



Intertextual Reading in the Turkish Curriculum of the Turkish Century Education Model and Pre-Service Teachers' Views*

• Kübra Babacan¹

¹ Department of Primary Education, Faculty of Educational Sciences, Ankara University, Ankara, Türkiye

ABSTRACT

This study examined how the intertextual reading method was incorporated into the updated Primary School Turkish Language Curriculum in line with the 2024 Century of Türkiye Education Model. Additionally, the views of prospective classroom teachers regarding this method were analysed. The intertextual reading method is based on a cognitive and critical approach that enables individuals to develop a deeper understanding by establishing meaning relationships between texts. A basic qualitative design was adopted in the study, utilizing the Primary School Turkish Teaching Programme and semi-structured interviews as data sources. The data was analysed through content analysis. The study group consisted of 17 primary school teacher candidates who had completed Turkish teaching courses. The findings revealed that the 2024 Turkish Teaching Programme does not directly incorporate the intertextual reading method; however, it does include activities that encourage intertextual connections. Teacher candidates stated that the method contributes to reading, comprehension, and critical thinking skills; however, they emphasized that the programme does not provide sufficient clear and guiding statements in terms of application. It was determined that issues such as time management and material procurement were encountered during the implementation process. As a result, it was recommended that practical content be increased in teacher training programs and that structured guidelines supporting the method be included in teaching programs to enable the effective implementation of the intertextual reading method.

Keywords: Intertextual Reading, Türkiye Century Maarif Model, Turkish Language Curriculum.

*This study was presented as a paper at the 22nd International Primary Teacher Education Symposium (Şanlıurfa, Türkiye, November 2024).

Corresponding Author: Kübra Babacan

Department of Primary Education, Faculty of Educational Sciences, Ankara University, Ankara, Türkiye

E-mail: babacan@ankara.edu.tr **ORCID ID:** <https://orcid.org/0000-0003-4133-6216> **ROR ID:** <https://ror.org/01wntqw50>

Received Date: 03.10.2025 **Accepted Date:** 10.07.2025 **Publication Date:** 04.15.2026

Citation: Babacan, K. (2026). Intertextual reading in the Turkish curriculum of the Turkish Century Education Model and pre-service classroom teachers' views. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences*, 59(1), 117-174. <https://doi.org/10.30964/auebfd.1654505>

All ethical declarations related to this article are provided on the final page of the manuscript (Page: 174).

Turkish language classes are one of the core subjects that support the linguistic, cognitive, and cultural development of primary school students. In this context, the Turkish language teaching curriculum has been consistently revised and restructured to align with the country's dynamic educational policies and changing socio-cultural demands. Programmes that initially adopted an approach aimed at imparting basic language skills have, over time, transformed into a more comprehensive structure that develops communication skills, encourages critical and creative thinking, and integrates technology and interdisciplinary approaches

In the period following the proclamation of the Republic, the 1924 Primary School Curriculum Programme focused on teaching reading, writing, and basic language skills, with the main objective of developing students' ability to write, read, and speak Turkish correctly. The programme was structured to convey Republican ideals and national values. Subsequently, the 1926 programme included practical reading passages that developed life skills intending to establish a connection between language skills and daily life (Aslan, 2011). The 1936 Primary School Programme emphasised the use of 'simple sentences and words' in reading and writing instruction. The 1948 Programme continued this approach, stating that sentences should be divided into words, words into syllables, and syllables into letters during the teaching process; the aim was to progress with teaching using texts appropriate to the children's level. With this method, syllables were formed from letters, words from syllables, and sentences from words (Binbaşıoğlu, 1999). By 2005, with the transition to a constructivist approach to education, an activity-based and student-centred model was adopted. This model adopted a holistic approach to reading comprehension, writing, and speaking skills by diversifying the types of texts. The 2018 Turkish language teaching programme adopted a thematic learning model, structuring texts around specific themes and integrating visual reading and media literacy skills into the course content (Balcı, 2010). As of 2019, a skill-based approach has gained prominence in Turkish language teaching. During this period, listening, speaking, reading and writing skills were addressed in a balanced manner, with an emphasis on contemporary skills such as digital text reading and critical thinking (MEB, 2019). Finally, in 2024, Turkish language education was integrated with digitalisation and sustainable development goals within the framework of the Century of Türkiye Education Model (TYMM). Enriched with innovative content, including AI-supported language applications, digital text analysis, and online communication, this model aims to address modern educational needs (MEB, 2024). This historical process highlights the transformation of Turkish language education from its initial mission of imparting basic language skills to a structure that aims to equip students with skills appropriate to the needs of the age, such as communication, critical thinking, and digital literacy.

The intertextual reading method defines reading and writing processes not merely as individual activities, but as dynamic interactive processes involving the discovery and analysis of meaning relationships between texts. The theoretical basis

of this method is intertextuality theory. The intertextual reading method, based on intertextuality theory, is considered an effective tool for developing students' reading skills and enhancing their critical thinking abilities. This method encourages students to establish meaningful relationships between multiple texts, question these relationships, and form their own interpretations through intertextual interaction. For example, students' ability to relate their previous literacy experiences to new texts facilitates a deeper understanding of the material (Chi, 1995; Jin, 2024; Pengfei, 2023). Furthermore, this process equips students not only with the ability to identify intertextual references but also to analyze their cultural and contextual meanings (Jin, 2024). This method removes the reading process from being an individual-focused learning activity and places it in a social and cultural context. However, low levels of intertextual awareness can make it difficult for students to apply certain strategies, especially in the process of understanding conflicting texts (Tarchi & Ledesma, 2024). This highlights the importance of metacognitive awareness in reading processes. Teaching students intertextual integration strategies such as refutation, weighing, and synthesis during the analysis of conflicting texts increases comprehension and depth of interpretation. Intertextuality is also a valuable tool in an interdisciplinary context. Intertextual approaches in the classroom combine scientific texts with storytelling to develop students' thinking and language skills (Varelas & Pappas, 2006). In this context, research on the development of creative writing skills in primary school students has demonstrated that intertextual reading activities enhance vocabulary and the ability to generate original ideas (Akdal & Şahin, 2014). Similarly, in computer-supported collaborative literacy environments, establishing strong intertextual connections between written texts, face-to-face discourse, and classroom culture contributes to the creation of a social interaction-based learning model (Staarman, Aarnoutse & Verhoeven, 2003). Intertextuality makes the individual's relationship with texts more personal and meaningful. Readers experience personal transformation and establish a deeper connection with the text by relating written works to their own experiences (Chi, 1995). This process can become more meaningful and transformative through the structuring of intertextuality with questions that enable inference (Baş, Avşar Tuncay & Akyol, 2014). In addition, this approach supports critical citizenship awareness and encourages individuals to engage critically with different cultural texts (Elkad-Lehman & Greensfeld, 2011). The production of reliable meanings and acceptable interpretations of texts in the reading process is made possible through the effective use of intertextual awareness (Adetuyi & Olatayo, 2016).

Intertextuality theory and its applications not only improve students' reading and writing skills, but also enable them to develop critical thinking, analytical skills, and a deeper understanding of cultural contexts. By applying these skills outside the classroom, students can enhance their overall literacy skills, providing a solid foundation for future learning processes and career development (Pengfei, 2023). It can be said that intertextual experiences can contribute to a sustainable learning

process and have the potential to create a more engaging learning environment for students.

The intertextual reading method plays a central role in contemporary educational approaches, particularly in developing critical thinking, meaning construction, and intertextual connection skills. This method encourages students not only to focus on individual texts but also to discover the relationships between texts, evaluate different perspectives, and thus create a broader network of meaning. Given the increasing importance of analytical thinking, interdisciplinary connections, and critical approach development skills in today's educational understanding, the integration of the intertextual reading method into education is seen as an inevitable necessity.

While the updated Primary School Turkish Language Teaching Programme, aligned with the 2024 Türkiye Century Education Model, emphasizes key priorities such as sustainability, digitalization, and interdisciplinary integration, limited attention has been given to how intertextual reading is conceptualized within this framework and whether it is pedagogically viable at the primary level. The potential of intertextual reading to develop students' critical thinking and meaning-making skills, as well as its role in Turkish language education, is noteworthy. This method enables individuals to understand different cultural and disciplinary contexts, establish relationships between texts, and approach information critically, thereby transforming them into active individuals in the information age (Ahmadian & Yazdani, 2013; Rechin, 2023). It is stated that TYMM offers a student-centred, skill-based structure integrated with national values, and that teaching programmes are shaped by innovative approaches such as digital literacy, skills training, and the virtue-value-action model (Akpınar & Köksalan, 2024; Banaz, 2024; Yıldırım & Çalışkan, 2024). However, current studies seem to focus more on conceptual areas such as programme development processes, philosophical and theoretical foundations, student profiles, and digital literacy. For example, Akpınar and Köksalan (2024) theoretically analysed TYMM based on the K-12 Skills Framework, pointing out the model's holistic development goals, while emphasising that social-emotional components were not sufficiently integrated with national identity and local touches. Banaz (2024) examined the middle school Turkish language curriculum from the perspective of digital literacy, analysing the intensity of concepts such as 'digital,' 'multimedia,' and 'artificial intelligence' in the content. Yurdakal (2024) evaluated the primary school Turkish teaching programme in terms of its structural and application-oriented components, highlighting both positive developments and shortcomings, particularly in areas such as assessment, preparation for writing, and teaching strategies. Furthermore, Yıldırım and Çalışkan (2024) examined components of the TYMM, including student competencies for the 21st-century human profile, value-action balance, and skill transfer. Meanwhile, Ülçay (2024) evaluated the model's general objectives, technology integration, and approaches oriented towards global competition. The study conducted by Çayır and Ünveren (2025) provided examples of strategies aimed at reaching the structural layers of the text in line with the 'deep understanding' learning outcomes in the 2024 Middle School Turkish

programme. Arslankara and Arslankara (2024) examined the ontological, epistemological, and axiological foundations of the model and evaluated the vision of the Turkey Century Education Model. However, it is observed that all these studies focus more on the developmental aspects of the programme, its philosophical background, student profile, or simplification approaches; in contrast, no specific examination of the intertextual reading method within the TYMM framework has been conducted, and this method has not been directly addressed. The intertextual reading method plays a central role in contemporary educational approaches, particularly in developing critical thinking, meaning construction, and intertextual connection skills. In this sense, intertextual reading is considered a tool that aligns with the learning environments advocated by critical pedagogy and contributes to students' development of multifaceted thinking, questioning, and alternative perspectives. Critical pedagogy offers an approach that aims to transform students from mere recipients of information into active agents of their own learning processes (Giroux, 2021; Matthews, 2014). This approach encourages the questioning of power relations, fosters sensitivity to diverse perspectives, and creates an environment of intellectual freedom in the classroom (Dehler, Welsh, & Lewis, 2001; Fobes & Kaufman, 2008). The intertextual reading method also equips students with interdisciplinary thinking skills through polyphonic text structures, enabling them to establish connections between different cultural and social perspectives. In this respect, intertextual reading develops students' questioning, evaluation and independent thinking skills in a manner consistent with critical pedagogy (Currie & Knights, 2003; Pinedo, Vossoughi & Lewis, 2021). However, structural factors such as predetermined learning outcomes, content density, or time constraints in teaching programmes can make it difficult to fully implement this approach (Polat, Sağlam & Çelik, 2023). This situation points to an implementation gap that may conflict with critical pedagogical goals aimed at making the voices of disadvantaged groups visible (Murtiningsih et al., 2024). The intertextual reading method enables students to establish a critical relationship not only with the content of the texts but also with the social and cultural contexts to which these contents belong. Therefore, for the method to be effectively implemented, it is necessary to create classroom environments that are compatible with critical pedagogical approaches and to develop teaching strategies aligned with this approach.

The new curriculum is expected to provide a framework that will enable teacher candidates to understand this method pedagogically and apply it effectively. However, questions such as the extent to which this framework is successful and how teacher candidates' perceptions of the method and their approach to its application are shaped remain unanswered. While existing research indicates that intertextual reading is associated with improved academic achievement (Bekpenbetova et al., 2025), there are a limited number of studies on how this method is evaluated from the perspective of teacher candidates. Therefore, it is believed that this study, which aims to determine the place of intertextual reading within the innovative educational approach of TYMM, offers a unique contribution to the literature.

This study aims to examine how the intertextual reading method is incorporated into the Turkish Language Teaching Programme, which has been updated in line with the 2024 Turkey Century Education Model, and to reveal pre-service classroom teachers' knowledge levels, awareness, and approaches regarding this method. The questions to be answered in the study, in line with this problem, are as follows:

1. How is the intertextual reading method incorporated into the Turkish Language Teaching Programme, which has been updated in line with the 2024 Turkey Century Education Model?
2. What are the views of prospective classroom teachers on the intertextual reading method?

Method

This section provides information on the research model, characteristics of the study group, data collection tools used, ethical committee approval, and data analysis.

Research Model

The purpose of this study is to examine the structure of the intertextual reading method in the Turkish Language Teaching Programme and to investigate pre-service classroom teachers' knowledge, awareness, and pedagogical attitudes towards this approach. In line with this purpose, a basic qualitative research design was preferred in the study. Qualitative research designs aim to provide a deep understanding of how participants perceive, experience, and interpret a phenomenon without relying on a specific theoretical framework (Merriam, 2009). Within the scope of the research, descriptive content analysis and interview techniques were used in conjunction to analyze how the teaching program is structured in the context of intertextual reading and teacher candidates' perceptions of this method. In this context, the basic qualitative pattern provides an opportunity to examine and interpret teacher candidates' pedagogical perspectives on the intertextual reading method, their awareness of the teaching process, and their views on the method.

During the research process, document review and semi-structured interview methods were used in conjunction to analyze the content of the programme and gather qualitative data on the teacher candidates' thoughts on the method. The basic qualitative research design is frequently employed in studies aimed at understanding individuals' pedagogical approaches, professional awareness, and educational decisions, particularly in educational contexts, and in this respect, it is directly relevant to the research's purpose. Since the research questions focus on how this method is understood by teacher candidates, what kind of pedagogical meanings are attributed to it, and how it is positioned in educational processes, the basic qualitative design provides theoretical and methodological coherence in this context.

Study Group

The working group for this study comprises 17 prospective classroom teachers, selected using a purposive and criterion-based sampling method. Purposive sampling is a method that enables the selection of individuals directly related to a specific research problem, providing meaningful and in-depth information (Patton, 2015). Criteria sampling is a type of sampling in which participants who meet specific criteria are selected (Creswell, 2013). Specific criteria were used to select the study group. The criteria for participation in this study were determined as follows: (i) being a prospective classroom teacher, (ii) having completed a Turkish language teaching course, (iii) having basic knowledge of the intertextual reading method, and (iv) agreeing to actively participate in the research by volunteering. The principle of data saturation was used to determine the sample size. In qualitative research, when the number of participants reaches a certain point, it is generally observed that collecting new data is not meaningful and that the existing data sufficiently answers the research questions (Lincoln & Guba, 1985). Therefore, considering the emergence of recurring themes in the interviews and the decreasing likelihood of obtaining new information, the sample size was kept at the determined level.

Of the 17 participants in the working group, 12 are female and 5 are male, with ages ranging from 20 to 24. The participants are prospective teachers from different regions of Turkey, and this diversity reflects the distribution of student profiles in education faculties. Detailed information on the demographic characteristics of the participants is presented in Table 1.

Table 1

Participants' Gender, Age, and Regional Distribution

Characteristic	Subcategories	f
Gender	Female	12
	Male	5
Age Range	20-24	17
Regional Distribution	Central Anatolia	5
	Eastern Anatolia	4
	Black Sea	3
	Marmara	2
	Southeastern Anatolia	2
	Mediterranean	1

During the research participation process, teacher candidates were provided with detailed information about the purpose, process, and confidentiality principles of the research. In the initial interviews, explanations were provided about the research content, and participants' questions about the process were addressed. It was emphasized that participation was entirely voluntary. In this regard, participants signed an informed consent form and were included in the research. During the interviews, a suitable environment was created for participants to express their thoughts openly and comfortably. Leading statements were avoided, and teacher candidates were encouraged to share their opinions freely. To increase the reliability of the process, participants were given the opportunity to provide additional explanations for their answers, and follow-up questions were asked as necessary. The researcher maintained a neutral stance, ensuring that participants could freely express their own thoughts.

The study adhered to ethical principles and ensured the confidentiality and anonymity of participants. Prior to the interviews, participants were provided with an informed consent form, which stated that personal information would be kept confidential on the basis of their voluntary participation. In addition, interview data was encrypted and used solely for research purposes.

Data Collection Tools and Process

In this study, to answer the first research question, the Maarif Model Turkish Teaching Programme (MEB, 2024) was examined using descriptive content analysis as the data source. The relevant document was obtained from the internet and analysed within the framework of the headings 'process component', 'learning outcomes', 'sample activities' and 'assessment' determined in line with the research objectives.

Secondly, data was collected using a semi-structured interview technique. Semi-structured interviews offer the researcher flexibility while allowing participants to convey their experiences in depth (Merriam, 2009). This method aimed to provide an in-depth understanding of the participants' thoughts and awareness regarding the intertextual reading method. Audio recordings were made during the interviews to increase the reliability of the data and enable detailed analysis. The interview questions were designed to align with the research objectives, and their formulation was informed by a review of the relevant literature during the design process. To ensure the validity and reliability of the interview form, opinions were sought from three field experts, and necessary adjustments were made in accordance with their suggestions. Additionally, a pilot interview was conducted with three teacher candidates to assess the comprehensibility of the form, and the questions were revised based on the feedback received during this process.

Ethical principles were adhered to throughout this process, and the confidentiality and anonymity of participants were ensured. Prior to the interviews, participants were presented with an informed consent form, which stated that personal information would be kept confidential on the basis of their voluntary participation.

Furthermore, interview recordings were encrypted and used solely for research purposes.

The interview form consists of questions designed to assess teacher candidates' knowledge levels, awareness, and pedagogical approaches related to the intertextual reading method. The questions aimed to reveal participants' perceptions of how they defined the concept of intertextual reading, how they positioned this method in Turkish language teaching, what benefits they thought it provided for students, and what kinds of difficulties they might encounter in practice. The interview form was developed by reviewing the literature in the field and consulting with experts; after ensuring content validity, it was used in the data collection process.

Ethical Committee Approval

The study was deemed ethically sound by the Scientific Research and Publication Ethics Committee of Ankara University's Faculty of Education Sciences, as per its ethics committee decision dated January 14, 2025, and numbered 01/21.

Data Analysis

First, a descriptive content analysis was conducted on the Maarif Model Turkish Language Teaching Programme (MEB, 2024). Descriptive content analysis is a technique that involves the systematic examination of written or spoken materials. This method enables data to be analyzed within specific categories and organized according to existing themes (Fraenkel, Wallen, & Hyun, 2023). In this context, the relevant document was systematically examined, and the teaching programme's approach to intertextual reading method was evaluated using an explanatory approach. Accordingly, the Maarif Model Turkish Language Teaching Programme (MEB, 2024) was examined using descriptive content analysis and evaluated within the framework of four main themes: (i) Intertextual reading and critical thinking, (ii) Intertextual reading activities in the curriculum, (iii) Intertextual reading and cognitive processes, and (iv) Teacher guidelines and pedagogical guidance. Within the first theme, the contribution of intertextual reading to the process of developing critical thinking skills in students was examined, and how students establish relationships between different texts was evaluated. In the second theme, activities that directly or indirectly support intertextual reading processes in the curriculum were identified, and the extent to which the curriculum internalises this method was analysed. Within the third theme, the programme's support for students' cognitive processes, such as meaning construction, comparison, and establishing intertextual connections, was addressed. Finally, the pedagogical guidance elements provided in the programme on how teachers can integrate intertextual reading methods into classroom practices were examined, and the adequacy of the guidance provided for teaching processes was discussed. In this context, the relevant teaching programme was systematically analysed in line with the defined themes, and the extent to which intertextual reading method were structured was evaluated using an explanatory approach.

Secondly, the data obtained from the interviews were converted into written format. After transcription, content analysis and descriptive analysis methods commonly used in qualitative data analysis were applied. During the analysis process, the data were systematically coded, classified according to the identified themes, and similarities and differences between the participants' views were revealed. In the coding and thematisation processes, an independent researcher re-examined the data to ensure its validity and reliability, and inter-coder agreement was achieved. Inter-coder agreement was calculated according to the formula proposed by Miles and Huberman (1994) and determined to be 84.62%. In qualitative research, an agreement coefficient of .80 or higher indicates that the analysis process is reliable. In this regard, the data obtained in the study confirmed that the analysis process was consistent and reliable. The high level of agreement in the coding process indicates that there were minimal differences in interpretation among researchers and that the analysis process was conducted systematically.

Results

This section presents the findings obtained within the scope of the research.

I. Results Related to the Research Problem

In this research question, how the Primary School Turkish Teaching Programme, which was updated in line with the 2024 Turkey Century Education Model, incorporates the intertextual reading method was examined in detail through descriptive content analysis.

Intertextual Reading in the 1st, 2nd, and 3rd Grade Turkish Teaching Programmes

The primary school Turkish teaching programmes, which were updated in line with the 2024 Turkey Century Education Model, do not directly include the concept of intertextual reading, but they do include activities that can support students in establishing connections between different texts. From the 1st grade onwards, activities such as constructing meaning with images, completing stories, and sequencing events are emphasized at a basic level. In the 2nd grade, processes such as comparison, relating narrative types, and listening-reading integration come into play. At the third-grade level, critical thinking skills are supported, and students are guided towards processes such as constructing meaning between texts, analysing narrative forms, and questioning the author's messages.

In this process, it has been determined that the programme includes activities aimed at helping students acquire skills related to intertextual reading, such as thinking in a multi-text context, comparing different narrative types, and developing a critical perspective. However, it has been found that these activities do not directly include intertextual reading method and do not systematically guide students.

Table 2 evaluates activities that indirectly support intertextual reading processes at the 1st-, 2nd-, and 3rd-grade levels.

Table 2*Activities Supporting the Intertextual Reading Process (1st, 2nd, and 3rd Grades)*

Activity	Description	Evaluation in Terms of Intertextual Reading
Making Predictions from Visuals	Before reading a text, students make predictions based on the title and visuals.	In 1st grade, students are encouraged to make predictions about the new text using visuals. In 2nd grade, a more systematic connection is made between the visuals and the events in the text. In 3rd grade, students are expected to justify their predictions and relate them to different parts of the text.
Comparing Texts	Different texts on the same theme are read, and their similarities and differences are evaluated.	In 1st grade, short narratives with similar plot structures are compared. In 2nd grade, students explore similarities and differences among various text types. In 3rd grade, students conduct deeper comparisons by evaluating the author's language and narrative style.
Predicting Before and After Events	Students predict what happened before or after the events in a text..	In 1st grade, students make direct predictions about the continuation of events. In 2nd grade, cause-and-effect relations are used to establish context. In 3rd grade, intertextual linking skills are developed by building connections between events.
Supporting the Text with Visuals	Students illustrate or graphically represent the texts they read.	In 1st grade, students directly illustrate the events in the text. In 2nd grade, they identify key elements of the text and visualize them. In 3rd grade, intertextual reading is supported through reflection on how events can be depicted from different perspectives.
Comparing What is Read and Heard	Students make connections between written and spoken texts.	In 1st grade, simple stories and listening activities are compared. In 2nd grade, the same event is presented through different narrative forms. In 3rd grade, intertextual reading is strengthened by establishing connections between informative and narrative texts.
Questioning the Author's Messages	Opinions presented in texts are analyzed and critically evaluated.	In 1st grade, students identify the main message of the text. In 2nd grade, they explore whether similar or contradictory messages exist across different texts. In 3rd grade, the author's perspective and implicit meanings in the text are critically evaluated.

The studies conducted show that, although there are no direct guidelines for intertextual reading processes in grades 1, 2, and 3, there are various activities that

encourage students to relate different texts to each other. In this process, 1st grade students focus more on developing basic prediction and visual interpretation skills, while 2nd grade students focus on comparing narrative types and evaluating events in terms of cause-and-effect relationships. In the third grade, students compare texts with a more critical perspective, analyse the author's point of view, and focus on the relationships between different narrative forms. However, the lack of direct guidance on intertextual reading processes in the programme is a significant shortcoming. In particular, the lack of clear guidelines for systematic comparisons between different texts limits students' ability to develop intertextual thinking skills. While students are expected to consciously relate different narrative types or texts with similar themes, the programme lacks a step-by-step plan to guide these processes. In addition, the fact that the activities used in grades 1 and 2 are largely text-focused reveals a lack of guidance in consciously establishing intertextual connections. For example, in a story completion activity, students are not encouraged to make connections with previously read texts; they are only expected to focus on the text at hand. However, guidelines that enable students to activate their prior knowledge in such activities would contribute more to the internalisation of intertextual reading processes. Furthermore, while the programme is expected to make intertextual reading strategies more conscious and systematic as it progresses to higher grades, even in the third grade, this process remains at the level of individual evaluation and critical commentary. The lack of structured activities aimed at establishing direct connections between texts may cause students to analyse only a single text and limit their intertextual thinking processes.

Intertextual Reading in the 4th Grade Turkish Language Teaching Programme

When examining the 4th Grade Turkish Language Teaching Programme, which has been updated within the framework of the 2024 Turkey Century Education Model, it is observed that the term 'intertextual reading' is not directly included in the programme. However, the programme's skill-based structure aims to develop students' cognitive skills, such as critical thinking, comparison and interpretation, by establishing connections between different texts (MEB, 2024).

The Turkish Language Teaching Programme, updated within the framework of the 2024 Türkiye Century Education Model, does not explicitly define the intertextual reading method; however, it includes various structures and achievements that can develop students' skills in this direction. A descriptive content analysis of the programme's content revealed that intertextual reading processes are indirectly supported through conceptual skills such as TAB2. Reading area skills and, in particular, KB2.7 Comparison, KB2.10 Inference, KB2.14 Interpretation, KB2.17 Evaluation, and KB2.20 Synthesis. These skills correspond to cognitive processes that encourage students to establish connections between multiple texts, construct meaning, and make critical evaluations.

The following Domain Skills and Conceptual Skills, which are related to the intertextual reading process and can contribute to this process, are specified in the 4th-grade Turkish language teaching programme:

KB2.7 Comparison: Analysing similarities and differences by comparing different texts.

KB2.10 Inference: Creating intertextual context and integrating information.

KB2.14 Interpretation: Evaluating the information provided in texts and forming one's inferences.

KB2.17 Evaluation: Analysing the statements in texts from a critical perspective.

KB2.20 Synthesis: Combining information obtained from multiple texts to create new information.

These skills enable students to understand different texts in depth by relating them to each other and are considered part of the intertextual reading process. In this context, the activities included in the Fourth Grade Turkish Teaching Programme that support intertextual reading comprehension, along with the types of connections contained in these activities, are presented in Table 3.

Table 3

Activities and Types of Connections Supporting Intertextual Reading Comprehension in the Fourth Grade Turkish Language Teaching Programme

Activity	Description	Type of Connection
Building Bridges	Students gain background knowledge through various materials, including videos, presentations, and songs.	They acquire prior knowledge using visual and auditory materials and establish similarities and differences with other texts.
Prediction Reading	Before Students make predictions about the content based on the title and visuals.	They make inferences about the new text by linking it to previously known events and characters.
Story Creation	Students are asked to create their own stories similar to the events in the text.	They recreate the text in a new context by using its main elements; they compare fictional components with those in other texts.

(continued)

Table 3 (continued)

Dramatization	Events or characters in the text are dramatized.	They attempt to understand the emotions of text characters, compare them with similar characters, and establish intertextual connections.
Use of Digital Tools	Students conduct research related to the text using digital resources.	They access different texts dealing with the same theme and compare texts by building connections through a broader pool of information.
Visual Creation	Students draw or design visuals related to the text they read.	By visualizing the events and concepts in the text, they relate them to similar themes found in other texts.
Game Design	Games are created based on the content of the text.	They integrate events or characters from the text into games, establish links with the plots and characters of other texts, and reconstruct them.
Questioning the Author's Messages	Students question the author's messages and evaluate them in light of their own opinions.	They develop a critical perspective by comparing the messages of different authors and make comparisons between texts.
Rewriting the Text	The text is rewritten from a different perspective.	They interpret the same plot from different perspectives, establish connections with other texts, make comparisons, and utilize their creativity.

The 2024 Primary School 4th Grade Turkish Teaching Programme does not directly address the concept of intertextual reading, but it does include various activities and skills that support students in establishing connections between different texts. The programme's skill-based approach provides a structure for developing students' critical thinking, meaning-making and multi-faceted evaluation skills in their reading processes. In this regard, the activities included in the programme provide learning experiences that enable students to establish relationships between different text types, structure information and deepen their intertextual meaning-making processes. However, it has been determined that the programme does not systematically address the intertextual reading method directly, but rather includes activities that can develop students' multiple text reading skills through indirect means. In particular, activities such as bridging, predicting before reading, storytelling, dramatisation, using digital tools, creating visuals, designing games, questioning the author's messages, and reimagining the text have been found to

contribute to students' processes of relating different texts.

The bridge-building activity helps students evaluate the new text in a broader context by obtaining information from different media types before reading the text. This process enables students to activate their prior knowledge and establish meaningful connections between the text and other sources. Similarly, the pre-reading prediction activity enables students to anticipate the content of a new text based on their previous reading experiences and knowledge base. This activity provides students with the opportunity to recall texts they have previously encountered and establish connections between them.

Story creation and dramatisation activities enable students to create new narratives inspired by the texts they have read and to reconstruct the text in a different context. In the context of intertextual reading, students can analyse narrative structure and character development through these activities and produce their own content by comparing similarities or narrative techniques between different texts. The dramatisation activity contributes to students' deeper understanding of the characters' motivations and the plot by dramatising the events in the text.

The digital tool use activity enables students to develop their meaning-making skills in a multi-text context. In this process, students can acquire information from different sources, compare different texts written on similar themes, and gain a multifaceted perspective. Research conducted with digital resources enables students to develop a critical perspective in both intratextual and intertextual contexts. Visual creation and game design activities also contribute to students' ability to restructure the texts they read in different forms of expression and develop their intertextual thinking skills.

The activity of questioning the author's messages contributes significantly to the development of critical reading skills in the context of intertextual reading. Through this activity, students have the opportunity to question the authors' messages and compare the perspectives presented in different texts. The text rewriting activity deepens intertextual thinking processes by offering students the opportunity to approach the text they have read in a different context and reshape the narrative.

Such activities enable students to go beyond understanding a single text and build bridges between multiple texts, deepening their meaning-making processes. Students have the opportunity to evaluate information in a multifaceted way by establishing connections between different text types, narrative forms, and perspectives. The fact that intertextual reading processes are not directly addressed in the curriculum is considered a situation that may limit students' acquisition of these skills. However, the various activities included in the programme provide a platform that will indirectly contribute to the development of students' intertextual thinking skills. Therefore, structuring the intertextual reading method in a more conscious and

systematic way in the curriculum will enable students to develop their skills in working with multiple texts more effectively.

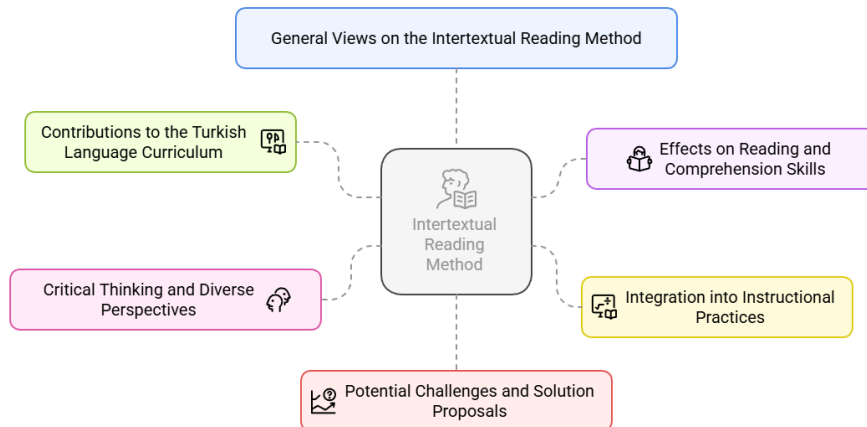
It has been determined that primary school Turkish teaching programmes contribute indirectly to intertextual reading processes. The process, which begins in the 1st grade with activities such as interpreting visuals, completing stories, and making predictions using prior knowledge, continues in the 2nd and 3rd grades with the development of cognitive skills, including comparison, inference, text association, and evaluation. In the fourth grade, it is supported by activities that develop students' critical thinking and conscious comparison of different texts. However, it is seen that the programmes do not directly include intertextual reading methods and do not systematically guide them. This situation may limit students' ability to develop their intertextual connection skills directly. In addition, the thematic structures included in the curriculum also contribute indirectly to the intertextual thinking process. In particular, it has been observed that themes such as 'Virtues,' 'National Struggle and Atatürk,' 'Nature and Humans,' and 'Our Library' include guiding statements that enable students to establish connections between texts based on their own experiences, evaluate different perspectives, and produce interpretations in the context of values. These themes provide a supportive foundation for students' intertextual reading skills not only in terms of knowledge but also in terms of interpretation, comparison, and value transfer.

II. Results Related to the Research Question

This research question examined teacher candidates' views on the intertextual reading method in detail. The experiences and suggestions shared by the participants were examined in terms of various dimensions, such as the educational effects of the method, its contributions to the Turkish language teaching programme, its role in reading and comprehension skills, its integration into teaching practices, its effect on the development of critical thinking, and the difficulties encountered. The findings offer guidance on understanding how the intertextual reading method impacts educational processes and how to apply it effectively. The findings are detailed below under thematic headings.

The findings are detailed below under thematic headings. The themes related to the intertextual reading method are presented in Figure 1.

Figure 1
Themes Related to the Intertextual Reading Method



In the context of Integration into Teaching Practices, the views of teacher candidates on how they can apply the intertextual reading method in the classroom are examined. In the context of Contributions to the Turkish Language Teaching Programme, the compatibility of the intertextual reading method with the updated Turkish Language Teaching Programme, which aligns with the 2024 Turkey Century Education Model, and its contributions to the programme are at the forefront. In the theme of Effects on Reading and Comprehension Skills, opinions on the effects of this method on students' reading and comprehension skills are at the forefront. In the context of Potential Difficulties and Solution Suggestions, the difficulties encountered by teacher candidates when applying the intertextual reading method are evaluated, along with the solution suggestions they have developed to address these difficulties. The theme of Critical Thinking and Different Perspectives examines the contributions of the intertextual reading method to the development of students' critical thinking skills. In this context, the views of teacher candidates on the intertextual reading method, along with the identified themes and codes, are presented in Table 4.

Table 4

Prospective Teachers' Views, Themes and Codes Related to Intertextual Reading Method

Theme	Code	Opinions
General Views on the Intertextual Reading Method	Positive attitude	<i>"The intertextual reading method offers an environment suitable for different learning styles. It enables learning from various angles in a way that captures students' interest."</i> (K3)
	Diversity in learning	<i>"This method can provide a more holistic structure to lessons. For instance, using a table or graph related to a story allows students to establish connections more easily."</i> (K5)
	Hybrid instruction	<i>"Using different types of texts together can increase student participation and make learning more enjoyable."</i> (K8)
	Individual learning pace	<i>"With this method, students not only learn but also develop creative thinking. Especially working with materials from different disciplines helps them evaluate events from a broader perspective."</i> (K2)
	Creative thinking	<i>"Encountering different genres like poems, stories, and news articles can strengthen students' language skills and comprehension capacity."</i> (K6)
Contributions to the Turkish Language Curriculum	Enrichment of the learning process	<i>"Including this method in the curriculum can reinforce language skills and increase students' interest in different text types. Each genre offers a unique contribution."</i> (K11)
	Appeal/Attractiveness	<i>"Implementing this method in Turkish lessons is a great opportunity to promote reading habits. Comparing different texts may be engaging for students."</i> (K7)
	Use of diverse text types	<i>"The curriculum can offer a tool to develop reading, writing, and comprehension skills through this method. It can also make lessons more creative."</i> (K12)
	Development of multiple perspectives	
	Detailed comprehension skills	

(continued)

Table 4 (continued)

Impact on Reading and Comprehension Skills	Working with multiple texts	<i>"When students see a poem or a picture related to a story, they learn to establish connections across genres, which reinforces their reading skills." (K4)</i>
	Development of interpretation skills	<i>"Reading and comprehension skills can be enhanced with this method. Students can better understand events by analyzing the same theme across different genres." (K10)</i>
	Strengthening thinking processes	<i>"Students' interpretation skills can improve through this method. Different genres can open up new ways of thinking for them." (K9)</i>
	Active participation	<i>"I believe this method will also enhance writing and thinking processes alongside reading. It should be included more in school programs." (K1)</i>
Integration into Teaching Practices	Station method	<i>"I can use this method within the 5E model, starting with a chart or table in the engagement phase to stimulate students' thinking." (K2)</i>
	5E model	<i>"By organizing group activities in class, each group can be given a different genre of text and asked to analyze it." (K4)</i>
	Collaborative learning	<i>"Through the station method, a different genre can be offered at each station to support intertextual connections among students." (K6)</i>
	Use of various materials	<i>"During a drama activity, I may ask students to act out a story. This could enhance their interest in texts." (K13)</i>
Critical Thinking and Perspective-Taking	Grouping	<i>"This method can help students see and critically evaluate different perspectives on an event or idea." (K7)</i>
	Developing critical thinking skills	<i>"Different thinking styles can be discussed over a single text. This supports students in respecting peers' perspectives and developing empathy." (K5)</i>
	Variety of viewpoints	<i>"Seeing different genres together can help students gain a broader perspective and approach events more creatively." (K11)</i>
	Peer learning	

Table 4 (continued)

Potential Challenges and Solution Suggestions	Time management	<p><i>"Time management may be challenging during implementation. I plan to use this method for more limited learning outcomes.." (K1)</i></p> <p><i>"Lack of materials may be a problem. In such cases, I can develop creative solutions using nature or simple materials.." (K9)</i></p> <p><i>"At first, students may struggle to build connections between texts. Asking guiding questions and providing more examples can help solve this." (K8)</i></p> <p><i>"Students may be unfamiliar with the content of some texts. In such cases, I plan to begin the process by providing background information." (K12)</i></p>
---	-----------------	---

The findings obtained within the scope of the research shed light on different aspects of the intertextual reading method. The findings encompass various aspects of the method, including its impact on students' reading and comprehension processes, its alignment with the curriculum, its contribution to developing critical thinking skills, and the challenges encountered during its implementation.

Prospective teachers' views on the intertextual reading method emphasize its potential to foster multifaceted thinking, empathy development, and creativity in students. Participants' statements indicate that the method can nurture not only academic but also social-emotional development. For example, one participant said, *"This method offers students both a creative space and a platform to develop their reading skills through the combination of different genres"* (K8), while another emphasised the interdisciplinary nature of the method with the statement, *"When they see a poem or a picture related to a story, they can learn to make connections between these genres, which can reinforce their reading skills"* (K4). Another participant pointed out the contribution to cognitive diversity, saying, *"This method can increase students' interpretation skills. Different text types can open up new ways of thinking for students."* (K9) Yet another teacher candidate stated, *"Different ways of thinking can be discussed on a text. This supports students' respect for each other's perspectives and the development of empathy"* (K5), revealing the method's contribution to a democratic classroom culture. Participants also offered suggestions for implementation, sharing ideas on how the approach could be applied in the classroom with concrete examples such as, *"I can produce creative solutions using nature or simple materials"* (K9) and *"With the station method, a different text type can be presented at each station"* (K6).

Participants generally expressed a positive view of the intertextual reading method. This method stands out for providing an environment that suits different

learning styles, offering hybrid teaching opportunities, and accommodating individual learning speeds. It was also noted that it contributes to the development of students' creative thinking skills. For example, one participant emphasised that this method can be used to create holistic learning environments, stating, *“With this method, lessons can take on a more holistic structure”* (K5). Another participant stated that the method enriches learning processes, saying, *“This method provides a more effective learning environment with the use of multiple materials, adapting to individuals' different learning styles”* (K3). Another participant emphasised the method's contribution to the learning process, saying, *“Using different types of texts together can increase student participation in lessons and make learning more enjoyable”* (K8). These views are consistent with the 2024 Maarif Model's goals of multifaceted learning and individualised teaching in education. The Maarif Model supports students' creative thinking and progress at their learning pace. Teacher candidates also state that the intertextual reading method directly supports these gains.

It has been stated that the intertextual reading method makes significant contributions to the Turkish language teaching programme. Participants emphasised that this method enriches the learning process, increases interest, and provides opportunities to develop multiple perspectives. In addition, it has been noted that using different types of texts strengthens students' comprehension skills. One participant stated that the method offers a great opportunity for developing reading habits, saying, *“Applying this method in Turkish lessons offers a great opportunity, especially for developing reading habits”* (K7). Another participant expressed the view that *“This method offers students both a creative space and a platform to develop their reading skills through a combination of different genres”* (K8). These findings are directly related to the Maarif Model's approach to education. The model aims to support students' reading and writing skills with structured activities and to encourage them to establish connections between texts by exposing them to different types of texts. The views of teacher candidates also reveal that the intertextual reading method is an effective tool in achieving these goals.

The findings reveal the teacher candidates' views that the intertextual reading method improves students' reading and comprehension skills. Participants stated that students' comparative analysis of multiple texts strengthens their thinking processes and improves their interpretation skills. One participant stated that this method enables students to understand texts better, saying, *“When students see a poem or a picture related to a story, they can learn to establish connections between these genres, and this can reinforce their reading skills”* (K4). One participant stated that this method could help students make better sense of texts. Another participant noted, *“This method can improve students' interpretative skills”* (K9). These views are consistent with the Turkish teaching programme's gains in reading comprehension skills. In the updated Turkish language teaching programme, students are expected to read a text not superficially but deeply and to be able to establish meaning relationships between different types of texts. The intertextual reading method supports these outcomes by

providing students with a multifaceted reading process that fosters reading habits, encourages critical thinking, and enhances awareness of written culture.

Various models have been proposed for integrating the intertextual reading method into teaching practices. These include the station method, the 5E model, and collaborative learning. Participants noted that the method can be applied with different materials and grouping techniques. One participant emphasised that interactive learning environments can be supported with the station method, suggesting that *“different text types can be presented at each station”* (K6). Another participant stated, *“I can make students' learning processes more enjoyable and effective with activities that use different types together”* (K7).

It was stated that the method develops students' critical thinking skills and diversity of perspectives. Participants stated that students learn to view events from a broader perspective by examining different text types together. For example, one participant stated that *“Different ways of thinking can be discussed on a text. This encourages students to respect each other's perspectives and develop empathy”* (K5), indicating that the method contributes to social skills. Another participant said, *“With this method, students can improve both their self-expression skills and their critical thinking abilities”* (K12). The 2024 Maarif Model highlights critical thinking as one of its objectives, aiming to encourage students to approach knowledge with a critical eye, deepen their thinking processes, and develop their empathy skills. The views of teacher candidates also show that the intertextual reading method directly contributes to these skills.

It has been noted that some difficulties may be encountered in applying the intertextual reading method, such as time management, a lack of materials, and preparation requirements. However, it has been stated that these difficulties can be overcome with creative solutions. For example, one participant suggested an alternative approach to the lack of materials, saying, *“I can produce creative solutions by using nature or simple materials”* (K9). Another participant said, *“Applications aimed at smaller gains can be made to overcome time constraints”* (K2). The results underscore the necessity for teachers to employ adaptable and innovative pedagogical approaches to meaningfully integrate intertextual reading into their instructional practices. Moreover, the intertextual reading method appears to offer considerable value in both theoretical and practical terms, enhancing the quality and depth of the educational experience.

The document review of the teaching programme reveals that the intertextual reading method is incorporated in various ways across different themes. In particular, statements that enable students to establish intertextual connections based on their own experiences, compare information, and produce interpretations in the context of values are noteworthy in themes such as “Virtues”, “National Struggle and Atatürk”, “Nature and Humans”, and “Our Library”. However, when compared with the views

of teacher candidates, it is seen that this theoretical framework is not sufficiently concretised in terms of classroom application. Participants state that the programme introduces the intertextual reading method, but guidance, activity examples, and evaluation criteria on how to apply it are limited. This situation creates a gap between the programme and the implementer; although teacher candidates understand the method conceptually, they experience uncertainty about how to operationalise it at the pedagogical level. Thus, the findings reveal a balance between the teaching programme and the views of teacher candidates that is both complementary and critical.

Discussion, Conclusion and Suggestions

The study aimed to determine whether the intertextual reading method is included in the Turkish Teaching Programme of the Türkiye Century Education Model Primary School, how it is structured if included, and how teacher candidates' knowledge, skills, and awareness levels regarding this method are shaped. It was determined that there is no direct guidance on the intertextual reading method in the teaching programme and that teacher candidates' awareness of this method is limited. The primary school Turkish language teaching programmes for grades 1, 2, 3, and 4, which were updated within the framework of the Turkey Century Education Model, do not directly include the term 'intertextual reading,' but they do include activities that can help students establish connections between different texts in their reading processes. Beginning in the first grade, the programme emphasizes foundational activities such as constructing meaning through visuals, completing stories, and sequencing events. In the second grade, more complex cognitive processes—such as comparison, establishing relationships between narrative types, and integrating listening and reading—are introduced. By the third grade, students are guided toward higher-order skills, including intertextual meaning-making, analyzing narrative forms, and critically examining authorial intent. In the fourth grade, learners are expected to apply these skills more consciously and systematically. However, findings indicate that intertextual reading processes are not sufficiently supported by explicit instructional guidelines within the programme. Although the curriculum includes activities that involve comparing different types of texts, these are not embedded within a coherent or systematic pedagogical framework. Furthermore, the programme offers limited guidance to help students critically evaluate not only the content of texts, but also narrative techniques, stylistic features, and authorial messages. Although the programme offers some activities that support students in recognising intertextual relationships, it does not include direct and structured guidance on intertextual reading methods. In particular, the lack of systematic guidelines to help students understand the relationships between different text types is noteworthy.

The research results indicate that the term 'intertextual reading' is not explicitly mentioned in the 2024 Türkiye Century Education Model Turkish Teaching Programme; however, this method is implicitly supported by structural and content adjustments. The literature indicates that students' processes of establishing

connections between different texts should be consciously guided (Hartman & Langer, 2001). In particular, the necessity of structured activities for developing intertextual reading skills is emphasized (Varelas & Pappas, 2006; Pearson, 2004). The current findings are consistent with studies showing that teacher candidates believe the programme offers a structure that supports critical thinking and meaning-making processes, but that guidance mechanisms to facilitate the implementation of the method are insufficient (Moje, 2008; OECD, 2019).

When examining teacher candidates' perceptions of the intertextual reading method, it was observed that there are some uncertainties regarding the method's applicability in Turkish language courses and that there are insufficient explanations regarding how this strategy is positioned within the current curriculum. However, candidates stated that the intertextual reading method has significant potential in terms of developing students' comprehension, critical thinking, and interdisciplinary connection skills. This is supported by literature findings indicating that the method aligns with TYMM, which prioritises 21st-century skills (Ahmadian & Yazdani, 2013; Rechin, 2023).

While most pre-service teachers acknowledged that the programme promotes the development of intertextual connections among students, they emphasized the absence of explicit pedagogical frameworks or practical guidelines to effectively support this aim. Bloome and Egan-Robertson (1993) emphasise that when intertextuality is presented in an unstructured manner in educational processes, it becomes difficult for students to establish meaningful connections. In the current study, it was observed that teacher candidates adopted the method at a theoretical level but experienced uncertainties regarding its application in the classroom. Similarly, a study conducted by Ahangari (2014) found that teacher candidates required guidance on the applicability of the method in the classroom. Prospective teachers evaluated the intertextual reading method positively in terms of developing students' reading comprehension skills and providing them with different perspectives. However, they stated that more structured activities should be offered in the curriculum for the method to be applied effectively. The literature indicates that intertextual reading supports reading comprehension processes (Hartman, 1995). However, some studies have shown that students need teacher guidance in establishing intertextual connections (Tarchi & Ledesma, 2024). Consistent with previous findings, the current study demonstrated that the effective implementation of the intertextual reading method by pre-service teachers depends on the availability of clear instructional materials and exemplar applications.

This study revealed that pre-service teachers encounter notable barriers—such as time constraints, a lack of instructional resources, and insufficient methodological support—when attempting to implement the intertextual reading method. These findings align with OECD (2019) reports, which underscore the need for ongoing professional development to strengthen teachers' capacity to apply advanced reading

strategies. Additionally, several teacher candidates noted that students often struggle to establish intertextual links independently, thereby necessitating incremental and scaffolded instructional approaches. This finding is consistent with the findings of research conducted by Varelas and Pappas (2006), which revealed that when intertextual reading is not presented within structured teaching models, students struggle to establish connections independently. The research findings show that although the intertextual reading method is not directly included in teaching programmes, it contributes indirectly to students' meaning-making processes. However, it has been determined that teachers require additional support materials and practical training to apply the method effectively. Studies by Pearson (2004) and Duke & Pearson (2002) also emphasise the need for structured teacher training in the teaching of advanced reading skills. The current study reveals that the programme needs to be supported by clearer guidelines to enable teacher candidates to use the intertextual reading method effectively.

The findings of the study suggest that the updated Turkish Language Teaching Programme, aligned with the Türkiye Century Education Model, includes references to the intertextual reading method only at an implicit level. However, it exhibits substantial shortcomings in terms of offering practical instructional guidance, detailed activity models, and pedagogical scaffolding to support its classroom application. Teacher candidates evaluate the method as a positive learning tool, finding it valuable especially in terms of skills such as critical thinking, creativity, and interdisciplinary connections. However, the lack of guiding structures in the teaching programme makes it difficult for candidates to have a clear roadmap for how to implement the method in the classroom. In light of the data obtained, it is clear that teacher education programs need to incorporate methods that support higher-order thinking, such as intertextual reading, with both theoretical and practical components. It is essential for curriculum developers to create content that is not only thematic but also clearly defined in terms of learning outcomes, supported by activity suggestions, and structured with clear assessment criteria. The findings clearly underscore the need for structured pedagogical support to enable pre-service teachers to implement these approaches effectively within real classroom settings.

In conclusion, although the intertextual reading method is not directly included in the teaching programme, it has been determined that it contains structural elements that support students' critical thinking and meaning-making skills. However, it has been observed that teacher candidates experience material inadequacies, difficulties with time management, and uncertainties about how to apply the strategy in classroom settings. In this regard, it is believed that for the method to be applied effectively, teachers' professional development should be supported, concrete guidelines should be established to guide classroom applications, and educational materials should be diversified.

In light of the findings of this study, teachers and pre-service teachers can

incorporate intertextual reading activities into their instructional practices and foster students' critical thinking by organizing activities that encourage them to establish connections among different types of texts. Additionally, digital materials can be used in intertextual reading practices, and students' ability to establish relationships among different texts can be supported through digital tools and interactive platforms. Creating collaborative learning environments in the classroom can further strengthen this process. When the intertextual reading method is supported through group work and discussions, students can develop multifaceted thinking skills by evaluating different types of texts together. From the perspective of policymakers and curriculum developers, incorporating the intertextual reading method into the curriculum in a clear and systematic manner may be beneficial. In this context, activities related to this method can be included in the 2024 Turkish Language Curriculum of the Turkey Century Education Model, and guidance materials can be prepared to support teachers during the implementation process. Similarly, placing greater emphasis on the intertextual reading method in teacher education programs is important for organizing practical courses and workshops for pre-service teachers in faculties of education. Textbooks and instructional materials can also be designed to include activities and guidance that support students in analyzing different types of texts through comparison. In addition, in-service training and continuous professional development opportunities can be provided to help teachers use the intertextual reading method effectively in the classroom. From a research perspective, the primary limitation of the study is that it relies solely on pre-service teachers' self-reports and does not include observational data on the implementation process. In this respect, the findings reflect pre-service teachers' perceptions, knowledge, and expectations. Therefore, future studies that incorporate different data sources, practice-based models, and quantitative analyses may contribute to a more comprehensive understanding of the subject. In addition, the effects of the intertextual reading method on different age groups can be examined. Beyond the elementary school level, the effect of this method on academic achievement at the middle school and high school levels can also be investigated. Classroom observation studies on teachers' implementation of intertextual reading practices can be conducted to determine how they apply the method and what challenges they encounter. Based on the data obtained, effective teaching strategies can be developed. Finally, the ways in which intertextual reading operates in different cultural and socioeconomic contexts can be explored, and the effects of this method on student achievement and critical thinking skills can be examined comparatively across various educational settings.



Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Türkçe Öğretim Programında Metinlerarası Okuma ve Öğretmen Adaylarının Görüşleri

✉ Kübra Babacan¹

1 Temel Eğitim Bölümü, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Ankara Üniversitesi, Ankara, Türkiye

ÖZ

Bu çalışma, 2024 Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli doğrultusunda güncellenen İlkokul Türkçe Öğretim Programı'nda metinlerarası okuma yöntemine nasıl yer verildiğini incelemiştir. Ayrıca sınıf öğretmeni adaylarının bu yöneme ilişkin görüşleri analiz edilmiştir. Metinlerarası okuma yöntemi, bireylerin metinler arasında anlam ilişkileri kurarak derinlemesine kavrayış geliştirmelerine olanak tanıyan bilişsel ve eleştirel bir yaklaşıma dayanmaktadır. Araştırmada temel nitel desen benimsenmiş; veri kaynağı olarak İlkokul Türkçe Öğretim Programı ve yarı yapılandırılmış görüşmeler kullanılmıştır. Veriler, içerik analizi yoluyla çözümlenmiştir. Çalışma grubunu, Türkçe öğretimi dersini tamamlamış 17 sınıf öğretmeni adayı oluşturmuştur. Bulgular, 2024 Türkçe Öğretim Programı'nda metinlerarası okuma yöntemine doğrudan yer verilmediğini, ancak metinler arası bağlantı kurmayı teşvik eden etkinliklerin bulunduğunu ortaya koymuştur. Öğretmen adayları, yöntemin okuma, anlama ve eleştirel düşünme becerilerine katkı sağladığını belirtmiş; ancak programın uygulama açısından açık ve yönlendirici ifadelerle yeterince yer vermediğini vurgulamıştır. Uygulama sürecinde zaman yönetimi ve materyal temini gibi sorunlarla karşılaşıldığı belirlenmiştir. Sonuç olarak, metinlerarası okuma yönteminin etkili biçimde uygulanabilmesi için öğretmen eğitimi programlarında uygulamalı içeriklerin artırılması ve öğretim programlarında yöntemi destekleyici yapılandırılmış yönergelerle yer verilmesi önerilmiştir.

Anahtar sözcükler: Metinlerarası Okuma, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, Türkçe Öğretim Programı.

* Bu çalışma, 22. Uluslararası Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu'nda (Şanlıurfa, Türkiye, Kasım 2024) sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

Sorumlu yazar: Kübra Babacan

Temel Eğitim Bölümü, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Ankara Üniversitesi, Ankara, Türkiye

E-posta: babacan@ankara.edu.tr **ORCID ID:** 0003-4133-6216 **ROR ID:** <https://ror.org/01wntqw50>

Geliş tarihi: 10.03.2025 **Kabul tarihi:** 07.10.2025 **Yayın Tarihi:** 15.04.2026

Atıf Bilgisi: Babacan, K (2026). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Türkçe Öğretim Programında metinlerarası okuma ve öğretmen adaylarının görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 59(1), 117-174. <https://doi.org/10.30964/auebfd.1654505>

Makaleye ilişkin tüm etik beyanlar, çalışmanın son sayfasında yer almaktadır (Sayfa: 174).

Türkçe dersi, ilkokul düzeyinde öğrencilerin dilsel, bilişsel ve kültürel gelişimlerini destekleyen temel derslerden biridir. Bu nedenle, Türkçe dersi öğretim programları da Türkiye'nin değişen eğitim politikaları ve toplumsal ihtiyaçları doğrultusunda tarihsel süreç içinde sürekli olarak güncellenmiş ve evrimleşmiştir. Başlangıçta temel dil becerilerini kazandırmayı hedefleyen bir yaklaşım benimseyen programlar, zamanla iletişim becerilerini geliştiren, eleştirel ve yaratıcı düşünmeyi teşvik eden, teknoloji ve disiplinler arası yaklaşımlarla bütünleşen daha kapsamlı bir yapıya dönüşmüştür.

Cumhuriyet'in ilanını takip eden dönemde, 1924 İlk Mektepler Müfredat Programı, okuma-yazma ve temel dil bilgisi öğretimine odaklanmış, bu süreçte öğrencilerin Türkçeyi doğru yazma, okuma ve konuşma becerilerini geliştirmesi temel hedef olarak belirlenmiştir. Program, Cumhuriyet idealleri ve milli değerlerin aktarımını da içerecek şekilde yapılandırılmıştır. Bunu takiben 1926 programı, dil becerileri ile günlük yaşam arasında bağlantı kurma amacı güderek yaşam becerilerini geliştiren pratik okuma parçalarına yer vermiştir (Aslan, 2011). 1936 İlkokul Programı'nda ise okuma-yazma öğretiminde "basit cümle ve sözcüklerin" kullanımına vurgu yapılmıştır. 1948 Programı bu yaklaşımı sürdürerek, öğretim sürecinde cümlelerin sözcüklere, sözcüklerin hecelere, hecelerin harflere bölünmesi gerektiğini ifade etmiş; öğretimin çocukların seviyesine uygun metinlerle ilerlemesi hedeflenmiştir. Bu yöntemle harflerden heceler, hecelerden sözcükler, sözcüklerden ise cümleler oluşturulmuştur (Binbaşıoğlu, 1999). 2005 yılına gelindiğinde, yapılandırmacı eğitim anlayışına geçişle birlikte, etkinlik tabanlı ve öğrenci merkezli bir model benimsenmiştir. Bu model, metin türlerini çeşitlendirerek okuma-anlama, yazma ve konuşma becerilerini bütüncül bir yaklaşımla ele almıştır. 2018 Türkçe dersi öğretim programı ise tematik öğrenme modelini benimseyerek metinleri belirli temalar etrafında yapılandırmış, görsel okuma ve medya okuryazarlığı becerilerini ders içeriklerine entegre etmiştir (Balci, 2010). 2019 yılı itibarıyla, beceri temelli bir yaklaşım Türkçe öğretiminde ön plana çıkmıştır. Bu dönemde dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerileri dengeli bir şekilde ele alınmış; dijital metin okuma ve eleştirel düşünme gibi çağdaş becerilere ağırlık verilmiştir (MEB, 2019). Son olarak, 2024 yılında Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM) çerçevesinde Türkçe dersi, dijitalleşme ve sürdürülebilir kalkınma hedefleriyle entegre edilmiştir. Yapay zeka destekli dil uygulamaları, dijital metin analizleri ve çevrim içi iletişim gibi yenilikçi içeriklerle zenginleştirilen bu model, modern eğitim ihtiyaçlarına yanıt vermeyi amaçlamaktadır (MEB, 2024). Bu tarihsel süreç, Türkçe dersinin başlangıçtaki temel dil becerilerini kazandırma misyonundan, öğrencilerin iletişim, eleştirel düşünme ve dijital okuryazarlık gibi çağın gereklerine uygun beceriler kazanmasını hedefleyen bir yapıya dönüşümünü ortaya koymaktadır.

Metinlerarası okuma yöntemi, okuma ve yazma süreçlerini yalnızca bireysel bir etkinlik olarak değil, metinler arasındaki anlam ilişkilerinin keşfi ve analizi yoluyla gerçekleştirilen dinamik bir etkileşim süreci olarak tanımlamaktadır. Bu yöntemin kuramsal temeli metinlerarasılık teorisine dayanmaktadır. Metinlerarasılık teorisine dayanan metinlerarası okuma yöntemi, öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmede

ve eleştirel düşünme yetkinliklerini artırmada etkili bir araç olarak değerlendirilmektedir. Bu yöntem, öğrencilerin birden fazla metin arasında anlam ilişkileri kurmalarını, bu ilişkileri sorgulamalarını ve metinler arası etkileşim yoluyla kendi yorumlarını oluşturmalarını teşvik etmektedir. Örneğin, öğrencilerin önceki okuyazarlık deneyimlerini yeni metinlerle ilişkilendirme yeteneği, materyalin daha derinlemesine anlaşılmasını sağlamaktadır (Chi, 1995; Jin, 2024; Pengfei, 2023). Ayrıca, bu süreç öğrencilere yalnızca metinlerarası referansları tespit etme değil, aynı zamanda bu referansların kültürel ve bağlamsal anlamlarını analiz etme becerisi de kazandırmaktadır (Jin, 2024). Bu yöntem, okuma sürecini birey odaklı bir öğrenme etkinliği olmaktan çıkararak, sosyal ve kültürel bir bağlama yerleştirir. Bununla birlikte, metinlerarası farkındalık düzeylerinin düşük olması, özellikle çelişkili metinlerin anlaşılması sürecinde, öğrencilerin belirli stratejileri uygulamakta zorluk çekmesine yol açabilir (Tarchi & Ledesma, 2024). Bu durum, okuma süreçlerinde meta-bilişsel farkındalığın önemini vurgulamaktadır. Çelişkili metinlerin analizi sırasında kullanılan çürütme, tartma ve sentezleme gibi metinlerarası bütünleştirme stratejilerinin öğrencilere öğretilmesi, anlamayı ve yorumlama derinliğini artırmaktadır. Metinlerarasılık, aynı zamanda disiplinler arası bir bağlamda da değerli bir araçtır. Sınıf ortamındaki metinlerarası yaklaşımlar, bilimsel metinlerle hikaye anlatımını birleştirerek öğrencilerin düşünme becerilerini ve dil becerilerini geliştirmektedir (Varelas & Pappas, 2006). Bu bağlamda, ilkökul öğrencilerinde yaratıcı yazarlık becerilerinin gelişimi üzerine yapılan araştırma, metinlerarası okuma etkinliklerinin kelime dağarcığı ve özgün fikir üretme kapasitesini artırdığını ortaya koymaktadır (Akdal & Şahin, 2014). Benzer şekilde, bilgisayar destekli işbirlikçi okuyazarlık ortamlarında, yazılı metinler, yüz yüze söylemler ve sınıf kültürü arasında güçlü metinlerarası bağlantılar kurulması, sosyal etkileşim temelli bir öğrenme modeli oluşturulmasına katkı sağlamaktadır (Staarman, Aarnoutse & Verhoeven, 2003). Metinlerarasılık, bireyin metinlerle kurduğu ilişkiyi daha kişisel ve anlamlı bir hale getirir. Okuyucular, yazılı eserleri kendi deneyimleriyle ilişkilendirerek hem kişisel dönüşüm yaşar hem de metinle daha derin bir bağ kurar (Chi, 1995). Bu süreç, metinlerarasılığın çıkarım yapmayı sağlayacak sorularla yapılandırılması sayesinde daha anlamlı ve dönüştürücü bir hâl alabilir (Baş, Avşar Tuncay & Akyol, 2014). Bunun yanı sıra, bu yaklaşım, eleştirel vatandaşlık bilincini destekler ve bireylerin farklı kültürel metinlerle eleştirel bir şekilde etkileşim kurmasını teşvik eder (Elkad-Lehman & Greensfeld, 2011). Okuma sürecinde metinlerin güvenilir anlamlarının ve kabul edilebilir yorumlarının üretimi, metinlerarası farkındalığın etkin kullanımıyla mümkün olmaktadır (Adetuyi & Olatayo, 2016).

Metinlerarasılık teorisi ve uygulamaları, öğrencilerin okuma ve yazma becerilerini geliştirmekle kalmayıp aynı zamanda eleştirel düşünme, analitik yetkinlikler ve kültürel bağlamda daha derin anlayışlar geliştirmelerine olanak tanımaktadır. Öğrencilerin bu becerileri sınıf dışı ortamlarda da uygulayarak genel okuyazarlık yeterliliklerini artırmaları, gelecek öğrenme süreçlerine ve kariyer gelişimlerine sağlam bir temel oluşturmaktadır (Pengfei, 2023). Metinlerarası

deneyimlerin, sürdürülebilir bir öğrenme sürecine katkı sunabileceği ve öğrenciler için daha ilgi çekici bir öğrenme ortamı oluşturma potansiyeli taşıdığı söylenebilir.

Metinlerarası okuma yöntemi, çağdaş eğitim yaklaşımları içerisinde eleştirel düşünme, anlam inşa etme ve metinler arası bağlantı kurma becerilerinin geliştirilmesi açısından merkezi bir rol oynamaktadır. Bu yöntem, öğrencilerin yalnızca bireysel metinlere odaklanmalarını değil, aynı zamanda metinler arasındaki ilişkileri keşfetmelerini, farklı bakış açılarını değerlendirmelerini ve böylece daha geniş bir anlam ağı oluşturmalarını teşvik eder. Günümüz eğitim anlayışında, analitik düşünme, disiplinler arası bağ kurma ve eleştirel yaklaşım geliştirme becerilerinin giderek artan önemi göz önüne alındığında, metinlerarası okuma yönteminin eğitime entegre edilmesi kaçınılmaz bir gereklilik olarak görülmektedir.

2024 Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli doğrultusunda güncellenen İlkokul Türkçe Öğretim Programı, eğitimde sürdürülebilirlik, dijitalleşme ve disiplinler arası etkileşim gibi temel hedeflere odaklanmaktadır. Ancak, bu modelin metinlerarası okuma yöntemini nasıl ele aldığı ve bu yöntemin ilkökul seviyesinde uygulanabilirliği yeterince araştırılmamıştır. Metinlerarası okumanın öğrencilerin eleştirel düşünme ve anlam inşa etme becerilerini geliştirme potansiyeli ile Türkçe öğretiminde oynayabileceği rol dikkat çekmektedir. Bu yöntem, bireylerin farklı kültürel ve disiplinler bağlarını anlamalarını, metinler arasında ilişki kurmalarını ve bilgiye eleştirel yaklaşımlarını sağlayarak onları bilgi çağının aktif bireyleri hâline getirmektedir (Ahmadian & Yazdani, 2013; Rechin, 2023). TYMM'nin öğrenci merkezli, beceri temelli ve millî değerlerle bütünleşmiş bir yapı sunduğu belirtilmekte ve öğretim programlarının dijital okuryazarlık, beceri eğitimi ve erdem-değer-eylem modeli gibi yenilikçi yaklaşımlarla şekillendirildiği ifade edilmektedir (Akınar & Köksalan, 2024; Banaz, 2024; Yıldırım & Çalışkan, 2024). Ancak, mevcut çalışmaların daha program geliştirme süreçleri, felsefi ve kuramsal temeller, öğrenci profili, dijital okuryazarlık gibi kavramsal odaklar üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Örneğin, Akınar ve Köksalan (2024), TYMM'yi K-12 Beceriler Çerçevesi temelinde teorik olarak analiz ederek modelin bütüncül gelişim hedeflerine işaret etmekle birlikte, sosyal-duyuşsal bileşenlerin millî kimlik ve yerli dokunuşlarla yeterince bütünleştirilmediğini vurgulamışlardır. Banaz (2024), ortaokul Türkçe dersi programını dijital okuryazarlık ekseninde ele alarak “dijital,” “çoklu ortam” ve “yapay zekâ” gibi kavramların içerikteki yoğunluğunu incelemiştir. Yurdakal (2024) ise ilkökul Türkçe öğretim programını yapısal ve uygulamaya dönük bileşenler üzerinden değerlendirerek özellikle ölçme-değerlendirme, yazı yazmaya hazırlık ve öğretim stratejileri gibi alanlarda olumlu gelişmeleri ve eksiklikleri ortaya koymuştur. Bununla birlikte, Yıldırım ve Çalışkan (2024) çalışmasında TYMM'nin 21. yüzyıl insan profiline yönelik öğrenci yeterlikleri, değer-eylem dengesi ve beceri aktarımı gibi bileşenlerini ele almış; Ülçay (2024) ise modelin genel amaçlarını, teknoloji entegrasyonunu ve küresel rekabet odaklı yönelimlerini değerlendirmiştir. Çayır ve Ünveren (2025) tarafından yürütülen çalışma ise, 2024 Ortaokul Türkçe programında yer alan “derin anlama” öğrenme çıktıları doğrultusunda, metnin yapısal katmanlarına ulaşmayı hedefleyen stratejilere örnekler sunmuştur. Arslankara ve Arslankara (2024)

ise modelin ontolojik, epistemolojik ve aksiyolojik temellerini inceleyerek Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin eğitim felsefesine dayalı vizyonunu kavramsal düzeyde değerlendirmiştir. Ancak tüm bu çalışmaların, daha çok programın gelişimsel yönlerine, felsefi arka planına, öğrenci profiline veya sadeleştirme yaklaşımlarına odaklandığı; buna karşılık TYMM çerçevesinde metinlerarası okuma yöntemine özgü bir inceleme yapılmadığı ve bu yöntemin doğrudan ele alınmadığı görülmektedir. Metinlerarası okuma yöntemi, çağdaş eğitim yaklaşımları içerisinde eleştirel düşünme, anlam inşa etme ve metinler arası bağlantı kurma becerilerinin geliştirilmesi açısından merkezi bir rol oynamaktadır. Bu yönüyle metinlerarası okuma, eleştirel pedagojinin savunduğu öğrenme ortamlarıyla örtüşebileceği; öğrencilerin çok yönlü düşünme, sorgulama ve alternatif bakış açıları geliştirme süreçlerine katkı sağlayabileceği bir araç olarak değerlendirilmektedir. Eleştirel pedagoji, öğrencilerin yalnızca bilgi alıcıları olmaktan çıkarak kendi öğrenme süreçlerinin etkin öznesi hâline gelmelerini hedefleyen bir yaklaşım sunar (Giroux, 2021; Matthews, 2014). Bu yaklaşım, güç ilişkilerinin sorgulanmasını, farklı bakış açılarına duyarlılık geliştirilmesini ve sınıf içinde düşünsel bir özgürlük ortamının yaratılmasını teşvik eder (Dehler, Welsh & Lewis, 2001; Fobes & Kaufman, 2008). Metinlerarası okuma yöntemi de çok sesli metin yapıları aracılığıyla öğrencilere disiplinler arası düşünme becerileri kazandırmakta, farklı kültürel ve sosyal perspektifler arasında bağlantı kurmayı mümkün kılmaktadır. Bu yönüyle metinlerarası okuma, eleştirel pedagoji ile örtüşen biçimde öğrencinin sorgulama, değerlendirme ve bağımsız düşünme becerilerini geliştirir (Currie & Knights, 2003; Pinedo, Vossoughi & Lewis, 2021). Bununla birlikte, öğretim programlarında önceden belirlenmiş kazanımlar, içerik yoğunluğu ya da süre sınırlamaları gibi yapısal faktörler, bu yaklaşımın tam anlamıyla hayata geçirilmesini zorlaştırabilmektedir (Polat, Sağlam & Çelik, 2023). Bu durum, özellikle dezavantajlı grupların seslerini görünür kılmaya yönelik eleştirel pedagojik amaçlarla çelişebilecek bir uygulama açığına işaret etmektedir (Murtiningsih et al., 2024). Metinlerarası okuma yöntemi, öğrencilerin yalnızca metin içerikleriyle değil, aynı zamanda bu içeriklerin ait olduğu sosyal ve kültürel bağlamlarla eleştirel ilişki kurmalarını sağlar. Bu nedenle, yöntemin etkili biçimde uygulanabilmesi için eleştirel pedagojik yaklaşımlarla uyumlu sınıf ortamlarının oluşturulması ve bu yaklaşıma uygun öğretim stratejilerinin geliştirilmesi gerekmektedir.

Yeni öğretim programının, öğretmen adaylarının bu yöntemi pedagojik olarak kavramalarına ve etkili bir şekilde uygulamalarına olanak tanıyacak bir çerçeve sunması beklenmektedir. Ancak, bu çerçevenin ne ölçüde başarılı olduğu, öğretmen adaylarının yönteme yönelik algıları ve uygulama yaklaşımlarının nasıl şekillendiği gibi sorular hâlâ yanıtlanmayı beklemektedir. Mevcut literatürde, metinlerarası okumanın akademik başarıya olumlu katkılar sunduğu belirtilmekteyse de (Bekpenbetova et al., 2025), öğretmen adayları perspektifinden bu yöntemin nasıl değerlendirildiğine dair sınırlı sayıda çalışma bulunmaktadır. Bu nedenle, TYMM'nin yenilikçi eğitim anlayışı içinde metinlerarası okumanın yerini belirlemeye yönelik bu araştırmanın, alanyazına özgün bir katkı sunduğu düşünülmektedir.

Bu araştırmanın amacı, 2024 Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli doğrultusunda güncellenen Türkçe Öğretim Programı'nda metinlerarası okuma yöntemine nasıl yer verildiğini incelemek ve sınıf öğretmeni adaylarının bu yönteme ilişkin bilgi düzeyleri, farkındalıkları ve yaklaşımlarını ortaya koymaktır. Bu problem doğrultusunda araştırmada yanıt aranması hedeflenen sorular şunlardır:

1. 2024 Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli doğrultusunda güncellenen Türkçe Öğretim Programı'nda metinlerarası okuma yöntemine nasıl yer verilmektedir?
2. Sınıf öğretmeni adaylarının metinlerarası okuma yöntemine ilişkin görüşleri nasıldır?

Yöntem

Bu bölümde, araştırmanın modeli, çalışma grubunun özellikleri, kullanılan veri toplama araçları, etik kurul onayı ve verilerin analizine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

Araştırma Modeli

Bu araştırmanın amacı, Türkçe Öğretim Programı'nda metinlerarası okuma yönteminin nasıl yapılandırıldığını ve sınıf öğretmeni adaylarının bu yaklaşıma ilişkin bilgi, farkındalık ve pedagojik tutumlarını incelemektir. Bu amaç doğrultusunda araştırmada, temel nitel araştırma deseni tercih edilmiştir. Temel nitel araştırmalar, belirli bir kuramsal çerçeveye dayanmaksızın, katılımcıların bir olguyu nasıl algıladıklarını, deneyimlediklerini ve anlamlandırdıklarını derinlemesine ortaya koymayı hedefleyen desenlerdir (Merriam, 2009). Araştırma kapsamında, betimsel içerik analizi ve görüşme teknikleri bir arada kullanılarak, öğretim programının metinlerarası okuma bağlamında nasıl yapılandırıldığı ve öğretmen adaylarının bu yönteme ilişkin algıları analiz edilmiştir. Bu bağlamda temel nitel desen, öğretmen adaylarının metinlerarası okuma yöntemine yönelik pedagojik bakış açıları, öğretim sürecine dair farkındalıklarını ve yönteme ilişkin görüşlerini ayrıntılı biçimde inceleme ve yorumlama olanağı sağlamaktadır.

Araştırma sürecinde, doküman incelemesi ve yarı yapılandırılmış görüşme yöntemleri birlikte kullanılarak hem programın içerik çözümlemesi yapılmış hem de öğretmen adaylarının yönteme dair düşünceleri nitel veriler aracılığıyla analiz edilmiştir. Temel nitel araştırma deseni, özellikle eğitimsel bağlamlarda bireylerin pedagojik yaklaşımlarını, mesleki farkındalıklarını ve eğitsel kararlarını anlamaya yönelik çalışmalarda sıkça kullanılmakta ve bu yönüyle araştırmanın amacına doğrudan uygunluk göstermektedir. Araştırma soruları, bu yöntemin öğretmen adayları tarafından nasıl kavrandığı, ne tür pedagojik anlamlar yüklediği ve eğitim süreçlerinde nasıl konumlandırıldığı gibi sorulara odaklandığından, temel nitel desen bu bağlamda kuramsal ve yöntemsel bir bütünlük sunmaktadır.

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu, amaçlı ve ölçüt örneklem yöntemi ile belirlenen 17 sınıf öğretmeni adayı oluşturmaktadır. Amaçlı örnekleme, belirli bir

araştırma problemiyle doğrudan ilişkili, anlamlı ve derinlemesine bilgi sağlayabilecek bireylerin seçilmesine olanak tanıyan bir yöntemdir (Patton, 2015). Ölçüt örnekleme, belirli kriterleri taşıyan katılımcıların seçildiği bir örnekleme türüdür (Creswell, 2013). Çalışma grubunun seçiminde belirli ölçütler esas alınmıştır. Katılımcıların (i) sınıf öğretmeni adayı olmaları, (ii) Türkçe öğretimi dersini tamamlamış olmaları, (iii) metinlerarası okuma yöntemi hakkında temel bilgiye sahip olmaları ve (iv) gönüllü katılım sağlayarak araştırmaya aktif olarak dahil olmayı kabul etmeleri bu araştırmaya katılma kriterleri olarak belirlenmiştir. Örneklem sayısının belirlenmesinde veri doygunluğu ilkesi esas alınmıştır. Nitel araştırmalarda katılımcı sayısı genellikle belirli bir noktaya ulaştığında, yeni veri toplamanın anlamlı olmayacağı ve mevcut verilerin araştırma sorularına yeterince cevap verdiği görülür (Lincoln & Guba, 1985). Bu nedenle, görüşmeler sonucunda tekrarlanan temaların ortaya çıkması ve yeni bilgiye ulaşma olasılığının azalması dikkate alınarak, örneklem büyüklüğü belirlenen seviyede tutulmuştur.

Çalışma grubunda yer alan 17 katılımcının 12'si kadın, 5'i erkektir ve yaşları 20-24 arasında değişmektedir. Katılımcılar, Türkiye'nin farklı bölgelerinden gelen öğretmen adaylarından oluşmakta ve bu çeşitlilik, eğitim fakültelerindeki öğrenci profiline uygun bir dağılım sergilemektedir. Katılımcıların demografik özelliklerine ilişkin ayrıntılı bilgi Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1.
Katılımcıların Cinsiyet, Yaş ve Bölgesel Dağılımı

Özellik	Alt Kategoriler	f
Cinsiyet	Kadın	12
	Erkek	5
Yaş Aralığı	20-24	17
	İç Anadolu	5
Bölgesel Dağılım	Doğu Anadolu	4
	Karadeniz	3
	Marmara	2
	Güneydoğu Anadolu	2
	Akdeniz	1

Araştırmaya katılım sürecinde, öğretmen adaylarına araştırmanın amacı, süreci ve gizlilik esasları hakkında detaylı bilgilendirme yapılmıştır. İlk görüşmelerde, araştırmanın içeriği hakkında açıklamalar sunulmuş, katılımcıların süreçle ilgili soruları yanıtlanmış ve katılımın tamamen gönüllülük esasına dayandığı vurgulanmıştır. Bu doğrultuda, katılımcılar aydınlatılmış onam formunu imzalayarak

araştırmaya dahil olmuşlardır. Görüşmeler sırasında, katılımcıların düşüncelerini açık ve rahat bir şekilde ifade edebilmeleri için uygun bir ortam sağlanmıştır. Yönlendirici ifadelerden kaçınılmış ve öğretmen adaylarının görüşlerini serbestçe paylaşmaları teşvik edilmiştir. Sürecin güvenilirliğini artırmak amacıyla, katılımcıların verdikleri yanıtlara ek açıklamalar yapmalarına olanak tanınmış ve gerektiğinde takip soruları yöneltilmiştir. Araştırmacı tarafından tarafsız bir tutum sergilenerek, katılımcıların kendi düşüncelerini özgürce ifade etmeleri sağlanmıştır.

Araştırmada etik ilkelere bağlı kalınmış ve katılımcıların gizliliği ve anonimliği sağlanmıştır. Görüşmeler öncesinde katılımcılara aydınlatılmış onam formu sunulmuş, gönüllü katılım esas alınarak kişisel bilgilerin gizli tutulacağı belirtilmiştir. Ayrıca, görüşme verileri şifrelenmiş ve yalnızca araştırma amacıyla kullanılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada ilk araştırma sorusunu yanıtlamak amacıyla, veri kaynağı olarak Maarif Modeli Türkçe Öğretim Programı (MEB, 2024) betimsel içerik analizi yöntemiyle incelenmiştir. İlgili doküman, genel ağ üzerinden temin edilmiş ve araştırma amaçları doğrultusunda belirlenen “süreç bileşeni”, “öğrenme çıktıları”, “örnek etkinlikler” ve “ölçme-değerlendirme” başlıkları çerçevesinde analiz edilmiştir.

İkinci olarak, veriler yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılarak toplanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmeler, araştırmacıya esneklik sağlarken katılımcıların deneyimlerini derinlemesine aktarmalarına olanak tanır (Merriam, 2009). Bu yöntem, katılımcıların metinlerarası okuma yöntemine dair düşünce ve farkındalıklarını derinlemesine anlamayı sağlamayı hedeflemiştir. Görüşmeler sırasında ses kaydı alınarak verilerin güvenilirliği artırılmış ve detaylı analiz yapılabilmesi sağlanmıştır. Görüşme soruları araştırma amaçlarına uygun olarak oluşturulmuş, oluşturulma sürecinde ilgili literatür incelenerek sorular şekillendirilmiştir. Görüşme formunun geçerlik ve güvenilirliğini sağlamak amacıyla üç alan uzmanından görüş alınmış ve yapılan öneriler doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Ayrıca, formun anlaşılabilirliğini test etmek amacıyla üç öğretmen adayıyla pilot görüşme yapılmış, bu süreçte gelen geri bildirimlere göre sorular revize edilmiştir.

Bu süreçte etik ilkelere bağlı kalınmış ve katılımcıların gizliliği ve anonimliği sağlanmıştır. Görüşmeler öncesinde katılımcılara aydınlatılmış onam formu sunulmuş, gönüllü katılım esas alınarak kişisel bilgilerin gizli tutulacağı belirtilmiştir. Ayrıca, görüşme kayıtları şifrelenerek yalnızca araştırma amacıyla kullanılmıştır.

Görüşme formu, öğretmen adaylarının metinlerarası okuma yöntemine ilişkin bilgi düzeylerini, farkındalıklarını ve pedagojik yaklaşımlarını anlamaya yönelik sorulardan oluşmaktadır. Sorular, katılımcıların metinlerarası okuma yöntemini nasıl tanımladıkları, bu yöntemi Türkçe öğretiminde nasıl konumlandıkları, öğrenciler açısından hangi kazanımları sağladığını düşündükleri ve uygulamada ne tür güçlüklerle karşılaşabileceklerine dair algılarını ortaya koymayı hedeflemiştir.

Görüşme formu, alan yazın incelenerek ve uzman görüşlerine başvurularak geliştirilmiş; içerik geçerliği sağlandıktan sonra veri toplama sürecinde kullanılmıştır.

Etik Kurul Kararı

Çalışma Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bilimsel Araştırmalar ve Yayın Etiği Kurulu'ndan 14.01.2025 tarihli ve 01/21 sayılı etik kurul kararı ile etik açıdan uygun bulunmuştur.

Verilerin Analizi

Öncelikle, Maarif Modeli Türkçe Öğretim Programı (MEB, 2024) üzerinde betimsel içerik analizi gerçekleştirilmiştir. Betimsel içerik analizi, yazılı veya sözlü materyallerin sistematik bir şekilde incelenmesini içeren bir tekniktir. Bu yöntem, belirli kategoriler çerçevesinde verilerin analiz edilmesini ve var olan temalar doğrultusunda organize edilmesini sağlar (Fraenkel, Wallen & Hyun, 2023). Bu doğrultuda, ilgili doküman sistematik bir şekilde incelenmiş ve metinlerarası okuma yönteminin öğretim programında nasıl yer aldığı açıklayıcı bir yaklaşımla değerlendirilmiştir. Bu doğrultuda, Maarif Modeli Türkçe Öğretim Programı (MEB, 2024) betimsel içerik analizi yöntemiyle incelenirken dört ana tema çerçevesinde değerlendirilmiştir: (i) Metinlerarası okuma ve eleştirel düşünme, (ii) Öğretim programında metinlerarası okuma etkinlikleri, (iii) metinlerarası okuma ve bilişsel süreçler ve (iv) Öğretmen yönergeleri ve pedagojik rehberlik. İlk tema kapsamında, metinlerarası okumanın öğrencilere eleştirel düşünme becerisi kazandırma sürecine katkısı incelenmiş; öğrencilerin farklı metinler arasındaki ilişkileri nasıl kurdukları değerlendirilmiştir. İkinci temada, öğretim programında doğrudan ya da dolaylı olarak metinlerarası okuma süreçlerini destekleyen etkinlikler belirlenmiş ve programın bu yöntemi ne ölçüde içselleştirdiği analiz edilmiştir. Üçüncü tema bağlamında, programın öğrencilerin anlam inşa etme, karşılaştırma yapma ve metinler arası bağlantılar kurma gibi bilişsel süreçlerini nasıl desteklediği ele alınmıştır. Son olarak, öğretmenlerin metinlerarası okuma yöntemini sınıf içi uygulamalara nasıl entegre edebileceği konusunda programda sunulan pedagojik rehberlik unsurları irdelenmiş; öğretim süreçlerine yönelik sağlanan yönlendirmelerin yeterliliği tartışılmıştır. Bu kapsamda, ilgili öğretim programı, belirlenen temalar doğrultusunda sistematik olarak analiz edilmiş ve metinlerarası okuma yönteminin ne ölçüde yapılandırıldığı açıklayıcı bir yaklaşımla değerlendirilmiştir.

İkinci olarak görüşmelerden elde edilen veriler, yazılı formata dönüştürülmüştür. Yazıya aktarmadan sonra, nitel veri analizinde yaygın olarak kullanılan içerik analizi ve betimsel analiz yöntemleri uygulanmıştır. Analiz sürecinde, veriler sistematik bir şekilde kodlanmış, belirlenen temalar doğrultusunda sınıflandırılmış ve katılımcıların görüşleri arasındaki benzerlikler ve farklılıklar ortaya konmuştur. Kodlama ve temalandırma süreçlerinde, verilerin geçerliliğini ve güvenilirliğini sağlamak amacıyla bağımsız bir araştırmacı tarafından tekrar inceleme yapılmış ve kodlayıcılar arası uyum sağlanmıştır. Kodlayıcılar arası uyum, Miles ve Huberman (1994) tarafından önerilen formüle göre hesaplanarak %84.62 olarak belirlenmiştir. Nitel

araştırmalarda .80 ve üzeri uyum katsayısı, analiz sürecinin güvenilir olduğunu göstermektedir. Bu doğrultuda, araştırmada elde edilen verilerin analiz sürecinin tutarlı ve güvenilir olduğu teyit edilmiştir. Kodlama sürecinde görüş birliği oranının yüksek olması, araştırmacılar arası yorum farklılıklarının minimal düzeyde olduğunu ve analiz sürecinin sistematik bir şekilde yürütüldüğünü göstermektedir.

Bulgular

Bu bölümde araştırma kapsamında elde edilen bulgular sunulmaktadır.

I. Araştırma Problemine İlişkin Bulgular

Bu araştırma sorusunda, 2024 Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli doğrultusunda güncellenen İlkokul Türkçe Öğretim Programı'nın metinlerarası okuma yöntemine nasıl yer verdiği betimsel içerik analizi yoluyla detaylı bir şekilde incelenmiştir.

1., 2. ve 3. Sınıf Türkçe Öğretim Programlarında Metinlerarası Okuma

2024 Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli çerçevesinde güncellenen ilkököl Türkçe öğretim programları, metinlerarası okuma yöntemini doğrudan içermemekle birlikte, öğrencilerin farklı metinler arasında bağlantılar kurmalarını destekleyebilecek etkinlikleri içermektedir. 1. sınıftan itibaren temel düzeyde görsellerle anlam kurma, hikâye tamamlama ve olayları sıralama gibi etkinlikler öne çıkarken 2. sınıfta karşılaştırma yapma, anlatım türlerini ilişkilendirme ve dinleme-okuma entegrasyonu gibi süreçler devreye girmektedir. 3. sınıf düzeyinde ise eleştirel düşünme becerileri desteklenerek, öğrencilerin metinler arası anlam oluşturma, anlatım biçimlerini analiz etme ve yazarın mesajlarını sorgulama süreçlerine yönlendirildiği görülmektedir.

Bu süreçte, öğrencilerin çoklu metin bağlamında düşünebilme, farklı anlatım türlerini karşılaştırabilme ve eleştirel bakış açısı geliştirme gibi metinlerarası okuma ile ilişkili becerileri kazanmalarına yönelik etkinliklerin programda yer aldığı belirlenmiştir. Ancak, bu etkinliklerin doğrudan metinlerarası okuma yöntemini içermediği ve öğrencileri sistematik bir şekilde yönlendirmediği tespit edilmiştir.

Tablo 2'de, 1., 2. ve 3. sınıf seviyelerinde metinlerarası okuma süreçlerini dolaylı olarak destekleyen etkinlikler değerlendirilmiştir.

Tablo 2.**Metinlerarası Okuma Sürecini Destekleyen Etkinlikler (1., 2. ve 3. Sınıf)**

Etkinlik	Açıklama	Metinlerarası Değerlendirme	Okuma Açısından
Görsellerden Tahmin Yapma	Öğrenciler, bir metni okumadan önce başlık ve görsellerden hareketle tahminde bulunur.	1. sınıfta, öğrencilerin görselleri kullanarak yeni metne dair öngörüler oluşturması sağlanır. 2. sınıfta, görsellerin metindeki olaylarla bağlantısı daha sistematik kurular. 3. sınıfta ise öğrencilerin tahminleri gerekçelendirmesi ve metnin farklı bölümleriyle ilişkilendirmesi beklenir.	
Metinleri Karşılaştırma	Aynı temaya sahip farklı metinler okunarak benzerlikler ve farklılıklar değerlendirilir.	1. sınıfta, aynı olay örgüsüne sahip kısa anlatılar karşılaştırılır. 2. sınıfta, anlatım türleri arasında benzerlik ve farklılıklar sorgulanır. 3. sınıfta, öğrenciler yazarın dili ve anlatım biçimlerini değerlendirerek daha derin karşılaştırmalar yapar.	
Olayların Öncesi ve Sonrası Hakkında Tahmin	Öğrenciler, bir metindeki olayların öncesini veya sonrasını tahmin eder.	1. sınıfta, öğrenciler doğrudan olayların devamına ilişkin öngörülerde bulunur. 2. sınıfta, olayların neden-sonuç ilişkileri ile bağlam oluşturulur. 3. sınıfta, olaylar arasında bağlantılar kurularak metinlerarası ilişkilendirme becerisi geliştirilir.	
Metni Görsellerle Destekleme	Okunan metinleri resimleyerek veya grafiklerle destekleyerek anlatırlar.	1. sınıfta, öğrenciler metindeki olayları doğrudan resmeder. 2. sınıfta, metnin önemli unsurlarını belirleyerek görselleştirme yapar. 3. sınıfta, olayların farklı bakış açılarından nasıl betimlenebileceği üzerine düşünülerek metinlerarası okuma süreci desteklenir.	
Okuduklarını ve Dinlediklerini Karşılaştırma	Öğrenciler, yazılı ve sözlü metinler arasında bağlantılar kurar.	1. sınıfta, basit hikâyeler ve dinleme etkinlikleri kıyaslanır. 2. sınıfta, aynı olay farklı anlatım biçimleriyle ele alınır. 3. sınıfta, bilgilendirici metinler ile anlatı türleri arasında bağlantılar kurularak metinlerarası okuma süreci güçlendirilir.	
Yazarın Mesajlarını Sorgulama	Metinlerde sunulan görüşler analiz edilir ve eleştirel olarak değerlendirilir.	1. sınıfta, öğrenciler metindeki ana mesajı belirler. 2. sınıfta, farklı metinlerde benzer veya çelişkili mesajların olup olmadığı sorgulanır. 3. sınıfta, yazarın bakış açısı ve metindeki örtük anlamlar eleştirel olarak değerlendirilir.	

Yapılan incelemeler, 1., 2. ve 3. sınıfta metinlerarası okuma süreçlerine yönelik doğrudan yönergeler bulunmamakla birlikte, öğrencilerin farklı metinleri ilişkilendirmelerine yönelik çeşitli etkinliklerin yer aldığını göstermektedir. Bu süreçte, 1. sınıf daha çok temel düzeyde tahmin yapma ve görselleri yorumlama becerilerini geliştirirken 2. sınıfta anlatım türlerini karşılaştırma ve olayları neden-

sonuç ilişkileri içinde değerlendirme süreçleri öne çıkmaktadır. 3. sınıfta ise öğrenciler daha eleştirel bir bakış açısıyla metinleri karşılaştırma, yazarın bakış açısını analiz etme ve farklı anlatım biçimleri arasındaki ilişkilere odaklanmaktadır. Ancak, programda metinlerarası okuma süreçlerinin doğrudan yönlendirilmemesi önemli bir eksiklik olarak göze çarpmaktadır. Özellikle farklı metinler arasında sistematik karşılaştırmalar yapmaya yönelik açık yönergelerin eksikliği, öğrencilerin metinlerarası düşünme becerilerini geliştirmesini sınırlandırmaktadır. Öğrencilerin farklı anlatım türlerini veya benzer temalara sahip metinleri bilinçli bir şekilde ilişkilendirmeleri beklenirken programda bu süreçleri yönlendirecek aşamalı bir planlama bulunmamaktadır. Bunun yanı sıra, 1. ve 2. sınıf düzeylerinde kullanılan etkinliklerin büyük ölçüde bireysel metin odaklı olması, metinlerarası bağlantıları bilinçli olarak kurmaya yönelik rehberlik eksikliğini ortaya koymaktadır. Örneğin, bir hikâye tamamlama etkinliğinde öğrencilerin önceki okudukları metinlerle bağlantı kurmaları teşvik edilmemekte, yalnızca ilgili metne odaklanmaları beklenmektedir. Oysa ki, bu tür etkinliklerde öğrencilerin önceki bilgilerini aktif hale getirmelerini sağlayan yönergeler bulunması, metinlerarası okuma süreçlerinin içselleştirilmesine daha fazla katkı sunacaktır. Ayrıca, programın üst sınıflara doğru ilerledikçe metinlerarası okuma yöntemini daha bilinçli ve sistematik hale getirmesi beklenirken 3. sınıfta dahi bu sürecin daha çok bireysel değerlendirme ve eleştirel yorum yapma düzeyinde kaldığı görülmektedir. Metinler arasında doğrudan bağlantılar kurmaya yönelik yapılandırılmış etkinliklerin eksikliği, öğrencilerin yalnızca tek bir metin üzerinden analiz yapmalarına neden olabilir ve metinlerarası düşünme süreçlerini sınırlayabilir.

İlkokul 4. Sınıf Türkçe Öğretim Programında Metinlerarası Okuma

2024 Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli çerçevesinde güncellenen İlkokul 4. Sınıf Türkçe Öğretim Programı incelendiğinde, programda “metinlerarası okuma” terimine doğrudan yer verilmediği görülmektedir. Bununla birlikte, programın beceri temelli yapısı, öğrencilerin farklı metinler arasında bağlantılar kurarak eleştirel düşünme, karşılaştırma ve yorumlama gibi bilişsel becerilerini geliştirmeyi amaçlamaktadır (MEB, 2024).

2024 Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli çerçevesinde güncellenen Türkçe Öğretim Programı, metinlerarası okuma yöntemini açık biçimde tanımlamamakla birlikte, öğrencilerin bu yöndeki becerilerini geliştirebilecek çeşitli yapı ve kazanımları içermektedir. Programın içeriği üzerine gerçekleştirilen betimsel içerik analizi, metinlerarası okuma süreçlerinin TAB2. Okuma alan becerisi kapsamında ve özellikle KB2.7 Karşılaştırma, KB2.10 Çıkarım Yapma, KB2.14 Yorumlama, KB2.17 Değerlendirme ile KB2.20 Sentezleme gibi kavramsal beceriler aracılığıyla dolaylı olarak desteklendiğini ortaya koymuştur. Bu beceriler, öğrencilerin birden fazla metin arasında bağ kurmalarını, anlam inşa etmelerini ve eleştirel değerlendirme yapmalarını teşvik eden bilişsel süreçlere karşılık gelmektedir.

İlkokul 4. sınıf Türkçe dersi öğretim programında, metinlerarası okuma süreciyle bağlantılı ve bu sürece katkı sunabilecek Alan Becerileri ve Kavramsal Beceriler aşağıda belirtilmektedir:

KB2.7 Karşılaştırma: Farklı metinleri karşılaştırarak benzerlik ve farklılıkları analiz etme.

KB2.10 Çıkarım Yapma: Metinler arası bağlam oluşturma ve bilgiyi bütünleştirme.

KB2.14 Yorumlama: Metinlerde verilen bilgileri değerlendirme ve kendi çıkarımlarını oluşturma.

KB2.17 Değerlendirme: Metinlerdeki ifadeleri eleştirel bir bakış açısıyla analiz etme.

KB2.20 Sentezleme: Birden fazla metinden elde edilen bilgileri birleştirerek yeni bilgiler oluşturma.

Bu beceriler, öğrencilerin farklı metinleri ilişkilendirerek derinlemesine anlamalarına olanak tanımakta ve metinlerarası okuma sürecinin bir parçası olarak değerlendirilmektedir. Bu bağlamda, Dördüncü Sınıf Türkçe Öğretim Programında yer alan ve metinlerarası okuma anlayışını destekleyen etkinlikler ile bu etkinliklerin içerdiği bağlantı türleri Tablo 3’de verilmiştir.

Tablo 3.

Dördüncü Sınıf Türkçe Öğretim Programında Metinlerarası Okuma Anlayışını Destekleyen Etkinlikler ve Bağlantı Türleri

Etkinlik	Açıklama	Bağlantı Türü
Köprü Kurma	Öğrenciler, metinle ilgili video, sunum veya şarkı gibi materyallerle ön bilgi edinir.	Görsel ve işitsel materyallerle konuya dair ön bilgi edinerek diğer metinlerle benzerlikler ve farklılıklar kurarlar.
Metin Tahmin	Öncesinde Başlık ve görsellerden hareketle metnin içeriği hakkında tahmin yapılır.	Önceden bildikleri olay ve karakterlerle ilişki kurarak yeni metne dair öngörüler geliştirirler.
Hikâye Oluşturma	Metindeki olaylara benzer şekilde öğrencilerin kendi hikâyelerini oluşturmaları istenir.	Okudukları metnin temel öğelerini kullanarak başka bir bağlamda yeniden yaratırlar; farklı metinlerle kurgusal öğeleri kıyaslama yaparlar.

(devam ediyor)

Tablo 3. (devamı)

Canlandırma		Metindeki olaylar veya karakterler canlandırılır.	Metin karakterlerinin duygularını anlamaya çalışarak benzer karakterlerle kıyas yapar, ilişkiler kurarlar.
Dijital Kullanımı	Araç	Öğrenciler, dijital kaynaklardan yararlanarak metinle ilgili araştırma yapar.	Aynı temayı işleyen farklı metinlere erişerek konuya dair geniş bir bilgi havuzuyla metinleri karşılaştırır ve bağlantılar kurarlar.
Görsel Oluşturma		Okudukları metinle ilgili kendi görsellerini çizer veya tasarlarlar.	Metindeki olayları ve kavramları görselleştirerek diğer metinlerdeki benzer temalarla ilişkiler kurar.
Oyun Tasarlama		Metin içeriğine uygun oyunlar yaratılır.	Metin içindeki olayları veya karakterleri oyun içine entegre ederek başka metinlerin olay örgüleri ve karakterleri ile bağlantı kurar ve yeniden kurgulama yaparlar.
Yazarın Sorgulama	İletilerini	Öğrenciler, yazarın mesajlarını sorgular ve kendi görüşleriyle değerlendirir.	Farklı metinlerdeki yazarların iletileri ile karşılaştırarak eleştirel bir bakış açısı geliştirir ve metinler arasında karşılaştırma yapar.
Metni Kurgulama	Yeniden	Metin, farklı bir bakış açısıyla yeniden yazılır.	Aynı olay örgüsünü farklı bakış açılarından ele alarak diğer metinlerle ilişkiler kurar, karşılaştırmalar yapar ve yaratıcılığını kullanır.

2024 İlkokul 4. Sınıf Türkçe Öğretim Programı, doğrudan metinlerarası okuma yöntemine yer vermemekle birlikte, öğrencilerin farklı metinler arasında bağlantılar kurmalarını destekleyen çeşitli etkinlikler ve beceriler içermektedir. Programın beceri temelli yaklaşımı, öğrencilerin okuma süreçlerinde eleştirel düşünme, anlam oluşturma ve çok yönlü değerlendirme becerilerini geliştirmeye yönelik bir yapı sunmaktadır. Bu doğrultuda, programda yer alan etkinlikler, öğrencilerin farklı metin türleri arasında ilişki kurmalarına, bilgiyi yapılandırılmalarına ve metinler arası anlam oluşturma süreçlerini derinleştirmelerine olanak tanıyan öğrenme deneyimleri sağlamaktadır. Ancak, programın doğrudan metinlerarası okuma yöntemini sistematik bir şekilde ele almadığı, ancak dolaylı yollarla öğrencilerin çoklu metin okuma becerilerini geliştirebilecek etkinliklere yer verdiği belirlenmiştir. Özellikle köprü kurma, metin öncesinde tahmin, hikâye oluşturma, canlandırma, dijital araç kullanımı, görsel oluşturma, oyun tasarlama, yazarın iletilerini sorgulama ve metni yeniden kurgulama gibi etkinliklerin, öğrencilerin farklı metinleri ilişkilendirme süreçlerine katkı sağladığı belirlenmiştir.

Köprü kurma etkinliği, öğrencilerin bir metni okumadan önce farklı medya türlerinden bilgi edinerek, yeni metni daha geniş bir bağlamda değerlendirmelerine yardımcı olmaktadır. Bu süreç, öğrencilerin önceki bilgi birikimlerini aktive ederek, metin ile diğer kaynaklar arasında anlamlı ilişkiler kurmalarına olanak tanımaktadır. Benzer şekilde, metin öncesinde tahmin etkinliği, öğrencilerin önceki okuma deneyimlerine ve bilgi altyapılarına dayanarak yeni bir metnin içeriğini öngörmelerini sağlamaktadır. Bu etkinlik, öğrencilerin daha önce karşılaştıkları metinleri anımsamalarına ve metinler arasında bağlantılar kurmalarına fırsat sunmaktadır.

Hikâye oluşturma ve canlandırma etkinlikleri, öğrencilerin okudukları metinlerden ilham alarak yeni anlatılar oluşturmalarına ve metni farklı bir bağlamda yeniden yapılandırmalarına imkân tanımaktadır. Metinlerarası okuma bağlamında, öğrenciler bu etkinlikler aracılığıyla anlatı yapısını ve karakter gelişimini analiz edebilmekte ve farklı metinler arasındaki benzerlikleri veya anlatım tekniklerini karşılaştırarak kendi içeriklerini üretebilmektedirler. Canlandırma etkinliği ise, metindeki olayları dramatize ederek öğrencilerin karakterlerin motivasyonlarını ve olay örgüsünü daha derinlemesine anlamalarına katkı sağlamaktadır.

Dijital araç kullanımı etkinliği, öğrencilerin çoklu metin bağlamında anlam oluşturma becerilerini geliştirmelerine olanak tanımaktadır. Bu süreçte, öğrenciler farklı kaynaklardan bilgi edinerek, benzer temalar üzerine yazılmış farklı metinleri karşılaştırabilir ve çok yönlü bir bakış açısı kazanabilirler. Dijital kaynaklarla yapılan araştırmalar, öğrencilerin hem metin içi hem de metinler arası bağlamda eleştirel bir perspektif geliştirmelerine olanak sağlamaktadır. Görsel oluşturma ve oyun tasarlama etkinlikleri de, öğrencilerin okudukları metinleri farklı ifade biçimleriyle yeniden yapılandırmalarına ve metinlerarası düşünme becerilerini geliştirmelerine katkıda bulunmaktadır.

Yazarın iletilerini sorgulama etkinliği, metinlerarası okuma bağlamında eleştirel okuma becerisinin gelişmesine önemli ölçüde katkı sağlamaktadır. Öğrenciler bu etkinlik sayesinde, yazarların iletilerini sorgulama ve farklı metinlerde sunulan perspektifleri karşılaştırma fırsatı yakalamaktadırlar. Metni yeniden kurgulama etkinliği ise, öğrencilere okudukları metni farklı bir bağlamda ele alma ve anlatıyı yeniden şekillendirme imkânı sunarak, metinlerarası düşünme süreçlerini derinleştirmektedir.

Bu tür etkinlikler, öğrencilerin yalnızca tek bir metni anlamalarının ötesine geçerek, birden fazla metin arasında köprüler kurmalarına ve anlam inşa süreçlerini derinleştirmelerine olanak tanımaktadır. Öğrenciler, farklı metin türleri, anlatım biçimleri ve bakış açıları arasında bağlantılar kurarak, bilgiyi çok yönlü bir şekilde değerlendirme fırsatı bulmaktadırlar. Metinlerarası okuma süreçlerinin öğretim programında doğrudan ele alınmaması, öğrencilerin bu becerileri kazanmasını sınırlandırabilecek bir durum olarak değerlendirilmektedir. Ancak programda yer alan çeşitli etkinlikler, dolaylı da olsa öğrencilerin metinlerarası düşünme becerilerini geliştirmelerine katkı sağlayacak bir zemin sunmaktadır. Bu nedenle, öğretim programında metinlerarası okuma yönteminin daha bilinçli ve sistematik bir şekilde

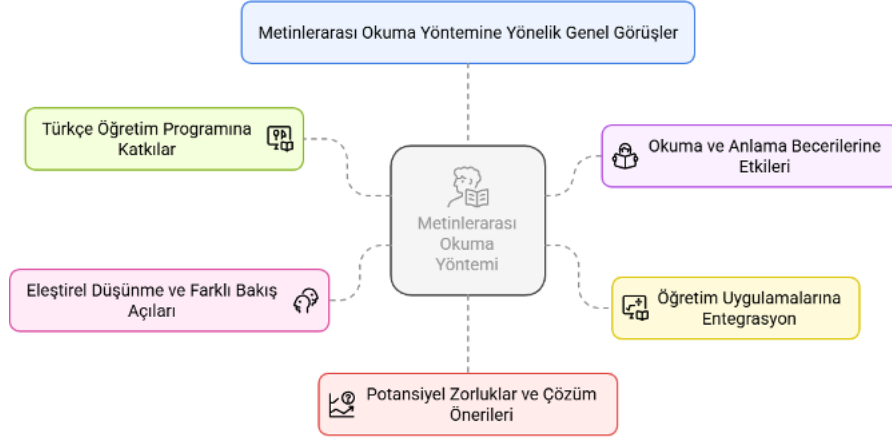
yapılandırılması, öğrencilerin çoklu metinlerle çalışma becerilerini daha etkin bir şekilde geliştirmelerine imkân tanıyacaktır.

İlkokul Türkçe öğretim programlarının metinlerarası okuma süreçlerine dolaylı katkı sunduğu belirlenmiştir. 1. sınıfta daha çok görselleri yorumlama, hikâye tamamlama ve ön bilgileri kullanarak tahmin yapma gibi etkinliklerle başlayan süreç, 2. ve 3. sınıfta karşılaştırma, çıkarım yapma, metinleri ilişkilendirme ve değerlendirme gibi bilişsel becerilerin gelişimiyle devam etmekte; 4. sınıf seviyesinde ise öğrencilerin eleştirel düşünme ve farklı metinleri bilinçli olarak karşılaştırma becerilerini geliştiren etkinliklerle desteklenmektedir. Ancak, programların doğrudan metinlerarası okuma yöntemini içermediği ve sistematik bir şekilde yönlendirmediği görülmektedir. Bu durum, öğrencilerin metinlerarası bağlantılar kurma becerilerini doğrudan geliştirmelerini sınırlandırabilir. Ayrıca, öğretim programında yer alan tematik yapılar da metinlerarası düşünme sürecine dolaylı olarak katkı sunmaktadır. Özellikle “Erdemler”, “Millî Mücadele ve Atatürk”, “Doğa ve İnsan” ve “Kütüphanemiz” gibi temalar aracılığıyla, öğrencilerin kendi deneyimlerinden hareketle metinler arasında bağ kurmalarına, farklı bakış açılarını değerlendirmelerine ve değerler bağlamında yorum üretmelerine olanak tanıyan yönlendirici ifadeler yer verildiği gözlemlenmiştir. Bu temalar, öğrencilerin yalnızca bilgi düzeyinde değil; aynı zamanda anlamlandırma, karşılaştırma ve değer aktarımı bağlamında da metinlerarası okuma becerilerini destekleyici bir zemin sunmaktadır.

II. Araştırma Problemine İlişkin Bulgular

Bu araştırma sorusunda, metinlerarası okuma yöntemine ilişkin öğretmen adayı görüşleri detaylı bir şekilde incelenmiştir. Katılımcıların paylaştığı deneyim ve öneriler, yöntemin eğitsel etkileri, Türkçe öğretim programına katkıları, okuma ve anlama becerilerindeki rolü, öğretim uygulamalarına entegrasyonu, eleştirel düşünme gelişimi üzerindeki etkisi ve karşılaşılan zorluklar gibi farklı boyutlarda ele alınmıştır. Bulgular, metinlerarası okuma yönteminin eğitim süreçlerinde nasıl bir etki oluşturduğunu anlamak ve bu yöntemi etkili bir şekilde uygulamak için yol gösterici niteliktedir. Aşağıda, elde edilen bulgular tematik başlıklar altında detaylandırılmıştır.

Aşağıda, elde edilen bulgular tematik başlıklar altında detaylandırılmıştır. Metinlerarası okuma yöntemine ilişkin temalar Şekil 1’de verilmiştir.

Şekil 1*Metinlerarası Okuma Yöntemine İlişkin Temalar*

Öğretim Uygulamalarına Entegrasyon temasında, öğretmen adaylarının sınıf içinde metinlerarası okuma yöntemini nasıl kullanabileceklerine ilişkin görüşleri değerlendirilmektedir. Türkçe Öğretim Programına Katkıları temasında, metinlerarası okuma yönteminin, 2024 Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli doğrultusunda güncellenen Türkçe Öğretim Programı ile uyumluluğu ve programa sağladığı katkılar ön plandadır. Okuma ve Anlama Becerilerine Etkileri temasında, bu yöntemin öğrencilerin okuma ve anlamlandırma becerileri üzerindeki etkilerine ilişkin görüşler ön plandadır. Potansiyel Zorluklar ve Çözüm Önerileri temasında, öğretmen adaylarının metinlerarası okuma yöntemini uygularken karşılaştıkları zorluklar ve bu zorluklara dair geliştirdikleri çözüm önerileri değerlendirilmektedir. Eleştirel Düşünme ve Farklı Bakış Açıları teması, metinlerarası okuma yönteminin öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik katkılarını incelemektedir. Bu kapsamda, öğretmen adaylarının metinlerarası okuma yöntemine ilişkin görüşleri, belirlenen temalar ve kodlar Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4.

Metinlerarası Okuma Yöntemine İlişkin Öğretmen Adayları Görüşleri, Temalar ve Kodlar

Tema	Kod	Görüşler
Metinlerarası Okuma Yöntemine Yönelik Genel Görüşler	Olumlu bakış açısı	"Metinlerarası okuma yöntemi, bireylerin farklı öğrenme biçimlerine uygun bir ortam sunuyor. Öğrencilerin ilgisini çekecek şekilde bu yöntemle çok farklı açılardan öğrenme sağlanabilir." (K3)
	Öğrenme çeşitliliği	"Bu yöntemle dersler daha bütüncül bir yapıya kavuşabilir. Örneğin, bir hikâye ile ilgili bir tablo ya da grafik kullanıldığında öğrenciler bağlantıları daha kolay kurabilir." (K5)
	Hibrit öğretim	"Farklı metin türlerini bir arada kullanmak, öğrencilerin derslere katılımını artırabilir ve bu yöntem öğrenmeyi daha eğlenceli hale getirebilir." (K8)
	Bireysel öğrenme hızları	"Öğrenciler bu yöntemle sadece öğrenmekle kalmayıp yaratıcı düşünceler geliştirebilir. Özellikle farklı disiplinlerden materyallerle çalışmak, onların olayları daha geniş bir perspektiften değerlendirmesini sağlar." (K2)
Türkçe Öğretim Programına Katkıları	Öğrenme sürecinin zenginleşmesi	"Türkçe öğretiminde, öğrencilerin şiir, hikâye, haber metni gibi farklı türlerle karşılaşması onların hem dil becerilerini hem de anlamlandırma kapasitelerini güçlendirebilir." (K6)
	İlgi çekicilik	"Bu yöntemin programda yer alması, öğrencilerin dil becerilerini pekiştirirken farklı metin türlerine olan ilgilerini artırabilir. Her metin türünün özgün bir katkısı var." (K11)
	Farklı metin türlerinden yararlanma	"Türkçe derslerinde bu yöntemi uygulamak, özellikle okuma alışkanlığı kazandırmak için büyük bir fırsat sunuyor. Farklı metinlerin karşılaştırılması öğrenciler için ilgi çekici olabilir." (K7)
	Çoklu bakış açıları geliştirme	"Program, bu yöntemle öğrencilerin okuma, yazma ve anlamlandırma becerilerini geliştirecek bir araç sunabilir. Ayrıca dersler daha yaratıcı bir hale gelebilir." (K12)
	Detaylı anlama becerileri	

(devam ediyor)

Tablo 4. (devamı)

Okuma ve Anlama Becerilerine Etkileri	Çoklu metinlerle çalışma		<i>“Öğrenciler, bir hikâye ile ilgili bir şiir ya da bir resim gördüğünde bu türler arasında bağlantı kurmayı öğrenebilir ve bu durum onların okuma becerilerini pekiştirebilir.” (K4)</i>
	Yorumlama yeteneklerinin gelişmesi		<i>“Okuma ve anlama becerileri bu yöntemle güçlenebilir. Öğrenciler aynı temayı farklı türlerde ele alarak olayları daha iyi kavrayabilir.” (K10)</i>
	Düşünme süreçlerini	güçlendirme	<i>“Bu yöntemle öğrencilerin yorumlama yetenekleri artabilir. Farklı metin türleri, öğrenciler için yeni düşünce yolları açabilir.” (K9)</i>
	Aktif katılım		<i>“Okuma becerilerinin yanında yazma ve düşünme süreçlerinin de gelişeceğine inanıyorum. Bu yöntemin daha çok okul programlarında yer alması gerekir.” (K1)</i>
Öğretim Uygulamalarına Entegrasyon	İstasyon yöntemi		<i>“5E modeli çerçevesinde giriş etkinliklerinde bu yöntemi kullanabilirim. Örneğin, bir grafik ya da tabloyla başlayıp öğrencilerin fikir yürütmesini sağlayabilirim.” (K2)</i>
	5E modeli		<i>“Sınıfta grup çalışmaları düzenleyerek, her gruba farklı bir metin türü verebilir ve onların bu metinleri analiz etmelerini isteyebilirim.” (K4)</i>
	İşbirlikçi öğrenme		<i>“İstasyon yöntemi ile her istasyonda farklı bir metin türü sunulabilir ve öğrenciler arasında metinlerarası bağ kurmaları desteklenebilir.” (K6)</i>
	Farklı materyaller kullanma		<i>“Bir drama etkinliği sırasında öğrencilerden bir hikâyeyi sahneye koymalarını isteyebilirim. Bu etkinlik, öğrencilerin metinlere olan ilgisini artırabilir.” (K13)</i>
	Gruplara ayırma		

(devam ediyor)

Tablo 4. (devamı)

Eleştirel Düşünme ve Farklı Bakış Açıları	Eleştirel düşünme becerisini geliştirme	<i>“Bu yöntem, öğrencilerin bir olay ya da fikir üzerine farklı bakış açılarını görmesini ve bu bakış açılarını eleştirel şekilde değerlendirmesini sağlayabilir.” (K7)</i>
	Bakış açısı çeşitliliği	<i>“Bir metin üzerinde farklı düşünce biçimleri tartışılabilir. Bu da öğrencilerin birbirlerinin bakış açılarına saygı duymasını ve empati geliştirmesini destekler.” (K5)</i>
	Akran öğrenmesi	<i>“Farklı metin türlerini bir arada görmek, öğrencilerin geniş bir perspektif kazanmasına ve olaylara daha yaratıcı bir şekilde yaklaşmasına katkı sağlayabilir.” (K11)</i>
Potansiyel Zorluklar ve Çözümler	Zaman yönetimi	<i>“Uygulama sırasında zaman yönetimi zor olabilir. Bu nedenle bu yöntemi daha küçük kazanımlarda kullanmayı planlıyorum.” (K1)</i>
		<i>“Materyal eksikliği bir sorun olabilir. Bu durumlarda doğadan veya basit materyallerden yararlanarak yaratıcı çözümler üretebilirim.” (K9)</i>
		<i>“Öğrenciler ilk etapta metinler arasında ilişki kurmakta zorlanabilir. Onlara yönlendirici sorular sormak ve daha fazla örnek sunmak bu sorunu çözebilir.” (K8)</i>
		<i>“Bazı metinlerin içeriklerine öğrenciler yabancı kalabilir. Bu durumda, ön bilgi sağlayarak sürece başlamayı planlıyorum.” (K12)</i>

Araştırma kapsamında elde edilen bulgular, metinlerarası okuma yönteminin farklı yönlerine ışık tutmaktadır. Bulgular, yöntemin öğrencilerin okuma ve anlama süreçlerine etkisi, öğretim programıyla uyumu, eleştirel düşünme becerilerine katkısı ve uygulama süreçlerinde karşılaşılan zorluklar gibi çeşitli boyutlarını kapsamaktadır.

Öğretmen adaylarının metinlerarası okuma yöntemine ilişkin görüşleri, yöntemin öğrencilerde çok yönlü düşünme, empati geliştirme ve yaratıcılığı destekleme potansiyeline odaklanmaktadır. Katılımcıların ifadeleri, yöntemin yalnızca akademik değil aynı zamanda sosyal-duygusal gelişimi de besleyebileceğine işaret etmektedir. Örneğin bir katılımcı, “Bu yöntem farklı türlerin birleşimiyle öğrencilere hem yaratıcı bir alan hem de okuma becerilerini geliştirecek bir platform sunar.” (K8) şeklinde konuşurken bir diğeri, “Bir hikaye ile ilgili bir şiir ya da bir resim gördüğünde, bu türler arasında bağlantı kurmayı öğrenebilir ve bu durum onların okuma becerilerini pekiştirebilir.” (K4) ifadeleriyle yöntemin disiplinler arası niteliğini vurgulamaktadır. Başka bir katılımcı ise, “Bu yöntemle öğrencilerin yorumlama yetenekleri artabilir. Farklı metin türleri, öğrenciler için yeni düşünce

yolları açabilir.” (K9) diyerek bilişsel çeşitliliğe katkıya dikkat çekmiştir. Yine bir başka öğretmen adayı, “Bir metin üzerinde farklı düşünce biçimleri tartışılabilir. Bu da öğrencilerin birbirlerinin bakış açılarına saygı duymasını ve empati geliştirmesini destekler.” (K5) ifadesiyle yöntemin demokratik sınıf kültürüne olan katkısını ortaya koymuştur. Katılımcılar uygulama önerileri de sunmuş; “*Doğadan veya basit materyallerden yararlanarak yaratıcı çözümler üretebilirim.*” (K9) ve “*İstasyon yöntemi ile her istasyonda farklı bir metin türü sunulabilir.*” (K6) gibi somut örneklerle yaklaşımın sınıf içinde nasıl uygulanabileceğine dair fikirler paylaşmışlardır.

Katılımcılar, metinlerarası okuma yöntemine genellikle olumlu bir bakış açısı sergilemişlerdir. Bu yöntem, bireylerin farklı öğrenme biçimlerine uygun bir ortam sunması, hibrit öğretim imkânı sağlaması ve bireysel öğrenme hızlarını desteklemesiyle öne çıkmaktadır. Ayrıca, öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmesine katkı sağladığı belirtilmiştir. Örneğin, bir katılımcı, “*Bu yöntemle dersler daha bütüncül bir yapıya kavuşabilir*” (K5) ifadesiyle yöntemle bütüncül öğrenme ortamları oluşturulabileceğini vurgulamıştır. Bir başka katılımcı yöntemin öğrenme süreçlerini zenginleştirdiğini belirterek, “*Bu yöntem bireylerin farklı öğrenme biçimlerine uyum sağlayacak şekilde, çoklu materyal kullanımıyla daha etkili bir öğrenme ortamı sunuyor*” (K3) ifadesini kullanmıştır. Bir başka katılımcı ise “*Farklı metin türlerini bir arada kullanmak, öğrencilerin derslere katılımını artırabilir ve bu yöntem öğrenmeyi daha eğlenceli hale getirebilir*” (K8) diyerek yöntemin öğrenme sürecine olan katkısını vurgulamaktadır. Bu görüşler, 2024 Maarif Modeli’nin eğitimde hedeflediği çok yönlü öğrenme ve bireyselleştirilmiş öğretim anlayışıyla da örtüşmektedir. Maarif Modeli, öğrencilerin yaratıcı düşünmesini ve bireysel öğrenme hızlarına uygun ilerleme kaydetmesini desteklemektedir. Öğretmen adayları da metinlerarası okuma yönteminin bu kazanımları doğrudan desteklediğini ifade etmektedir.

Metinlerarası okuma yönteminin Türkçe öğretim programına önemli katkılar sunduğu ifade edilmiştir. Katılımcılar, bu yöntemin öğrenme sürecini zenginleştirdiğini, ilgi çekiciliği artırdığını ve çoklu bakış açıları geliştirme imkânı sunduğunu vurgulamışlardır. Ayrıca, farklı metin türlerinden yararlanmanın öğrencilerin anlama becerilerini güçlendirdiği belirtilmiştir. Bir katılımcı, yöntemin okuma alışkanlığı kazandırmada büyük bir fırsat olduğunu dile getirerek, “*Türkçe derslerinde bu yöntemi uygulamak, özellikle okuma alışkanlığı kazandırmak için büyük bir fırsat sunuyor*” (K7) demiştir. Bir başka katılımcı ise, “*Bu yöntem farklı türlerin birleşimiyle öğrencilere hem yaratıcı bir alan hem de okuma becerilerini geliştirecek bir platform sunar*” (K8) şeklinde görüş bildirmiştir. Bu bulgular, Maarif Modeli’nin eğitim anlayışı ile doğrudan ilişkilidir. Model, öğrencilerin okuma ve yazma becerilerini geliştirmeye yönelik yapılandırılmış etkinliklerle desteklenmesini ve farklı türlerde metinlerle karşılaşarak metinler arasında ilişki kurmalarını teşvik etmeyi amaçlamaktadır. Öğretmen adaylarının görüşleri de metinlerarası okuma

yönteminin bu amaçları gerçekleştirme noktasında etkili bir araç olduğunu ortaya koymaktadır.

Bulgular, öğretmen adaylarının metinlerarası okuma yönteminin öğrencilerin okuma ve anlamlandırma becerilerini geliştirdiği yönündeki görüşlerini ortaya koymaktadır. Katılımcılar, öğrencilerin birden fazla metni karşılaştırmalı olarak ele almasının, düşünme süreçlerini güçlendirdiğini ve yorumlama yeteneklerini geliştirdiğini belirtmişlerdir. Bir katılımcı, bu yöntemle öğrencilerin metinleri daha iyi anlamlandırabileceğini ifade ederek “Öğrenciler, bir hikaye ile ilgili bir şiir ya da bir resim gördüğünde bu türler arasında bağlantı kurmayı öğrenebilir ve bu durum onların okuma becerilerini pekiştirebilir” (K4) demektedir. Bir başka katılımcı ise “Bu yöntemle öğrencilerin yorumlama yetenekleri artabilir. Farklı metin türleri, öğrenciler için yeni düşünce yolları açabilir” (K9) diyerek yöntemin derinlemesine anlam oluşturma sürecine olan katkısını vurgulamaktadır. Bu görüşler, Türkçe öğretim programının okuma-anlama becerilerine yönelik kazanımlarıyla örtüşmektedir. Güncellenen Türkçe öğretim programında öğrencilerin bir metni yüzeysel değil, derinlemesine okuması ve farklı türlerdeki metinler arasında anlam ilişkisi kurabilmesi beklenmektedir. Metinlerarası okuma yöntemi, bu doğrultuda öğrencilere çok yönlü bir okuma süreci sunarak okuma alışkanlıklarını geliştirme, eleştirel düşünmeyi teşvik etme ve yazılı kültüre karşı bilinç oluşturma gibi kazanımları desteklemektedir.

Metinlerarası okuma yönteminin, öğretim uygulamalarına entegre edilebileceği çeşitli modeller önerilmiştir. Bunlar arasında istasyon yöntemi, 5E modeli ve işbirlikçi öğrenme yer almaktadır. Katılımcılar, yöntemin farklı materyaller ve gruplama teknikleriyle uygulanabileceğini belirtmişlerdir. Bir katılımcı, “İstasyon yöntemi ile her istasyonda farklı bir metin türü sunulabilir” (K6) önerisiyle yöntemle etkileşimli öğrenme ortamlarının desteklenebileceğini vurgulamıştır. Başka bir katılımcı ise, “Farklı türleri birlikte kullandığımız etkinliklerle öğrencilerin öğrenme süreçlerini daha eğlenceli ve etkili hale getirebilirim” (K7) demiştir.

Yöntemin, öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini ve bakış açısı çeşitliliğini geliştirdiği ifade edilmiştir. Katılımcılar, öğrencilerin farklı metin türlerini bir arada görerek olaylara daha geniş bir perspektiften bakmayı öğrendiklerini ifade etmişlerdir. Örneğin, bir katılımcı, “Bir metin üzerinde farklı düşünce biçimleri tartışılabilir. Bu da öğrencilerin birbirlerinin bakış açılarına saygı duymasını ve empati geliştirmesini destekler” (K5) diyerek yöntemin sosyal becerilere katkı sağladığını belirtmiştir. Başka bir katılımcı ise, “Bu yöntemle öğrenciler hem kendilerini ifade etme becerilerini hem de eleştirel düşünme kapasitelerini artırabilirler” (K12) şeklindedir. 2024 Maarif Modeli, öğrencilerin bilgiye eleştirel bir gözle yaklaşmasını, düşünme süreçlerini derinleştirmesini ve empati yeteneklerini geliştirmesini amaçlayan hedeflerinden biri olarak eleştirel düşünmeyi öne çıkarmaktadır. Öğretmen adaylarının görüşleri de metinlerarası okuma yönteminin bu becerilere doğrudan katkı sunduğunu göstermektedir.

Metinlerarası okuma yönteminin uygulamasında zaman yönetimi, materyal eksikliği ve hazırlık gereksinimi gibi bazı zorluklarla karşılaşılabilirliği belirtilmiştir. Ancak bu zorlukların yaratıcı çözümlerle aşılabileceği ifade edilmiştir. Örneğin, bir katılımcı, “Doğadan veya basit materyallerden yararlanarak yaratıcı çözümler üretebilirim” (K9) diyerek materyal eksikliğine alternatif bir yaklaşım getirmiştir. Bir başka katılımcı ise, “Zaman kısıtlamalarını aşmak için daha küçük kazanımlara yönelik uygulamalar yapılabilir” (K2) demiştir. Bu görüşler, metinlerarası okuma yönteminin etkili bir şekilde uygulanabilmesi için öğretmenlerin öğretim süreçlerini planlarken esnek ve yaratıcı yaklaşımlar geliştirmesi gerektiğini göstermektedir. Bulgular, metinlerarası okuma yönteminin hem pedagojik hem de uygulama açısından önemli fırsatlar sunduğunu ve çeşitli yönleriyle eğitim süreçlerini zenginleştirdiğini ortaya koymaktadır.

Öğretim programına yönelik yapılan doküman incelemesi, metinlerarası okuma yönteminin farklı temalar kapsamında çeşitli şekillerde yer aldığını göstermektedir. Özellikle “Erdemler”, “Millî Mücadele ve Atatürk”, “Doğa ve İnsan” ve “Kütüphanemiz” gibi temalarda öğrencilerin kendi deneyimlerinden yola çıkarak metinler arası bağlantılar kurmalarına, bilgileri karşılaştırmalarına ve değerler bağlamında yorumlar üretmelerine olanak tanıyan ifadeler dikkat çekmektedir. Ancak öğretmen adaylarının görüşleriyle karşılaştırıldığında, bu kuramsal çerçevenin sınıf içi uygulama açısından yeterince somutlaştırılmadığı görülmektedir. Katılımcılar, programın metinlerarası okuma yöntemini tanıttığını ancak nasıl uygulanacağına dair yönlendirme, etkinlik örneği ve değerlendirme ölçütlerinin sınırlı olduğunu ifade etmektedir. Bu durum, program ile uygulayıcı arasında bir boşluk oluşmasına neden olmakta; öğretmen adaylarının yöntemi kavramsal olarak tanımalarına rağmen, pedagojik düzeyde nasıl işlevselleştirecekleri konusunda belirsizlik yaşamalarına yol açmaktadır. Dolayısıyla bulgular, öğretim programı ve öğretmen adaylarının görüşleri arasında hem bütünlüycü hem de eleştirel bir denge olduğunu ortaya koymaktadır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli İlkokul Türkçe Öğretim Programı'nda metinlerarası okuma yönteminin yer alıp almadığını, yer alıyorsa nasıl yapılandırıldığını ve öğretmen adaylarının bu yönteme ilişkin bilgi, beceri ve farkındalık düzeylerinin nasıl şekillendiğini belirlemeyi amaçlayan araştırmada, öğretim programında metinlerarası okuma yöntemine dair doğrudan bir yönlendirme bulunmadığı ve öğretmen adaylarının bu yönteme ilişkin farkındalıklarının sınırlı olduğu belirlenmiştir. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli çerçevesinde güncellenen ilkokul 1., 2., 3. ve 4. sınıf Türkçe öğretim programları, doğrudan “metinlerarası okuma” terimini içermemekle birlikte, öğrencilerin okuma süreçlerinde farklı metinler arasında bağlantılar kurmalarına yardımcı olabilecek etkinlikleri içermektedir. 1. sınıftan itibaren temel düzeyde görsellerle anlam kurma, hikâye tamamlama ve olayları sıralama gibi etkinlikler öne çıkarken, 2. sınıfta karşılaştırma yapma, anlatım türlerini ilişkilendirme ve dinleme-okuma entegrasyonu gibi süreçler devreye girmektedir. 3. sınıfta öğrenciler metinlerarası anlam oluşturma, anlatım

biçimlerini analiz etme ve yazarın mesajlarını sorgulama süreçlerine yönlendirilmektedir. 4. sınıfta ise öğrencilerin edindikleri bu becerileri daha bilinçli ve sistematik bir şekilde kullanmaları beklenmekte, ancak programda metinlerarası okuma süreçlerinin açık yönergelerle desteklenmediği gözlemlenmektedir. Türkçe öğretim programlarında farklı türlerde metinleri karşılaştırmaya yönelik etkinliklerin yer aldığı, ancak bu etkinliklerin sistematik bir yapı içinde sunulmadığı görülmüştür. Öğrencilerin yalnızca metinlerin içeriklerini değil, anlatım tekniklerini, üslup farklarını ve yazarların mesajlarını değerlendirmelerine imkân tanıyacak açık yönergelerin sınırlı olduğu tespit edilmiştir. Program, öğrencilerin metinler arası ilişkileri fark etmelerini destekleyecek bazı etkinlikler sunsa da, metinlerarası okuma yöntemine yönelik doğrudan ve yapılandırılmış bir yönlendirme içermemektedir. Özellikle öğrencilerin farklı metin türleri arasındaki ilişkileri anlamlandırmalarına yardımcı olacak sistematik yönergelerin eksikliği dikkat çekmektedir.

Araştırma sonuçları, 2024 Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Türkçe Öğretim Programı'nda metinlerarası okuma teriminin açıkça yer almadığını, ancak yapı ve içerik düzenlemeleriyle bu yöntemin örtük biçimde desteklendiğini göstermektedir. Literatürde, öğrencilerin farklı metinler arasında ilişki kurma süreçlerinin bilinçli olarak yönlendirilmesi gerektiği belirtilmektedir (Hartman & Langer, 2001). Özellikle, metinlerarası okuma becerilerinin gelişimi için yapılandırılmış etkinliklerin gerekliliği vurgulanmaktadır (Varelas & Pappas, 2006; Pearson, 2004). Mevcut bulgular, öğretmen adaylarının programın eleştirel düşünme ve anlam oluşturma süreçlerini destekleyici bir yapı sunduğunu düşündüklerini ancak yöntemin uygulanmasını kolaylaştıracak rehberlik mekanizmalarının yetersiz olduğunu gösteren çalışmalarla örtüşmektedir (Moje, 2008; OECD, 2019).

Öğretmen adaylarının metinlerarası okuma yöntemine yönelik algıları incelendiğinde, yöntemin Türkçe derslerinde uygulanabilirliği konusunda bazı belirsizliklerin yaşandığı ve mevcut öğretim programında bu stratejinin nasıl konumlandırıldığına dair yeterli açıklamaların bulunmadığı görülmüştür. Bununla birlikte, adaylar metinlerarası okuma yönteminin öğrencilerin anlam inşa etme, eleştirel düşünme ve disiplinler arası bağ kurma becerilerini geliştirme açısından önemli bir potansiyele sahip olduğunu ifade etmişlerdir. Bu durum, yöntemin 21. yüzyıl becerilerini önceleyen TYMM ile örtüştüğü yönündeki literatür bulgularıyla da desteklenmektedir (Ahmadian & Yazdani, 2013; Rechin, 2023).

Öğretmen adaylarının büyük çoğunluğu, programın öğrencileri metinlerarası bağlantılar kurmaya teşvik ettiğini ancak bu sürecin somut yönergelerle desteklenmediğini ifade etmiştir. Bloome ve Egan-Robertson (1993), metinlerarasılığın eğitim süreçlerinde yapılandırılmamış biçimde sunulduğunda öğrenciler için anlamlı bağ kurma süreçlerinin zorlaştığını vurgulamaktadır. Mevcut araştırmada da öğretmen adaylarının yöntemi kuramsal düzeyde benimsedikleri ancak sınıf içi uygulama konusunda belirsizlikler yaşadıkları görülmüştür. Benzer şekilde, Ahangari (2014) tarafından gerçekleştirilen çalışmada da öğretmen adaylarının

yöntemin sınıf içi uygulanabilirliği konusunda yönlendirmeye ihtiyaç duydukları belirlenmiştir. Öğretmen adayları, metinlerarası okuma yöntemini öğrencilerin okuma-anlama becerilerini geliştirme ve farklı bakış açıları kazandırma açısından olumlu değerlendirmiştir. Ancak, yöntemin etkili şekilde uygulanabilmesi için öğretim programında daha yapılandırılmış etkinliklerin sunulması gerektiğini ifade etmişlerdir. Literatürde, metinlerarası okumanın okuma-anlama süreçlerini desteklediği belirtilmektedir (Hartman, 1995). Ancak bazı araştırmalar, öğrencilerin metinlerarası bağlantılar kurmada öğretmen rehberliğine ihtiyaç duyduğunu ortaya koymaktadır (Tarchi & Ledesma, 2024). Mevcut araştırma da benzer bir bulguya ulaşmış ve öğretmen adaylarının yöntemi etkili şekilde uygulayabilmek için yönlendirici materyallere ve örnek uygulamalara ihtiyaç duyduklarını göstermiştir.

Öğretmen adaylarının metinlerarası okuma yöntemini uygularken zaman yönetimi, materyal eksikliği ve rehberlik yetersizliği gibi güçlüklerle karşılaştıkları belirlenmiştir. OECD (2019) raporları, öğretmenlerin çağdaş okuma stratejilerini uygulayabilmeleri için daha fazla mesleki gelişim desteğine ihtiyaç duyduğunu vurgulamaktadır. Ek olarak, bazı öğretmen adayları, öğrencilerin metinlerarası ilişkileri kurmada zorlandığını ve bu süreçte aşamalı bir yönlendirmeye ihtiyaç duyduklarını belirtmiştir. Bu bulgu, Varelas ve Pappas (2006) tarafından yapılan araştırmalarda ortaya konan, metinlerarası okumanın yapılandırılmış öğretim modelleri içinde sunulmadığında öğrencilerin kendi başlarına bağlantı kurmada zorlandıkları bulgularıyla tutarlıdır. Araştırma bulguları, metinlerarası okuma yönteminin öğretim programlarında doğrudan yer almamasına rağmen öğrenci anlam oluşturma süreçlerine dolaylı yoldan katkı sunduğunu göstermektedir. Ancak yöntemin etkili bir şekilde uygulanabilmesi için öğretmenlerin daha fazla destek materyaline ve uygulamalı eğitime ihtiyaç duyduğu belirlenmiştir. Pearson (2004) ve Duke & Pearson (2002) tarafından yapılan çalışmalarda da üst düzey okuma becerilerinin öğretiminde yapılandırılmış öğretmen eğitimine duyulan ihtiyaç vurgulanmaktadır. Mevcut çalışma, öğretmen adaylarının metinlerarası okuma yöntemini etkili bir şekilde kullanabilmesi için programın daha açık yönergelerle desteklenmesi gerektiğini ortaya koymaktadır.

Çalışma kapsamında yapılan çözümlenmeler, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli doğrultusunda güncellenen Türkçe Öğretim Programı'nda metinlerarası okuma yöntemine dolaylı biçimde yer verildiğini; ancak uygulamaya dönük açıklama, etkinlik örneği ve pedagojik yönlendirme açısından belirgin eksiklikler bulunduğunu göstermektedir. Öğretmen adayları, yöntemi olumlu bir öğrenme aracı olarak değerlendirmekte; özellikle eleştirel düşünme, yaratıcılık ve disiplinler arası bağlantı kurma gibi beceriler açısından değerli bulmaktadır. Bununla birlikte, öğretim programının yönlendirici yapılar sunmaması, adayların yöntemi sınıf içinde nasıl hayata geçireceklerine dair net bir yol haritasına sahip olmalarını zorlaştırmaktadır. Elde edilen veriler ışığında, öğretmen eğitimi programlarında metinlerarası okuma gibi üst düzey düşünmeyi destekleyen yöntemlerin hem kuramsal hem de uygulamalı bileşenleriyle ele alınması gerektiği anlaşılmaktadır. Öğretim programı geliştiricilerin

ise yalnızca tematik düzeyde değil, öğrenme çıktılarıyla açık biçimde tanımlanmış, etkinlik önerileriyle desteklenmiş ve değerlendirme ölçütleriyle yapılandırılmış içerikler üretmesi önem arz etmektedir. Öğretmen adaylarının bu tür yaklaşımları sınıf ortamına etkili biçimde taşıyabilmeleri için, sistemli bir pedagojik rehberliğe ihtiyaç duydukları açıktır.

Sonuç olarak, metinlerarası okuma yönteminin öğretim programında doğrudan yer almamakla birlikte, öğrencilerin eleştirel düşünme ve anlam oluşturma becerilerini destekleyen yapısal unsurlar içerdiği belirlenmiştir. Bununla birlikte, öğretmen adaylarının sınıf içi uygulamalarda materyal yetersizliği, zaman yönetimi güçlükleri ve stratejinin pratiğe nasıl aktarılacağına dair belirsizlikler yaşadıkları görülmüştür. Bu doğrultuda, yöntemin etkili biçimde uygulanabilmesi için öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin desteklenmesi, sınıf içi uygulamaları yönlendirecek somut kılavuzların oluşturulması ve eğitim materyallerinin çeşitlendirilmesi gerektiği düşünülmektedir.

Bu çalışmanın bulguları çerçevesinde düşünüldüğünde, öğretmenler ve öğretmen adayları metinlerarası okuma etkinliklerine öğretim uygulamalarında yer verebilir, farklı türdeki metinler arasında bağlantı kurmayı teşvik eden etkinlikler düzenleyerek öğrencileri eleştirel düşünmeye yönlendirebilir. Ayrıca metinlerarası okuma uygulamalarında dijital materyallerden yararlanılabilir ve dijital araçlar ile etkileşimli platformlar aracılığıyla öğrencilerin farklı metinler arasında ilişki kurmaları desteklenebilir. Sınıf içi işbirlikçi öğrenme ortamlarının oluşturulması da bu süreci güçlendirebilir. Metinlerarası okuma yöntemi grup çalışmaları ve tartışmalarla desteklendiğinde öğrenciler farklı türdeki metinleri birlikte değerlendirerek çok yönlü düşünme becerileri kazanabilir. Politika yapıcılar ve program geliştiriciler açısından bakıldığında ise metinlerarası okuma yönteminin öğretim programına açık ve sistematik bir biçimde dâhil edilmesi yararlı olabilir. Bu bağlamda, 2024 Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Türkçe Öğretim Programında bu yönetime yönelik etkinliklere yer verilebilir ve öğretmenlerin uygulama sürecinde yol alabilmeleri için rehber materyaller hazırlanabilir. Benzer biçimde, öğretmen eğitim programlarında metinlerarası okuma yöntemine daha fazla yer verilmesi, eğitim fakültelerinde öğretmen adaylarına yönelik uygulamalı derslerin ve atölyelerin düzenlenmesi açısından önem taşımaktadır. Ders kitapları ve eğitim materyalleri de öğrencilerin farklı metin türlerini karşılaştırarak analiz yapmalarını destekleyen etkinlikler ve yönlendirmeler içerecek şekilde hazırlanabilir. Bunun yanında, öğretmenlerin metinlerarası okuma yöntemini sınıf ortamında etkili bir biçimde kullanabilmeleri için hizmet içi eğitimler ve sürekli mesleki gelişim olanakları sunulabilir. Araştırmacılar açısından değerlendirildiğinde ise çalışmanın temel sınırlılığının yalnızca öğretmen adaylarının beyanlarına dayanması ve uygulama sürecine ilişkin gözlem verisi içermemesi olduğu görülmektedir. Bu yönüyle elde edilen sonuçlar adayların algı, bilgi ve beklentilerini yansıtmaktadır. Bu nedenle, gelecekte yapılacak araştırmalarda farklı veri kaynaklarının, uygulama temelli modellerin ve nicel analizlerin birlikte kullanılması konunun daha kapsamlı biçimde

ele alınmasına katkı sağlayabilir. Ayrıca metinlerarası okuma yönteminin farklı yaş gruplarındaki etkisi incelenebilir. İlkokul düzeyinin yanı sıra ortaokul ve lise kademelerinde de bu yöntemin akademik başarı üzerindeki etkisi araştırılabilir. Öğretmenlerin metinlerarası okuma uygulamalarına ilişkin sınıf içi gözlem çalışmaları yapılarak yöntemi nasıl uyguladıkları ve karşılaştıkları zorluklar belirlenebilir. Elde edilen veriler doğrultusunda etkili öğretim stratejileri geliştirilebilir. Son olarak, farklı kültürel ve sosyo-ekonomik bağlamlarda metinlerarası okuma sürecinin nasıl işlediği araştırılabilir ve yöntemin öğrenci başarısı ile eleştirel düşünme becerileri üzerindeki etkisi çeşitli eğitim ortamlarında karşılaştırmalı olarak incelenebilir.

References

- Adetuyi, C. A., & Olatayo, O. F. (2016). Intertextuality awareness as a tool for effective understanding of texts. *International Journal of Advanced Academic Research*, 2(1), 1-6.
- Ahangari, S., & Sepهران, H. (2014). The effect of intertextuality on Iranian EFL learners' critical writing. *Iranian Journal of Language Teaching Research*, 2(1), 85-98.
- Ahmadian, M., & Yazdani, H. (2013). A study of the effects of intertextuality awareness on reading literary texts: The case of short stories. *Journal of Educational and Social Research*, 3(2), 155-161.
- Akdal, D., & Şahin, A. (2014). The Effects of Intertextual Reading Approach on the Development of Creative Writing Skills. *Eurasian Journal of Educational Research*, 54, 171-186.
- Akpınar, B., & Köksalan, B. (2024). Eğitimde maarif ve müfredat yenileme ihtiyacı: Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli üzerinden teorik bir analiz [The need for maarif and curriculum renewal in education: A theoretical analysis based on the Türkiye Century Maarif Model]. *Journal of History School*, 17(68), 27-48.
- Arslankara, V. B., & Arslankara, E. (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin felsefi temelleri: Ontolojik, epistemolojik ve aksiyolojik bakış açılarından bir değerlendirme [Philosophical foundations of the Türkiye Century Maarif Model: An evaluation from ontological, epistemological, and axiological perspectives]. *İstanbul Eğitim Dergisi*, 1(1), 121-145.
- Aslan, E. (2011). Türkiye Cumhuriyeti'nin ilkokullarda izlediği ilk öğretim programı: "1924 İlk Mektepler Müfredat Programı" [The first primary education curriculum implemented in the Republic of Turkey: "The 1924 Primary Schools Curriculum Program"]. *İlköğretim Online*, 10(2), 717-734.
- Balcı, A. (2010). 1338 (1922) ilköğretim Türkçe dersi programı [The 1338 (1922) primary school Turkish language curriculum]. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (27), 111-119.
- Banaz, E. (2024). 2024 Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın dijital okuryazarlık açısından incelenmesi [An analysis of the 2024 Türkiye Century Maarif Model middle school Turkish course curriculum in terms of digital literacy]. *Kuram ve Uygulamada Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(1), 279-290.
- Baş, Ö., Avşar Tuncay, A., & Akyol, H. (2014). Metinlerarası anlayışla Türk destanlarının eğitim-öğretimde kullanılması [Using Turkish epics in education with an intertextual understanding]. *Cito Eğitim: Kuram ve Uygulama*, 26, 23-36.

- Bekpenbetova, S., Satkenova, S., Zholdybayev, O., Yerzhanova, S., Ibrayeva, Z., & Seyitova, B. (2025). Intertextuality in Modern Kazakh Prose: Enhancing Cultural Identity and Academic Success in Higher Education. *Journal of Ethnic and Cultural Studies*, 12(1), 62–85. <https://doi.org/10.29333/ejecs/2408>
- Binbaşıoğlu, C. (1999). İlkokuma ve yazma öğretiminin ve alfabe kitaplarının tarihsel gelişimi [The historical development of initial reading and writing instruction and alphabet books]. *Eğitim ve Bilim*, 24(114).
- Bloome, D., & Egan-Robertson, A. (1993). The social construction of intertextuality in classroom reading and writing lessons. *Reading Research Quarterly*, 28(4), 304–333. <https://doi.org/10.2307/747928>
- Chi, F. M. (1995). EFL readers and a focus on intertextuality. *Journal of reading*, 38(8), 638-644.
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Sage.
- Currie, G., & Knights, D. (2003). Reflecting on a critical pedagogy in the MBA: Power and control in the business school. *Management Learning*, 34(1), 27–49. <https://doi.org/10.1177/1350507603034001129>
- Çayır, M., & Ünveren, D. (2025). 2024 Türkçe dersi öğretim programındaki derin anlama yönelik öğrenme çıktılarına ulaştırılacak yol ve stratejiler: Etkinlik örnekleri [Ways and strategies to achieve deep comprehension learning outcomes in the 2024 Turkish course curriculum: Sample activities]. *Tarih Okulu Dergisi*, 18(76), 2384–2409. <https://doi.org/10.29228/joh.78470>
- Dehler, G. E., Welsh, M. A., & Lewis, M. W. (2001). Critical pedagogy in the “new paradigm”: The struggle against the hegemony of management education. *Management Learning*, 32(4), 493–511. <https://doi.org/10.1177/1350507601324005>
- Duke, N. K., & Pearson, P. D. (2002). Effective practices for developing reading comprehension. In A. E. Farstrup & S. J. Samuels (Eds.), *What research has to say about reading instruction* (3rd ed., pp. 205-242). International Reading Association.
- Elkad-Lehman, I., & Greensfeld, H. (2011). Intertextuality as an interpretative method in qualitative research. *Narrative Inquiry*, 21, 258-275. <https://doi.org/10.1075/NI.21.2.05ELK>
- Fobes, C., & Kaufman, P. (2008). Critical pedagogy in the sociology classroom: Challenges and concerns. *Teaching Sociology*, 36(1), 26–33. <https://doi.org/10.1177/0092055X0803600104>
- Fraenkel, J., Wallen, N., & Hyun, H. (2023). *How to design and evaluate research in education* (11th ed.). McGraw-Hill.

- Giroux, H. A. (2021). *Critical pedagogy*. In R. Becker & W. Helsper (Eds.), *Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie* (pp. 1–16). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-31395-1_19-1
- Hartman, D. K. (1995). Eight readers reading: The intertextual links of proficient readers reading multiple passages. *Reading Research Quarterly*, 30(3), 520–561. <https://doi.org/10.2307/747631>
- Hartman, D. K., & Langer, J. A. (2001). Intertextuality and reading: The text, the reader, and the context. In P. Mosenthal, M. L. Kamil, & P. D. Pearson (Eds.), *Handbook of reading research* (Vol. 3, pp. 487-508). Lawrence Erlbaum.
- Jin, M. (2024). Application of Intertextuality in English Literary Works in Senior High School Students' English Reading. *Frontiers in Humanities and Social Sciences*. <https://doi.org/10.54691/mx7fqx05>
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage Publications.
- Matthews, C. (2014). Critical pedagogy in health education. *Health Education Journal*, 73(5), 600–609. <https://doi.org/10.1177/0017896913510511>
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation* (2nd ed.). Jossey-Bass.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Sage.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2019). *Türkçe dersi öğretim programı* [Turkish language course curriculum]. <https://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/20195716392253-02-T%C3%BCrk%C3%A7e%20%C3%96%C4%9Fretim%20Program%C4%B1%202019.pdf>
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2024). *Türkçe dersi öğretim programı* [Turkish language course curriculum]. <https://tymm.meb.gov.tr/ogretim-programlari/ilkokul-turkce-dersi>
- Moje, E. B. (2008). Foregrounding the disciplines in secondary literacy teaching and learning: A call for change. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 52(2), 96-107. <https://doi.org/10.1598/JAAL.52.2.1>
- Murtiningsih, S., Nugroho, H., Ariani, I., & Utomo, A. (2024). The role of education for poverty alleviation in the perspective of critical pedagogy. *Digital Press Social Sciences and Humanities*, 6, 15–27. <https://doi.org/10.29037/digitalpress.411465>
- OECD. (2019). *PISA 2018 results: What students know and can do* (Volume I). OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/5f07c754-en>
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and practice* (4th ed.). Sage Publications.

- Pearson, P. D. (2004). The Reading Wars. *Educational Policy*, 18(1), 216-252. <https://doi.org/10.1177/0895904803260041>
- Pengfei, X. (2023). Exploration of high school english group reading teaching based on intertextuality theory. *Frontiers in Educational Research*, 6(29).
- Pinedo, A., Vossoughi, N., & Lewis, N. (2021). Critical pedagogy and children's beneficial development. *Policy Insights from the Behavioral and Brain Sciences*, 8(2), 183–191. <https://doi.org/10.1177/23727322211033000>
- Polat, İ., Sağlam, A., & Çelik, S. (2023). Education-themed TED talks from the perspective of critical pedagogy. *Review of Education, Pedagogy, and Cultural Studies*, 45(4), 310–332. <https://doi.org/10.1080/10714413.2023.2202592>
- Rechin, S. (2023). Intertextuality and its role in the classroom. *Learning to Teach*. Retrieved from <https://openjournals.utoledo.edu/index.php/learningtoteach/article/view/568>
- Staarman, J. K., Aarnoutse, C., & Verhoeven, L. (2003). Connecting discourses: Intertextuality in a primary school CSCL practice. *International Journal of Educational Research*, 39(8), 807-816. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2004.11.003>
- Tarchi, C., & Ledesma, L. C. (2024). Readers' awareness in the use of intertextual strategies when writing from multiple texts. *Journal of Writing Research*, 16(2), 249-269. <https://doi.org/10.17239/jowr-2024.16.02.03>
- Ülçay, O. (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli değerlendirmesi [An evaluation of the Türkiye Century Maarif Model]. *Ulusal Eğitim, Toplum ve Dünya Dergisi*, 1(2), 70–75. <https://doi.org/10.5281/zenodo.11097248>
- Varelas, M., & Pappas, C. C. (2006). Intertextuality in read-alouds of integrated science-literacy units in urban primary classrooms: Opportunities for the development of thought and language. *Cognition and Instruction*, 24(2), 211-259. https://doi.org/10.1207/s1532690xci2402_2
- Yıldırım, Y., & Çalışkan, A. (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin 21. yüzyıl insan profili açısından değerlendirilmesi [An evaluation of the Türkiye Century Maarif Model in terms of the 21st-century human profile]. *Electronic Journal of Education Sciences*, 13(26), 204–220. <https://doi.org/10.55605/ejedus.1548121>
- Yurdakal, İ. H. (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli: 2024 ilkököl Türkçe dersi öğretim programı'nın (1, 2, 3 ve 4. sınıflar) incelenmesi [Türkiye Century Maarif Model: An analysis of the 2024 primary school Turkish language course curriculum (grades 1, 2, 3, and 4)]. *Temel Eğitim*, (24), 76–88.

Ethical and Author Declarations | Etik ve Yazar Beyanları**Authors' Contributions**

All stages of the study were carried out solely by the author.

Conflict of Interest

There are no financial or personal conflicts of interest that could have influenced the study.

Ethical Approve

The planning and implementation of this research were approved by the Ethics Committee of Ankara University with the decision dated 14.01.2025 and numbered E-79176220-050.04-1672386 (Decision 1/21).

Use of Artificial Intelligence

No artificial intelligence tools were used during the writing, analysis, or data processing stages of this study.

Yazarların Katkı Düzeyleri

Bu çalışmanın bütün aşamaları yazar tarafından yürütülmüştür.

Çıkar Çatışması Beyanı

Çalışmayı etkileyebilecek herhangi bir mali veya kişisel çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Etik Onay

Bu araştırmanın planlanması ve yürütülmesi, Ankara Üniversitesi Etik Kurulu'nun 14.01.2025 tarihli ve E-79176220-050.04-1672386 (1/21 Karar) sayılı kararıyla etik açıdan uygun bulunmuştur.

Yapay Zeka Kullanımı

Araştırmanın yazım, analiz ve veri işleme aşamalarında herhangi bir yapay zekâ aracı kullanılmamıştır.

This study has been evaluated under double-blind peer review and verified to be free of plagiarism using iThenticate software.

Bu çalışma, çift taraflı kör hakemlik kapsamında değerlendirilmiş ve iThenticate yazılımı kullanılarak intihal içermediği teyit edilmiştir.

The studies published in our journal are published as open access under a CC-BY-NC-ND license.

Dergimizde yayımlanan çalışmalar CC-BY-NC-ND lisansı altında açık erişim olarak yayımlanmaktadır.

Ethical disclosure | Etik bildirim: ebfd@ankara.edu.tr