Turkish Studies
International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 12/6, p. 277-368
DOI Number: http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.11486
ISSN: 1308-2140, ANKARA-TURKEY

Article Info/Makale Bilgisi
Received/Geliş: 17.02.2017 **Accepted/Kabul:** 27.03.2017
Referees/Hakemler: Prof. Dr. Şener DEMİREL – Doç. Dr. Emre ÜNAL

This article was checked by iThenticate.

METİNSEL AŞKINLIK İLİŞKİLERİ KURAMINA GÖRE DÜZENLENEN METİN İŞLEME SÜREÇLERİNİN OKUDUĞUNU ANLAMA BECERİSİNE VE OKUMA TUTUMUNA ETKİSİ*

*Gülşah DURMUŞ***

ÖZET

7. sınıf öğrencilerinin *Metinsel Aşkınlık İlişkileri Kuramı*na göre düzenlenen metin işleme süreçleri aracılığıyla okuduğunu anlama düzeylerinde ve okuma tutumlarında bir değişiklik olup olmadığını ortaya çıkarmayı amaçlayan bu araştırma, alan yazında yeni ve önemlidir.

Çalışmada karma yöntemin **"Açıklayıcı Sıralı Desen"**i kullanılmış, bir kontrol (**26**) ve bir deney (**28**) grubunda bulunan toplam **54** öğrencinin katılımıyla gerçekleştirilen araştırmada kontrol grubunun Türkçe dersleri, *İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı*na (2006) göre deney grubunun Türkçe dersleri ise *Metinsel Aşkınlık İlişkileri Kuramı*na göre gerçekleştirilmiştir. Dersler, her iki grupta da araştırmacı tarafından işlenmiştir.

Çalışmada "Okuduğunu Anlama Başarı Testi" ve "Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği" ön test ve son test olarak uygulanmış, süreç değerlendirme testleri kullanılmış, deney grubundaki öğrenciler için hazırlanmış yarı yapılandırılmış görüşme formu ile **bireysel görüşme** yapılmıştır. Nicel olarak elde edilen verilerin analizi; SPSS 23.0 paket programıyla, görüşmeler ise içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir.

Araştırma sonucuna göre öğrencilerin Okuduğunu Anlama Başarı Testi son test puanları, **deney grubu lehine** anlamlı bir farklılık göstermektedir. Süreç değerlendirme testlerinin üçünün analiz sonuçları, **deney grubu lehine** anlamlı iken diğer üçünün sonucunun istatistiksel açıdan anlamlı olmadığı görülmüştür. Okumaya Yönelik

* Bu çalışma, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünde hazırlanan "Metinsel Aşkınlık İlişkileri Kuramına Göre Düzenlenen Metin İşleme Süreçlerinin Okuduğunu Anlama Becerisine ve Okuma Tutumuna Etkisi" başlıklı doktora tezinden hareketle oluşturulmuştur. Araştırmaya 2211- Yurt İçi Doktora Burs Programı kapsamında sağladığı destekten dolayı TÜBİTAK Bilim İnsanı Destekleme Daire Başkanlığı/ BİDEB birimine teşekkür ederim.

** Arş. Gör. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sosyal Bilimler ve Türkçe Eğitimi Bölümü, El-mek: gulsahd@bilkent.edu.tr

Tutum Ölçeği, ön test- son test puanları da istatistiksel açıdan **anlamlı bir farklılık göstermemektedir.**

Araştırma bulgularına göre "cinsiyet", "anaokulunda eğitim", "anne mesleği", "baba mesleği", "ailenin aylık geliri", "evde kitap okuma saati düzenlenmesi" ve "hoşlanılan metin türü" değişkenlerinin; **okuduğunu anlama becerisi ve okumaya yönelik tutum üzerinde istatistiksel olarak anlamlı etkisi olan birer bağımsız değişken olmadığı görülmüştür.**

Ancak **"evde kitaplık olması", okuduğunu anlama becerisi üzerinde istatistiksel olarak anlamlı etkisi olan bir bağımsız değişkendir.**

Araştırmanın nitel boyutunda yapılan uygulamaların (metinler arasılık, ana metinsellik, yan metinsellik, üst metinsellik, yorumsal üst metinsellik etkinlikleri) öğrenciler üzerinde **olumlu iz bıraktığı** görülmüştür. Deney grubunda yapılan etkinliklerden öğrencilerin en çok sevdiği etkinliklerin "ana metinsellik", en çok zorlandıkları etkinliklerin ise "üst metinsellik" etkinlikleri olduğu anlaşılmaktadır.

Çalışmanın tartışma bölümünde elde edilen sonuçlar, alan yazında yer alan benzer çalışmalardan hareketle etraflıca tartışılmış ve çalışma sonunda hazırlanacak yeni öğretim programları ile ders kitaplarına yönelik önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Türkçe Eğitimi, Metinsel Aşkınlık İlişkileri Kuramı, Okuduğunu Anlama, Okumaya Yönelik Tutum.

EFFECT OF TEXT PROCESSING STAGES, ARRANGED ACCORDING TO THE TRANSTEXTUAL RELATIONS THEORY, ON READING COMPREHENSION SKILL AND READING ATTITUDE

ABSTRACT

Main aim of the research is to reveal whether there is a change in reading comprehension skills and reading attitudes of seventh grade students through text processing stages, arranged according to The Transtextual Relations Theory.

In the research mixed method's explanatory sequential design, in which qualitative and quantitative methods are used together were used.

The research, which was conducted by the participation of totally 54 students (experiment group consisting of 28 students, and a control group consisting of 26 students) lasted for 15 weeks.

The Turkish lessons of the experiments group were realized according to text processing stages, arranged according to The Transtextual Relations Theory; while the Turkish lessons of the control group were realized according to *2006 Primary School Turkish Lesson (6,7,8th Grades) Education Program.*

In the semi experimental qualitative dimension of the research with pre-test, final test and control and experimental group, reading comprehension achievement test and attitude scale towards reading were applied as pre-test and final test.

In the quantitative dimension of the research, process evaluation was taken into consideration as well as product evaluation. From this point of view, process evaluation test (developed by the researcher) was applied to all students in experiment and control groups towards each of the six processed texts.

In qualitative dimension of the research, semi configured interview form developed by the researcher was used in order to perform individual interview with the students in experiment group.

For the analysis of the data obtained quantitatively SPSS 23.0 package program was used. Data obtained from the interviews made with experiment group students were resolved by content analysis method.

At the end of the research, according to the data obtained in quantitative dimension, the reading comprehension achievement test final test grades of the students in experiment group demonstrated a statistically significant difference on behalf of experiment group at a level of 0.05 depending on the group of participants (experiment of control).

Cazgır, Ezgiyle Dönen Dünya and Son Kuşlar Tests analysis results demonstrated a statistically significant difference on behalf of experiment group at a level of 0.05 depending on the group of participants (experiment of control).

Pre-test and final test grades of the attitude scale towards reading also did not demonstrate a statistically significant difference depending on the group of participants (experiment of control).

According to the findings obtained as a result of the research, gender, kindergarten, mother's profession, father's profession, monthly income of the family, arrangement of book reading hour at home and preferable type of text were observed not to be independent variables that have a statistically significant effect on reading comprehension and attitude towards reading.

But the presence of library at home was observed to be independent variable that has a statistically significant effect on reading comprehension.

The findings obtained in the qualitative dimension of the research, demonstrated that students are generally satisfied with the activities arranged according to The Transtextual Relations Theory in Turkish lessons. Students in experiment group generally stated positive opinions about the studies made about **intertextual relation**, **hypertextuality, paratextuality, architextuality** and **metatextuality.** This situation makes us believe that the performed applications had a positive impact on students.

STRUCTURED ABSTRACT

In this research, effect of text processing stages, arranged according to The Transtextual Relations Theory developed by Gérard Genette, on reading comprehension skills and reading attitudes of seventh grade students was examined.

Main aim of the research is to reveal whether there is a change in reading comprehension skills and reading attitudes of seventh grade students through text processing stages, arranged according to The Transtextual Relations Theory.

The research was conducted in 2015- 2016 academic year in Malatya. In the research mixed method's explanatory sequential design, in which qualitative and quantitative methods are used together were used. The study belongs to explanatory patterns group which is one of the four main patterns of mixed method. The obtained qualitative data is used in order to support quantitative findings.

The research, which was conducted by the participation of totally 54 students (experiment group consisting of 28 students, 18 of which are in 7/D branch, 10 of which are in 7/F branch and a control group consisting of 26 students 13 of which are in 7/B and 13 of which are in 7/C branch) lasted for 15 weeks. The first two weeks of this process was spared for application of pre-tests and the 10 week period was spared for text processing stages. After completion of experimental process, one week break was given to text processing stages. The final two weeks were spared for the application of final test on students.

The Turkish lessons of the experiments group were realized according to text processing stages, arranged according to The Transtextual Relations Theory; while the Turkish lessons of the control group were realized according to *2006 Primary School Turkish Lesson (6,7,8th Grades) Education Program.* The lessons were processed by the researcher in both groups.

The texts to be processed during experimental process were selected from 7th grade text book (Meram publications) which is used in Malatya in 2015- 2016 academic year. Two of the texts to be processed in the lessons were poems (Dostlar Beni Hatırlasın, Âşık Veysel Şatıroğlu; Cazgır, Attila İlhan), two of them were informatory texts (İpek Diyarı ve Taht Şehri Bursa, Evliya Çelebi; Ezgiyle Dönen Dünya, Şadan Karadeniz) and two of them were narrative texts (Harika Çocuk, Orhan Kemal; Son Kuşlar, Sait Faik Abasıyanık).

During text processing stages Meram publications text; lesson, student study and teacher guide books were followed. Related with the six texts selected to be applied in experiment group, activity examples according to The Transtextual Relations Theory were arranged. For the arrangement of the activities, five sub- dimensions of The Textual Transcendence Relations Theory (intertextuality, hypertextuality, paratextuality, architextuality and metatextuality) were assumed as basic measure.

The arranged draft activity samples were finalized after receiving an expert's opinion. All of the activities were converted into an activity booklet and were distributed to all experiment group students in 7/D and 7/F branches in the initial stage of the experimental process.

In the semi experimental qualitative dimension of the research with pre-test, final test and control and experimental group, reading comprehension achievement test and attitude scale towards reading were applied as pre-test and final test. The control and experiment groups of the research were determined by cluster analysis which was realized by using the pre-test data of these measurement tools.

Reading comprehension test consists of 38 multiple choice questions. The attitude scale aimed at reading consisting of 31 items has a structure consisting of 3 factors: love/ care, internalization, socialization/ sharing.

In the quantitative dimension of the research, process evaluation was taken into consideration as well as product evaluation. From this point of view, process evaluation tests (developed by the researcher) were applied to all students in experiment and control groups towards each of the six processed texts. Process evaluation tests were applied to students by the researcher after completion of process steps of each text: Harika Çocuk Process Evaluation Test, Dostlar Beni Hatırlasın Process Evaluation Test, İpek Diyarı ve Taht Şehri Bursa Process Evaluation Test, Cazgır Process Evaluation Test, Ezgiyle Dönen Dünya Process Evaluation Test, Son Kuşlar Process Evaluation Test.

The applications made for the reliability and validity of the measurement tools used in the research, were realized by collecting data from 7th grade students receiving education in Malatya Battalgazi Atatürk secondary school in 2015- 2016 autumn term. The real applications and semi experimental dimension of the study was realized in Malatya Yeşilyurt Sümer secondary school in 2015- 2016 spring term.

In qualitative dimension of the research, semi configured interview form developed by the researcher was used in order to perform individual interview with the students in experiment group. In these experiments, opinions of students related with the activities in Turkish lesson processed according to The Transtextual Relations Theory.

For the analysis of the data obtained quantitatively SPSS 23.0 package program was used. Data obtained from the interviews made with experiment group students were resolved by content analysis method.

At the end of the research, according to the data obtained in quantitative dimension, the reading comprehension achievement test final test grades of the students in experiment group demonstrated a statistically significant difference on behalf of experiment group at a level of 0.05 depending on the group of participants (experiment of control). Accordingly the reading comprehension achievement final test grades of experiment group students were higher compared to control group students.

Cazgır, Ezgiyle Dönen Dünya and Son Kuşlar Process Evaluation Test analysis results demonstrated a statistically significant difference on behalf of experiment group at a level of 0.05 depending on the group of participants (experiment of control). Accordingly the grades of experiment group students from these tests were higher compared to control group students.

When analysis results are examined, grades received from Harika Çocuk, Dostlar Beni Hatırlasın and İpek Diyarı ve Taht Şehri Bursa Process Evaluation Test did not demonstrate a statistically significant difference depending on the group of participants (experiment of control).

Pre-test and final test grades of the attitude scale towards reading also did not demonstrate a statistically significant difference depending on the group of participants (experiment of control).

According to the findings obtained as a result of the research, gender, kindergarten, mother's profession, father's profession, monthly income of the family, arrangement of book reading hour at home and preferable type of text were observed not to be independent variables that have a statistically significant effect on reading comprehension and attitude towards reading.

But the presence of library at home was observed to be independent variable that has a statistically significant effect on reading comprehension.

The findings obtained in the qualitative dimension of the research, demonstrated that students are generally satisfied with the activities arranged according to The Transtextual Relations Theory in Turkish lessons. The results obtained from the semi-configured interview form are as follows:

Students in experiment group stated that they cared about cover picture, subject and name of the book while purchasing it. It is understood that the students who participated to the study are not much interested with the subject, author and the assessments made about the book in their book preferences.

10 students from the experiment group stated that their families helped them while selecting a book while 6 students stated that they did not received help. 2 students are assisted by their cousins, 2 of them by their sister, 1 of them by his brother and 1 of them by his mother. At this point, the role of the family related with the correct book selection for the children is remarkable.

When the students in experiment group were asked about the activities they like in Turkish lessons, they stated more than one activity. When the answers were examined it was understood that the most preferable activities were crossword puzzle, fill in the blanks in the text and picturing the text.

Students in experiment group generally stated positive opinions about the studies made about **intertextual** relation. When the answers of students were examined it was understood that the activities made about intertextual relation were defined by students as informative, teaching opinions of other authors, developing culture, making the text more understandable, useful, nice.

Students in experiment group generally stated positive opinions about the studies made about **hypertextuality.** When the answers of students were examined it was understood that the activities made about hypertextuality were defined by students as fun, informative, making the text more understandable, developing comparison skill.

Students in experiment group generally stated positive opinions about the studies made about **paratextuality.** When the answers of students were examined it was understood that the activities made about paratextuality were defined by students as making the text more understandable, developing criticizing skill, informative, useful, fun.

Students in experiment group generally stated positive opinions about the studies made about **architextuality.** When the answers of students were examined it was understood that the activities made about architextuality were defined by students as making the text more understandable, informative, reminding the previously read texts, nice.

Students in experiment group generally stated positive opinions about the studies made about **metatextuality.** When the answers of students were examined it was understood that the activities made about metatextuality were defined by students as developing criticizing skill, developing understanding of art, making the text more understandable, allowing person to make empathy. This situation makes us believe that the performed applications had a positive impact on students.

It is understood that hypertextuality was the most preferable activity by the students among the activities made in experiment group.

The opinions about the difficulty faced by experiment group students in the activities made, are various. It is understood that, students faced the most difficulty in architextuality activities.

Keywords: Turkish Education, The Transtextual Relations Theory, reading comprehension, attitude towards reading.

1. GİRİŞ

Fiziksel, zihinsel, psikomotor, psikolojik ve sosyal boyutlardan oluşan karmaşık bir yapılanış sergileyen okuma becerisi, bilim ve teknoloji alanındaki gelişmelerle birlikte yeni anlamlar yüklenen "metin" kavramı vasıtasıyla değişim ve dönüşüm geçirerek farklı bir boyuta taşınmıştır. Fen bilimlerinde yaşanan yeni gelişmeler, sosyal bilimler ve eğitim bilimlerini de etkilemiş; öğretim süreçlerinde metin merkezli okumaların yerini giderek metinler arası okuma biçimleri almaya başlamıştır.

Yaşanan bu çok boyutlu ve etkileşimsel değişim, dönüşüm ve evrilme sürecinin öğretim programları, öğretme- öğrenme durumları ve ders kitaplarına yansıtılması gerektiği düşüncesinden hareketle tasarlanan bu araştırmada bu amaca yönelik olarak **alan uzmanları tarafından metinler arasılık üzerine sistematik bir kuram geliştirdiği üzerinde uzlaşılan Gérard Genette'in Metinsel Aşkınlık İlişkileri Kuramı** gündeme taşınmak istenmiştir.

Cumhuriyet Dönemi Türkçe öğretim programları incelendiğinde 2006 programında **metinler arasılığa okuma yöntem ve teknikleri başlığı altında yer verildiği**, 2015 programında ise okuma ve yazma kazanımlarının **metin içi, metin dışı ve metinler arası okuma yoluyla** anlam oluşturmayı sağlayacak şekilde yapılandırıldığı görülmüştür. **Ancak bu programlardaki uygulamaların karşılaştırmalı edebiyat biliminin sınırlarını aşabildiği, kuramsal ve sistematik bir temele oturtulduğunu söylemek mümkün değildir.** [1]

[1] Bu yargıya ulaşılması sürecinde incelenen kaynaklar şunlardır: Temizyürek, F., Balcı, A. (2006). *Cumhuriyet Dönemi İlköğretim Okulları Türkçe Programları.*(1. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım; Arıcı, A. F. (2012). *Okuma Eğitimi.* (3.

Buradan hareketle bu araştırmanın temel amacının, Genette'in Metinsel Aşkınlık İlişkileri Kuramına göre düzenlenen etkinlik örneklerinin 7. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerisine ve okumaya yönelik tutumuna etkisinin sorgulanması olduğu belirtilebilir.

Araştırma, 2015- 2016 öğretim yılında Malatya'da gerçekleştirilmiştir. Araştırmada nicel ve nitel yöntemlerin bir arada kullanıldığı karma yöntemin **"Açıklayıcı Sıralı Desen"**i kullanılmıştır. Bu desende elde edilen nitel veriler, nicel bulguları desteklemek amacıyla kullanılır.

Malatya Yeşilyurt Sümer Ortaokulunda öğrenim gören bir deney (18'i, 7/D, 10'u 7/F şubesinde öğrenim gören **28 öğrenci**) ve bir kontrol grubunda (13'ü 7/B, 13'Ü 7/C şubesinde öğrenim gören **26 öğrenci)** bulunan toplam **54 (elli dört)** öğrencinin katılımıyla gerçekleştirilen araştırma, 15 (on beş) hafta sürmüştür. Bu sürecin ilk iki haftası ön testlerin uygulanmasına, on haftası metin işleme süreçlerine ayrılmıştır. Deneysel işlemin tamamlanmasının ardından metin işleme süreçlerine bir hafta ara verilmiştir. Son iki hafta ise öğrencilere son testlerin uygulanmasına ayrılmıştır.

Deney grubunun Türkçe dersleri, Metinsel Aşkınlık İlişkileri Kuramına göre düzenlenen metin işleme süreçlerine göre; kontrol grubunun Türkçe dersleri ise *İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı*na (2006) göre gerçekleştirilmiştir. Dersler, her iki grupta araştırmacı tarafından işlenmiştir.

Deneysel işlem sırasında işlenecek metinler, Malatya'da 2015- 2016 öğretim yılında okutulmakta olan 7. sınıf ders kitabından (Meram Yayınları) seçilmiştir. Derslerde işlenecek metinlerin **ikisi şiir metni** (Dostlar Beni Hatırlasın, Âşık Veysel Şatıroğlu; Cazgır, Attila İlhan), **ikisi bilgilendirici metin** (İpek Diyarı ve Taht Şehri Bursa, Evliya Çelebi; Ezgiyle Dönen Dünya, Şadan Karadeniz) ve **ikisi öyküleyici metin**dir (Harika Çocuk, Orhan Kemal; Son Kuşlar, Sait Faik Abasıyanık).

Metin işleme sürecinde kontrol grubunda Meram Yayınları ders, öğrenci çalışma ve öğretmen kılavuz kitapları takip edilmiştir. Deney grubunda uygulanmak üzere ise seçilen altı metne yönelik olarak Metinsel Aşkınlık İlişkileri Kuramına göre etkinlik örnekleri düzenlenmiştir. Etkinliklerin düzenlenmesinde Metinsel Aşkınlık İlişkileri Kuramının beş alt boyutu olan Metinler Arasılık, Ana Metinsellik, Yan Metinsellik, Üst Metinsellik ve Yorumsal Üst Metinsellik temel ölçüt kabul edilmiştir.

Düzenlenen taslak etkinlik örnekleri, uzman görüşüne başvurularak son şekline ulaştırılmıştır. Etkinliklerin tamamı, bir etkinlik kitapçığına dönüştürülerek deney grubu öğrencilerinin öğrenim görmekte olduğu 7/D ve 7/F şubelerindeki bütün öğrencilere deneysel işlemin başlangıç aşamasında dağıtılmıştır.

Araştırmanın ön test- son test kontrol ve deney gruplu yarı deneysel nicel boyutunda araştırmacı tarafından geliştirilen "Okuduğunu Anlama Başarı Testi" ve "Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği" ön test ve son test olarak uygulanmıştır. Araştırmanın kontrol ve deney grupları, bu ölçme araçlarının ön test verileri kullanılarak gerçekleştirilen cluster analysis/ kümeleme analizi yoluyla belirlenmiştir.

Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları, 75- 95; Temizkan, M. (2009). *Metin Türlerine Göre Okuma Eğitimi.* (1. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, 67- 98; Okur, A. (Editör). (2013). *Yaşam Boyu Okuma Eğitimi.* (1. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları, 141- 154; MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. (2006). *İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı*; MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. (2015). *Türkçe Dersi (1-8. Sınıflar) Öğretim Programı.*

Okuduğunu Anlama Başarı Testi, çoktan seçmeli 38 (otuz sekiz) sorudan oluşmaktadır. 31 (otuz bir) maddeden oluşan Okumaya Yönelik Tutum Ölçeğinin ise "sevme/ ilgi", "içselleştirme" ve "sosyalleştirme/ paylaşma" olmak üzere üç faktörden oluşan bir yapılanışı vardır.

Araştırmanın nicel boyutunda ürün değerlendirmenin yanı sıra süreç değerlendirme de dikkate alınmıştır. Buradan hareketle kontrol ve deney grubundaki öğrencilere işlenen altı metnin her birine yönelik olarak araştırmacı tarafından geliştirilen süreç değerlendirme testleri uygulanmıştır. Süreç değerlendirme testleri, her bir metnin işleniş basamaklarının tamamlanmasının ardından araştırmacı tarafından öğrencilere uygulanmıştır: Harika Çocuk Süreç Değerlendirme Testi, Dostlar Beni Hatırlasın Süreç Değerlendirme Testi, İpek Diyarı ve Taht Şehri Bursa Süreç Değerlendirme Testi, Cazgır Süreç Değerlendirme Testi, Ezgiyle Dönen Dünya Süreç Değerlendirme Testi, Son Kuşlar Süreç Değerlendirme Testi.

Araştırmada kullanılan ölçme araçlarının geçerlik güvenirlik analizi için yapılan uygulamalar, 2015- 2016 güz döneminde Malatya Battalgazi Atatürk Ortaokulunda öğrenim gören 7. sınıf öğrencilerinden veri toplanarak gerçekleştirilmiştir.

Çalışmanın asıl uygulamaları ve yarı deneysel boyutu ise 2015- 2016 bahar döneminde Malatya Yeşilyurt Sümer Ortaokulunda hayata geçirilmiştir.

Araştırmanın nitel boyutunda deney grubundaki öğrenciler için araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak **bireysel görüşme** yapılmıştır. Bu görüşmelerde öğrencilerin Metinsel Aşkınlık İlişkileri Kuramına göre işlenen Türkçe derslerindeki etkinliklere ilişkin görüşleri alınmıştır.

Nicel olarak elde edilen verilerin analizinde SPSS 23.0 paket programından faydalanılmıştır. Deney grubu öğrencileriyle yapılan görüşmelerden elde edilen veriler, içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir.

Araştırmanın sonunda nicel boyutta elde edilen verilere göre deney grubundaki öğrencilerin Okuduğunu Anlama Başarı Testi son test puanları, katılımcıların kontrol ve deney grubu olmasına göre 0.05 anlamlılık düzeyinde istatistiki açıdan **deney grubu lehine** anlamlı bir farklılık göstermektedir. Buna göre deney grubu öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Başarı Testi son test puanları, kontrol grubu öğrencilerinden yüksektir.

Cazgır, Ezgiyle Dönen Dünya ve Son Kuşlar Süreç Değerlendirme Testleri analiz sonuçları da katılımcıların kontrol ve deney grubu olmasına göre 0.05 anlamlılık düzeyine göre istatistiki açıdan **deney grubu lehine** anlamlı farkların olduğunu göstermiştir. Buna göre deney grubu öğrencilerinin bu testlerden aldıkları puanlar, kontrol grubu öğrencilerinden yüksektir.

Analiz sonuçları incelendiğinde Harika Çocuk, Dostlar Beni Hatırlasın, İpek Diyarı ve Taht Şehri Bursa Süreç Değerlendirme Testlerinden alınan puanlar, katılımcıların kontrol ve deney grubu olmasına göre **istatistiki açıdan anlamlı bir farklılık göstermemektedir.**

Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği ön test ve son test puanları da katılımcıların kontrol ve deney grubu olmasına göre **istatistiki açıdan anlamlı bir farklılık göstermemektedir.**

Araştırma sonucu elde edilen bulgulara göre cinsiyet, anaokulunda eğitim, anne mesleği, baba mesleği, ailenin aylık geliri, evde kitap okuma saati düzenlenmesi ve hoşlanılan metin türü değişkenlerinin; **okuduğunu anlama becerisi ve okumaya yönelik tutum üzerinde istatistiksel olarak anlamlı etkisi olan birer bağımsız değişken olmadığı görülmüştür.**

Ancak evde kitaplık olması okuduğunu anlama becerisi üzerinde istatistiksel olarak anlamlı etkisi olan bir bağımsız değişkendir.

Araştırmanın nitel boyutunda elde edilen bulgular, öğrencilerin Türkçe derslerinde Metinsel Aşkınlık İlişkileri Kuramına göre düzenlenen etkinliklerden genel olarak memnun olduklarını göstermiştir. Bu durum, yapılan uygulamaların öğrenciler üzerinde **olumlu iz bıraktığı** düşüncesini uyandırmaktadır.

Deney grubunda yapılan etkinliklerden öğrencilerin en çok sevdiği etkinliklerin "ana metinsellik", en çok zorlandıkları etkinliklerin ise "üst metinsellik" etkinlikleri olduğu anlaşılmaktadır.

Temel nitelikleri bu şekilde ayrıntılı bir biçimde özetlenen araştırmanın bu bölümünde problem durumu, amaç, önem, varsayımlar ve sınırlılıklar yer almaktadır.

Problem Durumu

19. yüzyıl sonu ile 20. yüzyıl başına gelindiğinde mutlak egemen ve şekillendirici güç olan Newton fiziği; Planck ve Stefan Hawking'in bulguları, Einstein fiziğinin göreceli- helezonik zaman ve uzam kavramları ile Heisenberg Belirsizlik İlkesi vasıtasıyla alt üst edilir. Fen bilimlerinde yaşanılan bu gelişmelerin sosyal bilimlerde özellikle de dil ve edebiyat sahasında izdüşümlerinin görülmesi kaçınılmazdır. Yaşanılan bu değişme ve gelişmeler sonucunda idrak edilen postmodern çağ, beraberinde yeni bir insan tipini de getirir. Bu yeni insan tipinin, temel dil becerileri ve ana dili edinim süreçleri bakımından beklentileri farklılaşmıştır. Bu dönemde her şeyden önce yeni insan tipi tarafından "metin" kavramına yüklenen anlam başkalaşmış; metni, diğer metinlerden soyutlayarak kendi bütünlüğü içinde ele almayı amaç edinen tek boyutlu yaklaşımlar, yerlerini metinler arası ilişkiler ağı ile gerçekleştirilen ve okurun bilgi birikimi ile şekillenen üst düzey ve çok boyutlu yakın okumalara bırakmıştır. 21. yüzyıl insanı için artık kendisi vasıtasıyla anlam üretilebilen dışsal ve somut her görüntü, içsel ve soyut her hissî ve/ya fikrî izlenim ile varlık sahası içerisinde belirli bir yere oturtulamayacak karmaşık yapılanışlar "metin" kavramı içerisinde değerlendirilmeye başlanmıştır. Dinleme, konuşma, okuma ve yazma temel dil becerileri ile dil bilgisi öğrenme alanının bir vücudun birbirinden ayrılmaz parçaları gibi bütünsellik gösterdiği Türkçe öğretiminin, insanlığın geçirdiği bu değişim ve dönüşüm sürecinden etkilenmemesi söz konusu değildir (Ecevit, 2012; Emre, 2006).

Geçirilen bu art zamanlı ve karmaşık değişim ve dönüşüm sürecinde ayak sesleri Rus Biçimcileri ile duyulmaya başlanan metinler arasılık, Bakhtin'in "söyleşimcilik (dialogisme)" ve "karnaval" kavramları ile kuramsal alandan uygulama alanına taşınır. Nitekim **Gonca Gökalp Alpaslan**, *Metinlerarası İlişkiler ve Gılgamış Destanının Çağdaş Yorumları* adlı kitabında kuramsal olarak 20. yüzyılda ortaya çıksa da **uygulamada en eski yazılı edebî ürünlerden beri var olan** metinler arasılık (intertextuality) kavramının, **kaynağını Mikhail Bakhtin'in Söyleşimcilik (Dialogism) Kuramından aldığını** belirtir (2007: 9). Yaptığı tercümelerle Bakhtin'in geç de olsa Batı'da tanınmasını sağlayan **Julia Kristeva** vasıtasıyla metinler arasılık kavramının anlamı genişletilir ve oluşturulmuş bütün metinler birer "alıntılar mozaiği" olarak algılanmaya başlanır. **Roland Barhes,** "öznellik" kavramının metinden atılarak metnin kendi içinde anlam ürettiğini savunur. Ona göre metin, yazar ile alıcı arasında kurulan bir ilişki değil, bir eser ile başka eser arasında kurulan başka metinlerin kesiştiği bir alandır. **Michael Riffaterre** tarafından "okuma etkisi"nin şekillendirdiği okur merkezli bir alımlama kuramı boyutuna taşınan metinler arasılık, ilk kez **Laurent Jenny** tarafından sistematikleştirilmeye çalışılır ve "düzdeğişmeceli yerdeşlik", "eğretisel yerdeşlik", "yerdeş olmayan montaj" kavramları vasıtasıyla tanımlanarak anlamlandırılmaya çalışılır. Jenny'nin ardından gelen **Jean Ricardou**, metinler arası ilişkiyi önce "genel metinler arası" ve "kısıtlı metinler arası" olarak, daha sonra "iç" ve "dış metinler arası ilişki" olarak tekrar ikiye ayırarak iki tür bir ayrıma gider (Durmuş, 2015: 223- 24).

Roman Jacobson ve çok sayıda diğer yapısalcılar gibi metinler arasını yazınsallığın/ edebîliğin temel ölçütü kabul eden ve Laurant Jenny gibi metinler arasılığı sistematikleştirme gayreti taşıyan **Gérard Genette** ise öteki eleştirmenlerden ayrı olarak **iki eser arasındaki her türlü alış verişe bir metinler arası yerine metinsel aşkınlık adını verir**. Metinler arasılık (intertextualité), Genette'in tespit ettiği beş tip metinsel aşkınlık ilişkisinden **sadece biridir.** Genette'in tespit ettiği diğer metinsel aşkınlık ilişkisi türleri "ana metinsellik (hypertextualité)", "yan metinsellik (paratextualité)", "üst metinsellik (architextualité)" ve "yorumsal üst metinsellik (métatextualité)"tir (Aktulum, 1999: 7- 92). Genette'in belirlediği bu beş ulam, birbirlerinden kesin çizgilerle ayrılmazlar (Aktulum, 1999: 88). "Ona göre tüm yazarlar sadece tek bir kitap yaratırlar ve tüm kitaplar geniş bir kitap, sonsuz tek bir kitaptır. O hâlde metinler arası ilişkiler, metinlerin bu sürekli dolaşımına verilen adlardan **sadece biridir**" (Kıran ve Kıran, 2000: 277; Durmuş, 2015: 224).

Araştırmanın, Türkçe Öğretimi ve Metinler arasılık ilişkisine yoğunlaşılan **İlgili Araştırmalar** bölümünden elde edilen ayrıntılı veriler vasıtasıyla bugüne kadar **Pappas ve diğerleri tarafından ortaya konulan metinler arası dört bağlantı kategorisi kullanılarak gerçekleştirilen metin işleme süreçlerine başvurularak oluşturulmuş biri deney ve kontrol gruplu (Akdal, 2011) diğeri tek gruplu (Ünal, 2007) iki tez çalışması tespit edilmiştir.** Bu tez çalışmalarında dört kategorili bir metinler arası metin işleme sürecinin, Türkçe öğretimi metin işleme süreçlerine aktarılarak uygulamaya geçirilmiş olması, uygulamaya dönük metinler arası kuramların, **özellikle Gérard Genette tarafından geliştirilen Metinsel Aşkınlık İlişkileri Kuramının Türkçe Öğretimine metin işleme sürecinde kullanılabilecek bir okuma biçimi olarak aktarılıp aktarılamayacağı sorusunu gündeme getirmiş ve bu soru, gerçekleştirilmek istenen tez çalışmasının problem durumunun temel bileşenlerinden ilkini teşkil etmiştir.**

Bunun yanı sıra **Çelebioğlu** (2007) , yüksek lisans tezinde metinler arasılığın yeni programa göre hazırlanmış 9- 10. sınıf Türk Edebiyatı ders kitaplarında yer alan şiir metinlerine uygulanabilirliğini değerlendirmiş ve çalışmasını metinler arasılığa öğretim programında ne kadar yer verildiğinin tespitiyle yapılandırmıştır. Metinler arasılık üzerinde dururken *2006 İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı*nın genel amaçlarını ve ortaya koyduğu tematik yaklaşımı da metinler arasılık bağlamında değerlendirmiştir

Demir (2009) de Çelebioğlu ile benzer biçimde *2006 İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı* ile *1- 5 Türkçe Öğretim Programı*nı (2004- 2005) metinler arasılık açısından ele almış ve çalışmasında MEB tarafından yayımlanan 7. sınıf Türkçe ders kitabında metinler arasılığın ne düzeyde gerçekleştirildiğinin tespit edilmesini amaçlamıştır.

Demir, IV. Sosyal Bilimler Eğitimi Kongresinde sunduğu "Türkçe Öğretiminde Metinlerarasılık" başlığını taşıyan bildirisinde metinler arasılığın, *Türkçe Öğretim Programı*nda (2005: 13) genel amaçlar bölümünde şu şekilde ifadesini bulduğunu belirtmiştir: "4. Metinler arası düşünme becerilerini geliştirerek söz varlığını zenginleştirmek" ve "8. Bilgi teknolojilerini kullanarak okuma, metinler arası anlam kurma ve öğrenme becerilerini geliştirmek".

Metinler arası okumanın ilk kez 2004- 2005 öğretim yılında değişen *1- 5. Sınıf Türkçe Öğretim Programı* ile resmî olarak uygulamaya konulduğunu belirten Demir'e göre metinler arasılık, *1-5 Türkçe Öğretim Programı*nda temel amaçlardan biri olarak da ifade edilmektedir. Ayrıca MEB tarafından hazırlanan *İlköğretim 7 Öğretmen Kılavuz Kitabı*nda metinler arasılıkla ilgili bir amaç ve uygulamaya da yer verilmiştir. Amaç: Öğrencilerin, okudukları metinle diğer metinler arasında ilişki kurmasını sağlayarak düşünme becerisini geliştirmektir. Uygulama: Metin okunduktan sonra öğrencilere daha önce okudukları diğer metinlerle ne gibi benzerliklerinin olduğu sorulur. Metinler arasında yer, zaman, şahıs ve varlık kadrosu, konu, düşünce ve olay bakımlarından ilişki kurmaları istenir. "Bu kitabın konusu ile daha önce okuduğumuz '…' adlı kitabın konusu arasında nasıl bir

ilişki vardır?", "Bu iki kitap arasında şahıs ve varlık kadrosu yönlerinden nasıl benzerlikler bulunmaktadır?" gibi sorularla öğrencilere yol gösterilir (MEB, 2007: 51).

Bildiri metninde metinler arasılık kavramının ne olduğu ve ders kitaplarında ne düzeyde gerçekleştirildiğinin tespit edilmesi amaçlanmıştır. Çalışmada tarama modeli kullanılmıştır ve ders kitabı metinler arasılık boyutunda değerlendirilmiştir. Evren olarak Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulunun Mayıs 2007 tarihinde 2596 sayılı Tebliğler dergisinde yayımladığı ve 2008- 2009 eğitim öğretim yılında ilköğretim okullarının ikinci kademesi için ders kitabı olarak beş yıl süreyle kabul ettiği MEB yayınevi tarafından hazırlanan Türkçe ders kitapları alınmıştır. Örneklem olarak ise MEB yayınevine ait *7. Sınıf Türkçe Ders Kitabı* değerlendirilmiştir.

Çalışmanın amacı, MEB tarafından hazırlanan ve 2008- 2009 öğretim yılında 7. sınıfta kullanılan Türkçe ders kitabında yer alan metinlerin metin içi, metin dışı ve metinler arası anlam oluşturma düzeylerini tespit etmektir. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden biri olan doküman analizi kullanılmıştır. Çalışmada ilgili ders kitabında yer alan 19 (on dokuz) metin ele alınmıştır.

Araştırmada Hayati Akyol tarafından ortaya konulan metinden anlam kurma şekillerine dayanan bir tarama yöntemi kullanılmıştır. Akyol, metinden anlam kurmanın üç türlü gerçekleştirilebileceğini ortaya koymuştur: metin içi, metin dışı ve metinler arası anlam kurma. Metin içi anlam kurma, tek bir kaynağa dayalı olarak gerçekleştirilen anlam kurmadır. Metin dışı anlam kurmada metnin yanında metin (anlamın yanında anlam) üretme söz konusudur. Okuyucu, analiz, sentez ve değerlendirme gibi yüksek düzeyli bilişsel süreçleri kullanmaktadır. Metin dışı anlam kurma içten dışa ve dıştan içe olabilmektedir. **Metinler arası anlam kurmada metinlerden (anlamlardan) metin üretme vardır.** Okuyucu üst düzey bilişsel süreçleri kullanır. Okuyucu, metinlerle (yazarlarla) tartışarak okumaktadır. **Metinler arası anlam kurma, okuyucunun daha önceden okuduğu, tecrübe ettiği ön bilgilerini kullanarak yeni bilgileri metinden hareketle edinmesidir.** Çalışmanın bulgular ve tartışma bölümünde belirlenen on dokuz metindeki metin içi, metin dışı ve metinler arası anlam bağlantıları tespit edilerek gösterilmiştir. Metinler, hem kendi içinde hem ilgili tema içinde birbirleriyle hem de ders kitabının tamamında bütün metinler arasında metinden anlam kurma boyutunda değerlendirilmiştir. Araştırmada elde edilen veriler doğrultusunda ele alınan ders kitabında yer alan metinlerin gerek metin içi gerek metin dışı gerekse de metinler arası anlam kurma boyutunda yeterli düzeyde bağlantılardan kurulduğu sonucuna ulaşılmıştır. **Metinler arası anlam kurmanın özellikle Yapılandırmacı Yaklaşımın temelinde bulunan zihinde yeniden yapılandırma oluşturma açısından çok önemli bir metin özelliği olduğu vurgulanmıştır** (2009: 262- 276).

Cumhuriyet Döneminde hazırlanan ilköğretim Türkçe dersi öğretim programları (6- 8. sınıflar); dört temel dil becerisi ile dil bilgisi öğrenme alanı açısından ayrıntılı bir biçimde ele alınmış ancak programların tamamı bütünsel bir bakış açısıyla metinler arasılık bağlamında henüz değerlendirilmemiştir (Temizkan, 2009: 67- 98; Temizyürek, Erdem, Temizkan, 2007: 267- 293; Balcı, 2012: 1- 45; Uçgun, 2011: 1- 20; Balcı, Tamer, 2012: 1- 13).

Akyol tarafından 1994 yılında Pittsbugh Üniversitesinde hazırlanan ve "An Analysis Of Questions In Three Fourth- Grade Basal Reader Anthologies From An Intertextual Perspective/ Üç Farklı Dördüncü Sınıf Temel Okur Antolojisinde Yer Alan Soruların Metinler Arası Perspektifle Analizi" başlığını taşıyan doktora tezinde dördüncü sınıf seviyesindeki okurlara yönelik olarak düzenlenmiş üç temel antolojide yer alan sorular metinler arası bir perspektifle çözümlenmiştir. Elde edilen sonuçlar, bu antolojilerde öğrencilerin metinler arası anlam kurma becerilerini geliştiren soruların ihmal edildiğini, öğrencilere daha çok metin içi ve metin dışı anlam kurmaya yönelik sorular yöneltildiğini ortaya koymuştur.

Akyol (2001, 2003) tarafından gerçekleştirilen çalışmalar, hâlen ilköğretim okullarında sınıf düzeyleri dikkate alınmadan ağırlıklı olarak her düzeyde sadece metin içi anlam kurma üzerinde durulduğunu ve ilköğretim öğrencilerine yöneltilen soruların büyük bir çoğunluğunun öğrencileri ezbere yönlendirdiğini; değerlendirme, sonucu tahmin etme gibi düşünme ve yargılamayı gerektiren sorulara ya hiç yer verilmediğini ya da oldukça az yer verildiğini göstermektedir.

Akyol, Çelebioğlu ve **Demir** tarafından gerçekleştirilmiş çalışmalar bir arada değerlendirildiğinde Cumhuriyet Dönemi ilköğretim Türkçe dersi öğretim programları (6- 8. sınıflar) ile bu sınıflar için oluşturulmuş ders, öğrenci çalışma ve öğretmen kılavuz kitaplarında bulunan soru ve etkinliklerin metinler arasılık açısından ayrıntılı bir biçimde analiz edildiği bir çalışmaya ihtiyaç duyulduğu sonucuna da ulaşılmıştır.

Bütün bu söylenilenler bir arada değerlendirildiğinde metinler arasılık kuramlarının ilköğretim Türkçe dersi metin işleme süreçlerine bir **okuma biçimi** olarak aktarıldığı bir çalışmanın henüz gerçekleştirilmediği sonucuna ulaşılmıştır. Buradan hareketle çalışmanın temel problem durumunun "Gérard Genette tarafından geliştirilen Metinsel Aşkınlık İlişkileri Kuramına göre düzenlenen metin işleme süreçlerinin ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerine ve okumaya yönelik tutumlarına istatistiksel olarak anlamlı bir etkisi var mıdır?" sorusu ile özetlenebileceği belirtilebilir.

Problem Cümlesi ve Alt Problemler

Bu araştırmanın **problem cümlesi** aşağıdaki şekilde belirlenmiştir:

"Metinsel Aşkınlık İlişkileri Kuramı'na göre düzenlenen metin işleme süreçlerinin 7. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerisine ve okumaya yönelik tutumuna etkisi nedir?"

Alt problemler

Araştırmanın alt problemleri şunlardır:

1. **Ürün Değerlendirmeye Yönelik Alt Problem:** Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin; **Okuduğunu Anlama Başarı Testi** ön test ve son test puanları arasında; **Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği** ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?
2. **Süreç Değerlendirmeye Yönelik Alt Problem:** Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin **Harika Çocuk, Dostlar Beni Hatırlasın, İpek Diyarı ve Taht Şehri Bursa, Cazgır, Ezgiyle Dönen Dünya, Son Kuşlar** metni süreç değerlendirme testleri puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?
3. **Bağımsız Değişkenlere Yönelik Alt Problem: Cinsiyet, anaokulunda eğitim, anne mesleği, baba mesleği, ailenin aylık geliri, evde kitaplık olması, evde kitap okuma saati düzenlenmesi, hoşlanılan metin türü** okuduğunu anlama becerisi üzerinde; okumaya yönelik tutum üzerinde istatistiksel olarak anlamlı etkisi olan birer bağımsız değişken midir?
4. **Araştırmanın Nitel Boyutuna Yönelik Alt Problem:** Deney grubu öğrencilerinin Türkçe derslerinde *Metinsel Aşkınlık İlişkileri Kuramı*na göre düzenlenen etkinlikler hakkındaki görüşleri nelerdir?

Denenceler

Bu araştırmanın **denenceleri** aşağıdaki şekilde belirlenmiştir:

1. **Ürün Değerlendirmeye Yönelik Denence:** Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin; **Okuduğunu Anlama Başarı Testi** ön test ve son test puanları arasında; **Okumaya Yönelik**

Tutum Ölçeği ön test ve son test puanları arasında son test lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır.

2. **Süreç Değerlendirmeye Yönelik Denence:** Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin **Harika Çocuk, Dostlar Beni Hatırlasın, İpek Diyarı ve Taht Şehri Bursa, Cazgır, Ezgiyle Dönen Dünya, Son Kuşlar** metni süreç değerlendirme testleri puanları arasında deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır.
3. **Bağımsız Değişkenlere Yönelik Denence: Cinsiyet, anaokulunda eğitim, anne mesleği, baba mesleği, ailenin aylık geliri, evde kitaplık olması, evde kitap okuma saati düzenlenmesi, hoşlanılan metin türü** okuduğunu anlama becerisi üzerinde; okumaya yönelik tutum üzerinde istatistiksel olarak anlamlı etkisi olan birer bağımsız değişkendir.
4. **Araştırmanın Nitel Boyutuna Yönelik Denence:** Deney grubu öğrencilerinin Türkçe derslerinde *Metinsel Aşkınlık İlişkileri Kuramı*na göre düzenlenen etkinlikler hakkındaki görüşleri olumludur.

Araştırmanın Amacı

Araştırmanın temel amacı, 7. sınıf öğrencilerinin Metinsel Aşkınlık İlişkileri Kuramına göre düzenlenen metin işleme süreçleri aracılığıyla okuduğunu anlama düzeylerinde ve okumaya yönelik tutumlarında bir değişiklik olup olmadığını ortaya çıkarmaktır.

Araştırmanın Önemi

Gerçekleştirilen alan yazın taraması sonucunda Türkçe öğretimi metin işleme süreçlerinde kuramsal çerçeveden uygulama boyutuna geçirilmeye yönelik olarak gerçekleştirilmiş, metinler arasılık merkezli bir çalışmanın olmayışı bir eksiklik olarak görülmüş ve tez çalışması ile bu eksikliğin giderilmesi amaçlanmıştır.

Çalışma "Gérard Genette tarafından geliştirilen Metinsel Aşkınlık İlişkileri Kuramına göre düzenlenen metin işleme süreçlerinin ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerine ve okumaya yönelik tutumlarına etkisi"ni sorgulaması ve "bu kurama göre düzenlenen metin işleme süreçleri hakkında öğrenci görüşlerine ulaşmayı amaçlaması" bakımından alan yazında yeni ve önemlidir.

Çalışma, iletişimde metinlerin işlevleri üzerinde duran De Beaugrande ve Dresler (1981) tarafından tespit edilen yedi metinsellik ölçütünden biri olan metinler arasılık (Karatay, 2011: 75-93) üzerinde yoğunlaşılması bakımından önemlidir.

Varsayımlar

Bu çalışmada;

1. Araştırma süresince denetim altına alınamayan değişkenlerin, deney ve kontrol gruplarını aynı ölçüde etkilediği,
2. Metinsel Aşkınlık İlişkileri Kuramının, beş alt boyutu (Metinler Arasılık, Ana Metinsellik, Yan Metinsellik, Üst Metinsellik ve Yorumsal Üst Metinsellik) ölçüt kabul edilerek düzenlenen etkinlikler vasıtasıyla **bir okuma yöntem ve tekniğine dönüştürülebilecek veriler sunduğu,**
3. Yöntem bölümünde tespit edilen örneklemin, evreni temsil ettiği varsayılmıştır.

Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu çalışma;

1. **Araştırmanın Uygulanacağı Evren ve Örnekleme İlişkin Sınırlılık:** Araştırma, 2015-2016 öğretim yılı bahar döneminde Malatya Yeşilyurt Sümer Ortaokulunda öğrenim gören bir deney (18'i, 7/D, 10'u 7/F şubesinde öğrenim gören **28 öğrenci**) ve bir kontrol grubunda (13'ü 7/B, 13'ü 7/C şubesinde öğrenim gören **26 öğrenci**) bulunan toplam **54 (elli dört)** öğrenci ile,
2. **Araştırmanın Kuramsal Boyutlarına İlişkin Sınırlılık:** Deney grubunda Gérard Genette tarafından geliştirlen **Metinsel Aşkınlık İlişkileri Kuramı**nın beş alt boyutuna (Metinler Arasılık, Ana Metinsellik, Yan Metinsellik, Üst Metinsellik ve Yorumsal Üst Metinsellik) göre düzenlenen metin işleme süreçleri, kontrol grubunda ise **Yapılandırmacı Yaklaşım**ın esas alındığı *İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı*na (2006) uygun metin işleme süreçleri ile,
3. **Veri Toplama Araçlarına Yönelik Sınırlılık:** Tamamı araştırmacı tarafından geliştirilen "Okuduğunu Anlama Başarı Testi", "Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği"; "Harika Çocuk Süreç Değerlendirme Testi", "Dostlar Beni Hatırlasın Süreç Değerlendirme Testi", "İpek Diyarı ve Taht Şehri Bursa Süreç Değerlendirme Testi", "Cazgır Süreç Değerlendirme Testi", "Ezgiyle Dönen Dünya Süreç Değerlendirme Testi", "Son Kuşlar Süreç Değerlendirme Testi" ve "Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu" ile sınırlıdır.

2. KURAMSAL BİLGİLER

Metinler Arası İlişkiler

Aktulum'a (1999: 216-22) göre XIX. yüzyılda kimya bilimindeki gelişmelerle (özellikle Karbon 14 Testi) eski metinlerin yaşına ve silinmiş yazıların kökenine erişebilmeyi başaran modern çağ, keşfettiği arkeoloji ve psikanalizle birlikte modern ve postmodern eleştirmen ve kuramcıların çoğunu yeryüzünde daha önce kullanılmamış sözcük, kurulmamış cümle ve yaratılmamış metin olmadığı gerçeğinde birleştirmiştir

Aktulum'un (1999: 11-60) *Metinlerarasılık* adlı kitabından hareketle metinler arasılığın tarihsel gelişimini şu şekilde özetlemek mümkündür: Yenilik ve orijinallik kavramlarının sorgulandığı ve büyük ölçüde yadsındığı bu süreçte **Kristeva**'nın, özünü **Bakhtin**'in Söyleşimcilik Kuramından alarak öne sürdüğü metinler arasılık kavramının ilk ayak sesleri **Rus Biçimcileri** ile duyulmaya başlanmış, **Barthes** tarafından öğrencisi **Kristeva**'nın görüşleri desteklenerek sürdürülmüştür. **Riffaterre**'in kuramsal ve uygulamalı çalışmalarında **alımlama estetiği ve okuma etkisi** açısından değerlendirilen metinler arasılık, okur merkezli yeni bir boyuta taşınmıştır. Kendisinden önceki eleştirmenlerden derin çizgilerle ayrılmamakla birlikte metinler arasılık kavramını belirgin kılarak sistematikleştirmeye çalışan **Jenny**'nin gayretleri, **Genette** tarafından etkili ve tutarlı bir biçimde sürdürülerek büyük ölçüde tamamlanmıştır. **Genette**, metinler arasılığı ortaya koyduğu beş tip metinsel aşkınlık ilişkisinden sadece biri olarak kabul etmiştir. Bu süreçte metinler arasılık üzerinde teorik ve/ya uygulamalı olarak görüş bildiren her yeni kuramcı, kendisinden önce gelen kuramcı/lar/ın görüşlerini yeniden yorumlayarak kuramsal ve/ya uygulamalı yeni bir dizge oluşturma yoluna gitmiş ve süreci biçimsel ve izleksel olarak âdeta yeniden yaratmışlardır. Ancak metinler arasılık konusunda henüz son sözler söylenilmemiş, kuramın kendisinin metinler arası yorumlanma dizgesi tamamlanmamıştır (Durmuş, 2012: 117).

Özünü **Mihail Baktin**'in "Söyleşimcilik Kuramı"ndan alarak "bir metnin başka metinlerle aralarındaki her tür ilişki"ye metinler arası adını veren ve böylelikle "metinler arası" kavramını

ortaya koyan **Kristeva** ve onu destekleyen öğretmeni **Roland Barthes** gibi daha pek çok eleştirmen **(Riffaterre, Genette, Jenny, Angenot, Ricardou, Bellemin- Noël, Tel Quel dergisi yazarları)** metinler arasını yazınsallığın/ edebî olmanın bir ölçütü olarak görürler (Aktulum, 1999: 11- 13).

Eleştirmenler ve kuramcılar henüz son derece esnek olan "metinler arası" sözcüğünü, özde birbirleriyle tam uyuşmayan farklı anlam ve bağlamlarda kullanırlar:

1. Kimileri onu bir **kaynak eleştirisi**nin, kimileri **alımlama estetiği**nin bir parçası olarak algılar,
2. Kimileri metinler arasını (…) **toplumsal ve tarihsel** bir bilgi kuramının ortasına, kimileri ise **tarihselliğe pek aldırmayan Freud'cu yorumbilim**in içerisine yerleştirirler,
3. Kimilerinde kavram **temel** bir yer tutarken kimileri onu **sıradan** bir sözcük olarak kullanırlar. **Kimileri ise kavramı yeni adlar altında yeniden tanımlamaya girişirler** (12).

Metinler arasılıkta bir yazar, başka bir yazarın metninden bir unsura kendi eserinde bilerek, isteyerek, belli bir amaç doğrultusunda yer verir; alıntıladığı unsurları kurgunun bir parçası durumuna getirir. Bu yönüyle kaynak eleştirisinden; iki eser arasında rastlantıya bağlı karşılaştırma yapmadığı için de karşılaştırmalı yazın eleştirisinden ayrılır (Aktulum, 2013: 132).

Kristeva'nın ortaya koyduğu ve **1960'lı yılların sonları**ndan başlayarak her yazınsal/ edebî çözümlemenin artık zorunlu bir aşaması olarak görülen metinler arası, **kabaca iki ya da daha çok metin arasında bir alışveriş, bir tür konuşma ya da söyleşim biçimi** olarak anlaşılmalıdır. Kavram genel anlamıyla bir **yeniden yazma (réécriture) işlemi** olarak da algılanabilir. Bir yazar başka bir yazarın metninden parçaları kendi metninin bağlamında kaynaştırarak yeniden yazar. Her söylemin başka bir söylemi yinelediğini, her yazınsal metnin daha önce yazılmış olan metinlerden ayrı olarak yazılamayacağını, her metnin açık ya da kapalı bir biçimde önceki metinlerden, yazınsal gelenekten izler taşıdığını savunan **yeni eleştiri yanlıları** onun "alıntısal" özelliğini göstermeye uğraşırlar. Hepsi de metnin bir alıntılar toplamı olduğunu, her metnin eski metinlerden aldığı parçaları yeni bir bütün içerisinde bir araya getirdiğini ileri sürerler (Aktulum, 1999: 17-18). Neredeyse tüm eleştirmenler metinler arasılığın, **yazın**ın/ edebiyatın yapıcı bir unsuru olduğu düşüncesini benimser ve kavramı yazınsallığın/ edebî olmanın bir ölçütü olarak görürler. Hangi yazınsal tür, hangi tip yazın içerisinde yer alırsa alsın, onun okur karşısına çıktığı her metinde bir **"ayrışıklık" (hétérogénéité) yarattığı** düşüncesini paylaşırlar (Aktulum, 1999:18).

Gérard Genette ve Metinsel Aşkınlık İlişkileri Kuramı

Yazınsal biçimlerin genel bir kuramını tasarlayan Gérard Genette (doğ. Paris, 1930) Fransız yazınbiliminin (Fr. poétique) ve anlatıbiliminin (Fr. narratologie) önde gelen bir temsilcisidir. École Normale Supérieure'de öğrenim gördükten sonra École Pratique Des Hautes Études'de ders veren (1967- 1972) ve 1972'de École Des Hautes Études En Sciences Sociales'de bölüm başkanı olan Genette, retorik dizgeleri, anlatı teknikleri, şiirsel yapılar, anlatı zamanının düzeni, olayların anlatı içindeki yeri, anlatı süresi ile okuma süresi, anlatının hızı, iç monolog, yazınsal türler kuramı, anlatı kişileri, metinler arası ilişkiler, vb. olgu ve kavramları bütün akım ve okulların dışında ele alır. Genette'in yazınbilim anlayışı temelde şu görüşe dayanır: **Söylemin var olan özelliklerinden kalkarak var olabilecek çeşitli anlam olasılıklarını ortaya koymak** (Rifat, 2005: 146).

Genette 1960'lı yıllardan 1980'li yılların sonuna kadar, yazınbilime (poetik) bağlanabilecek çalışmalar yapmıştır: *Figures I*, 1966; *Figures II*, 1969; *Figures III*, 1972; *Introduction á l'architexte/*

Önmetne Giriş, 1979; *Nouveau Discours Du Récit/ Anlatının Söylemine Yeni Bir Yaklaşım*, 1983 (Rifat, 2005: 147- 48).

Palimpsestes (Palimpsestus'lar, 1982) adlı eserindeyse metinler arasındaki dönüş(tür)üm (sözgelimi parodi) ve öykünme (sözgelimi pastiş) ilişkilerini sınıflandırırken **bir metnin daha önce gerçekleşmiş olan bir esere dayanabileceğini ve buradan kalkarak da tarihsel bir gelenek içinde yer alabileceğini** göstermeye çalışmıştır. Bu gözlemlerini de metinler arası ilişkileri sınıflandıran şu örnekçeye (model) indirgemiştir: öte metinsellik- metinsel aşkınlık (Fr. transtextualité), ara metinsellik- metinler arasılık (Fr. intertextualité), yan metinsellik (Fr. paratextualité), üst metinsellik- yorumsal üst metinsellik (Fr. metatextualité), ileri metinsellik- ana metinsellik (Fr. hypertextualité), ön metinsellik- üst metinsellik (Fr. architextualité) (Rifat, 2005: 148- 49).

Genette, 1980'li yılların sonlarından itibaren araştırma alanını yazın olgusu dışına taşımış ve sanat eserlerinin varoluş biçimleri ve işlevleriyle ilgilenmeye başlamıştır. *L'oeuvre de l'art* (*Sanatın Yapıtı*, 1994-1997) başlıklı iki ciltlik eseri de bunun bir örneğidir: Birinci cildin alt başlığı *Immanence et transcendance* (İçkinlik ve Aşkınlık), ikinci cildin alt başlığıysa *La relation esthétique*'tir (Estetik İlişki) (Rifat, 2005: 149).

Araştırmacının diğer kitapları: *Mimologiques* (1976), *Seuils* (1987), *Fiction et diction* (1991); derlediği ve sunduğu kitaplar ise: *Esthétique et poétique* (*Estetik ve Yazınbilim*, 1992), *Figures IV* (1999), *Figures V* (2002), *Métalepse* (2004) vb. (Rifat, 2005: 149).

Metinsel Aşkınlık (fr. Transtextualité); bir metni genel ulamlar (türler, söylem türleri, sözcelem biçimleri) ya da öteki metinlerle ilişki içerisine sokan her şey metinsel aşkınlık olarak adlandırılır. Genette'e göre yazınsallığın temelini oluşturan metinsel aşkınlık, yazınbilimin kendine özgü bir konusudur. *Palimpsestes, la littérature au seconde degrê'*de yazınbilimin konusunun, özgünlüğü içerisinde metin değil, her metnin gönderdiği aşkın ulamlar ya da metinsel aşkınlık olduğunu söyler. Bir başka deyişle **"bir metnin açık ya da kapalı bir biçimde öteki metinlerle ilişki içerisine sokulması"** biçiminde tanımladığı metinsel aşkınlığı, metnin yazınsallığının temel unsuru durumuna getirir. **İki eser arasındaki olası her tür alış- verişe metinler arası yerine, metinsel aşkınlık adını veren Genette'in önerdiği biçimiyle kavram, belli bir metni aşan ve onu yazının bütününe açan şeye gönderen soyut bir ulamdır.** Metinler arası (intertextualité) ise bu soyut metinsel aşkınlık içerisinde anılan ilişki türlerinden birisi olacaktır. Diğer metinsel aşkınlık türleri ise **ana metinsellik (hypertextualité), yan metinsellik (paratextualité), üst metinsellik (architextualité) ve yorumsal üst metinsellik (métatextualité) ilişkileri**dir (Aktulum, 2011: 457).

Metinler Arası (fr. intertextualité); neredeyse tüm eleştirmenler metinler arasılığın, yazının yapıcı bir unsuru olduğu düşüncesini benimser ve kavramı yazınsallığın bir ölçütü olarak görürler. Hangi yazınsal tür, hangi tip yazın içerisinde yer alırsa alsın, onun karşımıza çıktığı her metinde bir "ayrışıklık" yarattığı düşüncesini paylaşırlar. Gérard Genette, metinler arasını metin ötesi ilişkilerden birisi olarak tanımlar ve genel olarak metinler arasındaki her tür alışverişi metinler arası olarak adlandırmak yerine, bu genel kavramı sınırlayıp metinler arasının bildik klasik anlamını yadsır. Buna göre metinler arasını **"iki ya da daha fazla metin arasındaki ortak birliktelik ilişkisi, yani temel olarak ve çoğu zaman bir metnin başka bir metindeki somut varlığı"** olarak tanımlar. Metinler arası başlığı altına, metinler arasının en açık, en fazla sözcüğü sözcüğüne kullanımı olan, çoğu zaman ayraçlarla belirtilen **"alıntı"**yı yerleştirir. Daha açık ve daha az kurallara uyan, bildirilmemiş yani ayraçlarla belirtilmemiş, ancak yine de sözcüğü sözcüğüne yapılan, gizli bir alıntı olan **"aşırma"**yı; yine daha az açık ve daha az sözcüğü sözcüğüne yapılan, kavranması bir sözce ile yansılarını gönderdiği bir başka sözce arasında belli bir algılamayı zorunlu kılan, dolaylı bir alıntı olan **"anıştırma"**yı da metinler arası başlığı altında anar. **Böylelikle Kristeva ve Riffaterre'in**

metinler arası konusunda önerdikleri tanımlamaların tersine Genette, kavramın sınırlarını daraltır. Tüm öteki kuramcıların aynı başlık altında andıkları kapalı yeniden yazma biçimlerini, kapalı anımsamaları, iki metin arasında kurulabilecek türev ilişkilerini metinler arasının alanından çıkarır (Aktulum, 2011: 452- 453).

Yan Metinsellik (fr. paratextualité); bir metnin ilk bakışta aynı metnin dışında kalan, ikinci dereceden metinsel unsurlarla yani **başlıklar, alt başlıklar, ara başlıklar, ön sözler, son sözler, uyarılar, notlar, tanımlıklar, yer verilen resimler, kapağı ve metin öncesi unsurlar (yani karalamalar, taslaklar) ile olan ilişkilerini kapsar.** Bir yazar, eserin başlığından başlayarak anlamlar çıkarabilir. Metin öncesi inceleme daha çok metnin oluşumunu, yazarın eserinin oluşum sürecini, eserinde yaptığı değişiklikleri ve bu değişikliklerin nedenlerini ele alan genetik ya da kaynak eleştirisinin alanına girer. Jenny'nin, metinler arasının kaynak eleştirisinden bütünüyle ayrılmadığını belirtmesi, Genette'in aynı tespitiyle birleşir. **Yan metinsellikte okur ve metin arasındaki ilişkilerin kurulmasına katkıda bulunan, asıl metne göre ikinci planda kalan metinsel unsurlar söz konusudur.** Genette yan metne ait unsurların, metnin kökensel olarak tanımlanmasındaki rolü üzerinde durur. Çünkü çoğu zaman biçimsel çözümlemelerde bu unsurların üzerinde hiç durulmaz. **Yan metinsel unsurlar hep metin dışı unsurlar olarak görülür, çoğu zaman asıl metinden ayrılırlar, oysa metnin alımlanması ve yorumlanmasındaki rolleri kimi zaman o denli önemlidir ki yan metinsel unsurların bazıları metnin ayrılmaz parçaları olurlar.** Özellikle de başlık ve alt başlıklar çoğu zaman asıl metne sıkı sıkıya bağlıdırlar. Genette'in andığı yan metinsel unsurlar birbirlerinden son derece farklıdırlar, ancak hepsi de okurun metin karşısındaki tepkisini koşullandırırlar. Bu unsurlardan bazıları yazın kavramı var olduğundan beri yazınsal metne eşlik ederler. Örneğin her eserde başlıklara, alt başlıklara, resimlere, ön sözlere çokça yer verilir. Yine bir kitabın kapağının içindeki ya da dışındaki eleştirel yorumlar çoğu zaman ticarî amaç gereği yer alırlar; okur büyük ölçüde yan metne bağlı kalır. Yan metin, okurun ilgisini çektiği gibi okumasını da bir ölçüde yönlendirir; çoğu zaman okurun tanıdığı varsayılan öteki eserlere göndererek, onlarla ilgili kökensel, biçimsel ve izleksel ipuçları verir. Metinler arası ilişkiler alanında yer alan ilişkilerden farklı unsurları kapsayan yan metinsel alan içerisinde Genette, yine bütünüyle metinleri biçimsel olarak ele alır. (…) Biçimsel olarak tespit edilebilen metinsel unsurları inceler (Aktulum, 2011: 479).

Üst Metinsellik (fr. architextualité); metnin genel bir ulama sessiz, kapalı ya da kısa ve özlü olarak bağlanması; "her özgün metnin bağlı olduğu, genel ya da aşkın ulamların/ kategori - söylem tipleri, sözcelem biçimleri, yazınsal türler vb.- bütünü" olarak tanımlanır. Bir metnin türsel olarak hangi ulama/ kategoriye/ geniş üst kümeye ait olduğunu belirlemek söz konusudur burada. Kimi eserlerde, başlık altında yer alan "roman", "anlatı", "deneme", "şiir", "trajedi", "dram" vb. **yan metinsel göstergeler** doğrudan doğruya eserin ait olduğu yazınsal türü belirtir. Ancak genelde eserlerin çoğunda bu tür belirtiler olmadığından ve metnin hangi türe ait olduğu bildirilmediğinden soyut, kapalı bir üst metinsellik durumu ile karşı karşıya kalınır. **Söylem konusundaki deneyimlerine ve yazınsal söylemin gereklerine uyarak, elindeki bir metnin türsel olarak konumunu (yani onun bir trajedi, roman, şiir, deneme vb. olup olmadığını) belirlemek okura düşer. Okuma Sözleşmesi'ne bağlı kimi biçimsel belirtilerle okurda metnin türsel olarak kavranması söz konusudur** (Aktulum, 2011: 477).

Yorumsal Üst Metinsellik (fr. métatextualité); iki metni (türetilmiş metin üst metin olarak adlandırılır) bir yorum ilişkisiyle ilişkilendirme işlemine verilen ad. Bu tür ilişki, bir metni sözünü ettiği bir başka metne zorunlu olarak alıntı yapmadan, hatta adını anmadan bağlayan bir yorum ilişkisidir. Üst metni ana metne bağlayan bir eleştiri ilişkisi söz konusudur burada, özellikle roman ve özyaşamöyküsel/ biyografik anlatılarda okurun karşısına çıkar. Yazarlar roman üzerine ileri sürdükleri kuramlara ya da düşüncelere anlatılarının içerisinde yer verirler. Az çok kurgusal

özyaşamöyküsel anlatılarda ise anlatılan öyküde eleştirel tepkilere yer verilir. Her sözce dönüşümü, bir başka deyişle, her metinler arası oluş, kapalı bir yorum ilişkisini işin içerisine sokar. Böylelikle yorumsal üst metin ve onun gönderge metni, metinsel aşkınlığın birer biçimsel alt ulamları/ kategorileri olarak iç içe girerler (Aktulum, 2011: 486).

Ana Metinsellik (fr. hypertextualité); Gérard Genette'in tanımladığı biçimiyle, bir B Metni'ni (ana metin: "yalın ya da dolaylı bir dönüşüm işlemiyle önceki bir metinden türeyen her metin") ondan türeyen bir A Metni'ne (alt metin. gönderge metin) yalın bir dönüşüm ya da öykünme ile bağlayan bir türev ilişkisidir. Ana metinsellik bir kapsayım ilişkisine göre değil, bir aktarım ilişkisine göre tanımlanır. Bu ilişki biçiminde farklı ana metinsel olguları, ilişkinin doğasına (ana metnin taklit edilmesi ya da dönüştürülmesi) ve düzenine (oyunsal, yergisel, ciddi) göre sınıflandırmak söz konusudur. Böylelikle, örneğin, bir taklit ilişkisine göre gerçekleşen **öykünme (pastiche)** ve bir dönüşüm ilişkisine göre gerçekleşen **yansılama (parodie)** ve **alaycı dönüştürüm (travestissement burlesque)** ana metinsellik başlığı altında yer alırlar (Aktulum, 2011: 419).

Tablo 1: Ana Metinsellik İlişkisi.

A Metni (Önceden oluşturulmuş, kaynak metin)	**B Metni (A Metninden türeyen metin)**
Alt metin: Gönderge metin.	**Ana metin:** Yalın ya da dolaylı bir dönüşüm işlemiyle önceki bir metinden türeyen her metin.
Ana metinsellik, bu iki metni yalın ya da dolaylı bir dönüşüm işlemiyle birbirine bağlayan bir türev ilişkisidir.	

Araştırma sürecinde **öykünme (fr. pastiche), yansılama (parodie) ve alaycı dönüştürüm (travestissement burlesque)** süreçleri hakkında da ayrıntılı bir bölüm hazırlanmış ancak alınan uzman görüşü sonucu bu süreçlere yönelik olarak düzenlenecek etkinlik örneklerinin 7. sınıf öğrenci seviyesinin çok üstünde olacağı belirtilince bu başlıklar çalışma kapsamı dışında bırakılmıştır. Bu durum, çalışmanın sınırlılıklarından biridir.

Graham Allen, Genette'in **ana metinsellik ilişkisinde işaret ettiği unsurun**, bilinçli olarak metinlerarası olan edebiyat biçimleri, olduğunu belirtmektedir. Allen'a göre söz konusu olan metinler, diğer metinlerle isteyerek ve bilinçli bir şekilde ilişki kuran metinlerdir [Allen, G. (2000). *Intertextuality***.** Londra: Routledge, s. 108; Özay, 2009: 6].

Genette'a göre ana metin, iki olası dönüşümün sonucu oluşabilir. Birincisi biçimin aynı kalıp konunun değiştiği "dolaylı dönüşüm", ikincisi ise biçimin farklı temanın benzer olduğu "yalın dönüşüm"dür (Rifat, 2005: 148):

Tablo 2: Ana Metin Oluşum Biçimleri.

ANA METİN OLUŞUMU	
1. DOLAYLI DÖNÜŞÜM	**2. YALIN DÖNÜŞÜM**
Biçim aynı kalır, Konu farklıdır.	Biçim farklı, Konu, aynıdır.

Kubilay Aktulum, Genette'in ana metinlerin ciddi düzende dönüşümlerini biçimsel değiştirimler (dönüştürümler) ve izleksel/ anlamsal değiştirimler (dönüştürümler) olmak üzere iki grupta değerlendirmektedir (Aktulum, 1999: 142- 48). Tablo 3'te bu iki ana metinsellik değiştirimi (dönüştürümü), alt boyutlarına ayrılarak gruplandırılmış, ardından her bir alt boyut hakkında ayrıntılı bilgi verilmiştir:

Tablo 3: Ana Metinsellik Dönüşümleri.

<table>
<tr><th colspan="2">ANA METİNSELLİK DÖNÜŞÜMLERİ</th></tr>
<tr><th>1. BİÇİMSEL DEĞİŞTİRİMLER (DÖNÜŞTÜRÜMLER)</th><th>2. İZLEKSEL/ ANLAMSAL DEĞİŞTİRİMLER (DÖNÜŞTÜRÜMLER)</th></tr>
<tr><td>1.1. Çeviri</td><td rowspan="3">2.1. Öyküsel/ içeriksel dönüşüm
2.1.a. Benöyküsel dönüşüm
2.1.b. Elöyküsel dönüşüm
Genette “öykü” (la diégése) ile “tarihsel ve coğrafi çerçeve”yi anlar.</td></tr>
<tr><td>1.2. Koşuklaştırma</td></tr>
<tr><td>1.3. Düzyazılaştırma</td></tr>
<tr><td>1.4. Vezin- dönüşümü</td><td>2.2. Pragmatik/ edimsel dönüşüm: Olayları ve eylemi kuran yolların değiştirilmesi.</td></tr>
<tr><td>1.5. Biçem dönüşümü
1.5.a. İndirgeme
1.5.b. Genişletme
1.5.c. Kipsel dönüşüm</td><td></td></tr>
</table>

1. Biçimsel Değiştirimler (Dönüştürümler)

Biçimsel dönüştürümde anlamdan ziyade biçimsel dönüştürümler yapılmakta ancak bu durum –rastlantısal olarak da olsa- anlamsal bir dönüştürümü de beraberinde getirmektedir. Anlamsal dönüşümlerde ise anlam, açıkça ve bilinçli bir biçimde dönüştürülmekte, anlamın dönüşümü çözümlemenin odağı olmaktadır (Aktulum, 1999: 142).

Aktulum (1999: 143- 146) , Gérard Genette’ in, *Palimpsestes* adlı eserinden alıntılayarak biçimsel dönüşümü beş alt başlıkta sınıflandırmıştır. Bunlar sırayla “çeviri”, “koşuklaştırma”, “düzyazılaştırma”, “vezin- dönüşümü” ve “biçem dönüşümü”dür. Biçem dönüşümü de “indirgeme”, “genişletme” ve “kipsel dönüşüm” olmak üzere üç farklı şekilde gerçekleştirilmektedir.

1.1. Çeviri (la traduction): Biçimsel dönüşümlerin en belirgin ve en sık kullanılanı, bir metni bir dilden başka bir dile aktarmak olan çeviridir. Başka dillerde **yazılmış** eserlerin anadile çevrilmesi son derece yaygındır. Eleştirel bir çözümleme sırasında, **çevirinin aslına uygun olup olmadığı, çeviri yapıldıktan sonra ortaya çıkan biçemsel olduğu kadar anlamsal dönüşümler** üzerinde durulur. Kimi yazarların eserlerinde başka eserlerden kesitler, ya konuşulan ortak dile çevrilir ya da köken dilde olduğu gibi aktarılır. Yazınsal bağlamda bu yolla **alıntılanan metnin doğal olarak alıntılayan metne anlamsal katkısı** araştırılır (Aktulum, 1999: 143).

1.2. Koşuklaştırma (la versification): Düzyazı biçiminde yazılmış bir metni dizeler hâlinde yeniden yazma yöntemi, koşuklaştırma olarak adlandırılır. Bu **yöntemin kökeni, Genette’e göre eskilere, Ezop’un masallarını dizeler hâlinde yeniden yazmaya uğraşan Socrates’a kadar uzansa da örnekleri pek fazla değildir.** Bu tür dönüşüm doğal olarak tüm öteki yöntemlerde olduğu gibi hem biçimsel hem de anlamsal dönüşümlerin araştırılmasını gerektirir (Aktulum, 1999: 143).

1.3. Düzyazılaştırma (La prosification): Koşuklaştırmanın tam tersi bir biçimde bu kez dizeler halinde yazılmış bir metni düzyazıya dönüştürmek söz konusudur. **Üstelik koşuklaştırmadan daha yaygın bir dönüştürüm yöntemidir.** Düzyazılaştırma, çoğu zaman çeviri ile birlikte anılır. Çünkü dizeler halinde, örneğin Latince yazılmış bir eseri bir başka dile aktarırken kimi zaman çeviriler düzyazı biçiminde sunulur. (….) **Dizeden düzyazıya geçilen bu yöntemde ana metin ile gönderge metin arasındaki ayrımlar, sapmalar üzerinde durulur** (Aktulum, 1999: 143).

1.4. Vezin dönüşümü (la transmétrisation): Bir vezinden başka bir vezne (örneğin, on hecelik bir dizeyi sekiz hecelik bir dizeye indirgemek ya da tersini yapmak) dönüştürmek yöntemi vezin dönüşümü olarak adlandırılır. Vezin dönüşümü belli bir hece sayısına göre yazılmış bir şiirin hece sayısını artırdığından ya da azalttığından nicel bir biçimsel yeniden yazma yöntemidir (Aktulum, 1999: 144).

1.5. Biçem dönüşümü (la transtylisation): Belli ancak "kötü"bir biçemde yazılmış bir metnin biçemini çeşitli dil bilgisel işlemlerle yeniden düzenlemek olarak tanımlanır. Burada biçemsel yönden bir yeniden yazma, bir biçem değişikliği ya da bir metni biçemsel olarak düzeltmek, kapalı bir biçemi olan bir metnin biçemini daha açık, anlaşılır duruma getirmek söz konusudur. Anılan bu tür dönüşümlere, biçemsel çok sayıda nicel dönüşümler eklenir. Nicel dönüşümler içerisinde, bir metni kısaltmaya dayanan ve çok yaygın olarak başvurulan "indirgeme" (la réduction) ya da onu uzatmaya (…) dayanan "artırma- genişletme" (l'augmentation) yöntemleri [ile kipsel dönüşüm] yer alır (Aktulum, 1999: 144).

1.5.a. İndirgeme (la réduction): Bir metni indirgemek ya da genişletmek, böyle bir işleme girişerek uzun ya da kısa, ondan türeyen **yeni bir metin üretmek** demektir. İndirgeme çeşitli biçimlerde uygulanır. Bir metni indirgemenin en kolay yolu (aynı zamanda yapısına ve anlamına en fazla zarar veren) **metinden bir parçayı kesip çıkarmaktır (excision).** Ya da **kimi yazarlar kendi eserlerini kendileri kısaltırlar.** Yazdığı eserleri eleme, çıkarmalarla düzeltmek olan **"auto-excision" (öz- kısaltma); yine indirgeme yöntemi içerisinde yer alan, dine ve aktöreye/ ahlâka aykırı yerleri ayıklamak, özellikle yaşı fazla ilerlememiş okurun kafasını bulandıracak, şaşkınlığa uğratacak, onu endişeye sürükleyecek bilgileri çıkarmak olan "ayıklama" (expurgation), bir metni kısaltırken, izleksel olarak anlamlı hiçbir bölümü çıkarmadan, onu daha kısa ve özlü bir biçemde yazarak yeni bir metin üretmek olan "özlülük" (la concision) indirgeme çerçevesinde yer alırlar.** Ayrıca bir "auto- excision" yanında "auto-concision"dan da söz edilebilir. **"Auto-concision"da yazar, yazarlık yaşamının ileri aşamalarında, biçemsel yönden yetkinliğe eriştikçe, eski eserlerini düzeltir.** (…) İndirgemenin bir diğer biçimi olan **"özetleme"** (la condensation), indirgenecek metnin dolaylı olarak zihinsel bir işlemle, özet bir bireşim (sentez) sunacak biçimde, bütünü bellekten indirgemektir. (…) "Concision"dan ayrı olarak burada özetleme işi, tümce tümce, en küçük biçembilimsel düzeyde değil, tüm yapı düzeyinde gerçekleştirilir. **Concision, kabaca, her biri alt metnin bir tümcesini özetleyen bir tümceler dizisi; özet ise bir metni en son aşamada tek bir tümcede özetlemek olarak tanımlanabilir.** (…) Bir yazarın eserini bir başkası özetleyebildiği gibi **yazarın kendisi de onu özetleme yoluna gider**. Bu durumda bir "auto- condensation"dan (öz- özetleme) söz edilir (Aktulum, 1999: 144- 145).

1.5.b. Genişletme (l'augmentation): Yazar eserini indirgeyebildiği gibi tersine genişletebilir de. Bu durumda eserine kimi zaman, kahramanının serüveni ile pek ilgili olmayan **bölümler ekler.** (…) Bir genişletme türü olan **"expansion" (yayma)'da** biçimsel bir artırım, bir başka deyişle **alt metnin her tümcesinin uzunluğunu iki üç katına çıkarmak söz konusudur. İzleksel genişleme ve biçemsel yayılım tek başlarına değil de daha çok ikisi birlikte bulunduklarından Genette bu tür genişletmeyi "amplification" olarak adlandırır.** Yazarlar, kendinden önceki yazarlardan aldıkları konuları değişik biçimlerde genişleterek yeni eserler oluşturmuşlardır. Biçemsel "amplification"da ayrıntılar, betimlemeler, bölümler yanında **kişilerin sayıları da çoğaltılabilir** (Aktulum, 1999: 146).

1.5.c. Kipsel Dönüşüm (la transmodalisation): Alt- metnin belirgin gösterim kipinde yapılan değişikliklerdir. Kipsel- dönüşüm kurgusal bir eserin gösterim biçimine -anlatısal ya da dramatik- ve kipte yapılan değişikliğe verilen addır. **Burada bir kipten başka bir kipe geçilirken oluşan değişiklikler ele alınır. Örneğin bir romanın sahneye aktarılması ya da sinemaya**

uyarlanmasının ardından ortaya çıkan biçemsel, uzamsal, söylemsel, izleksel vb. değişiklikler araştırılır (Aktulum, 1999: 146).

2. İzleksel/ Anlamsal Değiştirimler (Dönüştürümler)

Alt metinde gerçekleştirilen biçimsel değiştirimler (dönüştürümler) anlamı da etkilemektedir. Biçem dönüşümünde yaygın olarak kullanılan yöntemler (indirgeme, genişletme, kipsel dönüşüm) metnin yapısı kadar anlamını da dönüştürür. Bu nedenle bu yöntemlerin anlamsal dönüşümler başlığı altında da üzerinde durulması gerekmektedir. Nitekim Kubilay Aktulum'un belirttiği gibi "bir eser, biçemsel olarak dönüştürülürken alt metnin anlamı da ister istemez şu ya da bu biçimde az çok değişikliğe uğrar" (Aktulum, 1999: 147). Genette'e göre bu tür dönüşümler, "izleksel" ya da "anlamsal" dönüşümlerdir (Aktulum, 1999:147).

Eserlerin anlamsal dönüşümü iki şekilde gerçekleşmektedir: Birincisi, öyküsel ya da içeriksel değişikliği öne çıkaran bir **öyküsel dönüşüm**; ikincisi ise olayları ve eylemi kuran yolların değiştirilmesi olan **pragmatik (edimsel) dönüşüm**dür (147).

Genette "öykü" (la diégése) ile "tarihsel ve coğrafi çerçeveyi" anlar. Buna göre bir eylem bir öykü zamanından başka bir öykü zamanına ya da bir yerden başka bir yere aktarılırken eylemde meydana gelecek değişiklikler, "transdiégétisation" (öyküsel dönüşüm) adı altında ele alınır. Bunun sonucunda da edimsel bir dönüşüm, yani eylemin olayın akışında bir dönüşüm ortaya çıkar (Aktulum, 1999:147). Bu durumda öyküsel dönüşüm ile edimsel dönüşüm birbiri ile doğrudan ilişkilidir. Öykünün zamanı ve yeri değiştirildiğinde, ister istemez eylemde de bir değişiklik gerçekleşmekte, eylemdeki değişiklik de eylemlerin toplamından oluşan olay örgüsünü değiştirmektedir.

Öyküsel dönüşüm iki biçimde gerçekleşebilir: Birincisi **elöyküsel bir dönüşüm (transposition hétérodiégétique),** yani bir metnin eylemi ile onun alt metninin eylemi arasındaki izleksel benzeşim (ya da ayrım); ikincisi ise **benöyküsel dönüşüm (transposition homodiégétique)** yani bütünüyle daha önce yazılmış bir esere yazarın kendi izleksel anlamını vermesi (Aktulum, 1999:147).

Edimsel dönüştürüm ya da bir başka deyişle olayın eylemin akışının olduğu kadar ona desteklik yapan nesnelerin, araçların değiştirilmesi olan dönüşüm biçimidir. Aktulum, eserinde öyküsel dönüşümle ilgili Genette'in görüşlerini aktardıktan sonra bu dönüşüme bir örnek vermektedir. "Örneğin antik dönemde yazılmış bir eser, içerisinde yaşanılan dönemde yeniden yazılırken **eylemde meydana gelen değişiklikler** ele alınır. Alt metindeki eylem değiştirilirken daha çok ondaki bir hata ya da metnin işleyişine ve algılanmasına zarar verebilecek, ona yanlış bir kullanımda sokulan bir eylem düzeltilmeye çalışılır" (Aktulum, 1999:147- 48).

Tablo 4: Anlamsal Dönüşüm Yöntemleri.

ANLAMSAL DÖNÜŞÜMÜN İKİ TEMEL YÖNTEMİ	
1. ÖRGESEL- DÖNÜŞÜM (TRANSMOTIVATION)	**2. DEĞERSEL DÖNÜŞÜM (TRANSVALORISATION)**
Bir örgenin, bir başka örgenin yerine konmasıdır.	Açık ya da kapalı bir biçimde bir eylem ya da eylemler bütününe bağlanmış olan değerin ya da değerler dizgesinin bütünüyle yıkılıp yerine başkası(ları)nın getirilmesidir.

"Transmotivation" ve "transvalorisation" anlamsal dönüşümün iki temel yöntemi olarak ele alınır. **Transmotivation (örgesel-dönüşüm),** bir örgenin/ motifin bir başka örgenin yerine

konmasıdır (Örneğin, tutkusal bir örgenin yerine siyasal bir örgeyi koymak). Alt metnin kapsamadığı ya da belirtmediği yere bir örge sokulabildiği gibi alt metindeki bir örge kaldırılıp ana metinde bir başka örgenin varlığı telkin edilebilir. **Transvalorisation (değersel dönüşüm)** ise açık ya da kapalı bir biçimde bir eylem ya da eylemler bütününe bağlanmış olan (örneğin bir roman kişisini belirleyen eylemler, tutumlar, duygular, nitelemeler dizisinin yıkılması) değerin ya da değerler dizgesinin bütünüyle yıkılıp yerine başkası(ları)nın getirilmesidir. Bir roman ya da şiir, destan kişisi bir metinde üstün nitelikli değerler dizgesi ile donatılmışken yeniden yazma aşamasında yani bir ana metinde yeni, alçaltıcı değerlerle donatılmış olabilir. (…) Bu değerler ana metinden alt metne, ya da tersine alt metinden ana metne olumlu olabileceği gibi olumsuz değerlere de sahip olabilir (Aktulum, 1999:148).

Aktulum, metinler arasılık ile karşılaştırmalı yazınsal eleştirinin birbiriyle karıştırılan iki çalışma biçimi olduğunu belirtmiş ve bu iki alan arasındaki farklılıklar üzerinde yoğunlaşmıştır (Özay, 2009: 12). Aktulum'a göre karşılaştırmalı eleştiride ele alınacak bir bütünce (corpus) oluşturulur. Bütünceden çıkarılan unsurların birbirleriyle **benzerlik, benzeşiklik, koşutluk, aynı zamanda karşıtlık** ilişkileri içerisinde oldukları gösterilmeye, böylelikle bir eser yorumlanmaya çalışılır. **Buna karşın, metinler arası, bir bütünce oluşturmak kaygısında değildir** (1999: 257). **Ayrıca, metinler arasında**, karşılaştırmalı yazınsal eleştiride olduğu gibi farklı ekinlere/ kültürlere (ya da yazarlara) ait eserleri, içerik bakımından benzeştikleri için karşı karşıya koyarak aralarındaki benzerliklere ve ayrımlara dayanarak yorumlamak değil, **eski, önceki bir eserden gelen bir unsurun uğradığı bağlam değiştirme sonucunda yeni metinde ele aldığı –yazarca verilen- anlamı araştırıp bulmak söz konusudur** (Aktulum, 1999: 258). Alıntıdan anlaşılacağı gibi, metinler arasılıkta yazar ya da anlatıcı, metinler arasılık yaratan ilişkiyi kendisi, **bilinçli** bir şekilde oluşturmakta, **bir başka esere ait bir kesitten yola çıkarak ona kendi metninde yeni bir anlam yüklemektedir. Oysa karşılaştırmalı yazındaki benzerlik ve farklılıkların yazar ya da anlatıcının bilinçli bir seçimi olmak gibi bir zorunluluğu yoktur** (Özay, 2009: 12). **Aktulum** (1999: 258)**, karşılaştırmalı edebiyatın metinler arasında olduğu gibi, eser ile başka bir eser arasındaki 'zorunlu' bir göndergeye göre değil, bir eser ile aynı geleneğe ait benzer, koşut ve/ya karşıt özellikler taşıyan başka eserler arasındaki ilişkiyi incelediğini belirtir.** Aktulum (1999: 258), metinler arasında bu ilişkinin **ancak yazarca isteyerek ve bilerek kurulan bir ilişki** olmasına dikkat çeker. Metinler arası ilişki kuran bir anlatı, bunu **bilinçli bir şekilde yeni bir bağlamda** gerçekleştirmektedir (Özay, 2009: 18).

3. YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Araştırma, nicel ve nitel yöntemlerin bir arada kullanıldığı **karma yöntem** ile gerçekleştirilmiştir. Creswell ve Plano Clark, *Designing and Conducting Mixed Methods Research* (2007) adını taşıyan eserlerinde karma yöntemleri Zenginleştirilmiş (Triangulation), Açıklayıcı (Explanatory), Keşfe Yönelik (Exploratory) ve Gömülü (Embedded) Desen olmak üzere dörde ayırmaktadır (Büyüköztürk ve diğerleri, 2014: 246-47). Bu çalışma, bu dört desenden **açıklayıcı desenler grubunda** yer almaktadır. Çünkü açıklayıcı desende gerçekleştirilen çalışmalarda "araştırmacılar öncelikle nicel verileri toplarlar ve analiz ederler ve ardından bu verileri tamamlamak ve rafine edebilmek için nitel verileri toplarlar" (247).

Çalışmada karma yöntemin **"Açıklayıcı Sıralı Desen"**i kullanılmıştır. Bu desende araştırmacı nitel ve nicel verileri farklı zamanlarda sıra ile toplar. Böylece bir veri toplama biçimi bir diğerine yol gösterir. Açıklayıcı sıralı desen, ilk olarak nicel verilerin toplanması ve nicel verilerden elde edilen sonuçları daha iyi açıklamaya yardımcı olması için daha sonra nitel verilerin toplanmasından oluşmaktadır (Creswell, 2012: 541).

Tablo 4.1: Açıklayıcı Sıralı Desenin İşleyiş Biçimi (Creswell, 2012: 541).

NİCEL VERİLERİN TOPLANMASI VE ÇÖZÜMLENMESİ	→	**TAKİP EDEN**	→	**NİTEL VERİLERİN TOPLANMASI VE ÇÖZÜMLENMESİ**	→	**YORUMLAMA**

Metinsel Aşkınlık İlişkileri Kuramına uygun metin işleme süreçlerinin başarısına ilişkin yapılan bu çalışmada da öğrencilerin okuduğunu anlama başarıları ile okumaya yönelik tutumları karşılaştırıldıktan sonra (nicel boyut), Metinsel Aşkınlık İlişkileri Kuramının alt boyutlarına uygun olarak gerçekleştirilen etkinlikler hakkında öğrencilerle yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir (nitel boyut).

Metinsel Aşkınlık İlişkileri Kuramının, 7. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerileri ile okumaya yönelik tutumlarına etkisinin incelendiği bu çalışma, **nicel boyutta ön test– son test kontrol gruplu yarı deneysel araştırma modelinde gerçekleştirilmiştir.** "Ön test– son test kontrol gruplu modelde, yansız atama ile oluşturulmuş iki grup bulunur. Bunlardan biri deney, öteki kontrol grubu olarak kullanılır. Her iki grupta da deney öncesi ve deney sonrası ölçümler yapılır. Modelde ön testlerin bulunması, grupların deney öncesi benzerlik derecelerinin bilinmesine ve son test sonuçlarının buna göre düzeltilmesine yardım eder" (Karasar, 2010: 97). "Deneysel araştırmalar, bilimsel yöntemler içinde en kesin sonuçların elde edildiği araştırmalardır. Çünkü araştırmacı, karşılaştırılabilir işlemler uygular ve daha sonra onların etkilerini inceler; bu tür bir araştırmanın sonuçlarının araştırmacıyı en kesin yorumlara götürmesi beklenir" (Büyüköztürk ve diğerleri, 2010: 13).

Deneysel çalışmada kullanılan ön test- son test kontrol gruplu model şu şekilde özetlenmiştir:

Tablo 5: Araştırmanın Modeli.

		ÖN TEST		SON TEST
GD	R	O1	X	O3
GK	R	02		O4

Bu tabloda GD deney grubunu, GK kontrol grubunu; R deneklerin gruplara yansız atandığını; O1 ve O3 deney grubunun ön test ve son test ölçümlerini; O2 ve O4 kontrol grubunun ön test ve son test ölçümlerini; X deney grubundaki deneklere uygulanan bağımsız değişkeni (deneysel değişkeni) göstermektedir (Büyüköztürk ve diğerleri, 2010: 200). **Bu süreçteki deneysel değişken (X), Metinsel Aşkınlık İlişkileri Kuramına göre düzenlenen metin işleme süreçleridir.**

Metinsel Aşkınlık İlişkileri Kuramına göre düzenlenen metin işleme süreçlerinin alt basamaklarını oluşturan etkinlik örnekleri, **uzman görüşüne başvurularak** düzenlenmiştir.

Çalışma sonunda Metinsel Aşkınlık İlişkileri Kuramına göre düzenlenen metin işleme süreçleri hakkında deney grubu öğrencilerinden görüş alınmış, bu işlem araştırmacı tarafından uzman görüşüne başvurularak düzenlenmiş **yarı yapılandırılmış görüşme formu**na başvurularak gerçekleştirilmiştir.

Araştırmanın Bağımlı ve Bağımsız Değişkenleri

Araştırmanın bağımlı değişkenleri, 7. sınıf öğrencilerinin "okuduğunu anlama becerileri" ve "okumaya yönelik tutumu"dur. Araştırmanın bağımsız değişkeni ise "Metinsel Aşkınlık İlişkileri Kuramına göre düzenlenen metin işleme süreçleri"dir.

Araştırmada ayrıca cinsiyet, anaokulunda eğitim, anne mesleği, baba mesleği, ailenin aylık geliri, evde kitaplık olması, evde kitap okuma saati düzenlenmesi ve hoşlanılan metin türünün, okuduğunu anlama becerisi ve okumaya yönelik tutum üzerinde istatistiksel olarak anlamlı etkisi olan birer bağımsız değişken olup olmadığı da sorgulanmıştır.

Gerçekleştirilen Deneysel İşlem

Araştırmada kullanılan ölçme araçlarının geçerlik güvenirlik analizi için yapılan uygulamalar, 2015- 2016 güz döneminde Malatya Battalgazi Atatürk Ortaokulunda öğrenim gören 7. sınıf öğrencilerinden veri toplanarak gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın asıl uygulamaları ve yarı deneysel boyutu ise 2015- 2016 bahar döneminde Malatya Yeşilyurt Sümer Ortaokulunda hayata geçirilmiştir.

Asıl uygulamaların gerçekleştirildiği 15 haftalık süreç şu şekilde tablolaştırılabilir:

Tablo 5.1: Asıl Uygulamalar Takvimi.

İşlem	Süreç	Kaç Hafta Sürdü?
Ön Testlerin Uygulanması	15.02.2016- 26.02.2016	İki Hafta
Metin İşleme Süreçleri	29.02.2016- 06.05.2016	On hafta
Öğretim Sürecine Ara Verilmesi	09.05.2016- 15.05.2016	Bir Hafta
Son Testlerin Uygulanması	16.05.2016- 27.05.2016	İki Hafta
TOPLAM		On Beş Hafta

Araştırmanın Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma evreninin çok geniş olması nedeniyle çalışmada örneklem/ çalışma grubu alınması yoluna gidilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan deney ve kontrol gruplarının belirlenmesine yönelik olarak **15- 26 Şubat 2016** tarihleri arasında Yeşilyurt Sümer Ortaokulunda öğrenim gören bütün 7. sınıf şubelerine Okuduğunu Anlama Başarı Testi ile Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği **ön test** olarak uygulanmıştır. Bu işlemden elde edilen veriler, **cluster analysis (kümeleme analizi)** ile çözümlenerek çalışmanın deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrenciler tespit edilmiştir. **Toplam 303 öğrenciden her iki ölçme aracının uygulanabildiği 287 öğrenci kümeleme analizine dâhil edilebilmiştir.**

Kümeleme analizi sonucu elde edilen verilere göre 7/B ve 7/C şubelerinde yer alan Cluster 2 öğrencileri araştırmanın kontrol grubunu; 7/D ve 7/F şubelerinde yer alan Cluster 2 öğrencileri ise deney grubunu oluşturmaktadır:

Tablo 6: Kümeleme Analizine Göre Kontrol ve Deney Grupları.

Kümeler/Şubeler	7/A	7/B	7/C	7/D	7/E	7/F	7/G	7/H	7/İ	7/J	7/K	7/L
Cluster 1	12	10	5	8	7	12	16	5	10	11	10	13
Cluster 2	7	*13*	*13*	*18*	15	*11*	5	6	10	7	9	6
B+C= 26 ÖĞRENCİ, D+F= 29 ÖĞRENCİ												

Kontrol ve deney grubu öğrencilerinin kişisel bilgilerinin tespit edilmesine yönelik olarak Kişisel Bilgi Formu düzenlemiştir. Araştırmacı tarafından düzenlenen taslak Kişisel Bilgi Formuna uzman görüşü alınarak son şekli verilmiştir. Kişisel Bilgi Formundan elde edilen verilere göre kontrol ve deney grubu öğrencilerinin temel özellikleri hakkında aşağıdaki tespitlerde bulunulmuştur:

Araştırmaya katılan öğrencilerin gruplarına ilişkin bulgular, Tablo 7'de görülmektedir. Araştırmaya katılanların %48.1'i kontrol ve %51.9'u deney grubu öğrencileridir.

Tablo 7: Katılımcıların Gruplarına İlişkin Bulgular (N=54).

Gruplar	*f*	*%*
Kontrol Grubu	26	48.1
Deney Grubu	28	51.9

Kontrol grubuna ait özellikler Tablo 8'de sunulmaktadır. Kontrol grubunun %61.5'i kız, %38.5'i erkektir. 7/B ve 7/C şubelerinden eşit sayıda katılımcı bulunmaktadır. Öğrencilerin %53.8'i anaokuluna gitmemiştir. %84.6'sının annesi çalışmıyorken, %57.7'sinin babası özel sektörde çalışmaktadır. %61.5'inin ailesinin gelir düzeyi orta seviyedir.

Tablo 8: Katılımcıların Özelliklerine İlişkin Bulgular – Kontrol Grubu (N=26).

Gruplar	*f*	*%*
Cinsiyet		
Kız	16	61.5
Erkek	10	38.5
Sınıf Şubesi		
7-B	13	50.0
7-C	13	50.0
Anaokuluna Gitme Durumu		
Evet	12	46.2
Hayır	14	53.8
Anne Mesleği		
Devlet Memuru	4	15.4
Özel Sektörde Çalışıyor	0	0.0
Çalışmıyor	22	84.6
Baba Mesleği		
Devlet Memuru	7	26.9
Özel Sektörde Çalışıyor	15	57.7
Çalışmıyor	4	15.4
Ailenin Aylık Geliri		
Düşük	7	26.9
Orta	16	61.5
Yüksek	3	11.5

Kontrol grubunun kitap okuma özelliklerine ait bulgular Tablo 9'da belirtilmektedir. Katılımcıların %53.8'inin evinde kitaplık bulunmakta iken, %46.2'sinin bulunmamaktadır. %65.4'ü evde kitap okuma saatinin düzenlenmediğini ifade etmektedir. Öğrencilerin %46.2'si bilgilendirici metinler okumaktan hoşlanmaktadır.

Tablo 9: Katılımcıların Kitap Okumalarına İlişkin Bulgular – Kontrol Grubu (N=26).

Gruplar	*f*	*%*
Evde Kitaplık Bulunma Durumu		
Evet	14	53.8
Hayır	12	46.2
Evde Kitap Okuma Saatinin Düzenlenme Durumu		
Evet	9	34.6
Hayır	17	65.4
Okumaktan Hoşlanılan Metin Türü		
Şiir	4	15.4
Öyküleyici Metinler	10	38.5
Bilgilendirici Metinler	12	46.2

Deney grubuna ait özellikler Tablo 10'da sunulmaktadır. Deney grubunun %57.1'i kız, %42.9'u erkektir. %64.3'ü 7/D, %35.7'si 7/F şubesindendir. Öğrencilerin %57.1'i anaokuluna gitmiştir. %89.9'ünün annesi çalışmıyorken, %75'inin babası özel sektörde çalışmaktadır. %67.9'unun ailesinin gelir düzeyi orta seviyedir.

Tablo 10: Katılımcıların Özelliklerine İlişkin Bulgular – Deney Grubu (N=28).

Gruplar	*f*	*%*
Cinsiyet		
Kız	16	57.1
Erkek	12	42.9
Sınıf Şubesi		
7-D	18	64.3
7-F	10	35.7
Anaokuluna Gitme Durumu		
Evet	16	57.1
Hayır	12	42.9
Anne Mesleği		
Devlet Memuru	1	3.6
Özel Sektörde Çalışıyor	2	7.1
Çalışmıyor	25	89.3
Baba Mesleği		
Devlet Memuru	3	10.7
Özel Sektörde Çalışıyor	21	75.0
Çalışmıyor	4	14.3
Ailenin Aylık Geliri		
Düşük	7	25.0
Orta	19	67.9
Yüksek	2	7.1

Deney grubunun kitap okuma özelliklerine ait bulgular Tablo 11'de gösterilmektedir. Katılımcıların %89.3'ünün evinde kitaplık bulunmakta iken, %10.7'sinde bulunmamaktadır. %60.7'si evde kitap okuma saatinin düzenlenmediğini ifade etmektedir. Öğrencilerin %50'si bilgilendirici metinler okumaktan hoşlanmaktadır.

Tablo 11: Katılımcıların Kitap Okumalarına İlişkin Bulgular – Deney Grubu (N=28).

Gruplar	*f*	*%*
Evde Kitaplık Bulunma Durumu		
Evet	25	89.3
Hayır	3	10.7
Evde Kitap Okuma Saatinin Düzenlenme Durumu		
Evet	11	39.3
Hayır	17	60.7
Okumaktan Hoşlanılan Metin Türü		
Şiir	6	21.4
Öyküleyici Metinler	8	28.6
Bilgilendirici Metinler	14	50.0

4. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI VE VERİLERİN ANALİZİ

Araştırmanın verilerini elde edebilmek amacıyla kullanılan veri toplama araçları hakkında Tablo 11.1'de bilgi verilmiştir:

Tablo 11.1: Veri Toplama Araçları.

Nicel Boyutta Kullanılan Veri Toplama Araçları	Nitel Boyutta Kullanılan Veri Toplama Araçları
• Okuduğunu Anlama Başarı Testi, • Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği, • Harika Çocuk Süreç Değerlendirme Testi, • Dostlar Beni Hatırlasın Süreç Değerlendirme Testi, • İpek Diyarı ve Taht Şehri Bursa Süreç Değerlendirme Testi, • Cazgır Süreç Değerlendirme Testi, • Ezgiyle Dönen Dünya Süreç Değerlendirme Testi, • Son Kuşlar Süreç Değerlendirme Testi.	• Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu.

Okuduğunu Anlama Başarı Testi ve Süreç Değerlendirme Testlerinin Geliştirilme Aşamaları

Çalışmada ön test ve son test olarak kullanılmak üzere **Okuduğunu Anlama Başarı Testi**; Harika Çocuk (Orhan Kemal), Dostlar Beni Hatırlasın (Âşık Veysel Şatıroğlu), İpek Diyarı ve Taht Şehri Bursa (Evliya Çelebi), Cazgır (Attilâ İlhan), Ezgiyle Dönen Dünya (Şadan Karadeniz) ve Son Kuşlar (Sait Faik Abasıyanık) metinlerine yönelik olarak da **süreç değerlendirme testleri** geliştirilmiştir.

Seçilen metinlerin **ikisi bilgilendirici:** İpek Diyarı ve Taht Şehri Bursa (Evliya Çelebi, gezi yazısı), Ezgiyle Dönen Dünya (Şadan Karadeniz, deneme); **ikisi öyküleyici** metin: Harika Çocuk (Orhan Kemal, hikâye), Son Kuşlar (Sait Faik Abasıyanık, hikâye); **ikisi ise şiir** metnidir**:** Dostlar Beni Hatırlasın (Âşık Veysel Şatıroğlu), Cazgır (Attilâ İlhan).

Metinlerin temalara dağılımı ise şu şekildedir:

4. Tema: Toplum Hayatı
Harika Çocuk (Orhan Kemal),
Dostlar Beni Hatırlasın (Âşık Veysel Şatıroğlu),
İpek Diyarı ve Taht Şehri Bursa (Evliya Çelebi).

5. Tema: Millî Kültür

Cazgır (Attilâ İlhan).

6. Tema: Doğa ve Evren
Ezgiyle Dönen Dünya (Şadan Karadeniz),
Son Kuşlar (Sait Faik Abasıyanık).

Okuduğunu Anlama Başarı Testinin geliştirilme sürecinde **seçilen metinlerin tamamının** öğretmen kılavuz kitabında yer alan **"okuduğu metni anlama ve çözümleme amaç ve kazanımları"** dikkate alınarak sorular oluşturulmuştur. Süreç değerlendirme testlerinin geliştirilme sürecinde ise her metnin öğretmen kılavuz kitabında yer alan **"okuduğu metni anlama ve çözümleme amaç ve kazanımları"** dikkate alınarak sorular oluşturulmuştur.

Tablo 11.2: Okuduğunu Anlama Başarı Testi ve Süreç Değerlendirme Testleri Kazanım Tablosu.

Harika Çocuk	**Dostlar Beni Hatırlasın**	**İpek Diyarı ve Taht Şehri Bursa**	**Cazgır**	**Ezgiyle Dönen Dünya**	**Son Kuşlar**
1. Metnin bağlamından hareketle kelime ve kelime gruplarının anlamlarını çıkarır. 4. Metnin ana fikrini/ana duygusunu belirler. 8. Metindeki sebep-sonuç ilişkilerini fark eder. 9. Metindeki amaç-sonuç ilişkilerini fark eder. 12. Okuduklarını kendi cümleleriyle, kronolojik sıra ve mantık akışı içinde özetler. 19. Metinde yararlanılan düşünceyi geliştirme yollarının işlevlerini açıklar. 24. Metnin öncesi ve/veya sonrasına ait kurgular yapar. 28. Metinle ilgili görsel ögeleri yorumlar.	1. Metnin bağlamından hareketle kelime ve kelime gruplarının anlamlarını çıkarır. 4. Metnin ana fikrini / ana duygusunu belirler. 6. Anlatımın kimin ağzından yapıldığını belirler. 8. Metindeki sebep - sonuç ilişkilerini fark eder. 9. Metindeki amaç - sonuç ilişkilerini fark eder. 10. Okuduklarındaki örtülü anlamları bulur. 12. Okuduklarını kendi cümleleriyle, kronolojik sıra ve mantık akışı içinde özetler. 13. Metne ilişkin sorulara cevap verir. 18. Metindeki söz sanatlarının anlatıma olan katkısını farkeder. 19. Metinde yararlanılan düşünceyi geliştirme yollarını işlevlerini açıklar. 24. Metnin öncesi ve / veya sonrasına ait kurgular yapar. 26. Şiirin kendisinde uyandırdığı duyguları ifade eder. 28. Metinle ilgili görsel ögeleri yorumlar. 30. Okuduğu metne farklı başlıklar bulur.	1. Metnin bağlamından hareketle kelime ve kelime gruplarının anlamlarını çıkarır. 3. Metnin konusunu belirler. 4. Metnin ana fikrini/ana duygusunu belirler. 11. Okuduklarındaki öznel ve nesnel yargıları ayırt eder. 12. Okuduklarını kendi cümleleriyle, kronolojik sıra ve mantık akışı içinde özetler. 13. Metne ilişkin sorulara cevap verir. 14. Metne ilişkin sorular oluşturur. 15. Metnin türüyle ilgili özellikleri kavrar. 19. Metinde yararlanılan düşünceyi geliştirme yollarının işlevlerini açıklar. 27. Okuduklarını kendi hayatı ve günlük hayatla karşılaştırır. 28. Metinle ilgili görsel ögeleri yorumlar. 29. Metnin başlığı ile içeriği arasındaki ilişkiyi ortaya koyar. 30. Okuduğu metne farklı başlıklar bulur.	2. Metindeki anahtar kelimeleri belirler. 3. Metnin konusunu belirler. 4. Metnin ana fikrini/ana duygusunu belirler. 5. Metindeki yardımcı fikirleri/duyguları belirler. 13. Metne ilişkin sorulara cevap verir. 18. Metindeki söz sanatlarının anlatıma olan katkısını fark eder. 23. Metindeki ipuçlarından hareketle metne yönelik tah-minlerde bulunur. 25. Şiir dilinin farklılığını ayırt eder. 26. Şiirin kendisinde uyandırdığı duyguları ifade eder. 30. Okuduğu metne farklı başlıklar bulur.	1. Metnin bağlamından hareketle kelime ve kelime gruplarının anlamlarını çıkarır. 8. Metindeki sebep-sonuç ilişkilerini fark eder. 9. Metindeki amaç-sonuç ilişkilerini fark eder. 12. Okuduklarını kendi cümleleriyle, kronolojik sıra ve mantık akışı içinde özetler. 13. Metne ilişkin sorulara cevap verir. 30. Okuduğu metne farklı başlıklar bulur.	1. Metnin bağlamından hareketle kelime ve kelime gruplarının anlamlarını çıkarır. 2. Metindeki anahtar kelimeleri belirler. 4. Metnin ana fikrini/ana duygusunu belirler. 5. Metindeki yardımcı fikirleri/duyguları belirler. 6. Anlatımın kimin ağzından yapıldığını belirler. 7. Olay, yer, zaman, şahıs, varlık kadrosu ve bunlarla ilgili unsurları belirler. 12. Okuduklarını kendi cümleleriyle, kronolojik sıra ve mantık akışı içinde özetler. 13. Metne ilişkin sorulara cevap verir. 22. Metinde ortaya konan sorunlara farklı çözümler üretir. 24. Metnin öncesi ve/veya sonrasına ait kurgular yapar. 30. Okuduğu metne farklı başlıklar bulur.

Oluşturulan testlerde yer alan soruların yenilenen Bloom taksonomisi basamaklarına dağılımını şu şekilde tablolaştırmak mümkündür:

Tablo 11.3: Okuduğunu Anlama Başarı Testi Sorularının Yenilenen Bloom Taksonomisi Basamaklarına Dağılımı.

	Hatırlama	Anlama	Uygulama	Çözümleme	Değerlendirme	Yaratma
Olgusal		2, 3, 9, 16, 21, 23, 25, 38,				
Kavramsal		1, 8, 27, 35,		33, 37,		
İşlemsel	4, 10,		5, 6, 7, 11, 12, 13, 14, 15, 17, 18, 19, 20, 22, 26, 28, 29, 30, 31, 32, 36,			
Üstbilişsel						

Tablo 11.4: Harika Çocuk Süreç Değerlendirme Testi Sorularının Yenilenen Bloom Taksonomisi Basamaklarına Dağılımı.

	Hatırlama	Anlama	Uygulama	Çözümleme	Değerlendirme	Yaratma
Olgusal						
Kavramsal		1,				
İşlemsel		3, 4, 5,				
Üstbilişsel			2,			

Tablo 11. 5: Dostlar Beni Hatırlasın Süreç Değerlendirme Testi Sorularının Yenilenen Bloom Taksonomisi Basamaklarına Dağılımı.

	Hatırlama	Anlama	Uygulama	Çözümleme	Değerlendirme	Yaratma
Olgusal		1,				
Kavramsal						
İşlemsel		4, 7, 8, 9	2, 5, 11	3, 10,		
Üstbilişsel			6,			

Tablo 11.6: İpek Diyarı ve Taht Şehri Bursa Süreç Değerlendirme Testi Sorularının Yenilenen Bloom Taksonomisi Basamaklarına Dağılımı.

	Hatırlama	Anlama	Uygulama	Çözümleme	Değerlendirme	Yaratma
Olgusal		1,				
Kavramsal						
İşlemsel		3, 4, 5, 6,	2, 7,			
Üstbilişsel						

Tablo 11.7: Cazgır Süreç Değerlendirme Testi Sorularının Yenilenen Bloom Taksonomisi Basamaklarına Dağılımı.

	Hatırlama	Anlama	Uygulama	Çözümleme	Değerlendirme	Yaratma
Olgusal						
Kavramsal		1,				
İşlemsel			2, 3, 7,	4, 5, 6,		
Üstbilişsel						

Tablo 11.8: Ezgiyle Dönen Dünya Süreç Değerlendirme Testi Sorularının Yenilenen Bloom Taksonomisi Basamaklarına Dağılımı.

	Hatırlama	Anlama	Uygulama	Çözümleme	Değerlendirme	Yaratma
Olgusal		1,				
Kavramsal		2,				
İşlemsel			3,	4, 5, 6,		
Üstbilişsel						

Tablo 11.9: Son Kuşlar Süreç Değerlendirme Testi Sorularının Yenilenen Bloom Taksonomisi Basamaklarına Dağılımı.

	Hatırlama	Anlama	Uygulama	Çözümleme	Değerlendirme	Yaratma
Olgusal		2,				
Kavramsal		1, 3,				
İşlemsel			4, 7, 8, 9, 10, 11	5, 6,		
Üstbilişsel						

Geliştirilen testlerde ölçülecek davranışların belirlenmesi sürecinde içerik ve kazanımlar arasında dengeli bir dağılım yapılabilmesi için **belirtke tablosu** geliştirilebilir (Baykul, 2000; Demirel, 2005b; Karaca ve diğerleri, 2008; Çepni ve diğerleri, 2009; Küçük ve Geçit, 2012: 90). Belirtke tablosu; bir boyutunda kazanımlar, diğer boyutunda ise konu içeriği olan bir tablodur. Soruların konulara dengeli dağılımı, ölçmenin kapsam geçerliği açısından son derece önem taşır (Küçük ve Geçit, 2012: 90- 92). Buradan hareketle Okuduğunu Anlama Başarı Testi ve süreç değerlendirme testleri için oluşturulan belirtke tabloları aşağıda sunulmaktadır. Tabloların düzenlenmesi sürecinde yenilenen Bloom taksonomisinin bilişsel alan basamakları ölçüt kabul edilmiş ve oluşturulan tablolar, Hacettepe Üniversitesinde ölçme ve değerlendirme alanında doktora yapmış alan uzmanları tarafından kontrol edilmiştir:

Tablo 11.9.1: Okuduğunu Anlama Başarı Testi Belirtke Tablosu.

KAZANIMLAR	KAZANIMLARIN DÜZEYLERİ					
	Hatırlama	Anlama	Uygulama	Çözümleme	Değerlendirme	Yaratma
Metnin bağlamından hareketle kelime ve kelime gruplarının anlamlarını çıkarır.		X				
Metnin bağlamından hareketle kelime ve kelime gruplarının anlamlarını çıkarır.		X				
Metnin bağlamından hareketle kelime ve kelime gruplarının anlamlarını çıkarır.		X				
Metindeki anahtar kelimeleri belirler.	X					
Metnin ana fikrini/ ana duygusunu belirler.			X			
Okuduklarındaki örtülü anlamları bulur.			X			
Okuduğu metne farklı başlıklar bulur.			X			
Metnin bağlamından hareketle kelime ve kelime gruplarının anlamlarını çıkarır.		X				
Metnin bağlamından hareketle kelime ve kelime gruplarının anlamlarını çıkarır.		X				
Metnin bağlamından hareketle kelime ve kelime gruplarının anlamlarını çıkarır.	X					
Metnin konusunu belirler.			X			
Metindeki sebep- sonuç ilişkilerini fark eder.			X			
Olay, yer, zaman, şahıs, varlık kadrosu ve bunlarla ilgili unsurları belirler.			X			

Anlatımın kimin ağzından yapıldığını belirler.			X			
Metne ilişkin sorulara cevap verir.			X			
Okuduklarındaki örtülü anlamları bulur.		X				
Metnin ana fikrini/ ana duygusunu belirler.			X			
Metindeki yardımcı fikirleri/ duyguları belirler.			X			
Metnin ana fikrini/ ana duygusunu belirler.			X			
Metindeki yardımcı fikirleri/ duyguları belirler.			X			
Metindeki anahtar kelimeleri belirler.		X				
Metindeki yardımcı fikirleri/ duyguları belirler.			X			
Metne ilişkin sorulara cevap verir.		X				
Metnin konusunu belirler.			X			
Metnin bağlamından hareketle kelime ve kelime gruplarının anlamlarını çıkarır.		X				
Okuduğu metne farklı başlıklar bulur.			X			
Metnin bağlamından hareketle kelime ve kelime gruplarının anlamlarını çıkarır.		X				
Metnin konusunu belirler.			X			
Metne ilişkin sorulara cevap verir.			X			
Metindeki sebep- sonuç ilişkilerini fark eder.			X			
Olay, yer, zaman, şahıs, varlık kadrosu ve bunlarla ilgili unsurları belirler.			X			
Olay, yer, zaman, şahıs, varlık kadrosu ve bunlarla ilgili unsurları belirler.			X			
Anlatımın kimin ağzından yapıldığını belirler.				X		
Okuduğu metne farklı başlıklar bulur.			X			
Metnin bağlamından hareketle kelime ve kelime gruplarının anlamlarını çıkarır.		X				

Metindeki söz sanatlarının anlatıma olan katkısını fark eder.			X			
Anlatımın kimin ağzından yapıldığını belirler.				X		
Metne ilişkin sorulara cevap verir.		X				
TOPLAM	2	12	22	2		
YÜZDE	%6,25	%31,57	%57,89	%6,25		

Tablo 11.9.1. incelendiğinde soruların, % 57,89'unun uygulama, % 31,57'sinin anlama, % 6,25'erlik bölümünün ise hatırlama ve çözümleme basamaklarına dağıldığı görülmektedir.

Tablo 11.9.2: Harika Çocuk Süreç Değerlendirme Testi Belirtke Tablosu.

KAZANIMLAR	KAZANIMLARIN DÜZEYLERİ					
	Hatırlama	Anlama	Uygulama	Çözümleme	Değerlendirme	Yaratma
Metnin bağlamından hareketle kelime ve kelime gruplarının anlamlarını çıkarır.		X				
Metnin ana fikrini/ ana duygusunu belirler.			X			
Metindeki sebep-sonuç ilişkilerini fark eder.		X				
Metindeki amaç-sonuç ilişkilerini fark eder.		X				
Metindeki amaç-sonuç ilişkilerini fark eder.		X				
TOPLAM		4	1			
YÜZDE		% 80	% 20			

Tablo 11.9.2. incelendiğinde soruların, % 80'inin anlama, % 20'sinin ise uygulama basamaklarına dağıldığı görülmektedir.

Tablo 11.9.3: Dostlar Beni Hatırlasın Süreç Değerlendirme Testi Belirtke Tablosu.

KAZANIMLAR	KAZANIMLARIN DÜZEYLERİ					
	Hatırlama	Anlama	Uygulama	Çözümleme	Değerlendirme	Yaratma
Metnin bağlamından hareketle kelime ve kelime gruplarının anlamlarını çıkarır.		X				
Metnin ana fikrini/ ana duygusunu belirler.			X			
Metnin ana fikrini/ ana duygusunu belirler.				X		

Metindeki sebep-sonuç ilişkilerini fark eder		X				
Metne ilişkin sorulara cevap verir.			X			
Metne ilişkin sorulara cevap verir.			X			
Okuduklarındaki örtülü anlamları bulur.		X				
Okuduklarındaki örtülü anlamları bulur.		X				
Metne ilişkin sorulara cevap verir.		X				
Metindeki söz sanatlarının anlatıma olan katkısını fark eder.				X		
Okuduğu metne farklı başlıklar bulur.			X			
TOPLAM		5	4	2		
YÜZDE		%45,45	% 36,36	%18,18		

Tablo 11.9.3. incelendiğinde soruların, % 45,4'ünün anlama, % 36,36'sının uygulama ve % 18,18'inin çözümleme basamaklarına dağıldığı görülmektedir.

Tablo 11.9.4: İpek Diyarı ve Taht Şehri Bursa Süreç Değerlendirme Testi Belirtke Tablosu.

KAZANIMLAR	KAZANIMLARIN DÜZEYLERİ					
	Hatırlama	Anlama	Uygulama	Çözümleme	Değerlendirme	Yaratma
Metnin bağlamından hareketle kelime ve kelime gruplarının anlamlarını çıkarır.		X				
Metnin konusunu belirler.			X			
Okuduklarındaki öznel ve nesnel yargıları ayırt eder.		X				
Okuduklarındaki öznel ve nesnel yargıları ayırt eder.		X				
Metne ilişkin sorulara cevap verir.		X				
Metne ilişkin sorulara cevap verir.		X				
Okuduğu metne farklı başlıklar bulur.			X			
TOPLAM		5	2			
YÜZDE		% 71,42	%28,57			

Tablo 11.9.4. incelendiğinde soruların, % 71,42'sinin anlama, % 28,57'sinin ise uygulama basamaklarına dağıldığı görülmektedir.

Tablo 11.9.5: Cazgır Süreç Değerlendirme Testi Belirtke Tablosu.

KAZANIMLAR	KAZANIMLARIN DÜZEYLERİ					
	Hatırlama	Anlama	Uygulama	Çözümleme	Değerlendirme	Yaratma
Metindeki anahtar kelimeleri belirler.		X				
Metnin ana fikrini/ ana duygusunu belirler.			X			
Metindeki yardımcı fikirleri/ duyguları belirler.			X			
Metne ilişkin sorulara cevap verir.				X		
Metne ilişkin sorulara cevap verir.				X		
Metindeki söz sanatlarının anlatıma olan katkısını fark eder.				X		
Metindeki söz sanatlarının anlatıma olan katkısını fark eder.			X			
TOPLAM		1	3	3		
YÜZDE		%14,28	%42,85	%42,85		

Tablo 11.9.5. incelendiğinde soruların % 42,85'inin uygulama, % 42,85'inin çözümleme ve % 14,28'inin anlama basamaklarına dağıldığı görülmektedir.

Tablo11.9.6: Ezgiyle Dönen Dünya Süreç Değerlendirme Testi Belirtke Tablosu.

KAZANIMLAR	KAZANIMLARIN DÜZEYLERİ					
	Hatırlama	Anlama	Uygulama	Çözümleme	Değerlendirme	Yaratma
Metnin bağlamından hareketle kelime ve kelime gruplarının anlamlarını çıkarır.		X				
Metindeki sebep-sonuç ilişkilerini fark eder.		X				
Metne ilişkin sorulara cevap verir.			X			
Metne ilişkin sorulara cevap verir.				X		
Metne ilişkin sorulara cevap verir.				X		
Okuduğu metne farklı başlıklar bulur.				X		
TOPLAM		2	1	3		
YÜZDE		%33,33	%16,66	%50		

Tablo 11.9.6. incelendiğinde soruların, % 50'sinin çözümleme, % 33,33'ünün anlama ve % 16,66'sının uygulama, basamaklarına dağıldığı görülmektedir.

Tablo11.9.7: Son Kuşlar Süreç Değerlendirme Testi Belirtke Tablosu.

KAZANIMLAR	KAZANIMLARIN DÜZEYLERİ					
	Hatırlama	Anlama	Uygulama	Çözümleme	Değerlendirme	Yaratma
Metnin bağlamından hareketle kelime ve kelime gruplarının anlamlarını çıkarır.		X				
Metnin bağlamından hareketle kelime ve kelime gruplarının anlamlarını çıkarır.		X				
Metindeki anahtar kelimeleri belirler.		X				
Metnin ana fikrini/ ana duygusunu belirler.			X			
Anlatımın kimin ağzından yapıldığını belirler.				X		
Olay, yer, zaman, şahıs, varlık kadrosu ve bunlarla ilgili unsurları belirler.				X		
Olay, yer, zaman, şahıs, varlık kadrosu ve bunlarla ilgili unsurları belirler.			X			
Metne ilişkin sorulara cevap verir.			X			
Olay, yer, zaman, şahıs, varlık kadrosu ve bunlarla ilgili unsurları belirler.			X			
Olay, yer, zaman, şahıs, varlık kadrosu ve bunlarla ilgili unsurları belirler.			X			
Okuduğu metne farklı başlıklar bulur.			X			
TOPLAM		3	6	2		
YÜZDE		%27,27	%54,54	%18,18		

Tablo 11.9.7. incelendiğinde soruların, % 54,54'ünün uygulama, % 27,27'sinin anlama ve % 18,18'inin çözümleme basamaklarına dağıldığı görülmektedir.

Oluşturulan taslak Okuduğunu Anlama Başarı Testi ve süreç değerlendirme testleri soruları; üçer Türkçe Eğitimi, Yeni Türk Edebiyatı ve Eğitim Bilimleri alan uzmanı ile Türkçe öğretmeni tarafından incelenmiştir. Alınan uzman görüşü doğrultusunda sorularda düzenlemeler yapılmıştır. Elde edilen taslak ölçme araçları, geçerlik ve güvenirlik analizlerinin yapılabilmesi

amacıyla 1- 15 Ocak 2016 tarihleri arasında Battalgazi Atatürk Ortaokulu 7. sınıf öğrencilerine aşağıda belirtilen kronolojik cetvel doğrultusunda uygulanmıştır:

Tablo 11.10: Ölçme Araçları Geçerlik Güvenirlik Uygulaması Takvimi.

UYGULAMA YAPILACAK;

	ÖLÇME ARACI	**SINIF DÜZEYİ**	**ÖĞRENCİ SAYISI**	**TARİH**
1.	Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği	7. Sınıf	342 Öğrenci	04.01.2016 Pazartesi
2.	Okuduğunu Anlama Başarı Testi	7. Sınıf	211 Öğrenci	05.01.2016 Salı
3.	Dostlar Beni Hatırlasın, Âşık Veysel (Süreç Değerlendirme Testi)	7. Sınıf	70 Öğrenci	06.01.2016 Çarşamba
4.	Cazgır, Attila İlhan (Süreç Değerlendirme Testi)	7. Sınıf	55 Öğrenci	07.01.2016 Perşembe
5.	Harika Çocuk, Orhan Kemal (Süreç Değerlendirme Testi)	7. Sınıf	40 Öğrenci	08.01.2016 Cuma
6.	Son Kuşlar, Sait Faik Abasıyanık (Süreç Değerlendirme Testi)	7. Sınıf	60 Öğrenci	11.01.2016 Pazartesi
7.	Ezgiyle Dönen Dünya, Şadan Karadeniz (Süreç Değerlendirme Testi)	7. Sınıf	40 Öğrenci	12.01.2016 Salı
8.	İpek Diyarı ve Taht Şehri Bursa, Evliya Çelebi (Süreç Değerlendirme Testi)	7. Sınıf	45 Öğrenci	13.01.2016 Çarşamba

Elde edilen veriler, Ohio Üniversitesi tarafından geliştirilen madde analizi programı **TAP (Test Analysis Program)** kullanılarak analiz edilmiştir <http://www.ohio.edu/people/brooksg/software.htm>. Bu programda, optik formların okutulması ile elde edilen txt dosyasının sisteme yüklenmesi esasına dayanılarak işlem yapılmaktadır. TAP ile elde edilen raporlarda ölçme araçlarının güvenirliğinin belirlenmesinde KR20 (Alpha) güvenirlik katsayısına bakılmıştır. Analiz sürecinde bu program tarafından çıkartılması gerektiği belirtilen sorunlu maddeler ölçme araçlarından çıkarılmış ve ölçme araçlarının KR20 güvenirlik katsayıları tekrar hesaplanmıştır:

Tablo 11.11: Okuduğunu Anlama Başarı Testi ve Süreç Değerlendirme Testi TAP Programı Analiz Sonuçları.

ÖLÇME ARACI	**ÖLÇME ARACI MADDE SAYISI (İLK)**	**KR20 (İLK)**	**ÇIKARILAN MADDELER**	**KR20 (SON)**	**ORTALAMA MADDE GÜÇLÜĞÜ (SON)**	**ÖLÇME ARACI MADDE SAYISI (SON)**
Okuduğunu Anlama Başarı Testi	41	0,884	6, 18, 39	**0,891**	0,527	38
Harika Çocuk, Süreç Değerlendirme Testi	8	0,529	6	**0,532**	**0.718**	7
Dostlar Beni Hatırlasın, Süreç Değerlendirme Testi	14	0,668	2, 5, 6	**0,693**	0,599	11
İpek Diyarı ve Taht Şehri Bursa, Süreç Değerlendirme Testi	9	0,625	1, 4	**0,640**	0,702	7

Cazgır, Süreç Değerlendirme Testi	11	0,520	1, 3, 8, 11	**0,649**	0,548	7
Ezgiyle Dönen Dünya, Süreç Değerlendirme Testi	8	0,567	2, 3	**0,614**	0,617	6
Son Kuşlar, Süreç Değerlendirme Testi	12	0,725	5	**0,747**	0,627	11

Gronlund ve Linn (1990) Eğitim Bilimleri alanında hazırlanan testlerde KR20 değerinin ,60-,85 aralığında olması gerektiğini belirtmişlerdir (Köksal, 2010: 44). Araştırmada Harika Çocuk metni dışında tüm metinlerin KR20 güvenirlik katsayıları 0,6'nın üzerinde çıkmıştır. Bu nedenle bu ölçme araçlarının çalışmada kullanılmasının uygun olduğuna karar verilmiştir.

Harika Çocuk metni için ise "triangulation"a (üç uzmandan görüş alma) başvurulmuştur. Yıldırım ve Şimşek (2008) genel bir tanım kullanarak çeşitleme/ triangulation yaklaşımının, "farklı veri kaynakları, farklı veri toplama ve analiz yöntemleri kullanarak araştırma sonuçlarının inandırıcılığını arttırmaya yönelik çabaların bütünü" olduğunu belirtmektedir. Wend Olsen (2004: 1), bu farklı veri kaynaklarının rastgele seçilmiş, birbirinden bağımsız ve habersiz alan uzmanları (kişiler, ekipler ya da gruplar) olabileceğini ifade etmektedir. Olsen'a göre bu alan uzmaları, görüşlerinin alındığı konu hakkında derinlemesine bir incelemede bulunmalı ve kararlarını araştırmacıya gerekçelendirerek sunmalıdır. "Triangulasyon, tek kaynağa dayalı araştırmaların yetersiz kaldığı noktaları en aza indirmektedir" (Sharon ve Turner, 2009: 3).

Çalışmada bu amaçla görüşlerine başvurulan Eğitim Bilimleri alan uzmanlarından ikisi - KR20 güvenirlik katsayısı 0,5'in üzerinde olan ölçme araçlarının sosyal bilimler alanında kullanılabilir ölçme araçları olduğunu gerekçe göstererek- bu ölçme aracının çalışmada kullanılabileceği doğrultusunda görüş bildirmiştir. Ancak üçüncü alan uzmanı, ölçme aracının KR20 güvenirlik katsayısının yeniden hesaplanabilmesi için ölçme aracının bir başka okulda öğrenim gören 7. sınıf öğrencilerine tekrar uygulanması gerektiği konusunda görüş bildirmiştir. Buradan hareketle Harika Çocuk süreç değerlendirme testi 22 Şubat 2016'da İnönü Üniversitesi Hayriye Başdemir Ortaokulunda öğrenim görmekte olan iki 7. sınıf şubesinde toplam 53 öğrenciye uygulanmıştır. Bu yeni uygulamadan elde edilen sonuçlar şöyledir:

Tablo 11.12: Harika Çocuk Süreç Değerlendirme Testi TAP Programı 2. Analiz Sonucu.

ÖLÇME ARACI	**ÖLÇME ARACI MADDE SAYISI (İLK)**	**KR20 (İLK)**	**ÇIKARILAN MADDELER**	**KR20 (SON)**	**ORTALAMA MADDE GÜÇLÜĞÜ (SON)**	**ÖLÇME ARACI MADDE SAYISI (SON)**
Harika Çocuk, Süreç Değerlendirme Testi	8	0,515	1, 3, 6	**0,545**	**0.804**	5

Harika Çocuk metni için gerçekleştirilen ikinci uygulama analiz sonuçları için tekrar "triangulation"a (üç uzmandan görüş alma) başvurulmuş ve ölçme aracının bu çalışmada kullanılabileceğine karar verilmiştir. Alan uzmanları; Harika Çocuk süreç değerlendirme testi KR20 güvenirlik katsayısının 0,5'ten büyük ancak 0,6'dan küçük çıkmasının, **soru ve öğrenci sayısının azlığından kaynaklanmış olabileceği** yönünde ayrıca görüş bildirmişlerdir.

Okumaya Yönelik Tutum Ölçeğinin Geliştirilme Süreci

Okumaya Yönelik Tutum Ölçeğinin geliştirilmesi sürecinde öncelikle alan yazın taraması yapılarak **128** (yüz yirmi sekiz) maddelik bir havuz oluşturulmuştur. Oluşturulan bu madde havuzu, uzman görüşüne sunulmuştur. Üçer Eğitim Bilimleri, Türkçe Eğitimi ve Yeni Türk Edebiyatı alan uzmanı ile Türkçe öğretmeni tarafından incelenen bu havuz, alınan uzman görüşü doğrultusunda 66 (altmış altı) maddeden oluşan bir taslak forma dönüştürülmüştür. Elde edilen 66 (altmış altı) maddelik bu taslak form, Battalgazi Atatürk Ortaokulunda öğrenim görmekte olan 342 (üç yüz kırk iki) 7. sınıf öğrencisine 1- 15 Ocak 2016 tarihleri arasında uygulanmıştır. Elde edilen veriler, SPSS 23.0 Paket Programı ile analiz edilmiştir.

Bu analize göre Okumaya Yönelik Tutum Ölçeğinde yer alan 21, 22, 35, 42, 47, 48, 49, 52, 53 numaralı maddeler ters kodlanmaktadır. Okumaya Yönelik Tutum Ölçeğinde yer alan **66 maddenin** güvenirliğini hesaplamak için iç tutarlılık katsayısı olan "Cronbach Alpha" hesaplanmıştır. **Ölçeğin genel güvenirliği 0,965 olarak çok yüksek bulunmuştur.** Ölçeğin yapı geçerliğini ortaya koymak için açıklayıcı (açımlayıcı) faktör analizi yöntemi uygulanmıştır. Yapılan Barlett testi sonucunda ($p=0.000<0.05$) faktör analizine alınan değişkenler arasında ilişkinin olduğu tespit edilmiştir. Yapılan test sonucunda ($KMO=0.952>0,60$) örnek büyüklüğünün faktör analizi uygulanması için yeterli olduğu tespit edilmiştir. **Faktör analizi sonucunda faktör yükü 0,4'den az ve faktör yükü eş yüklenen maddeler araştırmadan çıkartılmıştır.**

Madde çıkarma işleminin ardından Okumaya Yönelik Tutum Ölçeğinde kalan **31 maddenin güvenirliğini** hesaplamak için iç tutarlılık katsayısı olan "Cronbach Alpha" hesaplanmıştır. Ölçeğin genel güvenirliği alpha=0.947 olarak **çok yüksek** bulunmuştur. Ölçeğin yapı geçerliğini ortaya koymak için açıklayıcı (açımlayıcı) faktör analizi yöntemi uygulanmıştır. Yapılan Barlett testi sonucunda ($p=0.000<0.05$) faktör analizine alınan değişkenler arasında ilişkinin olduğu tespit edilmiştir. Yapılan test sonucunda ($KMO=0.955>0,60$) örnek büyüklüğünün faktör analizi uygulanması için yeterli olduğu tespit edilmiştir. Faktör analizi uygulamasında varimax yöntemi seçilerek faktörler arasındaki ilişkinin yapısının aynı kalması sağlanmıştır. Faktör analizi sonucunda değişkenler toplam açıklanan varyansı % 57.732 olan 4 (dört) faktör altında toplanmıştır. Güvenirliğine ilişkin bulunan alpha ve açıklanan varyans değerine göre Okumaya Yönelik Tutum Ölçeğinin **geçerli ve güvenilir bir araç olduğu** anlaşılmıştır (Nunally ve Bernstein, 1994). Ölçeğe ait oluşan faktör yapısı aşağıda görülmektedir:

Tablo 11.13: Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği Faktör Yapısı.

Boyut	**Madde**	**Faktör Yükü**	**Açıklanan Varyans**	**Cronbach's Alpha**
(Özdeğer=1.2574)	63. Okumak bana katkı sağlıyor.	0,777	21,689	0,932
	64. Okumak başarılı olmamı sağlıyor.	0,772		
	28. Kitap okumak kelime hazinemi zenginleştiriyor.	0,732		
	62. Okumak bana yol gösteriyor.	0,718		
	25. Okumak benim kültür seviyemi arttırıyor.	0,709		
	2. Okumanın faydası vardır.	0,705		
	1. Okumak zevklidir.	0,666		
	6. Okumak hayal dünyamı zenginleştiriyor.	0,613		
	29. Kitap okumayı eğlenceli buluyorum.	0,599		
	66. Okumak benim ufkumu genişletiyor.	0,574		

	30. Okumak benim için çok önemlidir.	0,569		
(Özdeğer=1.934)	15. Kitap okumaktan vazgeçemiyorum.	0,681	17,790	0,897
	31. Okumak vazgeçilmez tutkumdur.	0,678		
	12. Canım sıkıldığında kitap okuyorum.	0,640		
	44. Okumaktan bıkmıyorum.	0,623		
	51. Televizyon izlemek yerine kitap okumayı tercih ediyorum.	0,619		
	22. Bilgisayarda oyun oynamak bana okumaktan daha fazla zevk veriyor.	0,613		
	57. Her fırsat bulduğumda okuyorum.	0,570		
	27. Okuduğum zaman canımın sıkıntısı hemen geçer.	0,544		
	43. Okumak benim için bir hayat felsefesidir.	0,543		
	32. Okumak beni sakinleştiriyor.	0,541		
	11. Okumak beni çok rahatlatıyor.	0,529		
(Özdeğer=1.529)	39. Okuduğum kitaplarda kendimi kahramanın yerine koyuyorum.	0,714	11,051	0,750
	46. Kitaplardaki kahramanların duygularına ortak oluyorum.	0,713		
	61. Kendimi okuduğum kitabın dünyasına kaptırıyorum.	0,704		
	8. Okurken hayallere dalarım.	0,511		
	60. Okurken dertlerimi unutuyorum.	0,522		
	45. Okuduğum kitabı tekrar okumak istiyorum.	0,502		
(Özdeğer=1.282)	9. Arkadaşlarımla kitaplarımızı değiş tokuş etmek hoşuma gidiyor.	0,772	7,202	0,672
	17. Arkadaşlarıma kitap almayı seviyorum.	0,663		
	23. Okuduklarımı arkadaşlarımla paylaşmaktan zevk alıyorum.	0,452		
Toplam Açıklayıcı Varyans: %57.732				

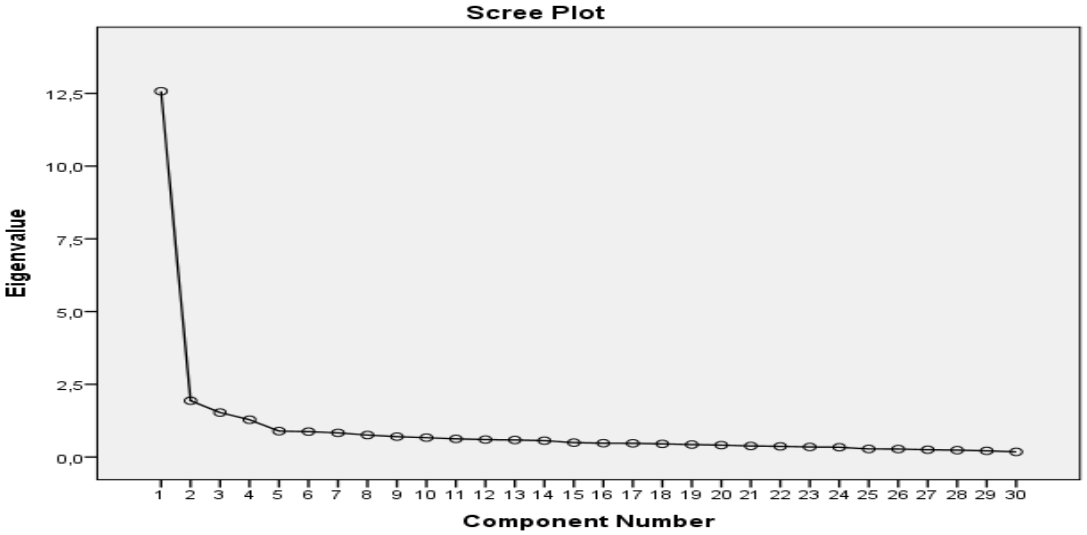
Okumaya Yönelik Tutum Ölçeğinin faktör analizi değerlendirilmesinde özdeğeri birden büyük faktörlerin ele alınmasına, değişkenlerin faktör içerisindeki ağırlığını gösteren **faktör yüklerinin yüksek olmasına, aynı değişken için faktör yüklerinin birbirine yakın olmamasına dikkat edilmiştir.** Ölçeği oluşturan faktörlerin güvenirlik katsayıları ve açıklanan varyans oranlarının yüksek olması **ölçeğin güçlü bir faktör yapısına sahip olduğunu** göstermiştir.

Ölçeğin faktörlerinin adlandırılması sürecinde triangulation'a (üç uzmandan görüş alma) başvurulmuştur. Buradan hareketle birinci faktörde yer alan maddeler, **Beklenti** olarak ele alınmıştır. Beklenti faktörünü oluşturan **11 (on bir)** maddenin güvenirliği alpha= 0,932 olarak, açıklanan varyans değeri % 21,689 olarak tespit edilmiştir. İkinci faktörde yer alan maddeler, **Sevme/ İlgi** olarak ele alınmıştır. Sevme/ İlgi faktörünü oluşturan **11 (on bir)** maddenin güvenirliği alpha= 0,897 olarak, açıklanan varyans değeri % 17,790 olarak tespit edilmiştir. Üçüncü faktörde yer alan maddeler, **İçselleştirme** olarak ele alınmıştır. İçselleştirme faktörünü oluşturan **6 (altı)** maddenin güvenirliği alpha= 0,750 olarak, açıklanan varyans değeri % 11,051 olarak tespit edilmiştir. Dördüncü faktörde yer alan maddeler, **Sosyalleştirme/ Paylaşma** olarak ele alınmıştır. Sosyalleştirme/ Paylaşma faktörünü oluşturan **3 (üç)** maddenin güvenirliği alpha= 0,672 olarak,

açıklanan varyans değeri % 7,202 olarak tespit edilmiştir. Ölçekteki faktörlerin puanları hesaplanırken faktördeki maddelerin değerleri toplandıktan sonra madde sayısına bölünerek (aritmetik ortalama) faktör puanları elde edilmiştir.

Okumaya Yönelik Tutum Ölçeğinin özdeğer genliğini gösteren Scree Plot tablosu aşağıdaki gibidir:

Tablo 11.14: Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği Scree Plot Tablosu.



Ölçeğin son biçiminde alınabilecek **en yüksek puan 155, en düşük puan ise 31**'dir.

Tablo 11.15: Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği/ Uygulanan Son Şekli.

Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği (Uygulanan Şekli)

Sevgili Öğrenciler,

Bu ölçek, sizin okumaya yönelik tutumunuzu belirlemek için hazırlanmıştır. Lütfen her bir maddeyi dikkatlice okuyunuz ve size en uygun gelen seçeneğe **(X)** işaretini koyunuz. Vermiş olduğunuz yanıtlar, sadece bu araştırma için kullanılacak ve bilgileriniz saklı tutulacaktır. Ölçeğe gösterdiğiniz ilgi için teşekkür ederim.

Arş. Gör. Gülşah DURMUŞ/ İnönü Üniversitesi

	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1. Okumak zevklidir.					
2. Okumanın faydası vardır.					
3. Okumak hayal dünyamı zenginleştiriyor.					
4. Okurken hayallere dalarım.					
5. Arkadaşlarımla kitaplarımızı değiş tokuş etmek hoşuma gidiyor.					
6. Okumak beni çok rahatlatıyor.					
7. Canım sıkıldığında kitap okuyorum.					
8. Kitap okumaktan vazgeçemiyorum.					
9. Arkadaşlarıma kitap almayı seviyorum.					
10. Bilgisayarda oyun oynamak bana okumaktan daha fazla zevk veriyor.					
11. Okuduklarımı arkadaşlarımla paylaşmaktan zevk alıyorum.					
12. Okumak benim kültür seviyemi arttırıyor.					
13. Okuduğum zaman canımın sıkıntısı hemen geçer.					
14. Kitap okumak kelime hazinemi zenginleştiriyor.					
15. Kitap okumayı eğlenceli buluyorum.					
16. Okumak benim için çok önemlidir.					
17. Okumak vazgeçilmez tutkumdur.					
18. Okumak beni sakinleştiriyor.					
19. Okuduğum kitaplarda kendimi kahramanın yerine koyuyorum.					
20. Okumak benim için bir hayat felsefesidir.					
21. Okumaktan bıkmıyorum.					
22. Okuduğum kitabı tekrar okumak istiyorum.					
23. Kitaplardaki kahramanların duygularına ortak oluyorum.					
24. Televizyon izlemek yerine kitap okumayı tercih ediyorum.					
25. Her fırsat bulduğumda okuyorum.					
26. Okurken dertlerimi unutuyorum.					
27. Kendimi okuduğum kitabın dünyasına kaptırıyorum.					
28. Okumak bana yol gösteriyor.					
29. Okumak bana katkı sağlıyor.					
30. Okumak başarılı olmamı sağlıyor.					
31. Okumak benim ufkumu genişletiyor.					

Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği Faktörler

1. **Beklenti Faktörü: 1, 2, 3, 12, 14, 15, 16, 28, 29, 30, 31**
2. **Sevme/ İlgi Faktörü: 6, 7, 8, 10, 13, 17, 18, 20, 21, 24, 25**
3. **İçselleştirme Faktörü: 4, 19, 22, 23, 26, 27**
4. **Sosyalleştirme/ Paylaşma Faktörü: 5, 9, 11**

Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu Geliştirme Aşamaları ve İçerik Analizi Süreci

Metinsel Aşkınlık İlişkileri Kuramına göre düzenlenen metin işleme süreçleri hakkında öğrenci görüşlerine başvurulurken araştırmacı tarafından uzman görüşüne başvurularak geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formları vasıtasıyla veri toplanmıştır.

"Görüşme (interview, mülakat), sözlü iletişim yoluyla veri toplama (soruşturma) tekniğidir. Görüşme, çoğunlukla, yüz yüze yapılmakta ise de telefon ve televizyonlu telefon gibi anında ses ve resim ilerleticileriyle de olabilir. (…) Görüşmenin üç temel amacı vardır: işbirliği sağlamak ya da sürdürmek; sağaltım (tedavi, kendine güveni artırmak) ile; araştırma verisi toplamaktır" (Karasar, 2010: 165- 166). Çalışmada görüşme türlerinden bireysel görüşmeye başvurulmuştur. "Bireysel görüşmede, görüşmeci ile kaynak kişi dışında kimse bulunmaz" (Karasar, 2010: 167).

Yarı yapılandırılmış görüşme tekniği, yapılandırılmış görüşme tekniğinden biraz daha esnektir. Bu teknikte, araştırmacı önceden sormayı planladığı soruları içeren görüşme protokolünü hazırlar. Buna karşın araştırmacı görüşmenin akışına bağlı olarak değişik yan ya da alt sorularla görüşmenin akışını etkileyebilir ve kişinin yanıtlarını açmasını ve ayrıntılandırmasını sağlayabilir. Eğer kişi görüşme esnasında belli soruların yanıtlarını başka soruların içerisinde yanıtlamış ise araştırmacı bu soruları sormayabilir. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniği, sahip olduğu belirli düzeyde standartlık ve aynı zamanda esneklik nedeniyle eğitimbilim araştırmalarına daha uygun bir teknik görünümü vermektedir (Türnüklü, 2000: 547).

Yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinin araştırmacıya sunduğu en önemli kolaylık, görüşmenin önceden hazırlanmış görüşme protokolüne bağlı olarak sürdürülmesi nedeniyle daha sistematik ve karşılaştırılabilir bilgi sunmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2008: 283).

Araştırmada, yarı deneysel çalışma tamamlanıp nicel veriler toplandıktan sonra deney grubundaki öğrencilerin "Metinsel Aşkınlık İlişkileri Kuramı"na göre yapılan etkinliklerle ilgili görüşlerini öğrenebilmek için bireysel görüşme yapılmıştır. Araştırmada; yarı yapılandırılmış görüşmeler, deney grubu öğrencileri ile gerçekleştirilmiştir.

Bu araştırmada kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme formunun hazırlanabilmesi için ilk olarak alan yazın taranmıştır. Araştırmanın hedefine uygun olduğu düşünülen görüşme soruları belirlenmiştir. Bu sorular açıklık, anlaşılabilirlik ve konuya uygunluk bakımından üç alan uzmanı ve üç Türkçe öğretmeni tarafından incelenmiştir. Yapılan eleştiri ve tavsiyeler doğrultusunda yeniden düzenlenen formla 7/D ve 7/F şubelerinde öğrenim görmekte olan ancak Cluster 2 öğrencisi olmayan 7 (yedi) öğrenciyle pilot görüşme yapılmıştır. Bu öğrencilere sorulardan ne anladıkları sorulmuş, aynı sorular farklı ifadelerle yeniden yöneltilmiştir. Görüşme sonucunda elde edilen veriler ve öğrencilerin sorulara tepkileri gözden geçirilerek görüşme formuna son şekli verilmiştir.

Görüşme formu iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde, görüşme sorusu, görüşmenin yapıldığı tarih, görüşmenin yapıldığı saat, görüşme yapılan öğrencinin cluster numarası, görüşmeyi yapan kişinin adı, görüşme yapan kişinin katılımcıya kendini tanıttığı bölüm ve katılımcıyı görüşmeye hazırlamak için sorulan hazırlık soruları bulunmaktadır. İkinci bölümde araştırmanın amacına uygun görüşme soruları yer almaktadır. Bu soruların sıralaması aşağıdaki gibidir:

1. **Soru:** Bir kitabı satın alırken nelere dikkat ediyorsunuz?

(**Alternatif soru:** Kitabın kapak resmi, yazarı, adı, konusu, türü, hakkında yapılan değerlendirmeler, sinemaya/ tiyatroya aktarılıp aktarılmadığı vb. gibi özelliklerden hangisine dikkat ediyorsunuz?)

2. **Soru:** Kitap seçiminde size kimler yardımcı oluyor? (Aile, öğretmen, arkadaş vb.)

3. Soru: Türkçe derslerinde en çok hangi etkinlikleri yapmaktan hoşlanıyorsunuz? (**Alternatif soru:** Örneğin kelime listelemeden mi, metni resimlemeden mi, çengel bulmacadan mı, eşleştirmeden mi, röportaj yapmadan mı, pano okumadan mı, metinde eksik bırakılan yerleri tamamlamadan mı daha çok hoşlanıyorsunuz?)

(*Metinsel Aşkınlık İlişkileri Kuramına* Uygun Yürütülen Türkçe Dersleriyle İlgili Sorular)

Türkçe derslerinde okuduğunuz metinlerle ilgili *Metinsel Aşkınlık İlişkileri Kurami*na göre çok sayıda etkinlik gerçekleştirdik. Bu etkinliklerden;

4. Soru: "Metinler arası ilişki" ile ilgili uygulamalar hakkında ne düşünüyorsunuz? Bu uygulamaların size katkıları neler oldu?

5. Soru: "Ana metinsellik" ile ilgili uygulamalar hakkında ne düşünüyorsunuz? Bu uygulamaların size katkıları neler oldu?

6. Soru: "Yan metinsellik" ile ilgili uygulamalar hakkında ne düşünüyorsunuz? Bu uygulamaların size katkıları neler oldu?

7. Soru: "Üst metinsellik" ile ilgili uygulamalar hakkında ne düşünüyorsunuz? Bu uygulamaların size katkıları neler oldu?

8. Soru: "Yorumsal üst metinsellik" ile ilgili uygulamalar hakkında ne düşünüyorsunuz? Bu uygulamaların size katkıları neler oldu?

9. Soru: *Metinsel Aşkınlık İlişkileri Kuramına* göre yapılan etkinliklerden en çok hangisini sevdiniz?

10. Soru: *Metinsel Aşkınlık İlişkileri Kuramına* göre yapılan etkinliklerden en çok hangisinde zorlandınız?

Araştırmacı her ne kadar görüşme sorularını önceden hazırlamış olsa da görüşme sürecinde bu soruların yerleri değişmiş, alternatif sorular kullanılmıştır.

Araştırmanın nitel boyutunda veriler, yarı deneysel uygulama sona erdikten sonra deney grubu öğrencileriyle yapılan görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Görüşmeler, 28 öğrencinin oluşturduğu deney grubunda yer alan bütün öğrencilerle yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin izniyle kayıt altına alınan her bir görüşme yaklaşık 20 (yirmi) dakika sürmüştür. Araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme formunun uygulanmasında aşağıdaki aşamalar takip edilmiştir:

1. Araştırmacı görüşme yapacağı katılımcıya kendisini tanıtmış, araştırmanın amacını izah etmiştir.
2. Yapılacak görüşmenin gizli kalacağını ve görüşmenin ses kayıt cihazı ile kaydedileceğini açıklamıştır.
3. Görüşme formundaki sorular sırasıyla öğrenciye sözlü olarak yöneltilmiş, öğrencinin verdiği cevaplar kâğıt kalem kullanılarak yarı yapılandırılmış görüşme formuna kaydedilmiştir.
4. Her öğrenciden alınan izinle görüşmeler ses kayıt cihazı ile kaydedilmiştir.
5. Yarı yapılandırılmış görüşme tamamlandıktan sonra öğrenciye ekleyeceği bir şey olup olmadığı sorulmuş ve katılımından dolayı teşekkür edilmiştir.

Pilot görüşmelerde yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan soruların öğrenciler tarafından doğru anlaşıldığı ve istenilen biçimde cevaplandırıldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Metinsel Aşkınlık İlişkileri Kuramına Göre Metin İşleme Süreçleri ve Etkinlik Düzenleme Aşamaları

Seçilen altı metnin Metinsel Aşkınlık İlişkileri Kuramı'na göre metin işleme süreçlerinin düzenlenmesinde metinlerin öğretmen kılavuz kitabında belirtilen "okuduğu metni anlama ve

çözümleme amaç ve kazanımları" ile Metinsel Aşkınlık İlişkileri Kuramı'nın beş temel basamağına yönelik veriler yol gösterici olmuştur. Metinler, kontrol ve deney gruplarının eğitim durumları sürecinde ders kitabındaki sıralanışları esas alınarak işlenmiştir. Metinlerin öğretmen kılavuz kitabında belirtilen "okuduğu metni anlama ve çözümleme amaç ve kazanımları" şöyledir:

Tablo 11.16: İşlenecek Metinlerin Öğretmen Kılavuz Kitabında Belirtilen "Okuduğu Metni Anlama ve Çözümleme Amaç ve Kazanımları".

Harika Çocuk	**Dostlar Beni Hatırlasın**	**İpek Diyarı ve Taht Şehri Bursa**	**Cazgır**	**Ezgiyle Dönen Dünya**	**Son Kuşlar**
1. Metnin bağlamından hareketle kelime ve kelime gruplarının anlamlarını çıkarır. 4. Metnin ana fikrini/ana duygusunu belirler. 8. Metindeki sebep-sonuç ilişkilerini fark eder. 9. Metindeki amaç-sonuç ilişkilerini fark eder. 12. Okuduklarını kendi cümleleriyle, kronolojik sıra ve mantık akışı içinde özetler. 19. Metinde yararlanılan düşünceyi geliştirme yollarının işlevlerini açıklar. 24. Metnin öncesi ve/veya sonrasına ait kurgular yapar.	1. Metnin bağlamından hareketle kelime ve kelime gruplarının anlamlarını çıkarır. 4. Metnin ana fikrini / ana duygusunu belirler. 6. Anlatımın kimin ağzından yapıldığını belirler. 8. Metindeki sebep - sonuç ilişkilerini fark eder. 9. Metindeki amaç - sonuç ilişkilerini fark eder. 10. Okuduklarındaki örtülü anlamları bulur. 12. Okuduklarını kendi cümleleriyle, kronolojik sıra ve mantık akışı içinde özetler. 13. Metne ilişkin sorulara cevap verir. 18. Metindeki söz sanatlarının anlatıma olan katkısını farkeder. 19. Metinde yararlanılan düşünceyi	1. Metnin bağlamından hareketle kelime ve kelime gruplarının anlamlarını çıkarır. 3. Metnin konusunu belirler. 4. Metnin ana fikrini/ana duygusunu belirler. 11. Okuduklarındaki öznel ve nesnel yargıları ayırt eder. 12. Okuduklarını kendi cümleleriyle, kronolojik sıra ve mantık akışı içinde özetler. 13. Metne ilişkin sorulara cevap verir. 14. Metne ilişkin sorular oluşturur. 15. Metnin türüyle ilgili özellikleri kavrar. 19. Metinde yararlanılan düşünceyi geliştirme yollarının	2. Metindeki anahtar kelimeleri belirler. 3. Metnin konusunu belirler. 4. Metnin ana fikrini/ana duygusunu belirler. 5. Metindeki yardımcı fikirleri/duygu ları belirler. 13. Metne ilişkin sorulara cevap verir. 18. Metindeki söz sanatlarının anlatıma olan katkısını fark eder. 23. Metindeki ipuçlarından hareketle metne yönelik tah-minlerde bulunur. 25. Şiir dilinin farklılığını ayırt eder. 26. Şiirin kendisinde uyandırdığı duyguları ifade eder. 30. Okuduğu metne farklı başlıklar bulur.	1. Metnin bağlamından hareketle kelime ve kelime gruplarının anlamlarını çıkarır. 8. Metindeki sebep-sonuç ilişkilerini fark eder. 9. Metindeki amaç-sonuç ilişkilerini fark eder. 12. Okuduklarını kendi cümleleriyle, kronolojik sıra ve mantık akışı içinde özetler. 13. Metne ilişkin sorulara cevap verir. 30. Okuduğu metne farklı başlıklar bulur.	1. Metnin bağlamından hareketle kelime ve kelime gruplarının anlamlarını çıkarır. 2. Metindeki anahtar kelimeleri belirler. 4. Metnin ana fikrini/ana duygusunu belirler. 5. Metindeki yardımcı fikirleri/duygular ı belirler. 6. Anlatımın kimin ağzından yapıldığını belirler. 7. Olay, yer, zaman, şahıs, varlık kadrosu ve bunlarla il-gili unsurları belirler. 12. Okuduklarını kendi cümleleriyle, kronolojik sıra ve mantık akışı içinde özetler. 13. Metne ilişkin sorulara cevap verir. 22. Metinde ortaya konan sorunlara farklı çözümler üretir. 24. Metnin öncesi ve/veya

28. Metinle ilgili görsel ögeleri yorumlar.	geliştirme yollarını işlevlerini açıklar. 24. Metnin öncesi ve / veya sonrasına ait kurgular yapar. 26. Şiirin kendisinde uyandırdığı duyguları ifade eder. 28. Metinle ilgili görsel ögeleri yorumlar. 30. Okuduğu metne farklı başlıklar bulur.	işlevlerini açıklar. 27. Okuduklarını kendi hayatı ve günlük hayatla karşılaştırır. 28. Metinle ilgili görsel ögeleri yorumlar. 29. Metnin başlığı ile içeriği arasındaki ilişkiyi ortaya koyar. 30. Okuduğu metne farklı başlıklar bulur.			sonrasına ait kurgular yapar. 30. Okuduğu metne farklı başlıklar bulur.

Kuramın beş alt basamağına yönelik etkinlikler düzenlenerek öğrencilerin, öncelikle **kuramın uygulayıcıları konumuna getirilmeleri amaçlanmıştır.**

Genette, kuramın **Metinler arasılık** basamağı için üç farklı uygulama biçimi ortaya koyar: kaynak gösterilerek yapılan alıntı, kaynak gösterilmeden yapılan çalıntı ve üslup taklidi. **Çalıntı,** etik bir tutum olmadığı için; **üslup taklidi** de 7. sınıf öğrencileri için ileri düzey bir uygulama biçimi olarak değerlendirildiğinden bu çalışmanın sınırları dışında bırakılmış; çalışmada, kuramın metinler arasılık basamağının **alıntılar vasıtasıyla uygulama sahasına aktarılması** üzerinde durulmuştur. Öğrencilerin, görüş ve düşüncelerini desteklemek amacıyla tırnak içinde alıntı yapabilme becerilerinin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Bu işlem gerçekleştirilirken işlenen metnin "okuduğu metni anlama ve çözümleme amaç ve kazanımları" yol gösterici olmuştur:

Kazanım 2.24. Metnin öncesi ve / veya sonrasına ait kurgular yapar.

Okuduğunuz metnin ilk paragrafı aşağıda alıntılanarak verilmiştir. Metni devam ettirerek yeni bir metin oluşturunuz.

"Bisküvi, çikolata, kâğıtlı şeker, zeytinyağı, sabun yapımevleriyle küçük tamir atölyelerinin yan yana odalarda bulunduğu, sefer tasına benzeyen hanlardan birinin genzi tıkayan pis havası içinde ekmeğini küçücük pedalıyla kazanmaya çalışan bir arkadaşı görmeye gitmiştim. Bulamadım. Dönecektim ki kapı yanında duran büyükçe bir tahta sandığın içinde onu gördüm: Peynir ekmekle domates yiyordu. Kirli, kıvır kıvır sarı saçları vardı. Makine yağıyla kararmış yüzü, içlerinden aydınlanan harikulade yeşil gözleri..."

Metnin her bölümünden üçer mısra alıntılayarak yeni bir şiir metni oluşturunuz:

YENİ BAŞLIK TEKLİFİNİZ:

…….

"Vur ha vur, vur davul, baş pehlivan havası.

Çıksın Bekir, Osman, Mestanoğlu, Dülger Ahmet.

Vur ha vur, vur davul, gürlemenin sırası."

……
……
……
……
……
……
……

"Hey mübarek! Er meydanı bu meydandır.

Cümle âlem birikmiş işte davullu zurnalı.

Her biri bir özge diyarda baş pehlivandır."

……
……
……
……
……
……
……

Düzenlenen bu etkinlikler, birer **kolaj** çalışması olarak değerlendirilebilir. XX. yüzyılın en önemli yeniliklerinden biri olarak kabul edilen, daha önce var olan eserlerden, nesnelerden, iletilerden belli sayıda unsuru alıp yeni bir yaratı içine sokmak olan kolaj (yapıştırma), 1910'lu yılların başında plastik sanatlar alanında doğar. (….) **Metinler arası kolaj,** ister sözsel olsun ister olmasın yeni bir bütün içerisine sokulan gazete manşetlerine, makalelerine, ilanlara, resmi belgelere, afişlere, prospektüslere, broşürlere, **başka metinlerden parçalara**; kimi zaman da moda şarkılara, opera parçalarına, radyo anonslarına vb. daha önce düzenlenmiş ayrışık unsurlara gönderir. Kolaj iki aşamada gerçekleşen bir süreç başlatır: Önce bir bütünden bir unsur alınır ve başka bir bütün içerisine katılır. Kolajla bir "kesme" işlemi gerçekleştirilir, daha önce oluşmuş, var olan iletiler- metinler kesilip alınarak yeni bir esere sokulurlar. Belli bir düzgü içerisine sokulmuş, daha önce düzenlenmiş unsurlar yeni bir dizgeye oturtulmaya çalışılır. Ancak böyle bir işlem yeni bağlamda, bir bütün içerisinde bir kopukluk etkisi yaratır. Bir metnin başka bir metinden kesilip alınarak yeni bir metne yapıştırılması işlemi bütünüyle alıntının (dolayısıyla tüm metinler arasının) işleyişine uyar. **Her kolaj, bir [doğrudan] alıntıdır** (Aktulum, 1999: 222- 224).

Bu şekilde gerçekleştirilen **"doğrudan alıntı"**yı kullanabilme süreçlerinin yanı sıra öğrencilerin, bir metinde başka bir metnin isminin ya da yazarının anılmasıyla gerçekleştirilen **"dolaylı alıntı"** gerçekleştirme sürecinden haberdar edilmesine yönelik de etkinlikler düzenlenmiştir:

Metinde hangi yabancı çocuk romanına ismen gönderimde bulunulmuştur? Belirtiniz.



Kuramın, **Ana Metinsellik** basamağına yönelik etkinlikler düzenlenirken öğrencilerin işlenen metinden hareketle yeni bir metin oluşturması esas alınmıştır. İşlenen metin şiir ise bu metinden hareketle bir düzyazı; düzyazı ise bu metinden hareketle bir şiir oluşturmaları istenmiştir. Böylelikle kuramın bu boyutunun **düzyazılaştırma** ve **şiirleştirme** basamakları uygulama sahasına aktarılmak istenmiştir. Öğrenciler, bu süreçleri gerçekleştirirken metnin bazı bölümlerini oluşturdukları yeni metinde kullanmayabilmişler ya da bu yeni metne işlenen metinde bulunmayan yeni bölüm ve unsurlar ekleyebilmişlerdir. Böylelikle kuramın bu boyutunun **indirgeme** ve **genişletme** basamakları da uygulama sahasına taşınmıştır:

Okuduğunuz metinden hareketle aşağıda belirtilen etkinliklerden birini seçerek yeni bir şiir metni oluşturunuz:

- Kendi duygu ve düşüncelerinizi anlatan bir şiir yazınız.
- Metindeki çocuğun duygu ve düşüncelerini anlatan bir şiir yazınız.
- Metindeki çocukla sohbet eden adamın duygu ve düşüncelerini anlatan bir şiir metni yazınız.

Öğrencilerin, kuramın Ana Metinsellik boyutunun **kipsel dönüşüm** sürecini de uygulama sahasına taşıyabilmeleri için işlenen metinlerden hareketle tiyatro metinleri yazmaları, bu metinleri sınıfta canlandırmaları; bu sürecin ardından asıl metin, tiyatro metni ve canlandırılan metni biçim ve içerik açısından karşılaştırmaları istenmiştir. Böylelikle süreç hakkında farkındalık kazanmaları amaçlanmıştır. Öğrenciler, sürecin bu basamağında da **indirgeme** ve **genişletme**ye başvurabilmişlerdir:

Beşer kişilik gruplar oluşturunuz. Okuduğunuz metni tiyatro metnine dönüştürerek sınıfta grup grup canlandırınız.

Okuduğunuz metin- tiyatro metni- canlandırılan metin arasındaki biçim ve içerik açısından ortak, benzer ve farklı özellikleri tespit ederek aşağıdaki tabloya yazınız.

Kuramın **Yan Metinsellik** boyutu iki temel aşama ile etkinlik düzlemine taşınmıştır. Birinci basamakta öğrencilerden metnin **görselleri** ile içeriği arasında karşılaştırmalar yapmaları, böylelikle görsel- içerik uyumu konusunda yorum yapma becerilerinin geliştirilmesi amaçlanmıştır:

Kazanım 2.28. Metinle ilgili görselleri yorumlar.

Okuduğunuz metinde yer verilen resimler ile metnin içeriği arasındaki ilişkiyi açıklayan birer paragraf oluşturunuz.



Resim 1 ile Metnin İçeriği Arasındaki İlişki.

İkinci basamakta ise öğrencilerin okudukları metnin, **başlığı** vasıtasıyla kendilerine çağrıştırdığı/ hatırlattığı diğer metinleri (şiir, hikâye, tiyatro, roman, film/ sinema, çizgi film vb.) gerekçeleri ile açıklamaları istenmiştir. Yine bu basamakta işlenen metin ile hatırlanan metinler biçim ve içerik açısından karşılaştırılmıştır:

Okuduğunuz metnin, başlığı vasıtasıyla size çağrıştırdığı/ hatırlattığı diğer metinler (şiir, hikâye, tiyatro, roman, film/ sinema, çizgi film vb.) nelerdir? Gerekçeleri ile açıklayınız.

Okuduğunuz metin ile başlığı vasıtasıyla size çağrıştırdığı metinler arasında biçim ve içerik açısından ortak- farklı ve benzer özellikler nelerdir? Belirtiniz.

Kuramın **Üst Metinsellik** ile ilgili bölümünde öğrencilerden işlenen metne gelinceye kadar okumuş oldukları bütün metinleri bir arada düşünerek işlenen metnin türüne karar vermeleri istenmiştir. Böylelikle işlenen metnin türünün ne olduğu gerekçelendirilirken önceden karşılaşılmış olan bütün metinler ölçüt kabul edilmiş, metnin türüne karar verme sürecinde metinle bağlantılı olduğu düşünülen metin içi ve metin dışı bütün unsurlar sürece dâhil edilmiş olacaktır. Öğrencilerden tür belirleme gerekçeleri ile birlikte önceki metinler ile işlenen yeni metni biçim ve içerik açısından karşılaştırmaları da istenmiştir:

Daha önce okuduğunuz metinlerden hareketle Harika Çocuk metninin türü ne olabilir? Gerekçeleri ile açıklayınız.

Harika Çocuk metni ile aynı türde yazılmış -daha önce okuduğunuz metinleri- **biçim/ şekil** özellikleri açısından karşılaştırınız.

Harika Çocuk metni ile aynı türde yazılmış -daha önce okuduğunuz- metinleri **içerik** özellikleri açısından karşılaştırınız.

Kuramın, metnin yazarı ya da eleştirmenler tarafından metin hakkında yapılan yorumların metni anlamlandırmada sürece dâhil edildiği **Yorumsal Üst Metinsellik** boyutunda öğrencilere üç farklı uygulama biçimi sunulmuştur. Bunlardan ilkinde öğrencilerden, **kendilerini bir metin eleştirmeni yerine koyarak** işlenen metni biçim, içerik, dil ve anlatım, üslup açısından eleştiren/ yorumlayan/ değerlendiren bir paragraf oluşturmaları istenmiştir. Böylelikle öğrenciler, kuramın bu boyutunun uygulayıcıları konumuna taşınmak istenmiştir.

Kendinizi bir metin eleştirmeninin yerine koyarak okuduğunuz metni biçim, içerik, dil ve üslup özellikleri açısından eleştiren/ yorumlayan/ değerlendiren bir paragraf yazınız.

İkinci uygulama biçiminde **öğrencilerden işlenen metnin yazarı/ şairi olduklarını hayal etmeleri/ varsaymaları** istenmiş ve onlardan işlenen metinden de hareket ederek sanat anlayışlarını ortaya koydukları bir paragraf yazmaları istenmiştir:

Kendinizi okuduğunuz metnin yazarının/ şairinin yerine koyarak **bu metinden hareketle** sanat anlayışınız hakkında bilgi veren bir paragraf oluşturunuz.

Üçüncü uygulama biçiminde ise öğrencilere işlenen metin hakkında **metnin yazarının/ şairinin ya da eleştirmenlerin yorum, eleştiri ve değerlendirmelerinin yer aldığı paragraflar** verilerek onlardan bu paragraflarda verilen bilgilerden hareketle işlenen metni yeniden anlamlandırmaları, değerlendirmeleri, yorumlamaları istenmiştir. Örneğin Attila İlhan'ın Cazgır şiirini yazma gerekçesini açıkladığı aşağıdaki paragraf:

"pehlivanları yazmak da nereden aklıma geldi? bir kere tabii güreşin yoksul anadolu halkının ilgi duyduğu tek spor olmasından, geleneksel ve göreneksel bir yeri olmasından. ama gençlerin bilemeyeceği bir dış neden var: o tarih türk pehlivanlarının, olimpiyatlarda olsun, dünya şampiyonluklarında olsun, ortalığı duman ettiği tarih. aklımda yanlış kalmadıysa, bu şiir, istanbul'da yapılan bir şampiyonada bizim pehlivanların –ki hepsi halk çocuklarıdır- büyük başarılarından sonra söylenmiştir" (Attilâ İlhan, *Sisler Bulvarı*, Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, 2005: 163).

Şadan Karadeniz için müziğin ve deneme yazarlığının önemini gözler önüne seren yazarın kendisiyle gerçekleştirilmiş aşağıdaki röportaj gibi:

"Ahmet Özer:

-Yapıtlarınıza bakınca yaşamınızda müziğin önemli bir yeri olduğunu düşündüm. Ne tür müziği seversiniz?

Şadan Karadeniz:

-Her çeşit müziği severim. Klasik Batı müziğini, Klasik Türk müziğini, cazı, halk müziğini.. Yeter ki iyi olsun. Çalışırken fon müziği olarak Klasik Batı müziğini tercih ederim. Bazen Bach'ı dinlemek ister insanın canı, bazen Neşet Ertaş'ı..

Ahmet Özer:

-Deneme türünde yapıtlar verdiniz. Bu türü neden seçtiğinizi açıklar mısınız?

Şadan Karadeniz:

-Bu türe doğal bir eğilimim, bir yatkınlığım olduğunu söyleyebilirim. *Fındıkfaresiyle Bilgisayar Faresi* adlı kitabımda aynı başlığı taşıyan öykü bir yana bırakılırsa, kitaptaki öteki öykülerin neredeyse tümünün denememsi bir havası var. Bu, benim denemeye yatkınlığımla açıklanabilir sanıyorum. Deneme- öyküler sayabiliriz onları. Babamın yaşamını anlattığım son kitabım bir yana, öteki kitaplarım az ya da çok deneme türüne giriyor" (Ahmet Özer, "Yazının ve Çevirinin Kanatlarında Çevirmen- Yazar Şadan Karadeniz'le Söyleşi", Kıyı Kültür Sanat Dergisi, Sayı: 292, Kasım- Aralık 2014: 32).

Böylelikle öğrencilerin okudukları metni anlamlandırma ve çözümleme sürecine işlenen metinle bağlantılı metin içi ve metin dışı unsurlar dâhil edilmek istenmiş, öğrencilerin sürece kuramın uygulayıcıları olarak aktif katılımları sağlanmaya çalışılmıştır.

Geliştirilen taslak etkinlikler, 1 (bir) Fransız Dili ve Edebiyatı ile üçer Türkçe Eğitimi, Yeni Türk Edebiyatı, Eğitim Bilimleri alan uzmanı ve Türkçe öğretmeni tarafından incelenmiştir. Alınan

uzman görüşü doğrultusunda etkinliklerde düzenlemeler yapılmıştır. Yarı deneysel işlemin gerçekleştirileceği Yeşilyurt Sümer Ortaokulunda deney ve kontrol gruplarının belirlenmesinin ardından, 7/D ve 7/F şubelerinde öğrenim görmekte olan ancak Cluster 2 öğrencisi olmayan sekiz (8) öğrenci ile (4'ü 7/D, 4'ü 7/F şubesinden) 29 Şubat- 4 Mart 2016 tarihleri arasında pilot etkinlik uygulaması gerçekleştirilmiştir. Elde edilen verilerden hareketle taslak etkinlik kitapçığına son şekli verilmiştir.

Seçilen Altı Metnin Meram Yayınları Ders, Öğrenci Çalışma ve Öğretmen Kılavuz Kitaplarında Yer Alan Okuyalım Anlayalım Etkinleri

Harika Çocuk

Bu metnin Okuyalım- Anlayalım başlığı altında yer alan metin işleme süreci, **tahmin ederek okuma yöntemi**ne yönelik oluşturulmuş etkinlik örnekleri ile şekillendirilmiştir. Bu bölümde okuduğunu anlama ve çözümleme kazanımlarına yönelik olarak oluşturulmuş altı etkinlik örneği bulunmaktadır.

Birinci etkinlikte öğrencilerden metnin adına ve görsellerine bakarak metinde neler anlatıldığını tahmin etmeleri ve tahminlerini yazmaları istenmiştir. Etkinlikte öğrencilerin okuma etkinliğinden sonra tahminlerinin doğruluğunu kontrol etmelerine yönelik bir uyarı yer almaktadır.

Bu etkinlikte metnin **başlığı ve görselleri**nin metnin anlamlandırılması sürecinde kullanılmasının **Metinsel Aşkınlık İlişkileri Kuramı**nın **yan metinsellik** alt boyutu kapsamında değerlendirilebileceği belirtilmelidir.

İkinci etkinlikte öğrencilerden okuma sırasında ders kitabında yer almayan fakat okunan bölümde gelişebilecek olaylar ile okuma sonunda gelişen olayları yazmaları istenmiştir. Etkinlik boş bırakılan iki sütun ile şekillenmiştir: metinde gelişebilecek olaylar, metinde gelişen olaylar. Bu etkinlik de **tahmin ederek okuma yöntemi** kullanılarak şekillendirilmiştir.

Birbiriyle paralel yapılanış sergileyen **üçüncü** ve **dördüncü etkinlikler**de öğrencilerden metindeki sebep sonuç ve amaç sonuç ilişkilerini belirleyerek boş bırakılan sütunlara yazmaları istenmiştir: sebepler sütunu, sonuçlar sütunu; amaçlar sütunu, sonuçlar sütunu. Bu etkinlikler, "metindeki sebep sonuç ilişkilerini fark eder" ve "metindeki amaç sonuç ilişkilerini fark eder" okuduğu metni anlama ve çözümleme kazanımlarına yönelik olarak oluşturulmuştur.

Beşinci etkinlikte öğrencilerden metnin ana fikrini boş bırakılan yere yazmaları istenmiştir.

Tahmin ederek okuma yöntemi ile şekillendirilen **altıncı etkinlik,** iki basamaklı bir süreçte gerçekleştirilmektedir. Birinci basamakta öğrencilerden metnin öncesinde, ikinci basamakta ise metnin sonrasında neler olabileceğini kurgulayarak yazmaları istenmiştir. Bu etkinlik, metnin öncesi ve sonrasına **kurgulanan yeni bölümler eklenmesi** istendiği için Metinsel Aşkınlık İlişkileri Kuramının ana metinsellik boyutunun **genişletme** başlığı kapsamında değerlendirilebilir.

Dostlar Beni Hatırlasın

Bu metnin Okuyalım- Anlayalım başlığı altında yer alan metin işleme süreci, **söz korosu yöntemi**ne yönelik oluşturulmuş etkinlik örnekleri ile şekillendirilmiştir. Böylece öğrencilerin okuma ve **birlikte çalışma becerilerinin geliştirilmesi**ne katkıda bulunulması amaçlanmıştır. Bu bölümde okuduğunu anlama ve çözümleme kazanımlarına yönelik olarak oluşturulmuş beş etkinlik örneği bulunmaktadır.

Birinci etkinlikte öğrencilerin şiirin konusunu, **ikinci etkinlik**te ise ana duygusunu **arkadaşları ile birlikte** belirleyerek yazmaları istenmiştir.

Üçüncü etkinlikte öğrencilerden şiiri dinlerken zihinde canlandırdıklarını hikâye tekniğine uygun olarak yazmaları istenmiştir. Şiir biçiminde yazılmış bir metinden yola çıkılarak düzyazı biçiminde oluşturulmuş yeni bir metnin kurgulanmasının istendiği bu etkinlik, Metinsel Aşkınlık İlişkileri Kuramının ana metinsellik boyutunun **düzyazılaştırma** başlığı kapsamında değerlendirilebilir.

Dördüncü etkinlikte öğrencilerden şiire farklı başlıklar bulmaları istenmiştir. Metnin içeriği ve başlığı ile ilgili olan bu etkinlik, Metinsel Aşkınlık İlişkileri Kuramının **yan metinsellik** boyutunda değerlendirilebilir.

Öğrencilerden okunan şiire cevap niteliğinde bir şiir veya mektup yazmalarının istendiği **beşinci etkinlik** Metinsel Aşkınlık İlişkileri Kuramının **ana metinsellik** boyutunun **koşuklaştırma** ve **düzyazılaştırma** başlığı kapsamında değerlendirilebilir. Çünkü burada şiir şeklinde oluşturulmuş bir metinden hareketle yeni bir şiir ve düzyazı metni kurgulanması istenmektedir.

İpek Diyarı ve Taht Şehri Bursa

Bu metnin Okuyalım- Anlayalım başlığı altında yer alan metin işleme süreci, **sesli okuma yöntemi**ne yönelik oluşturulmuş etkinlik örnekleri ile şekillendirilmiştir. Böylece öğrencilerin kelimelerin nasıl telaffuz edildiğini ve hangi bağlamda kullanıldığını anlamaları sağlanmış olacaktır. Ayrıca öğrencilerin okuma seviyeleri belirlenmiş, düzgün konuşma yetenekleri geliştirilmiş, dinleyenlerin zihinsel faaliyetleri geliştirilmiş, konuya ilgi duyulması ve okuma zevki uyandırılması sağlanmış olacaktır. Sesli okuma esnasında öğretmen tarafından okuma kuralları da hatırlatılacaktır. Bu bölümde okuduğunu anlama ve çözümleme kazanımlarına yönelik olarak oluşturulmuş dört etkinlik örneği bulunmaktadır.

Birinci etkinlikte öğrencilerden verilen yirmi dört kelimenin anlamını metnin bağlamından hareketle tahmin ederek yazmaları istenmiştir. Öğrenciler, tahminlerinin doğruluğunu kontrol etmeleri için TDK *Türkçe Sözlük* ve *Deyimler Sözlüğü*ne yönlendirilmektedir. Bu etkinlikte öğrenciler, sözlüklerden kelime anlamlarını alıntılayarak kendi tahminlerini kontrol edeceklerdir. Bu nedenle etkinlik, Metinsel Aşkınlık İlişkileri Kuramının **metinler arasılık** boyutunun **doğrudan alıntı** başlığı kapsamında değerlendirilebilir.

İkinci etkinlikte öğrencilerden metnin ana fikrini ve yardımcı fikirlerini, **üçüncü etkinlik**te ise metindeki öznel ve nesnel yargıları belirleyerek yazmaları istenmiştir.

Dördüncü etkinlikte öğrencilerden metnin içeriğine uygun başlıklar bularak yazmaları istenmiştir. Metnin içeriği ve başlığı ile ilgili olan bu etkinlik, Metinsel Aşkınlık İlişkileri Kuramının **yan metinsellik** boyutunda değerlendirilebilir.

Cazgır

Bu metnin Okuyalım- Anlayalım başlığı altında yer alan metin işleme süreci, **ezberleme yöntemi**ne yönelik oluşturulmuş etkinlik örnekleri ile şekillendirilmiştir. Eğitim durumları sürecinde sınıf gruplara ayrılacak, her gruba şiirin ikişer üçer mısralık bölümleri verilecek ve onlardan bu bölümleri beş dakika içinde ezberlemeleri istenecektir. Gruplardan birer öğrencinin ezberlediği bölümü sırayla okumaları sağlanacaktır. Gruplardan ikinci ve üçüncü öğrencilere de aynı şekilde ezberletilen bölümler okutulacaktır. Bu bölümde okuduğunu anlama ve çözümleme kazanımlarına yönelik olarak oluşturulmuş dört etkinlik örneği bulunmaktadır.

Birinci etkinlikte öğrencilere şiirde geçen bazı kelimeler verilmiş ve onlardan bu kelimelerden hangilerinin eş sesli olduğunu tespit etmeleri istenmiştir. Etkinliğin ikinci basamağında öğrencilerden **eş sesli kelimeleri diğer anlamları ile birer cümlede kullanmaları** istenmiştir. Bu etkinlikte öğrenciler, metinden **doğrudan alıntıladıkları** kelimeleri, metindeki anlamlarından farklı

anlamlarda kullanarak yeni cümleler oluşturacaklardır. Dolayısıyla bu etkinlik, Metinsel Aşkınlık İlişkileri Kuramının **metinler arasılık** boyutunda değerlendirilebilir.

İkinci etkinlikte öğrencilerden şiirin konusunu, **üçüncü etkinlik**te ise ana duygusunu ve yardımcı duygularını belirleyerek yazmaları istenmiştir.

Dördüncü etkinlikte öğrencilerden Fazıl Hüsnü Dağlarca'nın Türk Olmak şiirinde ses akışını sağlayan ses benzerliklerini şiir üzerinde belirlemeleri istenmiştir.

Ezgiyle Dönen Dünya

Bu metnin Okuyalım- Anlayalım başlığı altında yer alan metin işleme süreci, **tartışarak okuma yöntemi**ne yönelik oluşturulmuş etkinlik örnekleri ile şekillendirilmiştir. Böylece öğrencilerin metinde işlenen konuyla ilgili bilgi, duygu ve düşüncelerini başkalarıyla paylaşmaları ve onların bilgi ve görüşlerinden yararlanarak farklı bakış açıları kazanmaları sağlanmak istenmiştir. Bu bölümde okuduğunu anlama ve çözümleme kazanımlarına yönelik olarak oluşturulmuş altı etkinlik örneği bulunmaktadır.

Birinci etkinlikte öğrencilerden metnin görsellerinden ve başlığından yararlanarak içeriğini tahmin etmeleri ve yazmaları istenmiştir. Bu etkinlikte metnin **başlığı ve görselleri**nin metnin içeriğinin tahmin edilmesi sürecinde kullanılmasının **Metinsel Aşkınlık İlişkileri Kuramı**nın **yan metinsellik** alt boyutu kapsamında değerlendirilebileceği belirtilmelidir.

İkinci etkinlikte metinde anlatılan olaylar arasındaki sebep sonuç ilişkilerinin, **üçüncü etkinlikte** amaç sonuç ilişkilerinin; **dördüncü etkinlik**te ise metnin ana fikri ve yardımcı fikirlerinin belirlenerek yazılması istenmiştir.

Beşinci etkinlikte öğrencilerden metnin içeriğine uygun farklı başlıklar bulup yazmaları istenmiştir. Metnin içeriği ve başlığı ile ilgili olan bu etkinlik, Metinsel Aşkınlık İlişkileri Kuramının **yan metinsellik** boyutunda değerlendirilebilir.

Altıncı etkinlikte öğrencilerden okudukları metni; kendi duygu, düşünce ve hayallerine göre **yeniden yazmaları** istenmiştir. Metinden hareketle yeni bir metin yazma esasına dayanan bu etkinlik, Metinsel Aşkınlık İlişkileri Kuramının **ana metinsellik** boyutunun **düzyazılaştırma** başlığı kapsamında değerlendirilebilir.

Son Kuşlar

Bu metnin Okuyalım- Anlayalım başlığı altında yer alan metin işleme süreci, **tahmin ederek okuma yöntemi**ne yönelik oluşturulmuş etkinlik örnekleri ile şekillendirilmiştir. Böylece öğrencileri okuma sürecinde etkin kılmak için onlarda metinde geçen duygu, düşünce ve olaylarla ilgili merak uyandırılacaktır. Bu bölümde okuduğunu anlama ve çözümleme kazanımlarına yönelik olarak oluşturulmuş beş etkinlik örneği bulunmaktadır.

Birinci etkinlikte öğrencilere metinle ilgili üç soru verilmiş ve onlardan metni **okumadan önce** bu sorulara yönelik tahminlerini yazmaları, **metni okurken** olayların nasıl geliştiğini yazmaları, **okuma etkinliği bitince** de tahminlerinin doğruluğunu kontrol etmeleri istenmiştir.

İkinci etkinlikte öğrencilere metne yönelik olarak oluşturulmuş altı cümle verilmiş ve bu cümlelerin hikâyeye göre değerlendirilerek doğru olup olmadığının tespit edilmesi istenmiştir.

Üçüncü etkinlikte öğrencilerden okudukları hikâyenin sonucu için farklı bir kurgu oluşturarak etkinlikte belirtilen bölüme yazmaları istenmiştir. Burada hikâyenin asıl sonucunun metinden çıkarılıp hikâyeye yeni bir sonuç yazılması işlemi, Metinsel Aşkınlık İlişkileri Kuramının

ana metinsellik boyutunun **indirgeme** ve **genişletme** başlıkları kapsamında değerlendirilebilir. Etkinlikte her iki sürecin birlikte kullanılmış olması dikkat çekicidir.

Dördüncü etkinlikle öğrencilerden hikâyenin ana fikrini, **beşinci etkinlik**te ise yardımcı fikirlerini yazmaları istenmiştir.

Bu bölümde anlatılandan hareketle aşağıdaki tablo oluşturulmuştur. Bu tablo, metinlerin Meram Yayınları ders, öğrenci çalışma ve öğretmen kılavuz kitapları ile araştırmacı tarafından Metinsel Aşkınlık İlişkileri Kuramının beş alt boyutuna uygun olarak düzenlenen etkinlik örnekleri kitapçığında yer alan etkinliklerin hangi okuma yöntem ve tekniği merkeze alınarak düzenlenmiş olduğunu göstermektedir:

Tablo 11.17: Metin İşleme Süreçlerinde Kullanılan Okuma Yöntem ve Teknikleri.

Metinler	**Yapılandırmacı Yaklaşıma Göre Yazılan Meram Yayınları Ders, Öğrenci Çalışma ve Öğretmen Kılavuz Kitaplarındaki Metin İşleme Süreçlerinde Kullanılan Okuma Yöntem ve Teknikleri**	**Metinsel Aşkınlık İlişkileri Kuramının Beş Alt Boyutuna Yönelik Olarak Hazırlanan Etkinlik Örneklerinde Kullanılan Okuma Yöntem ve Tekniği**
Harika Çocuk	Tahmin Ederek Okuma	Metinsel Aşkınlık İlişkilerine Göre Okuma
Dostlar Beni Hatırlasın	Söz Korosu	Metinsel Aşkınlık İlişkilerine Göre Okuma
İpek Diyarı Ve Taht Şehri Bursa	Sesli Okuma	Metinsel Aşkınlık İlişkilerine Göre Okuma
Cazgır	Ezberleme	Metinsel Aşkınlık İlişkilerine Göre Okuma
Ezgiyle Dönen Dünya	Tartışarak Okuma	Metinsel Aşkınlık İlişkilerine Göre Okuma
Son Kuşlar	Tahmin Ederek Okuma	Metinsel Aşkınlık İlişkilerine Göre Okuma

Verilerin Analizi

Çalışmada nicel olarak elde edilen verilerin analizinde SPSS 23.0 paket programından faydalanılmıştır. Deney grubu öğrencileriyle yapılan görüşmelerden elde edilen veriler, içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir.

Çalışmada yarı yapılandırılmış görüşme formlarından elde edilen **v**erilerin analizinde içerik analizine başvurulmuştur. Görüşme formlarında yer alan veriler; benzer, ortak ve farklı yanları tespit edilerek kategorik bir analiz işlemine tabi tutulmuştur. "İçerik analizi genellikle diğer yöntemlerle birlikte kullanılır. Özellikle gözlem ve görüşmelerden elde edilen verilerin analizinde kullanılır. İçerik analizinde kullanılacak olan süreçler, yapılacak analizin amacına ve analiz edilecek materyalin türüne göre farklılık gösterir: 1. Araştırmacı analize başlamadan önce kategorileri belirler. Bu kategoriler daha önce elde edilen bilgilere, kuramlara ya da deneyimlere bağlı olarak şekillenir. 2. Araştırmacı toplanan betimsel bilgilerle konuya aşina hâle gelir ve analizler devam ederken kategoriler ortaya çıkar" (Büyüköztürk ve diğerleri, 2010: 269-70; Büyüköztürk ve diğerleri, 2014: 234-69; Bilgin, 2006: 18- 28; Glesne, 2013: 255- 300; Mayring, 2011: 116- 135). "İçerik analizi sonucunda elde edilen verilerin yorumlanmasında genellikle frekans ve yüzde kullanılır. Bazen de içeriğin düzenlenmesi ve bulguların sözel olarak betimlenmesinde kodlar ve temalar yardımcı olarak tercih edilir" (Büyüköztürk ve diğerleri, 2010: 273).

5. BULGULAR VE YORUM

Araştırma bulguları, Malatya Yeşilyurt Sümer Ortaokulu 7/B, 7/C (Kontrol Grubu); 7/D ve 7/F (Deney Grubu) şubesi öğrencilerinden elde edilen veriler üzerinde SPSS 23.0 paket programı kullanılarak gerçekleştirilen analizlerin sonucunda elde edilmiştir. Ölçme araçları verileri, 26 (yirmi altı) kontrol grubu ve 28 (yirmi sekiz) deney grubu olmak üzere toplam 54 (elli dört) öğrencinin verdiği cevaplar üzerinden analiz edilmiştir.

Elde edilen veriler; yüzde, frekans yöntemleriyle analiz edilmiştir. Sonuçlar tablolar hâlinde elde edilmiş ve değerlendirilmiştir. Ancak makale sınırlarının aşılacağı gerekçesiyle bu bölümde çalışmanın tablolarına yer verilmemiş, tablolardan elde edilen verilerin yorumlanması ile yetinilmiştir.

Araştırmanın Nicel Boyutuna Yönelik Bulgular ve Yorum

Kontrol grubunun metin süreç değerlendirmelerine ilişkin bulgulara göre katılımcıların % 61.5'i Harika Çocuk metninde 5, % 38.5'i Dostlar Beni Hatırlasın metninde 11, % 42.3'ü İpek Diyarı ve Taht Şehri Bursa metninde 7, % 38.5'i Cazgır metninde 5, % 34.6'sı Ezgiyle Dönen Dünya metninde 3, % 26.9'u Son Kuşlar metninde 7 doğru yapmıştır.

Deney grubunun metin süreç değerlendirmelerine ilişkin bulgulara göre katılımcıların % 60.7'si Harika Çocuk metninde 5, % 32.1'i Dostlar Beni Hatırlasın metninde 10, % 67.9'u İpek Diyarı ve Taht Şehri Bursa metninde 6, % 50'si Cazgır metninde 6, % 67.9'u Ezgiyle Dönen Dünya metninde 5, % 46.4'u Son Kuşlar metninde 10 doğru yapmıştır.

Güvenirlik Analizi

Araştırma değişkenlerine ait tanımlayıcı değerlere, değişkenlerin birbirleriyle ilişkilerine yönelik analizlere geçmeden önce; sorular birleştirilerek güvenirlik analizine tabi tutulmuştur. Güvenirlik analizlerinde, içsel tutarlılığı ölçmede Cronbach's Alpha katsayısı dikkate alınmıştır.

Cronbach's Alpha katsayısına bağlı olarak ölçeğin güvenilirliği aşağıdaki gibi yorumlanır (Kalaycı, 2009: 405)[2]:

- $0.00 \leq \alpha < 0.40$ ise ölçek güvenilir değildir,
- $0.40 \leq \alpha < 0.60$ ise ölçeğin güvenilirliği düşük,
- $0.60 \leq \alpha < 0.80$ ise ölçek oldukça güvenilir ve
- $0.80 \leq \alpha < 1.00$ ise ölçek yüksek derecede güvenilir bir ölçektir.

Ölçeğin güvenirlik analizinin sonuçlarına göre okumaya yönelik tutum ölçeğinde bulunan "Bilgisayarda oyun oynamak bana okumaktan daha fazla zevk veriyor." ifadesi olumsuz bulunarak test cevapları tersine dönüştürülmüştür (1=5, 2=4, 3=3, 4=2, 5=1). Bu işlem tamamlandıktan sonra, sorular güvenirlik analizine tabi tutulmuştur. **Okumaya yönelik tutum ölçeğinin ön test güvenirlik katsayısı 0.719; son test güvenirlik katsayısı 0.901 olarak tespit edilmiştir. Bu değerler, alan yazında öngörülen 0.60 alt limit kriterini sağlamaktadır (Cronbach, 1990; Punch, 2005)[3]. Dolayısıyla, bu değerler araştırmada kullanılan ölçeğe ilişkin ifadelerin içsel tutarlılığı olduğunu ortaya koymaktadır.**

[2] Ş. Kalaycı. (2009). *SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri* (4. Baskı). Ankara: Asil Yayınları.

[3] L. J. Cronbach. (1990). *Essentials of Psychological Testing* (Fifth Ed). New York: Harper Collins.
K. Punch. (2005). *Introduction to Social Research - Quantitive and Qualitive Approach* (Second Ed). California: Sage Publications Inc.

Ölçekleri Oluşturan İfadelere İlişkin Analiz Sonuçları

Kontrol Grubuna Ait Ölçekleri Oluşturan İfadelere İlişkin Analiz Sonuçları

Kontrol grubu tarafından okumaya yönelik tutum ölçeğindeki ifadelere yönelik verilen cevapların ön teste ait frekans ve yüzde dağılımlarına göre "Okumanın faydası vardır." ifadesine katılımcıların % 100'ü, "Okumak zevklidir." ifadesine katılımcıların % 96.2'si, "Okumak başarılı olmamı sağlıyor." ifadesine katılımcıların % 92.3'ü ve "Okumak bana katkı sağlıyor." ifadesine katılımcıların % 88.5'i kesinlikle katılıyorum seçeneğini belirtmektedirler.

Kontrol grubu tarafından okumaya yönelik tutum ölçeğindeki ifadelere yönelik verilen cevapların son teste ait frekans ve yüzde dağılımlarına göre "Okumanın faydası vardır." ifadesine katılımcıların % 96.2'si, "Kitap okumak kelime hazinemi zenginleştiriyor." ifadesine katılımcıların % 96.2'si, "Okumak bana katkı sağlıyor." ifadesine katılımcıların % 88.5'i ve "Okumak benim ufkumu genişletiyor." ifadesine katılımcıların % 88.5'i kesinlikle katılıyorum seçeneğini belirtmektedirler.

Kontrol grubuna ait değişkenlerin tanımlayıcı istatistik bulguları bağlamında değişkenlerin minimum, maksimum, ortalama ve standart sapma değerleri gösterilmiştir. Değişkenlerin ortalaması 4.02 ile 28.65, standart sapma değerleri ise 0.18 ile 5.50 arasında değişmektedir.

Deney Grubuna Ait Ölçekleri Oluşturan İfadelere İlişkin Analiz Sonuçları

Deney grubu tarafından okumaya yönelik tutum ölçeğindeki ifadelere yönelik verilen cevapların ön teste ait frekans ve yüzde dağılımlarına göre "Okumanın faydası vardır." ifadesine katılımcıların % 96.4'ü, "Okumak zevklidir." ifadesine katılımcıların % 85.7'si, "Kitap okumak kelime hazinemi zenginleştiriyor." ifadesine katılımcıların % 85.7'si, "Okumak benim için çok önemlidir." ifadesine katılımcıların % 85.7'si ve "Okumak benim ufkumu genişletiyor." ifadesine katılımcıların % 85.7'si kesinlikle katılıyorum seçeneğini belirtmektedirler.

Deney grubu tarafından okumaya yönelik tutum ölçeğindeki ifadelere yönelik verilen cevapların son teste ait frekans ve yüzde dağılımlarına göre "Okumanın faydası vardır." ifadesine katılımcıların % 92.9'u, "Okumak hayal dünyamı zenginleştiriyor." ifadesine katılımcıların % 85.7'si ve "Kitap okumak kelime hazinemi zenginleştiriyor." ifadesine katılımcıların % 85.7'si kesinlikle katılıyorum seçeneğini belirtmektedirler.

Deney grubuna ait değişkenlerin tanımlayıcı istatistik bulguları bağlamında değişkenlerin minimum, maksimum, ortalama ve standart sapma değerleri gösterilmektedir. Değişkenlerin ortalaması 4.12 ile 34.78, standart sapma değerleri ise 0.24 ile 4.77 arasında değişmektedir.

Normal Dağılım Analizi

Katılımcıların değişkenlere ait görüşlerinin dağılımının normalliği SPSS programı yardımıyla Kolmogorov–Smirnov testi ile analiz edilmiştir.

Test sonucuna göre; okumaya yönelik tutum– ön test, okumaya yönelik tutum– son test, sevme/ ilgi faktörü– ön test, sevme/ ilgi faktörü– son test değişkenlerinin normal dağılım gösterdiği ($p>0.05$); son test başarı, Harika Çocuk metni süreç değerlendirme, Dostlar Beni Hatırlasın metni süreç değerlendirme, İpek Diyarı ve Taht Şehri Bursa metni süreç değerlendirme, Cazgır metni süreç değerlendirme, Ezgiyle Dönen Dünya metni süreç değerlendirme, Son Kuşlar metni süreç değerlendirme, beklenti faktörü– ön test, içselleştirme faktörü– ön test, sosyalleştirme/ paylaşma faktörü– ön test, beklenti faktörü– son test, içselleştirme faktörü– son test, sosyalleştirme/ paylaşma faktörü– son test, ön test başarı değişkenlerinin ise normal dağılım göstermediği ($p<0.05$) tespit edilmiştir.

Çözümlemelerde okumaya yönelik tutum– ön test, okumaya yönelik tutum– son test, sevme/ ilgi faktörü– ön test, sevme/ ilgi faktörü– son test değişkenleri için **parametrik teknikler**; son test başarı, Harika Çocuk metni süreç değerlendirme, Dostlar Beni Hatırlasın metni süreç değerlendirme, İpek Diyarı ve Taht Şehri Bursa metni süreç değerlendirme, Cazgır metni süreç değerlendirme, Ezgiyle Dönen Dünya metni süreç değerlendirme, Son Kuşlar metni süreç değerlendirme, beklenti faktörü– ön test, içselleştirme faktörü– ön test, sosyalleştirme/ paylaşma faktörü– ön test, beklenti faktörü– son test, içselleştirme faktörü– son test, sosyalleştirme/ paylaşma faktörü– son test, ön test başarı değişkenleri için ise **non-parametrik teknikler** kullanılmıştır.

Kontrol Grubu Normal Dağılım Analizi

Kontrol grubuna ilişkin değişkenlere ait görüşlerin dağılımının normalliği SPSS programı yardımıyla Kolmogorov–Smirnov testi ile analiz edilmiştir.

Test sonucuna göre; okumaya yönelik tutum– ön test, okumaya yönelik tutum– son test, sevme/ ilgi faktörü– ön test, sosyalleştirme/ paylaşma faktörü– ön test, sevme/ ilgi faktörü– son test, ön test başarı, son test başarı değişkenlerinin normal dağılım gösterdiği ($p>0.05$); Harika Çocuk metni süreç değerlendirme, Dostlar Beni Hatırlasın metni süreç değerlendirme, İpek Diyarı ve Taht Şehri Bursa metni süreç değerlendirme, Cazgır metni süreç değerlendirme, Ezgiyle Dönen Dünya metni süreç değerlendirme, Son Kuşlar metni süreç değerlendirme, beklenti faktörü– ön test, içselleştirme faktörü– ön test, beklenti faktörü– son test, içselleştirme faktörü– son test, sosyalleştirme/ paylaşma faktörü– son test değişkenlerinin ise normal dağılım göstermediği ($p<0.05$) tespit edilmiştir.

Çözümlemelerde okumaya yönelik tutum– ön test, okumaya yönelik tutum– son test, sevme/ ilgi faktörü– ön test, sosyalleştirme/ paylaşma faktörü– ön test, sevme/ ilgi faktörü– son test, ön test başarı, son test başarı değişkenleri için **parametrik teknikler**; Harika Çocuk metni süreç değerlendirme, Dostlar Beni Hatırlasın metni süreç değerlendirme, İpek Diyarı ve Taht Şehri Bursa metni süreç değerlendirme, Cazgır metni süreç değerlendirme, Ezgiyle Dönen Dünya metni süreç değerlendirme, Son Kuşlar metni süreç değerlendirme, beklenti faktörü– ön test, içselleştirme faktörü– ön test, beklenti faktörü– son test, içselleştirme faktörü– son test, sosyalleştirme/ paylaşma faktörü– son test değişkenleri için ise **non-parametrik teknikler** kullanılmıştır.

Deney Grubu Normal Dağılım Analizi

Deney grubuna ilişkin değişkenlere ait görüşlerin dağılımının normalliği SPSS programı yardımıyla Kolmogorov–Smirnov testi ile analiz edilmiştir.

Test sonucuna göre; okumaya yönelik tutum– ön test, okumaya yönelik tutum– son test, sevme/ ilgi faktörü– ön test, içselleştirme faktörü– ön test, sevme/ ilgi faktörü– son test, ön test başarı değişkenlerinin normal dağılım gösterdiği ($p>0.05$); son test başarı, Harika Çocuk metni süreç değerlendirme, Dostlar Beni Hatırlasın metni süreç değerlendirme, İpek Diyarı ve Taht Şehri Bursa metni süreç değerlendirme, Cazgır metni süreç değerlendirme, Ezgiyle Dönen Dünya metni süreç değerlendirme, Son Kuşlar metni süreç değerlendirme, beklenti faktörü– ön test, sosyalleştirme/ paylaşma faktörü– ön test, beklenti faktörü– son test, içselleştirme faktörü– son test, sosyalleştirme/ paylaşma faktörü– son test değişkenlerinin ise normal dağılım göstermediği ($p<0.05$) tespit edilmiştir.

Çözümlemelerde okumaya yönelik tutum– ön test, okumaya yönelik tutum– son test, sevme/ ilgi faktörü– ön test, içselleştirme faktörü– ön test, sevme / ilgi faktörü– son test, ön test başarı değişkenleri için **parametrik teknikler**; son test başarı, Harika Çocuk metni süreç değerlendirme, Dostlar Beni Hatırlasın metni süreç değerlendirme, İpek Diyarı ve Taht Şehri Bursa metni süreç değerlendirme, Cazgır metni süreç değerlendirme, Ezgiyle Dönen Dünya metni süreç değerlendirme,

Son Kuşlar metni süreç değerlendirme, beklenti faktörü– ön test, sosyalleştirme/ paylaşma faktörü– ön test, beklenti faktörü– son test, içselleştirme faktörü– son test, sosyalleştirme/ paylaşma faktörü– son test değişkenleri için ise **non-parametrik teknikler** kullanılmıştır.

Araştırma Hipotezleri

Araştırma kapsamında değişkenlerin ilişkilerini ölçmek amacıyla toplam dört ana hipotez ve denence ile otuz sekiz alt hipotez geliştirilmiştir. Araştırma hipotezleri, daha önce tartışılan teorik ilişkiler çerçevesinde ve hazırlanan ölçme araçlarına ait formlar yardımıyla toplanan verilerin değerlendirilmesi sonucu oluşturulmuştur. Bu amaçla; "Bağımsız Gruplar t Testi", "Bağımlı Gruplar t Testi", "Mann Whitney U Testi", "Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi" ve "Kruskal Wallis Testi" uygulanmıştır.

Araştırmanın Birinci Alt Problemine ve Denencesine Yönelik Bulgular ve Yorum

Ürün Değerlendirmeye Yönelik Alt Problem: Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin; Okuduğunu Anlama Başarı Testi ön test ve son test puanları arasında; Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?

Ürün Değerlendirmeye Yönelik Denence: Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin; Okuduğunu Anlama Başarı Testi ön test ve son test puanları arasında; Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği ön test ve son test puanları arasında son test lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır.

Bu bölümün oluşturulmasına yönelik oluşturulmuş alt hipotezler ve analiz sonuçları şunlardır:

H_1: Deney grubu öğrencilerin okuduğunu anlama başarı testi ön test ve son test puanları arasında son test lehine anlamlı bir fark vardır.

H_2: Deney grubu öğrencilerin okumaya yönelik tutum ölçeği ön test ve son test puanları arasında son test lehine anlamlı bir fark vardır.

Deney grubu öğrencilerin okuduğunu anlama başarı testi ön testi, okuduğunu anlama başarı testi son testi, okumaya yönelik tutum ölçeği ön testi, okumaya yönelik tutum ölçeği son testi, sevme/ ilgi faktörü– ön testi, içselleştirme faktörü– ön testi, sevme/ ilgi faktörü– son testi ve içselleştirme faktörü– son testi için Bağımlı Gruplar t Testi uygulanmıştır.

Analiz sonuçları incelendiğinde, deney grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama başarı testi ön test ve son test puanları arasında 0.05 anlamlılık düzeyine göre istatistiki açıdan farklılık bulunmaktadır ($p<0.05$). **Buna göre; okuduğunu anlama başarı son testi, ön test puanından fazladır. Bu nedenle H_1 hipotezi desteklenmektedir.**

Ancak, deney grubu öğrencilerinin okumaya yönelik tutum ölçeği ön test ve son test puanları arasında 0.05 anlamlılık düzeyine göre istatistiki açıdan farklılık bulunmamaktadır ($p>0.05$). **Bu nedenle H_2 hipotezi desteklenmemektedir.**

Deney grubu öğrencilerinin sevme/ ilgi düzeyleri ön test ve son test puanları ile içselleştirme faktörü– ön test ve son test puanları arasında 0.05 anlamlılık düzeyine göre istatistiki açıdan farklılık bulunmamaktadır ($p>0.05$).

Deney grubu öğrencilerin beklenti faktörü– ön testi, beklenti faktörü– son testi, sosyalleştirme/ paylaşma faktörü– ön testi, sosyalleştirme/ paylaşma faktörü– son testi için Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi uygulanmıştır.

Analiz sonuçları incelendiğinde, deney grubu öğrencilerinin beklenti faktörü ön test ve son test puanları ile sosyalleştirme/ paylaşma faktörü– ön test ve son test puanları arasında 0.05 anlamlılık düzeyine göre istatistiki açıdan farklılık yoktur ($p>0.05$).

H_3: Kontrol grubu öğrencilerin okuduğunu anlama başarı testi ön test ve son test puanları arasında son test lehine anlamlı bir fark vardır.

H_4: Kontrol grubu öğrencilerin okumaya yönelik tutum ölçeği ön test ve son test puanları arasında son test lehine anlamlı bir fark vardır.

Kontrol grubu öğrencilerin okuduğunu anlama başarı testi ön testi, okuduğunu anlama başarı testi son testi, okumaya yönelik tutum ölçeği ön testi, okumaya yönelik tutum ölçeği son testi, sevme/ ilgi faktörü– ön testi, sosyalleştirme/ paylaşma faktörü– ön testi, sevme / ilgi faktörü– son testi ve sosyalleştirme/ paylaşma faktörü– son testi için Bağımlı Gruplar t Testi uygulanmıştır.

Analiz sonuçları incelendiğinde, kontrol grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama başarı testi ön test ve son test puanları arasında 0.05 anlamlılık düzeyine göre istatistiki açıdan farklılık bulunmaktadır ($p<0.05$). **Buna göre; okuduğunu anlama başarı son testi, ön test puanından fazladır. Bu nedenle H_3 hipotezi desteklenmektedir.**

Ancak, kontrol grubu öğrencilerinin okumaya yönelik tutum ölçeği ön test ve son test puanları arasında 0.05 anlamlılık düzeyine göre istatistiki açıdan farklılık bulunmamaktadır ($p>0.05$). **Bu nedenle H_4 hipotezi desteklenmemektedir.**

Kontrol grubu öğrencilerinin sevme/ ilgi düzeyleri ön test ve son test puanları ile sosyalleştirme/ paylaşma düzeyleri ön test ve son test puanları arasında 0.05 anlamlılık düzeyine göre istatistiki açıdan farklılık bulunmamaktadır ($p>0.05$).

Kontrol grubu öğrencilerin beklenti faktörü– ön testi, beklenti faktörü– son testi, sosyalleştirme/ paylaşma faktörü– ön testi, sosyalleştirme/ paylaşma faktörü– son testi için Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi uygulanmıştır.

Analiz sonuçları incelendiğinde, kontrol grubu öğrencilerinin beklenti faktörü ön test ve son test puanları ile içselleştirme faktörü– ön test ve son test puanları arasında 0.05 anlamlılık düzeyine göre istatistiki açıdan farklılık bulunmamaktadır ($p>0.05$).

H_5: Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin başarı ön test düzeyleri arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark vardır.

H_6: Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin başarı son test düzeyleri arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark vardır.

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin başarı ön ve son test düzeyleri için Mann Whitney U Testi uygulanmıştır.

Analiz sonuçları incelendiğinde, başarı ön test puanları katılımcıların kontrol ve deney grubu olmasına göre istatistiki açıdan farklılık göstermemektedir ($p>0.05$). **Bu nedenle H_5 hipotezi desteklenmemektedir.**

Ancak, başarı son test puanları, katılımcıların kontrol ve deney grubu olmasına göre 0.05 anlamlılık düzeyinde istatistiki açıdan farklılık göstermektedir ($p<0.05$). Buna göre; deney grubu öğrencilerinin başarı son test puanları, kontrol gurubu öğrencilerden daha yüksektir. Bundan dolayı, H_6 hipotezi desteklenmektedir.

H_7: Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin okumaya yönelik tutum ön test erişileri arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark vardır.

H_8: Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin okumaya yönelik tutum son test erişileri arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark vardır.

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin okumaya yönelik tutum ön ve son test düzeyleri için Bağımsız Gruplar t Testi uygulanmıştır.

Analiz sonuçları incelendiğinde, okumaya yönelik tutum ön ve son test puanları katılımcıların kontrol ve deney grubu olmasına göre istatistiki açıdan farklılık göstermemektedir ($p>0.05$). **Bu nedenle H_7 ve H_8 hipotezleri desteklenmemektedir.**

Araştırmanın İkinci Alt Problemine ve Denencesine Yönelik Bulgular ve Yorum

Süreç Değerlendirmeye Yönelik Alt Problem: Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin Harika Çocuk, Dostlar Beni Hatırlasın, İpek Diyarı ve Taht Şehri Bursa, Cazgır, Ezgiyle Dönen Dünya, Son Kuşlar metni süreç değerlendirme testleri puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?

Süreç Değerlendirmeye Yönelik Denence: Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin Harika Çocuk, Dostlar Beni Hatırlasın, İpek Diyarı ve Taht Şehri Bursa, Cazgır, Ezgiyle Dönen Dünya, Son Kuşlar metni süreç değerlendirme testleri puanları arasında deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır.

H_9: Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin **Harika Çocuk** metni süreç değerlendirme testi puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark vardır.

H_{10}: Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin **Dostlar Beni Hatırlasın** metni süreç değerlendirme testi puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark vardır.

H_{11}: Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin **İpek Diyarı ve Taht Şehri Bursa** metni süreç değerlendirme testi puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark vardır.

H_{12}: Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin **Cazgır** metni süreç değerlendirme testi puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark vardır.

H_{13}: Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin **Ezgiyle Dönen Dünya** metni süreç değerlendirme testi puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark vardır.

H_{14}: Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin **Son Kuşlar** metni süreç değerlendirme testi puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark vardır.

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin metinlere ait süreç değerlendirmesi için Mann Whitney U Testi uygulanmıştır.

Analiz sonuçları incelendiğinde, **Harika Çocuk, Dostlar Beni Hatırlasın, İpek Diyarı ve Taht Şehri Bursa** metinleri; katılımcıların kontrol ve deney grubu olmasına göre istatistiki açıdan farklılık göstermemektedir ($p>0.05$). **Bu nedenle H_9, H_{10} ve H_{11} hipotezleri desteklenmemektedir.**

Ancak; Cazgır, Ezgiyle Dönen Dünya, Son Kuşlar metinleri; katılımcıların kontrol ve deney grubu olmasına göre 0.05 anlamlılık düzeyine göre istatistiki açıdan farklılık göstermektedir ($p<0.05$). Deney grubu öğrencilerinin Cazgır, Ezgiyle Dönen Dünya, Son Kuşlar metinlerine ait değerlendirme puanları, kontrol grubu öğrencilerinden yüksektir. Bundan dolayı H_{12}, H_{13} ve H_{14} hipotezleri desteklenmektedir.

Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine ve Denencesine Yönelik Bulgular ve Yorum

Bağımsız Değişkenlere Yönelik Alt Problem: Cinsiyet, anaokulunda eğitim, anne mesleği, baba mesleği, ailenin aylık geliri, evde kitaplık olması, evde kitap okuma saati düzenlenmesi, hoşlanılan metin türü, okuduğunu anlama becerisi üzerinde; okumaya yönelik tutum üzerinde istatistiksel olarak anlamlı etkisi olan birer bağımsız değişken midir?

Bağımsız Değişkenlere Yönelik Denence: Cinsiyet, anaokulunda eğitim, anne mesleği, baba mesleği, ailenin aylık geliri, evde kitaplık olması, evde kitap okuma saati düzenlenmesi, hoşlanılan metin türü, okuduğunu anlama becerisi üzerinde; okumaya yönelik tutum üzerinde istatistiksel olarak anlamlı etkisi olan birer bağımsız değişkendir.

H_{15}: Cinsiyet, ön test başarısı üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir bağımsız değişkendir.

H_{16}: Cinsiyet, son test başarısı üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir bağımsız değişkendir.

Öğrencilerin ön test ve son test başarıları ile cinsiyetleri arasındaki farklılık, Mann Whitney U Testi ile analiz edilmiştir.

Analiz sonuçları incelendiğinde, öğrencilerin ön test ve son test başarı puanları katılımcıların cinsiyetlerine göre 0.05 anlamlılık düzeyinde istatistiki açıdan farklılık göstermemektedir ($p>0.05$). **Bu nedenle H_{15} ve H_{16} hipotezleri desteklenmemektedir.**

H_{17}: Cinsiyet, okumaya yönelik tutum üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir bağımsız değişkendir.

Öğrencilerinin okumaya yönelik tutum ön test ve son test, sevme/ ilgi ön test ve son test düzeyleri ile cinsiyetleri arasındaki farklılık için Bağımsız Gruplar t Testi uygulanmıştır.

Analiz sonuçlarına göre, okumaya yönelik tutum ön test ve son test, sevme/ ilgi ön test ve son test puanları katılımcıların cinsiyetlerine göre istatistiki açıdan farklılık göstermediği tespit edilmiştir ($p>0.05$). **Bu nedenle H_{17} hipotezi desteklenmemektedir.**

Öğrencilerin okumaya yönelik tutuma ait alt boyutlar ile cinsiyetleri arasındaki farklılık, Mann Whitney U Testi ile analiz edilmiştir.

Analiz sonuçları incelendiğinde, öğrencilerin beklenti ön test, içselleştirme ön test, beklenti son test, sevme/ ilgi son test, içselleştirme son test, sosyalleştirme/ paylaşma son test puanları katılımcıların cinsiyetlerine göre 0.05 anlamlılık düzeyinde istatistiki açıdan farklılık göstermemektedir ($p>0.05$).

Ancak, öğrencilerin sosyalleştirme/ paylaşma ön test puanları cinsiyetlerine göre 0.05 anlamlılık düzeyinde istatistiki açıdan farklılık göstermektedir ($p<0.05$). Kız öğrencilerin sosyalleştirme/ paylaşma ön test puanları erkek öğrencilerden daha yüksektir.

H_{18}: Anaokulunda eğitim, ön test başarısı üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir bağımsız değişkendir.

H_{19}: Anaokulunda eğitim, son test başarısı üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir bağımsız değişkendir.

Öğrencilerin ön ve son test başarıları ile anaokuluna gitme durumları arasındaki farklılık, Mann Whitney U Testi ile analiz edilmiştir.

Analiz sonuçları incelendiğinde, öğrencilerin ön test ve son test başarı puanları katılımcıların anaokuluna gitme durumlarına göre 0.05 anlamlılık düzeyinde istatistiki açıdan farklılık göstermemektedir ($p>0.05$). **Bu nedenle H_{18} ve H_{19} hipotezleri desteklenmemektedir.**

H_{20}: Anaokulunda eğitim, okumaya yönelik tutum üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir bağımsız değişkendir.

Öğrencilerin okumaya yönelik tutum ile anaokuluna gitme durumları arasındaki farklılık, Bağımsız Gruplar t Testi ile analiz edilmiştir.

Analiz sonuçları incelendiğinde, öğrencilerin okumaya yönelik tutum düzeyleri anaokuluna gitme durumlarına göre 0.05 anlamlılık düzeyinde istatistiki açıdan farklılık göstermemektedir (p>0.05). **Bu nedenle H_{20} hipotezi desteklenmemektedir.**

Öğrencilerin okumaya yönelik tutuma ait alt boyutlar ile anaokuluna gitme durumu arasındaki farklılık, Mann Whitney U Testi ile analiz edilmiştir.

Analiz sonuçları incelendiğinde, öğrencilerin beklenti ön test, içselleştirme ön test, sosyalleştirme/ paylaşma ön test, beklenti son test, sevme/ ilgi son test, içselleştirme son test, sosyalleştirme/ paylaşma son test puanları katılımcıların cinsiyetlerine göre 0.05 anlamlılık düzeyinde istatistiki açıdan farklılık göstermemektedir (p>0.05).

H_{21}: Anne mesleği, ön test başarısı üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir bağımsız değişkendir.

H_{22}: Anne mesleği, son test başarısı üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir bağımsız değişkendir.

Öğrencilerin ön test ve son test başarıları ile anne mesleği arasındaki farklılık, Kruskal Wallis Testi ile analiz edilmiştir.

Analiz sonuçları incelendiğinde, öğrencilerin ön test ve son test başarı puanları annenin mesleğine göre 0.05 anlamlılık düzeyinde istatistiki açıdan farklılık göstermemektedir (p>0.05). **Bu nedenle H_{21} ve H_{22} hipotezleri desteklenmemektedir.**

H_{23}: Anne mesleği, okumaya yönelik tutum üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir bağımsız değişkendir.

Öğrencilerin okumaya yönelik tutumları ile anne mesleği arasındaki farklılık, Tek Yönlü ANOVA Analizi ile analiz edilmiştir.

Analiz sonuçları incelendiğinde, öğrencilerin okumaya yönelik tutumları annenin mesleğine göre 0.05 anlamlılık düzeyinde istatistiki açıdan farklılık göstermemektedir (p>0.05). **Bu nedenle H_{23} hipotezi desteklenmemektedir.**

Öğrencilerin okumaya yönelik tutumlara ait alt boyutlar ile anne mesleği arasındaki farklılık, Kruskal Wallis Testi ile analiz edilmiştir.

Analiz sonuçları incelendiğinde, öğrencilerin okumaya yönelik tutumlara ait alt boyutlar annenin mesleğine göre 0.05 anlamlılık düzeyinde istatistiki açıdan farklılık göstermemektedir (p>0.05).

H_{24}: Baba mesleği, ön test başarısı üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir bağımsız değişkendir.

H_{25}: Baba mesleği, son test başarısı üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir bağımsız değişkendir.

Öğrencilerin ön ve son test başarıları ile baba mesleği arasındaki farklılık, Kruskal Wallis Testi ile analiz edilmiştir.

Analiz sonuçları incelendiğinde, öğrencilerin ön ve son test başarı puanları babanın mesleğine göre 0.05 anlamlılık düzeyinde istatistiki açıdan farklılık göstermemektedir (p>0.05). **Bu nedenle H_{24} ve H_{25} hipotezleri desteklenmemektedir.**

H_{26}: Baba mesleği, okumaya yönelik tutum üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir bağımsız değişkendir.

Öğrencilerin okumaya yönelik tutumları ile baba mesleği arasındaki farklılık, Tek Yönlü ANOVA Analizi ile analiz edilmiştir.

Analiz sonuçları incelendiğinde, öğrencilerin okumaya yönelik tutumları babanın mesleğine göre 0.05 anlamlılık düzeyinde istatistiki açıdan farklılık göstermemektedir ($p>0.05$). **Bu nedenle H_{26} hipotezi desteklenmemektedir.**

Öğrencilerin okumaya yönelik tutumlara ait alt boyutlar ile baba mesleği arasındaki farklılık, Kruskal Wallis Testi ile analiz edilmiştir.

Analiz sonuçları incelendiğinde, öğrencilerin okumaya yönelik tutumlara ait alt boyutlar annenin mesleğine göre 0.05 anlamlılık düzeyinde istatistiki açıdan farklılık göstermemektedir ($p>0.05$).

H_{27}: Ailenin aylık geliri, ön test başarısı üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir bağımsız değişkendir.

H_{28}: Ailenin aylık geliri, son test başarısı üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir bağımsız değişkendir.

Öğrencilerin ön ve son test başarıları ile ailenin aylık geliri arasındaki farklılık, Kruskal Wallis Testi ile analiz edilmiştir.

Analiz sonuçları incelendiğinde, öğrencilerin ön test ve son test başarı puanları ailenin aylık gelirine göre 0.05 anlamlılık düzeyinde istatistiki açıdan farklılık göstermemektedir ($p>0.05$). **Bu nedenle H_{27} ve H_{28} hipotezleri desteklenmemektedir.**

H_{29}: Ailenin aylık geliri, okumaya yönelik tutum üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir bağımsız değişkendir.

Öğrencilerin okumaya yönelik tutumları ile ailenin aylık geliri arasındaki farklılık, Tek Yönlü ANOVA Analizi ile analiz edilmiştir.

Analiz sonuçları incelendiğinde, öğrencilerin okumaya yönelik tutumları ailenin aylık gelirine göre 0.05 anlamlılık düzeyinde istatistiki açıdan farklılık göstermemektedir ($p>0.05$). **Bu nedenle H_{29} hipotezi desteklenmemektedir.**

Öğrencilerin okumaya yönelik tutumlara ait alt boyutlar ile ailenin aylık geliri arasındaki farklılık, Kruskal Wallis Testi ile analiz edilmiştir.

Analiz sonuçları incelendiğinde, öğrencilerin okumaya yönelik tutumlara ait alt boyutlar ailenin aylık gelirine göre 0.05 anlamlılık düzeyinde istatistiki açıdan farklılık göstermemektedir ($p>0.05$).

H_{30}: Evde kitaplık olması, ön test başarısı üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir bağımsız değişkendir.

H_{31}: Evde kitaplık olması, son test başarısı üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir bağımsız değişkendir.

Öğrencilerin ön test ve son test başarıları ile evde kitaplık olması arasındaki farklılık, Mann Whitney U Testi ile analiz edilmiştir.

Analiz sonuçları incelendiğinde, öğrencilerin ön test başarı puanı evde kitaplık olmasına göre 0.05 anlamlılık düzeyinde istatistiki açıdan farklılık göstermemektedir ($p>0.05$). **Bu nedenle H_{30} hipotezi desteklenmemektedir.**

Ancak; öğrencilerin son test başarı puanı evde kitaplık olmasına göre 0.05 anlamlılık düzeyinde istatistiki açıdan farklılık göstermektedir (p<0.05). Evde kitaplığı bulunan öğrencilerin son test başarı puanı, olmayan öğrencilere göre daha yüksektir. Bundan dolayı H_{31} hipotezi desteklenmektedir.

H_{32}: Evde kitaplık olması, okumaya yönelik tutum üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir bağımsız değişkendir.

Öğrencilerin okumaya yönelik tutum ile evde kitaplık olması arasındaki farklılık, Bağımsız Gruplar t Testi ile analiz edilmiştir.

Analiz sonuçları incelendiğinde, öğrencilerin okumaya yönelik tutum düzeyleri evde kitaplık olmasına göre 0.05 anlamlılık düzeyinde istatistiki açıdan farklılık göstermemektedir (p>0.05). **Bu nedenle H_{32} hipotezi desteklenmemektedir.**

Öğrencilerin okumaya yönelik tutuma ait alt boyutlar ile evde kitaplık olması arasındaki farklılık, Mann Whitney U Testi ile analiz edilmiştir.

Analiz sonuçları incelendiğinde, öğrencilerin okumaya yönelik tutum düzeylerine ait alt boyutlar evde kitaplık olmasına göre 0.05 anlamlılık düzeyinde istatistiki açıdan farklılık göstermemektedir (p>0.05).

H_{33}: Evde kitap okuma saati düzenlenmesi, ön test başarısı üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir bağımsız değişkendir.

H_{34}: Evde kitap okuma saati düzenlenmesi, son test başarısı üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir bağımsız değişkendir.

Öğrencilerin ön test ve son test başarıları ile evde kitap okuma saati arasındaki farklılık, Mann Whitney U Testi ile analiz edilmiştir.

Analiz sonuçları incelendiğinde öğrencilerin ön test başarı puanı evde kitap okuma saati yapanlara göre 0.05 anlamlılık düzeyinde istatistiki açıdan farklılık göstermektedir (p<0.05). Evde kitap okuma saati yapan öğrencilerin ön test başarı puanı, yapmayan öğrencilere göre daha yüksektir. Bundan dolayı H_{33} hipotezi desteklenmektedir.

Ancak; öğrencilerin son test başarı puanı evde kitap okuma saati düzenlenmesine göre 0.05 anlamlılık düzeyinde istatistiki açıdan farklılık göstermemektedir (p>0.05). **Bu nedenle H_{34} hipotezi desteklenmemektedir.**

H_{35}: Evde kitap okuma saati düzenlenmesi, okumaya yönelik tutum üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir bağımsız değişkendir.

Öğrencilerin okumaya yönelik tutum ile evde kitap okuma saati arasındaki farklılık, Bağımsız Gruplar t Testi ile analiz edilmiştir.

Analiz sonuçları incelendiğinde, öğrencilerin okumaya yönelik tutum düzeyleri evde kitap okuma saati düzenlenmesine göre 0.05 anlamlılık düzeyinde istatistiki açıdan farklılık göstermemektedir (p>0.05). **Bu nedenle H_{35} hipotezi desteklenmemektedir.**

Öğrencilerin okumaya yönelik tutuma ait alt boyutlar ile evde kitap okuma saati arasındaki farklılık, Mann Whitney U Testi ile analiz edilmiştir.

Analiz sonuçları incelendiğinde, öğrencilerin okumaya yönelik tutum düzeylerine ait alt boyutlar evde kitap okuma saati düzenlenmesine göre 0.05 anlamlılık düzeyinde istatistiki açıdan farklılık göstermemektedir (p>0.05).

H_{36}: Hoşlanılan metin türü, ön test başarısı üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir bağımsız değişkendir.

H_{37}: Hoşlanılan metin türü, son test başarısı üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir bağımsız değişkendir.

Öğrencilerin ön test ve son test başarıları ile hoşlanılan metin türü arasındaki farklılık, Kruskal Wallis Testi ile analiz edilmiştir.

Analiz sonuçları incelendiğinde, öğrencilerin ön test ve son test başarı puanları hoşlanılan metin türüne göre 0.05 anlamlılık düzeyinde istatistiki açıdan farklılık göstermemektedir ($p>0.05$). **Bu nedenle H_{36} ve H_{37} hipotezleri desteklenmemektedir.**

H_{38}: Hoşlanılan metin türü, okumaya yönelik tutum üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir bağımsız değişkendir.

Öğrencilerin okumaya yönelik tutumları ile hoşlanılan metin türü arasındaki farklılık, Tek Yönlü ANOVA Analizi ile analiz edilmiştir.

Analiz sonuçları incelendiğinde, öğrencilerin okumaya yönelik tutumları hoşlanılan metin türüne göre 0.05 anlamlılık düzeyinde istatistiki açıdan farklılık göstermemektedir ($p>0.05$). **Bu nedenle H_{38} hipotezi desteklenmemektedir.**

Öğrencilerin okumaya yönelik tutumlara ait alt boyutlar ile hoşlanılan metin türü arasındaki farklılık Kruskal Wallis Testi ile analiz edilmiştir.

Analiz sonuçları incelendiğinde, öğrencilerin okumaya yönelik tutumlara ait alt boyutlar hoşlanılan metin türüne göre 0.05 anlamlılık düzeyinde istatistiki açıdan farklılık göstermemektedir ($p>0.05$).

Araştırmanın Nitel Boyutuna Yönelik Bulgular ve Yorum

Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine ve Denencesine Yönelik Bulgular ve Yorum

Araştırmanın Nitel Boyutuna Yönelik Alt Problem: Deney grubu öğrencilerinin Türkçe derslerinde Metinsel Aşkınlık İlişkileri Kuramına göre düzenlenen etkinlikler hakkındaki görüşleri nelerdir?

Araştırmanın Nitel Boyutuna Yönelik Denence: Deney grubu öğrencilerinin Türkçe derslerinde Metinsel Aşkınlık İlişkileri Kuramına göre düzenlenen etkinlikler hakkındaki görüşleri olumludur.

Bu alt problem ve denenceyle ilgili olarak elde edilen bulgular her bir soru cümlesinin altında izah edilmiş ve cevaplardan alıntılar yapılarak sunulmuştur. (1- 3. sorular katılımcı öğrenciyi görüşmeye hazırlamak için okuma yaşantılarıyla ilgili olarak sorulmuştur).

1. **Soru:** "Bir kitabı satın alırken nelere dikkat ediyorsunuz? (Alternatif soru: Kitabın kapak resmi, yazarı, adı, konusu, türü, hakkında yapılan değerlendirmeler, sinemaya/ tiyatroya aktarılıp aktarılmadığı vb. gibi özelliklerden hangisine dikkat ediyorsunuz?)" sorusuna deney grubundaki öğrencilerin verdikleri cevaplar Tablo 12'de verilmiştir:

Tablo 12: Öğrencilerin Kitap Seçme Ölçütleri.

Kitap Alırken Dikkat Edilen Özellikler	**f**
Kapak resmi	10
Konusu	9
Adı	4
Türü	2
Yazarı	2
Hakkında yapılan değerlendirmeler	1
TOPLAM	**28**

Deney grubundaki öğrenciler; kitap alırken en fazla kitabın **kapak resmi,** konusu ve adına dikkat ettiklerini söylemişlerdir. Çalışmaya katılan öğrencilerin kitap seçiminde kitabın türüne, yazarına ve **hakkında yapılan değerlendirmelere** çok fazla ilgi göstermedikleri anlaşılmaktadır.

2. Soru: "Kitap seçiminde size kimler yardımcı oluyor? (Aile, öğretmen, arkadaş vb.)" sorusuna deney grubundaki öğrencilerin verdikleri cevaplar Tablo 13'te verilmiştir:

Tablo 13: Öğrencinin Kitap Seçiminde Başkalarının Rolü.

Kitap Seçiminde Öğrenciye Yardımcı Olan Kişiler	**f**
Ailem	**10**
Kendim	**6**
Arkadaşlarım	**5**
Ablam	**2**
Kuzenim	**2**
Annem	**1**
Kardeşim	**1**
100 Temel Eser	**1**
TOPLAM	**28**

Deney grubundan 10 (on) öğrenci, kitap seçerken kendilerine ailelerinin yardımcı olduğunu; 6 (altı) öğrenci, okuyacağı kitabı seçerken herhangi bir yardım almadığını belirtmiştir. 2 (iki) öğrenciye kuzeni, 2 (iki) öğrenciye ablası, 1 (bir) öğrenciye kardeşi ve 1 (bir) öğrenciye de annesi yardımcı olmaktadır. Bu noktada öğrenciler için doğru kitabın seçiminde **ailenin rolü** dikkat çekicidir.

3. Soru: "Türkçe derslerinde en çok hangi etkinlikleri yapmaktan hoşlanıyorsunuz? (Alternatif soru: Örneğin kelime listelemeden mi, metni resimlemeden mi, çengel bulmacadan mı, eşleştirmeden mi, röportaj yapmadan mı, pano okumadan mı, metinde eksik bırakılan yerleri tamamlamadan mı daha çok hoşlanıyorsunuz?)" sorusuna deney grubundaki öğrencilerin verdikleri cevaplar Tablo 14'te verilmiştir:

Tablo 14: Öğrencilerin Türkçe Dersinde Sevdikleri Etkinlikler.

Öğrencilerin En Çok Sevdiği Etkinlikler	**f**
Çengel bulmaca	**6**
Metinde eksik bırakılan yerleri tamamlama	**5**
Metni resimlendirme	**4**
Eşleştirme	**3**
Kelimeleri ekine- köküne ayırma	**3**
Röportaj yapma	**2**
Eleştirme	**2**
Kelime listeleme	**1**
Kitap okuma	**1**
Sınıfça tahtada yapılan etkinlikler	**1**
TOPLAM	**28**

Deney grubundaki öğrencilere Türkçe derslerindeki hoşlandıkları etkinlikler sorulduğunda birden fazla etkinlik söylenmiştir. Verilen cevaplar incelendiğinde en çok sevilen etkinliğin "**çengel bulmaca", "metinde eksik bırakılan yerleri tamamlama"** ve **"metni resimlendirme"** olduğu anlaşılmaktadır.

(Metinsel Aşkınlık İlişkileri Kuramına Uygun Yürütülen Türkçe Dersleriyle İlgili Sorular)

Türkçe derslerinde okuduğunuz metinlerle ilgili Metinsel Aşkınlık İlişkileri Kuramına göre çok sayıda etkinlik gerçekleştirdik. Bu etkinliklerden;

4. Soru: "Metinler arası ilişki' ile ilgili uygulamalar hakkında ne düşünüyorsunuz? Bu uygulamaların size katkıları neler oldu?" sorusuna deney grubundaki öğrencilerin verdikleri cevaplar Tablo 15'te verilmiştir:

Tablo 15: Deney Grubu Öğrencilerinin Metinler Arası İlişki ile İlgili Uygulamalar Hakkında Görüşleri.

Ana Tema	**f**
Öğretici- bilgi veren	**9**
Diğer yazarların düşüncelerini öğreten	**5**
Kültürü geliştiren	**3**
Daha anlaşılır kılan	**3**
Farklı bakış açısı geliştiren	**2**
Diğer yazarların duygularını öğreten	1
Eleştiri yeteneğini geliştiren	1
Metni pekiştiren	1
Zihnimizi geliştiren	1
Faydalı	1
Güzel	1
TOPLAM	**28**

Metinsel Aşkınlık İlişkileri Kuramına göre okuduğunu anlama etkinliklerinin yürütüldüğü deney grubundaki öğrenciler (n=28), **metinler arası ilişki** ile ilgili yapılan çalışmalar hakkında genel olarak **olumlu görüş** belirtmişlerdir. Tablo 15 incelendiğinde **metinler arası ilişki** ile ilgili yapılan etkinliklerin öğrenciler tarafından "öğretici- bilgi veren, diğer yazarların düşüncelerini öğreten, kültürü geliştiren, metni daha anlaşılır kılan, faydalı, güzel" olarak nitelendirildiği anlaşılmaktadır. Bu durum, yapılan uygulamaların öğrenciler üzerinde olumlu iz bıraktığı düşüncesini uyandırmaktadır. Öğrencilerin **metinler arası ilişki** ile ilgili yapılan etkinliklere ilişkin görüşlerinden örnekler şu şekildedir:

"Güzel bir etkinlikti. Şiir yazmayı öğrendim" (Cluster Numarası: 73),

"Bilgi hazinemi geliştirdi" (Cluster Numarası: 74),

"Bilgi hazinemizi güçlendirdi. Metindekileri daha iyi anlamamızı sağladı" (Cluster Numarası: 76),

"Başka yazarların aynı mı yoksa farklı mı düşüncelerde olduğunu öğrendik" (Cluster Numarası: 81),

"Farklı bakış açılarımız gelişti" (Cluster Numarası: 82),

"Daha iyi anlamamıza ve bilgi öğrenmemize katkı sağladı" (Cluster Numarası: 85).

5. Soru: "Ana metinsellik' ile ilgili uygulamalar hakkında ne düşünüyorsunuz? Bu uygulamaların size katkıları neler oldu?" sorusuna deney grubundaki öğrencilerin verdikleri cevaplar Tablo 16'da verilmiştir:

Tablo 16: Deney Grubu Öğrencilerinin Ana Metinsellik ile İlgili Uygulamalar Hakkında Görüşleri.

Ana Tema	**f**
Eğlenceli	**7**
Öğretici- bilgi veren	**5**
Daha anlaşılır kılan	**5**
Karşılaştırma yeteneğini geliştiren	**4**
Yazma becerisini geliştiren	**2**
Tiyatro canlandırma yeteneği geliştiren	1
Metnin unutulmamasını sağlayan	1
Konuyu güçlü kılan	1
Konuyu canlı kılan	1
Güzel	1
TOPLAM	**28**

Metinsel Aşkınlık İlişkileri Kuramına göre okuduğunu anlama etkinliklerinin yürütüldüğü deney grubundaki öğrenciler (n=28), **ana metinsellik** ile ilgili yapılan çalışmalar hakkında genel olarak **olumlu görüş** belirtmişlerdir. Tablo 16 incelendiğinde **ana metinsellik** ile ilgili yapılan etkinliklerin öğrenciler tarafından "eğlenceli, öğretici- bilgi veren, daha anlaşılır kılan ve karşılaştırma yeteneğini geliştiren" olarak nitelendirildiği anlaşılmaktadır. Bu durum, yapılan uygulamaların öğrenciler üzerinde olumlu iz bıraktığı düşüncesini uyandırmaktadır. Öğrencilerin **ana metinsellik** ile ilgili yapılan etkinliklere ilişkin görüşlerinden örnekler şu şekildedir:

"Tiyatroyu genelde severim. Güzel bir etkinlikti" (Cluster Numarası: 73),

"Tiyatroyu geliştirdi. Dersi eğlenceli kıldı" (Cluster Numarası: 74),

"Türkçe dersini eğlenceli kıldı. Hikâyedekileri izledik" (Cluster Numarası: 76),

"Eğlenceli olduğunu. Tiyatro ile ilgili yaparak eğlenceli hâle gelmesi, metni daha iyi anlıyorum" (Cluster Numarası: 81),

"Düzyazılaştırma ve şiirleştirmeyi öğrendik" (Cluster Numarası: 82),

"Şiire ve düzyazıya dönüştürerek daha iyi anlamamızı sağladı" (Cluster Numarası: 85).

6. Soru: "Yan metinsellik' ile ilgili uygulamalar hakkında ne düşünüyorsunuz? Bu uygulamaların size katkıları neler oldu?" sorusuna deney grubundaki öğrencilerin verdikleri cevaplar Tablo 17'de verilmiştir:

Tablo 17: Deney Grubu Öğrencilerinin Yan Metinsellik ile İlgili Uygulamalar Hakkında Görüşleri.

Ana Tema	**f**
Daha anlaşılır kılan	**7**
Eleştiri yeteneğini geliştiren	**5**
Yorumlama yeteneğini geliştiren	**4**
Öğretici- bilgi veren	**3**
Hayal gücünü geliştiren	**2**
Faydalı	**2**
Eğlenceli	1
Metni daha ayrıntılı öğreten	1
Bildiklerimizi pekiştiren	1
Kendimizi geliştiren	1
Tahmin etme yeteneğini geliştiren	1
TOPLAM	**28**

Metinsel Aşkınlık İlişkileri Kuramına göre okuduğunu anlama etkinliklerinin yürütüldüğü deney grubundaki öğrenciler (n=28), **yan metinsellik** ile ilgili yapılan çalışmalar hakkında genel olarak **olumlu görüş** belirtmişlerdir. Tablo 17 incelendiğinde **yan metinsellik** ile ilgili yapılan etkinliklerin öğrenciler tarafından "işlenen metni daha anlaşılır kılan, eleştiri yeteneğini geliştiren, yorumlama yeteneğini geliştiren, öğretici- bilgi veren, faydalı ve eğlenceli" olarak nitelendirildiği anlaşılmaktadır. Bu durum, yapılan uygulamaların öğrenciler üzerinde olumlu iz bıraktığı düşüncesini uyandırmaktadır. Öğrencilerin **yan metinsellik** ile ilgili yapılan etkinliklere ilişkin görüşlerinden örnekler şu şekildedir:

"İzlediğim filmi geri hatırlamama faydası oldu" (Cluster Numarası: 73),

"Başlık, alt başlık ve görselleri anlatarak daha iyi anlarız" (Cluster Numarası: 74),

"Görselin benzerlikleri hakkında olumlu ve olumsuz yorum yaptık" (Cluster Numarası: 76),

"İçerikle uyumlu olmayan resimleri yorumlayıp daha iyi anlamamızı sağladı. Yorumlama yeteneğimiz gelişti" (Cluster Numarası: 81),

"Bir metinde içerik uyumunun nasıl olduğunu öğrendik" (Cluster Numarası: 82),

"Eleştiri yeteneğimizi geliştirdi ve resmin içerikle uyumlu olup olmadığını ayırt edebilmemizi sağladı" (Cluster Numarası: 85).

7. Soru: "Üst metinsellik' ile ilgili uygulamalar hakkında ne düşünüyorsunuz? Bu uygulamaların size katkıları neler oldu?" sorusuna deney grubundaki öğrencilerin verdikleri cevaplar Tablo 18'de verilmiştir:

Tablo 18: Deney Grubu Öğrencilerinin Üst Metinsellik ile İlgili Uygulamalar Hakkında Görüşleri.

Ana Tema	**f**
Daha anlaşılır kılan	**10**
Öğretici- bilgi veren	**7**
Karşılaştırma yeteneğini geliştiren	**5**
Daha önce okunan metinleri akla getiren	**2**
Türkçe dersini geliştiren	1
Yorumlama yeteneğini geliştiren	1
Eleştiri yeteneğini geliştiren	1
Güzel	1
TOPLAM	**28**

Metinsel Aşkınlık İlişkileri Kuramına göre okuduğunu anlama etkinliklerinin yürütüldüğü deney grubundaki öğrenciler (n=28), **üst metinsellik** ile ilgili yapılan çalışmalar hakkında genel olarak **olumlu görüş** belirtmişlerdir. Tablo 18 incelendiğinde **üst metinsellik** ile ilgili yapılan etkinliklerin öğrenciler tarafından "işlenen metni daha anlaşılır kılan, öğretici- bilgi veren; karşılaştırma, yorumlama ve eleştiri yeteneklerini geliştiren; daha önce okunan metinleri akla getiren, güzel" olarak nitelendirildiği anlaşılmaktadır. Bu durum, yapılan uygulamaların öğrenciler üzerinde olumlu iz bıraktığı düşüncesini uyandırmaktadır. Öğrencilerin **üst metinsellik** ile ilgili yapılan etkinliklere ilişkin görüşlerinden örnekler şu şekildedir:

"Türkçe dersimizi tekrar etmeye faydası oldu" (Cluster Numarası: 73),

"Biçim- içerik, yeni metnin türünü belirler" (Cluster Numarası: 74),

"Metin türlerinin neler olduğunu verdi" (Cluster Numarası: 76),

"Metin türlerini zihinden geliştirme bize katkıları oldu. Metin türünü nasıl tespit edeceğimizi öğrendik. Yorum yapmayı öğrendik" (Cluster Numarası: 81),

"Yeni okuduğumuz metnin türünün nasıl bulunacağını bulmamıza yardımcı olması" (Cluster Numarası: 82),

"Metinleri biçim ve içerik açısından karşılaştırmayı öğrendik" (Cluster Numarası: 85).

8. Soru: "Yorumsal üst metinsellik' ile ilgili uygulamalar hakkında ne düşünüyorsunuz? Bu uygulamaların size katkıları neler oldu?" sorusuna deney grubundaki öğrencilerin verdikleri cevaplar Tablo 19'da verilmiştir:

Tablo 19: Deney Grubu Öğrencilerinin Yorumsal Üst Metinsellik ile İlgili Uygulamalar Hakkında Görüşleri.

Ana Tema	**f**
Eleştiri yeteneğini geliştiren	**9**
Sanat anlayışını geliştiren	**4**
Metni daha anlaşılır kılan	**4**
Empati yapmayı sağlayan	**3**
Farklı bakış açısı geliştiren	1
Yorumlama yeteneğini geliştiren	1
Karşılaştırma yeteneğini geliştiren	1
Yazarın, yazdığı metin hakkındaki yorumlarını öğreten	1
Başkalarının metin hakkındaki düşüncelerini öğreten	1
Öğretici- bilgi veren	1
Zihinde çabuk kurgulanan	1
Güzel	1
TOPLAM	**28**

Metinsel Aşkınlık İlişkileri Kuramına göre okuduğunu anlama etkinliklerinin yürütüldüğü deney grubundaki öğrenciler (n=28), **yorumsal üst metinsellik** ile ilgili yapılan çalışmalar hakkında genel olarak **olumlu görüş** belirtmişlerdir. Tablo 19 incelendiğinde **yorumsal üst metinsellik** ile ilgili yapılan etkinliklerin öğrenciler tarafından "eleştiri yeteneğini geliştiren, sanat anlayışını geliştiren, metni daha anlaşılır kılan, empati yapmayı sağlayan" olarak nitelendirildiği anlaşılmaktadır. Bu durum, yapılan uygulamaların öğrenciler üzerinde olumlu iz bıraktığı düşüncesini uyandırmaktadır. Öğrencilerin **yorumsal üst metinsellik** ile ilgili yapılan etkinliklere ilişkin görüşlerinden örnekler şu şekildedir:

"Güzel bir etkinlikti. Benim için hoş oldu" (Cluster Numarası: 73),

"Kendimizi sanatçı yerine koyarak sanatı iyi anladık" (Cluster Numarası: 74),

"Kendimizi yazarın yerine koyarak sanat anlayışımızı geliştirdik" (Cluster Numarası: 76),

"Sanat anlayışını daha iyi anladık. Empati yapmamızı sağladık. Metni daha iyi anlamamızı sağladık" (Cluster Numarası: 81),

"Metinler hakkında eleştirme yapmayı öğrendik" (Cluster Numarası: 82),

"Kendimizi yazarın yerine koyup metni eleştirmeyi öğrenme hakkında katkıları oldu" (Cluster Numarası: 85).

9. Soru: "Metinsel Aşkınlık İlişkileri Kuramına göre yapılan etkinliklerden en çok hangisini sevdiniz?" sorusuna deney grubundaki öğrencilerin verdikleri cevaplar Tablo 20'de verilmiştir:

Tablo 20: Deney Grubu Öğrencilerinin En Çok Sevdiği Etkinlikler.

En Çok Sevilen Etkinlikler	**f**
Ana Metinsellik	**13**
Yan Metinsellik	**7**
Metinler Arası İlişki	3
Üst Metinsellik	2
Yorumsal Üst Metinsellik	2
Hepsi	1
TOPLAM	**28**

Deney grubunda yapılan etkinliklerden öğrencilerin en çok sevdiği etkinliklerin "ana metinsellik" ile "yan metinsellik" etkinlikleri olduğu anlaşılmaktadır. Öğrencilerin **en çok sevilen etkinlikler**e ilişkin görüşlerinden örnekler şu şekildedir:

"Yan metinsellikte resimleri yorumlamaktan hoşlandım. Çünkü hoş etkinlikti" (Cluster Numarası: 73),

"Aslında hepsi güzel ama en güzeli ana metinsellik. Düzyazıyı tiyatroya geçirmeyi" (Cluster Numarası: 74),

"Ana metinsellik. Şiiri düzyazılaştırma" (Cluster Numarası: 76),

"Ben ana metinselliği sevdim. Düzyazıyı şiire dönüştürmeyi sevdim" (Cluster Numarası: 81),

"Şiiri düzyazılaştırmayı beğendim ana metinsellikte" (Cluster Numarası: 82),

"Ana metinselliği en çok sevdim. Çünkü şiirleştirmeyi seviyorum" (Cluster Numarası: 85).

10. Soru: "Metinsel Aşkınlık İlişkileri Kuramına göre yapılan etkinliklerden en çok hangisinde/ hangilerinde zorlandınız?" sorusuna deney grubundaki öğrencilerin verdikleri cevaplar Tablo 21'de verilmiştir:

Tablo 21: Deney Grubu Öğrencilerinin En Çok Zorlandığı Etkinlikler.

En Çok Zorlanılan Etkinlikler	**f**
Üst Metinsellik	**10**
Yorumsal Üst Metinsellik	**5**
Ana Metinsellik	**4**
Hiçbiri	4
Yan Metinsellik	3
Metinler Arası İlişki	2
TOPLAM	**28**

Deney grubundaki öğrencilerin, yapılan etkinliklerden en çok hangisinde zorlandığı konusundaki görüşleri çeşitlilik göstermektedir. Çalışmaya katılan öğrencilerin en çok zorlandıkları etkinliklerin "üst metinsellik", "yorumsal üst metinsellik" ve "ana metinsellik" etkinlikleri olduğu anlaşılmaktadır. Öğrencilerin **en çok zorlandıkları etkinlikler**e ilişkin görüşlerinden örnekler şu şekildedir:

"Ana metinsellikte tiyatro düzenlemek" (Cluster Numarası: 73),

"Aslında hepsi basit olduğu için çok zorlanmadım" (Cluster Numarası: 74),

"Ben en çok ana metinsellikte hikâyeyi tiyatroya çevirmekte zorlandım" (Cluster Numarası: 76),

"Ben en çok metinler arası ilişkide zorlandım. Dolaylı alıntıda" (Cluster Numarası: 81),

"Üst metinsellikte metnin türünü bulmakta zorlandım" (Cluster Numarası: 82),

"Üst metinsellikte zorlandım" (Cluster Numarası: 85).

6. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

SONUÇLAR

1. Deney grubu öğrencilerinin;

a) **Okuduğunu Anlama Başarı Testi ön test ve son test puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark vardır.**

b) Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği ön test ve son test puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark yoktur.

2. Kontrol grubu öğrencilerinin;

a) **Okuduğunu Anlama Başarı Testi ön test ve son test puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark vardır.**

b) Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği ön test ve son test puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark yoktur.

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin;

a) Okuduğunu anlama erişi düzeyleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark vardır. Bu fark, deney grubu lehinedir.

b) Okumaya yönelik tutum erişileri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark yoktur.

3. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin;

a. Harika Çocuk, Dostlar Beni Hatırlasın ve İpek Diyarı ve Taht Şehri Bursa metni süreç değerlendirme testi puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark yoktur.

b. Cazgır, Ezgiyle Dönen Dünya ve Son Kuşlar metni süreç değerlendirme testi puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark vardır. Bu fark, deney grubu lehinedir.

4. Deney ve kontrol grubu öğrencileri için;

a. Cinsiyet, anaokulunda eğitim, anne mesleği, baba mesleği, ailenin aylık geliri, evde kitap okuma saati düzenlenmesi, hoşlanılan metin türü; **okuduğunu anlama becerisi** üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir bağımsız değişken değildir. **Ancak evde kitaplık olması, okuduğunu anlama becerisi üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir bağımsız değişkendir. Evde kitaplığı bulunan öğrencilerin son test başarı puanı, bulunmayan öğrencilere göre daha yüksektir.**

b. Cinsiyet, anaokulunda eğitim, anne mesleği, baba mesleği, ailenin aylık geliri, evde kitaplık olması, evde kitap okuma saati düzenlenmesi, hoşlanılan metin türü; **okumaya yönelik tutum** üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir bağımsız değişken değildir.

5. Deney grubu öğrencilerinin Türkçe derslerinde Metinsel Aşkınlık İlişkileri Kuramına göre düzenlenen etkinlikler hakkındaki görüşleri **olumludur.**

Araştırmanın nitel boyutunda elde edilen bulgular, öğrencilerin Türkçe derslerinde Metinsel Aşkınlık İlişkileri Kuramına göre düzenlenen etkinliklerden genel olarak memnun olduklarını göstermiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formundan elde edilen verilere göre ulaşılan sonuçlar şunlardır:

Deney grubundaki öğrenciler, kitap alırken en fazla kitabın **kapak resmi,** konusu ve adına dikkat ettiklerini söylemişlerdir. Çalışmaya katılan öğrencilerin kitap seçiminde kitabın türüne, yazarına ve **hakkında yapılan değerlendirmelere** çok fazla ilgi göstermedikleri anlaşılmaktadır.

Deney grubundan on (10) öğrenci kitap seçerken kendilerine ailelerinin yardımcı olduğunu; altı (6) öğrenci okuyacağı kitabı seçerken herhangi bir yardım almadığını belirtmiştir. İki (2) öğrenciye kuzeni, iki (2) öğrenciye ablası, bir (1) öğrenciye kardeşi ve bir (1) öğrenciye de annesi yardımcı olmaktadır. Bu noktada çocuklar için doğru kitabın seçiminde **ailenin rolü** dikkat çekicidir.

Deney grubundaki öğrencilere Türkçe derslerindeki hoşlandıkları etkinlikler sorulduğunda en çok sevilen etkinliğin "**çengel bulmaca", "metinde eksik bırakılan yerleri tamamlama"** ve **"metni resimlendirme"** olduğu anlaşılmaktadır.

Deney grubundaki öğrenciler, **Metinsel Aşkınlık İlişkileri Kuramı** ile ilgili yapılan çalışmalar hakkında genel olarak olumlu görüş belirtmişlerdir.

Öğrencilerin verdiği cevaplar incelendiğinde öğrenciler tarafından;

1. **Metinler arası ilişki** etkinliklerinin "öğretici- bilgi veren, diğer yazarların düşüncelerini öğreten, kültürü geliştiren, metni daha anlaşılır kılan, faydalı, güzel";
2. **Ana metinsellik** etkinliklerinin "eğlenceli, öğretici- bilgi veren, daha anlaşılır kılan ve karşılaştırma yeteneğini geliştiren";
3. **Yan metinsellik** etkinliklerinin "işlenen metni daha anlaşılır kılan, eleştiri yeteneğini geliştiren, yorumlama yeteneğini geliştiren, öğretici- bilgi veren, faydalı ve eğlenceli";
4. **Üst metinsellik** etkinliklerinin "işlenen metni daha anlaşılır kılan, öğretici- bilgi veren; karşılaştırma, yorumlama ve eleştiri yeteneklerini geliştiren; daha önce okunan metinleri akla getiren, güzel";
5. **Yorumsal üst metinsellik** etkinliklerin ise "eleştiri yeteneğini geliştiren, sanat anlayışını geliştiren, metni daha anlaşılır kılan, empati yapmayı sağlayan" ifadeleri kullanılarak değerlendirildiği görülmüştür.

Bu durum, yapılan uygulamaların öğrenciler üzerinde **olumlu iz bıraktığı** düşüncesini uyandırmaktadır.

Deney grubunda yapılan etkinliklerden öğrencilerin en çok sevdiği etkinliklerin **"ana metinsellik"**, en çok zorlandıkları etkinliklerin ise **"üst metinsellik"** etkinlikleri olduğu anlaşılmaktadır.

TARTIŞMA

Bu bölümde araştırmada ulaşılan sonuçlar, genel olarak okuduğunu anlama ve okumaya yönelik tutuma ilişkin alan yazın bilgileri, **Metinsel Aşkınlık İlişkileri Kuramı** odaklı okuma öğretimi perspektiflerinden ele alınmış ve bu doğrultuda tartışılmıştır.

Araştırmada temel olarak **Metinsel Aşkınlık İlişkileri Kuramı**na göre okuma öğretiminin okuduğunu anlama ve okumaya yönelik tutum üzerinde etkileri üzerinde durulmuştur.

Araştırma sonunda elde edilen ilk sonuç, öğrencilerin okuduğunu anlama başarı testi puanları arasındaki farkın **deney grubu lehine** anlamlı olduğudur. Bu durum hem **Emre Ünal** (2007) tarafından okuduğunu anlama üzerine hazırlanan doktora tezi hem de **Deniz Akdal** (2011) tarafından yaratıcı yazma becerisi üzerine hazırlanan **yüksek lisans tezi**nin bulguları ile paralellik göstermektedir.

Ünal'ın doktora tezinde metinler arası okumanın okuduğunu anlamaya etkisinin belirlenmesi amaçlanmış ve 5. sınıf öğrencileri üzerinde gerçekleştirilen araştırmada metinlerin işlenmesi sırasında **Pappas ve diğerleri tarafından ortaya konulan metinler arası dört bağlantı kategorisi kullanılarak her metinde bu kategorik işlem yinelenmiştir.** Araştırmanın sonucunda metinlerin, metinler arası okumayla işlendiğinde **hem okuduğunu anlamanın hem de bilgi, kavrama, uygulama ve değerlendirme düzeylerinde anlamanın üst düzeyde geliştiği görülmüştür** (2007: iii, 77- 78).

Deniz Akdal'ın yüksek lisans tezinde de ilköğretim 5. sınıf öğrencilerine Türkçe dersinde metinler arası okuma yaklaşımı uygulanmış ve yaratıcı yazma becerilerinin gelişmesinde metinler arası okuma yaklaşımının etkili olup olmadığı tespit edilmeye çalışılmıştır. Türkçe ders kitabındaki metinlerin işlenmesi sırasında **Pappas ve diğerleri (2003; Akt. Ünal, 2007: 31- 32) tarafından hazırlanan metinler arası bağlantı kategorileri, dört kategorik işlemle deney grubuna uygulanmıştır.** Kontrol grubundaki öğrenciler ise normal öğretimlerine devam etmişlerdir. **Araştırma sonucunda, metinler arası okuma yaklaşımının uygulandığı deney grubu öğrencilerinin, yaratıcı yazma becerilerinin kontrol grubu öğrencilerine göre sekiz alt boyutta da daha fazla gelişme gösterdiği tespit edilmiştir: fikirlerin orijinalliği, düşüncelerin akıcılığı, düşüncelerin esnekliği, kelime zenginliği, cümle yapısı, organizasyon, yazı tarzı ve dil bilgisi** (2011: ii, 43- 45, 137).

Araştırma sonunda elde edilen ikinci sonuç, süreç değerlendirme testleri ile ilgilidir. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin süreç değerlendirme testlerinden aldıkları puanlar arasında ilk üç süreç değerlendirme testinde (Harika Çocuk, Dostlar Beni Hatırlasın, İpek Diyarı ve Taht Şehri Bursa) anlamlı bir farklılık görülmezken öğrencilerin son üç süreç değerlendirme testinden (Cazgır, Ezgiyle Dönen Dünya, Son Kuşlar) aldıkları puanlar, **deney grubu lehine** istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir. Bu durum, gerçekleştirilen deneysel işlemin etkisinin hemen görülmediğini, bunun için bir sürecin geçmesi gerektiğini ortaya koyması bakımından önemlidir. Buradan hareketle öğrenciler, **Metinsel Aşkınlık İlişkileri Kuramı**na göre düzenlenen etkinlik örneklerine maruz kaldıkça okuduğunu anlama becerilerinde pozitif yönlü bir gelişme olmuştur sonucuna ulaşılmıştır. Nitekim öğretim, öğrenmenin gerçekleşmesi ve bireyde istenen davranışların gelişmesi için uygulanan **süreç**lerin tümüdür (Büyükkaragöz ve Çivi, 1999: 24). Öğrenme bir süreçtir ve bu süreç belli basamaklardan oluşmaktadır. Öğrenci, her bir basamaktaki bilgileri basit ve temel bilgilerden daha karmaşık ve ileri bilgilere doğru almalıdır (Akdeniz ve Yiğit, 2001: 229-234). Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi temelinde yer alan öğretim (öğrenme) ilkelerinden biri de "öğrenme, yığılmalı, birikimli bir **süreç**tir" şeklinde ifade edilmektedir (Ergün ve Özdaş, 1997: 16).

Çalışma sonunda elde edilen üçüncü sonuç, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin okumaya yönelik tutum ölçeğinden aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığını ortaya koymaktadır. Ancak yarı deneysel çalışma öncesinde de deney ve kontrol grubu öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarının olumlu olduğu görülmüştür. Bu durum alan yazındaki bazı çalışmalarla paralellik göstermekte iken (Karasu, 2013; Yıldırım, 2010; Ayçin, 2009; Şahinli, 2008); bazı çalışmalarda Türkçe derslerinde okuduğunu anlama becerisinin geliştirilmesinde etkililiği sorgulanan yeni yaklaşım, strateji, yöntem ve teknikler [**Çoklu Ortam Uygulamaları, Birleştirilmiş İşbirlikli Okuma ve Kompozisyon Tekniği (BİOK) ile Kullanılan Hikâye Haritası Yöntemi, Okuduğunu Anlama Stratejisi Temel Alınarak Yapılan Türkçe Öğretimi, Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı Öğretim Uygulamaları, İTS (İşbirlikli Öğrenme– Tartışma– Sorgulama) ve TİÖD (Tahmin– İnceleme– Özetleme– Örgütleme– Değerlendirme) Okuduğunu Anlama Stratejileri,** Etkin Öğrenme Yaklaşımı; İşbirlikli Öğrenme Yöntemi ile Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı İşbirlikli Öğrenme Yöntemi; Öğrenme Stratejilerinden Not Alma, Özetleme ve Kavram Haritaları] öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarında **deney grubu lehine** anlamlı bir

farklılığın oluşmasını sağlamıştır (Akın, 2015; Bozpolat, 2012; Kanmaz, 2012; Epçaçan, 2010; Epçaçan, 2008; Güneyli, 2007; Susar Kırmızı, 2006; Belet, 2005).

Bu araştırma ile paralel bulgular sergileyen **Murat Ateş** (2008) tarafından hazırlanan doktora tezinde de **ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyleri ile Türkçe dersine ilişkin tutumları ve akademik başarıları arasındaki ilişki** araştırılmıştır. **Araştırmada Türkçe dersine yönelik tutum puanları ile okuduğunu anlama düzeyi, Türkçe dersi akademik başarısı ve genel akademik başarı arasında pozitif yönlü düşük bir ilişki görülmüştür.** Okuduğunu anlama ile Türkçe dersi başarısı ve akademik başarı ortalaması arasında **pozitif yönlü yüksek** bir ilişki görülmüştür.

Hasan Hüseyin Mutlu tarafından hazırlanan doktora tezinde de 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin; *Türkçe Dersi Öğretim Programı*nda (2006) yer alan belirlenen kazanımlarla ilgili erişi düzeyleri ile Türkçe dersine ilişkin tutumları arasında yüksek olarak kabul edilebilecek anlamlı bir ilişki bulunamamıştır (2012: VII). Araştırmada elde edilen sonuçlara bakıldığında öğrencilerin Türkçe dersine yönelik geliştirdikleri tutumları, Türkçe dersindeki başarılarını olumlu yönde etkilememiştir (134). Çalışmada amaçların gerçekleşmemesinde eğitim ortamlarının düzenlenmesi, eğitim teknolojileri ve araç gereçleri, öğrencilerin sosyo- ekonomik düzeyi ve ailelerin demografik yapısının da önemli payı olabileceği vurgulanmış, bu sebeple belirtilen bu durumları da araştırmaya yönelik çalışmaların yapılarak ortaya çıkan tüm sonuçlar ışığında *Türkçe Dersi Öğretim Programı*nın genel bir değerlendirmesinin ortaya konulması gerektiğine yönelik önerilerde bulunulmuştur (Mutlu, 2012:139).

Öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarında deney grubu lehine anlamlı bir değişiklik olmaması; bilişsel, duyuşsal, psikolojik, sosyal ve kişisel boyutlarıyla bir bütün olan eğitim sisteminin bilişsel boyutun önemsenip diğer boyutların ihmal edilmesi ile açıklanabilir. Öğrencinin, ailenin, okulun, öğretmenin ve çevrenin beklentileri, öğrencinin sınavlardan olacağı puanlara dolayısıyla sonuca odaklanmıştır. Öğrencilerin ağırlıklı olarak "Başarılı olayım, gerisi önemli değil!" düşüncesiyle hareket ettiği sistemde tutumlara yönelik tavırlar da önemsenmemektedir. Kara (2003: 4) tarafından da ifade edildiği gibi "her türlü görevin ve işin duyuşsal yönünü hiçe sayarak öğrenciler, veliler ve idareciler sadece ve sadece diplomaya önem vermektedirler". Öğretme ve öğrenme sürecinde "yapılan etkinlikler, öğrencinin sadece bilişsel değil, duyuşsal yönünü de dikkate aldığı sürece başarılı olacaklardır" (7). "Ayrıca bu tür ögelere ağırlık veren eğitim etkinlikleri, ülkenin duyuşsal ve ahlakî sorunlarının çözümünde de önemli katkılar sağlayabilir" (8).

Ailenin çocuğun eğitimine olan ilgisi çocuğun başarısı ile yakından alakalıdır. Çocuğun eğitiminde destek olmayan, dersleri ve ödevleri ile hiç ilgilenmeyen ailelerin çocuklarında başarısızlık görülme oranı yüksektir. Bazı aileler için ise çocuğun okul başarısı her şey demektir. Sınav sonuçları ailenin en önemli gündemini teşkil eder. Âdeta anne baba tekrar aynı sınıfı okuyormuşçasına işin içine girerler. Evde sürekli okul ve dersler konuşulur, plan ve programlar hazırlanır. Bu tip ailelerin başarısızlığa tahammülü yoktur. Bir dersten çocuğun zayıf not alması ailenin dünyasını karartır. Suçlu aranır ve genellikle başarısızlığın faturası çocuğa çıkartılır. Çocuk, bu nedenle kendini çok ağır bir yük altında hisseder. Dolayısıyla asıl yapabileceğini de ortaya koyamaz (Öztürk, <http://www.mucahitozturk.com/okul-basarisizligi/>).

Eğitimde duyuşsal hedeflerin ihmal edilmesinin nedenleri ise bu hedeflere ulaşmanın zorlukları, somutlaştırmada yaşanan güçlük, uzun zaman alacağının düşünülmesi, değerlendirmenin zor oluşu, bu hedeflerin diğer alanlara göre daha esnek oluşu gibi nedenlerdir (Bacanlı, 2006). Eğitim ve öğretim programlarında da duyuşsal hedefler, ihmal edilmektedir (Manav, 2016: 179- 180).

Okumaya yönelik tutum ile ilgili olarak elde edilen bu sonuç, Butler'ın (1983) araştırmasının bulgularıyla örtüşmemekle birlikte, tutumların yaşantı ile kazanılan duyuşsal özellikler olduğu ve

kolay bir şekilde değiştirilemeyeceği görüşünü desteklemektedir. Ayçin'in çalışmasında (2009: 105) da ifade edildiği biçimde öğrenciler, hem ön test hem son test olarak aynı ölçeği yanıtlamışlardır ancak araştırmacıdan ön test ile ilgili bir dönüt almayınca son testi önemsememiş de olabilirler.

Araştırma sonunda elde edilen dördüncü sonuç, bağımsız değişkenlerle ilgilidir. Araştırmada cinsiyet, anaokulunda eğitim, anne mesleği, baba mesleği, ailenin aylık geliri, evde kitaplık olması, evde kitap okuma saati düzenlenmesi, hoşlanılan metin türünün; **okumaya yönelik tutum** üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir bağımsız değişken olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen bulgulara göre cinsiyet, anaokulunda eğitim, anne mesleği, baba mesleği, ailenin aylık geliri, evde kitap okuma saati düzenlenmesi, hoşlanılan metin türü; **okuduğunu anlama becerisi** üzerinde de istatistiksel olarak anlamlı etkisi olan birer bağımsız değişken değildir. Bunda araştırmanın çalışma grubunda yer alan öğrenci sayının azlığı ile bu öğrencilerin benzer sosyo- kültürel- ekonomik ve demografik özelliklere sahip ailelerin çocukları olmaları etkili olmuş olabilir. **Ancak araştırma bulgularına göre evde kitaplık olması, okuduğunu anlama becerisi üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir bağımsız değişkendir. Evde kitaplığı bulunan öğrencilerin son test başarı puanı, bulunmayan öğrencilere göre daha yüksektir.** *İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu*nda öğretmenin; aileleri okulda yapılan her türlü etkinliğe ilgi göstermeleri, çocuklarına hediye alırken kitapları da tercih etmeleri konusunda yönlendirmesi ve çocukların kitap okumayı alışkanlık hâline getirmeleri için öncelikle aile büyüklerinin kitap okuyarak çocuklarına örnek olmaları, birlikte kitap okuma saatleri düzenlemeleri, kütüphanelere gitmeleri ve **evde kitaplık oluşturmaları**na teşvik etmesi önerilmektedir (MEB, 2006: 55). Evde kitaplık bulunması durumunun okuduğunu anlamayı olumlu etkilediği bulgusu, Rüzgar tarafından hazırlanan yüksek lisans tezi ile de desteklenmektedir (2014: 87). Nitekim "okuma eğitiminin kesin başarıya ulaşması için, eğitimin ilk aşamasından başlamak üzere, kitaba karşı istek uyandırılmalı, kitap sevgisi kazandırılarak **çocukların kendine özgü bir kitaplık oluşturması sağlanmalıdır**" (Aytaş, 2005: 10).

Gerçekleştirilen bir araştırmada evde kitaplık bulunup bulunmamasının Türkçe dersindeki tatil sonrası öğrenme kayıpları üzerinde de anlamlı bir etkisinin olduğu tespit edilmiştir. Çalışmada 2 ve 3. sınıf öğrencilerinin evde bulunan kitaplıktan yaralanarak başarılı olacağına inancının öğrenme kaybını etkilediği sonucuna ulaşılmıştır (Şahin, 2004: 58). Evde kitaplık veya kaynak kitapları olan 4. sınıf öğrencilerinin de hem Türkçe hem de matematik dersinde meydana gelen yaz tatili öğrenme kaybı düzeyinin, evde kitaplık veya kaynak kitapları olmayan öğrencilerin öğrenme kaybı düzeyinden daha az olduğu görülmektedir. Bu durumda da evde kitaplık veya kaynak kitapların olmasının, öğrencinin Türkçe ve matematik derslerinde gerçekleşen yaz tatili öğrenme kaybını azalttığı söylenebilir (Arı, 2005: 186).

Genel olarak çocukların okuma alışkanlıklarında da önemli etkileri olan bireysel etkenler arasında; aile bilinç ve duyarlılığı başlığı altında; **evde kitaplık oluşu** ile anne ve babanın okuyarak modelliği ilk sıralarda yer almaktadır (Yılmaz, 2012: 210).

Araştırma sonunda öğrencilerle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen sonuçlarda, Metinsel Aşkınlık İlişkileri Kuramına göre düzenlenen etkinliklerin; öğretici olması-bilgi vermesi, eleştirel düşünme ve yaratıcılık ile empati kurma yeteneklerini geliştirmesi, hayal gücünü zenginleştirmesi, eğlenceli ve faydalı olması gibi sağladığı üstünlükler belirlenmiştir. Çalışmanın okuma becerisinin duyuşsal boyutuna yaslanan okumaya yönelik tutum ölçeğinden elde edilen verilerde deney ve kontrol grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farka rastlanmamıştır. Ancak bu durum, deney grubu öğrencilerinin yarı yapılandırılmış görüşme formlarına verdikleri cevaplar ile bir bakıma telafi edilmiştir. Bununla ilgili olarak deney grubundaki **Cluster Numarası 127 kodlu öğrenci,** *"Bu derste daha iyi daha verimli etkinlikler üzerinde durulduğu için daha faydalı oldu ve eğlenceli geçti dersler.* ***Ders kitaplarının bu şekilde***

düzenlenmesini isterdim. *Hem daha iyiydi bizim için hem de farklı farklı böyle. Hem kitabın şekli böyle yapılıp içeriğin düzenlenmesi daha hoşuma gitti"* şeklinde; **Cluster Numarası 125 kodlu öğrenci,** "*Etkinliklerin Türkçe dersi için çok katkısı olduğunu anladım. Hani çok katkısı oldu bunların hepsinin. Ben çok beğendim. Çok eğlenceli geçti normalde derslerimiz de. Ben çok beğendim"* şeklinde; **Cluster Numarası 90 kodlu öğrenci,** *"Bütün etkinlikleri birlikte düşünsek ya güzeldi bizi geliştirdi. Daha iyi yani bilgimizi arttırdı.* ***Ders kitapları böyle olsa keşke.*** *Bizim ders kitaplarımızda metinden sadece ana fikir, konu istiyor. Bilinmeyen kelimeleri istiyor, sonra fiile filan dönüyor.* ***Ama bunda sadece metinle alakalı konular var.*** *Bu da daha çok hoşuma gitti.* ***Yani ders kitaplarımızın da böyle olmasını isterdim. Metni çok yönlü açıdan gösterdi****"* şeklinde görüş bildirmişlerdir. Bu bulgu, araştırmanın diğer veri toplama aracı olan okumaya yönelik tutum ölçeğinden elde edilen sonuçları destekler nitelikte olmasa da araştırmanın duyuşsal ve nitel boyutunu telafi eder niteliktedir.

Türkçe derslerinde okuduğunu anlama becerisinin geliştirilmesinde etkililiği sorgulanan yeni yaklaşım, strateji, yöntem ve tekniklerin kullanıldığı kontrol deney gruplu yarı deneysel çalışmalarda (Akın 2015; Kuşdemir, 2014; Balta, 2011; Kayıran, 2007; Ayçin, 2009; Karasu, 2013; Bozpolat, 2012; Yıldırım, 2010; Cavkaytar, 2009; Çakıroğlu, 2007) öğrenciler ile gerçekleştirilen görüşmelerden elde edilen veriler de bu araştırmayı destekler niteliktedir. Öğrenciler, bu çalışmalarda da olumlu görüş bildirmiş, karşılaştıkları yeni etkinliklerden memnun kaldıklarını ve keyif aldıklarını vurgulamışlardır.

Mesut Gün (2011) tarafından hazırlanan doktora tezinde Yapılandırmacı Eğitim Modeliyle ilköğretim ikinci kademe Türkçe dersi okuma becerilerinin kazandırılmasında Türkçe öğretmenlerinin karşılaştığı sorunlar belirlenmiştir (V). Araştırma sonuçlarına göre öğretmenler, ders kitaplarındaki metinleri öğrenci seviyelerine uygunluk ile öğrencilerin eleştirel ve yaratıcı düşünme gibi okuma becerilerini geliştirme konularında yetersiz bulmaktadır (VI). Buradan hareketle öğrencilerin eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerinin geliştirilebilmesi için öğrenci seviyelerine uygun metinlerin seçildiği, bu metinlerin **metin ile ilgili metin içi ve metin dışı unsurların metnin anlamlandırılması sürecine dâhil edildiği, Metinsel Aşkınlık İlişkileri Kuramına göre düzenlenmiş etkinlikler**le işlendiği ders kitaplarına ihtiyaç duyulduğu belirtilebilir.

Sonuç olarak; Türkçe dersinde Metinsel Aşkınlık İlişkileri Kuramına göre düzenlenen etkinliklerin, anlamayı artırdığı görülmektedir. Ayrıca deney grubundaki öğrencilerin görüşleri doğrultusunda; Metinsel Aşkınlık İlişkileri Kuramına göre okuma öğretiminin eğlenceli, güzel ve faydalı olduğu; farklı bakış açısı geliştirme, canlandırma yeteneğini ortaya çıkarma, sanat duyarlılığı kazandırma gibi üst düzey özellikler taşıdığı; Türkçe dersine kavramsal bilgi, anlama, sosyal etkileşim gibi konularda katkılar sağladığı söylenebilir.

ÖNERİLER

1. Araştırmada okuduğunu anlama ve çözümleme becerilerinin geliştirilmesine yönelik olarak düzenlenen etkinlikler vasıtasıyla gerçekleştirilen metin işleme süreçleri, Metinsel Aşkınlık İlişkileri Kuramına uygun olarak yapılmış ve bu uygulamalardan **olumlu sonuçlar** elde edilmiştir. Sonuçlar ışığında bu kurama uygun olarak düzenlenen metin işleme süreçleri 7. sınıf Türkçe derslerinde öğretmenler tarafından okuduğunu anlama ve çözümleme becerilerinin geliştirilmesi için kullanılabilir.
2. Metinsel Aşkınlık İlişkileri Kuramına göre düzenlenen metin işleme süreçleri, farklı öğretim kademelerinde öğrencilerin **yazma becerilerini geliştirmek için de** kullanılabilir.
3. Okuduğunu anlama ve okumaya yönelik tutum arasındaki ilişkiyi farklı düzeydeki öğrenci gruplarıyla derinlemesine inceleyen yeni araştırmalar yapılabilir.

4. Cumhuriyet Dönemi Türkçe öğretim programları incelendiğinde **2006** programında **metinler arasılığa okuma yöntem ve teknikleri başlığı altında** yer verildiği, **2015** programında ise okuma ve yazma kazanımlarının **metin içi, metin dışı ve metinler arası okuma** yoluyla anlam oluşturmayı sağlayacak şekilde yapılandırıldığı görülmüştür. **Ancak bu programlardaki uygulamaların karşılaştırmalı edebiyat biliminin sınırlarını aşabildiği, kuramsal ve sistematik bir temele oturtulduğunu söylemek mümkün değildir.** Araştırmada bir ortaokulda 7. sınıf öğrencilerine yönelik yarı deneysel bir uygulama gerçekleştirilmiştir. Bu tür uygulamaların sonuçları, **yeni öğretim programları oluşturma aşamasında eğitimcilere genel bir okuma programı oluşturma sürecinde bir tavsiye olarak ele alınabilir.**
5. Çalışmanın en önemli tespitlerinden biri de uygulamaya konulacak yeni öğretim programlarına uygun olarak hazırlanacak ders, öğrenci çalışma ve öğretmen kılavuz kitaplarında yer alacak **metinler arasılığa yönelik etkinliklerin kuramsal ve sistematik bir temele dayandırılması gerektiğidir.**
6. Okuduğunu anlama becerisinin geliştirilmesinde Metinsel Aşkınlık İlişkileri Kuramının beş alt boyutu temel alınabilir ve dört temel dil becerisinin kazandırılmasında araştırmacı tarafından hazırlanan eğitim durumlarındaki etkinliklere benzer uygulamalar gerçekleştirilebilir.
7. Metinsel Aşkınlık İlişkileri Kuramına yönelik **yeni kavram ve terim teklifleri**nde bulunulabilir:

   Metinsel Aşkınlık İlişkileri Kuramı: Metinle İlişkili Metin İçi ve Metin Dışı Unsurlarla Metni Yeniden Anlamlandırma Kuramı.

   Metinler Arasılık: Metinde Tespit Edilen Başka Metinlerin (Doğrudan Alıntı, Dolaylı Alıntı ya da Üslup Taklidine Başvurularak Metne Taşınan) Somut Varlığından Hareketle Metni Yeniden Anlamlandırma.

   Ana Metinsellik: Metinden Hareketle Yeni Bir Metin Oluşturma.

   Yan Metinsellik: Başlık, Alt Başlık, Ön Söz, Son Söz, Taslak, Karalama ve Görsellerden Hareketle Metni Yeniden Anlamlandırma.

   Üst Metinsellik: Daha Önce Karşılaşılan Metinlerden Hareketle Metnin Türünü Belirleme.

   Yorumsal Üst Metinsellik: Metni Yorumlayan/ Eleştiren/ Değerlendiren Metinlerden Hareketle Metni Yeniden Anlamlandırma.

   Koşuklaştırma: Düzyazı Biçiminde Oluşturulmuş Metni Şiir Biçiminde Yeniden Yazma.

   Düzyazılaştırma: Şiir Biçiminde Oluşturulmuş Metni Düzyazı Biçiminde Yeniden Yazma.

   İndirgeme: Bölüm ve/ya Unsur/lar Çıkararak Metni Yeniden Yazma.

   Genişletme: Bölüm ve/ya Unsur/lar Ekleyerek Metni Yeniden Yazma.

   Kipsel Dönüşüm: Anlatma Esasına Dayalı Olarak Yazılmış Bir Metni Gösterme Esasına Dayalı Olarak/ Gösterme Esasına Dayalı Olarak Yazılmış Bir Metni Anlatma Esasına Dayalı Olarak Yeniden Yazma.

KAYNAKÇA

Akdal, D. (2011). *Metinlerarası Okuma Yaklaşımının İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Yaratıcı Yazma Becerilerine Etkisi.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırşehir.

Akdeniz, A.R. ve **Yiğit**, N. (2001). Fen Bilimleri Öğretiminde Bilgisayar Destekli Materyallerin Öğrenci Başarısı Üzerine Etkisi. *Yeni Bin Yılın Başında Türkiye'de Fen Bilimleri Eğitimi Sempozyumu Bildirileri.* İstanbul: Maltepe Üniversitesi, 229– 234.

Akgül, A. (2010). Bâkî ve Shakespeare Üzerine Metinlerarası Bir Yaklaşım: Hazan Gazeli ve Sone 73. *TUBA/ JTS,* 34(I), 9- 17.

Akın, E. (2015). *Çoklu Ortam Uygulamalarına Dayalı Öğretimin 6. Sınıf Öğrencilerinin Anlama Becerilerine ve Türkçe Dersi Tutumlarına Etkisi: Muş İli Örneği.* Yayımlanmamış Doktora Tezi, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.

Akkoyun, T. (2001). *Metinlerarası Bir Çalışma: Orhan Pamuk'un Romanlarında Gide ve Sarraute*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Aksan, D. (2003). *Her Yönüyle Dil Ana Çizgileriyle Dilbilim.* Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Aksoy, Ö. A. (1975). *Gelişen ve Özleşen Dilimiz.* Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Aktaş, S. (2011). *Bir Yeni Roman Uyarlaması Olan 'Saatler' Filminde Metinlerarasılık ve Göstergelerarasılık.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Kültür Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Aktulum, K. (2015). Folklorik Bir Metnin Metinlerarası Çözümlemesinin Temel Kavramsal Bileşenleri. *Millî Folklor Dergisi*. 108. 5- 17.

Aktulum, K. (2013). "Metinlerarasılık". (Rıza Filizok, Eylem Saltık; Editör). *Eleştiri Kuramları.* Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları, 128- 153.

Aktulum, Kubilay. (2011). *Metinlerarasılık/ Göstergelerarasılık.* Ankara: Kanguru Yayınları.

Aktulum, K. (2004). *Parçalılık Metinlerarasılık.* Ankara: Öteki Yayınevi.

Aktulum, K. (2002). *Kopuk Yazı Kopuk Yapıt*. Ankara: Öteki Yayınevi.

Aktulum, K. (1999). *Metinlerarası İlişkiler.* Ankara: Öteki Yayınevi.

Akyol, H. (2011). *Türkçe İlk Okuma Yazma Öğretimi Yeni Programa Uygun.*(10. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Akyol, H. (2010). *Yeni Programa Uygun Türkçe Öğretim Yöntemleri.*(3. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Akyol, H. (Editör). (2009). *İlköğretimde Türkçe Öğretimi*. (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Akyol, H. (2003). Metinlerden Anlam Kurma. *TÜBAR. XII.* 49- 58.

Akyol, H. (2001). İlköğretim Okulları 5. Sınıf Türkçe Kitaplarındaki Okuma Metinleriyle İlgili Soruların Analizi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi. 7 (2).* 169- 178.

Akyol, H.(1994). *An Analysis Of Questions In Three Fourth- Grade Basal ReaderAnthologies From An Intertextual Perspective.* Yayımlanmamış Doktora Tezi, University of Pittsburgh, USA.

Alain, E. C. (1961). *Söyleşiler I.* (1. Baskı). (Çev. Fehmi Baldaş). Ankara: Millî Eğitim Basımevi, s. 17- 19.

Arı, A. (2005). *İlköğretim Okulu Öğrencilerinin Yaz Tatilindeki Öğrenme Kayıpları.* Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Arıcı, A. F. (2012). *Okuma Eğitimi.* (3. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Ateş, M. (2008). *İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Düzeyleri ile Türkçe Dersine Karşı Tutumları ve Akademik Başarıları Arasındaki İlişki.* Yayımlanmamış Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Ayçin, A. A. (2009). *İSOTEG Tekniğinin Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Başarısı ve Okumaya Yönelik Tutumları Üzerine Etkisi: Yibo Örneği.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Aytaş, G. (2005). Okuma Eğitimi/ Teaching Reading. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 3 (4)*, 461- 470.

Bacanlı, H. (2006). *Duyuşsal Davranış Eğitimi*. (3. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Balcı, A. (2012). "Cumhuriyet Dönemi İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programlarında Dil Bilgisi Öğretimi". *Türkçe Eğitimi Açısından Dil Bilgisi Öğretimi* İçinde. Ankara: Pegem Akademi Yayınları. s. 1- 45.

Balcı, A.,Tamer, M. (2012). Cumhuriyet Dönemi Türkçe Dersi Öğretim Programlarının Genel Amaçları Bakımından Değerlendirilmesi. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi. 1 (1).* 1- 13.

Balta, E. E. (2011). *Waldmann Modeli ile Yapılan Metin Öğretiminin 8. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama, Eleştirel Düşünme ve Yaratıcı Düşünme Becerilerine Etkisinin İncelenmesi.* Yayımlanmamış Doktora Tezi, Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.

Bamberger, R. (1990). *Okuma Alışkanlığı Geliştirme.* (Çev. B. Çapar). Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları. (Eserin orijinali, *Promoting the reading habit* adıyla 1975'te yayımlanmıştır).

Bars, M. E. (2013). *Veysel Karanî ile İlgili Menkıbeler ve Romanlar Üzerine Metinlerarası Bir İnceleme*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.

Baş, Ö., Avşar Tuncay, A., Şahin, A. E. (Bahar, 2015).Asya- Avrupa Kökenli Masalların İlköğretimde Yapısal Bir Metinlerarasılık Perspektifinde Kullanılması. *Bilig,* 73, 39- 62.

Baş, Ö., Avşar Tuncay, A., Akyol, H. (2014). Metinlerarası Anlayışla Türk Destanlarının Eğitim Öğretimde Kullanılması. *Cito Eğitim: Kuram ve Uygulama,* 26, 23-36.

Baydur, H. R. (2001). *Türkçenin Usûl-i Tedrîsi*. (Transkribe Eden: Mehmet Emin Agar). İstanbul: Seyran Matbaa Yayıncılık. (Eserin orijinali, *İptidaîlerde Türkçenin Usûl-i Tedrîsi* adıyla 1332/ 1916'da yayımlanmıştır).

Baykul, Y. (2000). *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme: Klasik Test Teorisi ve Uygulaması.* Ankara: ÖSYM Yayınları.

Bayrak Akyıldız, H. (2010). Tanpınar'ın Romanlarında Metinlerarası İlişkiler. *Turkish Studies International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic***,** 5(3),715- 727.

Bayraktar, N. (2006). *Dil Bilimi.* Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık.

Belet, D. (2005). *Öğrenme Stratejilerinin Okuduğunu Anlama ve Yazma Becerileri ile Türkçe Dersine İlişkin Tutumları.* Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Bıçakcı, R. (editör). (2008). *İlkokuma ve Yazma Öğretimi Ses Temelli Cümle Yöntemi ve Etkinlik Örnekleriyle.* (1. Baskı). İstanbul: Kriter Yayınevi.

Bilgin, N. (2006). *Sosyal Bilimlerde İçerik Analizi Teknikler ve Örnek Çalışmalar*. (2. Baskı). Ankara: Siyasal Kitabevi.

Bozpolat, E. (2012). *Türkçe Dersinde Birleştirilmiş İşbirlikli Okuma ve Kompozisyon Tekniği ile Kullanılan Hikâye Haritası Yönteminin Öğrencilerde Okuduğunu Anlama Becerisini Geliştirmeye Etkisi.* Yayımlanmamış Doktora Tezi, Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.

Butler, T. H. (1983).*Effect of Subject and Training Variables on The SQ3R Study Method.* Yayımlanmamış Doktora Tezi, Arizona State University, USA.

Büyükkaragöz, S. ve **Çivi,** C. (1999). *Genel Öğretim Metotları.* İstanbul: Beta Basım Yayın Dağıtım A. Ş.

Büyüköztürk, Ş. ve diğerleri. (2010). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. (5. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Büyüköztürk, Ş. ve diğerleri. (2014). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. (18. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Calp, M. (2010). *Özel Eğitim Alanı Olarak Türkçe Öğretimi.* (4. Baskı).Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Camcı, M. (2005). *Metinlerarası İlişkiler ve Çeviri.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Cavkaytar, S. (2009). *Dengeli Okuma Yazma Yaklaşımının Türkçe Öğretiminde Uygulanması: İlköğretim 5. Sınıfta Bir Eylem Araştırması.* Yayımlanmamış Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Cindoruk, A. V. (1993). *Metinlerarası Dolaşım: Tüketici Kültüründe İmge Dönüşümü.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İhsan Doğramacı Bilkent Üniversitesi Güzel Sanatlar Enstitüsü, Ankara.

Creswell, J.W.(2012) *Educational Research: Planning, Conducting, And Evaluating Quantitative And Qualitative Research.* (4. Baskı). Boston: Pearson Education.

Cronbach, L. J. (1990). *Essentials of Psychological Testing.*(Fifth Ed.). New York: Harper Collins.

Çakıroğlu, A. (2007). *Üstbilişsel Strateji Kullanımının Okuduğunu Anlama Düzeyi Düşük Öğrencilerde Erişi Artırımına Etkisi.* Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Çapkın, N. (2011). *At Swim- Two Birds & Se Una Notted'inverno Un Viaggiatore: Üst Kurmaca, Metinlerarasılık ve Yazarlık Kavramları Çalışması.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Boğaziçi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Çelebioğlu, E. (2007). *Metinlerarasılık Kavramı ve Bu Kavramın Türk Edebiyatı Öğretim Programına Göre Hazırlanmış Dokuzuncu ve Onuncu Sınıf Türk Edebiyatı Kitaplarında*

Okutulan Şiir Metinlerinde Uygulanabilirliğinin Değerlendirmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Çepni, S.ve diğerleri. (2009). *Ölçme ve Değerlendirme.* Karip, E. (Editör). (3. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Çiftçi, M. (1998). Türkçe Öğretiminde Temel İlkeler. *Afyon Koca Tepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 1*, 10 Aralık 2014 tarihinde <http://www.egitim.aku.edu.tr/musa0.htm> adresinden alınmıştır.

Çiftçi, Ö. (2010, Bahar). "İlköğretim Türkçe Öğretim Programında 5. Sınıfa Ait Okuduğunu Anlama Kazanımlarının Bilişsel Beceriler Yönünden Değerlendirilmesi", *Türklük Bilimi Araştırmaları,27,* 185- 200.

Dağ İlhan, Ü. (Ekim, 2015). Karanlığın Yüreği'nden Imperium Adasına Metinlerarası Bir Yolculuk. *V. Uluslararası Karşılaştırmalı Edebiyat Bilimi Kongresi Bildiri Kitabı,* Mersin, 275- 283.

Daşdemir, Ö. (2015). *Davutoğlu Süleyman Hikâyesi.* Erzurum: Fenomen Yayınları.

Daşdemir, Ö. (2013). Yeniden Yazılmış Bir Yusuf ile Züleyha Hikâyesi Üzerinde Metinlerarası Bir Okuma. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic,* 8(9), 1009- 1018. ISSN: 1308-2140, www.turkishstudies.net, DOI Number: 10.7827/TurkishStudies.5375. ANKARA- TURKEY.

De Beaugrande, R. A. ve W. U. **Dressler.** (1981). *Introduction ToText Linguistics.* London: Longman Group Company.

Dedebaş, E. (2007). *Shakespeare'in Yeniden Konumlandırılması: Çağdaş Tiyatroda Metinlerarasılık ve Kanonun Değiştirilmesi.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Boğaziçi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Demir, T. (2010, Bahar). "Türkçe Öğretiminde Anlama ve Zihinde Yeniden Yapılandırma", *Türklük Bilimi Araştırmaları, 27,* 201- 223.

Demir, T. (7- 9 Ekim, 2009). Türkçe Öğretiminde Metinlerarasılık. (Yayına Hazırlayanlar: Cemil Öztürk ve Özlem Yiğit). *IV. Sosyal Bilimler Eğitimi Kongresi Bildiri Kitabı,* C.2, İstanbul: Eflatun Matbaası, 262- 280.

Demirel, Ö. (2005a). *Eğitim Sözlüğü.* Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Demirel, Ö. (2005b). *Öğretme Sanatı.* (8.Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Durmuş, G. (2015). Masaldan Şiire ve Hikâyeye: Cahit Sıtkı'nın Abbas Hikâyesini Metinsel Aşkınlık İlişkileri Kuramına Göre Anlamlandırma. *Folklor/ Edebiyat (Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi),* 21(84), 223- 232.

Durmuş, G. (2012). Alageyik'ten Yaralı Geyik'e Metinsel-Aşkınlık (Transtextualité) İlişkileri. *Millî Folklor,* 24(96), 116- 128.

Ecevit, Yıldız (2012), *Türk Romanında Postmodernist Açılımlar.* İstanbul: İletişim Yayınları.

Ekiz, T. (2002). *Almanca Yazan Türklerde Metinlerarasılık.* Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyan Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Eliuz Ü., Öksüz Güneş E. (2016). Ayfer Tunç'un Mağara Arkadaşları Öyküsünün Metinlerarası Bağlamda İncelenmesi. *Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic,* 11(10), 231- 242. ISSN: 1308-2140, www.turkishstudies.net, DOI Number: 10.7827/TurkishStudies.9161. ANKARA-

TURKEY.

Eliuz, Ü., Gökcan Türkdoğan, M. (2012). Eski Bir Hikâyenin Yeniden Doğuşu: Kara Kitap'taki İzlek ve İmgelemin Metinlerarasılık Bağlamında İncelenmesi. *Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic,* 7(1), 1013- 1025. ISSN: 1308-2140, www.turkishstudies.net, DOI Number: 10.7827/TurkishStudies.3189. ANKARA- TURKEY.

Elkatmış, M. (Editör). (2014). *Türkçe İlkokuma ve Yazma Öğretimi.* (1. Baskı). Ankara: Maya Akademi Yayınları.

Emre, İsmet (2006), *Postmodernizm ve Edebiyat,* Ankara: Anı Yayıncılık.

Epçaçan, C. (2010). *Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı Öğretim Uygulamalarının İlköğretim Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerilerine ve Duyuşsal Özelliklerine Etkisi.* Yayımlanmamış Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.

Epçaçan, C. (2008). *Okuduğunu Anlama Stratejilerinin Bilişsel ve Duygusal Öğrenme Ürünlerine Etkisi.* Yayımlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Ergün, M., **Özdaş**, A. (1997). *Öğretim İlke ve Metodları.* İstanbul: Kaya Matbaacılık.

Ertem, İ. S. (Editör). (2014). *Okuma Yazma Eğitimi ve Teknoloji.* (1. Baskı). Ankara: Nobel Akademi Yayınları.

Eserpek, A. (1981). *Eğitimin Yeni Tutum Geliştirmede Etkinlik Derecesi.* Ankara: Dil ve Tarih Coğrafya Fakültesi Basımevi.

Genç, B. (2012). *Metinlerarasılık Bağlamında Reklam- Müzik İlişkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Güzel Sanatlar Enstitüsü, İzmir.

Gençtürk Demircioğlu, T. (2010). Hayattan Kurmacaya: Fatma Aliye Hanım'ın Dört Romanında Metinlerarası İlişkiler. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi,* 3(13), 104- 109.

Glesne, C. (2013). *Nitel Araştırmaya Giriş.*(2. Baskı). (Çev. A.Ersoy ve P. Yalçınoğlu). Ankara: Anı Yayıncılık. (Eserin orijinali 2011'de yayımlandı).

Göçer, A. (2014). *Türkçe Eğitiminde Ölçme ve Değerlendirme.* (1. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Göçer, A. (2012). Türkçe Öğretmen Adaylarının Yetizleme Çalışmalarıyla Oluşturdukları Metinlerin Metinlerarasılık Dilsel Metinlerin Kullanımı Açısından İncelenmesi. *International Online Journal of Educational Sciences. 4(1).* 184-195.

Göçer, A. (2008). *Etkinlik Temelli İlkokuma ve Yazma Öğretimi.* (1. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.

Göçer, A. (2007). *Türkçe ve Sınıf Öğretmenleriyle Öğretmen Adayları İçin Türkçe Öğretimi.* (1. Baskı). Ankara: Öncü Kitap.

Göğüş, B. (1978). *Orta Dereceli Okullarımızda Türkçe ve Yazın Eğitimi.* (1. Baskı). Ankara: Kadıoğlu Matbaası.

Gökalp Alpaslan, G. (2009). Metinlerarası İlişkiler Işığında Cemal Süreya Şiirinin Bileşenleri. *Turkish Studies International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic;* 4(1-I), 435- 463. ISSN: 1308-2140, www.turkishstudies.net, DOI Number: 10.7827/TurkishStudies.553. ANKARA- TURKEY.

Gökalp Alpaslan, G. (2007). *Metinlerarası İlişkiler ve Gılgamış Destanının Çağdaş Yorumları.* İstanbul: Multilingual Yayınları.

Gronlund, N. E., **Linn**, R. L. (1990).*Measurement and Evaluation in Teaching*.(6th Edition). New York: Macmillan.

Gümüş, E. O. (2006). *Tuncer Cücenoğlu'nun Oyunlarına Genel Bir Bakış ve Oyunlarında Metinlerarası İzler.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.

Gün, M. (2011). *Yapılandırmacı Eğitim Modeliyle İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Dersi Okuma Becerilerinin Kazandırılmasında Karşılaşılan Sorunların Analizi.* Yayımlanmamış Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Günay, D. (2007). *Metin Bilgisi.* (3. Baskı). İstanbul: Multilingual Yayınevi.

Güneş, F. (2015). *Etkinliklerle Hızlı Okuma ve Anlama.* (1. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Güneş, F. (2013). *Türkçe Öğretimi Yaklaşımlar ve Modeller.* (1. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınlar.

Güneş, F. (2009). *Hızlı Okuma ve Anlamı Yapılandırma.* (1. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Güneş, F. (2007). *Ses Temelli Cümle Yöntemi ve Zihinsel Yapılandırma.* (1. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Güneş, F. (1997). *Okuma- Yazma Öğretimi ve Beyin Teknolojisi.* Ankara: Ocak Yayınları.

Güneyli, A. (2007). *Etkin Öğrenme Yaklaşımının Anadili Eğitiminde Okuma ve Yazma Becerilerini Geliştirmeye Etkisi.* Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Gür, M. (2013). *Metinlerarası İlişkilerle Çok Sesli Bir Peyami Safa Romanı: Yalnızız*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Nevşehir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Nevşehir.

Güzel, A., Karatay, H. (Editörler). (2013). *Türkçe Öğretimi El Kitabı.* (1. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Irwin, W. (2004). "Against Intertextuality",*Philosophy and Literature, 28,* 227-242.

İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı. (2006). 13 Ocak 2013 tarihinde <http://ttkb.meb.gov.tr/> adresinden alınmıştır.

İnceoğlu, M. (2011). *Tutum Algı İletişim.* Ankara: Siyasal Kitabevi.

Kalay, F. (2005). *Post-Colonıal Muses: An Intertextual Study Of Midnight's Children.*Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Van.

Kalaycı, Ş. (2009). *SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri*. (4. Baskı).Ankara: Asil Yayın Dağıtım.

Kanmaz, A. (2012). *Okuduğunu Anlama Stratejisi Kullanımının, Okuduğunu Anlama Becerisi, Bilişsel Farkındalık, Okumaya Yönelik Tutum ve Kalıcılığa Etkisi.* Yayımlanmamış Doktora Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.

Kara, A. (2003). *Duyuşsal Boyut Ağırlıklı Bir Programın Öğrencilerin Duyuşsal Gelişimine ve Akademik Başarısına Etkisi (Adıyaman İli Örneği).* Yayımlanmamış Doktora Tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.

Karaca, E. ve diğerleri. (2008). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme.* Erkan, S. ve Gömleksiz, M. N. (Editör). (1. Baskı). İstanbul: Nobel Yayın Dağıtım.

Karakuş, İ. (2006). *Atatürk Dönemi Eğitim Sisteminde Türkçe Öğretimi.* (3. Baskı). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Karatay, H. (2011). *Okuma Eğitimi Kuram ve Uygulama.* (1. Baskı). Ankara: Berikan Yayınevi.

Karatay, H. (2010). Türkçe Dersi Öğretim Araçlarında Yapılandırmacılık: Metinlerarasılık. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi. 7(14).* s. 155- 178.

Karatay, H. (2010, Bahar). "İlköğretim Öğrencilerinin Okuduğunu Kavrama ile İlgili Bilişsel Farkındalıkları", *Türklük Bilimi Araştırmaları,27*, 457- 475.

Karatay, H. (2009). "İlköğretim 6. Sınıf Türkçe Dersi Kitaplarının Metinlerarasılık Ölçütü Bakımından Değerlendirilmesi", *Çeviribilim, Dilbilim ve Dil Eğitimi Araştırmaları*. 14- 16 Mayıs 2008. (Editör: Neslihan Kansu Yetkiner, Derya Duman). İzmir: İzmir Ekonomi Üniversitesi Yayınları, s. 446- 456.

Karasar, N. (2010). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. (21. Baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.

Karasu, M. (2013). *Diyaloğa Dayalı Öğretim Stratejilerinin Okuma Tutum ve Becerilerini Geliştirmeye Etkisi.* Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Kavcar, C., Oğuzkan, F., Sever, S. (2005). *Türkçe Öğretimi Türkçe ve Sınıf Öğretmenleri İçin.* (8. Baskı). Ankara: Engin Yayınevi.

Kavcar, C., Oğuzkan, F. (1987). *Türkçe Öğretimi.* Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Yayınları.

Kayıran, B. K. (2007). *Çoklu Zekâ Kuramı Destekli Kubaşık Öğrenme Yönteminin Türkçe Dersine İlişkin Tutum ve Okuduğunu Anlamaya Yönelik Akademik Başarı Üzerindeki Etkisi.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Kıran, Z. ve Ayşe **(Eziler) Kıran**. (2000). *Yazınsal Okuma Süreçleri (Dilbilim, Göstergebilim ve Yazinbilim Yöntemleriyle Çözümlemeler).* Ankara: Seçkin Yayınları.

Koçak, M. (2015). Mustafa Kutlu'nun Anadolu Yakası Adlı Eseri Üzerine Metinlerarası İlişkiler Bağlamında Bir İnceleme. *FSM İlmî Araştırmalar İnsan ve Toplum Bilimleri Dergisi,* 5, 361- 379.

Korkmaz, B. (2008). Okuma Eğitimi. Tazebay, A., Çelenk, S. (Editörler). *Türkçe Öğretimi İlke Yöntem Teknikler*. (1. Baskı). Ankara: Maya Akademi Yayınları.

Köksal, M. S. (2010). *The Effect Of Explicit Embedded Reflective Instruction OnNature Of Science Understandings, Scientific Literacy Levels And Achievement On Cell Unit.* Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ortadoğu Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Kul, E. (Mayıs, 2008). Metinlerarası İlişkiler Bağlamında Ece Ayhan Şiiri Üzerine Kimi Saptamalar. *Dil ve Yaratıcılık,* 3, 37- 66.

Kurtuluş, M. (2009). Ağrıdağı Efsanesi'nden Sözlü Edebiyata "Metinlerarası" Bir Yolculuk. *Millî Folklor,* 21(83), 62- 69.

Kuşdemir, Y. (2014). *Doğrudan Öğretim Modeli'nin İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerisine Etkisi.* Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Küçük, M., **Geçit**, Y. (Editörler). (2012). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme.* (1. Baskı). Ankara: Nobel Akademi Yayınları.

Lekesiz, Ö. (Ekim, 2001). *Yeni Türk Edebiyatında Öykü 5.* (1. Baskı). İstanbul: Kaknüs Yayınları

Lekesiz, Ö. (Ocak, 2001). *Yeni Türk Edebiyatında Öykü 4.* (1. Baskı). İstanbul: Kaknüs Yayınları.

Lekesiz, Ö. (1999). *Yeni Türk Edebiyatında Öykü 3.* (1. Baskı). İstanbul: Kaknüs Yayınları.

Lekesiz, Ö. (1998). *Yeni Türk Edebiyatında Öykü 2.* (1. Baskı). İstanbul: Kaknüs Yayınları.

Lekesiz, Ö. (1997). *Yeni Türk Edebiyatında Öykü 1.* (1. Baskı). İstanbul: Kaknüs Yayınları.

Maden, S., Durukan, E. (2011). *Temel Dil Becerilerinin Eğitiminde Yaşanan Sorunlar.* (1. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Manav, F. (2016). Felsefe ve Estetik Dersleri 2009 Öğretim Programları Üzerine: Değer-Duyuşsal Alan Kazanımı-Değerler Eğitimi İlişkisi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 36(1),* 175- 193.

Mayring, P. (2011). *Nitel Sosyal Araştırmaya Giriş.* (1. Baskı). (Çev. A. Gümüş ve M. S. Durgun). Ankara: Bilge Su Yayınları. (Eserin orijinali 1996'da yayımlandı).

Munar, H. (2013). *Peter Ackroyd'un Victor Frankenstein'ın Vaka Defteri Adlı Romanında Metinlerarasılık.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çankaya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Mutlu, H. H. (2012). *Türkçe Öğretiminde (İlköğretim) Program Amaçlarının Hedefleri Gerçekleştirmedeki Rolü.* Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Nuhoğlu, M. M., Özsoy, T., Aydın, A. (2008). *Türkçe Öğretiminde Materyal Tasarımı/ Eğitim Fakültelerinin Türkçe Öğretmenliği ve Sınıf Öğretmenliği Bölümleri İçin.* (1. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Nuhoğlu, M. M., Başoğlu, N., Kayganacıoğlu, S. (2008). *Türkçe Öğretiminde Ölçme ve Değerlendirme.* (1. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Nunally, J. C., ve **Bernstein**, I. H. (1994). *Psychometric Theory*. (3rd Edition). New York: McGraw – Hill Publication.

Ohio University TAP: Test Analysis Program. (Updated December 2016). 2 Şubat 2017 tarihinde <http://www.ohio.edu/people/brooksg/software.htm> adresinden alınmıştır.

Okur, A. (Editör). (2013). *Yaşam Boyu Okuma Eğitimi.* (1. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Ögeyik, M. C. (2008). *Metinlerarasılık ve Yazın Eğitimi.* Ankara: Anı Yayıncılık.

Öksüz, Y. Z. (2004). *Türkçenin Sadeleşme Tarihi Genç Kalemler ve Yeni Lisan Hareketi.* (2. Baskı). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Öz, M. F., Çelik, K. (2015). *Uygulamalı İlkokuma Yazma Öğretimi.* (7. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.

Öz, M. F. (2006). *Uygulamalı Türkçe Öğretimi.* (3. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.

Özay, Y. (2009). Metinlerarasılık ve Türk Halk Hikâyelerinde Ana- Metinsel Dönüşümler. *Millî Folklor, 83.* 6- 18.

Özay, Y. (2007). *Metinlerarası İlişkilerde Türk Halk Hikâyeleri.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Özkan, S. (2012). *Murathan Mungan'ın Yedi Kapılı Kırk Oda Adlı Eserine Metinlerarası Bir Yaklaşım.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.

Öztürk, M. Okul Başarısızlığı. 15 Şubat 2017 tarihinde <http://www.mucahitozturk.com/okul-basarisizligi/> adresinden alınmıştır.

Pappas ve diğerleri. (2003). Dialogic Inquiry Around Information Texts: The Role Of Intertextuality In Constructing Scientific Understanding In Urban Primary Classrooms. *Linguistics and Education.* 13(4), s. 435- 482.

Pilancı, H. (Editör). (2008). *Türkçe Öğretimi.* (1. Baskı). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Punch, K. (2005). *Introduction to Social Research - Quantitive and Qualitive Approach.* (Second Ed.).California: Sage Publications Inc.

Rızvanoğlu, E. (2007). *Söyleşimcilik, Metinlerarasılık: Bakhtin, Kristeva, Barthes.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Rifat, M (2005). *XX. Yüzyılda Dilbilim ve Göstergebilim Kuramları Tarihçe ve Eleştirel Düşünceler.* İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

Rüzgar, M. E. (2014). *Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Düzeylerinin Öğrenme Stilleri Bağlamında İncelenmesi.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Olsen, W. (2004). Triangulation in Social Research: Qualitative and Quantitative Method Can Really be Mixed. (Editör: Holborn M.). *Developments in Sociology* İçinde. Ormskirk: Causeway Press.

Samur, A. Ö. İ. (2016). *Okuma Kültürü Nasıl Kazandırılır Okulöncesi Dönem/ 0- 6 Yaş.* (1. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.

Sarı, M. (2009). *Metinlerarası Bağlamında İhsan Oktay Anar'ın Romanlarında Kutsal Metinlerin İzleri.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Sever, S., Kaya, Z., Aslan, C. (2006). *Etkinliklerle Türkçe Öğretimi.*(1. Baskı). İstanbul: Morpa Yayınları.

Sever, S. (2004). *Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme.* (4. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.

Sharon B. B., **Turner**, G. (2009). Triangulation: How and Why Triangulated Research Can Help Grow Market Share and Profitability. 14 Şubat 2017 tarihinde <http://www.beckettadvisors.com/pdfs/09_may_white_1.pdf> adresinden alınmıştır.

Sidekli, S. (2010, Bahar). "Eylem Araştırması: İlköğretim Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Okuma ve Anlama Güçlüklerinin Giderilmesi", *Türklük Bilimi Araştırmaları,27,* 563-580.

Susar Kırmızı, F. (2006). *İlköğretim 4. Sınıf Türkçe Öğretiminde Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Erişi, Tutumlar, Öğrenme Stratejileri ve Çoklu Zekâ Alanları Üzerindeki Etkileri.* Yayımlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Şahbaz, N. K. (2010, Bahar). "II. Meşrutiyet Dönemi Osmanlı Ordusunda Okuma Yazma Öğretimi", *Türklük Bilimi Araştırmaları,27,* 581- 593.

Şahin, A. (2014). *Öğretmenler Öğretmen Adayları ve Medya ile Bağı Olan Herkesi için Eleştirel Medya Okuryazarlığı*. (2. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.

Şahin, A. (2011). *İş Birlikli Öğrenme Teknikleri ve Türkçe Öğretimi İlköğretim II. Kademe için Örnek Etkinlikler.* (1. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Şahin, A. (2004). *İlköğretimde Tatil Sonrası Öğrenme Kayıpları.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.

Şahin, E. (2004). Malone Ölüyor ve Ölmeye Yatmak Adlı Romanlara Metinlerarası ve Postmodern Bir Yaklaşım. *Folklor/ Edebiyat,* X(XXXVIII), 63- 74.

Şahinli, A. (2008). *Hikâye Okumanın Okuduğunu Anlamaya ve Türkçe Dersine Yönelik Tutuma Etkisi.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Şavkay, C. (2003). *Postmodern İngiliz Romanında Metinlerarasılık ve Cinsel Kimlik Sorunu.* Yayımlanmamış Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Şengül, Ş. (2012). *Metinlerarası Anlam Aktarımında Bir Yöntem Olarak Ekfrasis: Şiir- Roman ve Sinemada Kullanımı.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Kültür Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitisü, İstanbul.

Şeref, İ. (2013). *Nazan Bekiroğlu'nun Kurmaca Eserlerinde Metinlerarası İlişkiler.*Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

Şimşek, R. (2006). *Michel Butor'un Dereceler'inde Metinlerarası İlişkiler.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Tahirü'l-Mevlevî. (1973). *Edebiyat Lügati.* İstanbul: Enderun Kitabevi, 172.

Tavşancıl, E. (2006). *Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi.* Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Tekindal, S. (2009). *Duyuşsal Özelliklerin Ölçülmesi İçin Araç Oluşturma.* Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Temizkan, M. (2009). *Metin Türlerine Göre Okuma Eğitimi.* (1. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Temizyürek, F. (2010, Bahar). "Türkiye'de Okuma Seferberliği Çerçevesinde Seçilen Kitapların Kelime- Cümle Uzunlukları ve Okunabilirlik Açısından İncelenmesi", *Türklük Bilimi Araştırmaları,27,* 645- 654.

Temizyürek, F., **Erdem,** İ., **Temizkan,** M. (2007). *Konuşma Eğitimi.* Ankara: Öncü Kitap.

Temizyürek, F., **Balcı,** A. (2006). *Cumhuriyet Dönemi İlköğretim Okulları Türkçe Programları.* (1. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Topuzkanamış, E. (2010, Bahar). "Öğretmen Adaylarının Okuduğunu Anlama ve Okuma Stratejilerini Kullanma Düzeyleri", *Türklük Bilimi Araştırmaları, 27,* 655- 677.

Tosunoğlu, M. (2010, Bahar). "Farklı Yazı Stillerinin Okuduğunu Anlama Sürecine Etkisi", *Türklük Bilimi Araştırmaları,27,* 679- 690.

Türkdoğan, M. (2007). Rasim Özdenören'in 'Kuyu' Öyküsünde Metinlerarası İlişkiler. *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi, 35.* 167-189.

Türnüklü, A.(2000). Eğitimbilim Araştırmalarında Etkin Olarak Kullanılabilecek Nitel Bir Araştırma Tekniği: Görüşme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi,* 24, 543- 559.

Uçgun, D. (2011). "İlköğretim Programlarında Yazma Eğitimi". *Yazma Eğitimi* İçinde. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Ülper, H. (2010a). *Okuma ve Anlamlandırma Becerilerinin Kazandırılması.* (1. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Ülper, H. (Editör). (2010b). *Türkçe Ders Kitabı Çözümlemeleri.*(1. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Ünal, E. (2008). Metinlerarasılık ve Metinlerarası Okuma. Tazebay, A., Çelenk, S. (Editörler). *Türkçe Öğretimi İlke Yöntem Teknikler.* (1. Baskı). Ankara: Maya Akademi Yayınları.

Ünal, E. (2007). *Metinlerarası Okumanın Okuduğunu Anlamaya Etkisi.*Yayımlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Üner, A. M. (Haziran, 2010). Metinler ve Metinlerarası Okuma: Suskunlar. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* 13(23), 196- 206.

Yalçın, A. (2006). *Türkçe Öğretim Yöntemleri Yeni Yaklaşımlar.* Ankara: Akçağ Yayınları.

Yardım, Z. A. (2005). *Metinlerarası Evrensel Ögeler Bağlamında Çocuk Edebiyatında Çocukluk Felsefesi.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun.

Yaşar, Ş. (2008). Türkçe Dersinin Tanımı Kapsamı, Önemi ve İlköğretim Programındaki Yeri. *Türkçe Öğretimi* İçinde. Editör: Hülya Pilancı. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Yıldırım, A. ve **Şimşek,** H. (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri.*Ankara: Seçkin Yayınevi.

Yıldırım, K. (2010). *İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Okumaya İlişkin Bazı Değişkenler Üzerindeki Etkisi ve Yönteme İlişkin Öğrenci- Veli Görüşleri.* Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Yıldırım, S. (2010). *Türk Resminde Metinlerarası İlişkiler.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Yıldız, C. (2010). Okuma ve Anlama Öğretimi. Yıldız, C. (Editör). *Yeni Öğretim Programına Göre Kuramdan Uygulamaya Türkçe Öğretimi.* (3. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Yıldız, C., Okur, A. (2010, Bahar). "İlköğretim Okullarındaki Okuma Etkinliklerinde Göz Ardı Edilen Bir Konu: Sözcük Öğretimi", *Türklük Bilimi Araştırmaları,27,* 753- 773.

Yıldız, T. (2012). *Sinemada Halk Hikâyelerine Metinlerarası Bir Bakış.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Yılmaz, B. (2012). Okuma Alışkanlığının Okul Başarısına Etkisi: Ankara Keçiören Atapark İlköğretim Okulu Öğrencileri Üzerine Bir Araştırma. *Prof. Dr. K. Gülbün Baydur'a Armağan* İçinde. Yayına Hazırlayanlar: Özgür Külcü, Tolga Çakmak ve Nevzat Özel. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Bilgi ve Belge Yönetimi Bölümü Yayınları.

Yılmaz, E., Topal, Z. (2010, Bahar). "Türkçe Öğretiminde Metindilbilimsel Çözümleme Yönteminin Uygulanması", *Türklük Bilimi Araştırmaları,27,* 775- 788.

Yılmaz, E. (2010). *Uygulamalı Metin Bilgisi.* (1. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Yılmaz, M. (Editör). (2014). *Yeni Gelişmeler Işığında Türkçe Öğretimi.* (1. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Yılmaz, S. (2011). *Çeviribilimde Metinlerarasılıktan Metinlerötesiliğe: Yapısalcılık Sonrası ve Elektronik Edebiyatla Yenilenen 'Metin' Kavramını Çeviri Kuramları Üzerinden Okumak.* Yayımlanmamış Doktora Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

METİNSEL AŞKINLIK İLİŞKİLERİ KURAMINA GÖRE DÜZENLENEN ETKİNLİKLER KİTAPÇIĞI KAYNAKÇASI

Akbal, O. (1994). "Dostlar Seni Hatırlayacak", *Bütün Yönleriyle Âşık Veysel.* Hazırlayan: Gülağ Öz, Ankara: Ayyıldız Yayınları, ss. 101.

Akpak, Ü. (Haziran, 1972). Orhan Kemal'de Büyük Aydınlık, *Yansıma Dergisi,* S. 6.

Alain, E. C. (1961), *Söyleşiler 1, Çeviren: Fehmi BALDAŞ,* Ankara: Millî Eğitim Basımevi, ss. 17-19.

Alptekin, A. B. (2004). *Âşık Veysel/ Türküz Türkü Çağırırız.* (1. Baskı). Ankara: Akçağ Yayınları, ss. 21.

Aslanoğlu, İ. (1967). *Âşık Veysel.* (2. Baskı). Sivas: Ata Kitabevi, ss. 10.

Bakiler, Y. B. (2010). *Âşık Veysel.* İstanbul: Türk Edebiyatı Vakfı Yayınları, ss. 43.

Binyazar, A. (Temmuz 1975). Sait Faik Üzerine Bir Deneme, *Türk Dili Dergisi, Türk Öykücülüğü Özel Sayısı,* S. 286, ss. 97- 100.

Buyrukçu, M. (14 Nisan 1984). "Attilâ İlhan", Cumhuriyet Kitap Eki, Sayı: 217, ss. 7.

Çetişli, İ. (2012). *Cumhuriyet Dönemi Türk Nesri.* Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları, ss. 36.

Çetişli, İ. (2010). "Attilâ İlhan'ın Vefatının Basındaki Akisleri", *Attilâ İlhan Armağanı*, Editör: Yakup Çelik, Ankara: Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınları, ss. 515.

Dankoff, R. (2004). *Evliya Çelebi Seyahatnamesi Okuma Sözlüğü*. Katlılarla İngilizce'den Çeviren: Semih Tezcan, İstanbul: Türk Dilleri Araştırmaları Dizisi Kitap Matbaası, ss. 53.

Demir, F. (Haziran, 1984). Orhan Kemal'in Hikâyeciliği, *De Aydan Aya Dergisi,* S. 2.

Emecan, F. M. (2012). "Seyyah ve Belge", *Evliya Çelebi Seyahatnamesinin Yazılı Kaynakları.* Hazırlayan: Hakan Karateke, Hatice Aynur; Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayınları, ss. 55.

Enginün, İ. (2006). *Cumhuriyet Dönemi Türk Edebiyatı*. İstanbul: Dergâh Yayınları, ss. 47, 106-107.

Günay, U. (Temmuz, 1993). Âşık Veysel ve Âşık Tarzı Şiir Geleneği, *Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi,* Cilt: 10, Sayı: 1, ss. 41.

Hızlan, D. (Ekim 1999). Attilâ İlhan "Hangi Edebiyat"ı Savunur, *Dil Dergisi*, Sayı: 84.

İleri, S. (1978). *Çağdaşlık Sorunları*, İstanbul: Günebakan Yayınları, s. 148- 160.

İlhan, A. (2005). *Sisler Bulvarı*. İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, ss. 163.

İlhan, A. (1983). *Gerçekçilik Savaşı.* İstanbul: BDS Yayınları, ss. 130- 131.

Kahraman, S. A. (2009). "Evliya Çelebi *Seyahatname*sinin Yazılış Hikâyesi", *Çağının Sıradışı Yazarı Evliya Çelebi,* Hazırlayan: Nuran Tezcan, İstanbul: Yapı Kredi Yayınları, ss. 209.

Kakınç, T. D. (1993). *Edebiyat Üstüne Narin.* Ankara: Bilgi Yayınevi, ss. 37- 48.

Kantarcı, A. (2006). *Orhan Kemal'in Hikâyelerinde Çocuk Tipleri,* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Türk Dili ve Edebiyatı Ana Bilim Dalı Yeni Türk Edebiyatı Bilim Dalı, İstanbul, ss. 112.

Makal, T. K. (1993). *Âşık Veysel Hayatı Sanatı Şiirleri*. İstanbul: Toker Yayınları, ss. 110- 111.

Menteşe, O. B. (Kasım- Aralık 2014). "Şadan Karadeniz Çevirmenlikten Yazarlığa", *Kıyı Kültür Sanat Dergisi*, Sayı: 292, ss. 38- 39.

Oğuzcan, Ü. Y. (1972). *Uzun İnce Bir Yolda Âşık Veysel Hayatı, Şiirleri ve Hakkında Yazılanlar.* İstanbul: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları, ss. I.

Oktay, A. (1991). *Zamanı Sorgulamak*, İstanbul: Remzi Kitabevi, s. 41- 43.

Oy, A. (1991). "Âşık Veysel", *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi,* Cilt: 4, ss. 6.

Önler, Z. (2009). "Evliya Çelebi'nin Viyana'dan Aktardığı Cerrahiye İlişkin Üç Gözlem", *Çağının Sıradışı Yazarı Evliya Çelebi.* Hazırlayan: Nuran Tezcan, İstanbul: Yapı Kredi Yayınları, ss. 293.

Özen, K. (1998). *Âşık Veysel/ Selam Olsun Kucak Kucak.* Sivas: Dilek Matbaası, ss. 13.

Özer, A. (Kasım- Aralık 2014). "Yazının ve Çevirinin Kanatlarında Çevirmen- Yazar Şadan Karadeniz'le Söyleşi", *Kıyı Kültür Sanat Dergisi,* Sayı: 292, ss. 32.

Sakaoğlu, S. (Ocak- Haziran 1989). "Türk Saz Şiiri", *Türk Dili Türk Şiiri Özel Sayısı III (Halk Şiiri)*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları, Sayı: 445- 450, ss. 226.

Tağızade Karaca, N. (2010). "Kar Kasidesi'nde Savrulurken", *Attilâ İlhan Armağanı,* Editör: Yakup Çelik, Ankara: Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınları, ss. 243.

Tezcan, S. (2002). *Evliya Çelebi ve Seyahatname.* Gazimağusa: Doğu Akdeniz Üniversitesi Yayınları, Yayına Hazırlayan: Nuran Tezcan, Kadir Atlansoy, ss. 251.

Turan, M. (1994). *Âşık Veysel/ Yaşamı, Sanatı, Şiirleri.* Ankara: Prospero Yayınları, ss. 12- 13.

Uyguner, M. (Temmuz, 1975). Orhan Kemal'in Öykücülüğü Üzerine, *Türk Dili Dergisi Türk Öykücülüğü Özel Sayısı,* S. 286.

Yılmaz, N. (1996). *Âşık Veysel.* Ankara: Ocak Yayınları. ss. 16.

Citation Information/Kaynakça Bilgisi

Durmuş, G. (2017). "Metinsel Aşkınlık İlişkileri Kuramına Göre Düzenlenen Metin İşleme Süreçlerinin Okuduğunu Anlama Becerisine ve Okuma Tutumuna Etkisi / Effect of Text Processing Stages, Arranged According to the Transtextual Relations Theory, on Reading Comprehension Skill and Reading Attitude", *TURKISH STUDIES -International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic-, ISSN: 1308-2140, (Prof. Dr. Tahsin Aktaş Armağanı)* Volume 12/6, ANKARA/TURKEY, www.turkishstudies.net, DOI Number: http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.11486, p. 277-368.