

The Effect of Peritextual Elements on Primary School Students' Reading Comprehension Skills

Muhammet Sönmez

Ministry of National Education
muhammetsnmz41@gmail.com
ORCID: 0000-0001-6516-7635

Halil İbrahim Öksüz

Gazi University
oksuzhalilibrahim@hotmail.com
ORCID: 0000-0003-4338-297X

Fatih Çetin Çetinkaya

Düzce University
fatihcetincetinkaya@gmail.com
ORCID: 0000-0002-9843-6747

Kasım Yıldırım

Muğla Sıtkı Koçman University
dogukanepsilon@gmail.com
ORCID: 0000-0003-1406-709X

ABSTRACT

The purpose of this study is to examine the impact of peritextual elements on the reading comprehension skills of second and third grade primary school students. This research was conducted using a quasi-experimental design, which one of the quantitative research methods. The study group consists of 60 second and third grade primary school students attending a public school in the Dilovası district of Kocaeli province. For determining level of the student in reading, comprehension questions were developed based on the "The Informal Reading Inventory", which was adapted into Turkish by Akyol (2005) referring to Haris and Spay (1990), Ekwall and Shanker (1988) and May (1986). For both second and third grade levels, comprehension questions for each text included four basic comprehension questions and one in-depth comprehension question. According to the findings, the data obtained from third grade students indicate that peritextual elements have positive effects on reading comprehension skills. Peritextual elements did not produce any significant difference in the reading comprehension skills of second grade primary school students.

Keywords: Peritextual elements, reading comprehension, enhancement of reading comprehension.

Peritextual elements in illustrated children's books can be defined as all the components deliberately developed by publishers and authors to facilitate a child's comprehension of the text in a cohesive manner (Genette, 1997). Reading comprehension is a fundamental language skill that requires constructing meaning from reading material and grasping details, a skill that should be developed in children from primary education onward (Rose et al., 2010). Reading comprehension is a complex skill that can be enhanced, and in which the reader's abilities play a crucial role (Garcia & Cain, 2014). Every element that contributes to the development and facilitation of this complex skill is of great importance.

The concept of peritext, developed by Genette (1997), refers to features that influence a reader's decision to read a book (Gök et al., 2021). The front cover, back cover, inside front and back covers, binding, dust jacket, and the pages containing information on the publisher, author, illustrator, and editor, along with the acknowledgments and dedication pages, are all defined as peritextual elements (Genette, 1997; Genette & Maclean, 1991; Gök et al., 2021). One significant benefit of peritextual elements is that they facilitate readers' comprehension of the text (Martinez et al., 2016). Peritextual elements are frequently utilized in prediction activities, which are an integral part of interactive read-aloud sessions and a pre-reading comprehension strategy (Çöğmen, 2008). Pre-reading prediction activities also have a considerable impact on reading comprehension (Aslan & Yılar, 2011; Ateş, 2013; Güldenoğlu & Kargın, 2012; Oczkus, 2006, 2010), as students who

Received :May 9, 2024

Revised :October 7, 2024

Accepted:October 7, 2024

Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları,
2025, 13(1), 1-12
Research in Reading & Writing Instruction,
2025, 13(1), 1-12
<https://doi.org/10.35233/oyea.1481409>

make predictions listen to the book more attentively and continuously question the accuracy of their predictions (Çöğmen, 2008; Güldenöğlü & Kargın, 2012; Oczkus, 2006, 2010). Additionally, through read-aloud activities involving peritextual elements, students come to recognize that these elements also serve as sources of information (Gross & Latham, 2017). Another important benefit of peritextual elements is that they provide background knowledge for students who lack prior knowledge (Moss, 2005).

Birke and Christ (2013), starting from the view that every item that the individual can make meaning is a text, states that we should consider peritext elements as a text before, during and after reading while planning the teaching process. Research on the inclusion of environmental textual elements in instruction is relatively scarce (Birke and Christ, 2013), indicating that there is a need to investigate the effects of incorporating textual elements in oral reading activities on reading comprehension. This study has been planned to address this need. According to Latham and Gross (2020), peritextual elements facilitate meaning-making and enhance reading comprehension skills. Therefore, the purpose of this research is to examine the impact of peritextual elements on the reading comprehension skills of second and third grade primary school students. In line with this purpose, the following questions will be addressed:

1. Do peritextual elements significantly affect the reading comprehension skills of second grade primary school students?
2. Do peritextual elements significantly affect the reading comprehension skills of third grade primary school students?

Method

Model

This study, which examines the impact of peritextual elements on reading comprehension, was conducted using a quasi-experimental design, one of the quantitative research methods. During the research process, the control group participants were given texts that were entirely stripped of peritextual elements, printed in plain typeface, and transferred from a digital format to paper. In contrast, the experimental group participants read the same texts in printed books containing peritextual elements. In this study, peritextual elements serve as the independent variable, while reading comprehension is the dependent variable. Experimental research aims to observe how systematic changes in the independent variable affect the dependent variable (Karasar, 2012). Due to the inability to randomly assign participants to groups (Büyükoztürk et al., 2017) and the partially controllable nature of the groups (Singh, 2007, p. 67), the current study was conducted using a quasi-experimental design rather than a fully experimental one.

Participants

To determine the appropriate tests for comparing the groups' pre-test reading comprehension data, the normality of the data was first examined. Skewness and Kurtosis values were considered for assessing normality. Skewness and Kurtosis values within the ± 2 range indicate a normal distribution (George & Mallery, 2001). Accordingly, the reading comprehension scores of the second grade participants showed a normal distribution ($Z_{skew}=.875$, $Z_{kurtosis}=.523$). The reading comprehension scores of the third grade participants also showed a normal distribution ($Z_{skew}=.03$, $Z_{kurtosis}=-1.54$). However, due to the smaller sample size of the third grade participants, the normality test results were not taken into account. In line with this, an Independent Samples T-Test was applied to compare the reading comprehension of the second grade students from two different classes, and a Mann-Whitney U test was used for comparing the third grade students' reading comprehension.

Tools

In the data collection process for the second grade participants, the text titled İlk Rüya (The First Dream) and the corresponding comprehension questions, which were indicated by Akyol and Sever (2019) to be suitable for the second grade level, were used to determine the equivalency of the groups. During the implementation process, the storybook Sopa ile Taş (The Stick and the Stone) and its related comprehension questions, deemed appropriate for the second grade level by a panel of five experts (three specializing in primary education and two primary school teachers) were employed.

For the third grade participants, the text titled Çatlak Kova (The Cracked Pot) and the related comprehension questions, recommended by Akyol et al. (2014) as suitable for the third grade level, were used to assess group equivalency. In the implementation process, the storybook Fare ile Dağ (The Mouse and the Mountain) and its comprehension questions, selected based on expert opinions, were utilized.

Throughout the research process, the comprehension questions were developed based on the Informal Reading Inventory, which was adapted into Turkish by Akyol (2003) from Harris and Spay (1990), Ekwall and Shanker (1988), and May (1986). For both the second and third grade levels, all comprehension assessments included four basic comprehension questions and one in-depth comprehension question for each text.

Data Collection

The research data in this study are drawn from three main sources: The Preschool Program (2013a), The Activity Book – 1 (MoNE, 2013b), and The Activity Book – 2 (MoNE, 2019), all prepared by MoNE as a part of the curriculum.

During the implementation process of the study, the texts *Sopa ile Taş* (The Stick and the Stone) for the second grade level and *Fare ile Dağ* (The Mouse and the Mountain) for the third grade level, selected based on expert opinions, were used. For both grade levels, the control group was given texts that were entirely stripped of peritextual elements, printed in plain typeface from a digital format to paper, and presented to students at their respective grade levels. Meanwhile, the experimental group participants read the same text in a printed book that included peritextual elements. There was no time limit imposed on either group for reading the text. Participants were instructed to read the text carefully. Once participants indicated that they had finished reading, comprehension questions were administered. This process enabled the collection of the study's data.

In this study, peritextual elements served as the independent variable, while reading comprehension was the dependent variable. To determine the experimental and control groups, equivalency tests were administered to the students. Classes consisting of students with equivalent reading comprehension skills were randomly assigned as the experimental and control groups. In experimental studies, the manipulation of the independent variable is observed to determine its effect on the dependent variable. Accordingly, peritextual elements in the picture books *Sopa ile Taş* and *Fare ile Dağ* were manipulated.

Peritextual elements were removed from the books' texts, which were then rewritten in plain font in a digital format and printed on A4-size paper. These printed sheets contained the original texts of the books, with only the peritextual elements removed. The control group received the texts without peritextual elements and was instructed to read them carefully. Once they confirmed they had finished reading, the texts were collected, and comprehension questions were administered.

For the experimental group, the original picture books containing peritextual elements were used. Participants were asked to read the book attentively. Upon completing the reading, the same comprehension questions given to the control group were administered to measure their comprehension skills.

Data Analysis

The participants' answers to the reading comprehension questions were evaluated according to the scoring suggested in the Informal Reading Inventory. Simple comprehension questions were scored in three categories: not answered at all (0 points), half answered (1 point), and fully answered (2 points). The answers to the in-depth comprehension questions were evaluated in four categories: not answered at all (0 points), half answered (1 point), expected but incomplete (2 points), complete and effective (3 points). The lowest score of the student in the total of these questions is 0, while the highest score is 11 (Ekwall & Shanker, 1988; as cited in Akyol, 2003). In order to ensure rater reliability, two classroom teachers were asked to score the questions. Pearson Product Moment Correlation coefficient between the raters was calculated as .95.

The normality assumption of the data was checked and the statistical analysis was decided. Tabachnick and Fidell (2013) state that the Kurtosis and Skewness values should be between -1.5 and +1.5 in order to say that the data show normal distribution. Since the data of the research were within the specified ranges, it was assumed that the data of the research were normally distributed. However, since the number of students in the third grade experimental and control groups was not sufficient, normality data were not taken into consideration.

Experimental Process / Process

The study was carried out during the 2023-2024 academic year. Initially, the materials to be used in the study were selected. In the next phase, texts for the level determination test were identified, and reading comprehension tests were developed to facilitate the selection of groups. Following this, an application was submitted to the Scientific Research and Publication Ethics Committee to obtain approval that there were no ethical concerns related to the study. Once the necessary permissions were obtained, the reading comprehension tests prepared by the researchers were administered. Analysis of the reading comprehension data revealed statistical equivalence between both the second and third grade groups. Therefore, the level determination test served as the study's pre-test. After this step, the experimental and control groups were formed. For each student participating in the study, a signed parental consent form was obtained. After securing the required permissions, the implementation phase of the study began. For this phase, *Sopa ile Taş* was used for the second grade level and *Fare ile Dağ* for the third grade level. Versions of these texts without peritextual elements were prepared for the control groups. This step constitutes the manipulation phase, which is essential in experimental research by design. The final step in the experimental procedure was the administration of the reading comprehension tests on the texts as a post-test.

Ethical Statement

It was decided in the meeting held by the Düzce University Scientific Research and Publication Ethics Committee on October 24, 2023, with decision number 2023/183, that there are no ethical concerns regarding the conduct of this research.

Findings

The findings show that the posttest reading comprehension scores of the third grade experimental and control group students show a significant difference ($D=20$, $Z=-2.482$, $p<.05$). In addition, the mean comprehension scores indicate a significant difference in favour of the experimental group. On the other hand, there was no significant difference between the second grade experimental and control group students in terms of posttest reading comprehension scores ($t=-.835$, $p>.05$). However, when the mean comprehension scores are analysed, it is seen that the mean scores of the experimental group ($M=3.75$, $SD=.72$) and the control group ($M=3.15$, $SD= 0.72$) are quite close to each other.

When interpreting these results, it is inconclusive whether the peritextual elements have an effect on reading comprehension. The lack of a significant difference between the second grade groups suggests that any intervention might not have been impactful, possibly due to the control group also encountering peritextual elements present in the structure of Turkish textbooks. Conversely, the lack of similar results in the third grade, where a significant difference was found, may be attributed to the small number of participants.

Conclusion and Discussion

This study aimed to examine the impact of peritextual elements on the reading comprehension skills of second and third grade primary school students. The findings indicate that there is no significant difference in the reading comprehension abilities of second grade students regarding peritextual elements. This result contradicts Aslan and Yılar's (2023) study, which reported that comprehensive reading with peritextual elements enhances reading comprehension skills. One of the reasons for the lack of a significant effect of subtextual elements on simple and inferential comprehension skills at the second grade level may be that second grade students spend all their mental efforts on reading the written text rather than paying attention to the subtextual elements when they read within the specified time frame. If they were asked to read without a time limit, they could focus on the subtextual elements in addition to reading the text. Since third graders are more fluent readers than second graders, they may have had the opportunity to complete the written text in a shorter time and focus on the subtextual elements. Therefore, it is expected that there is a significant difference in third grade students.

Conversely, the data obtained from third grade students suggest that peritextual elements have positive effects on reading comprehension skills. A review of the literature indicates that this finding is consistent with widespread effects. Peritexts represent elements that semantically support and complete the main written text from beginning to end (Aksöz, 2018). These supplementary elements enable students to engage in visual reading and enhance their understanding and questioning skills (Aslan & Yılar, 2022).

Previous studies indicate that reading with attention to peritextual elements improves reading comprehension (Gross & Latham, 2017; Latham & Gross, 2020; Lui, 2021; Martinez et al., 2016), and the data obtained from this study with third grade students align with these findings. Furthermore, it has been reported that peritextual elements also enhance reading motivation (Aslan & Yılar, 2011, 2023) and provide prior knowledge (Moss, 2005). However, despite all these reported positive effects, comprehensive reading involving peritextual elements is not given the necessary value in classrooms (Martinez et al., 2016).

Based on the results of the current study and the literature, the following recommendations can be made:

Future similar studies are encouraged to be conducted with a broader scope involving students of different ages and grade levels.

It is recommended that textbook authors and illustrators enrich the texts in Turkish textbooks with peritextual elements, as this will help teachers make the comprehensive reading process more effective. Additionally, given that peritextual elements do not significantly impact second grade students' reading comprehension skills, it is suggested that classroom teachers plan and implement activities that emphasize peritextual elements in pre-reading tasks.

Peritextual elements may affect the comprehension skills of students at different reading levels differently. They could make the reading and comprehension process more efficient for students with varying anxiety levels regarding reading. Therefore, researchers are encouraged to conduct similar studies with student groups at different reading and comprehension levels.

Yan Metinsel Unsurların İlkokul Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerisine Etkisi

Muhammet Sönmez

Millî Eğitim Bakanlığı

muhammetsnmz41@gmail.com

ORCID: 0000-0001-6516-7635

Halil İbrahim Öksüz

Gazi Üniversitesi

oksuzhalilibrahim@hotmail.com

ORCID: 0000-0003-4338-297X

Fatih Çetin Çetinkaya

Düzce Üniversitesi

fatihcetinctetinkaya@gmail.com

ORCID: 0000-0002-9843-6747

Kasım Yıldırım

Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi

dogukanepsilon@gmail.com

ORCID: 0000-0003-1406-709X

ÖZ

Çalışmanın amacı, yan metinsel unsurların ilkökul ikinci ve üçüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerisine etkisini incelemektir. Bu araştırma nicel araştırma desenlerinden yarı deneysel desenle gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu Kocaeli ilinin Dilovası ilçesinde bir devlet okulunda öğrenim gören 60 ilkökul ikinci ve üçüncü sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırma süreci boyunca kullanılan anlama soruları oluşturulurken Yanlış Analiz Envanteri temel alınmıştır. İkinci sınıf seviyesi ve üçüncü sınıf seviyesinde kullanılan tüm ölçme araçlarına yönelik anlama soruları, her bir metin için 4 basit 1 derinlemesine anlama sorusu şeklindedir. Elde edilen bulgulara göre, yan metinsel unsurların ilkökul ikinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinde herhangi bir anlamlı farklılık oluşturmadığı yorumu yapılabilir. Öte yandan üçüncü sınıf öğrencilerinden elde edilen veriler neticesinde ise yan metinsel unsurların okuduğunu anlama becerisi üzerinde olumlu etkilerinin olduğu söylenebilmektedir.

Anahtar kelimeler: Yan metinsel unsurlar, okuduğunu anlama, okuduğunu anlamının geliştirilmesi.

Resimli çocuk kitaplarındaki yan metinsel unsurlar, kasıtlı bir şekilde yayınevleri ve yazarlar tarafından oluşturulan bağlayıcı bir şekilde çocuğun metni anlamasını kolaylaştıracak unsurların tamamı olarak tanımlanabilir (Genette, 1997). Okuduğunu anlama, okuma materyalinden anlam çıkarmayı ve detayları kavramayı gerektiren ve ilköğretimden itibaren çocuklara kazandırılması gereken temel bir dil becerisidir (Rose vd., 2010). Okuduğunu anlama geliştirilebilen ve gelişiminde okuyucunun yeteneklerinin etkili olduğu karmaşık bir beceridir (Garcia ve Cain, 2014). Bu karmaşık beceriyi geliştirecek ve kolaylaştıracak her unsur oldukça önemlidir.

Uzun zamandır anlama becerisini geliştirebilecek ve kolaylaştıracak unsurlardan biri olarak kabul edilen paratekstler, metinle alakalı olan tüm unsurları kapsamaktadır. Metinle alakalı bu unsurlar yan metinsel unsurlar (peritekst) ve epitekst olarak ikiye ayrılmaktadır. Bu ayrımın metne olan uzaklık etkili olmuştur. Yan metinsel unsurlar, metinle alakalı olup metne atıfta bulunan unsurların tümüdür (Genette, 1997) ve metnin etrafında yer aldığı için metne yakın olan unsurları temsil etmektedir. Epitekst olarak adlandırılan unsurlar ise yan metinsel unsurlar gibi metinle oldukça ilişkilidir, ancak okuyucu tarafından araştırıp bulunması gerekmektedir. Kitap satış sitelerinde yer alan kullanıcı yorumları, eleştiri yazıları, afişler veya sinema filmleri gibi kitap ile ilişkili olan ancak kitap ile fiziksel olarak aynı ortamda bulunmayan unsurlar epitekstlere örnek olarak verilebilir.

Genette (1997) tarafından geliştirilen yan metin kavramı, okuyucunun kitabı okuyup okumamaya karar vermesinde etkili olan özelliklerdir (Gök vd., 2021). Bir kitabın ön yüzü, arka yüzü, ön ve arka iç kapaklar, cilt, tozluk, yayınevi, yazar, çizir ve editör

Geliş Tarihi : 9 Mayıs 2024

Düzeltilme Tarihi : 07 Ekim 2024

Kabul Tarihi : 07 Ekim 2024

Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları,
2025, 13(1), 1-12
Research in Reading & Writing Instruction,
2025, 13(1), 1-12
<https://doi.org/10.35233/oyea.1481409>

bilgilerinin bulunduğu sayfa, teşekkür ve ithaf sayfalarının tamamı yan metinsel unsurlar olarak tanımlanmaktadır (Genette, 1997; Genette ve Maclean, 1991; Gök vd., 2021). Gross ve Latham (2017), Genette (1997) tarafından bildirilen bu yan metinsel unsurları kategorize etmiştir. Bu doğrultuda üretim, tanıtım, gezinme, metin içi, tamamlayıcı ve belgesel öğeler olmak üzere altı kategori oluşturulmuştur (Aslan ve Yılar, 2011). Sınıflandırılan bu yan metinsel unsurlar deneyimi organize etme ve okuyucuyu harekete geçirmeye hizmet eden araçlardır (Higonnet, 1990). Bunun dışında yan metinsel unsurların birçok işlevi mevcuttur. İlk ve en önemli işlevi ise bir resimli çocuk kitabının estetik açıdan göze hoş gelecek şekilde görünmesi ve yazarın amacına hizmet etmesidir (Genette, 1997). Birke ve Christ (2013) yan metinsel unsurların işlevlerini yorumlayıcı, ticari ve gezinme olmak üzere üçe ayırmaktadır. Yorumlayıcı işlev; başlık, kapak görseli gibi unsurları metni anlamaya hizmet edecek şekilde kullanmayı gerektirmektedir. Ticari işlem; fiyat, barkod gibi unsurların satın alma kararını etkilemesidir. Son olarak gezinme işlevi ise sayfa numaraları gibi yönlendirme unsurlarının metni okumak için organize edilmesidir (Birke ve Christ, 2013; Gross ve Latham, 2017).

Yan metinsel unsurlar yer verilen bu işlevleri sayesinde birçok fayda sağlamaktadır. Yan metinsel unsurların kitabın satın alınmasında oldukça etkili olduğu yorumu yapılabilir. Çünkü özellikle çocukların kitap ile ilk tanıştıkları nokta yan metinsel unsurlarıdır. Bir diğer önemli faydası, okuyucuların metni anlamasını kolaylaştırmasıdır (Martinez vd., 2016). Çünkü özellikle etkileşimli sesli okuma uygulamalarının önemli bir parçası ve aynı zamanda okuma öncesi işe koşulan anlama stratejilerinden biri olan tahmin (Çöğmen, 2008) çalışmalarında sıklıkla yan metinsel unsurlardan faydalanılmaktadır. Okuma öncesi yapılan tahmin çalışmaları da okuduğunu anlama üzerinde oldukça etkilidir (Aslan ve Yılar, 2011; Ateş, 2013; Güldenoğlu ve Kargın, 2012; Oczkus, 2006, 2010). Çünkü tahminde bulunan öğrenciler mevcut kitabı daha dikkatli dinlemektedirler. Bunun yanı sıra ürettikleri tahminlerin sürekli doğruluğunu sorgulamaktadırlar (Çöğmen, 2008; Güldenoğlu ve Kargın, 2012; Oczkus, 2006, 2010). Ayrıca yan metinsel unsurlara yer verilen sesli okuma etkinlikleriyle öğrenciler yan metinsel unsurların da birer bilgi kaynağı olduğunun farkına varmaktadırlar (Gross ve Latham, 2017). Tüm bunlar dışında önemli bir faydası da ön bilgi eksikliği olan öğrencilere ön bilgi sağlamasıdır (Moss, 2005). Bilindiği gibi ön bilgi, okuduğunu anlamayı kolaylaştıran (Abdelaal ve Sase, 2014; Chi vd., 1981; Çakıcı, 2011; Kendeou ve Broek, 2007; McNamara vd., 2004; Recht ve Leslie, 1988) ve anlamının en önemli yordayıcısı olan bir değişkendir (Cromley ve Azevedo, 2007; McNamara ve Kintsch, 1996). Çünkü ön bilgi okuyucunun metinden aldığı bilgileri yorumlamasını kolaylaştırmaktadır (Butterfuss vd., 2020).

Bireyin anlam kurabildiği her öge bir metindir görüşünden yola çıkan Birke ve Christ (2013), öğretim sürecini planlarken okuma öncesi, esnası ve sonrasında yan metinsel unsurları da bir metin olarak ele almamız gerektiğini ifade etmektedir. Dolayısıyla yan metinsel unsurların öğretime dâhil edilmesine yönelik oldukça az araştırma mevcuttur (Birke ve Christ, 2013). Alan yazında yer alan çalışmalar genellikle yan metinsel unsurların dâhil edildiği okuma etkinliklerinin eleştirel düşünme becerisine ve okuma tutumuna olan etkisine odaklanmaktadır (Aslan, 2022; Aslan ve Yılar, 2022; Ateş, 2013). Alan yazın incelendiğinde, Aslan (2022) tarafından ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerin katılımıyla gerçekleştirilen çalışma dışında yan metinsel unsurların okuduğunu anlama becerisine olan etkisinin araştırıldığı herhangi bir çalışmaya ulaşılamamıştır. Bu durum da yan metinsel unsurların sesli okuma etkinliklerine dâhil edilmesinin okuduğunu anlama üzerindeki etkilerinin sorgulanması ihtiyacını doğurmaktadır. Bu ihtiyaçtan hareketle mevcut çalışma planlanmıştır. Çünkü Latham ve Gross'a (2020) göre yan metinsel unsurlar anlam kurmayı kolaylaştırmakta ve okuduğunu anlama becerisini geliştirmektedir. Dolayısıyla araştırmanın amacı, yan metinsel unsurların ilkökul ikinci ve üçüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerisine olan etkisini incelemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıda yer alan sorulara yanıt aranacaktır:

1. Yan metinsel unsurlar ilkökul ikinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerisini anlamlı olarak etkilemekte midir?
2. Yan metinsel unsurlar ilkökul üçüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerisini anlamlı olarak etkilemekte midir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Yan metinsel unsurların okuduğunu anlamaya etkisini inceleyen bu araştırma nicel araştırma desenlerinden yarı deneysel desnele gerçekleştirilmiştir. Araştırma sürecinde kontrol grubu katılımcılarına, yan metinsel unsurlarından tamamıyla arındırılmış, dik temel harflerle dijital ortamda yazılarak kâğıda aktarılmış metinler sunulurken deney grubu katılımcılarına aynı metnin yan metinsel unsurlarıyla birlikte bulunduğu basılı kitap okutulmuştur. Bu çalışmada yan metinsel unsurlar araştırmanın bağımsız değişkenini, okuduğunu anlama ise bağımlı değişkeni oluşturmaktadır. Deneysel araştırmalar, bağımsız değişkendirli sistemli değiştirmelerin bağımlı değişkeni nasıl etkilediğini görmeyi hedeflemektedir (Karasar, 2012). Grupların seçkisiz atama yoluyla oluşturulaması (Büyüköztürk vd., 2017) ve grupların kısmen kontrol edilebilir olması (Singh, 2007) sebebiyle mevcut araştırma deneysel desenlerden yarı deneysel desen ile gerçekleştirilmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın örneklemini Kocaeli ilinin Dilovası ilçesinde bir devlet okulunda öğrenim gören 60 ilkökul ikinci ve üçüncü sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırma ilk yazarının görev yapmakta olduğu okulda yürütülmesinden dolayı

araştırmada örneklem seçme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Araştırmaya ilkökul ikinci sınıftan katılan öğrenci sayısı 40, üçüncü sınıftan katılan öğrenci sayısı ise 20'dir.

Tablo 1

Araştırmanın Çalışma Grubuna Ait Cinsiyet Verileri

Şube	Kız	Erkek	Toplam
İkinci Sınıf	23	17	40
Üçüncü Sınıf	8	12	20
Toplam	31	29	60

Araştırmaya ilkökul ikinci sınıftan katılan öğrencilerin %57.5'i kız iken %42.5'i erkektir. Üçüncü sınıftan katılan öğrencilerin ise %40'ı kız, %60'ı erkektir. Araştırmada grupların ön test okuduğunu anlama verilerini karşılaştırmak adına kullanılacak testlere karar vermek için ilk olarak verilerin normalliği incelenmiştir. Verilerin normalliği için ise çarpıklık ve basıklık değerleri dikkate alınmıştır. Değişkenlere ait çarpıklık ve basıklık değerlerinin ± 2 aralığında yer alması normal dağılıma işaretler (George ve Mallery, 2001). Bu doğrultuda, araştırmaya ilkökul ikinci sınıftan katılan öğrencilerin okuduğunu anlama puanlarının normal dağılım gösterdiği görülmektedir ($Z_{carp}=.875$, $Z_{bas}=.523$). Araştırmaya ilkökul üçüncü sınıftan katılan öğrencilerin okuduğunu anlama puanlarının da normal dağılım gösterdiği görülmektedir ($Z_{carp}=.03$, $Z_{bas}=-1.54$). Ancak ilkökul üçüncü sınıfta yer alan katılımcıların sayısal yönden az olması sebebiyle normallik testi sonuçları dikkate alınmamıştır. Bu doğrultuda, araştırmaya iki farklı sınıftan katılan ikinci sınıf öğrencilerini okuduğunu anlama yönünden karşılaştırmak için Bağımsız Örneklem T-Testi, üçüncü sınıf öğrencilerini okuduğunu anlama yönünden karşılaştırmak için ise Mann Whitney U testi uygulanmıştır. Katılımcıların ön test okuduğunu anlama durumları tablo 2 ve tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 2

İkinci Sınıf Öğrencilerinin Ön-Test Denklik Durumları, T-Testi Analizi

Uygulama öncesi anlama puanları	<i>n</i>	<i>x</i>	<i>ss</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Kontrol grubu	20	4.60	.639	-.078	.938
Deney grubu	20	4.65			

Tablo 2 incelendiğinde, araştırmanın ikinci sınıf öğrencilerinin ön test anlama puanları anlamlı farklılık göstermemektedir ($t=-.078$, $p>.05$). Bu noktadan hareketle, okuduğunu anlama becerisi yönünden denk olduğu görülen ilkökul ikinci sınıf öğrencilerinin yer aldığı şubeler deney ve kontrol grubu olarak rastgele bir şekilde atanmıştır.

Tablo 3

Üçüncü Sınıf Öğrencilerinin Ön-Test Denklik Durumları, Mann Whitney U Testi

Uygulama öncesi anlama puanları	<i>n</i>	Sıra Ort.	<i>U</i>	<i>Z</i>	<i>p</i>
Kontrol grubu	10	9.90	44.100	-.464	.684
Deney grubu	10	11.10			
Toplam	20				

Tablo 3 incelendiğinde, araştırmanın üçüncü sınıf öğrencilerinin ön test anlama puanları anlamlı farklılık göstermemektedir ($D=20$, $Z=-.464$ $p>.05$). Bu noktadan hareketle, okuduğunu anlama becerisi yönünden denk olduğu görülen ilkökul üçüncü sınıf öğrencilerinin yer aldığı şubeler deney ve kontrol grubu olarak rastgele bir şekilde atanmıştır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın ikinci sınıf katılımcılarına yönelik veri toplama sürecinde denklik durumlarını belirlemek için Akyol ve Sever (2019) tarafından ikinci sınıf seviyesine uygun olduğu belirtilen "İlk Rüya" başlıklı metin ve bu metne yönelik

anlama sorularından yararlanılmıştır. Uygulama sürecinde ise üçü sınıf eğitimi alan uzmanı ve ikisi sınıf öğretmeni olmak üzere beş uzman tarafından ikinci sınıf seviyesine uygun olduğu yönünde görüş alınan Sopa ile Taş hikâye kitabı ve hikâyeye yönelik anlama soruları kullanılmıştır.

Araştırmanın üçüncü sınıf seviyesi katılımcılarına yönelik veri toplama sürecinde denklik durumlarını belirlemek için Akyol vd., (2014) tarafından üçüncü sınıf seviyesine uygun olduğu belirtilen Çatlak Kova başlıklı metin ve bu metne yönelik anlama soruları kullanılmıştır. Uygulama sürecinde ise yine uzman görüşleri doğrultusunda belirlenen Fare ile Dağ hikâye kitabı ve bu kitabın metnine yönelik sorulardan yararlanılmıştır.

Araştırma süreci boyunca kullanılan anlama soruları oluşturulurken Akyol'un (2003) Haris ve Spay (1990), Ekwall ve Shanker (1988) ve May'den (1986) yararlanarak Türkçeye uyarladığı Yanlış Analiz Envanteri temel alınmıştır. İkinci sınıf seviyesi ve üçüncü sınıf seviyesinde kullanılan tüm ölçme araçlarına yönelik anlama soruları, her bir metin için 4 basit 1 derinlemesine anlama sorusu şeklindedir.

Verilerin Toplanması

Araştırmanın uygulama sürecinde uzman görüşleri doğrultusunda belirlenen, ikinci sınıf seviyesinde Sopa ile Taş, üçüncü sınıf seviyesinde Fare ile Dağ metni kullanılmıştır. Her iki sınıf seviyesinde de kontrol grubu öğrencilerine sınıf seviyelerine uygun metinler yan metinsel unsurlarından tamamıyla arındırılmış, dik temel harflerle dijital ortamda yazılarak kâğıda aktarılmış metinler sunulurken, deney grubu katılımcılarına aynı metnin yan metinsel unsurlarıyla birlikte bulunduğu basılı kitap okutulmuştur. Her iki grup için de metni okumalarını kısıtlayacak bir süre verilmemiştir. Katılımcılardan metni dikkatlice okumaları istenmiştir. Katılımcılar metin okuma sürecini tamamladıklarını belirttiklerinde anlama soruları öğrencilere sunulmuştur. Böylece araştırmanın verileri elde edilmiştir.

Verilerin Analizi

Katılımcıların okuduğunu anlama sorularına verdikleri cevaplar Yanlış Analiz Envanterinde önerilen puanlamaya göre değerlendirilmiştir. Basit anlama sorularında hiç cevaplanmayan (0 puan), yarı cevaplanan (1 puan), tam cevaplanan (2 puan) şeklinde üç kategoride puanlanmıştır. Derinlemesine anlama sorularına verilen cevap; hiç cevaplanmayan (0 puan), yarı cevaplanan (1 puan), beklenen ama eksik olan (2 puan), tam ve etkili olan (3 puan) şeklinde dört kategoride değerlendirilmiştir. Öğrencinin bu sorular toplamında alacağı en düşük puan 0 iken en yüksek puan 11'dir (Ekwall ve Shanker, 1988; aktaran, Akyol, 2003). Puanlayıcı güvenilirliği sağlamak için 2 sınıf öğretmeninden puanlama yapmaları istenmiştir. Puanlayıcılar arası Pearson Momentler Çarpım Korelasyon katsayısı .95 olarak hesaplanmıştır.

Araştırmanın verilerinin normallik varsayımı kontrol edilerek yapılacak istatistiksel analize karar verilmiştir. Tabachnick ve Fidell (2013) verilerin normal dağılım gösterdiğini söyleyebilmek için basıklık ve çarpıklık değerlerinin -1,5 ve +1,5 arasında olması gerektiğini ifade etmektedir. Araştırmanın verilerini belirtilen aralıklarda olması nedeniyle araştırmanın verilerinin normal dağıldığı varsayılmıştır. Ancak üçüncü sınıf deney ve kontrol grubunu oluşturan öğrencilerin sayısı yeterli olmadığı için normallik verileri dikkate alınmamıştır.

Deneyel İşlem

Araştırmada yan metinsel unsurlar bağımsız değişken, okuduğunu anlama ise bağımlı değişkendir. Deney ve kontrol grubu belirleme işleminde öğrencilere denklik testleri uygulanmıştır. Okuduğunu anlama becerisi yönünden denk olduğu görülen öğrencilerin yer aldığı şubeler deney ve kontrol grubu olarak rastgele bir şekilde atanmıştır. Deneyel çalışmalarda bağımsız değişkenin manipüle edilmesinin bağımlı değişkeni nasıl etkilediği gözlemlenmeye çalışılmaktadır. Bu doğrultuda Sopa ile Taş ve Fare ile Dağ isimli resimli çocuk kitaplarında yer alan yan metinsel unsurlar manipüle edilmiştir.

Kitaplarda bulunan yan metinsel unsurlar metinden arındırılmıştır. Yan metinsel unsurlardan arındırılan kitap dijital ortamda dik temel yazı fontlarında tekrar yazılarak A4 boyutunda kâğıtlara basılmıştır. Basılan kâğıtlardaki metinler kitabın orijinal metinleridir. Yalnızca resimli çocuk kitaplarında yer alan yan metinsel unsurlardan arındırılmıştır. Kontrol grubu katılımcılarına oluşturulan yan metinsel unsurları içermeyen metin verilmiş ve dikkatlice okumaları istenmiştir. Katılımcılar metni tamamen okuduklarını belirttiklerinde katılımcılardan metin alınmış ve anlama soruları verilmiştir.

Deney grubu öğrencileri için ise yan metinsel unsurları içeren orijinal resimli çocuk kitapları kullanılmıştır. Katılımcılardan kitabı dikkatli bir şekilde okumaları istenmiştir. Katılımcılar kitap okuma sürecini tamamladıklarında kontrol grubu öğrencilerine sorulan anlama sorularının aynısı sorularak anlama becerileri ölçülmüştür.

Araştırmanın deneyel süreci aşağıda yer alan deneyel işlem basamaklarına göre gerçekleştirilmiştir.

1. Araştırma 2023-2024 eğitim/öğretim yılında gerçekleştirilmiştir. İlk olarak çalışmada kullanılacak materyaller belirlenmiştir. Sonraki aşamada ise grupların belirlenmesi için düzey belirleme testinde kullanılacak metinlerin belirlenmesi ve okuduğunu anlama testlerinin geliştirilmesi işlemleri tamamlanmıştır. Bu işlemin

ardından araştırmının etik açıdan herhangi bir sakıncasının bulunmadığına dair izinler için Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'na başvurulmuştur.

2. Gerekli izinlerin alınmasıyla birlikte araştırmacılar tarafından hazırlanan okuduğunu anlama testleri uygulanmıştır.
3. Okuduğunu anlama verilerinin analizleri sonucu hem ikinci sınıf hem de üçüncü sınıf grupları arasında istatistiksel olarak denklik olduğu tespit edilmiştir. Dolayısıyla uygulanan düzey belirleme testi çalışmanın ön test verilerini oluşturmuştur. Bu işlemin ardından deney ve kontrol grupları oluşturulmuştur.
4. Araştırmaya katılan öğrencilerin her biri için ebeveynlerinden ıslak imzalı “veli onam formu” alınmıştır.
5. Gerekli izinlerin alınmasının ardından araştırmının uygulama sürecine başlanmıştır. Bu süreç için ikinci sınıf seviyesinde Sopa ile Taş, üçüncü sınıf seviyesinde ise Fare ile Dağ metni kullanılmıştır. Bahsi geçen bu metinlerin, kontrol gruplarında uygulanacak versiyonları için yan metinsel unsurlardan arındırılmış halleri hazırlanmıştır. Yapılan bu işlem ise doğası gereği deneysel araştırmalarda var olması gereken manipülasyon basamağını oluşturmaktadır.
6. Çalışmanın deneysel işlem basamaklarının sonuncusu ise okunan metinlere yönelik okuduğunu anlama testlerinin son test olarak uygulanmasıdır.

Etik Beyan

Bu araştırmının gerçekleştirilmesinde etik açısından herhangi bir sakınca olmadığı Düzce Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu tarafından 24.10.2023 tarihinde gerçekleştirilen toplantıda 2023/183 karar numarası ile karara bağlanmıştır.

Bulgular

Yan metinsel unsurların ilkökul ikinci ve üçüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerisine olan etkisini incelemek amacıyla gerçekleştirilen bu çalışmada son test verilerinin normal dağılım göstermesi sonucu deney ve kontrol gruplarını karşılaştırmak adına Bağımsız Örneklem T-Testi uygulanmıştır. Ancak ilkökul üçüncü sınıfta yer alan katılımcıların sayısal yönden az olması sebebiyle normallik testi sonuçları dikkate alınmamıştır ve üçüncü sınıf öğrencilerini okuduğunu anlama yönünden karşılaştırmak için Mann Whitney U testi uygulanmıştır.

Tablo 4

İkinci Sınıf Seviyesi Katılımcıların Anlama Puanlarının Karşılaştırılması, T-Testi Analizi

Anlama Puanları	<i>n</i>	<i>x</i>	<i>ss</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Kontrol grubu	20	3.15	.719	-.835	.409
Deney grubu	20	3.75			

Tablo 5

Üçüncü Sınıf Seviyesi Katılımcıların Son-Test Anlama Puanlarının Karşılaştırılması, Mann Whitney U Testi

Uygulama öncesi anlama puanları	<i>n</i>	<i>Sıra Ort.</i>	<i>U</i>	<i>Z</i>	<i>p</i>
Kontrol grubu	10	7.25	17.500	-2.482	.013
Deney grubu	10	13.75			
Toplam	20				

Tablo 4 ve 5 incelendiğinde, ikinci sınıf deney ve kontrol grubu öğrencilerinin son test okuduğunu anlama puanları anlamlı farklılık göstermemektedir ($t=-.835$, $p>.05$). Öte yandan deney ($M=3.75$, $ss=.72$) ve kontrol grubu ($M=3.15$, $ss=.72$) öğrencilerinin anlama puanlarının ortalamaları incelendiğinde, grupların puan ortalamalarının birbirine oldukça yakın olduğu görülmektedir. Üçüncü sınıf deney ve kontrol grubu öğrencilerinin son test okuduğunu anlama puanları ise anlamlı farklılık göstermektedir ($D=20$, $Z=-2.482$ $p<.05$). Öte yandan deney ve kontrol grubu öğrencilerinin anlama puanlarının ortalamaları incelendiğinde, deney grubu lehine ciddi bir fark mevcuttur. Elde edilen bu veriler birlikte yorumlandığında yan metinsel unsurların okuduğunu anlama üzerindeki etkisi hakkında kesin bir yargıya varılamamaktadır. Çünkü ikinci sınıf deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir fark oluşmamıştır. Bu durum

herhangi bir müdahalenin yapılmadı kontrol grubunun da Türkçe ders kitaplarının yapısı gereği yan metinsel unsurlara değinmesinden kaynaklanıyor olabilir. Öte yandan gruplar arasında anlamlı fark oluşan üçüncü sınıfta ise benzer bir sonucun elde edilememesi katılımcı sayısının azlığından kaynaklanıyor olabilir.

Sonuç ve Tartışma

Yan metinsel unsurların ilkökul ikinci ve üçüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerisine olan etkisini incelemek amacıyla gerçekleştirilen bu çalışmadan elde edilen bulgulara göre, yan metinsel unsurların ilkökul ikinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerine herhangi bir anlamlı etkisinin olmadığı görülmektedir. Elde edilen bu sonuç literatürde yer alan ve yan metinsel unsurlarla gerçekleştirilen okumanın okuduğunu anlama becerisini geliştirdiğini bildiren Aslan ve Yılar'ın (2023) çalışmasıyla örtüşmemektedir. İkinci sınıf seviyesinde yan metinsel unsurların basit ve çıkarımsal anlama becerisine anlamlı bir etkisi olmamasının bir nedeni olarak, ikinci sınıf öğrencilerinin belirlenen süre çerçevesinde okuma yaptıklarında yan metinsel unsurlara dikkat etmekten ziyade tüm zihinsel çabalarını yazılı metni okumaya harcamaları gösterilebilir. Bir süre kısıtlaması yapılmaksızın okumaları talep edilse metni okumanın dışında yan metinsel unsurlara da odaklanabilirler. Üçüncü sınıflar ise ikinci sınıflara nazaran daha akıcı okuyucular oldukları için daha kısa sürede yazılı metni tamamlayıp yan metinsel unsurlara odaklanacak fırsat bulmuş olabilirler. Dolayısıyla üçüncü sınıf öğrencilerinde anlamlı farkın oluşması beklendik bir durumdur.

Öte yandan üçüncü sınıf öğrencilerinden elde edilen veriler neticesinde ise yan metinsel unsurların okuduğunu anlama becerisi üzerinde olumlu etkileri olduğu söylenebilmektedir. Alan yazın incelendiğinde elde edilen bu sonuç yaygın bir etkidir. Çünkü yan metin, yazılı olan asıl metni başlangıcından bitişine kadar anlamsal olarak destekleyen ve tamamlayan öğeleri temsil eder (Aksöz, 2018). Bu tamamlayıcı öğeler öğrencilerin görsel okumalar yapmasına, anlama ve sorgulama becerilerinin gelişmesine neden olmaktadır (Aslan ve Yılar, 2022). Çünkü yan metinsel unsurlar okuyucuların metinle ilgilenip ilgilenmeyeceklerine karar verdikleri en önemli gösterge konumundadır (Gross ve Latham, 2017). Bu sebeple birçok araştırmacı yan metinsel unsurların etkilerini araştırmaktadır (Aslan ve Yılar, 2011; Gross ve Latham, 2017; Higonet, 1990; Martinez vd., 2016).

Yapılan çalışmalar yan metinsel unsurlara dikkat edilerek yapılan okumanın okuduğunu anlamayı (Gross ve Latham, 2017; Latham ve Gross, 2020; Lui, 2021; Martinez vd., 2016) geliştirdiği yönündedir ve mevcut çalışmanın üçüncü sınıf öğrencilerinin katılımıyla sağlanan verileri, bu çalışmaların bulgularıyla paralellik göstermektedir. Öte yandan yine yapılan çalışmalar yan metinsel unsurların okuma motivasyonunu (Aslan ve Yılar, 2011, 2023) geliştirme ve ön bilgi sağlama gibi (Moss, 2005) faydalarının da olduğu raporlanmıştır. Tüm bu olumlu etkilerin temelinde okuma öncesi yapılan tahmin çalışmaları yer alıyor olabilir. Çünkü tahminde bulunan öğrenciler mevcut kitabı daha dikkatli dinlemektedirler. Bunun yanı sıra ürettiklerin tahminlerin sürekli doğruluğunu sorgulamaktadırlar (Çöğmen, 2008; Güldenoğlu ve Kargın, 2012; Oczkus, 2006, 2010). Bir diğer ifadeyle, öğrencilere yan metinsel unsurları göz önünde bulundurarak tahminler yapmalarına izin vermek metni derinlemesine anlamalarının önünü açan bir uygulamadır (Martinez vd., 2016). Ancak raporlanan tüm bu olumlu etkilerine rağmen yan metinsel unsurların dahil edildiği etraflı okuma işlemine sınıflarda gereken değer verilmemektedir (Martinez vd., 2016).

Bu değer verilmeme nedenlerinin başında Türk eğitim sistemi çatısı altındaki sınıflarda resimli çocuk kitaplarına gerektiği kadar yer verilmemesi geliyor olabilir. Bilindiği üzere resimli çocuk kitaplar yan metinsel unsurlar bakımından oldukça zengindir (Akbulut, 2020). Resimli çocuk kitaplarının ana materyal olduğu etkileşimli okuma, karşılıklı öğretim gibi anlama ve okuryazarlık becerileri üzerinde oldukça etkili olan yaklaşımlarda, yan metinsel unsurlar oldukça önemlidir. Çünkü kitabın kapağından, adından, kullanılan renklerden, kime ithaf edildiğine kadar birçok yan metinsel unsur tahmin sürecine dâhil edilmektedir. Dolayısıyla ders kitaplarında yan metinsel unsurlara yer verilmesi kadar öğretmenlerin de yan metinsel unsurları etkili bir şekilde öğretim sürecine dâhil edecek strateji ve yaklaşımları etkili kullanma konusunda kendilerini geliştirmeleri önem arz etmektedir.

Mevcut çalışmada ulaşılan sonuçlar ve literatür ışığında şu önerilere yer verilebilir:

Gelecekteki benzer araştırmalar için farklı yaş ve sınıf düzeyinde yer alan öğrencilerle daha geniş çapta araştırmaların gerçekleştirilmesi araştırmacılara önerilmektedir.

Öğretmenlerin etraflı okuma sürecini daha etkili hale getirmesini sağlayacağı için Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerin yan metinsel unsurlar tarafından daha zengin hale getirilmesi ders kitabı yazar ve çizerlerine önerilmektedir. Öte yandan yan metinsel unsurların ikinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerileri üzerinde anlamlı bir etkisinin var olmamasından yola çıkarak, sınıf öğretmenlerinin metin öncesi etkinliklerde yan metinsel unsurlara vurgu yapacak çalışmaları planlamaları ve uygulamaları önerilmektedir.

Yan metinsel unsurlar farklı okuma seviyesinde yer alan öğrencilerin anlama becerilerini farklı düzeyde etkileyebilir. Yan metinsel unsurlar okuma ve okuduğunu anlama becerisinde endişe düzeyinde yer alan öğrenciler için süreci daha verimli hale getirebilir. Dolayısıyla benzer çalışmaların farklı okuma ve okuduğunu anlama düzeyinde yer alan öğrenci gruplarıyla gerçekleştirilmesi araştırmacılara önerilmektedir.

Kaynaklar

- Abdelaal, N. M. ve Sase, A. S. (2014). Relationship between prior knowledge and reading comprehension. *Advances in Language and Literary Studies*, 5(6), 125-131. <https://doi.org/10.7575/aiac.all.v5n.6p.125>
- Akbulut, R. (2020). *Türkiye’de çocuk edebiyatı alanında hazırlanan tezlerin incelenmesi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Düzce Üniversitesi.
- Aksöz, M. (2018). Yanmetin (paratexte) nedir? Metin çevresindeki yazılı öğeler (peritexte) nelerdir? *Turkish Studies*, 13(12), 27-47.
- Akyol, H. (2003). *Türkçe ilköğretim yazma öğretimi*. Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Akyol, H., ve Sever, E. (2019). Okuma yazma güçlüğü ve bir eylem araştırması: İkinci sınıf örneği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(3), 685-707.
- Akyol, H., Yıldırım, K., Ateş, S., Çetinkaya, Ç., ve Rasinski, T. V. (2014). *Okumayı değerlendirme*. Pegem Akademi.
- Aslan, O. (2022). *Peritekstual okumanın ilköğretim öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerine, okuma motivasyon ve tutumlarına etkisi*. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Atatürk Üniversitesi.
- Aslan, O. ve Yılar, Ö. (2011). The effect of peritextual reading on reading attitudes of primary school students. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 11(4), 655-666. <https://doi.org/https://dx.doi.org/10.30703/cije.1102945>
- Aslan, O. ve Yılar, Ö. (2022). Peritekstual okuma düzeyi belirleme ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 24(2), 733-750. <https://doi.org/10.26468/trakyasobed.1133414>
- Aslan, O. ve Yılar, Ö. (2023). Etraflı (peritekstual) okuma yapmanın okuma motivasyonuna etkisi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*(43), 34-55. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.14582/DUZGEF.2023.201>
- Ateş, S. (2013). From peritextual reading to intertextual reading in elementary school: Reading picturebooks. *International Journal of Human Sciences*, 10(1), 1567-1585.
- Birke, D., ve Christ, B. (2013). Paratext and digitized narrative: Mapping the field. *Narrative*, 21(1), 65-87. <https://doi.org/10.1353/nar.2013.0003>
- Butterfuss, R., Kim, J. ve Kendeou, P. (2020). Reading comprehension. *Oxford Research Encyclopedia of Education*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.865>
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2017). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (23 ed.). Pegem Akademi.
- Chi, M. T. H., Feltovich, P. J. ve Glaser, R. (1981). Categorization and representation of physics problems by experts and novice. *Cognitive Science*, 5, 121-152.
- Cromley, J. G., ve Azevedo, R. (2007). Testing and refining the direct and inferential mediation model of reading comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 99(2), 311-325. <https://doi.org/https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.2.311>
- Çakıcı, D. (2011). Şema kuramının okuduğunu anlama sürecindeki rolü. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 30, 77-86.
- Çöğmen, S. (2008). *Eğitim fakültesi öğrencilerinin kullandıkları okuduğunu anlama stratejileri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Adnan Menderes Üniversitesi.
- Garcia, J. R. ve Cain, K. (2014). Decoding and reading comprehension: A meta-analysis to identify which reader and assessment characteristics influence the strength of the relationship in English. *Review of Educational Research*, 54(1), 74-111. <https://doi.org/https://doi.org/0.3102/0034654313499616>
- Genette, G. (1997). *Paratexts: Thresholds of interpretation*. Cambridge University.
- Genette, G., ve Maclean, M. (1991). Introduction to the paratext. *New Literary History*, 22(2), 261-272. . <https://doi.org/https://doi.org/10.2307/469037>
- George, D. ve Mallery, P. (2001). *Spss for windows step by step: A simple guide and reference 10.0 update* (3.Bs.). Allyn and Bacon.
- Gök, B., Temizyürek, F., Baş, Ö. ve Sirem, Ö. (2021). Feridun Oral’s children’s books’ peritextual features and their text readability levels. *Turkish Journal of Education*, 10(2), 125-138. <https://doi.org/https://doi.org/10.19128/turje.808967>
- Gross, M. ve Latham, D. (2017). The peritextual literacy framework: Using the functions of peritext to support critical thinking. *Library and Information Science Research*, 39, 116-123. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1016/j.lisr.2017.03.006>
- Güldenöglü, B. ve Kargın, T. (2012). Karşılıklı öğretim tekniğinin hafif derecede zihinsel engelli öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri üzerindeki etkililiğinin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 13(1), 17-34.

- Higonnet, M. R. (1990). The playground of the peritext. *Children's Literature Association Quarterly*, 15(2), 47-49. <https://doi.org/https://dx.doi.org/10.1353/chq.0.0831>
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi* (24.bs.). Nobel Akademik.
- Kendeou, P., ve Broek, P. V. D. (2007). The effects of prior knowledge and text structure on comprehension processes during reading of scientific texts. *Memory & Cognition*, 35(7), 1567-1577.
- Latham, D. ve Gross, M. (2020). "Everybody's talkin' at me": Using peritext and epitext to support reading comprehension, critical thinking, and creativity. *Voices from the Middle*, 28(2), 10-11. <https://doi.org/https://doi.org/10.58680/vm202031003>
- Lui, N. (2021). Peritext in the picturebook: Can it be metanarrative? *International Research in Children's Literature*, 14(2), 142-155. <https://doi.org/https://www.eupublishing.com/doi/abs/10.3366/ircl.2021.0393>
- Martinez, M., Stier, C. ve Falcon, L. (2016). Judging a book by its cover: An investigation of peritextual features in Caldecott award books. *Children's Literature in Education*, 47, 225-241. <https://doi.org/10.1007/s10583-016-9272-8>
- McNamara, D. S., Floyd, R. G., Best, R. ve Louwerse, M. (2004). *World knowledge driving young readers' comprehension difficulties*. Proceedings of the 6th Annual Conference on Learning Sciences, Mahwah: Erlbaum.
- McNamara, D. S. ve Kintsch, W. (1996). Learning from texts: Effects of prior knowledge and text coherence. *Discourse Processes*, 22(3), 247-288. <https://doi.org/https://doi.org/10.1080/01638539609544975>
- Moss, J. F. (2005). *Literature, literacy, and comprehension strategies in the elementary school*. National Council of Teacher Education (NCTE).
- Oczkus, L. D. (2006). *Reciprocal teaching at work strategies for improving reading comprehension*. International Reading Association.
- Oczkus, L. D. (2010). *Reciprocal teaching at work: Powerful strategies and lessons for improving reading comprehension* (2 ed.). International Reading Association.
- Recht, D. R. ve Leslie, L. (1988). Effect of prior knowledge on good and poor readers' memory of text. *Journal of Educational Psychology*, 80(1), 16-20.
- Rose, D. S., Parks, M., Androes, K. ve McMahon, S. D. (2010). Imagery-based learning: Improving elementary students' reading comprehension with drama techniques. *The Journal of Educational Research*, 94(1), 55-63. <https://doi.org/https://doi.org/10.1080/00220670009598742>
- Singh, K. (2007). *Quantitative social research methods*. Sage.
- Tabachnick, B. G. ve Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (6 ed.). Pearson Education.

Etik Beyan

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

Etik Kurul İzin Bilgileri

Etik Kurul Adı: Düzce Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu
Etik Kurul Karar Tarihi: 24.10.2023
Etik Kurul Karar Sayısı: 354870