulgu öğrencilere sunulan materyallerin bireysel öğrenme stillerine hitap ettiğini ve farklı öğrenme yollarını desteklediğini göstermektedir. Bir başka ifadeyle öğrencilerin farklı duysal girdilere dayalı materyallerle desteklenmesi, anlam oluşturma süreçlerini güçlendirmektedir.

Öğretim materyalleri temasının üçüncü alt teması materyallerin işlevselliği ile ilgilidir. Bu konudaki öğrenci görüşleri incelenerek *“konu anlatımına katkı sunan, dersi keyifli kılan, özgüven geliştirici, dersin amaçlarına hizmet eden, öğretim sürecini destekleyen”* kodları geliştirilmiştir.

Katılımcı öğrencilerin konuyla ilgili görüşlerinden alınan ifade örnekleri ilgili kodlarla ilişkilendirilerek aşağıda verilmiştir:

Konu anlatımına katkı sunan:

“Ya bana göre çok becerikli idi yani birbirine çok iyi bağlanmış hani çok bağlantıları vardı yani iyi anlatılıyordu yani öyle düşünüyorum” (K2)

Kültür aktarımını destekleyen / Çıkarımda bulunmaya yönlendiren:

Metinler birbiriyle genelde işte bahsettiğim gibi, dediğim gibi ... milli kültürümüzü bahsediyordu ilk başta yani onlar hepsi birbirinin içindeydi yani işlediklerimizden... hepsini böyle bir ders alma ... gibi bir şey vardı böyle bir ders verme... o şekilde... (K5)

Öğretim sürecini destekleyen:

Onlar bana göre hani düz yazıdansa daha çok destekledi, konuyu anlattı, yani konuyu destekledi... (K5)

Video ve afişler bana öğretici geliyordu. Yazılarda ben mesela bir konuyu anlamadığımda onu yazarak daha çok okuyarak anlayabiliyorum. (K11)

Dersin amaçlarına hizmet eden:

Öğretmenim bence ikisiyle de yapılabilir güzel yani oyunlarla daha iyi anlıyorum çünkü öğretmenim dersimiz bazen yetmeyebiliyor öğretmenim çünkü 40 dakika bir az bir süre... sonra öğretmenim bir sonraki ders geldiğinizde mesela oyun falan videoları geri açtığınızda aklıma geliyor. Aaa! Ben bu videoyu izlemiştim falan diyebiliyorum yani aklımda kalmış bir parça oluyor... böyle öğretmenim. (K3)

Özgüven geliştirici:

... Böyle ilk başta şey oldum böyle zorlanmıştım dedim herhalde yapamayacağım demiştim ama sonradan öğretmenim yani bir şey olmaya başladım artık dedim ben anlıyorum artık yapabiliyorum. Eskiden daha az yazıyordum şimdi gerçekten yazmaya başladım ve hikayelerinizi falan çok beğendim öğretmenim çok güzeldi. (K3)

İlk yaptığımız metinde ben çok zorlanmıştım ilk önce, testten bahsediyorum ... çok zorlanmıştım sonra dönem sonunda bu testte hiç zorlanmadım yani kendimi hiç kasmadım, strese girmedim yapabildim yani..., nedeni ben kendimi geliştirdiğim için böyle yazıları daha çok yazabildiğim için. (K11)

Dersi keyifli kılan:

Bu şekilde işlenen derslerden memnun kaldım. (K2)

Öğrencilerin ifadeleri, öğretim materyallerinin işlevselliği açısından değerlendirildiğinde, materyallerin konu anlatımına katkı sunduğunu, dersi keyifli hale getirdiğini, öğretim sürecini desteklediğini, dersin amaçlarına hizmet ettiğini ve özgüven geliştirdiğini göstermektedir. Öğrenciler, öğretim materyallerinin dersin anlatım sürecini desteklediğini ve konular arasında bağlantı kurmayı kolaylaştırdığını ifade etmişlerdir. Bu ifadeler, kullanılan materyallerin konu bütünlüğü içinde anlam oluşturmaya katkı sağladığını göstermektedir. Öğrenciler, metinler dışında kullanılan öğretim materyallerinin konuyu anlamalarını kolaylaştırdığını ve öğrenme sürecini zenginleştirdiğini belirtmişlerdir. Bu ifadeler, öğrencilerin öğrenme süreçlerinde farklı materyallerin kullanılmasının onların bireysel öğrenme stillerine uygun şekilde desteklenmesini sağladığını göstermektedir. Öğrenciler, öğretim materyallerinin dersin hedeflerine ulaşmalarını desteklediğini ve öğrenilen bilgilerin uzun süre akılda kalmasına yardımcı olduğunu ifade etmişlerdir. Bu ifadeler, metinlerarası okumaya dayalı öğretim materyallerinin hatırlamayı kolaylaştırarak kalıcı öğrenmeyi desteklediğini göstermektedir. Öğrenciler, öğretim sürecinde kullanılan materyallerin ve etkinliklerin onların kendilerini geliştirmelerine ve özgüven kazanmalarına yardımcı olduğunu belirtmişlerdir. Öğrencilerin materyaller ve etkinlikler aracılığıyla yazma becerilerini geliştirdikleri ve süreç içinde özgüven kazandıkları görülmektedir. Ayrıca

öğrencilerin öğrenme sürecinde materyallerin eğlenceli ve ilgi çekici olmasını önemli buldukları, bunun onların motivasyonunu artırarak öğrenmeye yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilediği de görülmektedir.

Öğretim materyalleri temasının son alt teması materyallerin öğrenciye olan katkısına odaklanmaktadır. Bu konuda öğrenci görüşlerine dayalı olarak “*anlama becerilerinin gelişimi, yazma becerilerinin gelişimi, öz düzenleme becerilerinin gelişimi, analiz becerilerinin gelişimi*” kodları geliştirilmiştir.

Metinlerarası okuma yönteminin uygulanmasında öncelikle hedeflenen alanlardan birisi öğrencilerin anlama ve yazma becerilerinin geliştirilmesidir. Bu bağlamda yürütülen etkinliklerde seçilen materyaller ve dersin işleniş biçimi öğrencilerde beceri gelişimini desteklemeye yöneliktir. Öğrenci görüşlerinden edinilen izlenimler çalışmanın bu hedefine ulaştığını göstermektedir. *Anlama ve yazma becerilerinin gelişimine olan katkılar* konusunda öğrenci görüşlerinden seçilen ifadeler şöyledir:

23 Nisan’da yapmış olduğumuz çalışma, Çanakkale Zaferi ile ilgili çalışma, halı dokumayla ilgili çalışma anlama ve yazma becerilerimin gelişimine katkı sundu. Okuma metinlerini birinci aldığımda anlamıştım ama ikinci aldığımda daha fazla anlayarak yaptım. İkinci sefer daha fazla yazı yazdım. (K1)

“Önceki yaptığımız çalışmada yani ilk yaptığımız çalışmada yani pek ne yapacağımızı anlamamıştım... konuyu pek anlamamıştım ama o çalışmayı bir daha yaptığımızda bayağı yazmaya başladım., ..., ama sonra şey düzeldi..., Düşünüyorum da hem anlama becerim hem ana fikir becerim hem özet yazma, uzun yazma becerim gelişti. Yani genel olarak yazma, anlama ve okuma becerim gelişti.” (K8)

“Bana göre iki zaman arasında çok fark var daha çok yazmaya başladım daha fazla anlayabiliyorum.”, ..., “Soruları ilk aldığımda bayağı zorlandım. Başta yapamadım ama şimdi aldığımda daha iyi anladım, daha iyi yapabiliyorum ...” (K13)

“Mesela bana katkı sağlıklı yaşamla ilgili oldu, sonra yazım yanlışıyla ilgili oldu... okuma anlamayla ilgili katkıları oldu”, “bu etkinliklerden önceki K12’yle şimdiki K12 arasında, dönem başındaki K12’yle dönem sonundaki K12’yi karşılaştırdığımda, ilerleme katettiğimi düşünüyorum. Anlama, yazılarla, okuma anlamayla sonra yazım yanlışlarıyla, noktalama işaretleriyle., ..., İlk aldığımda daha da zorlanmıştım şimdi daha kolay geldi... Anlayabiliyorum okuduğumu.” (K12)

Ben başta çok anlamıyordum yani anlıyordum da çok fazla yazamıyordum sonradan yani sizinle ders yapmaya başladıktan sonra daha çok anlamaya başladım. (K2)

İlk yaptığımızda bir tane karikatür vardı... getirdiğiniz klasörde... bir tane karikatür vardı ilk başta onu... İlk yaptığımda onu hiç anlayamamıştım, çözememişim yani algılayamamıştım ama şimdi çok iyi anladım, ifade edebiliyorum... Yanıtladığım cevaplar açısından eskiden ben hiç yazamıyordum bir satırı anca dolduruyordum yani dolduramıyor gibi bir şeydim... şimdi bir satır iki satır yani sayfayı doldurmaya başladım. (K6)

Ben eskiden bu kadar fazla anlamıyordum şimdi daha çok iyi anlıyorum konuları daha iyi anlıyorum, ... ya şu ankinde daha çok yazı yazıyorum, daha çok anlayabiliyorum, daha çok konuyla ilgili şeyler yazıyorum ama öncekinde biraz kafam karışıyordu..., İlk yaptığımda evet

ama sonraki yaptığımda da... yani anladım soruları, ... ya ikisini de geliştirdi aslında... ama daha çok anlamamı geliştirdi. (K2)

Görüşmelerde kimi öğrenciler yalnızca anlama kimileri de yalnızca yazma becerilerine odaklanmışlardır. Örnek olarak yazma becerilerinin gelişimi konusunda K4 kodlu öğrenci *“Daha iyi cümle kurma becerimin geliştiğini söyleyebilirim”* derken, K6 kodlu öğrenci güzel yazı yazma becerilerine odaklanmıştır: *“Yazım düzeldi. Eskiden konu filan yazamıyordum şimdi yazmaya başladım, ..., yazmamda ... mesela eskiden yazım biraz eğik büküktü şimdi daha düzgün yazmaya başladım.”* ifadesini kullanmıştır.

Aynı öğrenci anlama becerilerinin nasıl geliştiğini anlatırken *“Anlamakta güçlük çekmiştim ama son aldığımda hiç güçlük çekmedim. Biraz düşündüm sadece cümle kurmakta...”* (K6) biçiminde anlatırken, K5 kodlu öğrenci anlama becerilerinin yanına *öz düzenleme becerilerini* de ekleyerek düşüncesini ifade etmiştir:

Anlama ve öz düzenleme becerilerinin gelişimi:

Ben baştaki yazdığımızda asla ama asla özet yazamıyordum. Şu an özeti bayağı uzatmaya çalışıyorum yani bayağı geliştiğimi düşünüyorum. (K5)

Edindikleri becerilerle ilgili olarak K5 kodlu öğrenci *anlatım bozuklukları ile baş etmeyi* örnek göstermiştir:

Şimdi bu okuduklarımızla, yazdıklarımızla hem böyle anlatım bozukluklarını, cümle kurmayı falan daha çok kendimde öğrendiğimi düşünüyorum. Düzgün cümle kurmayı... (K5)

Diğer öğrencilerden biraz farklı bir konuya vurgu yapan K10 kodlu öğrenci anlama becerileriyle birlikte *analiz yapma becerilerinin* de geliştiğini dile getirmiştir:

Şimdi ilk önce o testleri çözerken ben hiç yapamıyordum. Öğretmenim bu zor diyordum içimden sonra hep strese falan giriyordum şimdi ise bayağı büyük yazılar yazıyorum öyle iki satır filan yazıp bırakmıyorum...”, “ilk önce böyle 2 tane yazıp bitirip böyle hızlıca bitirmeyi falan düşünüyordum fakat şimdi ise birazcık detay ve derinden gitmeyi düşünüyorum. (K10)

Öğrencilerin ifadeleri, metinlerarası okuma yöntemiyle yürütülen öğretim sürecinin öğrencilerin anlama, yazma, öz düzenleme ve analiz becerilerine olan katkısını açıkça ortaya koymaktadır. Öğrenciler, derslerde kullanılan materyaller ve yürütülen etkinlikler sayesinde okuma-anlama süreçlerinde ilerleme kaydettiklerini belirtmişlerdir. Görüşmelerde kullandıkları ifadeler, öğrencilerin tekrar eden metinlerarası okuma uygulamaları sayesinde metinleri daha iyi kavradıklarını, zaman içinde okudukları içeriklerdeki temel mesajları daha hızlı ve derinlemesine anlamaya başladıklarını göstermektedir. Bu bulgu, üstbilişsel okuma stratejilerinin öğrenme sürecinde anlam oluşturmaya nasıl desteklediğini vurgulamaktadır.

Öğrencilerin ifadeleri, yazma becerilerinin hem içerik oluşturma hem de yazılı anlatım açısından geliştiğini göstermektedir. Öğrencilerin yazmaya yönelik olumlu deneyimleri, metinlerarası okuma yönteminin üretken yazma becerilerini geliştirdiğini ve öğrencilerin düşüncelerini yazılı olarak ifade etme sürecinde daha bilinçli hale geldiklerini göstermektedir. Bu bulgu, yazma pratiğinin düzenli ve anlamlı bir şekilde yapılmasının yazma becerileri üzerindeki olumlu etkilerini kanıtlamaktadır. Bazı öğrenciler, yalnızca anlamayı veya yazmayı değil, aynı zamanda kendi öğrenme süreçlerini yönetme becerilerini de geliştirdiklerini belirtmişlerdir. Öğrencilerin özetleme, cümle kurma ve anlatım bozukluklarını fark etme gibi becerileri geliştirdiklerini belirtmeleri, öz düzenleme sürecinin öğrenme süreçlerine nasıl yansıdığını göstermektedir. Dolayısıyla bu çalışma kapsamında öğrencilere sunulan etkinliklerin, öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerini planlama, izleme ve değerlendirme yeteneklerini artırarak bağımsız öğrenme becerileri kazanmalarına yardımcı olduğu görülmektedir. Bazı öğrenciler, yüzeysel okumadan derinlemesine analiz yapmaya doğru bir ilerleme kaydettiklerini belirtmişlerdir. Bu bulgu, öğrencilerin metinleri daha ayrıntılı şekilde ele alma ve yorumlama becerisini geliştirdiğini göstermektedir.

4.4. Dördüncü Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Bu bölümde, araştırmanın dördüncü alt problemi olan “Nitel araştırma bulguları nicel sonuçları nasıl açıklamaktadır?” sorusuna yanıt aranmıştır. Nicel verilerde, özellikle ana fikri belirleme, çıkarımda bulunma ve özetleme becerileri açısından deney grubunun son test puanlarının anlamlı biçimde yükseldiği görülmüştür. Bu artış, nitel verilerle desteklenmiş ve açıklanmıştır. Araştırmanın nicel ve nitel bulguları Tablo 31’de özetlenmiştir.

Nitel veriler, öğrencilerin yalnızca tek metinle sınırlı kalmaksızın çoklu metinler arasında anlam kurma, benzerlik ve farklılıkları fark etme, tematik bütünlük oluşturma ve bu bağlantılardan yeni bilgi üretme süreçlerine dâhil olduklarını ortaya koymuştur. Öğrencilerin şiir, hikâye, haber metni, infografik, karikatür gibi farklı türdeki yazınsal ve görsel metinleri birlikte değerlendirmeleri; metinler arası ilişkilendirme becerilerini geliştirmiştir. Bu durum, öğrencilerin bilgiyi çok yönlü yapılandırmalarına ve derinlemesine anlamalarına olanak tanımıştır. Ayrıca, öğretmen ve öğrenci görüşleri incelendiğinde; öğrencilerin metinleri daha dikkatli inceledikleri, özellikle ana fikri belirleme konusunda daha isabetli çıkarımlar yaptıkları ve anlam ilişkileri kurarak yazma becerilerini geliştirdikleri görülmüştür. Bu bulgular, testte en yüksek ortalamanın ana fikir sorularına ait olması ile örtüşmektedir. Görüşme formunda da belirtildiği üzere, öğrencilerin görseller arası ilişki kurma

düzeylerinin geliştiği, bu gelişimin testte görsel-görsel (GG) boyutundaki başarı ortalamasının diğer ilişki türlerinden daha yüksek çıkmasıyla desteklenmiştir.

Sonuç olarak, nitel bulgular; nicel verilerde gözlemlenen anlamlı gelişmeleri açıklamakta ve desteklemektedir. Özellikle metin çeşitliliği, farklı metin türleri ve öğretim materyalleri ile yapılan uygulamaların, öğrencilerin metinler arası bağ kurma, anlam çıkarma ve düşüncelerini yazılı olarak ifade etme becerilerini geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Nitel ve nicel bulgular birlikte ele alındığında, metinlerarası okuma yönteminin çok yönlü anlama becerilerini destekleyen işlevsel bir yöntem olduğu söylenebilir.



Tablo 31.

Metinlerarası Okumada Ele Alınan Konular

Nitel Bulgu	Nitel Bulgular	Karma Çıkarımlar
Görüşme Formu		
Metinlerarası okuma yöntemi, öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri üzerinde anlamlı ve pozitif bir etki göstermiştir. Özellikle ana fikri belirleme ve görsel-görsel arası metinlerarasılık becerilerinde, diğer becerilere kıyasla en yüksek başarı ortalamaları elde edilmiştir.	Okullardaki Mevcut Uygulamalar: Öğrenciler yalnızca tek metne odaklanan etkinliklerden sıyrarak birden fazla metinle çalışma sürecine geçmiş, farklı metinler arasında bağlantı kurma, özetleme ve anlam çıkarma gibi bilişsel becerilerde gelişim göstermiştir. Yöntemin Sınıf Uygulamasındaki Yansımaları: Öğrenciler metinlerarası etkinliklere karşı daha ilgili ve motive olmuş, okuma süreçlerine aktif katılım göstermiştir. Bu durum yazılı anlatım ve anlama becerilerine yansımıştır. Öğretimsel Metinler ve Materyaller: Farklı türdeki metinlerin (şiiir, mâni, atasözü, hikâye vb.) ve görsellerin (karikatür, grafik, video) kullanılması, öğrencilerin anlama ve yazma süreçlerini zenginleştirmiştir. Öğrenciler, farklı türdeki görsel metinleri (örneğin, karikatür–infografik veya grafik–harita gibi) birlikte analiz ederken daha aktif olmuş, anlam çıkarma ve yorumlama süreçlerinde daha fazla özgüven kazanmıştır. Görseller üzerinden çıkarım yapma, birçok öğrenci için metin okumaktan daha cazip bulunmuştur. Sınıf Yönetimi ve Öğrenci-Öğretmen Etkileşimi: Yöntem, öğretmenlerin öğrencileri daha yakından tanımına ve öğrenci katılımının artmasına katkı sağlamıştır.	Metinlerarası okuma, öğrencilerin anlama ve yazma becerilerini geliştirmekte, derse katılımı artırmakta ve disiplinler arası ilişkilendirme yeteneğini güçlendirmektedir. Nitel bulgularda ortaya çıkan anlamlı fark, nitel gözlemlerle desteklenmektedir. Özellikle öğrencilerin birden fazla metinle çalışmaları, anlamayı yapılandırmalarını ve temel becerilerde gelişim göstermelerini sağlamıştır. Öğrencilerin derse ilgisinin artması ve sürece gönüllü katılım sağlamaları, nicel başarıyı destekleyen önemli bir bağlam sunmuştur. Özellikle yazılı anlatım ve özetleme becerilerinde gözlemlenen ilerleme, öğrencilerin uygulamaya yönelik olumlu tutumlarıyla açıklanabilir. Kullanılan çoklu metin türleri ve görsel materyaller, öğrencilerin çeşitli metin yapıları ile tanışmasını ve karşılaştırmalı değerlendirme yapabilmesini sağlamıştır. Bu durum, öğrencilerin anlama düzeyindeki artışı desteklemektedir. Sınıf içi iletişimin güçlenmesi ve öğrencilerin aktif katılımı, yöntemin öğretim süreçlerinde uygulanabilirliğini artıran önemli göstergelerden biri olarak değerlendirilmektedir.

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırma kapsamında elde edilen bulgular; belirlenen her bir araştırma sorusu doğrultusunda ayrı alt başlıklar altında ele alınmakta, ilgili literatürle karşılaştırmalı olarak tartışılmakta ve yorumlanmaktadır. Nicel ve nitel veriler birlikte yorumlanarak, metinlerarası okuma yönteminin öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerine etkisi çok yönlü ve bütüncül bir yaklaşımla ele alınmıştır. Bu kapsamda yalnızca uygulamanın genel etkisi değil, aynı zamanda öğrencilerin anlama süreçlerinde etkili olan alt bileşenler de derinlemesine analiz edilmiştir. Çalışmanın özgün katkılarından biri olarak öne çıkan “Kullanılan Okuma Materyallerine Göre Metinlerarası Okuma Türleri” başlığı altında; metin-metin, görsel-metin ve görsel-görsel olmak üzere farklı metinlerarası okuma türlerinin öğrencilerin anlam kurma süreçlerine etkileri karşılaştırmalı olarak ortaya konmuştur. Bu yönüyle çalışma, metinlerarası okuma yaklaşımını yalnızca yöntemsel değil, aynı zamanda içeriksel ve biçimsel açıdan da derinlemesine ele alarak alan yazına önemli bir katkı sunmaktadır. Bölümün son kısmında ise, ulaşılan sonuçlara dayalı olarak literatüre katkı sağlayabilecek değerlendirmelere ve gelecekteki çalışmalara rehberlik edebilecek önerilere yer verilmiştir.

5.1. Sonuç ve Tartışma

5.1.1. Birinci Araştırma Sorusuna İlişkin Sonuç ve Tartışma

Birinci araştırma sorusu doğrultusunda elde edilen sonuçlar, metinlerarası okuma yönteminin uygulandığı deney grubundaki öğrencilerin, olağan öğretim sürecine devam eden kontrol grubuna kıyasla akademik yönden dikkat çekici bir gelişim sergilediğini göstermektedir. Araştırma başlangıcında ön test sonuçlarına göre iki grup arasında anlamlı bir fark bulunmadığı dikkate alındığında, elde edilen gelişimin uygulamaya bağlı olduğu

anlaşılmaktadır. Deney grubundaki öğrenciler, görsel ve metin arasında bağlantı kurma, ana fikri belirleme, görseller arası ilişkileri anlama ve yorumlama, farklı metinleri karşılaştırarak çıkarımda bulunma ve özetleme gibi becerilerde kontrol grubuna göre daha yüksek başarı sergilemiştir. Ayrıca bu öğrencilerin, metindeki temel düşüncüyü doğru belirleyebildikleri, bilgiyi organize etme ve önemli noktaları ayırt etme konusunda da anlamlı ilerleme kaydettikleri belirlenmiştir. Bu sonuçlar, metinlerarası okuma yönteminin öğrencilerin anlama becerileri kapsamında yer alan ana fikri belirleme, çıkarımda bulunma ve özetleme becerilerini geliştirdiğini açıkça ortaya koymaktadır. Bu yöntem sayesinde öğrenciler, metinler arasında anlam ilişkileri kurarak metnin temel düşüncesini daha doğru saptamakta, metinlerde açıkça ifade edilmeyen bilgileri çıkarımlarla tamamlayabilmekte ve edindikleri bilgileri özlü ve anlamlı bir şekilde yeniden ifade edebilmektedir. Dolayısıyla metinlerarası okuma, bu üç temel anlama becerisini destekleyerek öğrencilerin akademik başarılarını artırmada etkili ve işlevsel bir yaklaşım olarak öne çıkmaktadır.

Araştırma sonuçlarına göre, metinlerarası okuma yöntemi öğrencilerin metinler arasındaki bağlantılar kurma, çıkarımda bulunma ve ana fikri belirleme becerilerini geliştirmiştir. Araştırmanın sonuçları, deney ve kontrol grupları arasındaki son test puanlarının, deney grubu lehine anlamlı bir fark gösterdiğini ortaya koymaktadır. Bu sonuç, Ünal (2007), Khaghaninejad ve Roozkhosh (2014), Akdal ve Şahin (2014), Ahmadian ve Yazdani (2013), Leopold ve Leutner (2012), Millah (2020) ve Kedek (2024) tarafından yapılan çalışmaların metinlerarası farkındalığa dayalı öğretimin öğrencilerin okuduğunu anlama becerisi üzerindeki olumlu etkilerini ortaya koyan sonuçlarla örtüştüğünü göstermektedir.

Araştırmanın sonuçları, deney grubundaki öğrencilerin çıkarımda bulunma becerilerinde anlamlı bir gelişim gösterdiğini ortaya koymaktadır. Elde edilen bu sonuç, Englert ve Mariage (1991), Gauche ve Flores (2021), Hall (2016), Jitendra, Hoppes ve Xin (2000), Maguet ve Morrison (2021), Murray ve Burke (2003), Narvaez ve Broek (1999) ile Seifert'in (1985) çalışmalarının sonuçlarıyla tutarlılık göstermektedir. Özellikle okuma amacının ve metin türlerinin çıkarım sürecini doğrudan etkilediği belirlenmiştir. Bu bağlamda, Ahangari & Sepehran (2014) tarafından yapılan çalışmalarda da metinlerarası farkındalığın öğrencilerin okuma sürecinde çıkarımda bulunma becerilerini güçlendirdiği gösterilmiştir. Bu çalışmada öğrencilere sunulan okuma amacı ve farklı metin türleri bu noktada en önemli etkindir.

Araştırmada, metinlerarası okuma yönteminin öğrencilerin özetleme becerilerini anlamlı düzeyde geliştirdiği belirlenmiştir. Elde edilen bu sonuç, Aksoy (2022), Bulut (2013), Kırnık

(2017), Koç (2024), Kuşdemir (2014), Pilten (2007), Şapcı (2018) ve Zhang ve Wang'ın (2024) araştırma sonuçlarıyla tutarlılık göstermektedir. Söz konusu çalışmalarda da yapılandırılmış öğretim stratejilerinin özetleme becerilerinin gelişiminde etkili olduğu vurgulanmaktadır. Bununla birlikte, Jewitt (2008), Maloch ve Horsey (2013), Rechin (2022), Varelas ve Pappas (2006) ile Werner (2004) tarafından gerçekleştirilen araştırmalar, metinlerarası okumaya dayalı öğretim uygulamalarının öğrencilerin akademik yazma süreçlerinde eleştirel düşünme becerilerini geliştirdiğini ortaya koymaktadır. Nitekim bu çalışmada da öğretmen, öğrencilerin okuduklarını daha etkili şekilde özetlediklerini ve metinlerarası ilişkiler kurarak eleştirel yorumlar geliştirdiklerini ifade etmiştir.

5.1.2. İkinci Araştırma Sorusuna İlişkin Sonuç ve Tartışma

İkinci araştırma sorusu kapsamında elde edilen sonuçlar, öğretmenin görüşlerine dayalı olarak metinlerarası okuma yönteminin öğrencilerin okuma, anlama ve yazma becerilerine önemli katkılar sunduğunu ortaya koymaktadır. Öğretmen, bu yöntemin çoklu metinlerin öğretim sürecine entegrasyonu konusunda kendisine yeni bir bakış açısı kazandırdığını ve öğrencilerin başlangıçta yabancı oldukları bu yöntemle zamanla alışarak benimsediklerini ifade etmiştir. Öğrencilerin derse ilgilerinin ve katılımlarının arttığı, yaratıcı düşünme ve sentezleme becerilerinin geliştiği, farklı metinleri karşılaştırarak ana fikri belirleme, isabetli çıkarımlar yapma ve özetleme becerilerinde anlamlı ilerlemeler kaydettikleri belirtilmiştir. Ayrıca öğretmen, öğrencilerin yazılı anlatımda noktalama işaretlerini doğru kullanma, metinleri yapılandırma, paragraf oluşturma ve kompozisyon yazma becerilerinde gözle görülür bir gelişim yaşandığını vurgulamıştır. Bu süreçte öğretmen-öğrenci etkileşiminin güçlendiği ve öğrencilerin bireysel özelliklerinin daha iyi tanındığı da ifade edilmiştir. Sonuç olarak, öğretmenin görüşleri metinlerarası okuma yönteminin hem akademik başarıyı hem de derse yönelik motivasyonu artıran etkili bir öğretim yöntemi olduğunu göstermektedir. Öğretmen görüşlerine göre, metinlerarası okuma yöntemi öğrencilerin okuduğunu anlama, yaratıcı düşünme ve yazılı anlatım becerilerinde belirgin gelişmeler sağlamıştır. Öğrencilerin özellikle “farklı metinleri karşılaştırma”, “ana fikri belirleme”, “çıkarımda bulunma” ve “özetleme” gibi üst düzey anlama becerilerinde daha etkin hale geldikleri belirtilmiştir. Bu bulgular, Ünal (2007), Akdal ve Şahin (2014), Kedek (2024) ve Millah (2020) gibi araştırmaların metinlerarası farkındalığa dayalı öğretimin anlama becerilerine katkı sağladığını ortaya koyan sonuçlarıyla paralellik göstermektedir. Özellikle Akdal ve Şahin (2014), öğrencilerin metinler arasında bağlantı kurarak bilgi transferi yapabilme

becerilerinin geliştiğini belirtmektedir ki bu durum öğretmen görüşlerinde açıkça gözlemlenmiştir. Öğretmen, öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinde belirgin bir ilerleme kaydettiklerini belirtmiş; özellikle paragraf bütünlüğü oluşturma, metni yapısal olarak düzenleme ve noktalama işaretlerini yerinde kullanma gibi alt becerilerde bu gelişimin somut biçimde gözlemlendiğini ifade etmiştir. Bu sonuç, Koç (2024), Aksoy (2022), Şapcı (2018) ve Zhang & Wang (2024) gibi araştırmalarda yapılandırılmış okuma-yazma uygulamalarının özetleme ve yazılı anlatım becerilerine katkı sunduğu yönündeki bulgularla örtüşmektedir. Koç'un (2024) sınıf öğretmeni adaylarıyla yaptığı çalışmada, sistemli geri bildirim ve etkileşimli okuma uygulamalarının özetleme becerilerini anlamlı düzeyde artırdığı ortaya konmuştur. Bu çalışmada da öğretmen, öğrencilerin metinleri hem içerik hem yapı bakımından daha doğru ve etkili şekilde ifade edebildiğini belirtmiştir.

Öğretmen görüşünde dikkat çeken bir diğer nokta, öğrencilerin derse karşı motivasyonlarının arttığı ve sınıf içinde daha aktif katılım gösterdikleridir. Öğrencilerin farklı türdeki metinler (şiir, masal, haber metni, bilgi verici metin vb.) ile çalışmaları, sürece olan ilgilerini artırmış ve öğrenmeye yönelik olumlu tutum geliştirmelerine katkı sağlamıştır. Bu durum, Hall (2016), Ahangari ve Sepehran (2014) ile Varelas ve Pappas (2006) tarafından yürütülen çalışmaların, metin çeşitliliğinin öğrencilerin öğrenme motivasyonu üzerindeki olumlu etkisine ilişkin bulgularıyla örtüşmektedir.

Öğretmen, bu yöntemin kendisi açısından dönüştürücü bir etki yarattığını; geleneksel metin temelli okuma süreçlerinin ötesine geçerek öğrencilerin bireysel farklılıklarına göre daha esnek ve etkili bir öğretim yürütme imkânı sunduğunu ifade etmiştir. Metinlerarası okuma, hem planlama hem de uygulama aşamalarını çeşitlendirmiş, öğretim sürecine yönelik bakış açısını da belirgin biçimde zenginleştirmiştir. Bu yöntemin öğretmen üzerindeki etkisi, Navarrete (2019) ve Demirci (2019) gibi çalışmalarda vurgulanan, pedagojik dönüşüm sürecine katkı sunan okuma stratejilerinin önemini destekler niteliktedir.

Ayrıca öğretmen, öğrencilerin “çoklu bağlamlar arasında anlam ilişkisi kurma” ve “metinlerarası sorulara yanıt verme” gibi bilişsel becerilerinde kayda değer bir gelişim gözlemlediğini ifade etmiştir. Bu bulgu, Khaghaninejad ve Roozkhosh (2014) ile Ahmadian ve Yazdani (2013) gibi araştırmalarda vurgulanan, metinlerarası okuma etkinliklerinin üst düzey düşünme becerilerini destekleme gücüyle doğrudan ilişkilidir. Khaghaninejad ve Roozkhosh (2014), öğrencilerin çoklu metinleri değerlendirme sürecinde anlam yapılandırma becerilerinin güçlendiğini ve eleştirel okuma düzeylerinin arttığını belirtmektedir.

Sonuç olarak, öğretmen görüşleri, metinlerarası okuma yönteminin öğrencilerin bilişsel, dilsel, duyuşsal ve sosyal alanlardaki gelişimini destekleyen, bütüncül ve etkili bir yöntem olduğunu göstermektedir. Öğretmen, bu yöntemin yalnızca akademik performansa değil, aynı zamanda öğrencilerin öğrenmeye yönelik tutumlarına, yazılı anlatım alışkanlıklarına ve öğrenme süreçlerine katılım biçimlerine olumlu katkı sunduğunu ifade etmiştir. Bu sonuçlar, araştırmanın ulaştığı genel sonuçlarla ve literatürdeki pek çok çalışmanın (örn. Ünal, 2007; Akdal ve Şahin, 2014; Koç, 2024; Zhang & Wang, 2024) ortaklaştığı noktalara işaret etmektedir. Dolayısıyla, öğretmen görüşleri doğrultusunda, metinlerarası okuma yönteminin ilkokul düzeyindeki öğrenciler için hem uygulanabilir hem de yüksek potansiyelli bir öğretim yöntemi olduğu söylenebilir.

5.1.3. Üçüncü Araştırma Sorusuna İlişkin Sonuç ve Tartışma

Üçüncü araştırma sorusu kapsamında elde edilen sonuçlar, öğrencilerin metinlerarası okuma yöntemiyle yürütülen dersleri eğlenceli, öğretici ve motive edici bulduklarını göstermektedir. Öğrenci görüşlerine göre bu yöntem, özellikle anlama ve yazma becerilerinin gelişimine katkı sağlamakta; farklı türdeki öğretim materyallerinin bireysel öğrenme stillerine hitap etmesiyle öğrenme sürecini desteklemektedir. Aynı temanın farklı metin türleri aracılığıyla ele alınması, öğrencilerin konular arası ilişkileri daha iyi kurmalarına imkân tanımaktadır. Metinlerarası sorular ve etkinliklerin, disiplinler arası bağlamı güçlendirdiği ve öğrencilerin metinleri daha derinlemesine anlamalarına yardımcı olduğu belirtilmiştir. Ayrıca, öğrencilerin öğretim sürecinde gelenekselin dışındaki bu yaklaşıma zamanla alıştıkları ve süreci benimsedikleri ifade edilmiştir. Metinlerarası okuma etkinliklerinin öğrencilerin yazma becerileriyle birlikte öz düzenleme becerilerini de desteklediği vurgulanmıştır. Bu doğrultuda, öğrencilerin metinlerarası okuma yöntemiyle yürütülen derslerde daha verimli, anlamlı ve keyifli bir öğrenme deneyimi yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Öğrenci görüşleri, metinlerarası okuma yönteminin eğitsel süreçlere entegrasyonunun faydalı olacağını ortaya koymaktadır. Öğrenciler, bu yöntemin dersleri daha ilgi çekici hale getirdiğini ifade etmiştir. Benzer şekilde, Bloome ve Egan-Robertson (1993), Demirci (2019), Işıksalan (2018), Navarrete (2019) ile Zhang ve Wang (2024) tarafından yürütülen çalışmalarda da metinlerarası unsurların okuma-anlama süreçlerine olumlu katkı sunduğu vurgulanmaktadır.

Öğrenci görüşleri doğrultusunda, aynı temanın farklı metin türleriyle sunulmasının, anlam kurma sürecini derinleştirdiği ve öğrencilerin disiplinler arası bağlantılar kurma becerilerini desteklediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda, metinlerarası sorular ve etkinliklerin öğrencilerin farklı metinler arasındaki ilişkileri keşfetmelerine olanak sunduğu, böylece sadece metne odaklı değil, çok yönlü ve bağlamsal bir anlama sürecine girdikleri görülmüştür. Söz konusu bulgular, Khaghaninejad ve Roozkhosh (2014) ile Ahmadian ve Yazdani (2013) tarafından yapılan araştırmalarla örtüşmektedir. Bu çalışmalarda da metinlerarası farkındalığın öğrencilerin kavramsal ilişki kurma, karşılaştırmalı düşünme ve bağlamsal anlama becerilerini güçlendirdiği belirtilmiştir.

Öğrencilerin, öğretim sürecinde geleneksel yaklaşımlardan farklı olan bu yöntemle zamanla alıştıkları ve süreci benimsedikleri vurgulanmıştır. Bu durum, Kristeva'nın (1966) metinlerarasılık kuramında ifade ettiği gibi, okurun yalnızca bir metinle değil, diğer metinlerle kurduğu anlam ilişkisi aracılığıyla öğrenmeyi yapılandırması ilkesine dayanmaktadır.

Öğrenci ifadelerine dayanarak, aynı temanın farklı metin türleriyle ele alınmasının anlam kurma sürecini derinleştirdiği ve öğrencilerin disiplinler arası bağlamlar kurmasına katkı sunduğu görülmüş; sonuç olarak metinlerarası okuma yönteminin çok yönlü anlama becerilerini desteklediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç, Varelas ve Pappas (2006) ile Jewitt (2008) tarafından yürütülen çalışmalarda da desteklenmektedir. Bu çalışmalarda, çoklu metin ve görsel temelli yaklaşımların öğrencilerin öğrenme stillerine hitap ederek anlam yapılandırma süreçlerini zenginleştirdiği ifade edilmektedir. Aynı zamanda, bu materyallerin öğrencilerin yaratıcılık, ifade özgürlüğü ve yazılı anlatım becerilerini de olumlu yönde etkilediği vurgulanmıştır.

Metinlerarası okuma süreci, öğrencilerin yalnızca bilgi alıcısı değil, bilgi üreticisi olmalarını desteklemektedir. Yürütülen görüşmeler doğrultusunda, öğrencilerin kendi düşüncelerini oluşturma, örtük anlamları çözümleme ve yazılı anlatımda daha açık bir ifade geliştirme becerilerinde gelişim gösterdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Görüşme sonuçları, metinlerarası okuma etkinliklerinin öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerini planlama, izleme ve değerlendirme davranışlarını kapsayan öz düzenleme becerilerinde gelişim sağladığını göstermektedir. Öz düzenleme becerileri, bireyin öğrenme sürecinde kendi öğrenmesini planlama, izleme ve değerlendirme davranışlarını içerdiğinden, bu kazanım oldukça önemlidir. Zimmerman (2002) tarafından tanımlanan öz düzenleme çerçevesine göre, öğrencilerin kendi öğrenmelerini iç denetimli biçimde yönlendirmeleri, üst düzey bilişsel

gelişim açısından kritik bir adımdır. Bu çalışmada da öğrenciler, metinleri okurken kendi anlama düzeylerini fark edebilmiş ve gerektiğinde anlam kurma stratejilerini yeniden yapılandırabilmiştir. Benzer biçimde, Bloome ve Egan-Robertson (1993), Demirci (2019), Işıksalan (2018), Navarrete (2019) ile Zhang ve Wang (2024) tarafından yürütülen araştırmalar da metinlerarası okuma uygulamalarının öğrencilerin sadece anlama değil, aynı zamanda karşılaştırmalı değerlendirme ve yapılandırıcı yazma becerilerine anlamlı katkılar sunduğunu ortaya koymuştur. Bu araştırmalarda vurgulanan en önemli unsurlardan biri, metinlerarası okumanın öğrencinin çoklu perspektif geliştirmesine olanak sağlamasıdır. Bu durum, bireyin metinler karşısında sadece tüketici değil, aktif bir yorumlayıcı ve anlam inşa edici hale gelmesini mümkün kılmaktadır.

Sonuç olarak, öğrenci görüşleri metinlerarası okuma yönteminin yalnızca okuma-anlama değil, aynı zamanda anlam kurma, yazılı ifade, disiplinler arası ilişki kurma ve öz düzenleme gibi pek çok beceri alanında gelişim sağladığını göstermektedir. Öğrenciler, bu yöntemin öğrenmeyi daha anlamlı, etkileşimli ve kalıcı kıldığını ifade etmiş; derslerin daha verimli, keyifli ve düşündürücü hale geldiğini dile getirmiştir. Metinlerarası okuma yönteminin ilkökul düzeyinde uygulanabilir olduğu ve etkili bir öğretim stratejisi niteliği taşıdığı görülmektedir.

5.1.4. Dördüncü Araştırma Sorusuna İlişkin Sonuç ve Tartışma

Dördüncü araştırma sorusu kapsamında elde edilen bulgular, metinlerarası okuma yönteminin öğrencilerin anlama becerilerine etkisini nicel ve nitel verilerin bütüncül değerlendirmesiyle ortaya koymuş; öğretim sürecine sağladığı katkılar kapsamlı biçimde belirlenmiştir. Nicel sonuçlar, yöntemin öğrencilerin okuma ve anlama becerileri üzerinde anlamlı ve olumlu etkiler yarattığını gösterirken, nitel veriler bu etkinin nasıl gerçekleştiğine dair derinlemesine açıklamalar sunmuştur. Nitel veriler, öğrencilerin tek metne dayalı okuma alışkanlıklarını aşarak farklı metin türlerini anlamlandırma ve disiplinler arası bağlantılar kurma becerilerini geliştirme sürecine girdiklerini ortaya koymuştur. Şiir, mani, atasözü, hikâye edici ve bilgilendirici metinlerin yanı sıra görsel ve dijital materyallerin (resim, karikatür, video, grafik, film vb.) kullanımı, dersleri daha etkileşimli ve ilgi çekici hâle getirmiştir. Bu durum, öğrencilerin anlama ve yazma becerilerinde ilerleme sağlarken, sınıf içi motivasyonlarını ve katılımlarını da artırmıştır. Hem nicel hem de nitel sonuçlar bir arada değerlendirildiğinde, metinlerarası okuma yönteminin öğrencilerin okuma, yazma,

anlama ve disiplinler arası bağ kurma becerilerini geliştirdiği; dolayısıyla öğrenme sürecini daha anlamlı, katılımcı ve motive edici bir yapıya kavuşturduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Metinlerarası okuma sürecinin etkili bir şekilde uygulanabilmesi için öğretmenlerin öğrencileri yönlendirmesi ve çeşitli metin türlerini içeren ders materyalleri kullanması önerilmektedir. Özellikle karşılaştırmalı okuma teknikleri, görsel destekli okuma materyalleri ve interaktif dijital platformların kullanımının bu süreçte etkili olduğu belirlenmiştir (Hartman, 1995; Ahangari & Sepehran, 2014). Ayrıca, öğretim programlarının metinlerarası okuma yöntemleriyle uyumlu hale getirilmesi, öğrencilerin üst düzey bilişsel becerilerini geliştirmek adına önemli bir adımdır (Ünal, 2007). Bu araştırmanın yürütülüşü bizzat araştırmacı tarafından ders içi etkinlikleri bire bir uygulamak biçiminde olduğu için araştırmanın sonuçlarında görülen belirgin akademik ve beceri ilerlemesi literatürdeki tespitlerle uyum sergilemektedir.

PISA ve PIRLS gibi uluslararası değerlendirmeler de çalışmanın sonuçlarını desteklemektedir. PISA (2022) sonuçları, öğrencilerin sadece tekil metinleri anlama konusunda değil, farklı bağlamları birleştirme süreçlerinde de zorlandığını göstermektedir. Benzer şekilde, PIRLS (2021) verileri, öğrencilerin okuma-anlama süreçlerinde yeterli performans sergileyemediklerini ortaya koymaktadır. Çalışma, bu eksiklikleri gidermede metinlerarası okuma yönteminin etkili bir strateji sunduğunu göstermektedir.

Metinlerarası okuma, bireylerin yalnızca tek bir metni analiz etmek yerine, farklı metinler arasında bağlantılar kurarak anlam oluşturmalarını sağlayan bir strateji olarak öne çıkmaktadır. Geleneksel okuma yöntemleri, bireyleri metin içinde bilgiye ulaşmaya teşvik ederken, metinlerarası okuma yöntemi, bireylerin bilgiyi çok yönlü değerlendirmesine, karşılaştırmasına ve yorumlamasına olanak tanır (Khaghaninejad & Roozkhosh 2014; Ahmadian & Yazdani, 2013). Bu araştırmanın sonuçları mevcut literatürde ortaya konan görüş ve sonuçlarla örtüşmekte; bu yönüyle önceki araştırma bulgularını teyit eder niteliktedir.

Metinlerarası okuma, bireylerin bilişsel süreçlerini derinleştiren ve anlam oluşturma süreçlerini destekleyen bir yöntemdir. Bu kavram, Kristeva (1966) tarafından ortaya atılmış ve metinlerin yalnızca bağımsız yapılar olarak değil, diğer metinlerle ilişkili anlam ağları oluşturduğu vurgulanmıştır. Barthes (1977) ise metinlerarasılığı, okurların farklı metinler arasında bağ kurarak anlam inşa etmeleri süreci olarak ele almıştır. Günümüzde bu kavram, okuma-anlama süreçlerini destekleyen bilişsel ve pedagojik bir strateji olarak

değerlendirilmektedir (Hartman, 1995; Werner, 2004). Bu araştırmanın sonuçları metinlerarası okuma yönteminin ilgili boyutlarını gerçek sınıf yaşantılarına dayalı yapılandırmacı öğrenme süreçleriyle teyit etmiştir.

Okuma ve anlama becerileri, bireylerin akademik başarılarını destekleyen temel unsurlar arasında yer almaktadır. Ancak, geleneksel tek metin odaklı okuma yöntemleri öğrencilerin anlamlandırma süreçlerini sınırlandırmaktadır (Hall, 2016). Metinlerarası okuma yönteminin, öğrencilerin ana fikri belirleme, çıkarımda bulunma ve özetleme becerilerini anlamlı şekilde geliştirdiği gösterilmiştir (Stevens, Park & Vaughn, 2019; Ünal, 2007). Özellikle, metinlerarası okuma sürecine katılan öğrencilerin, metinleri daha bütüncül bir perspektifle ele aldığı ve bilgi transferi yapabildiği belirlenmiştir (Ünal, 2007; Akdal ve Şahin, 2014). Bu araştırmanın sonuçları ile literatürdeki ilgili tespitler örtüşmektedir. Araştırmanın sonuçlarına göre deney grubundaki öğrencilerin söz konusu becerileri gelişim göstermiştir.

Metinlerarası okuma, öğrencilerin bilgiyi çok boyutlu biçimde değerlendirmelerini sağlamak ve anlam oluşturma süreçlerini zenginleştirmektedir. Khaghaninejad ve Roozkhosh (2014) ile Ahmadian ve Yazdani'nin (2013) çalışmaları, bu yöntemin öğrencilerin hem yazılı hem de sözlü anlatım becerilerini geliştirdiğini ve metinler arasında bağlantılar kurarak daha derinlikli yorumlar yapmalarına olanak tanıdığını ortaya koymuştur. Benzer şekilde, Ahangari ve Sepehran (2014) metinlerarası okumanın farklı disiplinler arasında bağ kurmayı teşvik ettiğini; öğrencilerin bilgiyi analiz etme, sentezleme ve değerlendirme becerilerini geliştirdiğini belirtmiştir. Bu çalışmada yapılan öğretmen ve öğrenci görüşmeleri de söz konusu bulgularla örtüşmektedir. Hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin ifadeleri, metinlerarası okuma etkinliklerinin çok yönlü katkılarını açık biçimde ortaya koymakta ve literatürdeki mevcut sonuçları desteklemektedir (Khaghaninejad & Roozkhosh, 2014; Ahmadian & Yazdani, 2013; Ahangari & Sepehran, 2014).

Metinlerarası okuma yönteminin eğitim sistemlerine entegrasyonu, öğrencilerin akademik başarılarını artırmanın yanı sıra bilgiye erişim ve bilgiyi yorumlama yetilerini de geliştirmektedir (Leopold & Leutner, 2012; Pappas, Varelas, Barry & Rife, 2002). Özellikle ilköğretim ve ortaokul düzeyinde yapılan deneysel çalışmalar, metinlerarası okuma yönteminin geleneksel öğretim yöntemlerine kıyasla daha etkili olduğunu ortaya koymuştur (Ünal, 2007; Akdal ve Şahin, 2014). Öğrencilerin metinler arası ilişkileri kavrayarak bilgiye ulaşma süreçleri, daha etkin ve bilinçli bir okuma deneyimi sunmaktadır (Torr, 2007). Araştırmanın

sonuçları, anlama testinde deney grubu lehine ortaya çıkan bulgular doğrultusunda literatürdeki çalışmaları teyit etmiştir.

PISA ve PIRLS gibi uluslararası değerlendirme sonuçları, öğrencilerin yalnızca tekil metinleri anlama konusunda değil, farklı bağlamlar arasında anlam kurma süreçlerinde de zorlandığını göstermektedir (PISA, 2022; PIRLS, 2021). Geleneksel okuma yöntemleri, bireylerin bilgiyi tek yönlü işlemesine neden olurken, metinlerarası okuma yöntemi, farklı metinler arasında ilişki kurarak anlam oluşturmayı destekleyen bir çözüm sunmaktadır (Werner, 2004). Eğitim politikalarında metinlerarası okuma yönteminin vurgulanması, öğrencilerin akademik gelişimine doğrudan katkı sağlayacaktır (Akdağ, 2019; Demirci, 2019). Bu araştırmanın da en önemli sonuç vurgusu bu temada toplanmaktadır. Uluslararası değerlendirme sınavlarında ön plana çıkan metinlerarası bağlantı kurma olgusunun metinlerarası okuma etkinlikleriyle güçlendirilebileceği açıktır.

5.1.5. Kullanılan Okuma Materyallerine Göre Metinlerarasılık

Son yıllarda okuma süreçlerine ilişkin yaklaşımlar, yalnızca metinler arası ilişkilerle sınırlı kalmadan, farklı türdeki içerikler arasında anlam kurma gerekliliğine işaret etmektedir. Bu çerçevede, çalışmada kullanılan metinlerarası okuma etkinlikleri, geleneksel metin-metin ilişkilerinin ötesine geçerek görsel-metin ve görsel-görsel gibi farklı ilişkilendirme biçimlerini de içerecek şekilde çeşitlendirilmiştir. Öğrencilerin anlam oluşturma ve bilgi transferi süreçleri, kullanılan içerik türüne göre değişim göstermiş; özellikle görsel-görsel temelli etkileşimlerin daha dikkat çekici ve etkili bulunduğu gözlemlenmiştir. Bu durum, “kullanılan okuma materyallerine göre metinlerarasılık” şeklinde ifade edilebilecek bir sınıflamanın, hem uygulamada hem de kuramsal tartışmalarda dikkate alınabileceğini düşündürmektedir. Bu çalışma, metinlerarası okuma yönteminin ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerine etkisini ortaya koymanın yanı sıra, yöntemin akademik ve bilişsel becerilere katkılarını kapsamlı biçimde değerlendirmekte ve kuramsal düzeyde yeni açılımlar sunmaktadır. Özellikle, metinlerarasılık kavramını yalnızca metin-metin düzeyinde değil; görsel-metin ve görsel-görsel etkileşimleri de kapsayacak şekilde ele alması, çalışmanın özgün katkılarının biri olarak öne çıkmaktadır.

Bu kapsamda, farklı metinlerarası okuma türlerinin öğrencilerin anlam kurma süreçlerine etkisi karşılaştırmalı olarak incelenmiştir. Bulgular, özellikle görsel-görsel arası metinlerarası okuma türünün, öğrencilerin anlam kurma ve bilgiyi bir bağlamdan diğerine aktarma (transfer) becerilerinde en etkili tür olduğunu göstermektedir. Deneysel uygulama

sonucunda, bu türle çalışan öğrencilerin son test puanlarında en yüksek gelişimin gerçekleştiği belirlenmiştir. Görseller arasındaki ilişkilerin öğrenciler tarafından daha hızlı ve doğrudan kavranabilmesi, bu türün etkili olmasında belirleyici bir faktör olarak değerlendirilmiştir. Bu sonuç, bilginin görselleştirilerek sunulmasının öğrenme sürecine olumlu katkı sağladığını öne süren bilişsel kuramlarla (Paivio, 1986; Mayer, 2009) tutarlıdır. Çift kodlama kuramına (Dual Coding Theory) göre, bireyler bilgiyi hem sözel hem de görsel yollarla işlediğinde daha derin bir anlam oluşturabilmektedir (Paivio, 1986). Görsel-metin arası metinlerarasılık, öğrencilerin anlam oluşturma sürecine katkı sağlamakla birlikte, görseller arası ilişkilendirme kadar yüksek bir etki yaratmamıştır. Öğrencilerin metinlerle görseller arasında bağ kurma konusunda gelişim gösterdiği, ancak görsellerin sunduğu doğrudan anlam ilişkilendirmesinin daha güçlü olduğu tespit edilmiştir. Metin-metin arası metinlerarasılık ise geleneksel bir yaklaşım olarak değerlendirilmiş ve öğrencilerin kavramsal bağlantılar kurmasına yardımcı olduğu görülmüştür; ancak özellikle çoklu okuryazarlık bağlamında sınırlı bir etki sunduğu belirlenmiştir. Bu sonuçlar, okuduğunu anlama üzerine yapılan önceki çalışmalarla kıyaslandığında farklılaşmaktadır. Örneğin, Akyol (2020) ve Ünal (2007), geleneksel okuma stratejilerinin (tekrarlı okuma, koro okuma, yardımcı okuma vb.) öğrencilerin anlama becerilerine katkı sağladığını belirtirken, bu çalışmada çoklu ortam öğeleriyle desteklenen okuma süreçlerinin daha güçlü etki yarattığı görülmektedir. Benzer şekilde, Kendeou, McMaster ve Christ (2016), okuma süreçlerinde üstbilişsel farkındalığın önemini vurgulamış; öğrencilerin yalnızca metinler arasında değil, görseller arasında da anlam ilişkileri kurarak bilişsel bağlam oluşturduğunu göstermiştir.

Bu çalışma, literatüre metinlerarası okumanın sadece metinsel unsurlar arasında değil, aynı zamanda görseller arasında ve görseller ile metinler arasındaki ilişkiler yoluyla da gerçekleştiğini göstererek özgün bir katkı sunmaktadır. Literatürde genellikle metin-metin ilişkileri üzerinde durulmuşken, bu çalışma çoklu metinlerarası ilişkileri içeren yeni bir sınıflandırma sunmakta ve özellikle görsel-görsel arası metinlerarasılığın eğitim bağlamındaki etkisini deneysel olarak ortaya koyarak diğer çalışmalardan ayrılmaktadır. Elde edilen sonuçlar, dijitalleşen eğitim ortamlarında çoklu okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesi gerektiğini vurgulayan araştırmalarla da örtüşmektedir. Örneğin, Moreillon (2007), öğrencilerin dijital ve basılı metinler arasında bağlantılar kurma becerilerini geliştirmelerinin kritik bir beceri olduğunu belirtirken, bu çalışmada çoklu okuryazarlık sürecinin yalnızca metinleri değil, aynı zamanda görselleri de kapsamaması gerektiği ortaya konmuştur.

Sonuç olarak, bu çalışma, metinlerarası okumanın çok yönlü bir süreç olduğunu ve yalnızca metinler arası değil, görsellerle desteklenen anlam ilişkileri aracılığıyla da gerçekleşebileceğini göstererek literatüre özgün bir katkı sunmaktadır. Bulgular ışığında, deneysel uygulamalarda elde edilen etki büyüklükleri karşılaştırıldığında, görsel-görsel arası metinlerarasılık en yüksek etkiyi ortaya koymuş (%88 açıklayıcılık), bunu görsel-metin arası metinlerarasılık (%54 açıklayıcılık) ve ardından metin-metin arası metinlerarasılık (%35 açıklayıcılık) izlemiştir. Bu sıralama, çoklu okuryazarlık bağlamında görsel materyallerin öğrenme süreçlerinde taşıdığı önemi açıkça ortaya koymaktadır. Özellikle görseller arasında kurulan doğrudan ve hızlı anlam ilişkilerinin öğrencilerin kavrama ve bilgi transferi becerilerini daha üst düzeyde desteklediği görülmektedir. Dolayısıyla, sınıf içi okuma etkinliklerinde metinlerarası yaklaşım uygulanacaksa, en yüksek bilişsel kazanımı sağlamak amacıyla görsel-görsel ilişkili içeriklerin öncelikli olarak yapılandırılması önerilmektedir. Bu sonuçlar, sadece teorik değil, aynı zamanda uygulamaya dönük güçlü bir yol haritası sunmakta; dijital çağın gerektirdiği çoklu okuryazarlık yetkinliklerinin geliştirilmesine katkı sağlamaktadır. Bu çerçevede, sınıf içi okuma etkinliklerinde metinlerarası yaklaşımın uygulanması planlandığında, elde edilen bulgular doğrultusunda görsel-görsel ilişkili içeriklerin yapılandırılmasının, öğrencilerin bilişsel kazanımlarını artırma potansiyeli taşıdığı söylenebilir. Bu bulgular, yalnızca kuramsal bir çerçeve sunmakla kalmamakta, aynı zamanda uygulamaya yönelik yol gösterici ipuçları da barındırmaktadır. Özellikle dijitalleşen eğitim ortamlarında, çoklu okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesine katkı sağlama yönünde görsel temelli etkileşimlerin dikkate alınması, gelecekteki öğretim tasarımları açısından önem arz edebilir.

5.2. Öneriler

5.2.1. Eğitimde Karar Vericilere Yönelik Öneriler

- Metinlerarası okuma yöntemi, öğrencilerin çok boyutlu anlama becerilerini desteklemesi bakımından, Türkçe dersi öğretim programlarında açık biçimde tanımlanabilir ve yapılandırılmış etkinlik örnekleriyle desteklenebilir. Bu sayede öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarda yöntemi daha işlevsel şekilde kullanmaları mümkün olabilir.
- Öğretmenlerin metinlerarası okuma yöntemini etkili biçimde uygulayabilmeleri için, yöntemsel bilgi ve uygulama becerilerini geliştirmeye yönelik hizmet içi eğitim programları (atölye çalışmaları, seminerler, uygulama örnekleri vb.) sunulabilir.

- Yöntemi destekleyen basılı ve dijital materyaller geliştirilebilir. Bu kaynakların hem okul kütüphanelerinde hem de EBA gibi çevrim içi platformlarda erişilebilir olması, metinlerarası okumanın öğretim süreçlerine entegrasyonunu kolaylaştıracaktır. Burada önerilen, doğrudan “yeni kaynak üretimi” değil; kaynakların kullanımını yönlendiren, etkinliklerle ilişkilendirilmiş yapıların oluşturulmasıdır.
- Bu çalışmada uygulanan metinlerarası okuma etkinlikleri, 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı’na dayalı kazanımlar dikkate alınarak yapılandırılmıştır. Ancak, 2024 Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli doğrultusunda, özellikle “eleştirel okuma”, “yaratıcı düşünme” ve “üstbilişsel farkındalık” gibi ön plana çıkan beceriler bağlamında yeniden kurgulanabilir. Bu çerçevede, yeni programın yaklaşım ve değerleriyle uyumlu metinlerarası okuma etkinlikleri geliştirilebilir.

5.2.2. Gelecekteki Araştırmalar İçin Öneriler

- Araştırmanın yalnızca dördüncü sınıf öğrencileriyle sınırlı olması, yöntemin diğer sınıf düzeylerindeki etkilerini değerlendirme açısından bir sınırlılık oluşturmaktadır. Metinlerarası okuma yönteminin, daha erken yaş gruplarında (2. ve 3. sınıf) ya da ileri düzey öğrencilerle (5. ve 6. sınıf) uygulanarak karşılaştırmalı verilerle değerlendirilmesi, yöntemin gelişimsel uygunluğunu ortaya koyabilir.
- Bu araştırmada uygulama süreci haftada 4 ders saati olmak üzere toplam 40 ders saatiyle sınırlı tutulmuştur. Daha uzun süreli ve sistematik olarak yapılandırılmış uygulamalarla yöntemin uzun vadeli etkileri daha net biçimde gözlemlenebilir. Özellikle, en az bir akademik yılı kapsayan boylamsal çalışmalar aracılığıyla öğrencilerin okuma ve anlama becerilerindeki gelişim süreci izlenebilir.
- Araştırma bulguları, öğrencilerin en yüksek düzeyde gelişim gösterdiği becerinin ana fikri belirleme olduğunu ortaya koymuştur. Bu doğrultuda, ders kitapları ve destekleyici materyallerde, ana fikri belirlemeye yönelik etkinliklerin niteliği ve çeşitliliğinin artırılması önerilmektedir.
- Metinlerarası okuma yöntemi çerçevesinde kullanılan metin türleri ve sunum biçimlerine göre elde edilen sonuçlar değerlendirildiğinde, özellikle “görsel-görsel” ilişkilendirme türünün öğrencilerin anlama performansı üzerinde daha güçlü bir etkiye sahip olduğu gözlemlenmiştir. Bu bağlamda, öğretim materyallerinde ve ders

kitaplarında görsel metinlerin birlikte yorumlanmasına olanak sağlayan etkinlik türlerine daha fazla yer verilmesi, anlamayı destekleyici bir adım olabilir.

- Bu çalışma, ana fikri belirleme, çıkarımda bulunma ve özetleme gibi okuduğunu anlama becerilerine odaklanmıştır. Ancak, metinlerarası okuma yönteminin yaratıcı yazma, eleştirel düşünme, argümantatif metin oluşturma ve akademik yazma becerileri üzerindeki etkisini ele alan araştırmalar da gerçekleştirilerek yöntemin bütüncül etkileri ortaya konabilir.
- Son olarak, bu çalışmada geliştirilen metinlerarası okuma testi ve uygulama süreci, yalnızca araştırma bağlamında değil; sınıf içi uygulamalarda öğretmenler tarafından doğrudan kullanılabilecek örnek öğretim materyalleri olarak değerlendirilebilir. Böylelikle yöntem, yalnızca akademik araştırma düzeyinde değil, öğretim pratiğinde de yaygınlaştırılabilir.

KAYNAKLAR

- Abusamra, V., Difalcis, M., Martínez, G., Low, D., & Formoso, J. (2020). Cognitive Skills Involved in Reading Comprehension of Adolescents with Low Educational Opportunities. *Languages*, 5(34), 1-20. <https://doi.org/10.3390/languages5030034>
- Adam, J.-M. (1992). *Les textes: Types et prototypes*. Nathan.
- Adeniji, M., & Omale, A. (2010). Teaching reading comprehension in selected primary schools in Oyo State, Nigeria. *Library Philosophy and Practice*, 1-15.
- Ahangari, S., & Sepehran, H. (2014). The effect of intertextuality on Iranian EFL learners' critical writing ability. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 98, 622-628. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.03.465>
- Ahmadian, M., & Yazdani, H. (2013). Intertextual awareness and its effect on reading comprehension. *Journal of English Studies*, 10(2), 45-67.
- Ahmed, Y., Francis, D., York, M., Fletcher, J., Barnes, M., & Kulesz, P. (2016). Validation of the direct and inferential mediation (DIME) model of reading comprehension in grades 7 through 12. *Contemporary Educational Psychology*, 44, 68-82. <https://doi.org/10.1016/J.CEDPSYCH.2016.02.002>
- Ahn, S. (2022). Developing summary writing abilities of Korean EFL university students through teaching summarizing skills. *English Teaching*, 77(2), 25-46. <https://doi.org/10.15858/engtea.77.2.202206.25>
- Aituganova, S., & Sultan, E. (2023). Semiotic analysis of a literary text: symbolic description. *Bulletin of the Eurasian Humanities Institute, Philology Series*. <https://doi.org/10.55808/1999-4214.2023-2.16>.
- Akdal, D. (2011). *Metinler arası okuma yaklaşımının ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma becerilerine etkisi* (Yüksek lisans tezi). Ahi Evran Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırşehir.
- Akdal, D., & Şahin, A. (2014). The effects of intertextual reading approach on the development of creative writing skills. *Eurasian Journal of Educational Research*, 54, 171-186. <https://doi.org/10.14689/ejer.2014.54.10>

- Akdal, Ş. (2019). *Metinlerarası okumalarda infografik kullanımının okuduğunu anlamaya etkisi* (Yüksek lisans tezi). Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Kırşehir.
- Aksoy, S. (2022). *Zihin haritası yönteminin ilkökul 3. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ve özetleme becerilerine etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Ordu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Temel Eğitim Anabilim Dalı, Sınıf Eğitimi Bilim Dalı, Ordu.
- Akthar, F., Harvey, H., Subramanian, A., Liversedge, S., & Walker, R. (2021). A comparison of reading, in people with simulated and actual central vision loss, with static text, horizontally scrolling text, and rapid serial visual presentation. *Journal of Vision*, 21(12), 5. <https://doi.org/10.1167/jov.21.12.5>
- Akyol, H. (2003a). Metinlerden anlam kurma. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 13, 49-58.
- Akyol, H. (2003b). *Türkçe ilkökuma yazma öğretimi*. Ankara: Pegem.
- Akyol, H. (2015). *Türkçe ilkökuma yazma öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi
- Akyol, H. (2020). *Metinler arası öğretim ve anlam kurma*. H. Akyol ve Şahin. (Ed.), Türkçe öğretimi içinde(s.183-210). Ankara: Pegem.
- Algül, Ö., & Bozkurt, B. Ü. (2021). Okuduğunu anlama sürecinde çıkarım becerisine ilişkin belirlemeler. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 53(175-204). <https://doi.org/10.9779/pauefd.787770>
- Allen, G. (2000). *Intertextuality*. London and New York: Routledge.
- Allen, G. (2019). *Intertextuality: The new critical idiom* (2nd ed.). Routledge.
- Allen, K. D., & Hancock, T. (2008). Reading comprehension improvement with individualized cognitive profiles and metacognition. *Literacy Research and Instruction*, 47(2), 124-139. <https://doi.org/10.1080/19388070801938320>
- Al-Musawi, M.J. (2013). The Medieval Islamic Literary World-System : The Lexicographic Turn. *Mamlūk Studies Review*, 17, 43-71. <https://doi.org/10.6082/M1Q52MSK>
- Alsaadat, K. (2020). Importance and significance of reading readiness in children's educational lives. *Zenodo*. <https://doi.org/10.5281/ZENODO.3694988>
- Altıntaş, T. (2023). *İlkökul 4. sınıf öğrencilerinin hikâye edici (öyküleyici) metinlerde ana fikir bulma becerileri üzerinde hikâye haritalarının etkisi* (Yüksek lisans tezi). Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Temel Eğitim Ana Bilim Dalı, Sınıf Eğitimi Bilim Dalı, Antalya.
- Annisa, T. P. N., Thamrin, N., & Oktoma, E. (2023). The influence of metacognitive strategies towards students' reading comprehension. *Journey: Journal of English Language and Pedagogy*, 6(2), 1-10. <https://doi.org/10.33503/journey.v6i2.3183>

- Anthony, G. (1996). Active learning in a constructivist framework. *Educational Studies in Mathematics*, 31(2), 349-370. <https://doi.org/10.1007/BF00376324>
- Arat, R. R. (2007). *Yusuf Has Hacib Kutadgu Bilig: I. Metin*. Ankara, Türkiye: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Arbuckle, K. (2004). The language of pictures: Visual literacy and print materials for adult basic education and training (ABET). *Language Matters*, 35(1), 445-458.
- Arora, B., & Giri, J. N. (2022). Dual coding theory and its application in healthcare facility. *International Journal of Health Sciences*, 6(2), 5021-5025. <https://doi.org/10.53730/ijhs.v6ns2.6261>
- Arslan, D. (2024). Dijital çağda sanatın yeniden tanımlanması ve yapay zekâ kullanımı. *Yeni Medya Elektronik Dergisi*, 9(1), 77-92.
- Atmaja, D. (2018). Using audio-visual aids to improve the students' reading skill. *English Education*, 6(3), 35898. <https://doi.org/10.20961/eed.v6i3.35898>
- Avgerinou, M. D., & Pettersson, R. (2011). Toward a cohesive theory of visual literacy. *Journal of Visual Literacy*, 30(2), 1-19. <https://doi.org/10.1080/23796529.2011.11674687>
- Aydın, T. (2020). Türkçe dersinde kısa film kullanımının 7. sınıf öğrencilerinin görsel okuma becerilerine etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 18(2), 145-163.
- Azizi, B., Musafer, S., & Rahimi, F. (2024). Understanding the nature and elements of poem. *Spring Journal of Arts, Humanities and Social Sciences*, 3(6). <https://doi.org/10.55559/sjahss.v3i6.346>
- Azizi, M., Rafi, M., & Rahmani, Z. (2024). Poetic language acquisition in elementary school students. *Journal of Linguistic Studies*, 32(2), 121-138.
- Babayeva, N. (2020). Narrative text: a linguistic approach. *Scientific Bulletin*. <https://doi.org/10.54414/swac9459>
- Baker, L., & Stein, N. L. (1978). The development of prose comprehension skills (*Center for the Study of Reading Technical Report No. 102*). University of Illinois at Urbana-Champaign.
- Bakhtin, M. M. (1986). *Speech genres and other late essays* (C. Emerson & M. Holquist, Eds.; V. W. McGee, Trans.). University of Texas Press.
- Bakhtiyorovna, B. (2024). Effective strategies of improving reading comprehension. *American Journal of Philological Sciences*, 4(6), 1-10. <https://doi.org/10.37547/ajps/volume04issue06-21>
- Baltacı, C. (1976). *XV-XVI. asırlarda Osmanlı medreseleri*. İstanbul, Türkiye: İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları.

- Balun, F. (2008). İlköğretimde görsel okuma ve sunu öğrenme alanının öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi. *Türkçe Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 67-85.
- Barthes, R. (2000). *S/Z: An essay* (A. Lavers, Trans.). Hill and Wang.
- Başaran, M. (2013). Okuduğunu anlamamanın bir göstergesi olarak akıcı okuma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(4), 2277-2290.
- Baştuğ, M., Hiğde, A., Çam, E., Örs, E., ve Efe, P. (2019). *Okuduğunu anlama becerilerini geliştirme stratejiler, teknikler, uygulamalar*. Ankara: Pegem Akademi.
- Batič, J., & Haramija, D. (2015). The importance of visual reading for the interpretation of a literary text. *CEPS Journal*, 5(4), 31-49. <https://doi.org/10.25656/01:11627>
- Batur, Z., Başar, M., & Süzen, H. N. (2019). Critical visual reading skills of students. *International Journal of Education & Literacy Studies*, 7(3), 38-48. <https://doi.org/10.7575/aiac.ijels.v.7n.3p.38>
- Baumann, J. F. (1984). The effectiveness of a direct instruction paradigm for teaching main idea comprehension. *Reading Research Quarterly*, 20(1), 93-115. <https://doi.org/10.2307/747657>
- Bayat, N., & Çetinkaya, G. (2020). Çıkarım becerisi ile okuduğunu anlama arasındaki ilişki. *Eğitim ve Bilim*, 45(203), 177-190. <https://doi.org/10.15390/EB.2020.8782>
- Beaugrande, R., & Dressler, W. (1981). *Introduction to text linguistics*. Longman.
- Benedetto, I., Canale, L., Farinetti, L., Cagliero, L., & La Quatra, M. (2022). Leveraging summarization techniques in educational technology systems. *2022 IEEE 46th Annual Computers, Software, and Applications Conference (COMPSAC)*, 415-416. <https://doi.org/10.1109/COMPSAC54236.2022.00068>
- Benedetto, S., Carbone, A., Pedrotti, M., Fevre, K., Bey, L., & Baccino, T. (2015). Rapid serial visual presentation in reading: *The case of Spritz*. *Computers in Human Behavior*, 45, 352-358. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2014.12.043>
- Berkes, N. (2002). *Türkiye’de çağdaşlaşma*. İstanbul, Türkiye: Yapı Kredi Yayınları.
- Bharuthram, S. (2012). Making a case for the teaching of reading across the curriculum in higher education. *South African Journal of Education*, 32(2), 205-214. <https://doi.org/10.15700/SAJE.V32N2A557>
- Biber, D. (1988). *Variation across speech and writing*. Cambridge University Press.
- Binz, M., Dasgupta, I., Jagadish, A., Botvinick, M., Wang, J., & Schulz, E. (2023). Meta-Learned Models of Cognition. *The Behavioral and brain sciences*, 1-38. <https://doi.org/10.48550/arXiv.2304.06729>

- Bloom, H. (1997). *The anxiety of influence: A theory of poetry* (2nd ed.). Oxford University Press.
- Bloome, D., & Egan-Robertson, A. (1993). The Social Construction of Intertextuality in Classroom Reading and Writing Lessons. *Reading Research Quarterly*, 28(4), 304–333. <https://doi.org/10.2307/747928>
- Bos, L., De Koning, B., Wassenburg, S., & Van Der Schoot, M. (2016). Training inference making skills using a situation model approach improves reading comprehension. *Frontiers in Psychology*, 7. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.00116>
- Boubekri, A., & Rouijel, E. (2024). The effect of performance assessment approach on the development of reading comprehension skills in English for specific purposes context. *European Journal of English Language Teaching*, 9(3), 55-72. <https://doi.org/10.46827/ejel.v9i3.5527>
- Bouma, H. (1980). Visual reading processes and the quality of text displays. In Grandjean, E., & Vigliani, E. (Eds.), *Ergonomic Aspects of Visual Display Terminals* (pp. 101-114). Taylor & Francis.
- Bowman, B., Ross, N., Bex, P., & Arango, T. (2021). Exploration of dynamic text presentations in bilateral central vision loss. *Ophthalmic and Physiological Optics*, 41(5), 1183–1197. <https://doi.org/10.1111/opo.12881>
- Boyd, B., Carroll, J., & Gottschall, J. (2020). *Evolution, Literature, and Film: A Reader*. Columbia University Press.
- Boyd, R. L., Blackburn, K. G., & Pennebaker, J. W. (2020). The narrative arc: Revealing core narrative structures through text analysis. *Science Advances*, 6(32), eaba2196. <https://doi.org/10.1126/sciadv.aba2196>
- Brako-Hiapa, G., Amissah, E., & Mensah, D. (2024). Enhancing reading comprehension: Visual documentation approaches for children with reading difficulties and disabilities. *International Journal of Innovative Research and Development*, 13(3). <https://doi.org/10.24940/ijird/2024/v13/i3/mar24003>
- Brau, B. (2020). Constructivism: United Nations peace operations and International Relations theory. *Journal of International Peacekeeping*, 24(1), 45-67. <https://doi.org/10.1163/18754112-02401005>
- Briggs, C. (2000). Literacy, reading, and writing in the medieval West. *Journal of Medieval History*, 26(4), 397-420. [https://doi.org/10.1016/S0304-4181\(00\)00014-2](https://doi.org/10.1016/S0304-4181(00)00014-2)
- Brown, A. L., & Day, J. D. (1983). Macrorules for summarizing texts: The development of expertise. *Journal of verbal learning and verbal behavior*, 22(1), 1-14.
- Bulut, P. (2013). *İlköğretim 5. sınıf öğrencileri ve öğretmenlerinin özetleme stratejilerinin değerlendirilmesi: Türkçe dersi örneği* (Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim

Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı, Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı, Ankara.

- Bussemeyer, J., & Bruza, P. (2012). *Quantum models of cognition and decision*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511997716>
- Butterfuss, R., & Kendeou, P. (2018). How cognitive processes support reading comprehension: Integrating component skills. *Educational Psychologist*, 53(2), 84-107.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş. ve Demirel F. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem.
- Cain, K., & Oakhill, J. (Eds.). (2008). *Children's comprehension problems in oral and written language: A cognitive perspective*. Guilford Press.
- Cain, K., Oakhill, J., & Bryant, P. (2004). Children's reading comprehension ability: Concurrent prediction by working memory, verbal ability, and component skills. *Journal of Educational Psychology*, 96(1), 31-42.
- Cain, K., Oakhill, J., Barnes, M. A., & Bryant, P. E. (2001). Comprehension skill, inference-making ability, and their relation to knowledge. *Memory & Cognition*, 29(6), 850-859.
- Cameron, T., Schaughency, E., Taumoepeau, M., McPherson, C., & Carroll, J. (2023). School-entry skills and early skill trajectories predict reading after 1 year. *School Psychology*, 38(1), 1-14. <https://doi.org/10.1037/spq0000544>
- Carlson, S. M., Moses, L. J., & Claxton, L. J. (2013). Individual differences in inhibitory control and children's theory of mind. *Child Development*, 84(2), 375-390.
- Cartwright, K. B. (2015). Executive function in reading comprehension: Implications for educational practice. *Perspectives on Language and Literacy*, 41(2), 10-15.
- Casanguiu, L., & Norel, M. (2019). Developing reading skills in pre-primary and primary school education. *Journal Plus Education*, 22, 99-103.
- Ceyhan, S., & Yıldız, M. (2021). The effect of interactive reading aloud on student reading comprehension, reading motivation and reading fluency. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 13(4), 421-431.
- Champagne, R., & Eco, U. (1980). The Role of the Reader: Explorations in the Semiotics of Texts. *World Literature Today*, 54, 339. <https://doi.org/10.2307/40135037>.
- Chatman, S. (1975). Towards a Theory of Narrative. *New Literary History*, 6, 295. <https://doi.org/10.2307/468421>
- Chen, J. (2023). On Poems (System and Environment). *New Literary History*, 54, 1207-1213. <https://doi.org/10.1353/nlh.2023.a907165>

- Chen, J., & de la Torre, J. (2013). A general cognitive diagnosis model for expert-defined multiple latent attributes. *Applied Psychological Measurement*, 37(6), 419–437. <https://doi.org/10.1177/0146621613487145>
- Chen, W. C. (2025). Verbal-visual skill-building and perceptual changes in English presentation. *English for Specific Purposes*, 77, 71-85.
- Chi, F. M. (1995). EFL readers and a focus on intertextuality. *Journal of reading*, 38(8), 638-644.
- Chilton, P. (2004). *Analysing political discourse: Theory and practice*. Routledge.
- Clark, J., & Paivio, A. (1991). Dual coding theory and education. *Educational Psychology Review*, 3, 149-210. <https://doi.org/10.1007/BF01320076>.
- Clinton-Lisell, V., Taylor, T., Carlson, S., Davison, M., & Seipel, B. (2022). Performance on reading comprehension assessments and college achievement: A meta-analysis. *Journal of College Reading and Learning*, 52(3), 191-211. <https://doi.org/10.1080/10790195.2022.2062626>
- Cohn, N. (2013). Visual narrative structure. *Cognitive Science*, 37(3), 413-452. <https://doi.org/10.1111/cogs.12016>
- Connor, C. M. (2016). *The interplay between reading instruction and children's reading skills*. Guilford Press.
- Connor, C. M., Morrison, F. J., & Katch, L. E. (2014). Beyond the reading wars: Exploring the effect of child–instruction interactions on growth in early reading. *Scientific Studies of Reading*, 18(4), 325-342.
- Cooperstein, S. E., & Kocavar-Weidinger, E. (2004). Beyond active learning: A constructivist approach to learning. *Reference Services Review*, 32(2), 141-148. <https://doi.org/10.1108/00907320410537658>
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches* (4th ed.). Sage Publications.
- Cui, Z., Su, M., Li, L., Shu, H., & Gong, G. (2018). Individualized Prediction of Reading Comprehension Ability Using Gray Matter Volume. *Cerebral Cortex*, 28, 1656–1672. <https://doi.org/10.1093/cercor/bhx061>
- Cureton, R. (2017). A Reading in Temporal Poetics: Wallace Steven's "Domination of Black". *Style*, 51, 526 - 549. <https://doi.org/10.1353/sty.2017.0039>
- Cureton, R. (2020). A Reading in Temporal Poetics: Wordsworth's "It Is a Beauteous Evening". *Style*, 54, 199 - 222. <https://doi.org/10.5325/style.54.2.0199>

- Currie, N., & Cain, K. (2015). Children's inference generation: The role of vocabulary and working memory. *Journal of Experimental Child Psychology*, 137, 57-75. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2015.03.005>
- Currie, N., & Muijselaar, M. (2019). Inference making in young children: The concurrent and longitudinal contributions of verbal working memory and vocabulary. *Journal of Educational Psychology*, 111(4), 569-586. <https://doi.org/10.1037/EDU0000342>
- Curto, S. (2003). Further remarks on the origin of Egyptian writing. *Aegyptus: Rivista Italiana di Egittologia e Papirologia*, 83(1-2), 1000-1005.
- Çam, H. (2006). İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin görsel okuma düzeyleri ile okuduğunu anlama ve eleştirel okuma becerileri arasındaki ilişki. *Eğitim ve Bilim*, 31(142), 45-60.
- Daneman, M., & Merikle, P. M. (1996). Working memory and language comprehension: A meta-analysis. *Psychonomic Bulletin & Review*, 3(4), 422-433.
- Dankoff, R. (1983). *Kāshgharī's Divanü Lügat-it-Türk: A general introduction*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Davis, F. B. (1944). Fundamental factors of comprehension in reading. *Psychometrika*, 9(3), 185-197.
- Day, J. (1986). Teaching summarization skills: Influences of student ability level and strategy difficulty. *Cognition and Instruction*, 3(3), 193-210. https://doi.org/10.1207/S1532690XCI0303_3
- de Jager, B. (2002). *Teaching reading comprehension: The effects of direct instruction and cognitive apprenticeship on comprehension skills and metacognition* [Thesis, University of Groningen]. s.n.
- de la Torre, J., & Douglas, J. A. (2004). Higher-order latent trait models for cognitive diagnosis. *Psychometrika*, 69(3), 333-353. <https://doi.org/10.1007/BF02295640>
- Dechant, E. (2013). *Understanding and teaching reading: An interactive model*. London and New York: Routledge.
- Deely, J., Williams, B., & Kruse, F. (2021). *Frontiers in Semiotics. Poetics Today*, 7, 771. <https://doi.org/10.2307/1772941>
- Demir, Ö., & Acar, M. (2002). *Sosyal bilimler sözlüğü*. Ankara: Vadi Yayınları.
- Demir, S., & Koç, M. (2024). Video Art ve Sanatta Yeniden Yorumlama: Genco Gülan ve Özlem Şimşek Örnekleri. *Sanat ve Tasarım Dergisi*, 12(3), 45-58.
- Demirci, M. (2019). 5. Sınıf Türkçe ders kitabında metinlerarası unsurlar ve metinlerarasılığın okuduğunu anlamaya etkisi üzerine bir inceleme [Yüksek lisans tezi, Giresun Üniversitesi].

- Demirel, Ö. (2003). *Türkçe ve sınıf öğretmenleri için Türkçe öğretimi*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Derrida, J. (1976). *Of grammatology* (G. C. Spivak, Trans.). Johns Hopkins University Press.
- Dhakal, B. (2024). Boosting comprehension: Engaging strategies for teaching reading. *Journal of NELTA Koshi*, 2(1), 69-85. <https://doi.org/10.3126/jonk.v2i1.69658>
- Diehl, J. (2010). Singing the new song: Liturgy and literacy in late medieval England (review). *Journal of Medieval Religious Cultures*, 36(2), 136-139. <https://doi.org/10.1353/mrc.0.0010>
- Dilçin, C. (1989). *Kutadgu Bilig grameri*. Ankara, Türkiye: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Doğru, E. (2024). *Dijital zihin haritalarının ilköğretim 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerine etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ordu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ducrot, O. (1984). *Le dire et le dit*. Éditions de Minuit.
- Duffelmeyer, F. A., & Duffelmeyer, B. B. (1991). Topic and main idea: Clearing up the confusion. *The Reading Teacher*, 45(3), 252-254.
- Duke, N. K., & Cartwright, K. B. (2021). The science of reading: Progressing despite challenges. *Educational Psychologist*, 56(2), 73-85.
- Duke, N. K., & Pearson, P. D. (2002). Effective practices for developing reading comprehension. In A. E. Farstrup & S. J. Samuels (Eds.), *What research has to say about reading instruction* (pp. 205-242). International Reading Association.
- Duschinsky, R. (2013). Augustine, Rousseau, and the idea of childhood. *The Heythrop Journal*, 54, 77-88.
- Eastman, V. L. (2010). *Small group instruction: Reading instruction utilizing learning style preferences and the reading achievement of first grade students*. (Doctoral dissertation). Retrieved from <https://www.proquest.com/docview/305186345?pq-origsite=gscholar&fromopenview=true>
- Ekowati, D. W., Nusantara, T., Muksar, M., Sudjimat, D. A., Yayuk, E., & Ismail, A. D. (2023). Semiotic reasoning in mathematics: A systematic literature review of future trends and opportunities. *Migration Letters*, 20(5), 971-991.
- Elalmış, S. (2024). *Farklı metin türlerinde okuduğunu anlama becerilerinin zihin kuramı becerileri açısından incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Düzce Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
- Elbro, C., & Buch-Iversen, I. (2013). Activation of background knowledge for inference making: Effects on reading comprehension. *Scientific Studies of Reading*, 17(6), 435-452. <https://doi.org/10.1080/10888438.2013.774005>

- Elkad-Lehman, I., & Greensfeld, H. (2011). Intertextuality as an interpretative method in qualitative research. *Narrative Inquiry*, 21(2), 258-275.
- El-Kassas, W., Salama, C., Rafea, A., & Mohamed, H. (2021). Automatic text summarization: A comprehensive survey. *Expert Systems with Applications*, 165, 113679. <https://doi.org/10.1016/j.eswa.2020.113679>
- Elleman, A. (2017). Examining the impact of inference instruction on the literal and inferential comprehension of skilled and less skilled readers: A meta-analytic review. *Journal of Educational Psychology*, 109(6), 761-781. <https://doi.org/10.1037/edu0000180>
- Elleman, A., & Oslund, E. (2019). Reading comprehension research: Implications for practice and policy. *Policy Insights from the Behavioral and Brain Sciences*, 6(1), 11-13. <https://doi.org/10.1177/2372732218816339>
- Elliott, J. (2005). *Using Narrative in Social Research: Qualitative and Quantitative Approaches*. SAGE Publications Ltd. <https://doi.org/10.4135/9780857020246>
- Ellis, E., & Graves, A. (1990). Teaching rural students with learning disabilities: A paraphrasing strategy to increase comprehension of main ideas. *Rural Special Education Quarterly*, 10(2), 2-10. <https://doi.org/10.1177/875687059001000202>
- Englert, C. S., & Mariage, T. V. (1991). Strategy instruction to support struggling readers in constructing main ideas in expository text. *Learning Disability Quarterly*, 14(1), 58-76. <https://doi.org/10.2307/1510496>
- Ensar, F., Baş, B., & Tiryakioğlu, S. (2014). Türkçe öğretiminin tarihî kaynakları / Historical Roots of Turkish Language Education. *Türkçe Öğretimi Araştırmaları*, 11, 215-228.
- Epçaçan, C. (2009). Okuduğunu anlama stratejilerine genel bir bakış. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(6), 207-223.
- Ergin, M. (2009). *Divanü Lügati't-Türk ve Türk dili üzerine çalışmalar*. İstanbul, Türkiye: Boğaziçi Yayınları.
- Ergün, S. (2024). *Beşinci sınıf öğrencilerinin ekran okuma öz yeterlik algıları ile okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişki* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ertugay, F. (2019). Sosyal bilimlerde nitel araştırma/esnek desen araştırması: Alana ilişkin zorluklar, sorunlar ve imkânlar. *Nitel Sosyal Bilimler*, 1(1), 48-68.
- Ervine, M. D. (2016). Visual literacy in instructional design programs. *Journal of Visual Literacy*, 35(2), 104-113. <https://doi.org/10.1080/1051144X.2016.1270630>
- Fadila, L., Dalimunthe, S., Siagian, N., William, J., IskandarPs., V., Estate, M., Percut, K., Tuan, S., Serdang, K., & Sumatra, N. (2024). Strategies to improve English reading

- comprehension. *Fonologi: Jurnal Ilmuan Bahasa dan Sastra Inggris*, 2(3), 12-30. <https://doi.org/10.61132/fonologi.v2i3.774>
- Fahriany, F. (2015). Schema theory in reading class. *Journal of English and Education*, 1(1), 17-28. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/295100224_SCHEMA_THEORY_IN_READING_CLASS
- Fairclough, N. (1992). *Discourse and Social Change*. Cambridge: Polity Press.
- Fairclough, N. (1995). *Critical discourse analysis: The critical study of language*. Longman.
- Fang, L. (2019). Psychological thinking mode of constructivism research. *Journal of Educational Psychology*, 42(3), 225-240. <https://doi.org/10.1037/edu0000335>
- Fløttum, K., & Gjerstad, Ø. (2017). Narratives in climate change discourse. *Wiley Interdisciplinary Reviews: Climate Change*, 8(1), e429.
- Fludernik, M. (2000). Genres, text types, or discourse modes? Narrative modalities and generic categorization. *Style*, 34(2), 274-292.
- Fludernik, M. (2000). *Towards a 'natural' narratology*. Routledge.
- Ford, M., & Johnson-Laird, P. (1985). Mental models: Towards a cognitive science of language, inference, and consciousness. *Language*, 61(4), 897-934. <https://doi.org/10.2307/414498>
- Forstall, C., & Scheirer, T. (2019). Computational approaches to intertextuality and literary allusion. *Journal of Cultural Analytics*, 4(1), 77-102. <https://doi.org/10.22148/16.039>
- Fox, J. (2011). Multimodality, Intertextuality and Carnivalism in The Fox and Gangnam Style as Gateways to Media Literacy. *Humanities and Social Sciences*, 4(2), 53.
- Fraenkel, J., Wallen, N., & Hyun, H. (2023). *How to design and evaluate research in education* (11th ed.). McGraw-Hill.
- Freed, J., & Cain, K. (2021). Assessment of inference-making in children using comprehension questions and story retelling: Effect of text modality and a story presentation format. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 56(3), 637-652. <https://doi.org/10.1111/1460-6984.12620>
- Friedman, J. (2021). Understanding digital visual literacy in contemporary media. *New Media & Society*, 24(3), 505-529.
- Gajria, M., & Salvia, J. (1992). The effects of summarization instruction on text comprehension of students with learning disabilities. *Exceptional Children*, 58(6), 508-516. <https://doi.org/10.1177/001440299205800605>

- García-Almeida, D. J., & Salguero, R. (2020). The influence of knowledge recipients' proactivity on knowledge construction in cooperative learning experiences. *Active Learning in Higher Education*, 21(1), 85-102. <https://doi.org/10.1177/1469787419876150>
- Gauche, C., & Flores, M. (2021). The role of inferences in reading comprehension: A critical perspective. *Reading Research Quarterly*, 56(3), 345-361.
- Gazdić-Alerić, T. (2018). Developing reading skills among students at teacher education faculties, primary school teachers and their pupils. In *Proceedings of the 7th International Conference on Education and New Learning Technologies* (pp. 307-312).
- Genette, G. (1980). *Narrative discourse: An essay in method* (J. E. Lewin, Trans.). Cornell University Press.
- Genette, G. (1997). *Palimpsests: Literature in the second degree* (C. Newman & C. Doubinsky, Trans.). University of Nebraska Press.
- Georges, D. (2020). Can a poem be a shield? A weapon? A light? *Violence Against Women*, 26(14-15), 1812-1816. <https://doi.org/10.1177/1077801220942831>
- Gernsbacher, M. A., Varner, K. R., & Faust, M. E. (1990). Investigating differences in general comprehension skill. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 16(3), 430-445.
- Giora, R. (1988). On the informativeness requirement. *Journal of Pragmatics*, 12, 547-565. [https://doi.org/10.1016/0378-2166\(88\)90048-3](https://doi.org/10.1016/0378-2166(88)90048-3)
- Gliner, J. A., Morgan, G. A., & Leech, N. L. (2017). *Research methods in applied settings: An integrated approach to design and analysis* (3rd ed.) Routledge.
- Golke, S., Hagen, R., & Wittwer, J. (2019). Lost in narrative? The effect of informative narratives on text comprehension and metacomprehension accuracy. *Learning and Instruction*, 60, 1-11. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2018.11.003>
- Golke, S., Hagenhoff, M., & Richter, T. (2019). The interplay of text features and reader characteristics in the comprehension of scientific texts. *Discourse Processes*, 56(8), 712-731.
- Gökaslan Zor, E. R. (2024). *Etkinlik temelli etkileşimli okuma modeli ile okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesine yönelik bir eylem araştırması* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Grabe, W., & Stoller, F. L. (2019). *Teaching and researching reading*. Routledge.
- Green, L., Breger, C., Herman, D., Phelan, J., Rabinowitz, P., Richardson, B., Johnson, G., & Berlatsky, E. (2008). *Narrative discourse*. *Narrative*, 16(1), 1-10. <https://doi.org/10.2307/429825>

- Gunn, B., Smolkowski, K., Biglan, A., Black, C., & Blair, J. (2005). Fostering the development of reading skill through supplemental instruction. *The Journal of Special Education*, 39(2), 66-85. <https://doi.org/10.1177/00224669050390020301>
- Guo, D., Zimmer, W., Matthews, S., & McTigue, E. (2019). Critical analysis of research on the impact of visual literacy for learning: Strengths, weaknesses and recommendations for improvement. *Journal of Visual Literacy*, 38(3), 181-198. <https://doi.org/10.1080/1051144X.2019.1611702>
- Gutas, D. (2001). *Avicenna and the Aristotelian tradition: Introduction to reading Avicenna's philosophical works*. Leiden, Hollanda: Brill.
- Guthrie, J. T., & Wigfield, A. (2000). Engagement and motivation in reading. *Handbook of Reading Research*, 3, 403-422.
- Güneş, F. (2007). *Türkçe öğretimi ve zihinsel yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Güneş, F. (2021). *Dil becerileri ve zihinsel süreçler*. Ankara: Pegem Akademi.
- Güneş, F., & Tüm, D. (2022). *Okuma ve anlama süreçleri: Kuramdan uygulamaya*. Eğitim Yayınevi.
- Güzel, A. (2006). *Anlatıbilim ve edebiyat*. İletişim Yayınları.
- Güzel, A. (2006). Edebiyat eğitiminde amaçlar ve bu amaçlara yönelik yöntem teknik ve örnek uygulamalar. *Milli Eğitim Dergisi*, 169, 85-105.
- Hall, S. (2016). Inference instruction for struggling readers: A synthesis of research findings. *Educational Review*, 67(5), 612-630.
- Halliday, M. A. K., & Hasan, R. (1976). *Cohesion in English*. Longman.
- Hamzadayı, E., & Batmaz, Ö. (2022). An evaluation of factors affecting reading comprehension. *Ege Eğitim Dergisi*, 23(1), 1-15. <https://doi.org/10.12984/egeefd.1105439>
- Hare, V. C. (1989). The effect of variations in density and syntax on the recall of main ideas in passages. *Reading Research Quarterly*, 24(1), 72-88. <https://doi.org/10.2307/747814>
- Hare, V., & Borchardt, K. (1984). Direct instruction of summarization skills. *Reading Research Quarterly*, 20(1), 62-78. <https://doi.org/10.2307/747652>
- Harris, P., & Trezise, J. (1997). Intertextuality and Beginning Reading Instruction in the Initial School Years. *Journal of Australian Research in Early Childhood Education*, 1, 32-39.
- Harris, T. L., & Hodges, R. E. (Eds.). (1995). *The literacy dictionary: The vocabulary of reading and writing*. International Reading Association.

- Hartman, D. K. (1995). Eight Readers Reading: The Intertextual Links of Proficient Readers Reading Multiple Passages. *Reading Research Quarterly*, 30(3), 520–561. <https://doi.org/10.2307/747631>
- Hasibuan, J. R. (2015). Planning for Reading: Activities for Before, During and After Reading. *Jurnal Bahas Unimed*, 26(1), 77307.
- Helsing, E. (2016). Poem into song. *New Literary History*, 46(4), 669-690. <https://doi.org/10.1353/nlh.2015.0044>
- Henson, R., Templin, J., & Willse, J. (2009). Defining a family of cognitive diagnosis models using log-linear models with latent variables. *Psychometrika*, 74(2), 191–210. <https://doi.org/10.1007/s11336-008-9089-5>
- Herman, D. (2009). *Basic elements of narrative*. Wiley-Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9781444305920>
- Hijazin, R. (2021). The impact of educational materials quality on students' reading comprehension performance. *Journal of Literacy Research*, 53(2), 145–162.
- Hodge, B. (2020). Semiotics. *Oxford Research Encyclopedia of Literature*. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190201098.013.1005>.
- Hodžić, H., Župić, A., & Demirović, E. (2023). The phenomenon of reading and its role in modern times. *Metodička Praksa*, 14(1), 32-45. <https://doi.org/10.5937/metpra2301032h>
- Hong-Yan, L. (2011). Informativity of texts and reading comprehension. *Information Sciences*, 181(1), 1-10.
- Hoover, W. A., & Tunmer, W. E. (2020). The cognitive foundations of reading and its acquisition. Cham, Switzerland: *Springer*. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-44195-1>
- Huetting, F., & Pickering, M. (2019). Literacy advantages beyond reading: Prediction of spoken language. *Trends in Cognitive Sciences*, 23(6), 464-475. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2019.03.008>
- Hussein, B. (2012). Analysis of the real situation of teaching reading comprehension to first-year students at the Department of English Language and Literature at Al-Zaytoonah Private University of Jordan. *Asian Social Science*, 8(4), 237-251. Canadian Center of Science and Education. DOI: 10.5539/ASS.V8N4P237
- Hutcheon, L. (1989). *The Politics of Postmodernism*. New York: Routledge.
- Hwang, H., Kendeou, P., & McMaster, K. L. (2024). Fostering inference-making through video-based technology in young children with early reading difficulties. *Journal of Special Education Technology*, 39(1), 1-15. <https://doi.org/10.1177/01626434241257203>

- Hyland, K. (2000). *Disciplinary discourses: Social interactions in academic writing*. Longman.
- Israel, S. E., & Duffy, G. G. (2009). *Handbook of research on reading comprehension*. Routledge.
- Işıksalan, S. N. (2021). Effects of intertextual reading on creative reading skills. *International Online Journal of Educational Sciences*, 10(4), 273-288.
- Jakobson, R. (1960). Closing statement: Linguistics and poetics. In T. A. Sebeok (Ed.), *Style in language* (pp. 350–377). MIT Press.
- Jenkins, H. (2006). *Convergence culture: Where old and new media collide*. NYU Press.
- Jewitt, C. (2008). Multimodality and literacy in school classrooms. *Review of Research in Education*, 32(1), 241-267.
- Jitendra, A. K., Hoppes, M. K., & Xin, Y. (2000). Enhancing main idea comprehension for students with learning problems. *The Journal of Special Education*, 34(3), 127-139. <https://doi.org/10.1177/002246690003400302>
- Johnson, B., & Christensen, L. (2014). *Eğitim Araştırmaları: Nicel, Nitel ve Karma Yaklaşımlar* (S. B. Demir, Çev. Ed.). Ankara: Eğiten Kitap.
- Johnson, P. (2017). *Reading comprehension strategies: Theories and applications*. Routledge.
- Johnston, P., & Afflerbach, P. (1985). The process of constructing main ideas from text. *Cognition and Instruction*, 2(3/4), 207–232. <https://doi.org/10.1080/07370008.1985.9649008>
- Jones, K. (2007). Automatic summarising: The state of the art. *Information Processing & Management*, 43(6), 1449-1481. <https://doi.org/10.1016/j.ipm.2007.03.009>
- Junker, B. W., & Sijtsma, K. (2001). Cognitive assessment models with few assumptions, and connections with nonparametric item response theory. *Applied Psychological Measurement*, 25(3), 258–272. <https://doi.org/10.1177/01466210122032064>
- Juola, J. F. (1988). The use of computer displays to improve reading comprehension. *Applied Cognitive Psychology*, 2(1), 87–95. <https://doi.org/10.1002/acp.2350020108>
- Kalkan, H. K. (2016). Türk ve Alman Edebiyatında Edebi Metinlerin Sınıflandırılmasında Kullanılan Üst Başlıkların Karşılaştırılması. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum*, 5(15), 199-214.
- Kamalski, J., Sanders, T., & Lentz, L. (2008). Coherence Marking, Prior Knowledge, and Comprehension of Informative and Persuasive Texts: Sorting Things Out. *Discourse Processes*, 45, 323 - 345. <https://doi.org/10.1080/01638530802145486>

- Karasar, N. (2022). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (37. baskı). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Karpov, V., & Toporova, T. (2021). Historical genre studies and the history of language: The place and role of text types in German and Russian historical linguistic research. *Vestnik of Saint Petersburg University. Language and Literature*. <https://doi.org/10.21638/spbu09.2021.309>
- Käsper, M., Uibu, K., & Mikk, J. (1980). The effects of teaching strategies on primary school students' reading outcomes and interest in reading. *Wahrscheinlichkeitsrechnung und Mathematische Statistik. Lexikon der Stochastik*, 5, 1-15. De Gruyter, Germany. DOI: 10.1515/9783112479940-005
- Katsaridou, M., & Thibault, M. (2016). *Architextuality and Video Games: A Semiotic Approach*. In *Contemporary Research on Intertextuality in Video Games* (pp. 253-272). IGI Global.
- Kavas, D. (2022). İlkokul 4. sınıf fen bilimleri dersinde infografik kullanımının öğrencilerin temel becerilerine ve görsel okuma becerilerine etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 47(211), 85-102.
- Kazmi, A., Ranjan, S., Sharma, A., & Rajkumar, R. (2022). Linguistically Motivated Features for Classifying Shorter Text into Fiction and Non-Fiction Genre. *Proceedings of the 29th International Conference on Computational Linguistics*, 922-937.
- Keats, P. (2009). Multiple text analysis in narrative research: visual, written, and spoken stories of experience. *Qualitative Research*, 9, 181 - 195. <https://doi.org/10.1177/1468794108099320>
- Kedek, S. (2024). *Metin yapısı farkındalığının ana düşüncüyü belirlemeye etkisi* (Yüksek lisans tezi). Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı, Türkçe Eğitimi Bilim Dalı, Bolu.
- Kędra, J. (2018) What does it mean to be visually literate? Examination of visual literacy definitions in a context of higher education. *Journal of Visual Literacy*, 37(2), 67-84 <https://doi.org/10.1080/1051144X.2018.1492234>
- Keenan, J., Betjemann, R., & Olson, R. (2008). Reading comprehension tests vary in the skills they assess: Differential dependence on decoding and oral comprehension. *Scientific Studies of Reading*, 12(3), 281-300. <https://doi.org/10.1080/10888430802132279>
- Kelso, G., Fletcher, J., & Lee, P. (2021). The role of working memory in reading comprehension interventions: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 33(1), 93-123.

- Kendeou, P., van den Broek, P., Helder, A., & Karlsson, J. (2016). A cognitive view of reading comprehension: Implications for reading difficulties. *Learning Disabilities Research & Practice*, 31(3), 171-180.
- Kessler, B., Nunberg, G., & Schütze, H. (1997). Automatic detection of text genre. In *Proceedings of the 35th Annual Meeting of the Association for Computational Linguistics* (pp. 32-38). <https://doi.org/10.3115/976909.979622>
- Khaghaninejad, M. S., & Roozkhosh, Z. (2014). Improving reading comprehension of Iranian English Learners through Fairclough's Framework of Text Analysis. *International Journal of Language Learning and Applied Linguistics World (IJLLALW)*, 6(3), 14-29.
- Khazaal, E. (2019). Improving postgraduates' academic writing skills with summarizing strategy. *Arab World English Journal*, 10(3), 29-42. <https://doi.org/10.24093/awej/vol10no3.29>
- Kırcı, A. (2024). *Dijital öğretim materyalleri ile tasarlanmış ders etkinliklerinin okuduğunu anlama ve eleştirel düşünme becerilerine etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kırnık, D. (2017). *Örgütlenme stratejilerinin ana fikir ve yardımcı fikir bulmaya etkisi* (Doktora tezi). İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Temel Eğitim Ana Bilim Dalı, Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı, Malatya.
- Kieffer, M., Petscher, Y., Proctor, C., & Silverman, R. (2016). Is the Whole Greater Than the Sum of Its Parts? Modeling the Contributions of Language Comprehension Skills to Reading Comprehension in the Upper Elementary Grades. *Scientific Studies of Reading*, 20, 436 - 454. <https://doi.org/10.1080/10888438.2016.1214591>
- Kiili, C., Leu, D., Utriainen, J., Coiro, J., Kanniainen, L., Tolvanen, A., Lohvansuu, K., & Leppänen, P. (2018). Reading to Learn From Online Information: Modeling the Factor Structure. *Journal of Literacy Research*, 50, 304-334. <https://doi.org/10.1177/1086296X18784640>
- Kim, Y. (2016). Direct and mediated effects of language and cognitive skills on comprehension of oral narrative texts (listening comprehension) for children.. *Journal of experimental child psychology*, 141, 101-20. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2015.08.003>
- Kim, Y. (2019). Hierarchical and dynamic relations of language and cognitive skills to reading comprehension: Testing the direct and indirect effects model of reading (DIER). *Journal of Educational Psychology*. <https://doi.org/10.1037/edu0000407>.
- Kintsch, W. (1979). On modeling comprehension. *Educational Psychologist*, 14, 3-14. <https://doi.org/10.1080/00461527909529202>
- Kintsch, W. (1998). *Comprehension: A paradigm for cognition*. Cambridge University Press.

- Kintsch, W., & van Dijk, T. A. (1978). Toward a model of text comprehension and production. *Psychological Review*, 85(5), 363-394.
- Kirkland, M., & Saunders, M. (1991). Maximizing student performance in summary writing: Managing cognitive load. *TESOL Quarterly*, 25(1), 105-121. <https://doi.org/10.2307/3587030>
- Kitiş, E. (2023). *Metinlerarası okuma uygulamalarının ortaokul öğrencileri üzerindeki etkililiğine yönelik bir inceleme* (Doktora Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, İzmir.
- Klingner, J. (2004). Assessing reading comprehension. *Assessment for Effective Intervention*, 29(4), 59-70. <https://doi.org/10.1177/073724770402900408>
- Koç, M. (2024). *İlkokul 3. sınıf öğrencilerinin özetleme becerileri gelişimlerinde karşılıklı öğretim yaklaşımının etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Düzce Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Temel Eğitim Anabilim Dalı, Sınıf Eğitimi Programı, Düzce.
- Kodan, H., & Akyol, H. (2018). Koro, tekrarlı ve yardımcı okuma yöntemlerinin zayıf okuyucuların okuma ve anlama becerileri üzerine etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 43(193), 159-179.
- Koning, B. B., & Schoot, M. V. D. (2013). Becoming part of the story! Refueling the interest in visualization strategies for reading comprehension. *Educational Psychology Review*, 25(2), 261–287. <https://doi.org/10.1007/s10648-013-9222-6>
- Koo, T. K., and Li, M. Y. (2016). A guideline of selecting and reporting intraclass correlation coefficients for reliability research. *Journal of chiropractic medicine*, 15(2), 155-163. <https://doi.org/10.1016/j.jcm.2016.02.012>
- Korneeva, L. (2023). A poem as a message. *Voprosy kul'turologii (Issues of Cultural Studies)*. <https://doi.org/10.33920/nik-01-2308-02>
- Kornrumpf, B., Niefind, F., Sommer, W., & Dimigen, O. (2016). Neural correlates of word recognition: A systematic comparison of natural reading and rapid serial visual presentation. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 28(9), 1374–1391. https://doi.org/10.1162/jocn_a_00977
- Kounios, J., & Holcomb, P. (1994). Concreteness effects in semantic processing: ERP evidence supporting dual-coding theory. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 20(4), 804-823. <https://doi.org/10.1037/0278-7393.20.4.804>
- Kousta, S. (2010). Approaches to cognitive modeling. *Trends in Cognitive Sciences*, 14(8), 339. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2010.06.001>
- Kozak, S., & Recchia, H. (2019). Reading and the development of social understanding: Implications for the literacy classroom. *The Reading Teacher*, 72(5), 569-577. <https://doi.org/10.1002/TRTR.1760>

- Köse, E., & Okur, A. (2024). Çoktan seçmeli metin sorularına yönelik çıkarım yapabilme becerisinde gönderim öğelerinin rolünün değerlendirilmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 12(2), 276-295. <https://doi.org/10.16916/aded.1323071>
- Kress, G., & van Leeuwen, T. (2001). *Multimodal discourse: The modes and media of contemporary communication*. Hodder Arnold.
- Kristeva, J. (1980). *Desire in language: A semiotic approach to literature and art* (L. S. Roudiez, Trans.). Columbia University Press.
- Kryachkov, S. (2023). The role of intertextuality in modern media discourse. *International Journal of Media Studies*, 15(2), 203-221.
- Kudret, Z. B. (2016). *Okumada başarılı olan ve olmayan öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri ile özetleme becerilerinin incelenmesi* (Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Özel Eğitim Anabilim Dalı, Ankara.
- Kuhn, T. S. (1962). *The structure of scientific revolutions*. University of Chicago Press.
- Kumral, N. (2022). A semiotic approach to the reading of literary texts in EFL classes. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42(1), 521-539. <https://doi.org/10.17152/gefad.961999>.
- Kurniawan, C., Kusumaningrum, S. R., Lam, K. F. T., & Surahman, E. (2022). Improving Language teaching and learning process with dual coding theory approaches. *Jurnal Pendidikan: Teori, Penelitian, Dan Pengembangan*, 7(8), 281. <https://doi.org/10.17977/jptpp.v7i8.15313>.
- Kusiak-Pisowacka, M. (2016). Mental Model Theories in reading research and Instruction. *Working with Text and Around Text in Foreign Language Environments*, 25-37.
- Kuş, E. (2007). *Nicel-nitel araştırma teknikleri*. Ankara: Anı Yayınları.
- Lagutina, K. V., Lagutina, N. S., & Boychuk, E. I. (2021). Text classification by genre based on rhythm features. *Modeling and analysis of information systems*, 28(3), 280-291. <https://doi.org/10.18255/1818-1015-2021-3-280-291>
- Lam, W. K. A., Link, H. S., & Yuen, S. L. (2011). The Source of Evil in Rousseau's Confessions: A Reply to Augustine's Confessions. *신학파철학*, (19), 79-121.
- Lambe, L. (2018). Teaching reading comprehension in EFL classroom: A glance at some approaches and activities. *Journal of English language and literature teaching*, 2(02).
- Landow, G. P. (1992). *Hypertext: The convergence of contemporary critical theory and technology*. Johns Hopkins University Press.
- Latour, B. (1987). *Science in action: How to follow scientists and engineers through society*. Harvard University Press.

- Ledgister, F. (2017). *Utter. Caribbean Quarterly*, 63, 409-411. <https://doi.org/10.1080/00086495.2017.1352292>
- Leopold, C., & Leutner, D. (2012). Science text comprehension: Drawing, main idea selection, and summarizing as learning strategies. *Learning and Instruction*, 22(1), 16-26. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2011.05.005>
- Leppänen, U., Niemi, P., Aunola, K., & Nurmi, J. (2004). Development of reading skills among preschool and primary school pupils. *Reading Research Quarterly*, 39(1), 72-93. <https://doi.org/10.1598/RRQ.39.1.5>
- Lesgold, A. M., & Perfetti, C. A. (Eds.). (2017). *Interactive processes in reading*. London and New York: Routledge.
- Lieungnapar, A., Todd, R., & Trakulkasemsuk, W. (2017). Genre induction from a linguistic approach. *Indonesian Journal of Applied Linguistics*, 6(2), 319-329. <https://doi.org/10.17509/IJAL.V6I2.4917>
- Liu, X., Liu, C., & Li, Y. (2020). The effects of computer-assisted learning based on dual coding theory. *Symmetry*, 12(5), 701. <https://doi.org/10.3390/sym12050701>
- Long, J. (2019, August). Semiotic study of English text. In *1st International Symposium on Innovation and Education, Law and Social Sciences (IELSS 2019)* (pp. 372-377). Atlantis Press. <https://doi.org/10.2991/ielss-19.2019.72>.
- Luiz, V. B., & Fleck, G. F. (2016). Relações da literatura infanto-juvenil com outras áreas: a formação do leitor. *Travessias*, 10(2), 443-454.
- Luo, L. (2022). A Study on the Application of Computer-Aided Dual-Coding Theory in English Vocabulary Teaching. *Scientific Programming*, 2022(1), 5951844. <https://doi.org/10.1155/2022/5951844>.
- Macdonald, D. B. (1903). *Development of Muslim theology, jurisprudence and constitutional theory* (Vol. 9). C. Scribners' Sons.
- Maestre, M., Vicente-Moreno, M., Lloret, E., & Cueto, A. (2022). Extracting narrative patterns in different textual genres: A multilevel feature discourse analysis. *Information*, 14(1), 28. <https://doi.org/10.3390/info14010028>
- Magliano, J., Millis, K., Levinstein, I., Boonthum, C., & Team, T. (2011). Assessing comprehension during reading with the Reading Strategy Assessment Tool (RSAT). *Metacognition and Learning*, 6(2), 131-154. <https://doi.org/10.1007/S11409-010-9064-2>
- Maguet, M., Morrison, T., Wilcox, B., & Billen, M. (2021). Improving children's reading comprehension by teaching inferences. *Reading Psychology*, 42(3), 264-280. <https://doi.org/10.1080/02702711.2021.1888351>

- Maguet, T., & Morrison, F. (2021). Improving children's reading comprehension by teaching different types of inferences. *Journal of Educational Psychology*, 113(4), 567-583.
- Maloch, B., & Horsey, M. (2013). Living inquiry: Learning from and about informational texts in a second-grade classroom. *The Reading Teacher*, 66(6), 475-485.
- Malone, L., & Mastropieri, M. (1991). Reading comprehension instruction: Summarization and self-monitoring training for students with learning disabilities. *Exceptional Children*, 58(3), 270-279. <https://doi.org/10.1177/001440299105800309>
- Mamosiuk, O. (2023). Constituents of the narrative structure of a French literary text from the positions of narratology. *Naukovì zapiski Naciional'nogo uni'ersitetu «Ostroz'ka akademiâ». Seriâ «Filologiâ»*, 17(85), 67-70. [https://doi.org/10.25264/2519-2558-2023-17\(85\)-67-70](https://doi.org/10.25264/2519-2558-2023-17(85)-67-70)
- Manovich, L. (2001). *The language of new media*. MIT Press.
- Mascheretti, S., Luoni, C., Franceschini, S., Capelli, E., Farinotti, L., Borgatti, R., Lecce, S., & Termine, C. (2024). Development and predictors of reading skills in a 5-year Italian longitudinal study. *Infant and Child Development*, 33(1), e2542. <https://doi.org/10.1002/icd.2542>
- Massey, D. D., & Heafner, T. (2004). Promoting reading comprehension in social studies. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 48(1), 26-40. International Literacy Association, USA. doi: 10.1598/JAAL.48.1.3
- Matusiak, K. K. (2020). Studying visual literacy: Research methods and the use of visual evidence. *IFLA Journal*, 46(3), 172-181. <https://doi.org/10.1177/0340035219886611>
- Matveeva, T. (2024). Categorical-textual analysis of a speech work: Rationale and application of the method. *Quaestio Rossica*, 12(3), 901-920. <https://doi.org/10.15826/qr.2024.3.915>
- Mauler, R. O. and Knapp, T. R. (2019). Reliability and validity. In G. R. Hancock, L. M. Stapleton, and R. O. Mueller (Eds.), *The reviewer's guide to quantitative methods in the social sciences* (pp. 397-401). Routledge.
- Mavers, D. (2009). Student text-making as semiotic work. *Journal of Early Childhood Literacy*, 9(2), 141-155. <https://doi.org/10.1177/1468798409105584>
- McGee, A., & Johnson, H. (2003). The effect of inference training on skilled and less skilled comprehenders. *Educational Psychology*, 23(1), 49-59. <https://doi.org/10.1080/01443410303220>
- McMaster, K. L., van den Broek, P., Espin, C., Pinto, V., Janda, B., Lam, E. A., Hsu, H.-C., Jung, P.-G., Leinen, A. B., & Boekel, M. (2015). Developing a reading

comprehension intervention: Translating cognitive theory to educational practice. *Contemporary Educational Psychology*, 40, 28-40.

McNamara, D. S. (2007). *Reading comprehension strategies: Theories, interventions, and technologies*. Lawrence Erlbaum Associates.

McNamara, D. S., & Graesser, A. C. (2012). Coh-Metrix: An automated tool for theoretical and applied natural language processing. In *Applied natural language processing: Identification, investigation and resolution* (pp. 188-205). IGI Global Scientific Publishing.

Melissourgou, M., & Frantzi, K. (2017). Genre identification based on SFL principles: The representation of text types and genres in English language teaching material. *Corpus Pragmatics*, 1(4), 373-392. <https://doi.org/10.1007/S41701-017-0013-Z>

Mendhakar, A. (2022). Linguistic profiling of text genres: An exploration of fictional vs. non-fictional texts. *Information*, 13(8), 357. <https://doi.org/10.3390/info13080357>

Mendhakar, A., & Darshan, H. S. (2023). Parts-of-speech (PoS) analysis and classification of various text genres. *Corpus-based Studies across Humanities*, 1(1), 99-131. <https://doi.org/10.1515/csh-2023-0002>

Merga, M., & Roni, S. (2018). Children's perceptions of the importance and value of reading. *Australian Journal of Education*, 62(2), 135-153. <https://doi.org/10.1177/0004944118779615>

Merriam, S. B. (2015). Qualitative research: Designing, implementing, and publishing a study. In *Handbook of research on scholarly publishing and research methods* (pp. 125-140). IGI Global.

Mézière, D., Yu, L., Reichle, E., Von Der Malsburg, T., & McArthur, G. (2021). Using eye-tracking measures to predict reading comprehension. *Reading Research Quarterly*, 56(2), 1-20. <https://doi.org/10.31234/osf.io/v2rdp>

Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Sage Publications.

Millah, R. (2020). Utilizing story mapping strategy to improve students' reading comprehension in finding main idea by enhancing their ability to determine the main idea of the text and find supporting details. *Journal of English Language Teaching and Linguistics*, 5(1), 37-48. <https://doi.org/10.21462/jeltl.v5i1.234>

Milli Eğitim Bakanlığı, 2018. *PISA-Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı*. <https://pisa.meb.gov.tr/www/pisa-2018-turkiye-on-raporu-yayimlandi/icerik/3> (Erişim tarihi: 7 Aralık 2021).

Milli Eğitim Bakanlığı. (2015). *PISA-Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı*. <https://pisa.meb.gov.tr/www/pisa-2015-ulusal-rapor-yayimlandi/icerik/2> (Erişim tarihi: 7 Aralık 2021)..

- Milli Eğitim Bakanlığı. (2019). *ABİDE 2018 değerlendirme çerçevesi çalıştay raporu*. <https://abide.meb.gov.tr> (Erişim tarihi: 7 Aralık 2021).
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2022). *PISA 2022 tanıtım kitapçığı*. https://pisa.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2022_01/26105818_PISA_2022_TanYtYm_KitapcYYY.pdf (Erişim tarihi: 16 Kasım 2023).
- Milosz, C. (1969). Elements of poetry. *Index on Censorship*, 25, 8-9. <https://doi.org/10.1080/03064229608536023>
- Mingers, J., & Willcocks, L. (2017). An integrative semiotic methodology for IS research. *Inf. Organ.*, 27, 17-36. <https://doi.org/10.1016/j.infoandorg.2016.12.001>
- Misnati, M., Fauziyah, Y., & Fahyuni, E. (2022). Reading literacy improves students' intelligence. *KnE Social Sciences*, 7(10), 11244. <https://doi.org/10.18502/kss.v7i10.11244>
- Mol, S., & Bus, A. (2011). To read or not to read: A meta-analysis of print exposure from infancy to early adulthood. *Psychological Bulletin*, 137(2), 267-296. <https://doi.org/10.1037/a0021890>
- Montali, J., & Lewandowski, L. (1996). Bimodal reading: Benefits of a talking computer for average and less skilled readers. *Journal of Learning Disabilities*, 29(3), 271-279. <https://doi.org/10.1177/002221949602900305>
- Montoya, M. R., & Ochoa Vásquez, M. A. (2016). Strategy-based instruction facilitated by technologies to enhance reading comprehension. *Journal of Language Teaching and Research*, 7(4), 655-664. <https://doi.org/10.17507/JLTR.0704.04>
- Moreillon, J. (2007). *Collaborative Strategies for Teaching Reading Comprehension*. American Library Association.
- Moriyanti, M., Muna, H., & Ismail, N. (2019). Visualization and comprehension: Corroborating children's reading ability. *Edukasi: Jurnal Pendidikan*, 7(1), 26-40. <https://doi.org/10.22373/ej.v7i1.4508>
- Motuma, F. (2021). Investigating the trends of teaching reading comprehension skills at primary schools. *Cambridge Open Engage*, 1, 1-12. <https://doi.org/10.33774/coe-2021-dtk2z>
- Mugambi, M. (2018). Linking constructivism theory to classroom practice. *International Journal of Humanities and Social Sciences*, 6(4), 122-135. <https://doi.org/10.5430/ijhss.v6n4p122>
- Murphy, J. J. (1989). *Quintilian on the teaching of speaking and writing*. Southern Illinois University Press.
- Murray, J. D., & Burke, K. A. (2003). Activation and encoding of predictive inferences: The role of reading skill. *Discourse processes*, 35(2), 81-102.

- Murray, J. H. (1997). *Hamlet on the Holodeck: The future of narrative in cyberspace*. MIT Press.
- Narvaez, D., & van den Broek, P. (1999). The influence of reading purpose on inference generation and comprehension. *Discourse Processes*, 27(2), 113-135.
- Nasr, S. H. (2006). *Science and civilization in Islam*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Nation, K. (2019). Children's reading difficulties, language, and reflections on the simple view of reading. *Australian Journal of Learning Difficulties*, 24(1), 47-73.
- National Center for Education Statistics. (2002). PISA 2000: Measuring student knowledge and skills. <https://nces.ed.gov/pubs2002/2002116.pdf>
- National Center for Education Statistics. (2021). The Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS). <https://pirls2021.org/> (Erişim tarihi: 7 Aralık 2021).
- Navarrete, J. C. (2019). An Intertextual Reading Intervention Program to Improve Reading Motivation of College Students. *Indian Journal of Science and Technology*, 12(16). <https://doi.org/10.17485/ijst/2019/v12i16/143800>
- Navarro, Z. I. T. (2021). Metacognitive strategies for reading comprehension in basic education students. *Asian Journal of Education and Social Studies*, 14(4), 34-46. <https://doi.org/10.9734/AJESS/2021/V14I430362>
- Nestor, M., & Ange, A. (2020). The effectiveness of reading in the development of a learner education. *Journal of Education Studies*, 1, 1-9.
- Nikleva, D., & Rodríguez-Muñoz, F. (2022). Effects of a visual literacy programme for the improvement of reading comprehension in primary and secondary school students. *L1 Educational Studies in Language and Literature*, 22(1), 394. <https://doi.org/10.21248/l1esll.2022.22.1.394>
- Ningrum, R. (2022). Kerinduan yang mendalam pada puisi perayaan kesendirian karya toni lesmana: Kajian semiotika riffaterre. *Medan Makna: Jurnal Ilmu Kebahasaan dan Kesastraan*, 20(2), 4791. <https://doi.org/10.26499/mm.v20i2.4791>
- Ningrum, W. (2020). Analisis Unsur Intrinsik Puisi Aku Karya Chairil Anwar. *Parole: Jurnal Pendidikan Bahasa dan Sastra Indonesia*, 3(3), 623-628.
- Oakhill, J. V., & Cain, K. (2004). The development of comprehension skills. In *Handbook of children's literacy* (pp. 155-180). Germany: Springer.
- Oakhill, J., & Cain, K. (2012). The Precursors of Reading Ability in Young Readers: Evidence From a Four-Year Longitudinal Study. *Scientific Studies of Reading*, 16, 121 - 91. <https://doi.org/10.1080/10888438.2010.529219>

- Oakhill, J., Cain, K., & Elbro, C. (2015). *Understanding and teaching reading comprehension*. Routledge.
- OECD. (2024). Reading literacy - PISA. Organisation for Economic Co-operation and Development. <https://www.oecd.org/en/topics/sub-issues/reading-literacy.html>
- O'Mara, V. (2014). Cultures of religious reading in the late Middle Ages: Instructing the soul, feeding the spirit, and awakening the passion. *Utrecht Studies in Medieval Literacy*, 25, 370.
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2025). *Reading literacy*. <https://www.oecd.org/en/topics/sub-issues/reading-literacy>
- Otte, M., Da Silva Santana, G., Paula, L., & De Barros, L. (2019). Reasons for a semiotic approach to mathematics education. *Revista Prática Docente*, 4(1), 24-41. <https://doi.org/10.23926/RPD.2526-2149.2019.V4.N1.P24-41.ID350>
- Örs, M. (2015). Görsel okuryazarlık eğitiminin ilköğretim düzeyinde etkileri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 13(2), 119-136.
- Özbay, M., & Özdemir, B. (2012). Okuduğunu anlama sürecinde çıkarım yapma becerisinin işlevi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(18), 17-28
- Özdemir, S. (2017). *Metinlerarasılık Yöntemleri Ömer Seyfettin'in Hikayeleri*. İstanbul: DBY.
- Öztürk, İ. Y., & Durmaz, R. (2023). Comparison of 2009 and 2019 Turkish Curriculum Objectives in Terms of Visual Reading and Visual Presentation Skills. *Journal of Education and New Approaches*, 6(2), 419-432.
- Özyurt Aydemir, M. (2016). 4. sınıf Türkçe dersi öğretim programı ve ders kitaplarında yer alan görsel okuma etkinliklerinin analizi. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 22(3), 58-74.
- Paivio, A. (2013). Dual coding theory, word abstractness, and emotion: A critical review of Koutsta et al. (2011). *Journal of Experimental Psychology: General*, 142(1), 282-287. <https://doi.org/10.1037/a0027004>
- Paivio, A. (2014). Intelligence, dual coding theory, and the brain. *Intelligence*, 47, 141-158. <https://doi.org/10.1016/J.INTELL.2014.09.002>.
- Paltridge, B. (1996). Genre, text type, and the language learning classroom. *ELT Journal*, 50(3), 237-243. <https://doi.org/10.1093/ELT/50.3.237>
- Pandey, S. (2023). Reading: An active language learning skill. *Pragyaaratna प्रज्ञारत्न*, 5(1), 34-45. <https://doi.org/10.3126/pragyaaratna.v5i1.59276>

- Pappas, C. C., Varelas, M., Barry, A., & Rife, A. (2002). Dialogic inquiry around information texts: The role of intertextuality in constructing scientific understandings in urban primary classrooms. *Linguistics and Education*, 13(4), 435-482.
- Paris, S. G. (2005). Reinterpreting the development of reading skills. *Reading Research Quarterly*, 40(2), 184-202.
- Perelman, C., & Olbrechts-Tyteca, L. (1969). *The new rhetoric: A treatise on argumentation* (J. Wilkinson & P. Weaver, Trans.). University of Notre Dame Press.
- Perfetti, C. (2007). Reading ability: Lexical quality to comprehension. *Scientific Studies of Reading*, 11(4), 357-383. <https://doi.org/10.1080/10888430701530730>
- Perfetti, C. A., & Stafura, J. (2014). Word knowledge in a theory of reading comprehension. *Scientific Studies of Reading*, 18(1), 22-37.
- Pervan, N. (2019). Derin öğrenme yaklaşımları kullanarak Türkçe metinlerden anlamsal çıkarım yapma [Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi]. *Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü*.
- Pessoa, F. (2011). *Essentials of poetry are three: Feeling, colour and form*. Retrieved from <https://consensus.app/papers/essentials-of-poetry-are-three-feeling-colour-and-form-pessoa/5d7280df86515cffbc0ef73f90581e7d/>
- Peters, A. (1977). Language learning strategies: Does the whole equal the sum of the parts? *Language*, 53, 560. <https://doi.org/10.2307/413177>
- Pilten, G. (2007). *Ana fikir bulma stratejisi öğretiminin ana fikir bulma ve okuduğunu anlama becerilerine etkisi* (Doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı, Ankara.
- Plett, H. F. (1991). *Intertextuality*. Berlin: De Gruyter.
- Polat, T. (2024). *İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin okumaya ilişkin duyuşsal özellikleri ve okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişkilerin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Powell, S. (2014). Nicole R. Rice, Ed.: Middle English religious writing in practice: Texts, readers, and transformations. *Late Medieval and Early Modern Studies*, 21.
- Presidency of Strategy and Budget. (2006). *Ninth development plan (2007-2013)*. Retrieved from <https://www.sbb.gov.tr/wp-content/uploads/2022/08/Dokuzuncu-Kalkinma-Plani-Egitim-Okul-Oncesi-Ilk-ve-Ortaogretim-OIK.pdf>
- Presidency of Strategy and Budget. (2023). *Twelfth development plan (2024-2028)*. Retrieved from https://www.sbb.gov.tr/wp-content/uploads/2023/12/On-Ilkinci-Kalkinma-Plani_2024-2028_11122023.pdf

- Pressley, M., & Afflerbach, P. (1995). *Verbal protocols of reading: The nature of constructively responsive reading*. Routledge.
- Prochwicz-Studnicka, B. (2020). The accuracy of the literacy theory claims in the context of the medieval Arab-Muslim culture: Development of qadiship as an implication of the dissemination of writing and literacy. *Reti Medievali Rivista*, 21(1), 47-80. <https://doi.org/10.6092/1593-2214/6677>
- Raajitha, R. (2019). Significance of reading skills. *Anveshana's International Journal of Research in Education, Literature, Psychology and Library Sciences*, 4(6), 36-41.
- Rechin, S. (2022). Intertextuality and Its Role in the Classroom. *Learning to Teach Language Arts, Mathematics, Science, and Social Studies Through Research and Practice*, 11(1).
- Recht, D. R. (1984). Teaching summarization skills. *Journal of Reading Behavior*, 16(3), 125-144.
- Rhein, Z., & Vakil, E. (2017). Motor sequence learning and the effect of context on transfer from part-to-whole and from whole-to-part. *Psychological Research*, 82, 448 - 458. <https://doi.org/10.1007/s00426-016-0836-4>
- Ricketts, J., Nation, K., & Bishop, D. V. M. (2020). Investigating orthographic and semantic aspects of word learning in poor comprehenders. *Journal of Research in Reading*, 43(3), 312-331.
- Rif'attullah, M., & Putra, F. (2023). Self-regulated learning strategy development on enhancing students reading comprehension skills. *Journal of Educational Learning and Innovation (ELIa)*, 3(2), 25-40. <https://doi.org/10.46229/elia.v3i2.744>
- Rinehart, S. (1986). Some effects of summarization training on reading and studying. *Reading Research Quarterly*, 21(4), 422-440. <https://doi.org/10.2307/747614>
- Riyadi, I., Hersulastuti, & Nugrahaningsih, T. K. (2019). Enhancing comprehensive reading skills: Learning from metacognitive strategy. *International Journal of Innovation and Learning*, 25(2), 112-128. <https://doi.org/10.1504/IJIL.2019.10024007>
- Rohde, H., Futrell, R., & Lucas, C. (2020). What's new? A comprehension bias in favor of informativity. *Cognition*, 209. <https://doi.org/10.1016/j.cognition.2020.104491>
- Rupp, A. A., Templin, J. L., & Henson, R. A. (2010). *Diagnostic measurement: Theory, methods, and applications*. Guilford Press.
- Saddiah, H., & Tarihoran, R. (2021). A structural analysis of Rupi Kaur's selected poems in The Sun and Her Flowers. *Philology Journal of English Language and Literature*, 1(2). <https://doi.org/10.32696/pjell.v1i2.833>

- Sağlam, A. (2022). *Metinlerarası okuma ile bütünleştirilen analitik yazma ve değerlendirme modelinin özel yeteneklilerde okuduğunu anlama ve yazma becerilerine etkisi* [Doktora tezi, Ankara Üniversitesi].
- Sağlam, E., & Gök, S. (2024). Eğitimde metinlerarası okuma stratejilerinin analizi. *Eğitim Bilimleri Dergisi*, 19(1), 88-109.
- Sağlam, E., & Gök, S. (2024). Eğitimde metinlerarası okuma stratejilerinin analizi. *Eğitim Bilimleri Dergisi*, 19(1), 88-109.
- Salameh, L. A., Salameh, Z. A., & Al-Emami, A. H. (2019). Measuring the effect of cognitive and metacognitive questioning strategies on EFL learners' reading comprehension in understanding, critical thinking and the quality of schema at the University of Hail-KSA. *International Journal of English Linguistics*, 9(5), 12-28. <https://doi.org/10.5539/ijel.v9n5p12>
- Sanati, Z. (2020). The effects of visualization training techniques on reading comprehension ability of Iranian intermediate EFL learners. *Journal of Language Teaching and Research*, 11(1), 73–85. <https://doi.org/10.17507/jltr.1101.09>
- Sangers, N., Evers-Vermeul, J., Sanders, T., & Hoeken, H. (2021). Narrative Elements in Expository Texts: A Corpus Study of Educational Textbooks. *Dialogue Discourse*, 12, 115-144. <https://doi.org/10.5210/dad.2021.204>
- Santi, M., & Reflinda, R. (2022). Using visualization strategy to improve students' reading skill in comprehending detailed information. *Modality Journal: International Journal of Linguistics and Literature*, 2(1), Article 5115. <https://doi.org/10.30983/mj.v2i1.5115>
- Sarı, S. (2024). *Akıcı okuma stratejilerinin okuma güçlüğü yaşayan ortaokul öğrencilerinin okuma ve anlama becerilerine etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
- Savić, V. M. (2018). Reading in English: Inference skills of young language learners. *Nastava i Vaspitanje*, 67(2), 285-297. <https://doi.org/10.5937/nasvas1802285S>
- Secor, W. B. (1900). Visual reading: A study in mental imagery. *The American Journal of Psychology*, 11(2), 225-236. University of Illinois Press. <https://www.jstor.org/stable/1412270>
- Seçkin, H., Özenici, S., & Kınıs, M. (2011). Okuma anlama sürecinde yapılan çıkarım türleri ve kategorileri. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 8(1), 1495-1496
- Seifert, K. A. (1985). *A monograph of Stilbella and some allied Hyphomycetes* (p. 235). Baarn, The Netherlands: Centraalbureau voor Schimmelcultures.
- Sénéchal, M., & LeFevre, J. (2014). Continuity and change in the home literacy environment as predictors of growth in vocabulary and reading. *Child Development*, 85(4), 1552-1568.

- Seo, J., & Park, Y. (2023). Planning learning activities and teaching methods for improving inference comprehension ability. *Korean Journal of Teacher Education*, 39(2), 8. <https://doi.org/10.14333/kjte.2023.39.2.08>
- Sharma, L. (2019). Teaching Students to Discern Basic Elements of English Poetry. *International Journal of Research*, 6, 697-720.
- Sharma, R. (2019). The rhythm of poetry: Analyzing the role of meter and sound. *Literary Criticism Review*, 15(3), 223-237.
- Shen, S., Fried, D., Andreas, J., & Klein, D. (2019). Pragmatically Informative Text Generation. *ArXiv, abs/1904.01301*. <https://doi.org/10.18653/v1/N19-1410>
- Shen, X., Finn, E. S., Scheinost, D., Rosenberg, M. D., Chun, M. M., Papademetris, X., & Constable, R. T. (2017). Using connectome-based predictive modeling to predict individual behavior from brain connectivity. *Nature Protocols*, 12(3), 506-518. <https://doi.org/10.1038/nprot.2016.178>
- Shodieva, M. A. (2023). Developing summary writing skill in academic writing. *Modern Science and Research*, 2(9), 140-144. <https://doi.org/10.5281/zenodo.8346813>
- Simon, H. (1981). Information-processing models of cognition. *Annual review of psychology*, 30, 363-96. <https://doi.org/10.1002/asi.4630320517>
- Smith, R., Snow, P., Serry, T., & Hammond, L. (2021). The role of background knowledge in reading comprehension: A critical review. *Reading Psychology*, 42(3), 214-240. <https://doi.org/10.1080/02702711.2021.1888348>
- Snow, C. E. (2002). *Reading for understanding: Toward an R&D program in reading comprehension*. RAND Corporation.
- Snow, C. E. (2010). Academic language and the challenge of reading for learning about science. *Science*, 328(5977), 450-452.
- Snow, C. E., & Biancarosa, G. (2003). Adolescent literacy and the achievement gap: What do we know and where do we go from here? *Harvard Educational Review*, 73(2), 298-309.
- Snow, C. E., & Sweet, A. P. (2003). Critical literacy and its impact on African American boys' reading identity. *Gifted Child Today*, 42(2), 150-156.
- Snyder, L., Caccamise, D., & Wise, B. (2005). The assessment of reading comprehension: Considerations and cautions. *Topics in Language Disorders*, 25(1), 33-50. <https://doi.org/10.1097/00011363-200501000-00005>
- Solan, L. M., & Tiersma, P. M. (2005). *Speaking of crime: The language of criminal justice*. University of Chicago Press.

- Sönmez, M., & Çetinkaya, F. (2022). The effect of formative assessment on reading comprehension. *International Journal of Assessment Tools in Education*, 9(1), 112-127. <https://doi.org/10.21449/ijate.1104868>
- Sönmez, V., & Alacapınar, G. F. (2018). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri* (6. Baskı). Ankara: Anı.
- Spalter, A. M., & Van Dam, A. (2008). *Digital visual literacy. Theory into Practice*, 47(2), 93-101.
- Spörer, N., Brunstein, J., & Kieschke, U. (2009). Improving students' reading comprehension skills: Effects of strategy instruction and reciprocal teaching. *Learning and Instruction*, 19(3), 272-286. <https://doi.org/10.1016/J.LEARNINSTRUC.2008.05.003>
- Staarman, J. K., Aarnoutse, C., & Verhoeven, L. (2003). Connecting discourses: Intertextuality in a primary school CSCL practice. *International Journal of Educational Research*, 39(8), 807-816.
- Stanzel, F. (1981). Teller-Characters and Reflector-Characters in Narrative Theory. *Poetics Today*, 2, 5. <https://doi.org/10.2307/1772187>
- Sterponi, L. (2008). Reading and meditation in the Middle Ages: Lectio divina and books of hours. *Text & Talk*, 28(5), 667-689. <https://doi.org/10.1515/TEXT.2008.034>
- Stevens, E., Park, S., & Vaughn, S. (2019). A review of summarizing and main idea interventions for struggling readers in grades 3 through 12: 1978–2016. *Remedial and Special Education*, 40(3), 131-149. <https://doi.org/10.1177/0741932517749940>
- Stevens, R. J., Lu, X., Baker, D., Ray, M. N., Eckert, S. A., & Gamson, D. A. (2015). Assessing the cognitive demands of a century of reading curricula. *American Educational Research Journal*, 52, 582-617.
- Sucu, F. (2024). *Arttırılmış gerçeklik temelli hikaye kitaplarının 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerileri, okuma kaygıları ve zihinsel imaj netliği üzerindeki etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Bartın Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
- Sui, J., Jiang, R., Bustillo, J., & Calhoun, V. (2020). Neuroimaging-based individualized prediction of cognition and behavior for mental disorders and health: Methods and promises. *Biological Psychiatry: Cognitive Neuroscience and Neuroimaging*, 5(8), 851-862. <https://doi.org/10.1016/j.bpsc.2020.02.005>
- Susanti, A., & Oktaviana, F. (2023). Assessing students' writing skill in summary writing narrative text. *English Education, Linguistics, and Literature Journal*, 2(2), 117-125.
- Susanto, J., & Irmayani, I. (2023). Using Plot of the Prose as The Model of Writing Narrative Text. *International Journal of Educational Research Review*. <https://doi.org/10.24331/ijere.1233859>

- Swales, J. M. (1990). *Genre analysis: English in academic and research settings*. Cambridge University Press.
- Swanson, H. L., & O'Connor, R. (2009). The role of working memory and fluency practice in reading comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 101(1), 214-223.
- Syafi'i, M. (2022). Smart strategy to boost students' reading comprehension. *JEELS (Journal of English Education and Linguistics Studies)*, 2(1), 45-60. <https://doi.org/10.30762/jeels.v2i1.30>
- Sykes Jr., J. D. (2018). Augustine and Rousseau: Confessio laudis, Confessio peccatorum, and the nature of the self. *Springer*, 13-37.
- Şahin, İ. (2012). *Hikâye haritası yönteminin ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin hikâye edici metinlerde ana fikri bulma ve özetleme becerilerine etkisi* (Yüksek lisans tezi). Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.
- Şapcı, D. (2018). *İlkokul öğrencilerinin bilgilendirici metinleri anlama ve özetleme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Kırıkkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Anabilim Dalı, Kırıkkale.
- T.C. Strateji ve Bütçe Başkanlığı. (2024). *Kalkınma planları*. <https://www.sbb.gov.tr/>
- Tarakçı, M. (2013). İlkokul 4. sınıf Türkçe dersinde görsel okuma ve görsel sunu çalışmalarında kitle iletişim araçlarının kullanılmasının değer edinimine ve Türkçe dersine yönelik tutuma etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11(1), 45-63.
- Tarchi, C. (2010). Reading comprehension of informative texts in secondary school: A focus on direct and indirect effects of reader's prior knowledge. *Learning and Individual Differences*, 20, 415-420. <https://doi.org/10.1016/J.LINDIF.2010.04.002>
- Tarchi, C. (2015). Fostering reading comprehension of expository texts through the activation of readers' prior knowledge and inference-making skills. *International Journal of Educational Research*, 72, 80-88. <https://doi.org/10.1016/J.IJER.2015.04.013>
- Tavşancıl, E. ve Aslan, E. (2001). *Sözel, yazılı ve diğer materyaller için içerik analizi ve uygulama örnekleri*. İstanbul: Epsilon Yayınları.
- Taylor, B. M. (1982). A summarizing strategy to improve middle grade students' reading and writing skills. *The Reading Teacher*, 36(2), 202-205. <https://www.jstor.org/stable/20198183>
- Taylor, B. M. (1984). Teaching summarization skills to improve students' reading and writing. *Journal of Literacy Research*, 17(1), 78-92.

- Temelman-Yogev, L., Katzir, T., & Prior, A. (2020). Monitoring comprehension in a foreign language: Trait or skill?. *Metacognition and Learning*, 15, 343 - 365. <https://doi.org/10.1007/s11409-020-09245-5>
- Temizkan, M. (2009). Akran değerlendirmenin konuşma becerisinin geliştirilmesi üzerindeki etkisi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6 (12).
- Templin, J. L., & Hoffman, L. (2013). Obtaining diagnostic classification model estimates using Mplus. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 32(2), 37–50. <https://doi.org/10.1111/emip.12006>
- Ter Hoeve, M., Kiseleva, J., & De Rijke, M. (2021). What makes a good summary? Investigating the focus of automatic summarization in an educational context. *Proceedings of the 2021 Conference on Empirical Methods in Natural Language Processing*, 1-12.
- Thompson, C., Williams, A., & Smith, J. (2022). The evolution of digital visual literacy. *New Media & Society*, 24(4), 505-529.
- Thompson, M. S. (2018). The impact of summary writing instruction on EFL students' reading comprehension. *English Language Teaching*, 11(3), 67–74. <https://www.proquest.com/docview/2155997726>
- Thorndike, E. L. (1971). Reading as reasoning: A study of mistakes in paragraph reading. *Reading Research Quarterly*, 6(4), 425-434.
- Tiersma, P. M. (1999). *Legal language*. University of Chicago Press.
- Tighe, E., & Schatschneider, C. (2016). Examining the relationships of component reading skills to reading comprehension in struggling adult readers. *Journal of Learning Disabilities*, 49(4), 395-409. <https://doi.org/10.1177/0022219414555415>
- Tighe, E., & Schatschneider, C. (2016). Examining the Relationships of Component Reading Skills to Reading Comprehension in Struggling Adult Readers. *Journal of Learning Disabilities*, 49, 395 - 409. <https://doi.org/10.1177/0022219414555415>
- Todorov, T. (1971). *The poetics of prose*. Cornell University Press.
- Torr, J. (2007). The pleasure of recognition: Intertextuality in the talk of preschoolers during shared reading with mothers and teachers. *Early Years*, 27(1), 77-91.
- Trosborg, A. (1997). *Text typology and translation*. John Benjamins Publishing.
- Tunca, G. (2024). *lkkul ğrencilerinin okuma duyguları ve okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Erciyes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Turan, E. (2024). *İlkokul öğrencilerinin öğrenme özellikleri ile okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişki* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Turcotte, C., & Caron, P. (2020). Better Together: Combining Reading and Writing Instruction to Foster Informative Text Comprehension. *Literacy Research and Instruction*, 59, 240 - 259. <https://doi.org/10.1080/19388071.2020.1752861>
- Tutkun, Y. (2019). *Metinlerarasılığın Türkçe öğretiminde kullanımına yönelik bir eylem araştırması: 7. sınıf örneği* (Yüksek lisans tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Türk Dil Kurumu. (2022). *Anlamak*. Türkçe Sözlük. Retrieved from <https://www.tdk.gov.tr>
- Ulaş, M. M. (2024). *SQ4R stratejisinin okuduğunu anlama becerilerine etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Bartın Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
- UNESCO. (2000). *The Dakar framework for action: Education for all—Meeting our collective commitments*. Paris, France: UNESCO. Retrieved from <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000121147>
- Ünal, E. (2007). *Metinler arası okumanın okuduğunu anlamaya etkisi* (Yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ünal, İ. (1998). *Gazâlî'nin bilgi felsefesi*. İstanbul, Türkiye: İnsan Yayınları.
- van Bergen, E., van der Leij, A., & de Jong, P. F. (2014). The intergenerational multiple deficit model and the case of dyslexia. *Frontiers in Human Neuroscience*, 8, 1-12.
- van Bergen, E., van Zuijen, T., Bishop, D., & de Jong, P. F. (2017). Why are home literacy environment and children's reading skills associated? *Journal of Educational Psychology*, 109(5), 655-668.
- Van Der Maas, H., Kan, K., Marsman, M., & Stevenson, C. (2017). Network Models for Cognitive Development and Intelligence. *Journal of Intelligence*, 5. <https://doi.org/10.3390/jintelligence5020016>
- Van Dijk, T. A. (2011). Discourse, knowledge, power and politics. *Critical discourse studies in context and cognition*, 43, 27-65.
- van Kesteren, M. V., Beul, S. F., & Fernández, G. (2018). Integrating educational knowledge: Reactivation of prior knowledge during educational learning enhances memory integration. *NPJ Science of Learning*, 3(1), 7. <https://doi.org/10.1038/s41539-018-0028-5>
- Varelas, M., & Pappas, C. C. (2006). Intertextuality in read-alouds of integrated science-literacy units in urban primary classrooms: Opportunities for the development of thought and language. *Cognition and instruction*, 24(2), 211-259.

- Veldhuis, N. (2000). Kassite exercises: Literary and lexical extracts. *Journal of Cuneiform Studies*, 52(1), 67-94.
- Veldhuis, N. (2003). On the curriculum of the Neo-Babylonian school. *Journal of the American Oriental Society*, 123(3), 627-633.
- Verdun, V., Fienup, D., Chiasson, B., & Greer, R. (2021). Arranging peer-tutoring instruction to promote inference-making. *Journal of Applied Behavior Analysis*. <https://doi.org/10.1002/jaba.895>
- Vero, E. (2019). The importance of reading books in students' life. *Polis Journal*, 14, 67-78. <https://doi.org/10.58944/oaou3396>
- von Davier, M. (2008). A general diagnostic model applied to language testing data. *British Journal of Mathematical and Statistical Psychology*, 61(2), 287-307. <https://doi.org/10.1348/000711007X193957>
- Walker, B. J. (2008). *Diagnostic teaching of reading: Techniques for instruction and assessment*. New Jersey: Macmillan.
- Walny, J., Huron, S., Perin, C., Wun, T., Pusch, R., & Carpendale, S. (2018). Active reading of visualizations. *IEEE Transactions on Visualization and Computer Graphics*, 24(1), 770-780. <https://doi.org/10.1109/TVCG.2017.2745958>
- Wang, H. (2018). Developing summary skills through genre-based pedagogy. *Theory and Practice in Language Studies*, 8(9), 1152-1158. <https://www.proquest.com/docview/2101885853>
- Wang, Y., N., & Guo, Z. (2024). Machine Reading Comprehension Model Based on Fusion of Mixed Attention. *Applied Sciences*. <https://doi.org/10.3390/app14177794>
- Wani, E., & Ismail, H. (2024). The effects of reading habits on academic performance among students in an ESL classroom: A literature review paper. *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development*, 13(1), 120-136. <https://doi.org/10.6007/ijarped/v13-i1/20207>
- Watson, S. M., Gable, R. A., Gear, S. B., & Hughes, K. C. (2012). Evidence-based strategies for improving the reading comprehension of secondary students: Implications for students with learning disabilities. *Learning Disabilities Research & Practice*, 27(2), 79-89.
- Wells, G. (1990). Talk about text: Where literacy is learned and taught. *Curriculum Inquiry*, 20(4), 369-405.
- Wenger, E. (2018). Constructivism: Issues in applying SLA theories toward reflective and effective teaching. *Language Learning & Technology*, 22(2), 20-35. <https://doi.org/10.125/llt.22.2.20>

- Werner, J. (2004). The impact of intertextuality in social studies textbooks. *Journal of Curriculum Studies*, 36(5), 607-624.
- White, H. (1987). *The content of the form: Narrative discourse and historical representation*. Johns Hopkins University Press.
- Williams, J. P. (2005). Instruction in reading comprehension for primary-grade students. The *Journal of Special Education*, 39(1), 18-26. SAGE Publications, USA. DOI: 10.1177/00224669050390010201
- Willson, V., & Rupley, W. (1997). A Structural Equation Model for Reading Comprehension Based on Background, Phonemic, and Strategy Knowledge. *Scientific Studies of Reading*, 1, 45-63. https://doi.org/10.1207/S1532799XSSR0101_3
- Windari, L. K. D. (2023). William Blake Poem "A Poison Tree": Element Analysis. *Jurnal Pendidikan, Bahasa dan Budaya*, 2(3), 120-130.
- Windari, R. (2023). Symbolism and metaphor in modern poetry. *Journal of Poetic Studies*, 41(1), 98-112
- Windsor, W. (2004). An Ecological Approach to Semiotics. *Journal for The Theory of Social Behaviour*, 34, 179-198. <https://doi.org/10.1111/J.0021-8308.2004.00242.X>
- Winograd, P. (1984). Strategic difficulties in summarizing texts. *Reading Research Quarterly*, 19(4), 404-425. <https://doi.org/10.2307/747913>
- Wirén, M., & Ek, A. (2021). Annotation guideline no. 7 (revised): Guidelines for annotation of narrative structure. *Journal of Cultural Analytics*, 6(4). <https://doi.org/10.22148/001c.30703>
- Wirén, M., Ek, A., & Kasaty, A. (2020). Annotation Guideline No. 7: Guidelines for annotation of narrative structure. *Journal of Cultural Analytics*. <https://doi.org/10.22148/001c.11772>
- Włodarczyk, A. (2022). Concepts and Categories: A Data Science Approach to Semiotics. *Studies in Logic, Grammar and Rhetoric*, 67, 169 - 200. <https://doi.org/10.2478/slgr-2022-0010>
- Wodak, R., & Meyer, M. (2015). *Methods of critical discourse studies*. SAGE.
- Wong, K., & Samudra, P. (2019). L2 vocabulary learning from educational media: extending dual-coding theory to dual-language learners. *Computer Assisted Language Learning*, 34, 1182 - 1204. <https://doi.org/10.1080/09588221.2019.1666150>.
- Xiang, Y. (2023). Intertextual reading strategies in education: A critical review. *Journal of Literacy Studies*, 28(1), 112-135.

- Yang, Z., Han, S., Zha, D., & Tang, Z. (2020). Hybrid encoding-based model for Chinese reading comprehension. In *2020 5th IEEE International Conference on Big Data Analytics (ICBDA)* (pp. 174-179). <https://doi.org/10.1109/ICBDA49040.2020.9101343>
- Yanto, E., & Triastuti, A. (2024). Bridging the gap between theory and practice: A journey through conducting genre-based research in applied linguistics for identifying and analyzing genres. *The Qualitative Report*. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2024.7507>
- Yapp, D., De Graaff, R., & Van Den Bergh, H. (2021). Effects of reading strategy instruction in English as a second language on students' academic reading comprehension. *Language Teaching Research*, 27(8), 1456-1479. <https://doi.org/10.1177/1362168820985236>
- Yaramış Karakaya, A. (2024). *İstasyon tekniğinin ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeylerine etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, M., & Akyol, H. (2011). İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama, Okuma Motivasyonu ve Okuma Alışkanlıkları Arasındaki İlişki. *Gazi University Journal of Gazi Educational Faculty (GUJGEF)*, 31(3).
- Yılmaz, A., & Yılmaz, B. (2024). Türk sinemasında sinematografi ve fotoğraf ilişkisi. *İletişim Çalışmaları Dergisi*, 18(2), 123-137.
- Yılmaz, M., & Köksal, K. (2008). Tekrarlı okuma yönteminin okuduğunu anlamaya etkisi. *Milli Eğitim*, 37(179), 51-65.
- Zhang, L., & Wang, J. (2024). To be like a "scholar": A study on the construction of authorial identity of Chinese EFL learners in academic writing: An intertextuality perspective. *Frontiers in Psychology*, 14, 1297557. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1297557>
- Zhu, Z., Hu, Y., Liao, C., Huang, R., Keel, S., Liu, Y., & He, M. (2019). Perceptual learning of visual span improves Chinese reading speed. *Investigative Ophthalmology & Visual Science*, 60(6), 2357–2368. <https://doi.org/10.1167/iovs.18-25780>
- Zou, L. (2024). Hybrid Teaching Model of College English Based on Collaborative Filtering Recommendation Algorithm. *Journal of Electrical Systems*. <https://doi.org/10.52783/jes.1715>
- Zou, X. (2019). The formal understanding models. In *Cognitive systems and signal processing: 4th International Conference, ICCSIP 2018, Beijing, China, November 29-December 1, 2018, revised selected papers, Part I* (Vol. 4, pp. 337-347). Springer Singapore.
- Zrazhevskaya, N. (2022). Narrative Strategies of Modern Media Text. *Social Communications: Theory and Practices*. <https://doi.org/10.51423/2524-0471-2022-14-1-10>

EKLER



Ek 1. İzinler

Evrak Tarih ve Sayısı: 06.03.2024-E.896664



**T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Etik Komisyonu**



Sayı : E-77082166-302.08.01-896664
Konu : Bilimsel ve Eğitim Amaçlı

06.03.2024

DAĞITIM YERLERİNE

Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Ana Bilim Dalı Doktora Öğrencisi Kübra BABACAN'ın, Prof.Dr.Hayati AKYOL'un danışmanlığında yürüttüğü "*Metinlerarası Okumanın Anlama Becerilerine Etkisi*" adlı tez çalışması ile ilgili konu Komisyonumuzun 27.02.2024 tarih ve 04 sayılı toplantısında görüşülmüş olup,

İlgilinin çalışmasının, yapılması planlanan yerlerden izin alınması koşuluyla yapılmasında etik açıdan bir sakınca bulunmadığına oybirliği ile karar verilmiş ve karara ilişkin imza listesi ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi rica ederim.

Araştırma Kod No: 2024 - 314

**Prof. Dr. İsmail KARAKAYA
Komisyon Başkanı**

Ek:1 Liste
DAĞITIM
Gereği:
Sayın Prof. Dr. Hayati AKYOL

Bilgi:
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Evrak Tarih ve Sayısı: 29.03.2024-E.917773



T.C.
ANKARA VALİLİĞİ
Millî Eğitim Müdürlüğü



Sayı : E-14588481-605.99-99760055
Konu : Araştırma İzni

28.03.2024

GAZİ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü)

İlgi : a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 2020/2 sayılı Genelgesi.
b) 21.03.2024 tarihli ve E-80287700-302.08.01-911905 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Doktora Öğrencisi Kübra BABACAN'ın "Metinlerarası Okumanın Anlama Becerilerine Etkisi" başlıklı tezi kapsamında Mamak ve Çankaya ilçelerine bağlı ilkokullarda yapılacak uygulama talebi ilgi (a) Genelge çerçevesinde incelenmiştir.

Yapılan inceleme sonucunda, söz konusu araştırmanın Müdürlüğümüzde muhafaza edilen ölçme araçlarının; Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, Millî Eğitim Temel Kanunu ile Türk Millî Eğitiminin genel amaçlarına uygun olarak, ilgili yasal düzenlemelerde belirtilen ilke, esas ve amaçlara aykırılık teşkil etmeyecek, eğitim-öğretim faaliyetlerini aksatmayacak şekilde okul ve kurum yöneticilerinin sorumluluğunda, gönüllülük esasına göre uygulanması Müdürlüğümüzce uygun görülmüş olup çalışma tamamlandıktan sonra çalışmanın bir nüshasının 30 iş günü içerisinde arge06_arastirma@meb.gov.tr adresine PDF olarak gönderilmesi gerekmektedir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Yaşar KOÇAK
Vali a.
Millî Eğitim Müdürü

Ek: Uygulama Araçları (2 sayfa)

Dağıtım:
Gereği:
Gazi Üniversitesi

Bilgi :
Mamak-Çankaya İlçe MEM

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Ek 2. Onam Formu

Sayın Veli;

Çocuğunuzun katılacağı bu çalışma, “**Metinlerarası Okumanın Anlama Becerilerine Etkisi**” adıyla, 04.03.2024 – 07.06.2024 tarihleri arasında yapılacak bir araştırma uygulamasıdır.

Araştırmanın Hedefi: Metinlerarası okumanın, ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerileri üzerindeki etkisini ortaya koymaktır.

Araştırma Uygulaması: Metinlerarası okumaya dayalı etkinliklere ve Okuduğunu Anlama Testinin uygulanması şeklindedir. Öğrencilerin öğrenmekte oldukları bilgilerle ilgili yazınsal metinler, görseller ve sorular içeren öğretim süreci yardımcılarıdır. Görseller içerisinde; fotoğraf, karikatür, grafik, video, infografik, harita ve broşür içermektedir. Yazınsal metinlerde, bilgilendirici metin (gazete haberi, tweet vb.), hikaye edici metin (masal vb.) ve şiirlerden oluşmaktadır. Etkinlikler birer dokümandır. Bu çalışma kapsamında araştırmacı tarafından hazırlanan etkinlikler Türkçe dersinde öğrencilere sunulacak ve dersin işlenmesine bu yolla katkı sunulacaktır. Araştırmacı tarafından geliştirilen okuduğunu anlama testi okuduğunu anlama becerilerine (ana fikir belirleme, çıkarım yapma, özetleme) yönelik hazırlanan testtir. Okuduğunu anlama testi ilköğretim düzeyindeki öğrencilerin (4. sınıf) gelişim özelliklerine, Türkçe dersi öğretim programının temel özelliklerine uygun, öğrencinin etkin olmasına dayalı çalışmalardan oluşmaktadır.

Okuduğunu Anlama Testi ve etkinlikler Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesinde görev yapan Arş. Gör. Kübra Babacan tarafından uygulanacaktır. (Etkinliklerin uygulanması sırasında öğrencilerin yüzü kesinlikle görünmeyecek şekilde video kaydı alınacaktır. Sadece uygulamayı yapan araştırmacının yüzü görünecektir.)

Araştırma T.C. Milli Eğitim Bakanlığı’nın ve okul yönetiminin de izni ile gerçekleştirilmektedir. Araştırma uygulamasına katılım tamamıyla gönüllülük esasına dayalı olmaktadır. Çocuğunuz çalışmaya katılıp katılmamakta özgürdür. Araştırma çocuğunuz için herhangi bir istenmeyen etki ya da risk taşımamaktadır. Çocuğunuzun katılımı **tamamen sizin isteğinize bağlıdır**, reddedebilir ya da herhangi bir aşamasında ayrılabilirsiniz. Araştırmaya katılmamama veya araştırmadan ayrılma durumunda öğrencilerin akademik başarıları, okul ve öğretmenleriyle olan ilişkileri etkilemeyecektir.

Çalışmada öğrencilerden kimlik belirleyici hiçbir bilgi istenmemektedir. Cevaplar tamamıyla gizli tutulacak ve sadece araştırmacı tarafından değerlendirilecektir.

Uygulamalar, genel olarak kişisel rahatsızlık verecek sorular ve durumlar içermemektedir. Ancak, katılım sırasında sorulardan ya da herhangi başka bir nedenden çocuğunuz kendisini rahatsız hissederse cevaplama işini yarıda bırakıp çıkmakta özgürdür. Bu durumda rahatsızlığın giderilmesi için gereken yardım sağlanacaktır. Çocuğunuz çalışmaya katıldıktan sonra istediği an vazgeçebilir. Böyle bir durumda veri toplama aracını uygulayan kişiye, çalışmayı tamamlamayacağını söylemesi yeterli olacaktır. Uygulamaya katılmamak ya da katıldıktan sonra vazgeçmek çocuğunuza hiçbir sorumluluk getirmeyecektir.

Onay vermeden önce sormak istediğiniz herhangi bir konu varsa sormaktan çekinmeyiniz. Çalışma bittikten sonra bizlere telefon veya e-posta ile ulaşarak soru sorabilir, sonuçlar hakkında bilgi isteyebilirsiniz. Saygılarımızla,

Araştırmacı : Arş. Gör. Kübra BABACAN

İletişim bilgileri :

*Velisi bulunduğum sınıfı numaralı öğrencisi
.....’in yukarıda açıklanan araştırmaya katılmasına izin veriyorum.
(Lütfen formu imzaladıktan sonra çocuğunuzla okula geri gönderiniz*)*

.../.../.....

İsim-Soyisim İmza:

Veli Adı-Soyadı :

Telefon Numarası :

Ek 3. Okuduğunu Anlama Testi

4. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN OKUDUĞUNU ANLAMA BECERİLERİNİ ÖLÇME ARACI

Öğrencinin Adı-Soyadı:

Sınıfı:

Okulu:

Sevgili Öğrenciler, okuduğunuzu anlama düzeyinizi belirlemeyi amaçlayan bu test altı (6) bölümden oluşmaktadır. Bu bölümlerde metinlerle ilgili on sekiz (18) soru yer almaktadır. Metinleri ve soruları dikkatle okuyarak cevaplarınızı soruların altında verilen boşluklara yazınız. Her bölüm için cevaplama süresi 20 dakikadır. Kimlik bilgileriniz gizli tutulacaktır. Başarılar dilerim.

Arş. Gör. Kübra BABACAN
Doktora Öğrencisi

1 BÖLÜM: 3 MART DÜNYA YABAN HAYATI GÜNÜ

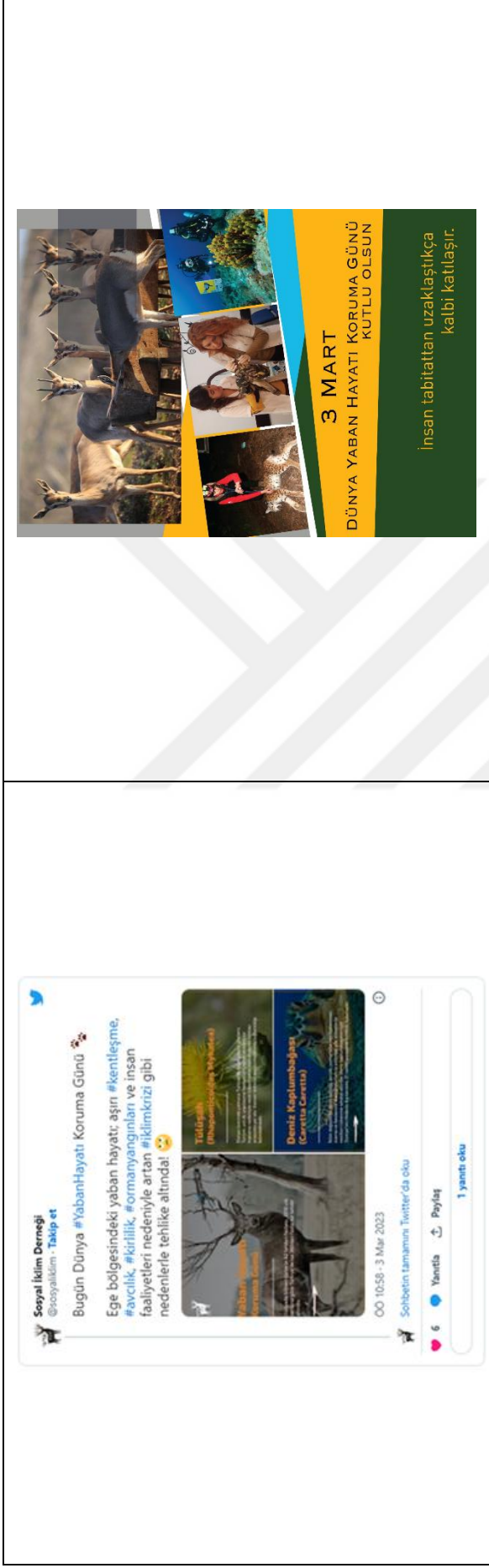


[3 Mart Dünya Yaban Hayatı Günü] Her dört canlı türünden biri, yok olma tehlikesiyle karşı karşıya

Bugün, Dünya Yaban Hayatı Günü. İnsan faaliyetleri nedeniyle yok olma tehlikesiyle karşı karşıya olan milyonlarca canlı türünün korunması için farkındalık uyandırmanın hedeflendiği gün, bu yıl "Yaban Hayatını Korumak için Ortaklık" temasıyla kutlanıyor.

YER GAZETE © 2023





Video

için:

https://twitter.com/WWF_TURKIYE/status/1631611878563618817?ref_src=twsrc%5Etfw%7Ctwcamp%5Etweetembed%7Cterm%5E1631611878563618817%7Ctwgr%5Ebd387304f790049d5f2db9a524885979ed300b02%7Ctcon%5Esl1&ref_url=https%3A%2F%2Fyasilgazete.org%2F3-mart-dunya-yaban-hayati-gunu-her-dort-canli-turunden-biri-yok-olma-tehlikesiyle-karsi-karsiya%2F

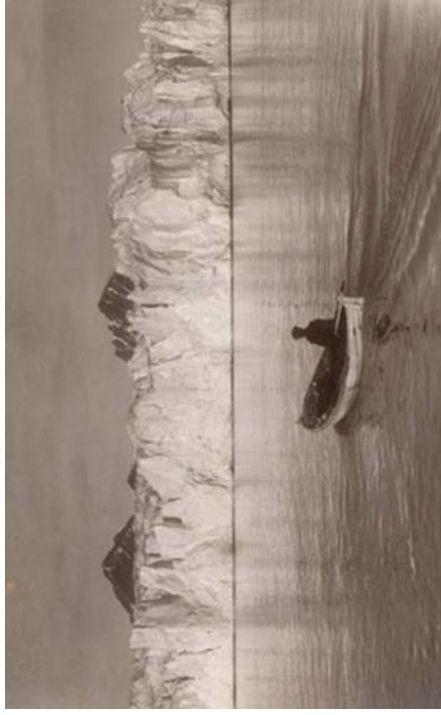
Yukarıda 3 Mart Dünya Yaban Hayatını gününü konu olan bir gazete haberi, iki gönderi (tweet) ve bir afiş yer almaktadır. Yukarıda verilene göre şu soruları yanıtlayınız.

Soru 1. Yukarıdaki metinlerde anlatılmak istenen nedir?

Soru 2. Yukarıdaki metinleri dikkate alarak ortak bir ana fikir oluşturunuz.

Soru 3. Yukarıdaki metinlerde anlatılmak istenenleri özetleyiniz.

2. BÖLÜM: DOĞANIN DEĞİŞİMİ



Yüz yıl Önce



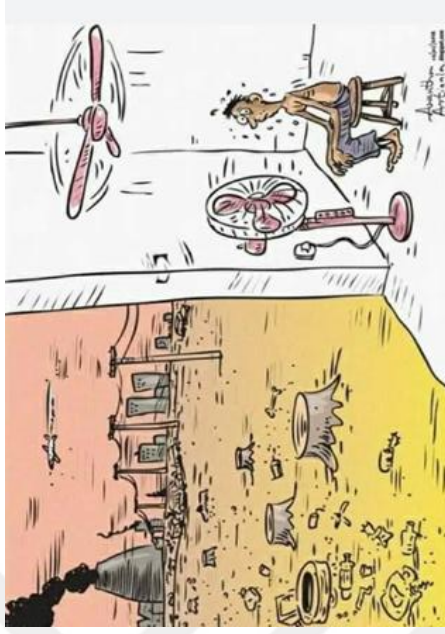
Bugün

Yukarıda Kuzey Kutbundan bir bölgenin yüz yıl önceki ve bugünkü durumunu gösteren iki tane fotoğrafı yer verilmiştir. Bu fotoğrafları dikkatlice inceleyiniz ve soruları yanıtlayınız.

S.1. Sizce yüz yıl içerisinde yaşanan bu değişimin nedeni nedir?

S.2. Yaşanan bu değişimler bizlere nasıl bir mesaj veriyor?

S.3. Aşağıda verilen karikatürler ile yukarıda bulunan görsellerdeki değişimin arasında kurduğunuz bağlantıları özetleyiniz.



3.BÖLÜM: ORMAN



BAĞA SAKLANAN GEYİK

Bir gün, bir geyik avcılardan kaçarken bir bağa girdi. Orada büyük bir asma ağacının altında saklandı. Avcılar geyiği fark etmeden oradan geçip gittiler. Geyik rahat bir nefes aldı: "Tehlike geçti," diye düşündü. Ancak beklemekten sıkılınca yapacak bir şey aramaya başladı. Bu sırada gözleri asma ağacının dallarına takıldı. Can sıkıntısından, dallarla oynamaya başladı. Oynadıkça dalları koparıp yere attı. Normalde böyle bir şey yapmazdı, ama bu sefer düşünmeden hareket etti. Kırılan dalların çıkardığı sesi duyan avcılar geri dönüp baktılar. Neyse ki geyiği gördüklerinde, onu yakalamadan önce geyik hızla kaçtı. Geyik güvenli bir yere ulaştığında durup düşünmeye başladı: "Ne yaptım ben? Bu ağaç beni sakladı ve avcılardan korudu. Ama ben ona zarar verip dallarını kırdım. Şimdi anlıyorum, ona zarar vermemeliydim!"



*"Orman yurdun öz evladı
ormansız yok dünya tadı."*

(Aşık Veysel)

Yukarıda bir karikatür, “Bağa Saklanan Geyik” metni ve Aşık Veysel’in sözü yer almaktadır. Lütfen bu metinleri dikkatlice inceleyerek aşağıda yer alan soruları yanıtlayınız.

Soru 1. Karikatürdeki insan ile Bağa Saklanan Geyik metnindeki geyiğin ortak özelliği nedir?

Soru 2. Bağa Saklanan Geyik metnini ve karikatürü dikkate alarak ana fikir oluşturunuz.

Soru 3. Yukarıdaki metinler arasında kurduğunuz bağlantıyı özetleyiniz?

4.BÖLÜM: KEDİLER

‘Minik Patili’ Doclarımız
‘Hakkında Haber’ Başlıkları

Polonya’da kediler ‘istilacı yabancı tür’ olarak sınıflandırıldı; kedi severler tepkili

Polonya’da saygın bir bilim enstitüsü kuşlara ve doğal yaşama verdikleri zararın altını çizerek evcil kedileri “istilacı yabancı tür” olarak sınıflandırdı. Kanu Kurumu Polonya Bilimler Akademisi’nden Biyolog Wojciech Solarz, Akademi’nin Doğa Koruma Enstitüsü’nün ulusal veri tabanında kedileri “istilacı yabancı türler” listesine kaydetti. Solarz, avladıkları ve öldürdükleri kus ve memeli hayvan sayısı dikkate alındığında, kedilerin biyoçeşitlilik üzerinde zararı ekisi olduğuna dair bilimsel fikir birliğinin arttığını açıkladı.

Kedi sahibi olmak sağlığınıza iyi geliyor

Bilimsel araştırmalar evcil hayvan sahiplenmenin, özellikle de kedi beslemenin insan sağlığı üzerinde olumlu etkileri olduğunu ortaya koyuyor. Vasküler ve Girişimsel Nöroloji Dergisi’nde yayımlanan bir araştırmaya göre, kedi sahiplerinin kalp krizi veya felç nedeniyle ölüm riskleri azalıyor. Kedi mirrisi sesi sinirlerinizi yatıştırarak sakinleşmeyi sağlamakta kalınıyor kan basıncını da düşürüyor.

Evcil hayvan sahiplenmeden önce bilmeniz gerekenler

Dikkatli seçim yapın. Ailede birinin alerjisi var mı? Onun bakımını yapacak tüylerini tarayacak birisi var mı? Bütçeniz mamasını almaya ve veteriner masraflarına yetiyor mu?

Özellikle çocuklarınız için sahipleneceğiniz hayvanın cinsini araştırın. Az agresif, gergin hayvanlar yerine, iyi huylu, sakin ve sabırlı hayvanları seçin.

Çocuklarınız evde beslenen hayvanlara çok bağlanır. En az insanlarla kurduğu dostluk kadar hayvanına da bağlanır. Evcil hayvan öldüğünde çocuğunuzun üzülmeye ve yas tutmasına izin verin.

Yavrin inanışın aksine hamster, beyaz fare, tavşanlar küçük çocuklar için uygun değildir. Bunun yerine kedi, köpek, balık, papağan tercih edebilirsiniz.

**BİR KAP SU
BİR KAP YEMEK**

SU HER CANLI İÇİN YAŞAMDIR! BUGÜN BİR CAN KURTARIN!

BİZİM GİBİ BİR CAN TAŞIYORLAR VE BU DÜNYADA BİZİM KADAR YAŞAMA HAKKINA SAHİPLER. ONLAR İÇİN BU KIŞ BOYUNCA BİR KAP SU BULUNDURALIM.

Yukarıda verilen infografikleri inceleyiniz ve soruları yanıtlayınız.

Soru 1. Yukarıdaki metinleri dikkate alarak kediler ile ilgili nasıl davranmamız gerektiğini yazınız.

Soru 2. Yukarıdaki metinlerden ortak bir ana fikir oluşturunuz.

Soru 3. Yukarıdaki metinlerde anlatılmak istenenleri özetleyiniz.

5.BÖLÜM: KUŞLAR

Kuşlar	Göçmen Kuşlar
Kuşlar hayvanlar aleminin gezginleridir. Kuş türlerinin yaklaşık yarısı, düzenli olarak bir doğal yaşam alanından diğerine gider, bazıları bu sırada çok uzun mesafeler kat eder. Bu göçler, kuşları kötü hava koşulları, avcılar, yırtıcılar, açlık ve yorgunluk gibi birçok tehlikeyle karşı karşıya bırakır. Her şeye rağmen, bu göçler besin kaynaklarından veya üreme koşullarından daha çok yararlanmayı sağlayarak türün yaşamını sürdürme şansını artırdığı için önemlidir. Gece gündüz sürelerindeki değişikliklerin göçü başlattığı bilinmektedir. Gündüzler uzadıkça veya kısalıkça göçmen türler harekete geçer. Bazı türlerde gruplar halinde toplanmaya başlar. Kuşlar, göç etmeden önce yolculukları sırasında “yakıt” olarak kullanacakları yağı depolamaya başlarlar. Bazı türler, örneğin, ötleğenler ağırlıklarını hemen hemen iki katına çıkarırlar. Karabaşlı bülbüller Amerika’nın kuzeyinden güneyine göç ederler. Yeniden “yakıt” depolamak için duruncaya kadar, 100 saatten fazla hiç durmadan uçabilirler. Büyük ve uzun kanatları yardımıyla önce yükselip sonra süzülen leylek ve benzeri kuşlar, ılık hava akımları (termal) sayesinde yükseklik kazanırlar. Termaller sadece karaların üzerinde oluştuğundan, leylekler denizüstü geçişleri az olan yolları seçer. Çok sayıda kuş, Avrupa’dan Afrika’ya göç ederken, Cebelitarık ve İstanbul Boğazlarını geçit olarak kullanır. Kuşların, uzun mesafeler kat ederken yollarını nasıl buldukları hala tamamen anlaşılamamıştır. Çeşitli yöntemler olduğu düşünülmektedir. Bazı türler bu yöntemlerin birkaçını birden kullanabilirler.	Gelmeden kış yağmadan kar Gidin gidin güzel kuşlar Uzak güney illerinde Bol yiyecek bol güneş var Türkülerle gidersiniz Kim gösterir yolu size Ürkütmez mi kalbinizi Yüce dağlar coşkun deniz? Gökte olup sıra sıra Süzüldünüz ufuklara Göçmen kuşlar, güzel kuşlar Gene gelin ilkbahara. Zeki Tunaboylu

Yukarıda verilen “Kuşlar” metnini ve “Göçmen Kuşlar” şiirini dikkatlice okuyunuz ve soruları yanıtlayınız.

Soru 1. Metinde geçen “*Bu göçler kuşları kötü hava koşulları, avcılar, yırtıcılar, açlık ve yorgunluk gibi birçok tehlikeyle karşı karşıya bırakır.*” ifadesiyle şiirin hangi dörtlüğünü bağdaştırıyorsunuz? Neden?

Soru 2. Yukarıdaki metinleri dikkate alarak ortak bir ana fikir oluşturunuz.

Soru 3. Yukarıdaki metinlerde anlatılmak istenenleri özetleyiniz.

6.BÖLÜM: BUZULLAR



Buzullar Eriyor

Geçtiğimiz on yıl içinde, Güney Kutbu'ndaki üç buz kütlesi tümüyle parçalanıp dağılmıştır. Bu kütlelerin ikisinin kısa süre içinde çözülmeye başlaması bekleniyor. Ayrıca, 1998'den beri buz katmanları kütlelerinin yedide birinden fazlasını yitirmiş. Peki, Güney Kutbu'ndaki bütün buzulların eridiğini bir an için düşünelim. Ne olur dersiniz? Buzulları inceleyen bilim adamlarının bulgularına göre, Güney Kutbu'ndaki 20 katrilyon ton buz dünyadaki bütün buzulların onda dokuzunu oluşturuyor. Bir başka deyişle, Güney Kutbu'ndaki buzullar Kuzey Amerika Kıtasını, Grönland'ı, İzlanda'yı, Doğu ve Batı Avrupa'yı ve Ortadoğu'nun bir kısmını kaplayacak kadar buz içeriyor. Bu miktardaki buz su haline dönüştüğünde, denizlerin seviyesinin 75 metre yükseleceği, birçok kentin sular altında kalacağı, tarımsal alanların işe yaramaz hale geleceği ortada.

BİR KUTUP AYISI KAPINI ÇALARSA

Lili kumsalda dedesiyle oyun oynuyordu. Uzaktaki bir şey dikkatini çekti. Dürbünü aldı ve bakmaya başladı. Baktı baktı... KUTUP AYILARI! Bir sürü kutup ayısı! Hepsî yavaş, yavaş eriyen buz parçalarının üstündeydi ve denizde süzülüyorlardı. Kutup ayıları zar zor kıyıya çıktıklarında “Merhaba!” dediler. “Sizi rahatsız ettiğimiz için çok üzgünüz ama evimiz eridi. Kalacak yerimiz yok. Bize yardım eder misiniz?”

Lili bir an durdu ve düşündü. “Peki bir misafir odamız ve bir ağaç evimiz var. Bizimle gelin!”

Kutup ayıları Lili ve dedesinin peşinden gitti. Hep birlikte Lili’nin evine vardılar.

Lili’nin annesi kapıyı açtığı anda neredeyse bayılacaktı. “İnanmıyorum!” dedi. “Siz de nereden çıktınız?” Sonrasında kutup ayılarını çay içmek ve kek yemek için içeri davet etti.

Kutup ayıları Lili’nin annesine yolculukları hakkında her şeyi anlattılar. Kuzey Kutbu’ndan başlayan, uzun ve tehlikeli bir yolculuktu bu.

Sonrasında akşam yemeği için hep birlikte sofraya oturdular. Neyse ki buzlukta son dakika misafirleri için her zaman bolca balık köftesi, patates kızartması ve dondurma bulunurdu.

Kutup ayıları masayı toplayıp bulaşıkların yıkanmasına yardım etti. Sonra da uyku vakti için hazırlıklar başladı. Yatmadan önce kendilerine masal okuması için Lili’nin yatağına doluştular. Herkes uykuya dalabileceği boş bir yer buldu ve hepsi, birbirine iyi geceler diledi. Kutup ayıları yorgunluktan hemen uyuysaklılar.

Lili ertesi gün kutup ayılarını şehre götürdü. Çocuklar kutup ayılarını gördüklerine çok sevindi. Büyükle ise bu duruma hiç ama hiç sevinmedi. Büyükle kutup ayılarının çok yer kapladığını düşünüyordu. Ya da ... kendilerini yiyebileceklerini! Ancak insanlar sonunda anladılar. Kutup ayıları oldukça nazikti ve cesur ve eğlenceli... Çok geçmeden kutup ayılarının kendi apartman daireleri ve işleri oldu. İnşaat ustası kutup ayıları, öğretmen kutup ayıları ve postacı kutup ayıları vardı artık. Ayrıca polis kutup ayıları, futbolcu kutup ayıları, dansçı kutup ayıları da vardı. Ve bir de şarkıcılar... Bazı kutup ayıları kendi dükkanlarını açtılar. Hatta bazı kutup ayıları astronot oldu. Ve en güzeli de herkesin kendini evinde hissetmesiydi.

Yukarıda verilen “Buzullar Eriyor”, “Bir Kutup Ayısı Kapını Çalarsa” metinlerini ve “Buzullar Oyunu” şiirini dikkatlice okuyunuz ve soruları yanıtlayınız.

Soru 1.

Erişken erişken

Yok olacaklarını sezerler o denizlerde

Bir çocuğu mu ararlar

İnerler güneşe doğru

Soru: Şair, bu dördüğü yazarken hangi duyguları hissetmiş olabilir? Bu duygular “Buzullar Eriyor” metnindeki hangi cümleyle bağdaştırılabilir?

Soru 2. Yukarıdaki metinleri ele alarak ortak bir ana fikir oluşturunuz.

Soru 3. Yukarıdaki metinlerde anlatılmak istenenleri özetleyiniz.

Ek 4. Metinlerarası Okuma Testi Uygulama Yönergesi

1. Testin Amacı

Bu test, ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin metinlerarası okuma becerilerini ölçmek ve geliştirmek amacıyla hazırlanmıştır. Testte, farklı türlerde metinler (hikâye, şiir, karikatür, haber, afiş, infografik, fotoğraf vb.) birlikte sunularak öğrencilerin metinler arasındaki ilişkileri kurma, karşılaştırma yapma, yorum üretme ve eleştirel düşünme becerileri değerlendirilecektir.

2. Metin Türleri: Yazınsal Metinler ve Görsel Metinler

Bu testte okuyacağınız metinler iki gruba ayrılmaktadır:

a) Yazınsal Metinler

Yazınsal metinler, hikâyeler, şiirler, masallar, makaleler ve bilgilendirici yazılar gibi yazılı metinlerden oluşur. Bu tür metinler, bize bir olay anlatabilir, bilgi verebilir ya da duygularımızı harekete geçirebilir. Örneğin, bir masal okurken bir kahramanın başından geçenleri öğreniriz, bir şiir okurken duygularımız harekete geçebilir ya da bir bilgilendirici metin sayesinde yeni bilgiler edinebiliriz.

b) Görsel Metinler

Metinler, sadece yazılardan oluşmaz. Resimler, fotoğraflar, haritalar, karikatürler, trafik işaretleri, afişler, logolar ve grafikler gibi görseller de bir anlam taşır. İnsanlar yalnızca kelimelerle değil, görseller, işaretler, müzik ve beden dili gibi yollarla da iletişim kurar.

Metinleri anlamak için kelimelerin yanı sıra görsellerin, işaretlerin ve sembollerin ne anlatmak istediğini de düşünmemiz gerekir. Örneğin: Bir kalp sembolü sevgiyi ifade eder.

Trafik ışığında kırmızı dur, yeşil ise geç anlamına gelir. Bir karikatürdeki yüz ifadeleri, o kişinin üzgün mü, mutlu mu olduğunu gösterir. Bu testte hem yazılı (dilsel) hem de görsel metinlerle karşılaşacaksınız. Amacınız, bu farklı türdeki metinleri birlikte değerlendirerek anlamlandırmak ve aralarındaki ilişkileri keşfetmektir. Örneğin, bir şiir ile bir karikatür aynı konuda olabilir ama mesajlarını farklı yollarla anlatabilir. Sizden, bu metinleri karşılaştırarak, ortak noktalarını ve farklılıklarını bulmanız beklenmektedir.

3. Uygulama Süreci ve Kurallar

Test altı (6) bölümden oluşmaktadır ve her bölümde farklı türde metinler sunulmaktadır.

Her bölümde, verilen metinleri dikkatlice okuyup inceleyerek, onlarla ilgili sorulara yanıt vermeniz gerekmektedir.

Her bölüm için cevaplama süresi 20 dakikadır.

Sorulara cevap verirken sadece tek bir metni değil, metinler arasındaki ilişkileri de dikkate alarak yanıt vermelisiniz.

Test sırasında sessiz çalışmanız ve başkalarından yardım almamanız gerekmektedir.

Yanıtlarınızı eksiksiz ve açıklayıcı bir şekilde yazmalısınız.

4. Test Materyalleri ve Kullanımı

Bu testte, farklı türlerde metinler yer almaktadır. Metinleri dikkatlice okuyarak ve inceleyerek sorulara yanıt vermeniz beklenmektedir:

Haber, tweetler, afişler (3 Mart Dünya Yaban Hayatı Günü - Görsel ve Yazınsal Metinler)

Fotoğraflar, karikatürler (Doğanın Değişimi, Orman - Görsel Metinler)

İnfografikler (Kediler - Görsel Metinler)

Bilgilendirici metinler ve şiirler (Kuşlar, Göçmen Kuşlar - Yazınsal Metinler)

Öykü ve bilimsel bilgi metinleri (Buzullar Eriyor, Bir Kutup Ayısı Kapını Çalarsa - Yazınsal ve Görsel Metinler bir arada)

5. Testin Uygulama Adımları

Giriş ve Bilgilendirme:

Uygulayıcı, öğrencilere testin amacını ve kurallarını açıklar.

Metinlerarası okumada tek bir metni değil, metinler arasındaki ilişkileri dikkate almaları gerektiği vurgulanır.

Testin Dağıtımını ve Süre Yönetimi:

Test kitapçıkları öğrencilere dağıtılır.

Her bölüm için 20 dakika süre verilir.

Sorular, metinler arasındaki ilişkileri sorgulayıcı şekilde hazırlanmıştır.

Süre bitiminde, uygulayıcı öğrencilere bir sonraki bölüme geçmeleri gerektiğini bildirir.

Yanıtların Kaydedilmesi:

Öğrenciler, cevaplarını metinler arasındaki bağlantıları dikkate alarak yazmalıdır.

Açık uçlu sorular, öğrencilerin metinleri birlikte değerlendirmesini sağlayacak şekilde hazırlanmıştır.

Testin Tamamlanması:

Tüm bölümler tamamlandıktan sonra, öğrenciler test kitapçıklarını teslim eder.

Uygulayıcı, test kitapçıklarını eksiksiz olarak toplar.

6. Değerlendirme ve Sonuçlandırma

Yanıtlar şu ölçütlere göre değerlendirilecektir:

Metinler arasındaki bağlantıları kurabilme (Öğrenci, bir metindeki bilgiyi diğer metinle ilişkilendirerek yanıt verebilmiş mi?)

Ortak bir ana fikir çıkarabilme (Farklı metinleri bir araya getirerek anlam oluşturabilmiş mi?)

Metinler arası eleştirel düşünme (Metinleri karşılaştırarak kendi yorumunu katabilmiş mi?)

Bilgileri sentezleme (Metinlerden hareketle geniş kapsamlı bir çıkarım yapabilmiş mi?)

7. Uygulayıcı İçin Öneriler

Öğrencilere metinlerarası okuma sürecinde birden fazla metni birlikte değerlendirmeleri gerektiği hatırlatılmalıdır.

Öğrencilerin bağlantı kurma, karşılaştırma ve yorum yapma süreçleri desteklenmelidir.

Öğrenciler yönlendirici sorularla desteklenebilir:

Bu iki metnin ortak mesajı nedir?

Metinler arasında nasıl bir ilişki var?

Karikatür ve şiir aynı konuyu nasıl farklı şekilde ele almış?

Afiş ve haber metni aynı konuda farklı bakış açıları mı sunuyor?

Öğrenciler İçin Son Not:

Bu testte hem yazılı hem de görsel metinlerle karşılaşacaksınız. Farklı metin türlerini birlikte düşünerek bağlantılar kurmaya, karşılaştırmalar yapmaya ve anlamlar çıkarmaya çalışın. Metinler arası yolculuğunuzda başarılar dileriz.

Bölüm	İçerik
1. Testin Amacı	- Öğrencilerin metinlerarası okuma becerilerini ölçmek ve geliştirmek amaçlanmaktadır. - Metinler arasındaki ilişkileri kurma, karşılaştırma yapma, yorum üretme ve eleştirel düşünme becerileri değerlendirilecektir.
2. Metin Türleri	Yazınsal Metinler: Hikâyeler, şiirler, masallar, makaleler ve bilgilendirici yazılardan oluşur. Görsel Metinler: Resimler, fotoğraflar, haritalar, karikatürler, afişler, logolar, grafikler gibi görsel ve işitsel öğeleri içerir. - Öğrenciler, bu iki türü birlikte

	değerlendirerek metinler arasındaki ilişkileri keşfetmelidir.
3. Uygulama Süreci ve Kurallar	- Test 6 bölümden oluşmaktadır. - Her bölümde farklı türde metinler sunulacaktır. - Her bölüm için cevaplama süresi 20 dakikadır. - Sorular, sadece tek bir metne değil, metinler arasındaki ilişkilere dayalı olarak yanıtlanmalıdır. - Sessiz çalışılmalı ve bireysel yanıt verilmelidir.
4. Test Materyalleri ve Kullanımı	- Haber, tweetler, afişler (3 Mart Dünya Yaban Hayatı Günü – Görsel ve Yazınsal Metinler) - Fotoğraflar, karikatürler (Doğanın Değişimi, Orman – Görsel Metinler) - İnfografikler (Kediler – Görsel Metinler) - Bilgilendirici metinler ve şiirler (Kuşlar, Göçmen Kuşlar – Yazınsal Metinler) - Öykü ve bilimsel bilgi metinleri (Buzullar Eriyor, Bir Kutup Ayısı Kapını Çalarsa – Yazınsal ve Görsel Metinler bir arada)
5. Testin Uygulama Adımları	1. Giriş ve Bilgilendirme: - Testin amacı ve kuralları açıklanır. - Metinlerarası okumada metinler arasındaki ilişkileri dikkate almaları gerektiği vurgulanır. 2. Testin Dağıtımı ve Süre Yönetimi: - Test kitapçıkları dağıtılır. - Her bölüm için 20 dakika süre verilir. - Sorular, metinler arasındaki bağlantıları sorgulayıcı şekilde hazırlanmıştır. - Süre bitiminde bir sonraki bölüme geçilir. 3. Yanıtların Kaydedilmesi: - Öğrenciler, cevaplarını metinler arasındaki ilişkileri dikkate alarak yazmalıdır. - Açık uçlu sorular, öğrencilerin metinleri birlikte değerlendirmesini sağlayacak şekilde hazırlanmıştır. 4. Testin Tamamlanması: - Tüm bölümler tamamlandıktan sonra test kitapçıları teslim edilir.

6. Değerlendirme ve Sonuçlandırma	Yanıtlar şu ölçütlere göre değerlendirilecektir: - Metinler arasındaki bağlantıları kurabilme (Bir metindeki bilgiyi diğer metinle ilişkilendirme) - Ortak bir ana fikir çıkarabilme (Farklı metinlerden anlam oluşturabilme) - Bilgileri sentezleme (Metinlerden hareketle geniş kapsamlı bir çıkarım yapabilme) - Özetleme
7. Uygulayıcı İçin Öneriler	- Öğrencilere metinlerarası okuma sürecinde birden fazla metni birlikte değerlendirmeleri gerektiği hatırlatılmalıdır. - Bağlantı kurma, karşılaştırma ve yorum yapma süreçleri desteklenmelidir. - Öğrencilere yönlendirici sorular sorulabilir: <i>Bu iki metnin ortak mesajı nedir? Metinler arasında nasıl bir ilişki var? Karikatür ve şiir aynı konuyu nasıl farklı şekilde ele almış? Afiş ve haber metni aynı konuda farklı bakış açıları mı sunuyor?</i>
8. Öğrenciler İçin Son Not	- Bu testte farklı metin türlerini birlikte düşünerek bağlantılar kurmaya, karşılaştırmalar yapmaya ve anlamlar çıkarmaya çalışın. - Metinler arası yolculuğunuzda başarılar dileriz.

Ek 5. Öğretmen Görüşme Formu

1. Metinlerarası okumayı nasıl tanımlıyorsunuz?

2. Öğrencilerinize metinlerarası okuma yapar mısınız? Neden?

- Türkçe derslerinde ne tür metinler kullanıyorsunuz?
- Okuma öncesi, sırası ve sonrasında öğrencilerinize okuduğunuz metne ya da hikâyeye ilişkin nasıl sorular soruyorsunuz?
- Öğrenci soruyu bilemezse nasıl bir yol izliyorsunuz?
- Sınıf ortamında yeni okuduğunuz bir metni daha önce okuduğunuz metin ile ilişkilendiriyor musunuz? Evet ise nasıl?

3. Öğrencilerinize bir soru sorduğunuzda farklı kaynaklardan cevap vermesini ister misiniz? Bunu nasıl takip ediyorsunuz?

4. Öğrencilerinize bir ödev verdiğinizde farklı kaynaklardan araştırmasını istiyor musunuz? Bunu nasıl sağlıyorsunuz?

5. Temalar bittikten sonra bu temadaki metinlerin temadaki yerini düşünerek metinleri birbiri ile ilişkilendirip sentezleyecek biçimde sorular oluşturup etkinlikler yapıyor musunuz? Evet ise nasıl?

Sürece Yönelik Ek Sorular

1. Gözlemlerinizi

- Metinlerarası okuma yöntemi sırasında sınıf içindeki genel atmosferi nasıl değerlendirdiniz? Öğrencilerin tepkileri ve katılımları nasıldı?
- Sizin gözleminize göre öğrencilerin metinler arası bağlar kurma sürecine ilgisi ve becerisi nasıldı?
- Uygulama sırasında dikkatinizi çeken olumlu veya geliştirilmesi gereken bir nokta oldu mu? Evet ise önerileriniz nelerdir?

2. Araştırmacının Süreci Yönetimi

- Sürecin yönetimiyle ilgili araştırmacının yaklaşımını nasıl değerlendiriyorsunuz?
- Ders planlaması, metin seçimi ve etkinliklerin akışı konusunda gözlemlerinizi nelerdir?
- Araştırmacının yöntemi uygularken fark ettiğiniz güçlü yönleri nelerdi? Daha etkili olabileceği alanlar var mı? Evet ise nasıl?

3. Uygulamanın Zorlukları

- Uygulama sırasında öğrencilerin zorlandığını düşündüğünüz belirli bir nokta oldu mu? Eğer olduysa, bu durumun üstesinden nasıl geldiğini gözlemlediniz?
- Sınıfta yöntemin uygulanmasında, sınıf yönetimi ya da öğrencilerle etkileşim açısından iyileştirilmesi gereken bir nokta var mıydı? Evet ise neler önerirsiniz?

Sonuca Yönelik Ek Sorular

1. Öğrenci Kazanımları

- Öğrencilerin bu yöntemle okuma becerilerinde veya metinler arasında bağ kurma yetilerinde nasıl bir gelişim gözlemlediniz?

2. Yöntemin Etkisi

- Metinlerarası okuma yönteminin sınıfa kattığı en dikkat çekici fayda neydi?
- Bu yöntemin öğrencilerin eleştirel düşünme veya yaratıcılık becerilerini etkilediğini gözlemlediniz mi? Evet ise nasıl?

3. Genel Değerlendirme

- İzlediğiniz süreçle ilgili genel olarak düşünceleriniz nelerdir?
- Gelecekte bu yöntemin daha iyi uygulanabilmesi için önerileriniz nelerdir?

Ek 6. Öğrenci Görüşme Formu

Metinlerarası Okuma Öğrenci Görüşme Soruları

1. Okuduğun ya da dinlediğin metinlerin birbiri ile ilişkisi olduğunu düşünüyor musun?
Nasıl?
2. Sınıf içerisinde yapılan etkinlikler hakkındaki düşüncelerin nelerdir? (Örneğin; metinlerle birlikte ele alınan resimler, karikatürler, videolar, grafikler ve filmler vb.)



Ek 7. Metinlerarası Okuma Uygulamasında Kullanılan Etkinlikler

TEMA: MİLLİ KÜLTÜR

“Milli Kültür” teması işlenirken, atasözü, deyim, tekerleme, gölge oyunları, canlandırma, mâni, konukseverlik, oyun (yöresel vb.), türkü, film, ülke tanıtımı (yer vb.), destan, bayrak ve vatan sevgisi konuları ele alınmıştır.

Metinlerarası Okuma: Birinci Hafta Uygulama Süreci

Metinlerarası okuma, farklı metinler arasında bağlantılar kurarak anlam üretme sürecini içeren bir okuma stratejisidir. Bu bağlamda, uygulama süreci belirli aşamalar doğrultusunda planlanmış ve yürütülmüştür.

1. Hikâye Okuma ve Analiz: "Değirmenci" Metni

İlk olarak, öğrencilere Değirmenci adlı metin dağıtılmış ve aynı zamanda akıllı tahtaya yansıtılmıştır. Öğrencilerden önce sessiz bir şekilde okumaları istenmiş, ardından farklı öğrenciler tarafından metin sesli olarak okunmuştur.

Metnin okunmasının ardından, öğrencilerin okuma-anlama sürecini desteklemek için Etkinlik 1 uygulanmıştır. Bu etkinlik kapsamında, metnin içeriğiyle ilgili sorular yöneltilmiş ve öğrencilerin kısa yanıtlar vermesi istenmiştir. Ardından, sınıf ortamında öğrencilerle yanıtlar sözlü olarak tartışılmış, yanlış veya eksik bilgiler öğretmen rehberliğinde tamamlanmıştır.

2. Mani Üzerine Çalışma

Hikâye analizinin ardından, mani türü üzerine bir tartışma gerçekleştirilmiştir. Öğrencilere aşağıdaki mani sunulmuş ve incelenmiştir:

Mani

Mani maniye açar

Mani gönlümü açar

İki sen söyle bir ben

Hangimiz üste çıkar

Kaynak: <https://osmaniye.ktb.gov.tr/TR-60808/maniler.html>

Maninin içeriğinde geçen “İki sen söyle, bir ben” ifadesinin, Değirmenci metnindeki iletişim konusu ile bağlantılı olduğu vurgulanmıştır. Mani, öğrenciler tarafından seslendirilmiş ve ardından anlamı üzerine bir tartışma yürütülmüştür.

Bu sürecin ardından, öğrencilere maninin mesajını anlamaya yönelik sorular içeren Etkinlik 2 verilmiştir. Öğrenciler etkinliği bireysel olarak tamamladıktan sonra sınıfta sözlü tartışma yapılmıştır.

3. Deyimler ve Atasözleri Üzerinden Metinlerarası Bağlantılar Kurma

Daha sonra, deyimler ve atasözleri üzerine çalışmalar gerçekleştirilmiştir. Öğrencilere aşağıdaki deyimler sunulmuş ve anlamları tartışılmıştır:

Akıl kârı olmamak: Akıllı bir kişinin yapacağı iş olmamak.

Kelimeleri tartarak konuşmak: Sonucu hesaplayarak konuşmak.

Bu deyimler, sınıfta örneklerle açıklanmış ve ardından Değirmenci metninde geçen “Akıllı söylemeden düşünür, akılsız düşünmeden söyler” atasözü ile “İki dinle, bir söyle” deyimini arasında metinlerarası bir bağ kurulmuştur.

Öğrencilere bu bağlantıyı kurmalarını sağlayan Etkinlik 3 dağıtılmış ve bireysel olarak tamamlanmaları istenmiştir. Daha sonra sınıf ortamında tartışmalar yürütülerek, metinler arasındaki ilişkiler analiz edilmiştir.

4. Gölge Oyunu: Hacivat ve Karagöz İzleme ve Değerlendirme

Öğrencilere, geleneksel Türk kültürünün önemli öğelerinden biri olan Hacivat-Karagöz gölge oyunu videosu izletilmiştir. Videoda, Karagöz’ün sürekli Hacivat’ı yanlış anlaması sonucu ortaya çıkan iletişim sorunları incelenmiş ve öğrencilerden bu bağlamda düşüncelerini paylaşmaları istenmiştir.

İzleme etkinliğinin ardından, Hacivat ve Karagöz’ün konuşma tarzları, mizahi anlatım biçimleri ve iletişim biçimlerinin ele alındığı Etkinlik 4 uygulanmıştır. Öğrenciler, bu etkinlik kapsamında oyunun verdiği mesajları yazılı olarak ifade etmiş ve ardından sözlü olarak tartışmışlardır.

5. Metinlerarası Bağlantılar Kurarak Metin Yazımı

Son aşamada, öğrencilere işlenen tüm metinlerden yola çıkarak "İletişim" konusunda bir metin yazmaları istenmiştir. Öğrencilerin yazılarında aşağıdaki ifadelerden yararlanmaları teşvik edilmiştir:

“İletişim konusunda, ..., ... bilmeliyiz.”

“Değirmenci metninde olduğu gibi

“Mani de şu sözde vurgulandığı gibi

“Deyimde olduğu gibi

“Atasözünde verilen mesaj gibi

Bu etkinlik, öğrencilerin metinlerarası okuma becerilerini geliştirmeyi, kültürel öğeler arasındaki bağlantıları anlamalarını sağlamayı ve iletişim üzerine eleştirel düşüncelerini desteklemeyi amaçlamaktadır.

Birinci Hafta Uygulama Sürecinin ve Etkinliklerinin Yapısal Değerlendirmesi

Metinlerarası etkinlikler aşamalı bir şekilde ilerlemiştir. İlk olarak metin içi sorular, ardından iki metin arasında metinlerarası sorular, daha sonra üç metin arasında metinlerarası sorular ve son olarak o hafta işlenen tüm metinlerden yola çıkarak yeni bir metin üretme çalışması gerçekleştirilmiştir. Bu süreçte temel amaç, farklı metin türlerini kullanarak aşamalı bir şekilde metinlerarası okumayı öğrencilere kazandırmak ve bu beceriyi geliştirmektir.

Tema "Milli Kültür" olduğu için bu uygulama sürecinde kültürel öğelere geniş yer verilmiştir. Öncelikle, geleneksel yaşam biçimimizi ve kültürel değerlerimizi yansıtan "Değirmenci" metni ele alınmıştır. Bunun yanı sıra, halk edebiyatının önemli unsurlarından biri olan manilerin yapısı, anlamı ve sözlü kültürdeki yeri incelenmiştir. Atasözleri ve deyimler aracılığıyla Türk kültürünün dil, düşünce ve değer sistemine vurgu yapılmış, bu öğelerin günlük yaşamda nasıl anlam kazandığı üzerine öğrencilerin farkındalık geliştirmesi hedeflenmiştir. Hacivat-Karagöz gölge oyunu videosu ise kültürel mirasımızda mizahın ve iletişim biçimlerinin nasıl şekillendiğini göstermek amacıyla kullanılmıştır. Bu etkinlikler, öğrencilere hem milli kültür öğelerini tanıma hem de bu öğeler arasında anlam ilişkileri kurarak derinlemesine düşünme fırsatı sunmayı amaçlamaktadır.

Bu süreçte farklı metin türlerinin kullanılmasına özen gösterilmiştir. "Değirmenci" metni, hikâye edici anlatımıyla ele alınırken, mani türü şiirsel ve sözlü kültüre dayalı bir örnek olarak değerlendirilmiştir. Atasözleri ve deyimlerin, özlü sözler kategorisinde yer alarak kültürel bilgi aktarımına katkı sağladığı düşünülmektedir. Hacivat-Karagöz oyununun ise geleneksel dramatik metin türüne örnek oluşturduğu ve diyaloglar aracılığıyla iletişim konusunun ele alındığı söylenebilir. Bu farklı metin türleri arasındaki ilişkileri incelemenin, öğrencilerin metinlerarası okuma becerilerini geliştirmelerine katkı sunması beklenmektedir.

Metin: Değirmenci



Çok eskiden, dedemin gençliğinde olmuş bu anlatacaklarım.

Değirmencinin biri yanına bir çırak alacaktı. Sağa sola haber salmış. Demiş ki, "Bana şöyle güçlü kuvvetli, eline iş yakışan akıllı bir çırak lazım." Değirmenci milletin ahabası bol olur. Neden dersin, değirmene yedi bucaktan un öğütmek için gelirler. "Ha" dediğinde sıra gelmez. Yükünü yıkıp bekleyeceksin. Bazen birkaç gün beklemek bile gerekir. İşte o serin güz akşamlarında evden getirilen azıklar paylaşılır, ayranlar içilir, muhabbet edilirmiş. Değirmende en önemli insan kimdir? Elbette değirmenci. O olmadan buğday, un olmaz ki! Onun için de değirmenciye saygı gösterilirmiş. Daha doğrusu onun sözünün üstüne söz yokmuş. Sıra bekleyenlerden biri başından geçen bir olayı anlatmak isteyince şöyle bir değirmenciye bakarmış. Bakışıyla ne dersin ağa, anlatayım mı, diye sorarmış sanki. Değirmencinin soruyu olurlayan bir bakışı, gülüşü varsa, hikâyeci hikâyesini anlatırmış. Böylelikle köyler arasında bir haber alışverişi olurmuş. Çünkü hikâyeyi dinleyen, köyüne döndüğünde bir başka biçimde dahi olsa onu anlatırmış. Böylelikle hikâyeler dilden dile dolaşmış.

Söz ettiğim köyün değirmencisi sağa sola haber gönderdikten birkaç gün sonra işe talip iki genç çıkıp gelmiş. Değirmenci biraz düşündükten sonra şöyle demiş:

"Ağalar, ne iyi ettiniz de geldiniz. İki gün sizi sınavacağım. Sonra hanginizi işe alacağıma karar vereceğim. Ama bu kararı ilk gün de verebilirim. Ne dersiniz?"

Değirmencinin daha lafı bitmeden Süleyman adındaki genç atılmış:

"Çok iyi edersin Değirmenci Ağa. Bundan iyisi can sağlığı. Böylelikle usta da ortaya çıkar. Ben eskiden..."

Değirmenci elini kaldırmış. "Yeter," demiş. Sonra da Hüseyin adındaki öteki talibe dönmüş:

"Sen ne dersin?"

Bir süre düşünmüş Hüseyin. Sonra şöyle demiş:

"Değirmenci Ağa, ben şimdiye kadar hiç kimseyi işe almadım. Onun için hangi yöntemin iyi olacağını sizin kadar iyi bilemem."

Değirmenci bu yanıttan hoşnut kalmış:

"Bir soru daha soracağım," demiş. "Diyelim ki müşterilerden biri bir başka müşteriye haksızlık etti. Örneğin onun sırasını aldı. Ne yaparsınız?"

Yine Süleyman atılmış: "Yakasından tutar, sana getiririm Değirmenci Ağa," demiş.

Değirmenci, düşünmekte olan Hüseyin'e bakmış. Hüseyin gayet sakin yanıtlamış: "Efendim," demiş, "kimin haklı, kimin haksız olduğunu bilmek kolay değildir. O işin vebali vardır. Öyle bir şeyden kuşkulandığım zaman gelip sana haber veririm. Çünkü yanılmaktan korkarım. Zira insan beşer, kuldur şaşar."

Değirmenci gülmüş ve Hüseyin'i işe almış. Süleyman gidecekmiş artık. Değirmenciye dönmüş. "İş vermedin bari bir akıl ver bana," demiş. Değirmenci de şöyle demiş: "**Akıllı söylemeden düşünür, akılsız düşünmeden söyler**".

Kaynak:

Etkinlik 1:



Etkinlik 2:

Mani maniye açar
Mani gönlümü açar
İki sen söyle bir ben
Hangimiz üste çıkar

Yukarıdaki manide geçen
“İki sen söyle bir ben”
ifadesi ile vurgu yapılmak
istenen nedir?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

“Akıllı söylemeden düşünür, akılsız düşünmeden söyler” atasözü ile “İki dinle bir söyle” deyimini arasında kurduğunuz ilişkiyi metinden yararlanarak açıklayınız.

Erkinlik 4:

Mani maniye açar Mani gönlümü açar İki sen söyle bir ben Hangimiz üste çıkar	"Akıllı söylemeden düşünür, akılsız düşünmeden söyler"	Kelimeleri tartarak konuşmak
Yukarıda yer alan mani, atasözü ve deyim dikkate alarak iki kişi arasındaki iletişimin nasıl olması gerektiği hakkında düşüncelerinizi yazınız.		

Gölge Oyunu

Hacivat ve Karagöz

Video: <https://www.youtube.com/watch?v=Wl8SdTzK5rE>



Karagöz ile Hacivat - Salıncak

METİNLERARASI ANLAYIŞA GÖRE METİN OLUŞTURMA

(Metinlerarası anlayışa göre bir metin oluşturacağız)

Sevgili çocuklar,

Değirmenci metni, işlediğimiz atasözleri, deyimler, mani, Hacivat ve Karagöz videosundan çıkardığınız mesajları, kavramları ve ana fikri dikkate alarak “İletişim” konusu ile ilgili bir metin yazmanızı istiyorum. Sizlerden ricam metninizi oluştururken sınıfta işlediğimiz Değirmenci metni, işlediğimiz atasözleri, deyimler, mani, Hacivat ve Karagöz videosunun içeriğine ve metinlerin vermek istediği mesajlara dikkat ederek yaptığınız çıkarımlara ve metinler içerisindeki kavramlara yer vermenizdir.

Metni yazarken,

“İletişim konusunda, ..., ... bilmeliyiz.”

“Değirmenci metninde olduğu gibi

“Mani de şu sözde vurgulandığı gibi

“Deyimde olduğu gibi

“Atasözünde verilen mesaj gibi” ifadelerinden yararlanabilirsiniz.

Metinlerarası Okuma: İkinci Hafta Uygulama Süreci

Metinlerarası okuma yöntemi doğrultusunda ikinci hafta, farklı metinler arasındaki bağlantılar kurularak anlam üretme süreci aşamalı şekilde yürütülmüştür.

1. Çanakkale Türküsü ile Başlangıç

İlk olarak, öğrencilere Çanakkale Türküsü dinletilmiş ve ardından türkünün içerdiği mesajlar üzerine sınıf ortamında tartışma yapılmıştır. Öğrencilerin türkünün duygusal ve tarihi bağlamını anlamalarını sağlamak için sözleri üzerinde durulmuş, savaş, vatan sevgisi ve fedakârlık temaları işlenmiştir. Bu aşamadan sonra, öğrencilerden türkünün sözlerinde geçen ifadeleri açıklayan kısa yanıtlar vermeleri istenmiş ve sınıf içi sözlü paylaşım yapılmıştır.

2. Resimli Çocuk Kitabı Okuma ve Analiz

Bir sonraki aşamada, öğrencilere Çanakkale Zaferi adlı resimli çocuk kitabı dağıtılmış ve hikâye öğretmen rehberliğinde okunmuştur. Öğrencilerin metni daha iyi anlamalarını sağlamak amacıyla, içerikle ilgili sorular içeren Etkinlik 1 uygulanmıştır. Bireysel olarak tamamlanan etkinliklerin ardından, öğrencilerin cevapları sınıf ortamında tartışılmış ve metinde geçen önemli olaylara dikkat çekilmiştir.

3. Görseller Üzerinden İnceleme

Öğrencilere, Çanakkale Zaferi'ni anlatan bir afiş gösterilmiş ve görselde yer alan unsurlar sınıf ortamında detaylıca incelenmiştir. Afişte kullanılan semboller, renkler ve mesajlar üzerine bir tartışma yürütülmüş, görsellerin nasıl bir duygu ve anlam oluşturduğu üzerinde durulmuştur. Bu sürecin ardından öğrenciler Etkinlik 2 kapsamında afişin mesajını yazılı olarak değerlendirmişlerdir.

4. Belgesel İzleme ve Sözlü Tartışma

Gerçek Görüntülerle Çanakkale Savaşı: Tarihin Ruhu adlı belgesel sınıfta izletilmiş ve ardından öğrencilerle sözlü bir tartışma yürütülmüştür. Belgeselin anlatım tarzı, kullanılan tarihi belgeler ve verilen mesajlar üzerinde durulmuş; öğrencilerin savaşın gerçek yüzünü anlamalarına yardımcı olacak sorular yöneltilmiştir. Belgeselde geçen olayların, daha önce işlenen türkünün ve kitabın anlatımıyla nasıl örtüştüğü üzerine düşünceleri sağlanmıştır.

Belgesel: <https://www.youtube.com/watch?v=5TZgvG583OQ>

5. Metinlerarası Bağlantılar Kurarak Metin Yazımı

Son olarak, öğrencilere işlenen metinlerden yola çıkarak Çanakkale Zaferi hakkında bir metin yazma görevi olan Etkinlik 4 verilmiştir. Bu etkinlikte, öğrencilerin metinlerarası okuma becerilerini geliştirmesi amaçlanmıştır. Yazım sürecinde aşağıdaki yapıdan faydalanmaları teşvik edilmiştir:

“Çanakkale Zaferi konusunda, ..., ... bilmeliyiz.”

“Çanakkale Zaferi kitabında olduğu gibi

“Türküde şu sözde vurgulandığı gibi

“Belgeselde olduğu gibi

“Kitapta verilen mesaj gibi

Bu süreç boyunca öğrencilerin, farklı türde metinleri bir araya getirerek Çanakkale Zaferi’ne dair bütünsel bir anlayış geliştirmeleri hedeflenmiştir.

İkinci Hafta Uygulama Sürecinin ve Etkinliklerinin Yapısal Değerlendirmesi

İkinci hafta da birinci hafta gibi "Milli Kültür" teması çerçevesinde ele alınmış ve bu doğrultuda yapılandırılmıştır. Bu hafta, milli bilinç, vatan sevgisi, kahramanlık ve fedakârlık kavramları üzerine yoğunlaşmış ve öğrencilerin bu değerleri farklı metinler üzerinden incelemeleri sağlanmıştır.

Öncelikle, Çanakkale Zaferi temasını yansıtan Çanakkale Türküsü ele alınmış, sözleri incelenmiş ve türkünün duygusal yönü sınıf ortamında tartışılmıştır. Türküde geçen savaş, vatan sevgisi ve fedakârlık temaları üzerinde durulmuş, öğrencilerin metnin anlamını derinlemesine kavramaları hedeflenmiştir. Bunun yanı sıra, Çanakkale Zaferi’ni anlatan bir resimli çocuk kitabı işlenmiştir. Kitapta verilen mesajlar, anlatılan olayların tarihi gerçeklerle ilişkisi ve metnin öğrencilere kazandırmak istediği duygu üzerinde durulmuştur. Kitabın, türkü ile olan bağlantısı incelenmiş ve öğrencilerin farklı türlerde anlatılan aynı konuyu karşılaştırmaları sağlanmıştır.

Metinlerarası bağlantılar kurmayı desteklemek amacıyla, Çanakkale Zaferi’ni anlatan bir afiş sınıfa getirilmiş ve afişin görsel anlatım teknikleri analiz edilmiştir. Görsellerin, renklerin ve sembollerin nasıl bir anlam taşıdığı incelenmiş, afişin iletmek istediği mesaj öğrenciler tarafından tartışılmıştır. Haftanın bir diğer önemli çalışması olarak, öğrencilere Gerçek Görüntülerle Çanakkale Savaşı: Tarihin Ruhu adlı belgesel izletilmiş ve belgeselde anlatılan tarihi olaylar üzerinden tartışmalar yürütülmüştür. Belgeselde verilen bilgilerin, kitap ve türkü ile nasıl örtüştüğü değerlendirilmiş, öğrencilerin farklı kaynaklardan gelen bilgileri ilişkilendirmesi sağlanmıştır. Bu etkinlikler, öğrencilere hem milli kültür öğelerini tanıma hem de bu öğeler arasında anlam ilişkileri kurarak derinlemesine düşünme fırsatı sunmayı amaçlamaktadır.

Bu süreçte farklı metin türlerinin kullanılmasına özen gösterilmiştir. Çanakkale Türküsü, lirik ve sözlü kültüre dayalı bir metin olarak, öğrencilerde duygusal bir etki uyandırarak

savaşın bireysel ve toplumsal yansımalarını sezgisel bir şekilde kavramalarına katkıda bulunmuştur. Çanakkale Zaferi kitabı, hikâye edici bir anlatım kullanarak öğrencilerin olayları karakterler ve olay örgüsü aracılığıyla anlamalarını sağlamış, savaşın bireysel hikâyeler üzerinden nasıl anlatılabileceğini göstermiştir. Afiş, görsel bir metin olarak incelenmiş, öğrencilerin görsel okuma becerilerini geliştirmelerine ve sembollerin anlamlarını yorumlamalarına katkı sunmuştur. Belgesel, bilgilendirici ve kurgusal olmayan bir metin türü olarak, savaşın gerçek görüntülerle nasıl sunulduğunu, görsel ve işitsel unsurların tarihi bilgiyi nasıl desteklediğini ortaya koymuştur.

Bu farklı metin türleri arasındaki ilişkileri incelemenin, öğrencilerin metinlerarası okuma becerilerini geliştirmelerine, farklı anlatım tekniklerini karşılaştırarak çok yönlü bir anlam oluşturabilmelerine katkı sunması beklenmektedir.

ÇANAKKALE TÜRKÜSÜ

Çanakkale içinde aynalı çarşı
Ana ben gidiyom düşmana karşı, off, gençliğim eyvah!
Çanakkale köprüsü dardır geçilmez
Al kan olmuş suları bir tas içilmez, off, gençliğim eyvah!
Çanakkale'den çıktım yan basa basa
Ciğerlerim çürüdü kan kusa kusa, off, gençliğim eyvah!
Çanakkale'den çıktım başım selamet
Anafarta'ya varmadan koptu kıyamet, off, gençliğim eyvah!
Çanakkale içinde vurdular beni
Ölmeden mezara koydular beni, off, gençliğim eyvah!
Çanakkale içinde bir uzun selvi
Kimimiz nişanlı, kimimiz evli, off, gençliğim eyvah!
Çanakkale içinde bir kırık testi
Analar babalar umudu kesti, off, gençliğim eyvah!
Çanakkale üstünü duman bürüdü
On üçüncü fırka harbe yürüdü, off, gençliğim eyvah!
Çanakkale elinde toplar kuruldu
Vay bizim uşaklar orda vuruldu, off, gençliğim eyvah!

Etkinlik 1

Türkünün sözleri veya melodisi hangi olayları, karakterleri, yaşamı anlatıyor ve metindeki kavramlarla nasıl benzerlikler veya farklılıklar gösteriyor?

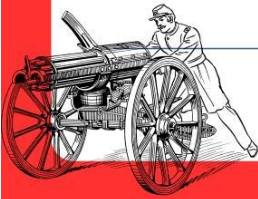


Resimli çocuk kitabı



Etkinlik 2

Türküde dile getirilen mesajlar ile metindeki karakterlerin davranışları, deneyimleri arasında hangi benzerlikler veya farklılıklar bulunmaktadır?



Afiş



Etkinlik 3

Metin, afiş ve türkü arasındaki ortak temaları ve duygusal bağlantıları nasıl değerlendirirsiniz?

This image shows a blank sheet of white paper with horizontal blue ruling lines. In the bottom right corner, there is a small black silhouette of a person's head and shoulders, facing left with their hand near their chin in a thinking pose. The rest of the page is empty except for the lines.

Belgesel



Gerçek Görüntülerle Çanakkale Savaşı | Tarihin Ruhu

Ettkinlik 4

Çanakkale Zaferi kitabı, Çanakkele Türküsü, afiş ve izlediğiniz belgeseli dikkate alarak"Çanakkale Zaferi" hakkında bir metin yazınız.

[illegible]

Metinlerarası Okuma: Üçüncü Hafta Uygulama Süreci

Bu hafta, sanal müzeler, belgeseller, broşürler ve görseller arasında bağlantılar kurarak kültürel unsurların sanata etkisini anlamaya yönelik bir metinlerarası okuma süreci yürütülmüştür.

Ankara Etnografya Müzesi: (Halı ve Kilim Dokuma)
https://sanalmuze.gov.tr/muzeler/ANKARA_ETNOGRAFYA_MUZESI/

Ankara Etnografya Müzesi: (Çini ve Porselen)
https://sanalmuze.gov.tr/muzeler/ANKARA_ETNOGRAFYA_MUZESI/

Muğla Etnografya Müzesi: https://www.360tr.com/mugla-muzesi-etnografya-panorama-sanal-tur_910d335274_tr.html

Anadolu kilimi: <https://www.youtube.com/watch?v=M4IGfEbAaZY>

Bolu müzesi: <https://www.kulturportali.gov.tr/turkiye/bolu/TurizmAktiviteleri/bolu-muzes>

1. Sanal Müze Ziyareti ve İlk Tartışmalar

İlk olarak, öğrencilere Ankara Etnografya Müzesi'nin Halı ve Kilim Dokuma bölümü sanal olarak gezdirilmiş, müzedeki eserler ve kullanılan motifler hakkında bilgiler verilmiştir. Öğrenciler, gördükleri eserler hakkında kısa notlar almış ve sınıfta ilk değerlendirme tartışması yapılmıştır. Bu sürecin ardından, Etkinlik 1 kapsamında, müze gezisinde gördükleri motifleri ve dokuma tekniklerini açıklayan sorulara cevap vermeleri istenmiştir.

2. Belgesel İzleme ve Metinlerarası Bağlantılar

Öğrencilere Anadolu Kilimi adlı belgesel izletilmiş, ardından belgeselde aktarılan bilgiler ile Ankara Etnografya Müzesi'nde görülen eserler arasında bağlantılar kurmaya yönelik bir tartışma yürütülmüştür. Bu aşamada, öğrencilere kilim ve halı dokuma geleneğinin tarihsel gelişimi, motiflerin kültürel anlamları gibi konular üzerinde düşünmeleri için sorular yöneltilmiştir. Daha sonra, Etkinlik 2 uygulanarak öğrencilerden belgeseldeki bilgiler ile müzede gördükleri eserler arasındaki ilişkiyi yazılı olarak ifade etmeleri istenmiştir.

3. Farklı Müzeler Arasında Karşılaştırmalar

Öğrenciler, Muğla Etnografya Müzesi'nin sanal gezisini yaparak, burada sergilenen eserleri incelemişlerdir. Ardından, Ankara ve Muğla Etnografya Müzeleri arasındaki benzerlik ve farklılıkları belirlemeleri için yönlendirilmişlerdir. Bu süreç, Etkinlik 3 kapsamında, her iki müzenin sergilediği eserlerin hangi yönlerden benzeştiğini veya farklılaştığını ele alan yazılı bir değerlendirme çalışması ile desteklenmiştir.

4. Görsel Materyaller Üzerinden Çalışma

Öğrencilere Bolu Müzesi'ne ait broşür dağıtılmış ve broşürde yer alan görseller ve açıklamalar sınıf ortamında incelenmiştir. Görsellerde kullanılan tasarım öğeleri, müzenin kültürel mesajları nasıl ilettiği tartışılmıştır. Broşürdeki ifadelerin sanatsal ve kültürel vurguları üzerinde durulmuş ve öğrenciler Etkinlik 4 kapsamında broşürde verilen bilgileri analiz eden kısa metinler oluşturmuşlardır.

5. Metinlerarası Bağlantılar Kurarak Metin Yazımı

Haftanın sonunda, öğrencilerden "Kültürün Sanata Etkisi" konulu bir metin yazmaları istenmiştir. Bu etkinlikte, öğrencilere aşağıdaki yapıyı kullanmaları önerilmiştir:

“Kültürün sanata etkisi konusunda, ..., ... bilmeliyiz.”

“Anadolu Kilimi belgeselinde olduğu gibi”

“Broşürde şu ifadeye vurgulandığı gibi”

“Ankara Etnografya Müzesi'nde şu eserde..... şu motifte olduğu gibi”

“Muğla Etnografya Müzesi'nde şu eserde..... şu motifte olduğu gibi”

“Etnografya müzelerinde verilen mesaj gibi”

Bu yazım süreciyle, öğrencilerin farklı kaynakları bir araya getirerek kültürel mirasın sanata etkisini daha iyi kavramaları amaçlanmıştır.

Üçüncü Hafta Uygulama Sürecinin ve Etkinliklerinin Yapısal Değerlendirmesi

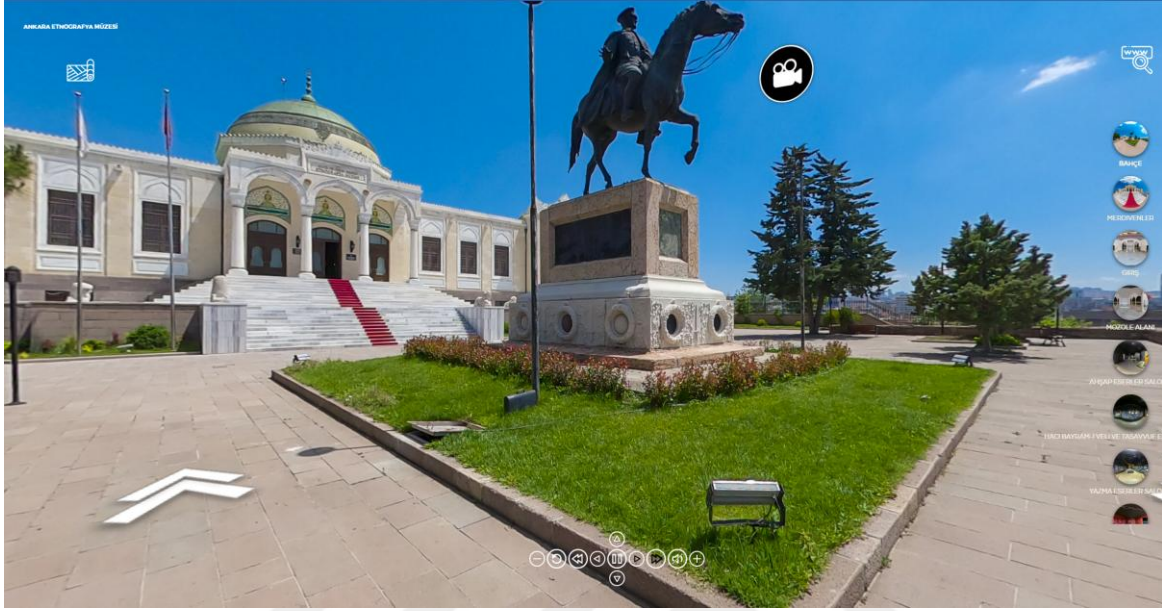
Bu hafta, kültürel unsurların sanata etkisini anlamaya yönelik etkinlikler gerçekleştirilmiştir. Sanal müzeler, belgeseller, broşürler ve görseller aracılığıyla farklı kaynaklar arasında bağlantılar kurulmaya çalışılmıştır.

Öğrenciler, Ankara Etnografya Müzesi'nin Halı ve Kilim Dokuma bölümü sanal turu ile geleneksel dokuma sanatını incelemiş, motiflerin kültürel anlamları üzerine düşünmüştür. Anadolu Kilimi belgeseliyle bu süreç desteklenmiş, halı ve kilim dokumacılığı üzerine karşılaştırmalar yapılmıştır. Muğla Etnografya Müzesi sanal gezisiyle, iki müze arasındaki sanatsal farklılıkların değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Bolu Müzesi'ne ait broşür, müzelerde sunulan bilgilerin görseller ve metinlerle nasıl iletildiğini anlamak amacıyla incelenmiştir. Öğrenciler, müze içeriklerinin sanata etkisini yorumlayan kısa metinler oluşturmuştur.

Hafta sonunda, tüm bu çalışmaların bütünleştirilmesi için “Kültürün Sanata Etkisi” konulu bir yazma çalışması gerçekleştirilmiştir. Öğrenciler, farklı kaynaklardan edindikleri bilgileri birleştirerek kültürel mirasın sanata etkisini değerlendirmiştir. Bu sürecin, metinlerarası

okuma becerilerinin gelişmesine ve öğrencilerin kültürel öğeler arasındaki bağlantıları anlamasına katkı sağlayabileceği düşünülmektedir.

Ankara Etnografya Müzesi



[illegible]

Belgesel: Anadolu İklimi



Anadolu Kilimi | Geleneğin Kalp Atışları



Anadolu Kilimi | Geleneğin Kalp Atışları

Etkinlik 2

"Anadolu Kilimi" isimli videoyu izledikten sonra Ankara Etnografya Müzesinde gördüğünüz halı-kilim desenlerini ve renklerini nasıl yorumluyorsunuz?

This image shows a blank sheet of white paper with horizontal ruling lines. The lines are evenly spaced and extend across the width of the page. There are no margins, text, or other markings on the paper.

Muğla Etnografya Müzesi

Muğla Müzesi - Etnografya



Etkinlik 3

Ziyaret ettiğiniz her iki müzede de gördüğünüz geleneksel figürlerin benzerlik ve farklılıklarını nasıl değerlendiriyorsunuz?



Bolu Müzesi Broşür

Müze Bahçesi



Müze envanterine kayıtlı büyük boyutlu taş ve pişmiş toprak eserler Müze bahçesinde sergilenmektedir. Bahçede sergilenen eserler Roma, Bizans ve Osmanlı dönemlerine aittir. Bu eserler arasında Roma dönemine ait lahitler, mezar stelleri, heykel kaideleri, sütunlar, sütun kaideleri, sütun başlıkları, friz, arşitrav vb. mimari elemanlar; Bizans dönemine ait vatifz teknesi vb. mimari parçalar ile Osmanlı dönemine ait kitabeli mezar taşları bulunmaktadır. Müzemiz tarafından yapılan kurtarma kazılarında açığa çıkarılan Roma dönemi mezarları ve lahitleri ile Osmanlı dönemi mezar taşları Müze bahçesinde ayrı bölümler halinde ziyarete sunulmuştur.








Bolu Müze Müdürlüğü
Tel : 0 374 215 39 72 • Faks : 0 374 215 16 91
e-mail: bolumuzesi@hotmail.com

Pazartesi dışında hergün 08:00-17:00 saatleri arası ziyarete açıktır.

Bolu İl Özel İdaresinin katkısıyla
İl Kültür ve Turizm Müdürlüğü'nce bastırılmıştır.



T.C.
KÜLTÜR VE TURİZM BAKANLIĞI
Kültür Varlıkları ve Müzeler Genel Müdürlüğü

BOLU MÜZESİ




Arkeoloji Salonu

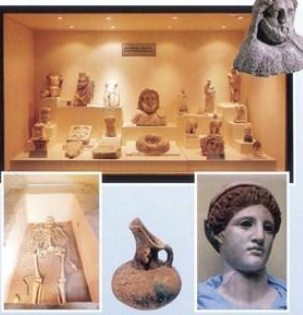



Müzenin giriş katında yer alan Arkeoloji salonunda Neolitik, Eski Tunç, Frig, Urartu, Lydia, Hellenistik, Roma ve Bizans dönemlerine ait mermer, cam, maden ve pişmiş toprak eserler kronolojik olarak sergilenmektedir. Bu eserler arasında bulunan ve M.Ö. II. bine tarihlenen Seben-Korucuk Köyü buluntuları; M.Ö. I. bine ait Değirmenözü Köyü eserleri; Hellenistik döneme ait Göyük - Susuzcuk Köyü buluntuları; Seben-Çeltikdere Köyünde ele geçirilen sağlık tanrısı Asklepios, kızı Hygieia ve yardımcısı Telesphoros Heykelticileri ile Bolu İl-Merkez İlçe'de açığa çıkarılan Roma dönemine ait Herakles Heykeli, Kadın Başı, Hermes Büstü, Nympe Heykeli ve Gladyatör Mezar Steli Bolu arkeolojisi bakımından büyük öneme sahip eserlerdir.

Claudiopolis (Bolu) antik kenti nekropolünde (mezarlık alanı) Müzemizce yapılan kurtarma kazısında açığa çıkarılan Roma dönemine bir tuğla mezar örneği de iskelet ve mezar hediyeyle birlikte arkeoloji salonunda sergilenen eserler arasında yer almaktadır.



Sikke Bölümü



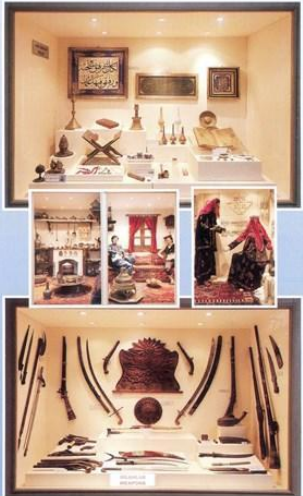

Arkeoloji salonunda altın, gümüş ve bronz sikkelerden oluşan zengin bir sikke koleksiyonu mevcuttur. İki ayrı bölüm halinde sergilenen sikkelerin ilk grubunda Grek şehir ve krallık sikkeleri ile Roma ve Bizans İmparatorlarına ait sikkeler sergilenmektedir.

İslami sikkeler bölümünde ise Emevi, Artuklu, Selçuklu, İlhanlı, Osmanlı vb. İslami kültürlerle ait sikke örnekleri yer almaktadır. Bu bölümde 3 ayrı grup halinde sergilenen Osmanlı defneleri sikke bölümünün en dikkat çeken eserlerindendir.

Etnoğrafya Salonu

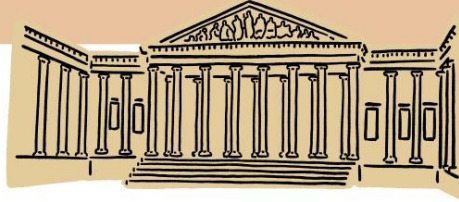
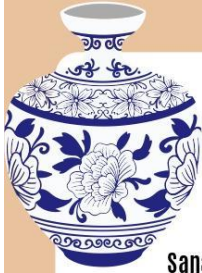


Müzenin ikinci katında yer alan Etnoğrafya salonunda 19. yüzyıl ile 20. yüzyıl ilk yarısına tarihlenen ve yakın geçmişte günlük hayatta kullanılan etnoğrafik eserler; konu birliği oluşturan vitrinlerde, yöresel özellikler göz önünde bulundurularak ziyarete sunulmuştur. Bu eserler arasında silah koleksiyonu, dini eserler, takılar, Mudurnu yöresi oya örnekleri, gündelik yaşama ait madeni eserler, işleme ve dokumalar ile kıyafetler bulunmaktadır. Etnoğrafya salonunun bir bölümünde geleneksel bir Bolu Evine ait mutfak ve oturma odası ile ayrı bir vitrinde de Bolu'da Kına Gecesi tasarımı yapılmıştır.



Kaynak: <https://bolu.ktb.gov.tr/TR-70032/tanitim-brosuru.html>

Etkinlik 4



Sanal gezi ile ziyaret ettiğiniz her iki müzede de gördüğünüz eserleri, Bolu Müze Broşüründe gördüklerinizi ve izlediğimiz kısa belgeselde verilen bilgileri dikkate alarak “Kültürün Sanata Etkisi” hakkında bir metin yazınız.

This image shows a blank sheet of white paper with horizontal blue ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are no margins or other markings on the paper.

Metinlerarası Okuma: Dördüncü Hafta Uygulama Süreci

İlgili hafta kapsamında, milli kültüre ait önceki haftalarda ele alınmayan konulara değinilmiştir. Konu, PowerPoint sunumu aracılığıyla işlenmiş ve ardından Wordwall programı kullanılarak dört farklı oyunlaştırılmış etkinlik uygulanmıştır. Tüm bu çalışmaların tamamlanmasının ardından, haftanın konusuna ilişkin metinler arası bağlantılar kurmaya yönelik sorulardan oluşan "Etkinlik 5" gerçekleştirilmiştir. Son olarak, milli kültür teması kapsamında işlenen tüm metinler dikkate alınarak yeni bir metin oluşturmayı hedefleyen "Etkinlik 6" uygulanmış ve böylece ilgili tema ve etkinlikler tamamlanmıştır.

1. PowerPoint Sunumu ile Başlangıç

Ders, "Kavram Öğretimi - Milli Kültür" adlı sunumun incelenmesiyle başlatılmıştır. Bu sunumda, öğrencilerin milli kültür öğeleri hakkında ön bilgi edinmeleri sağlanmış ve şu temel başlıklar ele alınmıştır:

Gelenek ve görenekler

Farklı bölgelerdeki halk oyunları

Türk mutfağı ve yemek kültürü

Mimari eserler

Giyim ve kuşam

El sanatları

Sözlü ve yazılı edebiyat ürünleri

Sunumun ardından, öğrencilerle milli kültürün geçmişten günümüze nasıl aktarıldığı ve farklı unsurların bir bütün oluşturduğu üzerine sınıf içi tartışmalar yapılmıştır.

2. Wordwall Etkinlikleri ile Derinlemesine Çalışma

Sunumun ardından Wordwall programı kullanılarak dört farklı oyunlaştırılmış etkinlik uygulanmıştır.

Etkinlik 1: "Milli Kültür Öğelerimiz" → Öğrencilere milli kültürü oluşturan temel unsurlar tanıtılmış ve kavramları pekiştirmeleri sağlanmıştır.

Etkinlik 2: "Milli Bayramlarımız" → Öğrenciler, milli bayramlarımızın tarihçesi ve önemi hakkında bilgi edinmiş ve bayramların toplum üzerindeki etkisini değerlendirmiştir.

Etkinlik 3: "Ülkemizi Tanıyalım" → Türkiye'nin farklı bölgelerindeki kültürel miras unsurları tanıtılmış ve öğrencilerin bu unsurları milli kültürle ilişkilendirmesi sağlanmıştır.

Etkinlik 4: "Milli ve Dini Bayramlar" → Bayramların kültürel yaşantımızdaki yeri ve önemi tartışılmış, öğrencilerden milli ve dini bayramların benzerlikleri ile farklılıklarını belirlemeleri istenmiştir.

Etkinlik 1: <https://wordwall.net/tr/resource/37234528/milli-kültür-öğelerimizin-kopyası>

Etkinlik 2: <https://wordwall.net/tr/resource/29638007/milli-bayramlar/milli-bayramlar>

Etkinlik 3: <https://wordwall.net/tr/resource/42632650/hayat-bilgisi/ülkemizi-tanıyalım-by-ediz>

Etkinlik 4: <https://wordwall.net/tr/resource/14496336/milli-ve-dini-bayramlar>

3. Metinler Arası Bağlantılar Kurma Çalışması (Etkinlik 5)

Dört etkinlik tamamlandıktan sonra, öğrencilerin hafta boyunca işlenen içerikler arasında bağlantılar kurmalarını sağlamak amacıyla "Metinlerarası Bağlantılar Kurma" etkinliği uygulanmıştır. Bu etkinlikte öğrenciler:

Sunumda yer alan kavramlarla Wordwall etkinliklerinde öğrendiklerini ilişkilendirmiştir.

Milli bayramların milli kültürü nasıl beslediği üzerine düşüncelerini paylaşmıştır.

Farklı bölgelerdeki kültürel mirasın ortak milli kimliği nasıl oluşturduğunu tartışmıştır.

Bu süreçte öğrencilerin, birden fazla kaynaktan edindikleri bilgileri bir araya getirerek kapsamlı bir anlayış geliştirmeleri amaçlanmıştır.

4. Metin Yazma Çalışması (Etkinlik 6)

Haftanın sonunda, öğrencilerden işlenen tüm metinlerden yola çıkarak bir metin oluşturmaları istenmiştir. Bu çalışma kapsamında:

Öğrencilerin farklı metin türlerinden elde ettikleri bilgileri sentezlemeleri sağlanmıştır.

Milli kültür öğeleri, bayramlar ve kültürel mirasın önemi üzerine özgün metinler yazmaları teşvik edilmiştir.

Metinlerarası okuma becerilerinin geliştirilmesi amacıyla, farklı kaynaklardan alıntılar yaparak çıkarımda bulunmaları beklenmiştir.

Öğrencilere yazılarını oluştururken şu yönlendirmeler verilmiştir:

"Milli kültürümüzü oluşturan temel öğeler şunlardır: ..., ..., ..."

"Ülkemizi Tanıyalım etkinliğinde gördüğümüz gibi, farklı bölgelerde ... kültürel değerleri bulunmaktadır."

"Milli bayramlarımız bize ... duygusunu kazandırır ve ... bilincini pekiştirir."

"Dini bayramlarımızda olduğu gibi milli bayramlarımız da toplum içinde ... rol oynamaktadır."

Bu süreçle birlikte haftanın konusuna ilişkin kavramsal çerçeve tamamlanmış ve öğrencilerin edindikleri bilgileri içselleştirmesi sağlanmıştır.

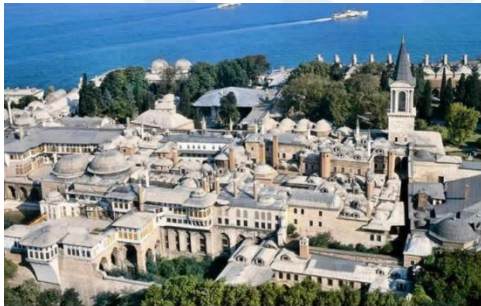
Milli Kültür Sunumu

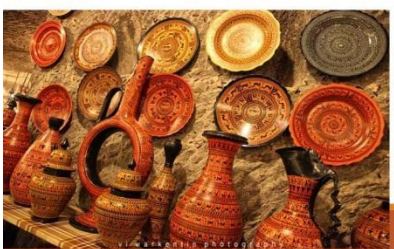


MİLLİ KÜLTÜR

-
- Gelenek ve göreneklerimiz
 - Farklı bölgelerdeki halk oyunlarımız
 - Yemeklerimiz
 - Mimari eserlerimiz
 - Giyim ve kuşamlarımız
 - El sanatları
 - Hem yazılı hem de sözlü edebiyat rnleri









Wordwall Etkinliği 1

0:04

AŞAĞIDAKİLERDEN HANGİSİ MİLLİ KÜLTÜR ÖGELERİMİZDEN BİRİSİDİR?



1 / 15

MİLLİ KÜLTÜR ÖGELERİMİZ'in kopyası

Pay

Wordwall Etkinliği 2

0:03

Bandırma Vapuru	Düşmanlardan kurtulma	29 Ekim 1923	Dünya Çocukları	Yönetim Biçimi
TBMM	30 Ağustos 1922	Demokrasi	23 Nisan 1920	19 Mayıs 1919
15 Temmuz 2016	Güçlü Türkiye	Özgürlük	Samsun	Milli Birlik



Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramı



Cumhuriyet Bayramı



Demokrasi ve Milli Birlik Günü



Atatürk'ü Anma Gençlik ve Spor Bayramı



Zafer Bayramı

Cevapları gönder

Milli Bayramlar

Paylaş

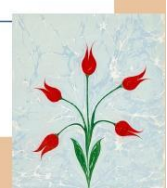
Wordwall Etkinliği 3



Wordwall Etkinliği 4



[illegible]

[illegible]

TEMA: ÇOCUK DÜNYASI

Çocuk Dünyası" teması işlenirken, gazete haberi, şiir, Atatürk'ün sözü, resimli çocuk kitabı, hikâye edici metinler gibi içerikler ele alınacaktır. Bu ünite de çocukların kendi dünyalarını keşfetmeleri ve kendi yaş gruplarının özelliklerini anlamaları amaçlanmaktadır.

Metinlerarası Okuma: Beşinci Hafta Uygulama Süreci

Bu hafta, metinlerarasılık yöntemi kullanılarak farklı metin türleri arasında anlam bağlantıları kurulmuş ve öğrencilerin çok yönlü düşünme becerileri geliştirilmiştir. Aşağıda, sınıf ortamında yapılan etkinlikler sırasıyla verilmiştir.

1. Gazete Haberi ve Şiir Bağlantısı Kuruldu

Başlık ve Görsel Analizi Yapıldı:

Gazete haberinin başlığı ve görseli sınıfta incelendi. Öğrencilerden, haberin içeriği ve yazılma amacı hakkında tahmin yapmaları istendi. Ardından, tahminlerin doğruluğunu değerlendirmeye yönelik Etkinlik 1 yapıldı.

Haber Metninin Anlamlandırılması ve Duygusal Yönü Üzerine Tartışma

Haber, araştırmacı rehberliğinde sınıfta okunmuş, içeriği üzerine konuşulmuş ve haberde anlatılan etkinliklerin detayları tartışılmıştır. Öğrenciler, haberin ana fikrini ve vermek istediği mesajı belirlemek amacıyla sorulara yanıt vermiştir. Ardından, haberin kendilerinde uyandırdığı duygular üzerine paylaşımda bulunmuş, 23 Nisan'ın çocuklar için anlamı sınıf ortamında değerlendirilmiştir. Öğrencilerin haberin mesajını yazılı olarak ifade etmelerini sağlamak amacıyla Etkinlik 2 uygulanmıştır.

Şiir ile Haber Arasında Metinlerarası Bağlantı Kuruldu:

Sınıfta "23 Nisan" temalı bir şiir okundu. Şiirin içerdiği mesajlar haberin içeriği ile ilişkilendirildi. Şiirde vurgulanan "çocukların geleceği, bağımsızlık ve coşku" temalarının haberle bağlantısını belirlemek amacıyla Etkinlik 3 yapıldı.

2. Atatürk'ün Sözü ile Metinlerarası Bağlantı Kuruldu

Mustafa Kemal Atatürk'ün "Bütün cihan bilmelidir ki artık bu devletin ve bu milletin başında hiçbir kuvvet yoktur, hiçbir makam yoktur. Yalnız bir kuvvet vardır. O da millî egemenliktir. Yalnız bir makam vardır. O da milletin kalbi, vicdanı ve mevcudiyetidir." sözü sınıfta ele alındı. Öğrenciler, bu sözün anlamı üzerine düşünerek görüşlerini paylaştı. Sözün, millî egemenlik kavramı çerçevesinde bağımsızlık, ulusal birlik ve çocukların geleceği ile olan ilişkisi sınıf ortamında tartışıldı. Atatürk'ün vurguladığı millî egemenlik anlayışı ile şiirde ele alınan bağımsızlık ve özgürlük temaları arasındaki bağlantıyı belirlemek amacıyla Etkinlik 4 uygulandı. Metinler arasındaki ilişkiyi değerlendirmeye yönelik bir soru içeren

etkinlik kapsamında, öğrencilerden bu soru doğrultusunda bağlantıyı yazılı olarak ifade etmeleri istendi.

3. Metinlerarası Bağlantılar Kurarak Metin Yazımı

Sınıfta, haberde geçen uluslararası çocuk şenliği ile Atatürk'ün çocuklara verdiği değer arasındaki ilişki ele alınmış, şiirde vurgulanan bağımsızlık ve özgürlüğün Atatürk'ün millî egemenlik anlayışıyla nasıl örtüştüğü tartışılmıştır. Öğrenciler, bu üç metin arasındaki bağlantıları belirlemek ve düşüncelerini yazılı olarak ifade etmek amacıyla Etkinlik 5 kapsamında "Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramı" konusunda bir metin yazmıştır. Bu çalışma ile öğrencilerden, metinlerarası bağlantılar kurarak yeni bir metin oluşturmaları ve farklı metinlerden edindikleri bilgileri bütünleştirerek yazmaları istenmiştir.

Gazete Haberi



23 NİSAN

YURDU KORUYAN,
YARINI KURAN,
SEN OL ÇOCUĞUM.
ESKİYİ UNUT,
YENİ YOLU TUT,
TÜRKLÜĞE UMUT,
SEN OL ÇOCUĞUM.
BİZİ KURTARAN,
ÖNDERE İNAN,
SÖZÜNÜ TUTAN,
SEN OL ÇOCUĞUM.
KÜÇÜKSÜN BUGÜN,
YARIN BÜYÜRSÜN
HER İŞTE ÜSTÜN
SEN OL ÇOCUĞUM.
ÇALIŞIP ÖĞREN,
HER ŞEYİ BİLEN
YURDUNA GÜVEN
SEN OL ÇOCUĞUM.

HASAN ALİ YÜCEL

ULUSAL EGEMENLİK
VE ÇOCUK BAYRAMI



23 NİSAN

**“BÜTÜN CİHAN BİLMELİDİR Kİ ARTIK BU
DEVLETİN VE BU MİLLETİN BAŞINDA HİÇBİR
KUVVET YOKTUR, HİÇBİR MAKAM YOKTUR.
YALNIZ BİR KUVVET VARDIR. O DA MİLLÎ
EGEMENLİKTİR. YALNIZ BİR MAKAM VARDIR.
O DA MİLLETİN KALBİ, VİCDANI VE
MEVCUDİYETİDİR.”**



Etkinlik 1



This image shows a single sheet of white paper with horizontal blue ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are no margins, text, or other markings on the paper.





[illegible]

This is a vibrant, child-friendly worksheet designed for a lesson or activity around National Sovereignty and Children's Day (23 Nisan) in Turkey. The page is decorated with various thematic illustrations. At the top left, there's a stylized world map where different continents are colored and populated with small figures representing various ethnicities and cultures. To its right is a large, bold graphic of the date '23 NISAN' in white letters on a red background, flanked by two children holding Turkish flags. Further right at the top, a globe is shown being held up by a circle of diverse children. The central part of the worksheet consists of ten horizontal blue lines, providing space for students to write their responses to the question posed above. At the bottom of the page, three distinct illustrations are placed: on the left, a black and white photo of Mustafa Kemal Atatürk walking alongside a young boy; in the center, a silhouette of a person running while carrying a large Turkish flag; and on the right, a group of four happy children standing next to a globe.

Etkinlik 5



23 Nisan ile ilgili verilen haber, şiir ve Atatürk'ün sözünü dikkate alarak Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramı hakkında bir metin yazınız.

This image shows a single sheet of white paper with horizontal blue ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There is no handwriting or other markings on the paper.

Metinlerarası Okuma: Altıncı Hafta Uygulama Süreci

Resimli Çocuk Kitabı Dinleme ve Tartışma

Öğrenciler, "Küçük Meşe Palamudu" adlı kitabı dinledikten sonra, sınıfta bu kitabın temaları, karakterleri ve olayları üzerinde tartışma yapılır. Video bağlantısı (<https://www.youtube.com/watch?v=CrRfql96NDs>) kullanılarak kitabın sesli okuması yapılır. Bu süreçte, öğrencilere şu sorular sorulur:

Küçük meşe palamudu ormandaki hangi canlılarla arkadaşlık kuruyor?

Sonbaharda küçük meşe palamudu ve arkadaşları nasıl hissediyorlar?

Sincap, küçük meşe palamudunun büyümesine nasıl yardımcı oluyor?

Kitap İçeriği ve Bağlantılar

Bu aşamada, öğrencilere kitabın içeriği ile kendi yaşamları arasındaki bağlantıları kurmaları sağlanır. Öğrencilerden, kitapta geçen olaylar ile benzer deneyimlerini düşünmeleri istenir. Bu bağlantılarla ilgili düşüncelerini sınıfta paylaşmaları beklenir.

Metinlerarası Bağlantılar Kurma

Çocukların metinlerarasılık anlayışlarını geliştirmek amacıyla, meşe palamudunun büyüme süreci ve doğada yaşadığı dönüşüm, insan yaşamındaki büyüme ve gelişim ile karşılaştırılır. Bu etkinlik, öğrencilere doğadaki döngüler ve kişisel büyüme arasında bağ kurmalarını sağlar. Kitapla ilgili karakterlerin özellikleri ve olaylar, öğrencilerin kişisel deneyimleri ile karşılaştırılarak tartışılır ve etkinlik 2 yaptırılır.

Metinlerarası Bağlantılar Kurarak Metin Yazımı

Öğrenciler, "Küçük Meşe Palamudu" kitabındaki temalar ile kendi yaşamlarındaki benzerlikleri birleştirerek yeni bir metin yazarlar. Bu metin, doğadaki büyüme ve insanların yaşamındaki gelişim süreçleri arasındaki paralellikleri ele alır. Öğrenciler, metinlerarasılığı kullanarak bir yeni bir metin oluştururlar.

Bu süreçle, öğrenciler sadece okudukları metinle değil, aynı zamanda bu metni kendi yaşam deneyimleriyle ilişkilendirerek daha derin bir anlam çıkarma becerisi kazanmış olurlar.

Resimli Çocuk Kitabı



Küçük Meşe Palamudu- Sesli Çocuk Kitapları

Etkinlik 1

Kendi yaşamınızda sizi bugüne getiren dönüm noktalarını, meşe palamudu tohumunun meşe palamudu ağacına dönüşmesi gibi bir sürecin benzeri olarak sıralayınız.



Etkinlik 2



**METNE GÖRE MEŞE PALAMUDU TOHUMUNUN AĞACA
DÖNÜŞME SÜRECİ NASIL GERÇEKLEŞMİŞTİR?**



This image shows a single sheet of white paper with horizontal ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are no margins, text, or other markings on the paper.

Metinlerarası Okuma: Yedinci Hafta Uygulama Süreci

Bu bölümde, çocuk dünyasına ilişkin iki metin ele alınmıştır. Metinler hikâye edici metinler olmak üzere araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Öğrencilerin metinler arasındaki ilişkileri kavramalarına yardımcı olmak amacıyla, metinlere yönelik çoktan seçmeli soruların yer aldığı Wordwall uygulaması üzerinden etkinlikler gerçekleştirilmiştir.

Hafta boyunca toplam üç Wordwall etkinliği uygulanmıştır. Birinci etkinlik, Deniz'in hikayesine yönelik metin içi soruları içermektedir. İkinci etkinlik, Selim'in metnine ilişkin sorular üzerine hazırlanmıştır. Üçüncü etkinlik ise her iki metni kapsayan ve metinler arası ilişkileri ölçmeye yönelik sorular içermektedir.

Bu çalışmaların ardından, öğrencilerin metinler arası bağlantıları yazılı olarak ifade etmelerini sağlayan dördüncü etkinlik uygulanmıştır. Son olarak, öğrencilerden metinlerden yararlanarak yeni bir metin oluşturmaları beklenmiş ve böylece haftalık çalışma tamamlanmıştır.

Deniz: <https://wordwall.net/resource/73003426>

Selim: <https://wordwall.net/resource/73003623>

Deniz ve Selim: <https://wordwall.net/resource/73003953>

“Hayatımın En Keyifli Anları” Metni Üzerine Kahraman ve Olay Analizi

Amaç: Deniz'in hayatındaki en keyifli anları paylaştığı metin üzerinden, metin içi sorularla karakter çözümlemesi yapmak.

İçerik: Öğrenciler, Deniz'in en sevdiği aktiviteleri ve karakter özelliklerini içeren sorulara cevap verirler. Metnin kahramanının en çok hangi aktiviteleri sevdiği, hangi duyguları yaşadığı gibi sorularla bağlantılar kurulur.

“Doğanın Sihirli Dünyası ve Sırları” Metni Üzerine Kahraman ve Olay Analizi

Amaç: Selim'in doğa hakkındaki bilgilerini ve deneyimlerini keşfetmek.

İçerik: Selim'in doğadaki gözlemleri ve doğanın nasıl işlediğine dair sorular sorulur. Doğal olayları ve canlıları tanımaya yönelik etkinlikler yapılır.

3. Etkinlik: Deniz ve Selim Arasında Karşılaştırma

Amaç: Deniz ve Selim'in dünyaları arasındaki benzerlik ve farkları keşfetmek.

İçerik: Her iki metin üzerinden, Deniz'in doğada vakit geçirme sevgisi ile Selim'in doğal dünyaya dair gözlemleri karşılaştırılır. Öğrenciler, her iki karakterin doğa ile ilişkisini ve hayattan keyif alırken kullandıkları yöntemleri tartışırlar.

Metinler Arası Yazılı Etkinlik

Amaç: Hem Deniz'in hem de Selim'in metinlerinden yararlanarak yazılı bir ifade oluşturmak.

İçerik: Öğrenciler, her iki metinden edindikleri bilgileri kullanarak doğada keyifli zaman geçirme konusunda düşüncelerini yazılı olarak ifade ederler. Bu amaçla Etkinlik 4 uygulanmıştır.

Yeni Bir Metin Oluşturma

Amaç: Metinlerarasılık yoluyla öğrendikleri bilgileri birleştirip yeni bir metin oluşturmak.

İçerik: Öğrenciler, hem Deniz'in hayattan keyif alırken yaptığı aktiviteler hem de Selim'in doğa ile kurduğu ilişkiden yola çıkarak yeni bir hikaye yazacaklar. Bu süreç, Etkinlik 5 kapsamında gerçekleştirilmiştir.



Metin 1:

HAYATIMIN EN KEYİFLİ ANLARI

Merhaba! Benim adım Deniz. Benim yaşıım 9 ve ben 4. sınıfa gidiyorum. Sana hayatımda en çok keyif aldığım şeylerden bahsetmek istiyorum. Umarım sen de onları seversin!

İlk olarak, en sevdiğim aktivitelerden biri kitap okumak! Evet, evet, yanlış duymadın. Kitap okumak gerçekten çok eğlenceli. Hayal gücümü geliştiriyor ve bambaşka dünyalara götürüyor beni. Hani bazen kitap okurken kendimi hikayenin içinde hissediyorum, işte o zaman en mutlu ben oluyorum!

Bir diğer favori aktivitem ise resim yapmak. Boyaları, kalemleri elime alıp bir tuvalin karşısına geçtiğimde, zamanın nasıl geçtiğini anlamıyorum. Renklerle oynamak, hayal dünyamı tuvale yansıtmak benim için harika bir duygu. Resim yaparken içimden geldiği gibi ifade edebiliyorum kendimi.

Ayrıca, top oynamak da benim için bir tutku. Arkadaşlarımla parka gidip top oynamak, koşmak, eğlenmek... Ne harika bir duygu! O an sadece topun peşinden koşmak, gol atmaya çalışmak var zihnimde. Kazanmak güzel ama asıl önemli olan eğlenmek ve spor yapmak!

Bir diğer sevdiğim aktivite ise doğada vakit geçirmek. Piknik yapmak, doğa yürüyüşüne çıkmak, kuşları izlemek... Her şey çok güzel ve huzur verici. Doğanın içinde olmak beni rahatlatıyor ve enerji veriyor.

Son olarak, en sevdiğim aktivitelerden biri de oyun oynamak! Özellikle de gizli saklı, yakar-top gibi oyunlar benim favorim. Arkadaşlarımla bir araya gelip oyun oynamak, kahkahalarla dolu anlar yaşamak... Daha ne olsun!

Her aktivite benim için ayrı bir keyif kaynağı. Kitap okurken hayal dünyamı genişletiyor, resim yaparken duygularımı ifade ediyorum, top oynarken enerji depoluyor, doğada vakit geçirirken huzur buluyor ve oyun oynarken de eğleniyorum.

Sen de benim gibi aktiviteler yapmayı seviyorsan, birlikte vakit geçirebiliriz! Belki de bir gün parkta top oynarız ya da resim yaparız, kim bilir? Hayat dolu anlar bizi bekliyor!

Metin 2:

DOĞANIN SİHİRLİ DÜNYASI VE SIRLARI

Merhaba! Ben Selim. 9 yaşındayım ve 4. sınıfa gidiyorum. Bugün sizlerle doğada yaptığım etkinlikler hakkında bilgi vermek istiyorum. Doğa dediğimiz şey, aslında bize sürekli şaşırtıcı şeyler sunan sihirli bir dünya. Doğada kamp yapmak da benim için bir tutku. Ormanın derinliklerinde çadır kurmak, ateş yakmak, yıldızları izlemek...

Bilir misiniz, ağaçlar birbirleriyle iletişim kurabilir! Kökleri aracılığıyla birbirlerine besin maddeleri gönderebilirler ve bazen bir ağaç hasta olduğunda komşu ağaçlar ona yardım edebilir.

Kelebeklerin nasıl bu kadar renkli ve güzel olduklarını hiç merak ettiniz mi? Bazı kelebekler, binlerce kilometrelik yolculuklar yaparak göç ederler. Örneğin, Monarş kelebekleri, Kuzey Amerika'dan Meksika'ya kadar uzanan inanılmaz bir yolculuk yaparlar.

Nehirler ve akarsular sadece su taşımakla kalmaz, aynı zamanda toprakları da şekillendirirler. Yıllar boyunca akar sular, kayaları aşındırır ve muhteşem kanyonlar oluşturur.

Kurtlar, ailelerine çok bağlıdır. Bir kurt sürüsü genellikle aile reisi olan anne ve babadan oluşur. Genç kurtlar, ailelerinden öğrendikleri avlanma ve hayatta kalma becerilerini kullanarak büyürler. Doğada bir kurtla karşılaşmadığım için mutluyum, çünkü yırtıcı hayvanlardan biri ile karşılaşmak istemezsiniz.

Yıldızlar sadece gece gökyüzünü süslemekle kalmaz, aynı zamanda bize yön de gösterirler. Yıldız haritaları kullanarak, insanlar binlerce yıl boyunca yönlerini bulmuşlardır. Doğa benim için bir okul, her adımda bana yeni bir şeyler öğretiyor. Onunla birlikte zaman geçirmek beni gerçekten mutlu ediyor.

Etkinlik 1 (Deniz)



Etkinlik 2 (Selim)



Etkinlik 3 (Deniz ve Selim)

0:06 3...

İkisi de doğanın güzelliklerini yansıtır.

İkisi de sanatsal yetenekleri ifade eder.

İkisi de duyguları ifade etmenin bir yolu olarak görülür.

İkisi de renkleri ve doğal güzellikleri vurgular.

Deniz'in metnindeki "resim yapmak" ve Selim'in metnindeki "kelebeklerin güzelliği" arasındaki bağlantı nedir?

Deniz ve Selim

Share

Etkinlik 4

**Deniz ve Selim'in doğayla etkileşim şekilleri
nasıl benzerlikler gösteriyor?**



TEMA: SAĞLIK VE SPOR

"Sağlık ve Spor" teması işlenirken, sağlıklı yaşam, beslenme, egzersiz alışkanlıkları, sporun faydaları, vücut sağlığı ve dayanıklılığı gibi konular ele alınmıştır. Bu kapsamda, besin grupları ve dengeli beslenmenin önemi üzerinde durulmuş, fiziksel aktiviteyle desteklenen sağlıklı beslenme alışkanlıkları hakkında bilgilendirme yapılmıştır. Fiziksel aktivitenin vücuda etkilerini gösteren grafikler ve karşılaştırmalı tablolar kullanılmış, protein, vitamin ve minerallerin sağlıklı bir yaşam için rolü, öğretici kısa videolarla desteklenmiştir. Ayrıca, spor ve sağlık ilişkisini açıklayan interaktif içerikler, grafikler ve tablolar ile konu pekiştirilmiş ve EBA platformu üzerinden erişilebilecek ek materyaller sunulmuştur.

Metinlerarası Okuma: Sekizinci Hafta Uygulama Süreci

Bu hafta, metinlerarasılık yöntemi kullanılarak fiziksel aktivitenin tanımları, hareketsiz yaşamın sonuçları ve fiziksel aktivitenin yararları arasındaki anlam bağlantıları kurulmuş ve öğrencilerin çok yönlü düşünme becerileri geliştirilmiştir. Çalışmalar, öğrencilerin kavramsal bilgileri pekiştirmesi ve farklı metinleri ilişkilendirmesi üzerine yapılandırılmıştır.

1. Fiziksel Aktivite ile İlgili Kavramların Tanıtılması

Dersin başlangıcında, öğrencilerin konuyu anlamlandırabilmesi için fiziksel aktivite, egzersiz, spor ve fiziksel zindelik kavramları tanıtılmıştır. Öğrenciler, aşağıdaki tanımları inceleyerek konuyla ilgili temel bilgileri edinmiştir:

Fiziksel aktivite: Günlük hayatta enerji harcamasını sağlayan her türlü bedensel hareket.

Egzersiz: Sağlığı ve zindeliği geliştirmek için özel olarak tasarlanmış, planlı ve tekrarlayıcı hareketler.

Spor: Rekabet içeren, belirli kurallara bağlı, bireysel veya takım olarak yapılan fiziksel etkinlikler.

Fiziksel zindelik: Dayanıklılık, esneklik ve güç gibi faktörlerin belirli bir seviyede olması durumu.

Öğrencilerden, bu kavramları günlük hayatlarında nasıl deneyimlediklerini anlatmaları istendi.

2. Metinlerarası Okuma ve Karşılaştırma Çalışması

Öğrencilere, "Hareketsizliğin Sonuçları Nelerdir?" ve "Fiziksel Aktivitenin Yararları Nelerdir?" başlıklı metinler okutulmuştur.

İlk olarak, bireysel sessiz okuma yapılarak öğrencilerin kendi anlamalarını geliştirmeleri sağlanmıştır. Daha sonra, sesli okuma ve sınıf içi tartışma gerçekleştirilerek, metinlerde

vurgulanan ana fikirler belirlenmiştir. Ardından metinlerde verilen bilgileri karşılaştırmalı olarak değerlendirmelerinin yazılmasının istendiği metinlerarası anlayışa göre hazırlanmış Etkinlik 1 ve Etkinlik 2 uygulandı.

3. Metinlerden Yola Çıkarak Yeni İçerik Üretme

“Hareketsizliğin Sonuçları Nelerdir?” ve “Fiziksel Aktivitenin Yararları Nelerdir?” başlıklı metinlerden yola çıkarak, hareketsiz yaşamın zararlarını ve fiziksel aktivitenin faydalarını vurgulayan bir afiş hazırlamıştır. Metinlerde geçen bilgiler özetlenerek, çarpıcı başlıklar, sloganlar ve kısa açıklamalarla sunulmuş; afişler, renkli görseller ve teşvik edici mesajlarla desteklenmiştir. Öğrenciler, günlük yaşamdan örnekler ekleyerek fiziksel aktivitenin önemini anlatmış ve sınıf içinde sunum yaparak mesajlarını paylaşmıştır. Bu etkinlik, metinlerarası bağlantı kurmaya yönelik olarak yapılandırılmıştır.

Metin 1:

Hareketsizliğin Sonuçları Nelerdir?

Değişik toplumlar için uygun olan fiziksel aktivite şiddeti, türü ve sıklığı bilinmemektedir. Bununla birlikte, günlük orta şiddette 30 dakika egzersiz önerisi konusunda görüş birliği bulunmaktadır. Gençler için daha uzun süreli, daha şiddetli egzersizlerin yapılması kemik ve kaslarının daha sağlıklı olmasını sağlamaktadır. Fiziksel aktivite; ağır, yorucu maraton koşusu ya da rekabete dayalı sporların yapılması demek değildir. Çocukların okula yürüyerek gitmesi, parkta yürüyüş yapmak, asansör yerine merdivenleri kullanmak, otobüsten iki durak önce inerek yürümek fiziksel aktivite olarak değerlendirilmektedir.

Dünya nüfusunun %60'ının yeterli fiziksel aktivitede bulunmadığı düşünülmekte ve özellikle gelişmekte olan ülkelerdeki yetişkinlerin yaşamlarının daha hareketsiz olduğu bilinmektedir. İnsanlar için çocukluk ve genç erişkinlik dönemi kişilere fiziksel aktivite alışkanlığının kazandırılması ve yaşam boyu devam ettirilmesi için en uygun dönemdir. Genç yaşta edinilen hareketsiz bir yaşam alışkanlığı ve yerleşmiş olan kötü beslenme alışkanlıklarını daha sonraki dönemlerde değiştirmek çok zordur.

İnsan yapısı açık bir şekilde fiziksel aktivite için tasarlanmıştır. Geçen 20 yılda, geniş topluluklar üzerinde yapılan ve diğer deneysel çalışmalarda bulunduğu gibi hareketsizliğin hastalık ve erken ölüme neden olduğu kanıtlanmıştır.

Metin 2:

Fiziksel Aktivitenin Yararları Nelerdir?

Günlük düzenli fiziksel aktivite, sağlıklı beslenme ile birlikte kronik hastalıkların önlenmesindeki en önemli öğedir. Fiziksel aktivite, bireysel olarak kronik hastalıkları

önlemede, toplumsal olarak halk sağlığının iyileştirilmesinde etkilidir ve kadın, erkek, her yaştaki bireye fiziksel, sosyal, zihinsel ve ruhsal yararlar sağlamaktadır. Fiziksel aktivite, beslenme alışkanlıklarının düzeltilmesi, sigara, alkol ve uyuşturucu kullanımının azaltılması, iş kapasitesinin artırılması, sosyal ilişkilerin güçlendirilmesi gibi durumları olumlu olarak etkilemektedir.

Hareketsiz yaşam, tüm dünyada giderek artan bir boyuta ulaşmıştır. Hareketsiz yaşamın neden olduğu bedensel, ruhsal hastalık ve sorunların kaygı verici düzeylerde olduğu otoriteler tarafından kabul edilmektedir. İnsanların acı çekmesi, üretkenlik kaybı ve sağlık kaygıları olması nedeniyle de toplumsal maliyet giderek yükselmektedir. Fiziksel aktivite birçok hastalık için hem önleyici, hem de iyileştirici etkilere sahiptir.

Hareketsiz bir yaşam, diğer risk faktörleriyle birlikte kalıcı ve uzun süreli (kronik) hastalıkların gelişmesinde önemli bir faktördür. Düzenli fiziksel aktivite kalp hastalıkları, felç, meme ve kolon kanseri riskini çeşitli mekanizmalarla azaltmaktadır.

Etkinlik 1

İki metinde de hareketsizliğin toplum üzerindeki etkilerine değinilmektedir. İlk metin ve ikinci metin bu konuda hangi ortak noktaları paylaşmaktadır ve hangi farklı noktalara değinmektedir? Karşılaştırarak açıklayınız.



Etkinlik 2

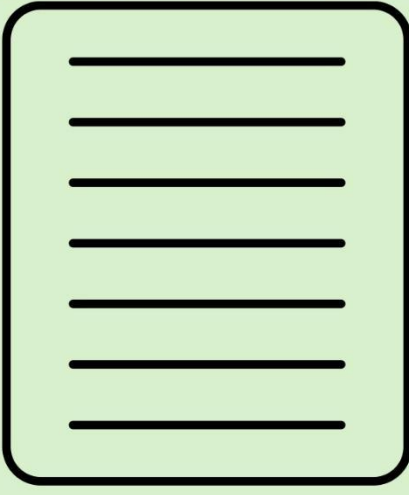


Metinlerde hareketsiz yaşamın neden olduğu sorunlar ve fiziksel aktivitenin bu sorunlarda nasıl bir rol oynadığına dair hangi bilgiler mevcuttur?

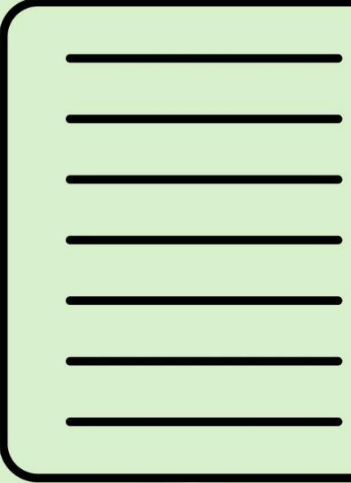


Etkinlik 3

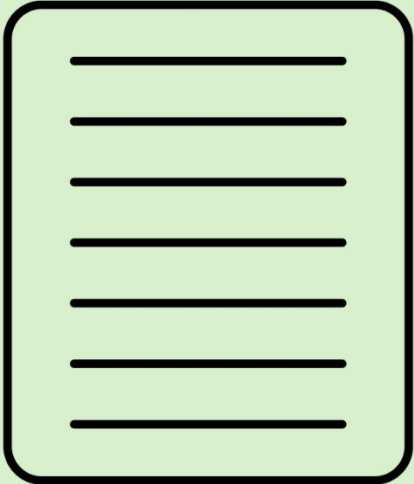
İki metinde de fiziksel aktiviteye olan vurgu hangi sağlık sorunlarını ve kronik hastalıkları ele almaktadır?



Hangi metinde hareketsiz yaşamın toplumsal ve bireysel etkileri üzerinde daha fazla vurgu yapılmaktadır?



Fiziksel aktivitenin yaşam kalitesi üzerindeki etkilerine dair hangi metin daha fazla ayrıntı sunmaktadır?



Metinlerarası Okuma: Dokuzuncu Hafta Uygulama Süreci

Bu hafta, metinlerarası okuma yöntemi kullanılarak sağlıklı beslenmenin önemi, besin gruplarının işlevleri ve sağlıklı beslenme alışkanlıklarının akademik ve fiziksel performansa etkileri arasındaki anlam bağlantıları kurulmuştur. Çalışmalar, öğrencilerin konuyu kavramsal düzeyde pekiştirmesi ve farklı metinleri ilişkilendirerek eleştirel düşünme becerilerini geliştirmesi amacıyla yapılandırılmıştır.

1. Metinlerarası Okuma ve Karşılaştırma Çalışması

Öğrencilere, "Sağlıklı Beslenmenin Önemi ve Nasıl Sağlanacağı" ve "Tonguç, Hasan Ali ve Zübeyde'nin Sağlıklı Beslenme Macerası" başlıklı metinler okutulmuştur. İlk olarak, bireysel sessiz okuma yapılarak öğrencilerin kendi anlamalarını geliştirmeleri sağlanmıştır. Daha sonra, sesli okuma etkinliğiyle metinlerin ana fikirleri belirlenmiş ve grup tartışması gerçekleştirilmiştir.

Ardından, metinlerarasılık yöntemi doğrultusunda yapılandırılan Etkinlik 1 ve Etkinlik 2 uygulanarak öğrencilerin konuyu pekiştirmesi sağlanmıştır. Etkinlik 1 kapsamında, sağlıklı ve sağlıksız beslenmenin sınav başarısı ve fiziksel performans üzerindeki etkilerini gösteren grafik yorumlanmış, öğrenciler grafik sonuçlarını metinlerdeki bilgilerle ilişkilendirerek açıklamalar yapmıştır. Etkinlik 2'de ise sağlıklı ve sağlıksız beslenme alışkanlıklarını içeren tablo incelenmiş, öğrenciler metinlerden alınan bilgilerle tabloyu analiz etmiş ve yorumlamıştır.

2. Metinlerden Yola Çıkararak Yeni İçerik Üretme

Etkinlik 3, metinlerarasılık yaklaşımı doğrultusunda yapılandırılmış olup, öğrencilerden metinlerde yer alan bilgileri sentezleyerek yeni bir içerik üretmeleri beklenmiştir. Bu kapsamda, sağlıklı beslenmenin yararlarını ve sağlıksız beslenmenin olumsuz etkilerini vurgulayan bilgilendirici ve görsel açıdan desteklenmiş bir afiş hazırlamaları istenmiştir.

Metin 1:

Sağlıklı Beslenmenin Önemi ve Nasıl Sağlanacağı

Merhaba çocuklar! Sağlıklı beslenmenin ne kadar önemli olduğunu biliyor musunuz? Sağlıklı beslenme, vücudumuzun güçlü, enerjik ve hastalıklardan uzak kalmasına yardımcı olur. Haydi, sağlıklı beslenmenin ne olduğunu ve nasıl sağlanacağını öğrenelim!

Proteinler: Kaslarımızın Gücü

Proteinler, vücudumuzun büyümesi ve kaslarımızın güçlü olması için çok önemlidir. Proteinler, kaslarımızı tamir eder ve yeni hücreler yapar. En iyi protein kaynakları arasında et, tavuk, balık, yumurta, süt ve süt ürünleri, fasulye ve mercimek bulunur. Mesela,

kahvaltıda bir yumurta yemek, gün boyunca enerjik ve güçlü olmanızı sağlar. İlginç bir bilgi: Bir tavuğun vücudunda yaklaşık 8 bin tüy bulunur ve bu tüylerin büyümesi için de protein gereklidir!

Vitaminler: Vücudumuzun Küçük Yardımcıları

Vitaminler, vücudumuzun sağlıklı çalışması için gereken küçük ama çok önemli maddelerdir. Farklı vitaminler farklı görevler yapar. Örneğin:

- Vitamin C: Portakal, mandalina, kivi ve çilek gibi meyvelerde bulunur ve bağışıklık sistemimizi güçlendirir.
- Vitamin A: Havuç, tatlı patates ve ıspanakta bulunur ve göz sağlığımızı korur.
- Vitamin D: Güneş ışığı ve süt ürünlerinde bulunur ve kemiklerimizi güçlendirir.

Bir ilginç bilgi daha: Havuç yediğinizde, vücudunuz havucun içindeki beta-karoteni alır ve bunu A vitamini olarak kullanır. Bu da geceleri daha iyi görmenizi sağlar!

Mineraller: Vücudumuzun Dayanak Noktaları

Mineraller, vücudumuzun güçlü ve sağlıklı kalmasına yardımcı olan elementlerdir. İşte bazı önemli mineraller ve kaynakları:

- Kalsiyum: Süt, yoğurt, peynir gibi süt ürünlerinde bulunur ve kemiklerimizi güçlendirir.
- Demir: Kırmızı et, ıspanak ve fasulye gibi besinlerde bulunur ve kanımızın oksijen taşımaya yardımcı olur.
- Potasyum: Muz, patates ve ıspanakta bulunur ve kalbimizin düzenli çalışmasını sağlar.

Mineraller vücudumuzun sağlıklı kalması için çok önemlidir. Mesela, kemiklerinizi güçlendiren kalsiyum, aynı zamanda dişlerinizin de sağlıklı olmasını sağlar!

Sağlıklı Beslenmenin Önemi

Sağlıklı beslenme, sadece güçlü ve enerjik olmanızı sağlamaz, aynı zamanda okulda daha iyi odaklanmanıza ve derslerde başarılı olmanıza da yardımcı olur. Sağlıklı yiyecekler yemek, hastalıklara karşı daha dirençli olmanızı sağlar ve kendinizi daha mutlu hissetmenize yardımcı olur.

Sağlıklı Beslenme İçin İpuçları

1. Renkli Tabagınızı Doldurun: Farklı renklerde meyve ve sebzeler yemek, vücudunuza gerekli vitamin ve mineralleri sağlar. Örneğin, kırmızı domates, yeşil brokoli ve sarı muzdan oluşan bir tabak çok sağlıklıdır.
2. Şekerli İçeceklerden Kaçının: Su içmek, vücudunuzu susuz kalmaktan korur ve daha enerjik hissetmenizi sağlar. Meyve suyu içecekseniz, taze sıkılmış olmasına dikkat edin.

3. Sağlıklı Atıştırmalıklar Seçin: Cips ve çikolata yerine, yoğurt, meyve veya ceviz gibi sağlıklı atıştırmalıklar tercih edin. Bu atıştırmalıklar hem lezzetli hem de besleyicidir.

Unutmayın, sağlıklı beslenmek vücudunuzu güçlü ve enerjik tutar, derslerde daha başarılı olmanızı sağlar ve genel olarak daha mutlu hissetmenize yardımcı olur. Haydi, sağlıklı yiyecekleri seçelim ve vücudumuza iyi bakalım!

Metin 2:

Tonguç, Hasan Ali ve Zübeyde'nin Sağlıklı Beslenme Macerası

Tonguç, dördüncü sınıfa giden zeki ve meraklı bir çocuktur. Her sabah annesi ona kahvaltıda taze meyve suyu, yumurta ve tam buğday ekmeği hazırlardı. Tonguç, kahvaltılarını çok severdi çünkü annesi her zaman renkli ve lezzetli yiyecekler sunardı.

Bir gün Tonguç, okulda çok önemli bir sınava girecekti. Annesi ona, sağlıklı beslenmenin zihin açıklığı ve enerji için ne kadar önemli olduğunu sık sık hatırlatırdı. Sınav sabahı, Tonguç taze sıkılmış portakal suyu, peynirli omlet ve bir dilim tam buğday ekmeği yedi. Bu sağlıklı kahvaltı, Tonguç'un kendini iyi hissetmesini ve sınavda odaklanabilmesini sağladı. Tonguç'un en yakın arkadaşı Hasan Ali ise genellikle kahvaltı yapmazdı. O sabah Hasan Ali, okula aç geldi ve sınav sırasında karnı guruldadı. Konsantre olmakta zorlandı ve soruları dikkatli okuyamadı. Tonguç, sınavdan sonra Hasan Ali'ye sağlıklı beslenmenin önemini anlattı. "Kahvaltı yapmadığın için enerjin düşük ve bu yüzden soruları çözmekte zorlandın," dedi Tonguç. Hasan Ali, Tonguç'un söylediklerini düşündü ve bundan sonra kahvaltı yapmaya karar verdi.

Bir gün okulda beden eğitimi dersinde Tonguç ve arkadaşları futbol oynuyordu. Tonguç, sağlıklı beslendiği için enerjisi yüksekti ve çok hızlı koşabiliyordu. Ancak, sınıftaki bir diğer arkadaşı Zübeyde, sürekli abur cubur yediği için çabuk yoruluyordu ve oyunun ortasında dinlenmek zorunda kaldı. Tonguç, Zübeyde'ye de sağlıklı beslenmenin spor yaparken ne kadar önemli olduğunu anlattı. "Sağlıklı yiyecekler yemek, sana daha fazla enerji verir ve oyunda daha uzun süre dayanmanı sağlar," dedi. Zübeyde, Tonguç'un tavsiyelerini dinledi ve beslenme alışkanlıklarını değiştirmeye karar verdi.

Okuldan sonra Tonguç, evde annesiyle birlikte sağlıklı atıştırmalıklar hazırlamayı çok severdi. Annesiyle birlikte yoğurtlu meyve kaseleri, havuç ve salatalık dilimleri gibi lezzetli ve besleyici yiyecekler hazırlardı. Bir gün, annesi ona ilginç bir bilgi verdi: "Biliyor musun Tonguç, havuç yemek gözlerimiz için çok faydalıdır. İçindeki beta-karoten, vücudumuzda

A vitaminine dönüşür ve bu da göz sağlığımızı korur." Tonguç, bu bilgiyi çok ilginç buldu ve o günden sonra daha fazla havuç yemeye başladı.

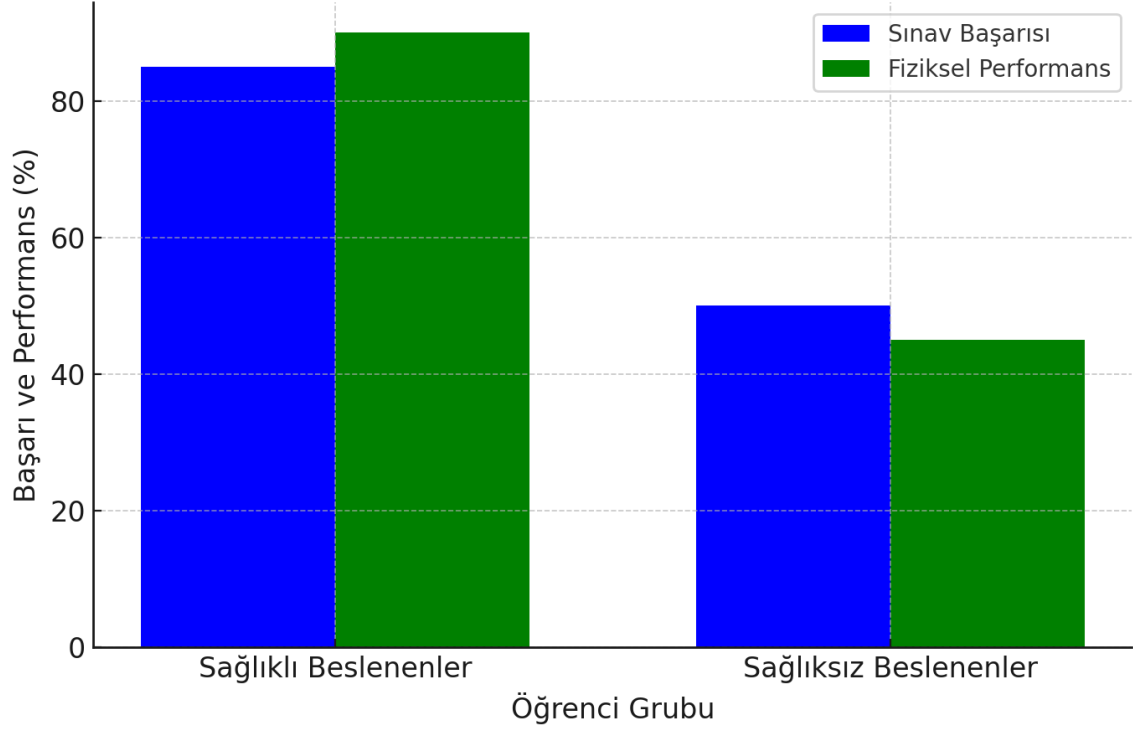
Tonguç'un bu yeni alışkanlıkları, okulda daha başarılı olmasını ve spor yaparken daha güçlü hissetmesini sağladı. Ayrıca, Tonguç arkadaşlarına da sağlıklı beslenmenin önemini anlatarak onları da bu konuda bilinçlendirdi. Hasan Ali ve Zübeyde, Tonguç'un tavsiyelerine uyarak beslenme alışkanlıklarını değiştirdiler ve kısa sürede kendilerini daha enerjik ve sağlıklı hissetmeye başladılar.

Sonuç olarak, Tonguç ve arkadaşları sağlıklı beslenmenin gücünü keşfettiler. Artık daha enerjik, mutlu ve başarılıydılar. Tonguç, sağlıklı beslenmenin hayatlarında ne kadar büyük bir fark yarattığını gördükçe, bu alışkanlıkları sürdürmeye kararlıydı. Sağlıklı beslenmenin hem beden hem de zihin için ne kadar önemli olduğunu herkese anlatmaya devam etti.

Ve böylece Tonguç, Hasan Ali ve Zübeyde, sağlıklı beslenmenin gücünü keşfetmiş çocuklar olarak hayatlarına devam ettiler, her gün yeni bilgiler öğrenerek ve sağlıklı yaşamının keyfini çıkararak.

Etkinlik 1

Sağlıklı ve Sağlıksız Beslenmenin Akademik ve Fiziksel Etkileri



Yukarıdaki grafik, sağlıklı ve sağlıksız beslenen öğrencilerin sınav başarıları ve fiziksel performanslarını karşılaştırmaktadır.

Soru:

"Sağlıklı Beslenmenin Önemi ve Nasıl Sağlanacağı" metnindeki bilgilerle "Tonguç, Hasan Ali ve Zübeyde'nin Sağlıklı Beslenme Macerası" hikâyesindeki karakterlerin deneyimlerini dikkate alarak, grafikteki sonuçları nasıl açıklarsınız? Hangi metindeki hangi bilgiler bu sonuçları desteklemektedir?

Etkinlik 2

Aşağıdaki tabloda sağlıklı ve sağlıksız beslenen öğrencilerin günlük beslenme alışkanlıkları ve bunun sınav başarısı ile fiziksel performanslarına etkileri verilmiştir.

Beslenme Alışkanlığı	Öğrenci Grubu	Sınav Başarısı	Fiziksel Performans
Kahvaltı yapan	Sağlıklı Beslenenler	Yüksek	Yüksek
Kahvaltı yapmayan	Sağlıksız Beslenenler	Düşük	Düşük
Dengeli vitamin ve mineral alan	Sağlıklı Beslenenler	Yüksek	Yüksek
Abur cubur tüketen	Sağlıksız Beslenenler	Düşük	Düşük

Soru:

"Sağlıklı Beslenmenin Önemi ve Nasıl Sağlanacağı" metnindeki bilgilerle "Tonguç, Hasan Ali ve Zübeyde'nin Sağlıklı Beslenme Macerası" hikâyesindeki olayları kullanarak tablodaki verileri açıklayın. Hangi metindeki hangi bilgiler bu sonuçları desteklemektedir?

Etkinlik 3

**"Sağlıklı Beslenmenin Önemi ve Nasıl Sağlanacağı" adlı
bilgilendirici metindeki sağlıklı beslenme hakkındaki açıklamalar
ile "Tonguç, Hasan Ali ve Zübeyde'nin Sağlıklı Beslenme Macerası"
adlı hikâyede geçen olaylar nasıl ilişkilendirilebilir?**



Metinlerarası Okuma: Onuncu Hafta Uygulama Süreci

Bu hafta, metinlerarası okuma yöntemi kullanılarak sağlıklı beslenme, spor ve fiziksel aktivitenin bireylerin fiziksel ve zihinsel sağlığı üzerindeki etkileri arasındaki anlam bağlantıları kurulmuştur. Çalışmalar, öğrencilerin konuyu kavramsal düzeyde pekiştirmesi ve farklı metinleri ilişkilendirerek anlama becerilerini geliştirmesi amacıyla yapılandırılmıştır.

1. Tweet Analizi

Dersin başlangıcında, öğrencilerle birlikte sağlık ve spor konusuna ilişkin bir tweet analiz edilmiştir. Bu tweet, sağlıklı beslenme ve sporun bireysel performansa olan etkileri üzerine kısa ve etkili bir mesaj içermektedir. Öğrencilere, tweet'in ana fikri, içeriği ve mesajı üzerine düşünceleri için yönlendirici sorular sorulmuştur.

2. Metinlerarası Okuma ve Karşılaştırma Çalışması

Öğrencilere “Dengeli Beslenme ve Spor: Sağlıklı Yaşamın Anahtarı” başlıklı metin okutulmuştur. Öncelikle bireysel sessiz okuma yapılarak öğrencilerin metni kendi yorumlarıyla anlamaları sağlanmıştır. Daha sonra, metin içi anlamayı ölçmek amacıyla Etkinlik 1 uygulanmıştır. Bu etkinlikte, öğrencilerden metindeki ana fikri belirlemeleri, metinde verilen bilgileri sınıflandırmaları ve belirlenen anahtar kavramlarla bir ilişki ağı kurmaları istenmiştir. “Öğretmeninizden Sağlıklı Beslenme Üzerine Öneriler” başlıklı metin okutulmuş ve aynı şekilde işlenmiştir. Öğrencilerden “Dengeli Beslenme ve Spor: Sağlıklı Yaşamın Anahtarı” metni ile karşılaştırmaları istenmiştir. Etkinlik 2 kapsamında, öğrencilerden her iki metindeki sağlıklı beslenme ve spor ile ilgili bilgileri karşılaştırarak benzerlik ve farklılıkları belirlemeleri istenmiştir. Etkinlik 3 sürecinde ise, öğrencilerden sağlıklı beslenme ve sporun fiziksel performansa etkisini içeren tabloyu incelemeleri ve metinlerden aldıkları bilgilerle tabloyu analiz edip yorumlamaları istenmiştir.

4. Öğrencilerin Kendi Metinlerini Üretme Çalışması

Dersin sonunda, öğrencilerden Etkinlik 4 kapsamında okudukları metinlerden elde ettikleri bilgiler doğrultusunda yeni bir içerik üretmeleri beklenmiştir. Öğrencilere, “Sağlıklı beslenme ve aktif yaşamın bireylerin fiziksel ve zihinsel sağlığına etkisi” ana temasıyla bir metin yazmaları için yönergeler verilmiştir.

Metinde yer alması beklenen öğeler:

En az bir karakterin sağlıklı yaşamla ilgili deneyimi,

Temel besin grupları ve faydalarının açıklanması,

Spor ve hareketin önemi,

Sonuç olarak karakterlerin bu süreçten öğrendikleri ve yaşamlarında yaptıkları değişiklikler. Metin, öğrencilere serbest yazma tekniğiyle ya da hikâyeleştirilmiş anlatım kullanarak oluşturabilecekleri şekilde sunulmuştur.



Tweet :



Halk Sağlığı Genel Müdürlüğü ✓
@halksagligigm

Takip et

Yeterli ve dengeli beslenmek için beş besin grubu yeterli miktarda alınmalıdır.

#SağlıklıBeslenme

#BağışıklıkSistemimiziGüçlendirelim



#BağışıklıkSistemimiziGüçlendirelim

Yeterli ve dengeli beslenmek için **beş besin grubu** yeterli miktarda alınmalıdır.

Besin Grupları

- 1) Süt ve ürünleri
- 2) Et-Tavuk-Balık-Yumurta-Baklagiller-Yağlı Tohumlar-Sert Kabuklu Yemişler
- 3) Tam tahıllı Ekmek ve tahıllar (pirinç, makarna, bulgur)
- 4) Sebzeler
- 5) Meyveler



T.C. SAĞLIK BAKANLIĞI
HALK SAĞLIĞI
GENEL MÜDÜRLÜĞÜ

f t i y /halksagligigm

10:46 · 6.02.2022

Metin 1:

Dengeli Beslenme ve Spor: Sağlıklı Yaşamın Anahtarı

Bir zamanlar, Güneşli Kasaba adlı küçük ve güzel bir kasabada yaşayan Asya ve Ahmet adında iki arkadaş vardı. Ahmet futbol oynamayı, Asya ise yüzmeyi çok severdi. Ancak, bir gün kasabaya yeni gelen bir öğretmen, dengeli beslenmenin ve spor yapmanın sağlıklı bir yaşam için ne kadar önemli olduğunu anlattığında, ikisi de bu konuda daha fazla bilgi edinmeye karar verdi.

Öğretmen, kasabanın meydanında büyük bir etkinlik düzenledi ve herkesi bu etkinliğe davet etti. Etkinlikte çocuklara ve ailelere sağlıklı beslenmenin ve düzenli spor yapmanın faydaları hakkında bilgiler verdi. Asya ve Ahmet, öğretmenin söylediklerini dikkatle dinlediler ve öğrendikleri bilgilerden çok etkilendiler. Öğretmen, dengeli beslenmenin vücudumuzun ihtiyaç duyduğu tüm vitaminleri, mineralleri ve diğer besin maddelerini almak anlamına geldiğini açıkladı. Bu besin maddeleri vücudumuzun enerji üretmesine, kaslarımızın güçlenmesine ve genel sağlığımızın korunmasına yardımcı olurdu. Öğretmen ayrıca, her gün en az bir saat spor yapmanın kaslarımızı ve kemiklerimizi güçlendirdiğini, kalbimizi sağlıklı tuttuğunu ve stresimizi azalttığını söyledi.

Asya ve Ahmet, bu bilgilerden çok etkilendi ve kendi hayatlarına uygulamaya karar verdiler. Öğretmen, çocuklara dengeli beslenmenin ve spor yapmanın önemini anlatmak için onları bir maceraya çıkarmayı teklif etti.

Asya ve Ahmet, öğretmenleriyle birlikte büyük bir bahçeye gittiler. Bahçede çeşitli meyve ve sebzeler vardı. Öğretmen, çocuklara farklı meyve ve sebzelerin faydalarını anlattı. Örneğin, havuçların göz sağlığı için iyi olduğunu, ıspanağın demir içeriği sayesinde kan dolaşımını iyileştirdiğini ve elmaların sindirimi kolaylaştırdığını öğrendiler. Öğretmen ayrıca çocuklara tam tahılların ve proteinlerin önemini anlattı. Tam tahıllar enerji verirken, proteinler kasların güçlenmesine yardımcı olurdu. Asya ve Ahmet, her gün bu sağlıklı yiyecekleri tüketmeye karar verdiler. Anneleri, onların bu kararlılığını destekledi ve her öğünlerinde dengeli beslenmelerini sağladı.

Asya ve Ahmet, her gün spor yapmanın önemini anladıklarında, farklı spor dallarını denemeye karar verdiler. Ahmet futbol oynarken, Asya yüzmeye devam etti. Ayrıca birlikte bisiklete binmeyi, koşmayı ve ip atlamayı da denediler. Her gün bir saatlerini spora ayırdılar ve bu sayede daha enerjik ve mutlu olduklarını fark ettiler.

Bir gün, Asya ve Ahmet kasabada düzenlenen bir spor etkinliğine katıldılar. Bu etkinlikte farklı spor dallarında yarışmalar düzenlenmişti. Ahmet futbol yarışmasında, Asya ise yüzme yarışmasında birinci oldu.  ğretmenleri, onların başarısını kutladı ve dengeli beslenmenin ve düzenli spor yapmanın ne kadar önemli olduğunu bir kez daha vurguladı.

Asya ve Ahmet, sağlıklı beslenmenin ve düzenli spor yapmanın sadece bedenlerini değil, aynı zamanda zihinlerini de güçlendirdiğini öğrendiler. Artık daha iyi odaklanabiliyor, okulda daha başarılı oluyor ve kendilerini daha mutlu hissediyorlardı. Bu macera sayesinde Asya ve Ahmet, dengeli beslenme ve spor yapmanın hayatlarının vazgeçilmez bir parçası olduğunu anladılar. Arkadaşlarına da bu sağlıklı yaşam tarzını anlatarak, onların da bu maceraya katılmalarını sağladılar. Güneşli Kasaba'da herkes daha sağlıklı ve mutlu bir yaşam sürmeye başladı.

Asya ve Ahmet'in hikayesi, dengeli beslenmenin ve spor yapmanın sağlık için ne kadar önemli olduğunu gösteren güzel bir örnektir. Sağlıklı beslenme ve spor, sadece çocuklar için değil, herkes için sağlıklı bir yaşamın anahtarıdır.

Metin 2:

Öğretmeninizden Sağlıklı Beslenme Üzerine Öneriler

Merhaba çocuklar! Sağlıklı beslenmenin ne kadar önemli olduğunu biliyor musunuz? Sağlıklı beslenme, vücudumuzun güçlü, enerjik ve hastalıklardan uzak kalmasına yardımcı olur. Haydi, sağlıklı beslenmenin ne olduğunu ve nasıl sağlanacağını öğrenelim!

Proteinler, vücudumuzun büyümesi ve kaslarımızın güçlü olması için çok önemlidir. Proteinler, kaslarımızı tamir eder ve yeni hücreler yapar. En iyi protein kaynakları arasında et, tavuk, balık, yumurta, süt ve süt ürünleri, fasulye ve mercimek bulunur. Mesela, kahvaltıda bir yumurta yemek, gün boyunca enerjik ve güçlü olmanızı sağlar. İlginç bir bilgi: Bir tavuğun vücudunda yaklaşık 8 bin tüy bulunur ve bu tüylerin büyümesi için de protein gereklidir!

Vitaminler, vücudumuzun sağlıklı çalışması için gereken küçük ama çok önemli maddelerdir. Farklı vitaminler farklı görevler yapar. Örneğin:

- Vitamin C: Portakal, mandalina, kivi ve çilek gibi meyvelerde bulunur ve bağışıklık sistemimizi güçlendirir.
- Vitamin A: Havuç, tatlı patates ve ıspanakta bulunur ve göz sağlığımızı korur.
- Vitamin D: Güneş ışığı ve süt ürünlerinde bulunur ve kemiklerimizi güçlendirir.

Bir ilginç bilgi daha: Havuç yediğinizde, vücudunuz havucun içindeki beta-karoteni alır ve bunu A vitamini olarak kullanır. Bu da geceleri daha iyi görmenizi sağlar!

Mineraller, vücudumuzun güçlü ve sağlıklı kalmasına yardımcı olan elementlerdir. İşte bazı önemli mineraller ve kaynakları:

- Kalsiyum: Süt, yoğurt, peynir gibi süt ürünlerinde bulunur ve kemiklerimizi güçlendirir.
- Demir: Kırmızı et, ıspanak ve fasulye gibi besinlerde bulunur ve kanımızın oksijen taşımaya yardımcı olur.
- Potasyum: Muz, patates ve ıspanakta bulunur ve kalbimizin düzenli çalışmasını sağlar.

Mineraller vücudumuzun sağlıklı kalması için çok önemlidir. Mesela, kemiklerinizi güçlendiren kalsiyum, aynı zamanda dişlerinizin de sağlıklı olmasını sağlar!

Sağlıklı beslenme, sadece güçlü ve enerjik olmanızı sağlamaz, aynı zamanda okulda daha iyi odaklanmanıza ve derslerde başarılı olmanıza da yardımcı olur. Sağlıklı yiyecekler yemek, hastalıklara karşı daha dirençli olmanızı sağlar ve kendinizi daha mutlu hissetmenize yardımcı olur.

Sağlıklı beslenmek için renkli ve çeşitli gıdalar tüketmek büyük önem taşır. Farklı renklerde meyve ve sebzeler, vücudun ihtiyacı olan vitamin ve mineralleri sağlar; örneğin, kırmızı

domates, yeşil brokoli ve sarı muz içeren bir tabak oldukça besleyicidir. Bunun yanı sıra, şekerli içeceklerden kaçınarak su tüketimine ağırlık vermek, vücudu susuz kalmaktan korur ve daha enerjik hissetmenize yardımcı olur. Eğer meyve suyu içmeyi tercih ediyorsanız, taze sıkılmış olmasına dikkat etmelisiniz. Ayrıca, sağlıklı atıştırmalıklar seçmek de beslenme düzeniniz için önemlidir; cips ve çikolata yerine, yoğurt, meyve veya ceviz gibi besinler hem lezzetli hem de faydalıdır.

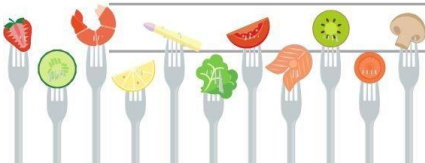
Unutmayın, sağlıklı beslenmek vücudunuzu güçlü ve enerjik tutar, derslerde daha başarılı olmanızı sağlar ve genel olarak daha mutlu hissetmenize yardımcı olur. Haydi, sağlıklı yiyecekleri seçelim ve vücudumuza iyi bakalım!



Etkinlik 1



Asya ve Ahmet, dengeli beslenmenin ve spor yapmanın önemini nasıl öğrenmiştir?



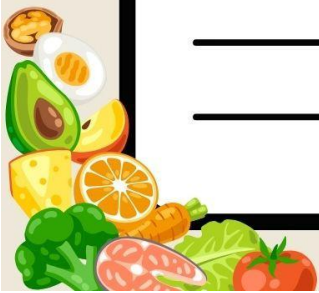
Etkinlik 2



**ÖĞRETMEN, HANGİ YİYECEKLERİN SAĞLIĞIMIZ İÇİN
FAYDALI OLDUĞUNU ANLATMIŞTIR?**



**ASYA VE AHMET HANGİ SPOR AKTİVİTELERİNİ DENEDİLER VE
HANGİLERİNDE BAŞARILI OLMUŞLAR?**



Etkinlik 3

Dengeli Beslenme ve Spor: Sağlıklı Yaşamın Anahtarı" metninde Asya ve Ahmet, dengeli beslenmeye ve spora başladıklarında hayatlarında nasıl değişiklikler yaşadı? Bu değişiklikleri, "Öğretmeninizden Sağlıklı Beslenme Üzerine Öneriler" metninde verilen bilgilerle nasıl açıklayabilirsiniz?



Etkinlik 4

Halk Sağlığı Genel Müdürlüğü'nün paylaşımı, Metin 1 ve Metin 2, sağlıklı ve dengeli beslenmenin önemini vurgulamaktadır. Metinlerde sağlıklı beslenmenin vücuda etkileri, temel besin grupları, vitamin ve minerallerin faydaları ve sporun sağlık yaşam üzerindeki rolü anlatılmaktadır.

Bu bilgileri kullanarak, aşağıdaki yönergeleri takip eden özgün bir metin yazınız:

1. Ana Tema: Sağlıklı beslenme ve aktif yaşamın bireylerin fiziksel ve zihinsel sağlığına etkisi.
2. Karakterler: Metninizde bir veya birden fazla karakter oluşturabilir, onların sağlıklı beslenme ve sporla ilgili deneyir anlatabilirsiniz.
3. Besin Grupları ve Faydaları: Metninizde beş temel besin grubunu ve bunların sağlığa katkılarını açıklamalısınız.
4. Spor ve Hareketin Önemi: Sağlıklı bir yaşam için fiziksel aktivitenin nasıl katkı sağladığını metnimize dahil ediniz.
5. Sonuç: Karakterlerin bu süreçten ne öğrendiğini ve sağlıklı yaşamın onların hayatını nasıl değiştirdiğini anlatan bir sonuca ulaşınız.

Ekstra Not: Metniniz ilgi çekici hale getirmek için hikâye anlatımı tekniğini kullanabilir veya öğretici bir kurguyla şekillendirebilirsiniz.

This image shows a single sheet of white paper with horizontal ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are no margins, text, or other markings on the paper.

Deniz ve Selim'in öğrenme süreçleri ve keşif tutkularını nasıl yorumlayabiliriz?

İkisinde doğanın güzelliklerini farkedip gözlemlerini yaparken en dikkatli aşamalara dikkat ediyorlar

★ Deniz kuşları gözlemliyor ve ★ Selim kurtları inceliyor ve dikkat ediyor

Yani ikisinin de doğanın onlara huzur verdiğini ve önem verdiklerini düşünüyor

Selim kurtları en ince ayrıntılarıyla gözlemlerken

Denizde doğanın her yanını sevip gözlemliyor

ve bundan keyif alıyorlar Bunun için

ikisinde hobi ve aktivitelerine destek veren

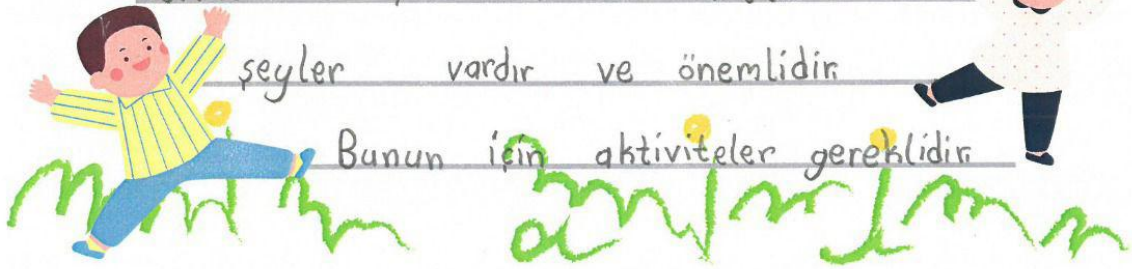
insanlardır ve hobilerini keşfediyorlar

Aktivitelerine önem veriyorlar ve

herkesin iş huzurunu arttıran

şeyler vardır ve önemlidir

Bunun için aktiviteler gereklidir





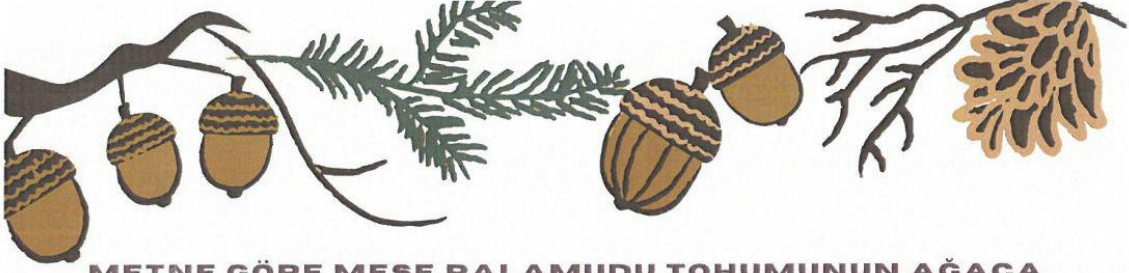
Şiirde verilen mesajları ve izlediğiniz haberi dikkate alarak 23 Nisan Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramı'nın dünya üzerindeki etkisini nasıl yorumluyorsunuz?

23 Nisan Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramı'nda şiiire örnek verecek olursak şiiirdeki gibi eğer çok çalışıp ölkemizin hakkından gelirsek işte o zaman bu bayramın değerini bilmiş oluruz.

dünya çocukları dil, din, ırk demeden Tüm bu bayramda Atatürk'e teşekkür ediyorlar.

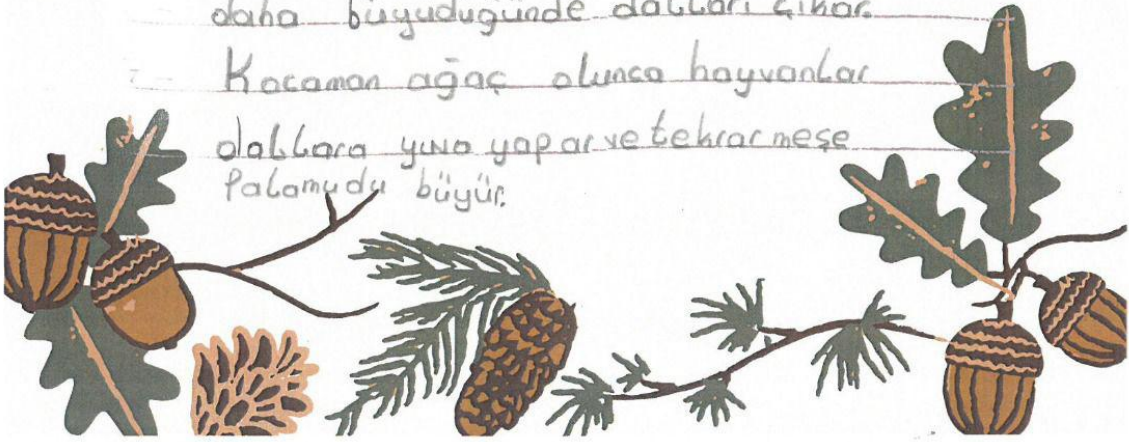
Biz bu milletin Türk çocukları olduğumuz için ölkemizin büyük önderiyle gurur duyarak türklüğümüzün sembolünü bilerek önemle gurur duymalıyız.





**METNE GÖRE MEŞE PALAMUDU TOHUMUNUN AĞACA
DÖNÜŞME SÜRECİ NASIL GERÇEKLEŞMİŞTİR?**

- 1- Meşe palamudu ağaçtan düşer.
- 2- Sincap onu alıp toprağa gömer.
- 3- Meşe palamudun altından yavaş yavaş köh çıkma
başlar. Köh çıktığında topraktan göğe doğru
yükseleler. Büyür büyür ve fide olur biraz
daha büyüdüğünde dalları çıkar.
- 4- Kocaman ağaç olunca hayvanlar
dallara yuva yapar ve tekrar meşe
Palamudu büyür.





Sağlıklı Ol, Sağlığın İyi Bakt

Sağlıklı beslenmek
hayatımızın en
önemli parçasıdır.
Sağlıklı beslenmek
bizi, dinç, tıyaz, mutlu
olmamızı sağlar.
Spor yapmak sağlığın
dengeleyicisidir.

Spor yapmak
sağlığımız için hayati
nem de önemlidir.
Sağlıklı beslenmek
bizim denememiz ve sağlıklı
yapmamız için hayati
nem de önemlidir.



İki metinde de hareketsizliğin toplum üzerindeki etkilerine değinilmektedir. İlk metin ve ikinci metin bu konuda hangi ortak noktaları paylaşmaktadır ve hangi farklı noktalara değinmektedir? Karşılaştırarak açıklayınız.



İki metinde fiziksel aktiviteye değinilmektedir. Bir metinde hareketsizliğin bir metinde fiziksel aktiviteyi anlatıyor, "Fiziksel Aktivitenin Yararları Nelerdir" metninde fiziksel aktivitelerin yararları hakkında bilgi veriyor. "Hareketsizliğin Sonuçları Nelerdir" metninde hareketsizliğin bizde oluşturabileceği sağlık sorunlarını anlatıyor. İki metnin bize ayarladığı bilgiler vardır. Bu iki metin bize hareketsizlik, fiziksel aktivite ile ilgili bilgilendirmeler yapıyorlar.



Metinlerde felç, meme ve kolon kanseri gibi hastalıklar ve erken ölüm gibi bir sürü kronik hastalıklar olduğunu anlatarak bizi bilgilendiriyor.

Bizler eğer egzersizler yapmaksızın kendi sağlığımızı olumsuz etkileriz. Egzersizler toplumsal ilişkiye de katkı sağlar. Ruh sağlığımızı da geliştirir. Bizler için spor çok önemlidir.





**İNSAN YAŞAMI İLE MEŞE PALAMUDU
AĞACININ OLUŞUM SÜRECİ ARASINDA
KURDUĞUNUZ BAĞLANTILARI YAZINIZ?**



Meşe palamudunun halini bir bebeğe benzetebiliriz,
fide halini çocuklara benzetebiliriz, Meşe ağacında
bir yetişkine benzetebiliriz.

Meşe ağaçlarının yeniden düşüp palamut
olmasına yetişkinlerin çocuklarına benzetebiliriz.

Yani meşe palamudunu biz insanlara
benzetebiliriz.





ÖĞRETMEN, HANGİ YİYECEKLERİN SAĞLIĞIMIZ İÇİN
FAYDALI OLDUĞUNU ANLATMIŞTIR?

Öğretmen havuç, ıspanak ve elmaların
sağlığımız için faydalı olduğunu anlatmıştır.
Tam tahılların önemini de



CAN VE ECE HANGİ SPOR AKTİVİTELERİNİ DENEDİLER VE
HANGİLERİNDE BAŞARILI OLMUŞLAR?

Can ve Ece bisiklet sürme, koşma,
ip atlama aktivitelerini denemişler ve
Can futbol ve Ece yüzme etkinliğinde
başarılı olmuşlardır.

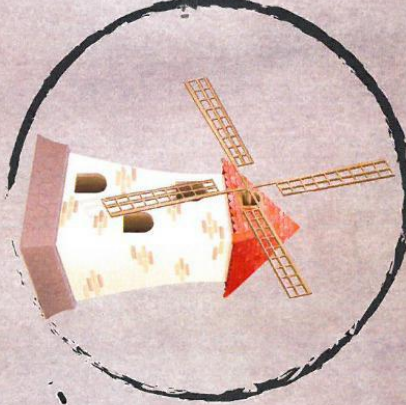


Akıllı söylemeden düşünür,
akılsız düşünmeden söyler
sözyle verilen ana düşünce
nedir?

İnsanlar konuşmadan önce
düşünmelidir. Söyleyeceği şeyin
karşı tarafa etkisinin nasıl olacağını
düşünmelidir.

İnsan beşer, kuldur (bazen) şaşar
atasözünde hangi düşünce
vurgulanmak istenmiştir?

İnsanlar her an her şeyi
düşünmeye bilir.



Hüseyin'in az konuşması ve
temkinli davranması ona ne
kazandırıyor?

Hendisini tanıdığı için
seçimi ustasına bırakıyor ve
bu hayatında her zaman
daha sağlıklı davranıp sağlığını
kazanıyor.

Değirmenci neden Süleyman'ı işe
almıyor? Sence bu tutumunda
haklı mı, neden?

Hüseyin ve Süleyman karakterleri
arasında ne gibi farklar var?
Onların arasında düşünme farkı
vardır. Hüseyin kendisini aştan, alıngın ve
bilip tanıyan Süleyman kendisini aştan
görüyor.

Süleyman kendini daha üstün
gördüğü için değirmenciye
işini veremeye çalışıyor
yani kendini daha aştan
görüyor. Yani değirmenciye
haklıdır.



Haber başlığını ve video kapak resmini inceleyerek haberin içeriğini ve yazılma amacını tahmin etmeye çalışınız.

Video içeriği: 23 Nisan Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramı ve birbirinden farklı 29 ülkeden gelen çocuklar ülkelerinin geleneksel halk oyunlarını oynamaları olabilir.

Atatürk, 23 Nisan 1920'de Türkiye Büyük Millet Meclisi'ni açtı. Meclisin açılmasını Mustafa Kemal Atatürk bu bayramı çocuklara armağan etti.

Atatürk'e hem bağlıyız, hem de çok teşekkür ediyoruz.





Şiirde verilen mesajlar ile Atatürk'ün sözü arasında kurduğunuz bağlantıları yazınız.

Bütün Dünyanın bilmelidir ki ülkemizi
geliştirmek için çalışmanın önemini vurguluyor,
Atatürk bütün Dünyaya denektir ve Cum-
huriyeti duyurdu. Çalıştıktan sonra hiç
bir şey imkansız değildir. Biz! Kurtan-
ran Önderimiz sayesinde yeni Atatürk
Bayesinde biz hayattayız. Atatürk'ün başarısı
Dünyanın kaderini değiştirmiştir. Yönetim
şeklimizden dolayı, ülkemle gurur
duyuyorum. Cumhuriyet kurulmasıydı ada-
let ve kuralları olmazdı. Biz kendi
irademizle kendimizi yönetiyoruz, sözü
Atatürk'e güvenilirken daha fazla
güvenilirlik sağlamıştır. Ve Atatürk'e
çok teşekkür ediyorum, saygılar.



Ziyaret ettiğiniz her iki müzede de gördüğünüz geleneksel figürlerin benzerlik ve farklılıklarını nasıl değerlendiriyorsunuz?



Her ülkenin farklı gelenekleri vardır. Ülkelerin içindeki şehirlerinde farklı gelenekleri vardır. Örneğin Muğla Etnoğrafya Müzesinde, Ankara Etnoğrafya Müzesi'nde olduğu gibi halılar ve kilimler yoktu. Ankara Etnoğrafya Müzesinde insan ve hayvan fosilleri yoktu. Benzerlik olarak Muğla Etnoğrafya Müzesi'nde girişinin önünde aslanlar vardı ama Ankara Etnoğrafya Müzesi'nde girişinin önünde de aslanlar vardı. Mesela İstanbul'da Galata Kulesi ve Kız Kulesi olduğu gibi Şanlıurfa'da Göbeklitepe var.

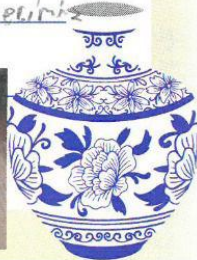
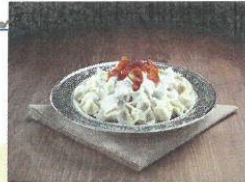




İşlediğimiz Milli Kültür öğelerinin toplum üzerindeki etkisi, tarihsel ve kültürel önemi hakkında bir metin yazınız.

Milli Kültürümüz

Milli kültürümüzün öğeleriyle bir çalışma yaptım, ilk önce, Sonra Milli kültürümüzün öğelerini öğrendim. Mesela Milli bayramlarımız 29 Ekim 23 Nisan 18 Mart 19 Mayıs gibi bir sürü bayram öğrendim. Dini bayramlar ise kurban bayramı ve Ramazan bayramı. Yöresel yemeklerimiz de kebab, lahmacun, mantı ve daha bir sürü yemeklerimiz de var. Gelenek ve Göreneklerimiz Asker uğurlama, bebek görme gibi daha bir çok gelenek ve göreneklerimiz var. Halk oyunları da var. Mimari eserlerimiz





İNSAN YAŞAMI İLE MEŞE PALAMUDU
AĞACININ OLUŞUM SÜRECİ ARASINDA
KURDUĞUNUZ BAĞLANTILARI YAZINIZ?



Meşe Palamudun hayatıyla bir insana
hayatı benzerdir.

Meşe Palamudun ağaçtan düşmesiyle
bir bebeğe benzetiyorum.

Meşe Palamudun alttan kökünü çıkmasıyla
biz çocuk oluyoruz.

Köklerin büyümesiyle biz ergen oluyoruz.

Palamudun filiz olması bizim yavaş
yavaş anne olmamız.

Palamudun ağaç olması bizim anne olmamız.

Hayvanların ağaca yuva yapması bizim yaşadığımız

Bu nedenle insanların hayatı meşe palamudun
hayatına benzer oluyor.



Türkünün sözleri veya melodisi hangi olayları, karakterleri, yaşamı anlatıyor ve metindeki kavramlarla nasıl benzerlikler veya farklılıklar gösteriyor?



Gonak kale savaşını hatırlatıyor, Atatürk'ü ve zorlu bir savaş hayatını hatırlatıyor. Ayrıca Atatürk'ün mermi kalmasa da süngü ile savaşması ve "Ben size taarruzu değil ölmeyi emrediyorum!" sözüyle cesaret vermesi. Savaşta Atatürk'ün tam kalbine mermi saplandı ve orda sonati olduğu için bu olayı atlattı. Mermi bitti diye herkes umudu kesti. Metinde, Türküdede "Ana babalar umudu kesti" yazıyordu. Bunlar benzerler. "Al kan olmuş suları bir tas içilmez" diyor yani yaşam koşulları zor anlamında söylenmiş olabilir. "Gonak kale köprüsü dar'dır "geçilmez" diyor ve bunun anlamı köprü dar değil.





Şiirde verilen mesajlar ile Atatürk'ün sözü arasında kurduğunuz bağlantıları yazınız.

Mustafa Kemal Atatürk ülkemizi kurtarmıştır.

Şiirde "öndere inan" derken Mustafa Kemal Atatürke inanmamızı anlatıyor.
"Yurduna güven" derken yurdunu sev, say, e
koru ve güvenmemizi anlatıyor.

"Çalışıp öğren" derken okumayı ve yazmayı öğrenmemizi anlatıyor.

Şiirde verilen mesajla Atatürk'ün sözüyle ilgili bağlantı olarak: Atatürk'ün ilk sözüyle yarını kuran sen ol çocuğum sözü bağlantılıdır.



Atatürk bizim için her şey yapmıştır
ona teşekkür ederiz.



İki metinde de fiziksel aktiviteye olan vurgu hangi sağlık sorunlarını ve kronik hastalıkları ele almaktadır?



Kalp hastalıkları,
felç, meme ve
kolon kanseri.



Hangi metinde hareketsiz yaşamın toplumsal ve bireysel etkileri üzerinde daha fazla vurgu yapılmaktadır?

Fiziksel aktivitenin yaşam kalitesi üzerindeki etkilerine dair hangi metin daha fazla ayrıntı sunmaktadır?

"Fiziksel Aktivitenin
Yararları Nelerdir"
metni daha
fazla ayrıntı
sunmaktadır.



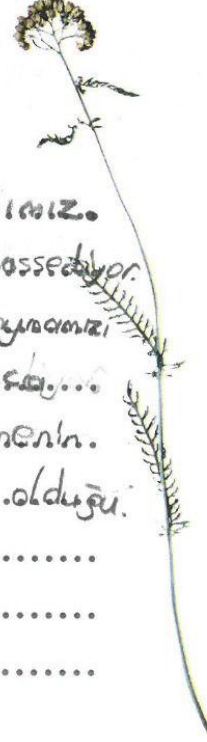
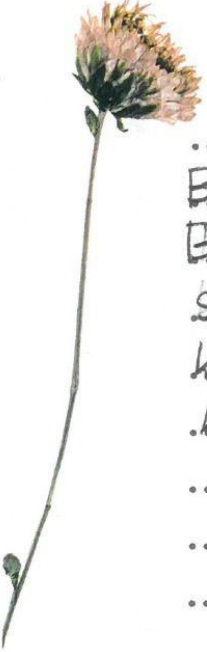
"Hareketsizliğin
Sonuçları Nelerdir"
metni daha
fazla vurgu
yapmaktadır.





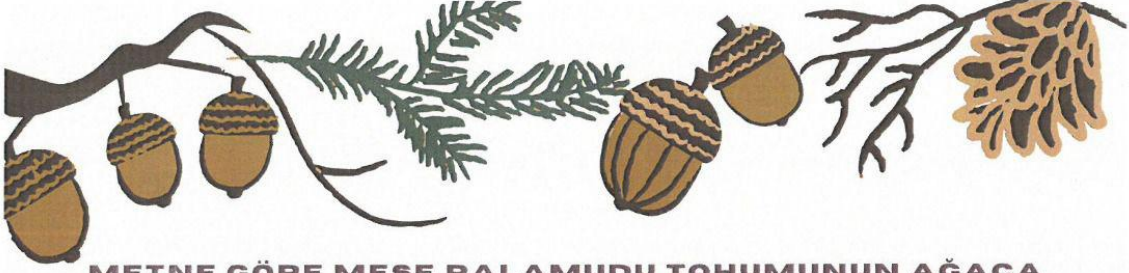
Mani maniyi açar
Mani gönlümü açar
“İki sen söyle bir ben”
Hangimiz üste çıkar

Yukarıdaki manide geçen
“İki sen söyle bir ben”
ifadesi ile vurgu yapılmak
istenen nedir?



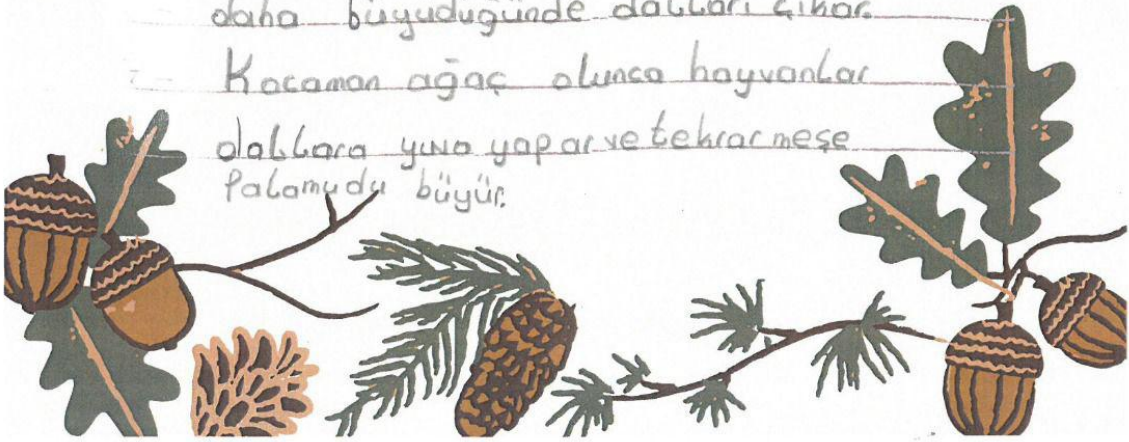
..İki sen...derken...iki kulağımız.
Bir ben...derken...ağzımızı..kössetiyor
Biri si...konusurken...lonu..dayanamız
Sağlar..ama..konusurken..anlatıyor...
konusmuş..oluyor..Yani..dinlemeden..
..konusmaktan...daha..yararlı..olduğu.

.....
.....
.....
.....



**METNE GÖRE MEŞE PALAMUDU TOHUMUNUN AĞACA
DÖNÜŞME SÜRECİ NASIL GERÇEKLEŞMİŞTİR?**

- 1- Meşe palamudu ağaçtan düşer.
- 2- Sincap onu alıp toprağa gömer.
- 3- Meşe palamudun altından yavaş yavaş köh çıkmaya başlar. Köh çıktığında topraktan göğe doğru yükseler. Büyür büyür ve fide olur biraz daha büyüdüğünde dalları çıkar.
- 4- Kocaman ağaç olunca hayvanlar dallara yuva yapar ve tekrar meşe palamudu büyür.



Mani maniyi açar
Mani gönlümü açar
İki sen söyle bir ben
Hangimiz üste çıkar

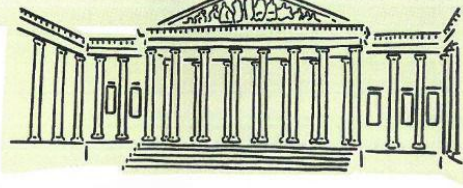
"Akıllı söylemeden düşünür,
akılsız düşünmeden söyler"

Kelimeleri tartarak konuşmak

Yukarıda yer alan mani, atasözü ve deymi dikkate alarak iki kişi arasındaki iletişimin nasıl olması gerektiği hakkında düşüncelerinizi yazınız.

Karağöz obayındaki gibi Karağöz, Salamura anlamadığı için Salamura
kardır...
Değirmende Süleyman kütü düşünüp Hüseyin iyidişinde...
Yukarıdaki teledenklerde biriyle konuşken ne diyeceklerimizi düşünüp
ona göre konuşmalıyız. Konuşmadan önce konuşma zekasını dinlemeliyiz. Öbüründe
akıllı kişi düşünerek konuşur. Akılsız kişi düşünmeden konuşur.





Sanal gezi ile ziyaret ettiğiniz her iki müzede de gördüğünüz eserleri, Bolu Müze Broşüründe gördüklerinizi ve izlediğimiz kısa belgeselde verilen bilgileri dikkate alarak "Kültürün Sanata Etkisi" hakkında bir metin yazınız.

KÜLTÜRÜN SANATA ETKİSİ

Sanatı bir insan içinden gelerek yapar. Renklerin uyuma, sıralamasına dikkat eder. Duygularına göre yapılabilir mesela: Sevincine, üzüntüne, kızdığına böyle duygularla da yapılabilir. Ankaradaki müzede olduğu gibi kilimlerde bazen birşeyi anlatabilir. Örnek olarak: Mesela o zaman diktiği çiçek yaprakları altında o sevincine göre yapmış olabilir.



Türkünün sözleri veya melodisi hangi olayları, karakterleri, yaşamı anlatıyor ve metindeki kavramlarla nasıl benzerlikler veya farklılıklar gösteriyor?



"Anaben gidiyom düşmana karşı, off gençliğim
eyvah!" derken askerin cepheye gittiğini
söylüyor. Askerlerin canını kanını verip cepheye
gittiğini anlatıyor. Atatürk'ün önderliğinde
savaşıyorlar. Cepheye Mustafa Kemal'in
kalbine mermi geliyor ama saat onu kurtardı.
Buna rağmen Atatürk savaşı bırakmayıp
savaşa devam ediyor. "Çanakkale üstünü
duman bürüdü" derken Çanakkale'yi askerlerin
sardığını söylüyor. Bu yüzden biz vatanı-
mızı koruyalım.



6-10 yaş grubu çocuklardan kız olanlar günlük olarak ortalama kaç saat spor yapmaktadır?



6-10 yaş
grubundaki
kız çocuklar
günlük ortalama
2 saat spor
yapmaktadır



Siz günde kaç saat spor yapıyorsunuz? Neden?

6-10 yaş grubu çocuklardan erkek olanlar günlük olarak ortalama kaç saat spor yapmaktadır?

6-10 yaş
grubundaki kız
çocuklar günlük
ortalama 2.5
saat spor
yapmaktadır



Ben günde 35
saat spor
yapıyorum



**“Akıllı söylemeden düşünür, akılsız düşünmeden söyler”
atasözü ile “İki dinle bir söyle” deyimini arasında
kurduğunuz ilişkiyi metinden yararlanarak açıklayınız.**

Karşısındaki kişiyi dinleyip düşünerek
konuşmalıyız.

Eğer karşısındaki kişiyi dinlemezse
kötü bir şey söyleyebilir.

Atasözü : Akıllı birisi düşünerek
söyler, akılsız birisi düşünmeden söyler.

Deyimde :

Atasözü ve deyimde anladığım
kavram : Karşısındaki kişiyi dinleyip
ona göre cevap vermeliyiz.

Çanakkale Zaferi kitabı, Çanakkale Türküsü, afiş ve izlediğiniz belgeseli dikkate alarak "Çanakkale Zaferi" hakkında bir metin yazınız.

Enver Paşa bizim savaşmamızı istiyordu. Ama Mustafa Kemal bizim savaşmamızı istemiyordu. Yine de savaşa girdik mermimiz bitince askerler geri çekilmeye başladı. Mustafa Kemal şöyle dedi:
- Siz niye geri çekiliyorsunuz?
Askerlerimiz:
- Mermimiz bitti dedi.
Atatürk:
- Süngü tak yere yat komutunu verdi.
İngiltere mermimizin bittiğini bilmiyordu. Bu sayede savaş kazandık. İngilizler savaş kaybedince bu sefer İstanbul'dan girmeyi denediler İstanbul boğazından giremediklerini anlayınca Çanakkale'den girmeyi denediler Mustafa Kemal bunu tahmin edip Çanakkale'yi daha çok askerle doldurdu ve orayı kurtardı.

“Akıllı söylemeden düşünür, akılsız düşünmeden söyler”

atasözü ile “İki dinle bir söyle” deyimini arasında

kurduğunuz ilişkiyi metinden yararlanarak açıklayınız.

Akıllı daha fazla düşünür akılsız düşünmezken düşünerek daha fazla düşünür. İki dinleyip bir konuşurken dinlemenin daha önemli olduğu açıklanır. “Akıllı söylemeden düşünür, akılsız düşünmeden söyler” sözünde düşünerek konuşmamız gerektiği, “İki dinle bir söyle” sözünde konuşmadan önce dinlememiz gerektiği anlatılıyor.



**PROTEİNLER VÜCUDUMUZ İÇİN NEDEN ÖNEMLİDİR
VE HANGİ YİYECEKLERDE BULUNUR?**

Proteinler vücudumuz için büyümesi
ve kaslarımız için önemlidir.
Proteinler et, tavuk, balık, yumurta,
süt ve süt ürünleri, fasulye ve mercimek
bulunur.



**VİTAMİNLERİN VÜCUDUMUZA NASIL FAYDA SAĞLADIĞINI VE
HANGİ YİYECEKLERDEN VİTAMİN ALDIĞIMIZI AÇIKLAYINIZ.**

Vitaminlerin vücudumuza faydası bağışıklık
sistemini güçlendirir, gerileri daha iyi
görürüz, kemiklerimizi güçlendirir.
Portakal, mandalina, kiwi, çilek, havuç, tatlı
patates, ıspanak ve süt ürünleri vitamin
aldığımız besinlerdir.





GAZİLİ OLMAK AYRICALIKTIR..