

**T.C.
ERCIYES ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANA
BİLİM DALI**

**OKUMA EĞİTİMİNDE ALIMLAMA ESTETİĞİ:
TÜRKÇE ÖĞRETMENİ GÖRÜŞLERİ**

**Hazırlayan
RUKİYE EVLER**

Yüksek Lisans Tezi

**Temmuz 2025
KAYSERİ**

**T.C.
ERCIYES ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANA
BİLİM DALI
TÜRKÇE EĞİTİMİ BİLİM DALI**

**OKUMA EĞİTİMİNDE ALIMLAMA ESTETİĞİ:
TÜRKÇE ÖĞRETMENİ GÖRÜŞLERİ**

**Hazırlayan
RUKİYE EVLER**

**Danışman
DOÇ. DR. MEHMET ALİ BAHAR**

**Temmuz 2025
KAYSERİ**

BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK

Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada,

- tez içindeki bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- görsel, işitsel ve yazılı bütün bilgi ve sonuçları bilimsel etik kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda ilgili eserlere bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu,
- atıfta bulunduğum eserlerin bütününe kaynak olarak gösterdiğimi,
- kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı,
- bu tezin herhangi bir bölümünü bu üniversitede veya başka bir üniversitede başka bir bilimsel çalışması olarak sunmadığımı

beyan ederim.

Rukiye EVLER

YÖNERGEYE UYGUNLUK

Okuma Eğitiminde Alımlama Estetiği: Türkçe Öğretmeni Görüşleri adlı Yüksek Lisans tezi, Erciyes Üniversitesi Lisansüstü Tez Önerisi ve Tez Yazma Yönergesi'ne uygun olarak hazırlanmıştır.

Hazırlayan
Rukiye EVLER

Danışman
Doç. Dr. Mehmet Ali BAHAR

KABUL VE ONAY

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne,

Rukiye EVLER'in hazırladığı **Okuma Eğitiminde Alımlama Estetiği: Türkçe Öğretmeni Görüşleri** başlıklı bu çalışma jürimiz tarafından **Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı, Türkçe Eğitimi Bilim Dalında Yüksek Lisans Tezi** olarak kabul edilmiştir.

Jüri Başkanı	Prof. Dr. Murat ŞENGÜL	
Jüri Üyesi (Danışman)	Doç. Dr. Mehmet Ali BAHAR	
Jüri Üyesi	Prof. Dr. Önder ÇAĞIRAN	

Bu tez Erciyes Üniversitesi Lisansüstü Eğitim, Öğretim ve Sınav Yönetmeliği'nin ilgili maddeleri uyarınca yukarıdaki jüri üyeleri tarafından 24/07/2025 tarihinde uygun görülmüş ve Enstitü Yönetim Kurulunca ... / ... / ... tarihi ve sayılı kararı ile kabul edilmiştir.

Prof. Dr. Onur Alp İLHAN
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

TEŞEKKÜR

Yüksek lisans eğitimim ve çalışmalarım süresince yoğun olsa bile yardımlarını ve değerli zamanını esirgemeyen, tez konumun belirlenmesinde, gerekli izinlerin alınmasında, tezin hazırlanması aşamasında engin bilgi birikimi, görüş ve önerileri ile yol gösteren, her an ulaşabildiğim, bana hep destek olan sayın danışman hocam Doç. Dr. Mehmet Ali BAHAR'a teşekkürlerimi sunarım.

Lisans eğitimimde büyük emekleri olan, yüksek lisans eğitimime başlamamda bana yol gösterip ışık tutan, destekleyen, bir insan ve akademisyen olarak örnek aldığım, tez savunmamda da jüri başkanı olan, görüş ve önerileriyle tezime katkı sağlayan çok değerli hocam Prof. Dr. Murat ŞENGÜL'e, aynı şekilde lisans eğitimimden itibaren emeğini, desteğini, görüşlerini esirgemeyen, bana inanan, her daim örnek aldığım ve tez savunmamda beni yalnız bırakmayan çok değerli hocam Doç. Dr. Kübra ŞENGÜL'e ayrı ayrı saygı ve şükranlarımı sunuyorum.

Tez savunma jürimde bulunan Prof. Dr. Önder ÇAĞIRAN'a kıymetli görüş ve önerileri için teşekkür ederim.

Çalışmamda verilerin toplanması sırasında emeği geçen tüm Türkçe öğretmenlerine ayrı ayrı teşekkürlerimi sunuyorum.

Yüksek lisans eğitimime başladığım günden itibaren çalışmalarım beni teşvik eden, cesaretlendiren, bana her zaman destek olup hiçbir zaman yalnız bırakmayan, her daim motive eden, gerginliğimi alan, hayatım boyunca üzerimde en büyük emeği olan biricik anneme, maddi ve manevi her anlamda ve her konuda yanımda olan babama, uzakta olmasına rağmen kalben yanımda hissettiğim bendeki yeri her zaman ayrı olacak olan sevgili ağabeyime teşekkürü bir borç bilirim.

Son olarak yüksek lisans eğitimime başlamadan önce ve başladıktan sonra her daim yanımda olan, desteklerini esirgemeyen, zorlandığımda dertlerimi paylaştığım, benimle üzüldüğü sevinen, beni dinleyen ve yılmamam için çaba gösteren kıymetli arkadaşlarıma çok teşekkür ederim.

Rukiye EVLER

Temmuz 2025, KAYSERİ

ÖZ

OKUMA EĞİTİMİNDE ALIMLAMA ESTETİĞİ: TÜRKÇE ÖĞRETMENİ GÖRÜŞLERİ

Rukiye EVLER

Erciyes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Yüksek Lisans Tezi, Temmuz, 2025
Danışman: Doç. Dr. Mehmet Ali BAHAR

Çağcıl ana dili eğitiminde bireylerin doğru anlama ve anlatma becerilerinin yanı sıra estetik duyma ve üretim, varsıl düşünme; üstbilişsel planlama, izleme ve değerlendirme, çok yönlü yorum yapma becerilerini desteklemek amaçlanır. Bu amaca ulaşmada Türkçe öğretmenlerinin alımlama estetiği bilgi birikimi ve bu birikimi derslerine aktarma düzeyi belirleyici bir rol oynamaktadır. Ancak Türkçe öğretmenlerinin bu konudaki hazır bulunuşlukları ve deneyimleri ayrıca incelenmemiştir. Bu eksiklikten yola çıkarak gerçekleştirilen bu araştırmada Türkçe öğretmenlerinin alımlama estetiğiyle ilgili hazır bulunuşluk ve alımlama estetiğine uygun okuma eğitimi sunma durumlarını ortaya koymak amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda kapsamlı bir değerlendirmeye ulaşabilmek için eş zamanlı karma desen yöntemi benimsenmiş, ölçüt örnekleme yöntemiyle belirlenen ve çalışmaya gönüllü katılım gösteren 102 Türkçe öğretmeninden oluşan katılımcıların araştırmacılar tarafından geliştirilen Okuma Eğitiminde Alımlama Estetiği Anketine ve yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan açık uçlu sorulara yanıt vermeleri istenmiştir. Katılımcıların ankete verdikleri yanıtların dağılımı SPSS 22 aracılığıyla, görüşmelerde toplanan veriler ise içerik çözümlemesiyle incelenmiştir. Bu incelemede çalışma grubundaki Türkçe öğretmenlerinin alımlama estetiği kavramına ilişkin hazır bulunuşluk düzeylerinin beklenen düzeyde olmadığı, okuma eğitiminde alımlama

estetiğinden yeterince yararlanmadıkları görülmüştür. Çalışma Türkçe öğretmenlerinin okuma eğitiminde alımlama estetiğine ilişkin hazır bulunuşluklarını ve deneyimlerini gündeme getirmesiyle özgünlük kazanmakta, konuya ilişkin sunduğu önerileriyle Türk ana dili eğitiminde estetik duyma ve üretim becerilerini geliştirmenin yollarını örneklendirmektedir.

Anahtar sözcükler: alımlama, alımlama estetiği, okuma, okuma eğitimi, Türkçe öğretmeni, öğretmen yeterlilikleri



ABSTRACT

RECEPTION AESTHETICS IN READING EDUCATION: TURKISH TEACHER VIEWS

Rukiye EVLER

Erciyes University, Institute of Educational Sciences

Master's Thesis, July, 2025

Supervisor: Assoc. Prof. Dr. Mehmet Ali BAHAR

In contemporary mother tongue education, the objective is to cultivate individuals' competencies in comprehending and articulating themselves accurately, in addition to their aesthetic perception and production, rich thinking, metacognitive planning, monitoring and evaluation, and multi-faceted interpretation skills. In order to achieve this objective, it is imperative to acknowledge the pivotal role that Turkish teachers' knowledge of reception aesthetics and their capacity to integrate this knowledge into their pedagogical practices plays. However, the question of whether Turkish teachers are adequately prepared and experienced in this area has not yet been examined separately. The present study is predicated on the deficiency and its objective is to reveal Turkish teachers' preparedness regarding reception aesthetics and their ability to provide reading education in line with reception aesthetics. To achieve a comprehensive evaluation in line with this objective, a concurrent mixed-method design was adopted. A total of 102 Turkish teachers, who volunteered to participate in the study and were selected using criterion sampling, were asked to respond to a questionnaire developed by the researchers and to open-ended questions in a semi-structured interview form. The distribution of the participants' responses to the questionnaire was analysed using SPSS 22, while the data collected from the interviews was analysed using content analysis. The analysis indicated that Turkish language teachers in the study group exhibited an inadequate level of readiness concerning the concept of reception aesthetics, and their utilisation of reception

aesthetics in reading education was found to be insufficient. The study's originality lies in its focus on the readiness and experiences of Turkish language teachers regarding reception aesthetics in reading education. It also provides a range of recommendations for developing aesthetic perception and production skills in Turkish mother tongue education.

Keywords: reception, reception aesthetics, reading, reading education, Turkish teachers, teacher qualifications.



İÇİNDEKİLER

BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK.....	i
YÖNERGEYE UYGUNLUK.....	ii
KABUL VE ONAY	iii
TEŞEKKÜR.....	iv
ÖZ	v
ABSTRACT.....	vii
İÇİNDEKİLER	ix
TABLolar LİSTESİ.....	xii
ŞEKİLLER LİSTESİ	xiii
SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ	xv
BÖLÜM I	
GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	8
1.2. Araştırmanın Önemi.....	10
1.3. Araştırmanın Amacı	11
1.4. Sayıtlar	12
1.5. Sınırlılıklar	12
1.6. Tanımlar	12
BÖLÜM II	
ARAŞTIRMANIN KURAMSAL TEMELİ VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	13
2.1. Okur Merkezli Kuramlar	13
2.2. Alımlama Estetiği	15
2.2.1. Wolfgang Iser'e göre alımlama estetiği	19
2.2.2. Hans Robert Jauss'a göre alımlama estetiği.....	21
2.2.3. Stanley Fish'e göre alımlama estetiği	23
2.2.4. Akşit Göktürk'e göre alımlama estetiği	24
2.3. Alımlama.....	25
2.4. Okuma	27
2.4.1. Okumanın fiziksel yönü	31
2.4.2. Okumanın bilişsel yönü	34
2.4.2.1. Bellek ve okuma ilişkisi	36
2.4.2.1.1. Bilgi işleme kuramı	36
2.4.2.2 Şema kuramı ve okuma ilişkisi	38

2.4.3. Okumanın psikolojik/duyuşsal yönü.....	42
2.4.4. Okumanın sosyolojik yönü	42
2.5. Okuma Eğitimi	43
2.6. Okuma Eğitimi ve Alımlama Estetiği	46
2.7. İlgili Araştırmalar.....	48
2.7.1. Makaleler	49
2.7.2. Tezler	55
BÖLÜM III	
YÖNTEM.....	60
3.1. Araştırmanın Modeli	60
3.2. Araştırmanın Araştırma Grubu	63
3.2.1. Nitel boyutun çalışma grubu	64
3.2.2. Nicel boyutun çalışma grubu	65
3.3. Veri Toplama Araçları	67
3.3.1. Nitel veri toplama aracı.....	67
3.3.2. Nicel veri toplama aracı	68
3.4. Veri Toplama Süreci	69
3.4.1. Nitel veri toplama süreci	70
3.4.2. Nicel veri toplama süreci	71
3.5. Verilerin Analizi	72
3.5.1. Nitel verilerin analizi.....	72
3.5.2. Nicel verilerin analizi.....	73
3.6. Geçerlilik ve Güvenirlilik	74
3.6.1. Nitel verilerin inandırıcılığı ve kabul edilebilirliği	74
3.6.2. Nicel verilerin geçerliliği ve güvenirliliği.....	75
BÖLÜM IV	
BULGULAR.....	77
4.1. Nitel Verilerden Elde Edilen Bulgular	77
4.2. Nicel Verilerden Elde Edilen Bulgular	102
BÖLÜM V	
TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER.....	131
KAYNAKÇA.....	137

EK 1: Okuma Eğitiminde Alımlama Estetiği Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu	151
EK 2: Okuma Eğitiminde Alımlama Estetiği Anketi.....	156
EK 3: Etik Komisyonu Onay Bildirimi.....	161
EK 4: MEB İzinleri	162
EK 5: Yapay Zekâ Kullanım Etik Beyanı.....	177



TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1 Katılımcıların Demografik Özellikleri.....	64
Tablo 2 Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Demografik Bilgileri.....	66
Tablo 3 Türkçe Öğretmenlerinin Alımlama Estetiğine Yönelik Bilgi ve Birikimleriyle İlgili Bulguların Kategorileri.....	73
Tablo 4 Metnin Genel Yapısı ve İçeriği Hakkında Bilgilendirmeye İlişkin Bulgular.	77
Tablo 5 Okumakta Zorlanılan Metinle İlgili Bilgilendirmeye İlişkin Bulgular.....	79
Tablo 6 Yazınsal Metinlerin Söylem Özelliklerini Fark Ettirmeye İlişkin Bulgular.	81
Tablo 7 Metindeki Bilgileri Günlük Yaşamla, Bilgi ve Tecrübelerle İlişkilendirmeyi Sağlamaya İlişkin Bulgular	84
Tablo 8 Yazınsal Metinlerden Çıkarılan Anlamanın Sorgulanması, Başkalarıyla Tartışılmasına İlişkin Bulgular	86
Tablo 9 Örtük Anlamları Fark Ettirmeye İlişkin Bulgular	88
Tablo 10 Farklı Bağlamlarda ve Okuma Deneyimlerinde Metinden Çıkarılan Anlamların Farklılaştığını Hissettirmeye İlişkin Bulgular.....	90
Tablo 11 Metinlerarası Okumaya Yönlendirmeye İlişkin Bulgular	93
Tablo 12 Öğrencileri Motive Edebilecek Alıntılar Yapmaya İlişkin Bulgular.....	95
Tablo 13 İyi Okurlar Metindeki Anlamı Tüketen Değil Üreten Olmalı Sözüne İlişkin Bulgular.....	97
Tablo 14 Alımlama Becerileri ile İlgili Tanımlamalara İlişkin Bulgular	98
Tablo 15 Alımlama Becerilerini Kazandırabilmeye İlişkin Önerilere Yönelik Bulgular	100

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1 Okuduğunu anlama stratejileri.	30
Şekil 2 Eş zamanlı desende araştırma sürecinin modeli.	61
Şekil 3 Nitel boyutun araştırma süreci modeli.	62
Şekil 4 Nicel boyutun araştırma süreci modeli.	63
Şekil 5 Anket formunun geliştirilme süreci.	69
Şekil 6 Eş zamanlı desende veri toplama araçlarının tasarımı ve veri toplama süreci.	71
Şekil 7 Katılımcıların alımlama estetiği anketine verdikleri yanıtların aritmetik ortalamaları.	104
Şekil 8 Birinci maddeye verilen yanıtlar.	105
Şekil 9 İkinci maddeye verilen yanıtlar.	106
Şekil 10 Üçüncü maddeye verilen yanıtlar.	107
Şekil 11 Dördüncü maddeye verilen yanıtlar.	107
Şekil 12 Beşinci maddeye verilen yanıtlar.	108
Şekil 13 Altıncı maddeye verilen yanıtlar.	109
Şekil 14 Yedinci maddeye verilen yanıtlar.	109
Şekil 15 Sekizinci maddeye verilen yanıtlar.	110
Şekil 16 Dokuzuncu maddeye verilen yanıtlar.	111
Şekil 17 Onuncu maddeye verilen yanıtlar.	111
Şekil 18 On birinci maddeye verilen yanıtlar.	112
Şekil 19 On ikinci maddeye verilen yanıtlar.	113
Şekil 20 On üçüncü maddeye verilen yanıtlar.	113
Şekil 21 On dördüncü maddeye verilen yanıtlar.	114
Şekil 22 On beşinci maddeye verilen yanıtlar.	115
Şekil 23 On altıncı maddeye verilen yanıtlar.	115
Şekil 24 On yedinci maddeye verilen yanıtlar.	116
Şekil 25 On sekizinci maddeye verilen yanıtlar.	117
Şekil 26 On dokuzuncu maddeye verilen yanıtlar.	117
Şekil 27 Yirminci maddeye verilen yanıtlar.	118
Şekil 28 Yirmi birinci maddeye verilen yanıtlar.	119
Şekil 29 Yirmi ikinci maddeye verilen yanıtlar.	119

Şekil 30 Yirmi üçüncü maddeye verilen yanıtlar.	120
Şekil 31 Yirmi dördüncü maddeye verilen yanıtlar.	121
Şekil 32 Yirmi beşinci maddeye verilen yanıtlar.	121
Şekil 33 Yirmi altıncı maddeye verilen yanıtlar.	122
Şekil 34 Yirmi yedinci maddeye verilen yanıtlar.	123
Şekil 35 Yirmi sekizinci maddeye verilen yanıtlar.	123
Şekil 36 Yirmi dokuzuncu maddeye verilen yanıtlar.	124
Şekil 37 Otuzuncu maddeye verilen yanıtlar.	125
Şekil 38 Otuz birinci maddeye verilen yanıtlar.	125
Şekil 39 Otuz ikinci maddeye verilen yanıtlar.	126
Şekil 40 Otuz üçüncü maddeye verilen yanıtlar.	127
Şekil 41 Otuz dördüncü maddeye verilen yanıtlar.	127
Şekil 42 Otuz beşinci maddeye verilen yanıtlar.	128
Şekil 43 Otuz altıncı maddeye verilen yanıtlar.	129
Şekil 44 Otuz yedinci maddeye verilen yanıtlar.	129

SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ

bkz.: bakınız

cm: santimetre

Çev: Çeviren

Ed: Editör

MEB: Millî Eğitim Bakanlığı

OECD: Ekonomik İş Birliği ve Kalkınma Teşkilatı

OKUYAY: Okuma Kültürünü Yaygınlaştırma Platformu

PIRLS: Uluslararası Okuma Becerilerinde Gelişim Araştırması

PISA: Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı

YÖK: Yükseköğretim Kurulu

s.: sayfa

vb.: ve benzeri

vd.: ve diğerleri

BÖLÜM I

GİRİŞ

Türkçe öğretmenlerinin alımlama estetiğine ilişkin bilgi ve birikimleri, onların öğrencilerine sunacağı okuma eğitiminin niteliğini belirleyen öğelerden biridir. Çok boyutlu bir yönü olan; yazın ve dil eğitiminin kesiştiği bir noktada bulunan alımlama estetiği kuramı, çağcıl okuma eğitiminin yaratıcı okuma becerisi başta olmak üzere çeşitli okuma yetkinliklerini önceleyen bir bakış açısı sunmasıyla olduğu kadar öğrencilerin çok boyutlu, sorgulayıcı ve eleştirel bir okuma tutumu benimsemelerine de elverişli bir düzlem oluşturmaktadır. Bununla birlikte okur odaklı bir yaklaşım olan alımlama estetiği bakış açısıyla gerçekleştirilecek okuma yaşantılarının öğrencilerde üstbilişsel dil stratejilerini edinme ve öz değerlendirme becerilerini de geliştirme potansiyeli taşıdığı söylenebilir.

Millî Eğitim Bakanlığı ([MEB], 2024a) tarafından yayımlanan Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı incelendiği zaman okuma becerisinin en çok öğrenme çıktısı ve süreç bileşenine sahip olan alan olduğu görülmektedir. 2024 Türkçe Dersi Öğretim Programında (TDÖP, 2024) metni yorumlayabilme, okuma strateji ve yöntem seçimlerini yönetebilme, metindeki anlamı bilinmeyen sözcüklerin anlamını tahmin edebilme, metnin derin anlamını belirlemeye yönelik basit ve üst düzey çıkarımlar yapabilme, metni eleştirebilme, metindeki probleme çözüm üretebilme, okuma sürecine yönelik öz yansıtma yapabilmeye ilişkin öğrenme çıktısı ve süreç bileşeni yer almaktadır. Bu öğrenme çıktısı ve süreç bileşenlerinin alımlama estetiğiyle örtüştüğü görülmekte ve alımlama estetiğinin Türkçe dersi kapsamında gerçekleştirilen okuma eğitiminde kullanılmasına uygun oldukları düşünülmektedir. Alımlama estetiğinin okuma eğitiminde kullanılmasında en önemli görev ise Türkçe öğretmenlerine düşmektedir.

Bir yazın eleştiri kuramı olarak doğan alımlama estetiği, edebi eserlerin değerini belirlemede okurun tepkisini temel ölçüt olarak belirlemiş, bir edebi ürünün

değerinin ancak onun okuru alımlamaya çağırma düzeyine göre belirlenebileceğini savunmuştur. Bu kuram, zamanla diğer okur odaklı eleştiri kuramlarının çıkmasına ön ayak olmuş, eğitim anlayışındaki ilerlemelerle örtüşen savunularıyla yazın eğitiminin temel ilkelerinden biri hâline gelmiştir. Alımlama estetiğine göre eserin anlamı metin içinde oluşmuş, bütünleşmiş veya hazır olarak bulunmaz, okur metindeki ipuçlarından yararlanarak okuma ve alımlama sürecinde bunu ortaya çıkarır (Macit ve Soldan, 2017). Alımlama estetiği yazın tarihi açısından da önemli görülmektedir. Yazın eleştirisi tarihinde eserin konumunu okurun belirlediği ilk kuram alımlama estetiğidir ve zaman içerisinde yorumların değişebilmesi durumuna alımlama estetiği belirleyici bir faktör olarak ele almaktadır (Yüce, 2016). Alımlama, temelde eserlerin nasıl yorumlandığı ve değerlendirildiği ile ilgilidir (Erkurt, 2021). Alımlama yazın biliminde dinleyici veya okur olarak her türlü iletişimsel edinim biçimi almasıyla öne çıkmaktadır (Ekiz, 2007). Türkçe öğretmenlerin alımlama estetiği ve alımlama eğitimiyle ilgili alt yapıları hem kendilerinin anlama, yorumlama ve değerlendirme becerilerinin gelişmesinde hem de metinlerin anlaşılması, yorumlanması noktasında öğrencilerine rehberlik etmeleri, onların kapsamlı bir şekilde düşünmelerini ve bir değerlendirmelerini sağlamaları açısından önemlidir.

Öğretmenlerin meslek hayatlarıyla ilgili güncel gelişmeleri okuyarak takip etmeleri ve kendilerini geliştirmeleri kaliteli bir öğretim ortamı sunmaları açısından gereklidir. Bahar'a (2017) göre öğretmenler genelde meslek ve akademik hayatlarını lisans dönemindeki okuma tecrübeleri ve bu dönemde geldikleri okuma düzeyleri ile devam ettirmektedir. Ancak öğretmenlerin nitelikli bir öğretim gerçekleştirebilmesi için eğitim öğretimle ilgili son gelişmeleri, anlattıkları dersin içeriğini oluşturan bilim dallarındaki ilerlemeyi okuyarak yakından takip etmeleri gerekmektedir. Başka bir deyişle sadece okuyan öğretmenler, öğrencilerin eğitim öğretim hayatında yetkinliklerini devam ettirebilir, hangi yaşta olurlarsa olsunlar zihinsel olarak dinç kalabilir (s.8). Türkçe öğretmenlerinin de okuma eğitiminde alımlama estetiği kuramından yararlanabilmeleri için öncelikle bu konu ile ilgili bilgi ve birikiminin olması gerekmektedir. Bu sebeple Türkçe öğretmenleri eğitim öğretimle ilgili, ana dili eğitimi ve okuma öğretimiyle ilgili son gelişmeleri takip ederek kendilerini geliştirmeli, bu gelişmeleri derslerine uyarlamalıdır.

MEB'e (2017) göre nitelikli öğretmen okul ve öğrenci başarısını arttırmakta, öğrencinin kişisel gelişimini desteklemektedir. Öğrenciler hedeflenen başarıya ancak yeterli donanımına sahip öğretmenlerle ulaşabilir. Şengül'e (2020) göre Türkçe

öğretmeni ve Türkçe öğretmeni adaylarının Türk Millî Eğitiminin genel amaçları çerçevesinde kuramsal bilgi altyapısının bulunarak bunu öğretim sürecine uygulayabilmesiyle Türkçe öğretim sürecini tasarlama, düzenleme, değerlendirme, aile, okul ve toplumla birlikte çalışma yeterlilikleriyle donanımlı; bilgi ve becerilerini devamlı geliştiren, elde ettikleri bu bilgi ve becerilerden Türkçenin eğitimi ve öğretimi alanında yararlanan; yaratıcı, dinamik, alanında uzmanlaşmış kişiler olması gerekmektedir. Bunların dışında Türkçe öğretmenleri derslerinde farklı yöntem, teknik ve stratejileri kullanmalı, öğrencilere dil bilinci ve sevgisi kazandırmalı, dil becerilerini öğretmeli, dili doğru bir biçimde kullanmayı sağlamalıdır. Türkçe öğretmenleri, öğrencilerin okumayı sevmeye ve alışkanlığa dönüştürme, okuma kültürü oluşturma sürecindeki en etkili aktördür. Öğrencilerin okuduklarını doğru bir şekilde anlamalarını ve yorumlamalarını sağlamada Türkçe öğretmenlerinin okuma eğitimiyle ilgili geliştirdiği etkinlikler kritik bir rol oynamaktadır. Türkçe öğretmenin okuma beceri, kültürü ve alışkanlığı kazandırmada başarılı olabilmesi için öncelikle kendisinin de okuma beceri, kültürü ve alışkanlığı bulunmalıdır (Özkaya ve Çetin, 2014; Ünlü ve Eğilmez, 2021). Türkçe öğretmenlerinin mesleki bilgi ve birikimi ne kadar fazla olursa Türkçe dersinin verimliliği ve niteliği de o kadar kaliteli olacaktır.

Türkiye’deki okurlar üzerinde yapılan araştırmalardan elde edilen sonuçlar çoğunlukla olumsuz yöndedir (Ayyıldız vd., 2006). Bugüne kadar yapılan araştırmaların neredeyse tamamında Türkiye’de kitap okuma alışkanlığının yeterli düzeyde gelişmediği ve oldukça düşük seviyede olduğu görülmektedir (Çelik ve Sur, 2023; Kaygas, 2019). Kültür ve Turizm Bakanlığı Kütüphaneler ve Yayımlar Müdürlüğü (2017) tarafından yapılan “Türkiye’de Kitap Okuma Alışkanlıkları Araştırması”na göre Türkiye’nin %45,7’si yılda 1-5 arasında, %27,9’u 6-11 arasında, %13,5’i 12-20 arasında ve %12,5’i 21 ve daha fazla kitap okumakla birlikte %75,9’u kütüphaneye gitmemektedir. Okuma Kültürünü Yaygınlaştırma Platformu ([OKUYAY], 2019) tarafından yapılan “Türkiye Okuma Kültürü Araştırması”na göre Türkiye’nin %42,3’ü okuyanlar, %18,8 okuyabilirler, %16,4’ü eskiden okuyanlar ve %22,5’i okumayanlar grubunda yer alırken %63’ü hiçbir zaman kütüphaneye gitmemekte, %19’u nadiren, %12’si bazen, %5’i sık sık, %1’i her zaman kütüphaneye gitmektedir.

Alan (2020) tarafından yapılan araştırmaya göre Türkiye’deki üniversite öğrencilerinin %51,8’i düzenli olarak kitap okurken %48,2’si düzenli olarak kitap okumamaktadır; üniversite öğrencilerinin %5,6’sı son bir yılda hiç kitap okumamakta,

%33,2'si 1-5 arasında, %24,7'si 6-10 arasında, %14,3'ü 11-15 arasında, %10,6'sı 16-20 arasında, %11,6'sı ise 21 ve üstü sayıda kitap okumaktadır. Odabaş vd.ne (2020) göre ön lisans, lisans ve lisansüstü öğrencilerinin %25,9'u az okuyanlar, %59,4'ü orta düzeyli okuyanlar, %14,7'si çok okuyanlar grubunda yer alırken öğrencilerin %69,4'ü düzensiz aralıklarla okumakta, %30,6'sı düzenli aralıklarla okumaktadır. Türkiye dışında yapılan yabancı çalışmalarda da benzer sonuçlara rastlanmaktadır. Abu Bakar (2019) tarafından yapılan araştırmaya göre Malezya'daki ikinci dil olarak İngilizce bölümü lisans öğrencileri yılda bir veya iki kitap ancak okumakta ve zayıf okuma alışkanlığına sahiptir. Sajid vd. (2020) tarafından yapılan araştırmaya göre Pakistan'da ekonomi bölümü yüksek lisans öğrencilerinin günde bir saatten az okuduğu ve okuma alışkanlıklarının zayıf olduğu ortaya konmuştur. Ivwighrehghweta ve Maria-Gorretti'nin (2022) araştırmasına göre Nijerya'nın Delta eyaletindeki lisans öğrencilerinin okuma alışkanlıkları düşük seviyededir. Sotiloye ve Bodunde (2018) tarafından yapılan araştırmada anket formuyla lisans öğrencilerinin okuma kültürü düzeyi belirlenmiş ve okuma sıklığı incelenmiş, araştırmanın sonucunda lisans öğrencilerinin okuma kültürü düzeyinin düşük seviyede ve okul ile sınırlı olduğu görülürken öğrencilerin %62'sinin sınavları “geçmek için okuma” yaptığı ortaya konulmuştur.

Günümüzde teknolojinin de gelişmesiyle dikkat ve odaklanma sürelerinde kısaltmalar gerçekleşmiş, okuma ve okuduğunu anlamada yaşanan sorunlara da yenileri eklenmiştir. MEB (2024b) tarafından yayınlanan Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA) 2022 raporuna göre Türkiye, Ekonomik İş Birliği ve Kalkınma Teşkilatı (OECD) ülkeleri içinde okuma becerileri alanında 30. (tüm ülkeler arasında 36.) sırada bulunmakta ve Türkiye'deki öğrencilerin %29'u okuma becerileri alanında 2. yeterlik düzeyine ulaşamayarak alt düzey bir performans göstermektedir. OECD ortalamasında bu oran %26'dır (s.6).

Elli yedi ülkenin katıldığı Uluslararası Okuma Becerilerinde Gelişim Araştırması (Progress in International Reading Literacy Study [PIRLS]) 2021 yılı sonuçlarına göre Türkiye okuma başarısında otuz sekiz ülkeden geride bulunmakta ve otuz dokuzuncu sırada yer almakla beraber 496 ölçek puanıyla 500 puan olan PIRLS ölçek merkez puanının altında bir puana sahiptir (Mullis vd., 2023, s.27-28). Türkiye'nin okuduğunu anlama süreçlerindeki durumuna bakıldığında yorumlama/bütünleştirme/anlama süreçleri puanının genel PIRLS puanından daha

düşük olduğu görülmüştür. Yorumlama/bütünleştirme/anlama süreçleri genel PIRLS puanı en az iki ölçek puanıyken Türkiye'nin bu puanı -2'dir (Mullis, vd., 2023, s.62-64).

Okur merkezli yaklaşımlarla yürütülmeyen okuma eğitimi faaliyetlerinin bir sonucu olarak, okuduğunu anlamayla ilgili yapılan araştırmalardaki başarı düzeyleri düşüktür (Bahar ve Yüce, 2016). Kaygas'a (2019) göre PISA gibi uluslararası araştırmalardaki başarı oranının düşük olması özelde öğrencilerin genelde ise bireylerin sosyal ve çalışma yaşamlarını, toplumun refahını olumsuz olarak etkileyebilecek sonuçlar meydana getirecektir. Bu sebeple okumaya ve okuma eğitimine gereken önem gösterilmeli, öğretmenlerin bilgi ve becerilerinin geliştirilmesi sağlanmalı, bu bilgi ve becerilerden de öğrencilerin gelişimi için derslerde yararlanılmalıdır.

Okuma becerisi akademik ve sosyal yaşamda birçok alan ile ilişkili olmakla beraber iyi bir eğitim görmüş olan bireyler toplumun gelişmesinde ve kalkınmasında katkı sağlamaktadır. Bu doğrultuda okuma becerisinin ve okuma eğitiminin toplumun gelişmesi ve kalkınması yönünde kritik bir etkisinin bulunduğu ifade edilebilir (Demir Atalay, 2018). Çağdaş bir toplum olmanın koşullarını yerine getirebilmek, sorgulayan ve düşünen bireyler yetiştirebilmek için birey öncelikle okuma sevgisi, alışkanlığı ve kültürü kazanarak bunları yaşam biçimi hâline getirmelidir (İnce Samur, 2014). Okuma ile yeni sözcükler öğrenilmekte, sözcük dağarcığı gelişmekte, öğrencilerin dil becerileri ve kişisel gelişimleri devamlı hale gelmekte, sistematikleşmektedir. Okuma, yaratıcılığı geliştirerek insanların ufkunu derinleştirmektedir (Memiş, 2020). Bunlara ek olarak okuma becerisi bir anlama becerisi olarak nitelendirilmekte, geliştirilmesi ve alışkanlık haline getirilmesi ise kaliteli bir okuma eğitiminden geçmektedir. Okuma becerisi ve okuma eğitimi insanların kendisini ve çevresini tanıması, algıladığı nesneleri anlamlandırması noktasında oldukça önemlidir (Bulut vd., 2012). Demirel'e (1992) göre derslerin tamamı okuma becerisini gerektirmekle beraber iyi okuyamayan ve okuduğunu anlayamayan bir öğrenci derslerinde başarılı olamaz. Nitekim Türkben ve Gündeğer'e (2021) göre beşinci sınıf öğrencilerinin, Bayrak ve Soylu'ya (2022) göre altıncı sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyleri orta derecededir. Altunkaya ve Sülükçü (2018) tarafından yapılan araştırmaya göre yedinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyi düşüktür. Bayram ve Kanmaz'a (2022) göre sekizinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlamadaki başarısı orta düzeydedir. Ortaokul öğrencilerinin okuma alışkanlığı ve kütüphane kullanım oranları da pek

yüksek değildir. Deniz (2015) tarafından yapılan araştırmaya göre ortaokul öğrencilerinin %5,5'i bir yılda hiç kitap okumazken %15,2'si 1-5 arasında, %26,2'si 6-11 arasında, %30,6'sı 12-20 arasında, %20,2'si 21-35 arasında ve %2,4'ü 36 üstü sayıda kitap okumaktadır. Yine aynı araştırmaya göre ortaokul öğrencilerinin %49,7'si hiçbir zaman halk kütüphanelerine gitmezken %31,4'ü nadiren, %9,2'si ayda bir, %4,7'si haftada bir ve %4,2'si her gün halk kütüphanelerine gitmektedir. Bekaroğlu vd. (2022) tarafından yapılan araştırmada öğrencilerin %35'i düzenli olarak, %57,2'si ara sıra kitap okumakta ve %7,8'inin kitap okuma alışkanlığı bulunmamaktadır. Yurt dışında yapılan araştırmaların da benzer sonuçlara sahip olduğu görülmektedir. Chairanissa ve Wirza'ya (2019) göre Bandung eyaletindeki ortaokul öğrencileri düşük okuma alışkanlığına sahiptir. Babalola (2020) tarafından yapılan araştırmaya göre Ekiti eyalet ortaokullarındaki öğrencilerin çoğu günde bir saatten az ve nadiren okumaktadır. Öğrencilerin okuma ve anlama becerilerini geliştirmede, onlara okuma alışkanlığı ve okuma kültürü kazandırmada öğretmenlerin en etkili öğelerden biri olduğu göz önüne alınarak öğretmenlerin okuma alışkanlığı ve okuma kültürü ile ilgili bilgi ve becerilerinin ayrıca irdelenmeye değer bir konu olduğu düşünülmektedir.

Öğretmen ve öğretmen adaylarının okuma kültürü ile ilgili durumlarının incelendiği birçok araştırmada katılımcıların okuma kültürü ile ilgili düzeylerinin istenilen düzeyde olmadığı belirlenmiştir. Örneğin Sever vd.nin (2017) çalışmasında öğretmenlerin okuma kültürü edinme sürecindeki bilgi ve becerilere yeterli düzeyde sahip olmadıkları görülmüştür. Kuşdemir vd.ne (2020) göre öğretmen adaylarının okuma kültürü orta düzeyde olmakla beraber görsel okuma becerileri düşük düzeydedir.

Yıldız vd. (2015) tarafından yapılan araştırmada farklı 21 bölümdeki öğretmen adaylarının bir ile beş kitap arasında okuyarak az okur grubunda yer aldıkları ve okuma alışkanlığından mahrum bireyler olduğu görülmüştür. Özdemir (2018) tarafından yapılan araştırmaya göre öğretmen adayları okuma stratejilerini sık sık kullanmasına rağmen kitap okuma alışkanlığı noktasında yetersizlerdir. Kaygas'a (2019) göre eğitim fakültesi öğrencilerinin %39'unun yılda 1-5 kitap, %26'sının 6-10 kitap, %35'inin 11 ve üstü sayıda kitap okuduğu; öğrencilerin %80'inin düzenli ve sürekli kitap okumadığı görülmüş ve eğitim fakültesi öğrencilerinin okuma alışkanlıklarının yetersiz seviyede olduğu tespit edilmiştir. Yabancı alan yazındaki benzer çalışmalarda bu sonuçları destekler niteliktedir. Liswaniso ve Mubanga'ya (2019) göre Namibya

Üniversitesindeki öğretmen yetiştirme programlarındaki öğrencilerin okumaya sınırlı zaman ayırdığı, okuma alışkanlıklarının zayıf olduğu ve okuma kültürüne sahip olmadıkları ortaya konmuştur. Appiah vd. (2023) tarafından yapılan araştırmada ise Gana eğitim fakültelerindeki öğrencilerin genel okuma alışkanlıklarının düşük olduğu ve çoğu öğrencinin iki ayda bir kitap okuduğu görülmüştür.

Türkçe öğretmeni adaylarının ve öğretmenlerinin okuma eğitimindeki rolü oldukça önemlidir ancak yapılan araştırmalarda okuma alışkanlığı ve okuduğunu anlama alanındaki yetkinliklerinin beklenen seviyede olmadığı görülmektedir. Ürün Karahan'ın (2017) araştırmasına göre Türkçe öğretmeni adaylarının okuduğunu anlama düzeyleri orta seviyededir. Bahar (2017) tarafından yapılan araştırmada Türkçe öğretmeni adaylarının okuduğunu anlama düzeylerinin 0,48'lik bir ortalamayla beklenen seviyenin altında kaldığı görülmüştür. Baltacı (2021) tarafından yapılan araştırmaya göre Türkçe öğretmenleri öyküleyici metinleri çok iyi anlarken bilgilendirici metinleri orta düzeyde anlamaktadır. Ünlü ve Eğilmez (2021) tarafından yapılan araştırmada Türkçe öğretmenlerinin %42,7'sinin her gün, %18,9'unun boş vakitlerinde, %13,3'ünün ayda bir kitap, %7'sinin ayda iki kitap ve %6,3'ünün haftada bir kitap okuduğu tespit edilmiştir. Bunlara ek olarak Türkçe öğretmeni adayları ve öğretmenleri okuma kültürü noktasında da yetkin değildir. Polat (2019) tarafından yapılan araştırmaya göre Türkçe öğretmenleri okuma kültürünün kavramsal çerçevesini belirlemede zorlanırken Yaşar'a (2022) göre Türkçe öğretmeni adaylarının okuma kültürü düzeyleri "ara sıra" olarak orta seviyededir. Kendi okuduğunu anlayamayan, okuma alışkanlığı ve kültürüne sahip olmayan bir Türkçe öğretmeni adayının veya öğretmenin öğrencilerin okuduğunu anlama becerisini geliştirmesi, okuma alışkanlığı ve kültürü kazandırması beklenemez.

Okur merkezli bir yaklaşım olan alımlama estetiğinin okuma eğitiminde kullanılmasının öğrencilerin öz sorgulama, değerlendirme, çıkarımda bulunma, yorum yapma, okuduğunu anlama, çok boyutlu düşünme ve eleştirel okuma becerisini geliştirebileceği düşünülmektedir. Ancak alımlama estetiğinden okuma eğitiminde yararlanılabilmesi için öncelikle öğretmenler bu konu hakkında bilgi sahibi olmalıdır. Türkiye'de okuma eğitimine alımlama estetiğinin dâhil edilmesine ilişkin alan yazın incelendiğinde bu alanda kayda değer bir eksiklik olduğu görülmekle beraber Türkçe öğretmenlerinin alımlama estetiği konusundaki bilgi birikimine yönelik geniş bir çalışmanın yapılmadığı görülmüştür. Bu bağlamda buraya kadar değinilen

eksikliklerden ve sorunlardan yola çıkarak çalışmanın problem durumu aşağıdaki gibi tanımlanmıştır.

1.1. Problem Durumu

Alımlama ile metin/eser etkin bir şekilde okunarak anlamlandırılır. Metni etkin bir şekilde okuyan okur, metnin derin yapısını anlamada daha başarılıdır ve metinle ilgili çıkarımlarda bulunarak metni çeşitli yönlerden değerlendirir. Alımlama yapan okur, okuduğu metin hakkında daha fazla düşünür, okuduğunu daha doğru bir şekilde anlar ve kavrar. Alımlama sayesinde okunan metnin çözümlenmesi ve özümsemişi kolaylaşır. Öğrenciler alımlamayı en kolay ve etkili bir şekilde Türkçe dersi kapsamında yürütülen okuma eğitimiyle gerçekleştirebilirler. Söz varlığının, hayal gücünün, yaratıcılığın, yorumlama ve çıkarım yapma becerisinin geliştirilmesi için okuma becerisine sahip olunmalıdır. Okuma ve okuduğunu anlama becerisi de nitelikli öğretmenlerle ve okuma eğitimiyle geliştirilebilmektedir.

Öğretmenlerin okuma konusundaki sorumluluğu öğrencilerine olumlu bir rol model olmaktır (Sevim ve Şeref, 2015). Karatay'a (2018) göre öğretmen öğrencilere kazandırmak istediği beceri ve düşünceleri işlenen metinlerden çıkarabilmeli, onları ilgi çeken, işlevsel, öğretici uygulamalara dönüştürebilmelidir. Böylece öğretmen hedefe uygun öğrenme etkinliklerini gerçekleştirmiş olmaktadır. Öğrencilerin alımlama becerilerini kullanmasında ve bu becerilerinin geliştirilmesinde en büyük görev ise Türkçe öğretmenlerine düşmektedir. Türkçe öğretmenlerinin de bu konuda öğrencilerine yol gösterebilmeleri için öncelikle kendilerinin alımlama estetiğiyle ilgili bir bilgi ve birikiminin olması gerekmektedir.

Alımlama estetiği gibi okuru merkeze olan yaklaşımların yazın ve dil eğitiminde kullanılması öğrencileri teşvik ve motive edebilir, öğrencilerin katılımını sağlayabilir, böylece öğrenciler okuma ve anlam oluşturma sürecinde gerçekten aktif olduklarını tecrübe edebilirler (İnan ve Boldan 2018; Spirovska, 2019). Zhou ve Xiao'nun (2019) çalışmasına göre öğretmenler Jauss'un beklenti ufku teorisinden yararlanarak ilkokulda okuma eğitimi sürecinde metinlerin yaşam durumunu ve içeriğini yeniden yapılandırmayı, beklenti ufkunu güncellemeyi ve öğrencilerin estetik vizyonunu geliştirmeyi amaçlamalı; bunun için geleneksel metin anlayışını özgürleştirmeli ve öğrencilerin beklenti ufkunu gözden geçirmelerini sağlamalıdır. Iskhak vd. (2020) tarafından yapılan araştırmaya göre okur tepkisine dayalı bir öğretim öğrencileri demokratik bir sınıf topluluğunun üyeleri olarak "aktif anlam üreticileri" arasına

yerleştirir, eleştirel okuma-yazma etkinliklerine katılmalarını sağlar, iş birlikli bir şekilde fikir ve hislerini paylaşmalarına imkân tanır. Garzón ve Castañeda-Peña (2015) tarafından yapılan araştırmaya göre okur-tepki kuramına dayalı uygulamaların yapılması dil öğretmen adaylarının anlam arama sürecini ve üst düzey düşünme becerilerinin gelişmesini sağlamıştır. Suarez ve Diva (2022) tarafından yapılan araştırmaya göre okur tepki kuramı öğrencilerin benzer ve farklı yönleri ayırt etme, grup yapma, kategorize etme, karşılaştırma, parça ve bütün ilişkisi kurma, örüntüleri görme, dizileri ve düzeni tanıma, analiz ve sentez yapma, tümevarım ve tümdengelim gibi akıl yürütme becerilerini kullanmalarını sağlamakla beraber eleştirel düşünme düzeylerinde artış olmasını da sağlamıştır.

Türkiye’de alımlama estetiği ile ilgili yapılan lisansüstü tezler incelendiğinde bu konuyla ilgili az çalışmanın yapıldığı görülmüştür. Yapılan çalışmaların neredeyse hepsi kuramsal çerçeve ve inceleme (Alabulut, 2017; Başkaya, 2022; Bozkurt, 1999; Duran Gürbüz, 2024; Gökgözoğlu, 2017; Kazan, 2021; Kendir, 2022; Navruz, 2024; Öztok, 2010; Pehlivan, 2023; Tanç, 2013) türündeyken sadece biri (Onarıcıoğlu, 2020) uygulamalı bir araştırma şeklindedir. Onarıcıoğlu’nun (2020) çalışmasında ortaokula giden öğrencilerin öyküleyici metinlere sözlü ve yazılı olarak verdikleri tepkiler belirlenerek bu tepkilerin alımlama estetiğine göre incelenmesi amaçlanmış ve öğrencilerin metinde yer alan durumları kendi yaşamlarıyla, çevresiyle ve kültürüyle bağdaştırabildiği görülmüştür. Bunun dışında Bahar (2010), Onur (2024) ve Yaman (2024) Türkçe eğitimi ve alımlamayla ilgili çalışmalar yapmışlardır. Bahar’ın (2010) alımlama estetiği ve okuma eğitimi alanını birleştirdiği öncü çalışmasında 8. sınıf öğrencilerinin şiir türü metinleri alımlamalarına katkı sağlamak amaçlanarak bu doğrultuda ders kitapları incelenmiş ve Türkçe eğitiminde etkileşime elverişli metinlerden yararlanılması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Onur (2024) çalışmasında Türkçe dersinde okur odaklı yaklaşımlarla yapılandırılan etkinliklerle öğrencilerin alımlamalarını ve verdikleri tepkileri incelemiş, çalışmanın sonucunda Türkçe dersinde okur odaklı yaklaşımlarla yapılandırılan etkinliklerin okumayı ve Türkçe derslerine ilişkin öğrencileri pozitif yönde etkileyebileceğini sonucuna ulaşmıştır. Yaman (2024) tarafından yapılan çalışmada Türkçe öğretiminde yaratıcı dramının öğrencilerin ifade becerileri ve alımlama üzerindeki etkisini araştırılmış ve öğrencilerin alımlamaları üzerinde olumlu etki bıraktığı görülmüştür. Bunlara ek olarak Silahsızoğlu’nun (2011) çalışmasında Türkçe öğretmenlerinin yazın kuramlarına ilişkin görüşleri incelenmiş ve yazın eğitiminde neden edebi

kuramlarından yararlanılması gerektiği açıklanmıştır. Çalışmanın sonunda Türkçe öğretmenlerinin alımlama estetiğini içinde barındıran okur merkezli kuramları yeterince tanımadığı sonucuna ulaşılmıştır. Türkiye dışında yapılan lisansüstü tezlere bakıldığında Brown (1999) tarafından Yeni Zelanda’da yapılan araştırmada 42 öğretmenden 6’sının okur-tepki yaklaşımını bildiği ancak bunun yerine geleneksel yaklaşımları kullanmayı tercih ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Monsour (2016) tarafından Amerika Birleşik Devletleri’nde yapılan araştırmada öğretmenlerin okur-tepki kuramına “aşına” oldukları, yazın ve ana dili eğitiminde sınıf içinde okur-tepki kuramından yararlandıkları ortaya konulmuştur. Alımlama estetiğiyle ilgili çok sayıda çalışma yapılmış olmakla beraber Türkiye’de ana dili eğitimi kapsamında gerçekleştirilen okuma eğitiminde alımlama estetiğinden yararlanma durumu ve Türkçe öğretmenlerinin alımlama estetiğine yönelik donanımı hakkında bir çalışmaya alan yazın taraması sırasında ulaşılamamıştır. Bu doğrultuda çalışmanın problem durumu, “ana dili eğitimi kapsamında gerçekleştirilen okuma eğitiminde alımlama estetiğinden yararlanma durumunun ve Türkçe öğretmenlerinin alımlama estetiği konusundaki bilgi ve birikiminin belirlenmemiş olması” olarak tanımlanmıştır.

1.2. Araştırmanın Önemi

Alımlama estetiği okuru merkeze alan bir kuramdır ve okurun alımlamadaki rolüyle ilgilenir. Alımlama ise okunan metnin anlaşılması ve yorumlanmasında önemlidir. Türkçe öğretmenlerinin alımlama estetiğiyle ilgili bilgi birikimlerinin belirlenmesi ve okuma eğitiminde alımlama estetiğinden yararlanıp yararlanmadıklarının ve ne düzeyde yararlandıklarının incelenmesi hem kendilerinin mesleki ve kişisel gelişimleri hem de öğrencilerine bu alanda yol gösterebilmeleri noktasında oldukça önemlidir.

Türkçe öğretmenlerin alımlama estetiğiyle ilgili bilgi birikimleri ve okuma eğitiminde alımlama estetiğinden yararlanıp yararlanmadıkları ve ne düzeyde yararlandıklarıyla ilgili alan yazın incelenmiş ve bu konuyla ilgili bir çalışma görülmeyerek Türkçe eğitiminde bu konuda eksikliğin bulunduğu tespit edilmiştir. Alan yazın incelendiğinde alımlamanın ve alımlama estetiğinin yaratıcı drama uygulamalarında (Genç, 2003; Yaman, 2024), oyunlarda (Özsoysal, 2005), devam oyunlarında (Zeren, 2023), çocuk tiyatrosunda yararlanılmasında (Kuyumcu, 2016), ampirik tiyatro uygulamalarında (Çevik, vd., 2012), film okumalarında (Yağbasan, 2007), belgesel sinema uygulamalarında (Öcel, 2012; Serter ve Karadaş, 2017), eser

incelemesinde (Arslan, 2018, Arslan, 2023; Bülbül, 2008; Dilidüzgün, 2005; İnce, 2013; İnce, 2022; Kazan, 2021; ztok, 2010; Pehlivan, 2023; Tan, 2013; Tunçok, 2019), yazında ve yazın eēitimi uygulamasında yararlanılmasında (Kanatlı ve çekici, 2020; zbek, 2022; Türkyılmaz vd., 2010; Uçan, 2006; Yüce, 2016) sosyal bilgiler dersi uygulamasında (Navruz, 2024), eviri çalışmalarında (Aytaş, 2020; Yücel, 2006), eleştirel düşünme uygulamalarında (Monsour, 2016; Saurez ve Diva, 2022), dil ve yazın ēretiminde (İnan ve Boldan, 2018; Spirovskaa, 2019), Türkçe eēitiminde şiir türüyle beraber kullanılmasında (Bahar, 2010; Bahar ve Yüce, 2016), Türkçe eēitiminde yararlanılmasında (imen, 2020) ve yabancı dil ēretimi noktasından (Köse, 2019) ele alınan çalışmaların yapıldıēı tespit edilmiştir. Bu baēlamda yukarıda açıklanan problem durumundan yola çıkılarak gerçekleştirilen bu çalışmada katılımcıların Türkçe ēretmenlerinden oluşması ve nitel ve nicel veri toplama araçlarının beraber kullanılarak konun çok yönlü şekilde ele alınmasının çalışmaya özgün bir deēer kattıēı söylenebilir. Bu alışmanın Türkçe eēitimi alanında okuma eēitiminde ve yazın eēitimi ile ilgili çalışmalara katkısı olması mit edilmektedir.

1.3. Araştırmanın Amacı

Yapılan araştırmanın amacı Türkçe ēretmenlerinin alımlama estetiēiyle ilgili bilgi birikimlerinin belirlenmesi ve Türkçe ēretmenlerinin okuma eēitiminde alımlama estetiēinden yararlanıp yararlanmadıklarının ve ne düzeyde yararlandıklarının incelenmesidir. Bu amaç doērultusunda bu araştırmada “Türkçe ēretmenlerinin okuma eēitiminde alımlama estetiēinden yararlanıp yararlanmama durumları nedir?” sorusuna yanıt aranmıştır. Buna ek olarak araştırmada şu alt sorulara yanıt aranmıştır:

1. Türkçe ēretmenlerinin alımlama ve alımlama estetiēine ilişkin kavramsal bilgi birikimleri nedir?
2. Türkçe ēretmenlerinin okuma eēitiminde alımlama estetiēinden yararlanmaya ilişkin görüş, gözlem ve deneyimleri nelerdir?
3. Türkçe ēretmenlerine göre okuma eēitiminde alımlama estetiēinden yararlanmaya yönelik çalışmalarda karşılaştıkları sorunlar ve çözüm nerileri nelerdir?

1.4. Sayıtlar

Bu araştırma kapsamında araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin, araştırmacılar tarafından geliştirilen Okuma Eğitiminde Alımlama Estetiği Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu'nda ve Okuma Eğitiminde Alımlama Estetiği Anketi'nde yer alan sorulara içtenlikle ve doğru bir biçimde yanıt verdikleri varsayılmıştır.

1.5. Sınırlılıklar

Bu araştırmada veri toplama araçlarından biri olarak alan yazına bağlı bir şekilde araştırmacı ve danışmanı tarafından geliştirilen Okuma Eğitiminde Alımlama Estetiği Anketi'nin geçerliliği ile ilgili uzman görüşü alınamamış, araştırmaya katılan katılımcı sayısı genellenebilir yargılara engel olmuş ve katılımcılar sınırlı bir kapsam oluşmasına yol açmıştır.

1.6. Tanımlar

Araştırmanın bu bölümünde çalışmanın temel kavramları olan okuma, okuma eğitimi, alımlama ve alımlama estetiğinin tanımlarına yer verilmiştir.

Okuma: Okuma, görme, algılama, seslendirme, anlama, zihinde yapılandırma gibi çeşitli fiziksel ve bilişsel işlemlerden oluşan karmaşık bir süreci içeren bir eylemdir (Güneş, 2012).

Okuma Eğitimi: Okuma eğitimi okumanın fiziksel ve zihinsel süreçlerinin bireye kazandırılmasıdır (Yalçın, 2012).

Alımlama: Alımlama anlatılan duygu ve düşüncenin anlaşılması, kavranması, değerlendirilmesidir (Göğüş, 1998).

Alımlama Estetiği: Alımlama Estetiği veya kuramı 1960'ların sonundan itibaren yazın eserlerinin anlamı ve yorumuyla alakalı olarak okuyucunun görevini inceleyen çeşitli kuramlara verilen genel bir isimdir (Moran, 2002).

BÖLÜM II

ARAŞTIRMANIN KURAMSAL TEMELİ VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Okur Merkezli Kuramlar

Eagleton'a (2014) göre çağcıl yazın kuramlarının tarihi genel olarak üç dönemden oluşur. Bu dönemler şunlardır: a) yazarın ön plana alındığı dönem (romantizim ve XIX. yüzyıl), b) metin üzerine yoğunlaşılan dönem (Yeni Eleştiri) ve c) okurun dikkate alındığı dönem (s.87). Çağcıl yazın kuramlarının tarihi içinde okurun dikkate alındığı üçüncü dönemde okur odaklı kuramlar ortaya çıkmıştır.

Çağcıl sanat anlayışıyla beraber 20. yüzyıla kadar süren edebi eserlerin bir içeriğinin bulunduğu ve bu içeriğin de herkes tarafından onaylandığı başka bir deyişle yoruma elverişli olmayan bir anlamı olduğu düşüncesi değişmeye başlamıştır (İnce, 2013). Moran'a (2002) göre okur, eserdeki kahraman, olay, zaman ve mekânla ilgili belirsizlikleri çözmeye davet edilerek etkinleştirilmiş, eserin anlamını yine ve ancak eser içinde arayan yapısalcı dil anlayışının genel kabule dönmesiyle yeni bir sorumluluk daha kazanmış ve böylelikle eserin değerini ortaya koyan asıl öğeye dönüşmüştür. Yapısalcılığın eserdeki anlamı, kendi yapısında aramasıdır (s.240-241). Bu sebepler okurun öne çıkmasını sağlamıştır. Okur merkezli kuramlar, yazın eleştirisi alanında neredeyse yarım yüzyıl boyunca etkisini sürdüren Yeni Eleştiri anlayışıyla biçimsel anlayışa bir tepki olarak ortaya çıkmıştır (Guerin vd., 2005). Yeni Eleştiri anlayışına göre yorumun odak noktası metindir ve bu yaklaşımı savunanlara göre metin, yazar ve okurla olan çağrışımlardan uzak, bağımsız bir varlıktır (Dorfman, 1996).

Okuru odak noktasına alan kuramlar, yazın incelemelerinde metin merkezli kuramların öneminin azalmaya başlamasıyla (Alabulut, 2017) çağdaşlaşmanın iki uçlu düşünce sistemine ve biçimsel anlayışa karşı bir tepki niteliğinde gelişmiştir (Çimen, 2020). Karagöz ve Dilidüzgün'e (2016) göre çağdaşlaşmayla bireylerin ilgi ve

ihtiyaçları önem kazanmış, bireylerin düşünerek ve hayal kurarak okudukları metinden estetik bir zevk alma isteği doğrultusunda okur merkezli kuramların ortaya çıkmasına zemin hazırlanmıştır. Bahar’a (2020) göre ise okuma anlayışında 20. yüzyılın ikinci yarısından itibaren yaşanan gelişmeler metin odaklı inceleme kuramları yerine okuru odak noktasına alan, okurun üzerine düşen sorumluluğu ve yetkinlik alanlarını genişleten farklı yaklaşımların meydana gelmesine ortam hazırlamıştır. Başka bir deyişle okur odaklı kuramların gelişmesinde metin odaklı kuramların gücünü yitirmesi, çağdaşlaşmanın getirdiği düşünce yapısı, bireylere verilen önemin artması ve okuma sürecinde okurun üstlendiği rolün artması etkili olmuştur.

Okur merkezli kuramların gelişimine yönelik ilk fikirlerin 1920’lere kadar uzandığı çalışmalarda dile getirilmektedir. Bu kuramların gelişimine yönelik fikirler 1920’lerden sonra eleştiri içerikli ve özellikle Ivor Armstrong Richards tarafından yazılan yazılarda, 1930’larda Denys Wyatt Harding ve Louise Rosenblatt’ın yazılarında yer almış ancak 20. yüzyılın ortalarına kadar yaygınlık kazanmamıştır (Guerin vd., 2005). I. A. Richards’ın yazıları Duygusal Etki Kuramı olarak geçmektedir (Moran, 2002). Bu yazıların içinde Rosenblatt’ın çalışmalarının ayrı bir yeri bulunmaktadır. Bahar’a (2020) göre Rosenblatt’ın görüşleri okurun metne kendi yaşantılarından tecrübeleri getirdiği ve böylece metnin çeşitli anlama şekilleri oluşturduğu yönündedir. Okurun bunlara verdiği tepki ise “*estetik tepki*”dir. Okuma içi de “*okurun estetik tepkisi*”ne dönmüştür. Böylece eser merkezli okuma anlayışı yerini okur merkezli yaklaşıma bırakmıştır ve okuma süreci “eytişimsel” bir boyut kazanmıştır. Bahar’ın (2020) “eytişimsel dönüşümsel okuma anlayışı” olarak adlandırdığı bu yaklaşımda metin ve okuyucu iletişimi ağırlıktadır, metindeki ileti ve bağlamsal özellikler okuma sırasında farklı görünümler alabilmektedir. Wolfgang Iser bu yaklaşımın temsilcilerinden birisidir ve eytişimli dönüşümsel okuma sürecini “*alımlama*” şeklinde açıklamaktadır (s.61-62). Başka bir deyişle Rosenblatt, eytişimsel dönüşümsel okuma yaklaşımının gelişmesini sağlamış, bu yaklaşımda metin ve okur arasında sürekli bir dönüşümsel iletişimin olduğunu ve okuma sürecinde metindeki düşüncelerin okurun kendi tecrübelerine de dayanarak farklı şekillere dönüşebildiğini söylemiştir.

Okur odaklı kuramlarda okunan metnin anlamlandırılması ve yorumlanmasında en büyük görev okura düşmektedir. Bu tür kuramlarda metni yorumlamada en önemli ge metin değil; okur olarak kabul edilir. Metin okurla

beraber vardır. Metnin ne olduğunu söyleyebilecek tek kişi okurdur. Başka bir deyişle metni yazar kadar okur da oluşturur. Bu durumda eleştirmenlerin anlama ulaşmak için metnin özerkliğini reddetmesi, okura ve okuma sürecine, okurla metin arasında gerçekleşen etkileşime yoğunlaşması gerekmektedir (Guerin vd., 2005). Okur olmadan metnin de olmayacağını dile getiren başka çalışmalar da bulunmaktadır. “*Bu yaklaşımı benimseyenlere göre bir metin ancak okur tarafından okunduğunda vardır. Öyleyse metni oluşturan okurdur*” (Bahar, 2010, s.43).

Okur merkezli kuramlarda okur, metni okurken etkin olarak bir okuma süreci içindedir. Bu yaklaşımlarda okur edilgen durumdan çıkarak okuduğu metni yorumlayarak ve anlamlandırarak okuma sürecini gerçekleştirir (Karagöz ve Dilidüzgün, 2016), bu tür kuramlarda okur etkin bir biçimde metinle etkileşim içindedir. Okur metni okuma ve anlamlandırma sürecinde metni ve metinde verilen bilgileri sorgular, yorumlar ve çıkarımlarda bulunur. Bahar’a (2010) göre metnin anlamı, okuma sürecinde okurun zihnine anlık olarak gelen görüntülerle, varsayımlarla ve okurun metinle bir söyleyiş içerisine girmesiyle oluşur. Onur’a (2024) göre bu yaklaşımlarda okur, metni kendi bilgi birikimi, tecrübeleri, kültürel arka planı ve yorumları ile etkileşime girerek anlamlandırır.

Yazınsal metinler çok anlamlıdır ve birçok katmana sahiptir; tek bir bakış açısı veya birkaç bakış açısı metinlerin çözümlenme sürecinde yetersiz kalmaktadır (Özbek, 2013). Bir sanatsal metnin anlam yapısı tek bir açıklamaya uygun değildir (Alabulut, 2017). Okur da metni okuma ve anlamlandırma sürecinde metinle etkileşime girerek metne yönelik çeşitli yorumlar geliştirmektedir. Okurun geliştirdiği bu yorumlar ve metinlerin çok anlamlı bir yapıya sahip olması farklı okur merkezli kuramların ortaya çıkmasını sağlamıştır. Moran (2002) okuru merkeze alan kuramları duygusal etki kuramı, alımlama estetiği ve feminist eleştiri kuramı olarak üç başlıkta ele almıştır. Okuru merkeze alan kuramlar içinde en fazla ilgi çeken kuram alımlama estetiği olarak kabul edilmektedir (Bahar, 2010; Erkurt, 2021; Kavalcı, 2017).

2.2. Alımlama Estetiği

Alımlama estetiği veya kuramı 1960’ların sonundan itibaren yazın eserlerinin anlamı ve yorumuyla ilgili olarak okuyucunun görevini inceleyen çeşitli kuramlara verilen genel bir isimdir (Moran, 2002). Genç (2007) alımlama estetiğini okuyucuyu merkeze alarak 1960’lı yıllardan sonra yazın eserlerinin anlamı, yorumuyla ilgili

olarak okuyucunun görevini inceleyen bir estetik kuramı olarak tanımlar (s.400). Alabulut'a (2017) göre alımlama estetiği ise 1960'lardan sonra Almanya'da Konstanz Okulu çevresinde ortaya çıkan okunan eserlerin anlamlandırılarak yorumlanmasında okuyucunun rolünü inceleyen bir kuramdır (s. 28). Kısaca alımlama estetiği 1960'lardan sonra Almanya'da doğan ve metinlerin anlamlandırılması ve yorumuyla ilgili olarak okurun işlevlerini inceleme alanı yapan bir kuramdır.

Alımlama estetiği yorum bilim bağlamında ileri sürülen bir kuramdır (Moran, 2002, s.240). Bu yaklaşımın felsefî temellerinin oluşmasına Wilhelm Dilthey ve Hans Georg Gadamer gibi yorum bilimciler katkı sağlamakla beraber Gadamer'in görüşleri alımlama estetiğine "ilk ışık" olmuştur (Onarıcıoğlu, 2020). Çetin'e (2019) göre Gadamer "evrensel anlama sürecinin incelenmesinin" yorum bilim olduğunu vurgulamakta ve metnin anlamını ufuk ve ufukların kaynaşması kavramlarıyla açıklamaktadır. Belli bir görüş açısından görülebilen ve her şeyi içine alan görüş sahası ufuk kavramı; bir metnin anlaşılmasında iki anlam ufkunun birbirine yaklaşp yaklaşmaması, birbiriyle iletişim kurup kuramaması durumu ufukların kaynaşması kavramıdır. Metne yerleştirilen anlam ufkuyula metnin anlamı belirlenmektedir. Gadamer'e göre edebi eserin anlamı bir tarihsel veya kültürel bağlamdan diğerine geçtikçe yazarın veya yazıldığı dönemde yaşayan okurun eserden yeni anlamlar çıkarmasıyla oluşmakta ve geçmiş zamana ait bir eserin yorumu geçmiş ile bugün arasındaki bir diyalogdan oluşmaktadır (Eagleton, 2014).

Alımlama estetiğine göre okuma, metin ile okur arasındaki bir diyalog ve tartışma eylemidir (Mohammed ve Mohammed Abdullah, 2023). Bu yaklaşım okumayı okurların metinden anlam çıkardığı bir etkinlik olarak görmektedir (Poggenpohl vd., 2004). Alımlama estetiği okurlara odaklanmakta, geleneksel anlamdaki basit anlayış ve basit soru-cevap yerine, okurların alımlama yeteneğini ve okurlar ile metin arasındaki iletişimi vurgulamaktadır (Zhou ve Xiao, 2019, s.254-255). Alımlama estetiği duygusal konularla ilgilenmez, okuru düşündüren bilgi verici konularla ve okurun ne anladığıyla ilgilenir (Kavalcı, 2017; Tunçok, 2019). Okur, metni okurken sorgulamalı, metnin anlamını düşünmelidir. Bu kurama göre okuyucu okuma sırasında metni alımlayarak metnin anlamını yeniden oluşturmaktadır (Dilidüzgün, 2005). Başka bir deyişle okur metni okurken alımlama yaparak metnin anlamını çıkarmaktadır. Alımlama estetiğinde okuyucu, metnin veya yazarın/şairin yönetiminde edilgen konumdaki bir alıcı değil; aksine metin ve yazarla/şairle iletişim

kuran, hesaplaşan etkin bir üreticidir (Kanatlı ve Çekici, 2020). Alımlama estetiğinde okur metnin boş, bilinmeyen ve belirsiz kısımlarını araştırmakta, okuma sürecinde vizyonunu devamlı olarak değiştirmekte ve yeniden yapılandırmakta, yeni bir vizyon üretmekte, metnin yeniden üretimini gerçekleştirmektedir (Zhou ve Xiao, 2019).

Alımlama estetiğinde bir metnin her okur için birçok farklı anlama gelebileceği fikri benimsenmiştir (Azmi, 2015). Bu yaklaşıma göre aynı okur metni her okuyuşta farklı alımlayabilirken aynı metni okuyan başka okurlar da çeşitli yorumlamalar yapabilmektedir (Onur, 2024, s.56). Bu yaklaşımda okurun okuma sürecinde bir esnekliği bulunmakla beraber okurun bu durumdan faydalanarak alımlama süreçlerini tekrarlama, ulaştığı anlamı geliştirmesi ve farklı anlamlara ulaşma çabasında bulunması gerekmektedir (Bahar, 2020, s.61-62). Başka bir ifadeyle okur bu kuramda sürekli bir okuma sürecinin içinde olmalı ve ulaştığı anlamın dışında farklı anlamlar bulma çabası içinde bulunmalıdır. Alımlama estetiği, özgür okurları ve çeşitli okurlarla çeşitli anlamlara uygun ortam yaratan metinleri başarılı kabul etmektedir (Tunçok, 2019).

Alımlama estetiğinde edebi eserin değişken bir yapısı bulunmakta, eser birden fazla anlam içermekte ve çeşitli şekillerde alımlanabilmektedir (Onarıcıoğlu, 2020; Onur, 2024; Tanç, 2013). Özbek'e (2013) göre alımlama estetiğinde yazınsal metinler boşluklar ve belirsizlikler bulundurmakta, okuma sırasında soru işaretleri oluşturarak eseri gizemli duruma getirmekte ve okuyucuya daha fazla şey katmaktadır. Yazınsal metinlerin birden fazla mesajı bulunmakta ve bu mesajların kaynağı hem yazar hem de okuyucudan gelmektedir. Bu kuramın odak noktasında "ben" "özne" yer almaktadır. Özne eseri kendine göre kavramaktadır ve eser de bunlara göre tekrar anlam kazanmaktadır. Kısaca alımlama estetiğinin eseri yorumlama sırasındaki işlevi okuru merkeze alarak boşlukları doldurmakta ve somutlaştırmaktır.

Eserin üretme ve tüketme olarak iki süreci vardır. Alımlama estetiğinde yazar yaratım yani üretme sürecinde dış dünyadan ilham almakta, okur da dış dünya ve çevrenin etkisiyle birikim yapmaktadır. Eser bu şekilde oluşmakta ve okurdaki birikimin artmasıyla, değişmesiyle görülmeyen mesajlar da fark edilmeye başlamaktadır. Bu hem okuru hem de eseri devingenleştirmektedir (Özbek, 2013). Alımlama estetiğine göre gerçek yaratım süreci, tüketme sürecidir. Çünkü tüketme sürecinde düşünce ve hayal dünyasının katkısıyla yeni anlamlar üretilmektedir (Tanç, 2013). Metinlerin kültürler ve toplumlar tarafından okunması zamanla değişebilmekte

ve o çağdaki insanlar için doğru kabul edilen bir yorum sonraki çağdaki insanlar için doğru kabul edilmeyebilmektedir (Green ve Lebihan, 2001).

Alımlama estetiğinde yazar-eser-okur ilişkisinde okurun özel bir konumu bulunmakta, okur metinlerin okunması sırasında yorumlama ve değerlendirme yaparak aktif bir görev üstlenmektedir (Dilidüzgün, 2007). Alımlama estetiğine göre bir eserin veya metnin anlaşılması ve değerlendirilmesinde okurun ön yargıları, bilgi ve birikimi önem arz etmektedir (Yaman, 2024) ve okurun geçmiş bilgisiyle tecrübeleri metnin yorumunu etkilemektedir (Azmi, 2015). Okur, metne tecrübelerini ve görüşlerini katmaktadır (Poggenpohl vd., 2004). Bu yaklaşımda okurun esere eleştirel açıdan bakma gücü vurgulanmakla beraber okur “*olumsuzlama, eleştirel düşünme, metnin imgeleri ve ipuçları arasında bağlantı kurma, çıkarım yapma, öznel konumuna göre yorum yapma*” gibi farklı üst düzey ve karmaşık becerilerle anlamı oluşturmaktadır (Onur, 2024, s.56). Alımlama estetiği, eserlerin okur tarafından kabul edilmesinden başlayarak okuma sürecinde okurun öznel rolünü vurgulamakta; geleneksel okuma biçimini kırmakta, öğrencilerde öğrenmeye karşı ilgi uyandırmakta; “bilgi”yi “bilgelik”e dönüştürmekte, öğrencilerin okuduğunu anlama, estetik ve yenilikçilik yeteneklerini geliştirmektedir (Zhou ve Xiao, 2019). Bu yaklaşım okuru kendi birikimi kadar özgür bırakmakta, bir tavır belirlemesi noktasında ortam hazırlamakta ve okur belirlediği tavır ile eseri veya metni değerlendirmektedir (Tunçok, 2019).

Alımlama estetiğinin olumlu ve olumsuz çeşitli yönleri bulunmaktadır. Alımlama estetiği, insanların her türlü bakış açısını önemsemesi, katı, değişmez kurallarının bulunmaması, seçen ve küçümseyen bir tavrı olmaması sebebiyle kimi zaman eleştirilmektedir (Özbek, 2013). Ancak alımlama estetiği yaklaşımının okuyucuyu ön plana koyması ve önemsemesi sebebiyle okuyucuya diğer kuramlardan daha samimi görüldüğü, ona öz güven verdiği ve böylelikle onu okumaya daha çok güdülediği de söylenebilir (Eco, 1992, s.19; akt: Özbek, 2013).

Alımlama estetiği kuramının önemli temsilcileri Konstanz Okulu’ndan Wolfgang Iser, Hans Robert Jauss ve Amerikalı Stanley Fish’tir (Moran, 2002; Yağbasan, 2007). Kuramın Türkiye’deki temsilcisi olarak Akşit Göktürk gösterilebilir (Alabulut, 2017). Bu kişilerin görüşlerinden genel bir görüş ortaya çıkmıştır. Bu görüşe göre okur metindeki boşlukları kendi birikimiyle doldurarak üretim sürecine katılmalıdır. Okur, metinle karşılaştığı zaman bir beklenti ufku oluşturarak sürece

girmiştir. Bu süreçte okur; “*ilk anlam, tarihsel dönem içi değerlendirme, sorgulama ve örtük anlamları açığa çıkarma*” aşamalarıyla metnin kendisini yönelttiği kadar metne katkı sağlamıştır (Tunçok, 2019, s.247).

2.2.1. Wolfgang Iser’e göre alımlama estetiği

Iser, okur ile metin arasındaki diyalogun önemini ileri sürmekle birlikte ona göre eserin değeri metin ile okur arasındaki etkileşimle gerçekleşmektedir (Zhou ve Xiao, 2019). Moran (2002), Iser’in alımlama estetiğini artistik ve estetik olarak iki uç üzerine kurduğunu ve bu iki uç olmadan yapıtın oluşmadığını söyler. Yazarın meydana getirdiği metin artistik uç, okuyucunun gerçekleştirdiği kavrama-somutlama ise estetik uçtur. Iser’e göre bir eserin anlamı metinde hazır olarak bulunmaz, okuyucu bunu okuma süreci içerisinde metinde bulunan bazı ipuçlarına göre yavaş yavaş kurmaktadır (s.241). Iser’e göre yazar metinde her şeyi açık açık söylemez ve “boş alan” veya “belirsizlikler” olarak isimlendirilen boşluklar bırakır. Boş alanlar basitten karmaşığa, somuttan soyuta doğru çeşit çeşit olabilir. Okuyucu ise bu boş alanları ihtiyaç duyulan detayları ekleyerek bilinçsiz bir şekilde doldurur (Moran, 2002). Başka bir deyişle yazarın metinde bıraktığı boşlukları okuyucu fark etmeden doldurur. Okurun yaşadığı estetik yaşantı ne kadar fazlaysa metnin estetik başarısı da o kadar fazladır. Iser’in kuramına göre okuyucunun metindeki bilinmeyenleri bilinir hale getirmesiyle, boşlukları doldurmasıyla yani metnin oluşumuna katkı sağlamasıyla bu estetik yaşantı gerçekleşebilir (Kavalcı, 2017, s.60). Kısaca okurun boşlukları doldururken aldığı estetik haz metnin estetik başarısını göstermektedir. Bu sebeple yazar okura her şeyi hazır olarak verirse okur bu metinden sıkılabilmekte veya metne anlam vermenin imkânsız olduğu bir durumda okur umutsuzlaşarak okumayı bırakmaktadır (Macit ve Soldan, 2017, s.47). Iser’e göre boşluklar olay örgüsü gibi makro boşluklar ve bir cümledeki önermeyle diğerindeki önerme arasındaki ilişki gibi mikro boşluklardan oluşabilir (Green ve Lebihan, 2001).

Iser’e göre kurmaca metinlerin gerçeklik ile bağlantısı ideoloji yönündendir (Moran, 2002). Yani bu metinlerdeki kişiler kurmaca bir dünyada yaşamakta ve bu kurmaca dünyada gerçek dünyaya benzer gelenek, görenek, değerler, inançlar nesneler, durumlar olabilmektedir. Kısaca kurmaca dünya gerçek hayattan ilham alınarak kurulmaktadır. Ancak toplumların sahip olduğu değerler zamanla değişmektedir. Kavalcı’ya (2017) göre toplumların sahip olduğu değerler zamanla

değişmesi metnin nesnelliğinin imkânsız olduğunu gösteren bir faktördür ve farklı dönemlerde yaşayan okurlar aynı metinden farklı anlamlar çıkarabilmektedir.

Iser'e göre yazarın amacı o dönemdeki değerleri, dünya görüşünü tartmak, geçerliliğini sorgulamak ve onun eksik bıraktığı veya inkâr ettiği kısımları aydınlatmaktır (Moran, 2002). Başka bir deyişle yazar içinde yaşadığı dönemin dünya görüşünü sorgulayarak eleştirmelidir. Iser'e göre okur ise kendi inançlarını sorgulamaya hazır olan, bu inançların dönüştürülmesine izin veren, esnek ve açık fikirli bir kişidir (Eagleton, 2014).

Iser metnin birkaç okumaya indirgenemeyeceğini ve metnin “tam potansiyelinin” sonsuz sayıda okur tarafından olası kılındığını ileri sürmektedir (Green ve Lebian, 2001). Okurun metnin gerektirdiği ön bilgilere ve yazar tarafından yönlendirilmeye açık durumda olması gerekmektedir (Kavalcı, 2017). Okur metindeki boşlukları yazar verdiği ipuçlarından faydalanarak metnin bütünü bozmayacak şekilde doldurmakta, belli bir sınır içinde metni anlamlandırmaktadır. Aynı metnin farklı şekillerde yorumlanması bir sakınca değildir çünkü Iser'e göre okurun anlamı somutlaştırması ve bunun okura kazandıracığı estetik zevk önemlidir (Moran, 2002, s.246).

Iser boşlukları doldurmada okura fazlaca özgürlük tanır ancak bu özgürlük sınırsız değildir, metindeki ipuçlarından hareketle metinle mantıksal bir bağ kurabilen, metindeki anlam repertuvarlarından en az birinin çizdiği çerçeveyi aşmayan bir sınırlılığa sahiptir (Eagleton, 2014). Başka bir deyişle yorumsal farklılıkların anlam karmaşıklığını ortaya çıkarmaması için okurun yorumunun metinden kopuk değil metinle bağlantılı ve metin yönergelerine uygun olması gerekmektedir (Kazan, 2021). Iser'a göre okur, metinde dayanan anlam üretme sürecinin başında metnin değişken bir yapıya sahip olduğunu kabul eder (Green ve Lebian, 2001) ve bu ön kabulü metne yaklaşıp. Bu yaklaşımda metindeki anlam durağanlıktan çıkar, devingen bir yapıya bürünür. Okurun deneyimi, okurun beklentileri, okuma ortamı gibi birçok etken bu devingenlik içinden birbirinden farklı anlamlar çıkarılmasına olanak tanır. Bu durumda okur; kendi okuma deneyimini, beklentilerini, yetilerini, bağlantılarını gözden geçiren ve bunların metinden çıkardığı anlamla olan irtibatını izleyen, bunların anlam üzerindeki etkilerini yordayan kişidir.

Iser'in görüşleri çeşitli yönlerden eleştirilere de tabi tutulmaktadır. Iser'in kuramı “okur odaklı” olmaktan çok okuyucunun görevini açıklayan bir kuram olması, liberal hümanist bir ideolojiye dayanması, okuru sınırlandırmaya çalışması gibi

durumlarla eleştirilmektedir (Kavalcı, 2017, s. 60-61). Alımlama estetiği kuramcılarında olan Fish metnin anlamının okur tarafından oluşturulduğu düşüncesinin “*nesnelci bir yanılısama*” olduğunu savunmakta ve Iser’in de bu yanılısamaya düştüğünü düşünmektedir (Eagleton, 2014).

2.2.2. Hans Robert Jauss’a göre alımlama estetiği

Jauss, okurları tarihsel dönemdeki koşullar içerisinde düşünür. Edebi gelenekler ve eserler içinde alımlandıkları “tarihsel ufuklara” göre aktif bir şekilde değişmektedirler (Eagleton, 2014). Belirli bir dönemde bulunan okuyucu, esere içinde yaşadığı dönemin tarihsel, kültürel, toplumsal şartlarına göre bakar. Okuyucunun bir “beklentiler ufku” veya “beklentiler yelpazesi” bulunur. Okur metinle etkileşime girdiğinde bu beklentiler belli bir ölçüde karşılanır (Moran, 2002). Beklentiler ufku, okuyucunun bir metne karşı tarihsel, toplumsal, kültürel yönlerden bir beklenti içine girmesini ifade eder. Bu durumda okuyucu tarihsel bir bağlamın içine girer (Kavalcı, 2017). Kısaca beklentiler ufku okurların ana konumuna vurgu yapmakta ve okuma eyleminden önce okurların yaşam, estetik, kültür ve diğer yönlerden kişisel özellikleriyle kendi psikolojik şemalarını, ideolojik eğilimlerini, toplumsal gereklilikleri, pratik deneyimlerini ve estetik zevklerini oluşturduklarını savunmaktadır. Bu şemalar okuma sürecine rehberlik etmekte ve farklı okuma etkileri üretmektedir (Zhou ve Xiao, 2019). Beklentiler ufku, okurun tecrübelerinden yola çıkarak oluşturduğu şemalara benzetilebilir. Onur’a (2024) göre yeni bir bilgiyle karşılaşan birey bu bilgiyi önceki bilgileriyle karşılaştırmaya ve bağ kurmaya çalışıyorsa okuyucu da yeni bir eserle karşılaştığı zaman şemalarından yararlanmaktadır. Jauss’un beklentiler ufku genel, edebi-tarihi ve dil bilimsel yönlerden bahsetmesine rağmen tamamen tarihsel yönleri bulunmamaktadır. Metin edebi bir olgu olmaya devam etmekte ve beklentiler ufku kültürel varsayımlarla belirlenmiş olsa da estetik özerkliğini muhafaza eden bir metinden gelmektedir (Green ve Lebihan, 2001).

Jauss okurların beklentilerinin tarih boyunca değiştiğine inanmakla beraber metnin sabit bir anlamının olmadığını, okurların zamanla metne farklı anlamlar yüklediğini ve bunların tarihsel bir boyut taşıdığını açıklamaktadır (Ghandehari, 2013). Okurun okuyup, anlayıp, yaşadıkça beklenti ufku değişmekte ve zamanın getirdiği yenilikler, içinde bulunulan sosyal ve siyasi çevre, bireyin duygu

durumlarıyla okurun beklenti ufku çeşitlenmekte veya değişmektedir (Kazan, 2021). Okuyucuların farklı dönemlerde bir esere gösterebileceği farklı tepkiler de eserin ait olduğu dönemin oluşturduğu beklenti ufkunun belirlenmesiyle anlaşılabilir. Moran'a (2002) göre eleştirmen eserin bulunduğu dönemin oluşturduğu beklentiler ufkunu belirlemeli ve metinleri buna göre yorumlamalıdır. Böylece farklı dönemlerdeki okurların verebilecekleri değişik tepkiler anlaşılacaktır (s. 246-247). Yazıldığı dönemde okurların beklenti ufkunu karşılamayan bir eser, koşulların ve dönemin değişmesi ile beklenti ufkunu karşılayabilecek bir duruma gelebilmektedir (Onarıcıoğlu, 2020).

Dönemlere göre yazın tarzları değişmekte ve her dönemde farklı bir edebi tarz oluşmaktadır. Yazınsal eserler değişen bu tarzlara göre şekillenmektedir. Jauss ise beklenti ufkuyula döneme göre yazın tarzlarında oluşan değişiklikleri de açıklamaktadır. Beklentilere uymayan başka bir deyişle yenilik gerektiren bir eser estetik ölçütlerin değişmesine sebep olmakla beraber o dönemin okurlarına yeni bir ufuk açmaktadır (Moran, 2002). Beklenti ufkunun tekrar yapılandırılması okurların belirli dönemlerdeki alımlama şekillerini, alımlama farklılıkları sanat anlayışlarını, bir dönemin genel düşüncesini, beğenisini ve ilgisini ortaya çıkarabilmektedir (Sakallı, 2016).

Yazınsal eserlerin hem pasif hem de aktif yönü bulunmaktadır. Tarihi koşulların ürünü olması onu edilgen, kendinden sonrakini etkilemesi, dönüştürmesi, yenilikçi olması onu etkin yapar (Alabulut, 2017). Jauss'un asıl amacı tarihle yazın ve tarihsel bilgiyle estetik bilgi arasında bulunan farkı kapatabilmektir (Jauss, 1988, s.345; akt: Yağbasan, 2007). Jauss'un eserleri değerlendirmesinde temel ölçütü, beklenti ufkuyula eser arasındaki uzaklık ve yakınlık mesafesidir. Eser buna göre modası geçmiş, modaya uygun veya zamanından öncedir. Modası geçmiş bir eser önceki dönemin beklentilerine yakın, modaya uygunsa dönemine uygun, zamanından önceyse döneminden ileridir (Alabulut, 2017, s.77-78). Kısaca Jauss eserleri değerlendirirken beklenti ufkuyula olan mesafeye bakar ve eser buna göre eser eski moda, modaya uygun veya zamanından öncedir. Beklenti ufkuna olan mesafe eserin/metnin estetik değerini belirlemektedir (Yağbasan, 2007). Jauss'un görüşlerinin ufukların çeşitli olması, hangi ufkun, hangi dönemdeki geçerliliğinin belirlenmesinin zor olması, özel durumlar üzerinden genelleme yapılamaması sebebiyle her esere uygulanması olası değildir (Kazan, 2021). Jauss ve kuramı estetiğe bir sınır

çizememesi, tarihi Hegelci bir düşünceyle düz bir çizgi gibi algılaması ve tüm okurların katıldığı bir beklentiler yelpazesinin olmaması yönleriyle eleştirilmektedir (Kavalcı, 2017, s.63-64).

2.2.3. Stanley Fish'e göre alımlama estetiği

Stanley Fish, okuyucunun tepkisiyle yazınsal eserlerin işleyişinin tamamlanacağını öne sürmektedir (Göktürk, 2023). Fish'e göre anlam okuma sürecinde metnin okurda uyandırdığı yaşantı ve zevke göre oluşur (Alabulut, 2017; Kavalcı, 2017; Moran, 2002). Ona göre okuma metnin okura yaptıklarını deneyimleme sürecidir (Eagleton, 2014; Macit ve Soldan, 2017).

Fish, metnin anlam içermediğini ve okurun metindeki boşlukları kendi tecrübeleriyle doldurduğunu öne sürmektedir (Onarıcıoğlu, 2020; Onur, 2024). Fish'e göre metnin dil bilgisi, anlamları, biçimsel öğeleri gibi metinde yer alan her şey yorumun ürünüdür (Eagleton, 2014). Başka bir deyişle anlamla beraber dilsel öğeler de okur sayesinde gerçeklik kazanmaktadır (Kavalcı, 2017). Fish'e göre okuyucunun özgür olması metnin ana hatlarına ve yazara bağlıdır (Alabulut, 2017).

Metni yok sayan ve okuru öne çıkaran (Duran Gürbüz, 2024) Fish, metni binlerce farklı yorum içerisinde kaybolmaktan kurtarmak amacıyla okurların paylaştıkları yorumlama stratejilerinden bahsetmektedir (Macit ve Soldan, 2017). Yorumlama stratejileri okuma eyleminden önce var olmakla beraber türe özgü olabilmekte, belli yazarlar veya edebi hareketlerle ilişkilendirilebilmektedir (Dorfman, 1996). Fish'e göre yorumlama stratejileri okuru yönlendirmekte ve metnin yorumlaması sırasında okur metni yeniden oluşturmaktadır (Alabulut, 2017; Eagleton, 2014). Bir eleştirmen, metni okuyucu ve hayat tecrübesine göre yorumlarken içinde yer aldığı çevrenin ve bu çevredeki başka eleştirmenlerin oluşturduğu bir topluluğun içindedir ve bu topluluktakiler bir metni aşağı yukarı benzer olarak okumaktadırlar (Moran, 2002, s. 248-249).

Fish nesnel bir edebi eserin olmadığını savunmaktadır (Eagleton, 2014). Fish'in metnin nesnellğine ilişkin görüşü yazın eserleri ile sınırlıdır (Duran Gürbüz, 2024). Buna karşılık Fish metinlerin çok anlamlı olduğunu ve çeşitli yorumlar yapılabileceğini kabul etmekle beraber bu yorumların tamamının aynı düzeyde geçerli olmadığını vurgulamaktadır; bu yorumların geçerliliği yorumlayıcı topluma ve değerlerine göredir (Onur, 2024).

Fish, “gelenek ve kolektif deneyimlerin” belirleyici olmasına dikkat çekmekte ve buna sebep olarak insanın sosyal bir varlık olmasını göstermektedir (Alabulut, 2017). Diğer alımlama kuramcılarının görüşlerine karşıt olarak Fish okur ve metin arasında bir diyalog olmadığı, her şeyin okurun önüne serildiği görüşünü öne sürmektedir (Duran Gürbüz, 2024). Fish’in kuramı okura kesin hatlarıyla çizilmiş bir sınır koymaması, anlamları ast-üst ilişkisine sokarak tutarsız olması, aşırı rölativist ve radikal öznelci olması, dilsel ve biçimsel öğeleri de okuyucunun oluşturması, bunların da yorumun ürünü olması gibi görüşlerle eleştirilmektedir (Kavalcı, 2017, s.65-66).

2.2.4. Akşit Göktürk’e göre alımlama estetiği

Göktürk’e (2023) göre alımlama estetiği yazınsal eserlerin göstergeler düzenini, okuyucuda oluşturduğu süreçler yönüyle ve bu eserleri meydana getiren toplumsal, kültürel, yazınsal, tarihsel materyallerin oluşturduğu ihtimaller veya gerçek etkiler yönüyle inceleyen yazınbilimsel anlayıştır. Ona göre alımlama estetiği kuramcılarını okuma edimi üzerindeki çalışmalarını eserlerin ve içindeki tarihsel dönemin özelliklerini göz önüne alarak yapmaktadır (Alabulut, 2017). Alımlama estetiği, metnin iletişimsel görevini yazınsal metinlerin okunmasındaki okuyucunun boş anlam alanlarını doldurması ilkesiyle açıklamaktadır (Göktürk, 2023, s.32). Göktürk, yazarın eserini kültürel bağlam, eserin dilinde var olan önceki eserlerin tamamı, toplumsal ve tarihsel değer dizgeleri gibi çeşitli alanlardan seçtiği gereçleri kullanarak oluşturduğunu düşünmektedir (Kendir, 2022). Ona göre metinler anlamını kendi başlarına kazanamaz; örneğin bir Kafka hikâyesinin anlamı, içinde olduğu yazınsal bağlamla, Kafka’nın eserlerinin tamamındaki düşünce ve bakış açısıyla aydınlanmaktadır (Göktürk, 2023, s.34).

Metin ile okur arasında karşılıklı bir etkileşim bulunmakta ve okur edebi metne nesnel kavramların ötesinde, günlük hayattan farklı bir dünyayla karşılaşacağının bilincinde olarak yaklaşmalıdır (Kazan, 2021). Yazınsal metinlerde okuyucunun alımladığı bazı yönlendirici göstergeler bulunmakla beraber okuyucunun hayal gücü metnin öncesine dönebildiği gibi metnin sonrasına da gidebilmektedir (Göktürk, 2023, s.83). Okur alımlayandır ve metnin anlamını bulup çıkarmak da okurun görevi olmakla birlikte okur bu görevi ön bilgileriyle yerine getirmektedir (Kendir, 2022). Her okur bir metni kendi duygu ve düşünce yapısına, kişisel konumuna göre yaşamaktadır (Göktürk, 2023).

Göktürk'e (2023) göre bir toplumun tarihsel gelişimi süresince her dönemin gerçeği bir kavrama ve yorumlama şekli bulunmaktadır. Bu kavrama ve yorumlama şekli belirli tecrübelerden, algılama alışkanlıklarından, değer dizgelerinden ve düşünce eğilimlerinden ortaya çıkmaktadır. Bunlar o çağda yaşayan insanların yazınsal eserlerden beklentisini de meydana getirmektedir. Her çağda insanların algılama ve kavrama şekli, dünyaya bakış açısı önceki veya sonraki çağa göre değişebileceğinden bunlar üzerine kurulan beklentiler de değişmektedir.

2.3. Alımlama

Türkçede “alımlama” olarak anılan kavram İngilizcede “reader reception” veya “reception aesthetic” öbekleriyle ifade edilmekte ve bu sözcüklerin kökünde “karşılama, alma, bir eserin etkisi” anlamlarına gelen Latince “recipiere” sözcüğü bulunmaktadır (Bahar, 2010, s.43; Türkyılmaz vd., 2010). Alımlama, okunan bir metnin okurun içinde bulunduğu duruma, bilgi, birikimine ve beklentilerine dayanarak anlamlandırması, yorum yapması ve kavramasıdır. Bir sanat yapıtının, tarihsel, kültürel bağlamda, alıcının beklentisiyle de ilgili olarak kavranması (Göğüş vd., 1998) alımlama olarak tanımlanmaktadır. Köse'ye (2019) göre alımlama ile kastedilen okurun metinden anlamaya çalıştığı, metinden ne aldığı veya ne anladığıdır. Özbay ve Bahar'a (2012) göre okuma sürecinde anlamamanın gerçekleşip gerçekleşmediğinin düşünülmesi, okuma eyleminin ve okunan bilgilerin devamlı olarak gözden geçirilmesi alımlamadır. Alımlama gönderilen bir iletinin kavranması, ayrıştırılması ve bilişsel olarak biçimlendirilmesidir (Genç, 2003, s.199). Alımlama eserin kültürel ve tarihsel bağlamda okurun beklentisiyle de ilgili bir biçimde kavranmasıdır (Göktürk, 2023, s.151). Alabulut'a (2017) göre ise alımlama bir bakma ve görme işidir. Metnin sabit bir anlamı bulunmaz, metinlerin değişebilir ve hareketli bir yapısı vardır. Metinler, onu okuyan ve alımlama yapan her kişiye, zamana ve bağlama göre değişir ve farklı anlamlar, sınırlar ve somutlaşmalar kazanır. Bunun sebebi de yazar-metin-okuyucu/yorum ilişkisinde etkin bir iletişimin olmasıdır (s.57).

Her edebi eserin bir anlam potansiyeli olması sayesinde her okurun da metni kendi okuma şartlarına göre yeniden üretme başka bir deyişle alma özgürlüğü bulunmaktadır (Dilidüzgün, 2007, s.30). Okuyucu metni doğru bir şekilde alımlayabilmek için önce metnin türünü belirlemeli, ardından metnin okunma şeklinden yola çıkarak anlatılanları “metin içi göstergeler” ve “art alan bilgisiyle” yorumlamalıdır (Karagöz ve Dilidüzgün, 2016, s.38).

Özbek’e (2005) göre okuyucu ve eser arasındaki ilişki alımlama sürecinde başlamakta ve bu ilişkinin başlamasında yazarın bir yönlendirmesi bulunmamaktadır. Okuyucunun okuma alışkanlığı, bilgi ve birikimi okuyucu ve eser arasındaki ilişkinin boyutunu belirlemede ve derinlik kazanmasında etkili olmakla beraber bu ilişki her okuyucuda farklı olmaktadır. Okuyucunun tecrübeleri ve birikimleriyle okuma sırasındaki meydana gelen duygu ve düşünceler sayesinde anlam oluşturulmaktadır. Alımlama sürecinde eserdeki “boş alanları” doldurmakla görevli olan okuyucu bunu yaparken ipuçlarının belirlediği sınır içerisinde (Karagöz ve Dilidüzgün, 2016, s.31).

Alımlayıcı yaklaşım, kültürel ve tarihsel bağlamın önemini vurgulamakla beraber okurun yaratıcılığını ve etkin katılımını da teşvik etmektedir (Yaman, 2024, s.21). Kültürel yapı ve yaşam tarzında zaman içerisinde meydana gelen değişimler de metinlerin alımlanışında etkili olmaktadır (Onur, 2024, s.56). Alımlama sayesinde okuyucu deneyimlerinden, duygu ve düşüncelerinden yararlanarak eseri üretme ve yeniden oluşturma sürecine katılmakta; böylece eser biçimselliğe veya tarihselliğe hapsolmadan devamlı olarak yeniden oluşturulabilmektedir (Çimen, 2020, s. 722). Bu durumda da okunan eser daha iyi anlaşılır ve özümser. Alımlama ile okur okuma sürecinde etkindir, devamlı olarak sorgulama yapar ve düşünür. Metinde örtük olarak verilen düşünceleri fark eder ve anlamlandırır. Metni okuyan ve alımlayan okur, metinle ilgili sorulara yanıt verebilir, metni tartışabilir, metindeki probleme yönelik farklı çözümler üretebilir, çıkarımlarda bulunabilir ve değerlendirme yapabilir. Alımlama kavramıyla, öğretmenler klasik dil bilgisi ve cümle kalıplarını bırakarak öğrencileri metni gözlemlemeye ve metinle iletişim kurmaya yönlendirmelidir (Zhou ve Xiao, 2019).

Metni okumaya geçmeden önceki güdülenme durumu alımlamanın olumlu veya olumsuz olarak gerçekleşmesinde etkilidir (Onur, 2024). Örneğin fantastik türde eserler okumayı seven bir okur, fantastik türüyle ilgilenmeyen ve bu tür eserler okumayı sevmeyen bir okura göre bu tür eserleri olumlu bir yaklaşımla okuyacaktır. Bu sebeple okuma öncesinde okurların güdülenme durumuna bakılmalı ve gerekli durumlarda okurlar motive edilmeli, güdülenmelidir.

Ülper’e (2010) göre alımlayan okur edebi metnin dilsel ve anlatımsal özelliklerini ayırt etme, metnin derin anlamına ulaşabilmek amacıyla söylenenlerden söylenmeyenleri çıkarabilme, yazar tarafından bırakılan boşlukları metne uygun

olarak tamamlayabilme ve metnin çok anlamlılığına katkı sağlama gibi işlem ve becerileri kullanmaktadır. Alımlama estetiği savunucularının okur ve okuma becerilerinden beklentileri Bahar'ın (2024) aktardığı bilgilere göre Gözden Geçirilmiş Bloom Taksonomisi'ne göre çözümle, değerlendir ve yeniden üret düzeyinde; Barret Taksonomisi'ne göre ise yeniden düzenleme, çıkarımsal anlama, değerlendirme ve takdir etme düzeyinde olan işlemlerdir. Iser, Jauss, Fish ve Göktürk gibi alımlama estetiği savunucularının görüşlerinden de yola çıkarak alımlama yapan okurun kullandığı kimi beceriler şu şekilde ifade edilebilir:

- Metni okumadan önce beklenti ufku oluşturma,
- Metni türüne göre okuma,
- Kendi okuma sürecini, beklentilerini ve ön bilgilerini gözden geçirerek sorgulama,
- Metindeki ipuçlarından yararlanma ve anlama ulaşma,
- Metni anlamlandırırken ön bilgilerinden ve tecrübelerinden yararlanma,
- Metinde yazar tarafından bırakılan boşlukları doldurma,
- Metindeki örtük anlamlara ulaşma,
- Metne farklı anlamlar yükleme,
- Metinden hareketle çıkarım yapma,
- Metinle etkileşime girme,
- Metnin yorumlanma sürecinde yorumlama stratejileriyle metni yeniden oluşturma,
- Metni eleştirebilme,
- Metindeki probleme çözüm önerileri üretme,
- Metni değerlendirme ve bir yargıya varma,
- Okuma sonunda öz yansıtma ve öz değerlendirme yapma.

2.4. Okuma

Okuma öğrenilen ve kişilerarası gerçekleşen bir eylemdir (Green ve Lebihan, 2001). Yazılı sembollerden anlam çıkarılması sürecinde bilişsel davranışlar ile psikomotor becerilerin birlikte çalışması okuma (Demirel, 1992) olarak adlandırılır. Okuma zamanla gelişen ve eğitimle kazandırılan bir davranıştır (Aytaş, 2005). Karatay'a (2007) göre okuma kelime, grafik, resim ve şekillerin duyu organları tarafından algılanarak bunların ön bilgilerle anlamlandırılması ve yorumlanmasına

yönelik zihinsel bir faaliyettir. Kelimelerin duyu organlarıyla algılanıp kavranmasına, anlamlandırılmasına ve yorumlanmasına dayanan zihinsel etkinlik okumadır (Sever, 2015). Zihinsel ve fiziksel özellikleri bulunan ve okurla metin arasındaki gerçekleşen fiili süreç (Sevim ve Şeref, 2015) okuma olarak tanımlanabilir. Kavcar vd.ne (2021) göre okuma, bir yazıyı, kelimeleri, cümleleri, noktalama işaretleri ve diğer öğeleriyle görüp algılama sürecine verilen isimdir. Güneş'e (2021) göre okuma önceki bilgiler ile metinde yer alan bilgilerin birleştirilerek tekrardan anlamlandırıldığı görme, seslendirme, anlama, zihinde yapılandırma gibi göz, ses ve beynimizin farklı işlemlerinden meydana oluşan etkin ve karmaşık bir süreçtir. Yılmaz'a (2021) göre okuma ise duyu organlarıyla alınan sembollerin ön bilgiler kullanılarak zihinsel işlemlerden geçirilmesi sonucunda anlamlandırılma sürecidir.

Günümüzde televizyon, bilgisayar, telefon internet gibi çeşitli iletişim ve teknoloji araçlarından birçok bilgi alınmakta ve insanların bu bilgiler içerisinden kendilerine uygun bilgiyi alması, eleştirmesi, değerlendirme yapması, çıkarımda bulunması ve yeni bilgiler üretebilmesi için okuma becerisinin iyi bir şekilde geliştirilmesi gerekmektedir (Türkben, 2021). Memiş'e (2020) göre okuma becerisinin yeterince gelişmediği insanların "söz varlığı" sınırlıdır ve bu durumda bu kişiler kendilerini ifade etmede zorlanır, yaratıcı düşünemezler. Okuma becerisinin gelişmesi ve alışkanlığa dönüşmesiyle bilgi edinme zamana ve ortama bağlı olmaktan çıkar ve sınırsız öğrenmeyi sağlar. Okumayla dil becerisi ve kişisel gelişim sistematik ve devamlı duruma gelir (s.83). İnsanlar eğitim hayatında ve eğitim hayatı dışında bilgiyi yazılı kaynaklar olan kitap, dergi ve gazete gibi kaynaklardan edinmekte; iş hayatında ise bilgilerin çoğu resmî yazışmalar üzerinden okuma ile gerçekleştirilmektedir (Karatay, 2007, s.12). Okullarda akademik başarı sağlamak için iyi geliştirilen bir okuma becerisinin olması önemlidir çünkü derslere yönelik gerçekleştirilen öğretme-öğrenme uygulamaları ana dildedir (Karatay, 2018, s.11). Derslerin tamamı iyi bir okuma becerisine ve alışkanlığına sahip olmayı gerektirmektedir (Kavcar vd., 2021). Güneş'e (2021) göre okuma becerisinin geliştirilmesi öğrencilerin kişilik gelişimi, günlük hayat ve yaşadığı toplum ile sağlıklı ilişkiler kurması yönlerinden önemlidir.

Okuma bireyin aktif olmasını sağlayan bir eylemdir. Algılama ve yorumlama aşamalarında okurun tecrübeleri, duygu ve düşünceleri harekete geçmekte ve okur metni bu şekilde anlamlandırmaktadır (Onur, 2024). Demirel'e (1992) göre öğrencilerde ana fikri belirleme, belirli sorulara yanıt arama, detayları hatırlama,

olayların akış sırasını kavrama, yönergeleri takip etme, yazarın amacını anlama, sonuçları tahmin etme, çıkarımda bulunma, eleştirel okuma gibi kavrama becerilerini geliştiren çalışmalar yapılmalıdır. Öğrenciler okuma amacı ve yapmaları gerekenler yönünden bilgilendirilmelidir. Okumanın birer *iletişim, algılama, öğrenme süreci; bilişsel, duyuşsal ve devinişsel boyutlu bir gelişim süreci* olması olarak dört tane genel niteliği bulunmaktadır (Sever, 2015, s.3).

Okumayı ele alırken okuduğunu anlama hususunu da ele almak gerekmektedir. Çünkü anlama olmadan okuma gerçekleşmez. Anlam kurmadan gerçekleşen okumalar da yalnızca birer seslendirmeden ibarettir. Okuduğunu anlama bireyin okuduğu metindeki yeni bilgilerle eski bilgiler arasında ilişki kurması sonucunda yeni bir öğrenmeye ulaşmasıdır ve okurun metin üzerindeki tecrübesine ve dil bilgisini bilmesine bağlıdır (Yılmaz, 2021). Okuduğunu anlama süreci çeşitli zihinsel faaliyetleri içermektedir. *İnceleme, seçim yapma, karara varma, çevirme, yorumlama, öteleme, analiz ve sentez yapma, değerlendirme* gibi zihinsel faaliyetler okuduğunu anlama süreci içinde gerçekleştirilmektedir (Balci, 2016, s.14). Nitelikli bir anlama için okur, bir metinde paragraflar arasında, bir paragrafta da tümceler arasındaki ilişkileri anlamalıdır (Yılmaz, 2008). Güneş'e (2021) göre okuduğunu anlamamanın temel, yorumlayıcı, sorgulayıcı ve yaratıcı anlama olarak dört düzeyi bulunmaktadır. Temel anlama düzeyinde metinde açık bir biçimde verilen bilgileri, düşünceleri anlama işlemleri yapılmakta ve bu düzey harfleri, heceleri, sözcükleri, tümceleri, tümceler ve sözcükler arasındaki bağları anlamayı kapsamaktadır. Yorumlayıcı anlama düzeyinde metinde kapalı olarak verilen bilgileri anlama işlemleri yapılmakta ve öğrencilerin okuduklarından derinlemesine anlama, çıkarım yapma ve anlaşılanları yorumlamasını kapsamaktadır. Sorgulayıcı anlama düzeyinde okur bilgilerinin ışığında okuduğu metnin içeriğini, bilgilerini ve doğruluğunu değerlendirip metinle ilgili bir sonuca ulaşmaktadır. Yaratıcı anlama düzeyinde okur anladıklarını kişisel ve günlük hayatıyla bağ kurmakta veya öğrendiklerini uygulayarak yeni bilgiler üretmektedir (s.217). Baştuğ vd.ne (2021) göre okuduğunu anlamayı geliştirmenin temel ilkeleri şunlardır:

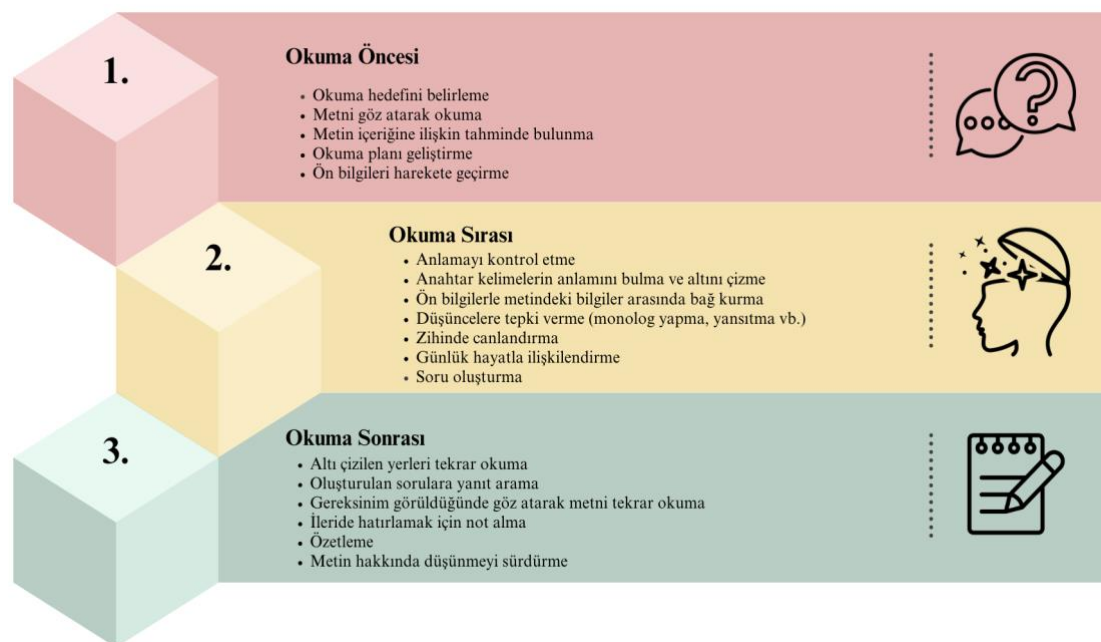
- Akıcı okuma becerisine sahip olunmalıdır.
- Okuduğunu anlama karmaşık bir sürece sahip olduğundan dolayı başarılı bir okuduğunu anlama sürecinin gerçekleşmesi için öğrencilerin duyuşsal, bilişsel ve devinişsel olarak aktif olması sağlanmalıdır.

- Okuduğunu anlama karmaşık bir sürece sahip olduğundan dolayı *ön bilgileri kullanma, bağlantı kurma, tahmin, analiz, sentez, yorum ve sorgulama yapma* gibi birçok becerinin aynı anda kullanılmasını gerektirebilir.
- Metin içi temel bilgilerin hatırlanmasında ve metindeki satır arası çıkarımlarda dikkat önemli olduğu için okuduğunu anlama sürecinde öğrencilerin dikkatlerinin toplanması ve sürdürülmesi sağlanmalıdır.
- Okuma ilgisi, tutumu ve motivasyonu düşük öğrenciler okuduğunu anlamada başarısız olurlar. Bu sebeple öğrencilerin ilgisi ve motivasyonu arttırılmalıdır.
- Öğrencilerin okunan metindeki sözcükleri; tümceleri bağlam içinde tanınması ve anlam kurması için kelime dağarcıkları geniş olmalıdır.
- Okuduğunu anlama becerisi için yapılan uygulamaların yetersiz kalması durumunda okuduğunu anlama stratejileri kullanılmalıdır.

Öğrencilerin okuduğunu sağlıklı bir biçimde anlayabilmesi için okuma sürecinin tamamında etkin olması, çeşitli stratejileri kullanabilmesi önemlidir (Epçayan, 2009). Okuduğunu anlama stratejileri okuma öncesinde, okuma sırasında ve okuma sonrasında kullanılan stratejiler olarak üç kategoride sınıflandırılmaktadır. Bu sınıflandırma aşağıdaki şekilde gösterilebilir:

Şekil 1

Okuduğunu anlama stratejileri



Not. E. Hamzadayı ve Ö. Batmaz tarafından oluşturulan “Okuduğunu anlama stratejilerinin sınıflandırılması”, 2022, *Okuduğunu Anlamayı Etkileyen Etmenlere Yönelik Bir İnceleme*, Ege Eğitim Dergisi, s.195’den uyarlanmıştır.

Balcı’ya (2016) göre okuma becerisindeki temel eksiklikler anlamayı olumsuz olarak etkileyebilmektedir. Okumayı olumsuz olarak etkileyen unsurlar bireyin fizyolojik ve psikolojik durumu, okul ortamı ve çevresel koşullar olarak üç grupta ele alınabilmektedir (Kavcar vd., 2021, s.76): Zekâ geriliği, hastalık, öz güven eksikliği, utangaçlık, okumaya tam olarak hazır olmayış gibi etkenler okumayı olumsuz olarak etkileyen kişisel durumlar yani fizyolojik ve psikolojik durum içerisindedir. Sınıfların kalabalık olması, uygunsuz öğretim yöntemlerinin seçilmesi, okuma metinlerinin eğitsel açıdan yetersiz olması, öğretmenin denetim ve izleme noktasına gerekli özeni göstermemesi, serbest okuma çalışmalarına yeterli sürenin ayrılması gibi etkenler okumayı olumsuz olarak etkileyen okul ve öğretmenle ilgili durumlar içerisindedir. Bireyin çevresiyle ailesinde bozuk bir Türkçenin kullanılması, kültürel yetersizlikler, aile içindeki geçimsizlikler ve ekonomik sorunlar gibi durumlar da okumayı olumsuz olarak etkileyen çevresel koşullar içerisindedir. Baz ve Baz’a (2018) göre okuduğunu anlama becerisini etkileyen öğeler strateji kullanımı, yöntem kullanımı, bireyin ve çevresinin özellikleriyken okuduğunu anlama becerisinin etkilediği öğeler akademik başarı, bilişsel ve duyuşsal öğrenme ürünleri, eleştirel düşünme, yazılı anlatım becerileridir.

Okuma çeşitli boyutları ve süreçleri içeren geniş bir beceri alanıdır. Memiş’e (2020) göre okumanın işlem ve etkileşim olarak iki boyutu bulunmakta ve bu boyutlar okumanın fiziksel işleyişini açıklamaktadır. Güneş’e (2021) göre okumanın işlem, etkileşim ve anlama boyutu olarak üç boyutu bulunmaktadır. Sever’e (2015) göre okuma fiziksel, zihinsel ve ruhsal yönleri olan karmaşık bir süreçtir. Kaynaklarda okumanın fiziksel, bilişsel, psikolojik (duyuşsal) ve sosyolojik (toplumsal) olarak dört yönü olduğu görülmektedir (Bahar, 2020; Kavcar vd., 2021; Memiş, 2020; Özdemir, 2023; Sever, 2015; Ürün Karahan, 2018).

2.4.1. Okumanın fiziksel yönü

“Göz ve göz kasları, aktif görme alanı, netlik açısı, göz-ses genişliği ve okuma mesafesi” okumanın fizyolojik yönünü oluşturan öğelerdir (Memiş, 2020). Okuma sırasında gözlerin sözcükleri tanıma, algılama, sinyallere çevirme ve beyne iletme gibi

görevleri bulunmaktadır (Bahar, 2020; Karatay, 2018). Okuma sırasında gözler sağdan sola doğru sıçramalar ve duraklamalar yapmaktadır (Karatay, 2018; Kavcar vd., 2021). Gözün yaptığı bu sıçramalar iki aşamadan oluşmaktadır: Göz ilk olarak satır üzerindeki bir kısmı görmek için durmakta ikinci olarak yeni bir kısmı görmek için atlamaktadır (Bahar, 2017). Başlangıçta yavaş ve düzensiz olan sıçramalar okuma becerisi geliştikçe ritmikleşerek kendiliğinden olmaktadır (Karatay, 2018, s.16). Gözün yaptığı her sıçramada satırların belirli bir kısmını görmesi görüş genişliği olarak adlandırılmakta ve bu genişlik iyi bir okurda 15-20 harfli bir kısmı kapsarken yavaş bir okurda 6 harfe kadar düşmektedir (Kavcar vd., 2021, s.68). Karatay'a (2018) göre bu görüş alanı metindeki harflerin büyüklüğüne göre değişebilmekte ve 12 punto harf karakterleriyle yazılan metinlerde 7 cm kadar genişletilebilmektedir. Bahar'a (2020) göre bireyin kelime dağılımının gözün sıçrama mesafesini belirlemesi önemli görülürken sıçramalar soldan sağa, aşağı veya yukarı doğru olabilmektedir. Birey tarafından tanınan kelimeler okunduğu zaman sıçrama mesafesi de artmaktadır. Karatay'a (2018) göre ise sıçramalar geriye doğru da olabilmekte ve bu durumda okuma hızıyla beraber okuduğunu anlama süreci olumsuz olarak etkilenmektedir. Gözün satır üzerinde hızlı sıçramalar yapması ve geniş bir alanı görmesi okumanın hızlı ve iyi olmasında etkilidir (Arıcı, 2018, s.6). Göz kaslarının sıçramaları ne kadar hızlı ve düzenli, duraklamaları da kısa olursa okuma hızı o kadar hızlı ve düzenli olur (Özdemir, 2023). Duraklamalar her insan için ortalama 15 salisedir (Güneş, 2021). Duraklama sayısı ve süresi sessiz okumalarda daha azdır ve duraklamaların kısa veya uzun olması durumunda okuma hızı da etkilenmektedir (Arıcı, 2018, s.6). Göz durduğu anda, gördüğü sözcük veya sözcük grupların fotoğrafını çeker ve beyne aktarır (Türkben, 2021, s.95-96). Okuma sırasında gözlerin yaptığı *sıçrama* ve duraklama hareketlerinin değişkenliği yazının zorluğu, satırların uzun olup olmaması, okuma amacı, okurun yaşı ve seviyesine göredir (Kavcar vd., 2021, 67-68). Balcı'ya (2016) göre okuma sırasında gözlerin sıçramalar ve duraklamalar yapmasının sebebi anlam parçalarını birleştirmektir.

Arıcı'ya (2018) göre herhangi bir yazıya bakıldığında göz kaslarının göz sinirlerini uyarmasıyla gözlerde 13-19 derecelik bir açı oluşmakta ve oluşan bu açı "*netlik alanı*" olarak adlandırılmaktadır. Bu açıyla net bir görüş sağlanmaktadır. Gözün yaptığı sıçramalar ve duraklamalar da bu alanda yapılmakla birlikte bu alan dışındaki kısımlar bulanık olarak görülmektedir. Gözün yaptığı sıçramalarda netlik

alanına göre algılanan sözcük sayısı okuma ve okuduğunu anlama hızını doğrudan etkilemektedir (Balcı, 2016, s.15). Başka bir deyişle netlik alanının geniş olmasıyla daha fazla sözcük algılanacak, daha hızlı ve daha iyi bir okuma anlama süreci gerçekleşecektir. İki gözün netlik alanının kesiştiği bölgeye ise “*netlik açısı*” denilmektedir (Yalçın, 2002; akt: Bahar, 2017, s.39). Okurken netlik açısını kolay ayarlamak, doğru ve dik oturmak için oturulan masanın 10-15 derecelik bir açı ile eğilimli olması gerekmektedir (Karatay, 2018, s.17).

Göz ile okunan metin arasındaki uzaklık görme mesafesidir (Karatay, 2018, s.19). Okuma metni ile göz arasında 30 cm civarında bir mesafenin olması gereklidir (Özdemir, 2023). Görme mesafesini doğru ayarlayamayan ve belli bir ayarda tutamayan (Karatay, 2018, s.19) veya daha az mesafede tutan kişilerde görme ile ilgili sorunlar olabilmektedir (Arıcı, 2018, s.7). Bu sebeple öğretmenlerin öğrencileri gözlemlemeli ve gerekli yerlerde önlem almalıdır. Okuma mesafesiyle gözün yorulmadan daha uzun süre okuyabilmesi sağlanmaktadır (Uslu Üstten, 2019, s.70).

Karatay’a (2018) göre kelimeleri görme ve anlamlandırmayla onları içten seslendirme arasında zaman farkı bulunmaktadır. Sesli okuma sırasında gözün gördüğü sözcükle seslendirdiği sözcük aynı değildir (Arıcı, 2018, s.6). Başka bir deyişle göz daha fazla sayıda sözcüğü görmekte ancak seslendirmede farklılıklar olmaktadır. Görmek ile söylemek arasındaki zaman aralığı göz-ses genişliği olarak adlandırılmaktadır (Uslu Üstten, 2019, s.70). Okuma esnasında kelimelere bakarken heceleme yapmak okuma hızını azaltmakta ve anlamayı olumsuz olarak etkilemektedir. Bu sebeple okuma eğitiminde öğrencilerin göz-ses genişliğinin azaltılması, sessiz okuma çalışmaları yapılması, öğrencilerin sessiz okuma sürelerinin kısaltılması, doğru sessiz okuma hakkında bilgi verilmesi gerekmektedir. Okumanın fiziksel öğelerinden biri de yazıların büyüklüğüdür (Arıcı, 2018, s.7). Öğrencilerin yaşına ve seviyesine göre yazıların puntosu büyütülmeli veya küçültülmelidir.

Sesli okumanın gerçekleşmesi durumunda yukarıda bahsedilen fiziksel öğelere ses organları da eklenmektedir. Bu ses organları şunlardır: Diyafram, göğüs boşluğu, karın kasları, akciğer, gırtlak, ses telleri, burun ve geniz. Okur sesli okumada metindeki yazıları gözle algılamakta, zihinde yorumlamakta ve konuşma organlarının yardımıyla seslendirmektedir (Baştuğ vd., 2021).

Memiş'e (2020) göre okuma ve okuduğunu anlamının gerçekleşebilmesi için gerekli fiziksel yeterliliklere ve fiziksel olgunluğa sahip olmayan birey okumanın bilişsel kısmına geçemez. Bu sebeple okumanın fiziksel yönü okuma becerisinin ve alışkanlığının kazanılmasında ve yaşam boyunca sürdürülmesinde oldukça önemlidir. Okumanın fiziksel öğeleri değerlendirildiğinde okuma ve okuduğunu anlama süreçleri arasında doğrudan bir ilişki olduğu görülmektedir (Bahar, 2017, s.40). Okuduğunu anlama noktasında problem yaşayan bireyler için öncelikle fiziksel engeller tespit edilmeli ve ortadan kaldırılmalıdır (Erdağı Toksun, 2015, s.12). Okumanın fiziksel yönünden yola çıkarak nitelikli bir okuma ve okuma eğitimi için göz egzersizleri ve görüş alanını genişletmeye ilişkin çalışmalar yapılmalı, okuma metni ve göz arasındaki mesafe iyi ayarlanmalı, sözcük dağarcığını geliştiren çalışmalara yer verilmeli, okumanın gerçekleştirildiği ortamın ışığı çok fazla veya az olmamalı, metnin basılı olduğu kâğıt çok parlak olmamalı, kâğıtta çok fazla görsel ve renk bulunmamalı, kâğıtta yeteri kadar boşluklar olmalıdır.

2.4.2. Okumanın bilişsel yönü

Bahar'a (2020) göre okumayı biçimlendiren biliş araçları öncelikle bellek ve dikkattir. Bu biliş araçları ses bilimsel, yazı bilimsel ve anlam bilimsel boyutlarda etkindir ve okuduğunu anlamayı etkilemektedir. "*Görüntü merkezi, görüntü tarama merkezi, görüntü yorum alanı ve okuma merkezi*" okumanın zihinsel başka bir deyişle bilişsel yönünü oluşturan öğelerdir (Memiş, 2020, s.88). Göz tarafından alınıp görüntü tarama merkezine gönderilen bilgiler burada tanındıktan sonra görüntü yorumlama alanına gönderilmekte, bu alanda yorumlanmakta ve anlamlandırılmaktadır (Özdemir, 2023). Türkben'e (2021) göre göz tarafından alınan görüntü, bu merkezlerde çok hızlı bir dolaşımdan geçmektedir. Göz algıladığı sembolleri, işaretleri beyne iletmekte ancak okuma ve anlama beyinde gerçekleşmektedir (Karatay, 2018). Göz algıladığı sembolleri beyne nöronlar ile iletmektedir.

Beyindeki bütünlüğü sağlayan nöronlar (Karatay, 2018), beynin çalışma durumuna ve yaşa göre kendilerini yenileyebilme özelliğine sahiptir (Bahar, 2020, s.15). Bir insan beyinde 100 milyon civarında nöron olduğu tahmin edilmekte ve nöronlar hücre gövdesi, dendrit (sinyal alınan bölge) ve akson (sinyal verilen bölge)'lerden meydana gelmektedir (Maviş, 2015). Sinir hücreleri arasında bilgi (elektriksel sinyal) geçişinin olduğu bölgeler sinaps olarak adlandırılmaktadır

(Duman, 2015). Tecrübe arttıkça sinapslarla kurulan bağlantıların da artması (Maviş, 2015) sebebiyle sinaptik bağlantılar ve nöronlar arasındaki etkileşim ne kadar fazla olursa öğrenme de o kadar artmaktadır (Karatay, 2018). Bu sebeple öğrenmenin daha etkili olabilmesi amacıyla beyindeki nöron bağlantıları ve etkileşimleri güçlendirilmelidir (Özdemir, 2023).

Beyin ayırt edici ve birleştirici işlemleri eş zamanlı bir şekilde yaparak gözden gelen iletileri kelime ve harf bilgisine göre yorumlamaktadır (Bahar, 2017). Arıcı'ya (2018) göre beyin anatomik olarak sağ ve sol yarımkürelerden oluşmakta ancak bu yarım küreler okuma esnasında farklı işlevleri yerine getirmektedir. Sol yarım kürede harfler, heceler veya kelimeler ayrı olarak belirlenmekte; sağ yarım kürede anlamı oluşturmak üzere kelimeleri bir araya getirmektedir. Bahar'a (2020) göre beyin okuma sırasında çeşitli merkezleri aynı zamanda etkinleştirmekte ve bu merkezlerin her biri de diğer merkezlerle genel iletişim ağıyla veya doğrudan bağlantı kurarak anlamlandırmayı sağlamaktadır. Buna ek olarak beyin okuma esnasında diğer yaşam fonksiyonlarını ve işlemlerini de sürdürmektedir. Okumanın bilişsel kısmı yazıyı görmek ve kavramak olarak iki aşamada gerçekleşmektedir (Arıcı, 2018, s.8).

Güneş'e (2021) göre "*çizgi, harf ve sembollerin*" algılanması ile başlayan okumanın bilişsel yönünde dikkatin artmasıyla sözcük ve tümceler anlaşılmakta, ilgilenilen ve ihtiyaç duyulan bilgiler seçilmektedir. Seçilen bilgilerle bireyin önceki bilgileri arasında bir karşılaştırma yapılmakta daha sonra sorgulama, sıralama, sınıflandırma, eleştirme, analiz ve sentez yapma, değerlendirme gibi farklı bilişsel işlemler gerçekleştirilmektedir. Bu bilgilerle önceki bilgiler görsellerden de faydalanılarak birleştirilmekte ve tekrar anlamlandırılmaktadır. Bu noktada kişinin okuma amacı, ilgisi, güdülenme durumu, dil bilgisi ve okumaya ilişkin tecrübeleri etkilidir. Bilginin zihinde yapılandırılmasıyla okumanın bilişsel süreci tamamlanmış olmaktadır.

Okumanın anlamlandırılmasında önemli olan diğer biliş öğeleri zekâ, bellek ve algılama yani dikkattir. Zekâ okuma becerisinin kazanılması ve sağlıklı bir şekilde sürdürülmesi açısından önemlidir (Arıcı, 2018). Bahar'a (2020) göre dikkat, bilişin amaca ilişkin üretime geçmesini ve aktif çalışmasını sağlamakta; bellek ve dikkat bilgi birikimi, hazır bulunuşluk düzeyi, zekâ, ilgi ve gelişimsel niteliklerden etkilenmektedir. Öğrencilerin ilgi ve dikkatlerini konuya çekmek için öğrenme

sürecinde öğrenmenin gerçekleştiği ortamda dersin amaçları üstünde durulmalı, öğrenileceklerin önemi ve faydalarına vurgu yapılmalıdır (Türkben, 2021).

2.4.2.1. Bellek ve okuma ilişkisi

Bellek beynin bilgiyi nerede, nasıl depoladığı ve tecrübelerden faydalanmak için sinir sisteminin kapasitesidir (Duman, 2015). İnsan belleği, duyularla ve algılarla edinilen bilgileri *anlamlandırmak*, *depolamak* ve gerektiği zaman bu bilgileri *hatırlamak*, geri getirmek için çalışan bir sistemdir (Karatay, 2018). Bellek beynin şakak bölgesindeki hipokampus ve amigdala bölgeleriyle ilişkilidir ve bu bölgelerden biri zarar gördüğü veya alındığı zaman bellek kayıpları yaşanabilmektedir (Maviş, 2015). Belleğin bilgileri saklama, gerektiği zaman saklanan bilgileri kullanılır duruma getirme ve elindeki bilgileri devamlı olarak güncelleme gibi işlevleri bulunmaktadır (Bahar, 2020). Belleğin çalışma düzenini ve okumanın zihinsel yönünü en iyi açıklayan kuram bilgi işleme kuramıdır (Türkben, 2021).

2.4.2.1.1. Bilgi işleme kuramı

Bilgi işleme kuramı bilginin işlemlendikçe, düşündükçe, öğrenildikçe, depolandıkça ve geri çağrıldıkça farklı aşamalardan veya depolama sistemlerinden hareket ettiğini öne sürmektedir (Tracey ve Morrow, 2017). Bu kurama göre öğrenme, girdilerin işlenerek çıktılara dönüştürülmesidir (Maviş, 2015). Bu kuramda öğrenme duyuşal, kısa süreli ve uzun süreli bellek şeklinde üç aşamada gerçekleşmektedir (Karatay, 2018; Türkben, 2021).

Duyuşal kayıt yani duyuşal bellek bilgi işleme sürecinin ilk aşamasıdır (Karatay, 2018; Bahar, 2020; Türkben, 2021). Bu alan çevredeki uyarıcıları karşılamakta ve bilgi görme, işitme, koklama, dokunma vasıtasıyla gelen uyarıcıların bazıları kısa süreli belleğe aktarılmaktayken çoğu kısa zamanda silinmektedir (Bahar, 2020). Bilgi bu bellekte yalnızca birkaç saniye tutulabilmekte ve bilgi burada işlendikten sonra kısa süreli belleğe gönderilmektedir (Tracey ve Morrow, 2017). Duyuşal bellekte bilginin kalış süresi çok sınırlıdır fakat alan kapasitesi sınırsızdır (Maviş, 2015; Türkben, 2021).

Kısa süreli bellek “çalışan bellek” olarak da adlandırılan ve uzun süreli hatırlamaları bulunmayan bellektir (Duman, 2015). Atkinson ve Shiffrin’e (1971) göre bu belleğin bir çalışma belleği olarak kabul edilmesinin sebebi “bilinç” ile kısa süreli

belleğin eş tutulması ve kararların alındığı, sorunların çözüldüğü, bilgi akışının yönlendirildiği kontrol süreçlerinin bu bellekte yer almasıdır. Kısa süreli bellekte bilgiler kısa bir süre eş zamanlı olarak depolanmakta ve işlenmektedir (Baddeley, 1992; Türkben, 2021). Bu belleğin bilgi tutma süresi 20-30 saniye civarındayken bilgi tutma kapasitesi ise 5-9 birim arasındadır (Karatay, 2018). Başka bir deyişle kısa süreli belleğin hem bilgi tutma süresi hem de kapasitesi sınırlıdır. Kısa süreli belleğin bir diğer işlevi ise dikkat dağıtıcı öğelerle uğraşırken yeni bilgilere dikkat etmek ve bunları korumaktır (Medina vd., 2017).

Kısa süreli belleğin okuduğunu anlama noktasında önemli bir rolü bulunmaktadır (Argyropoulos vd., 2017). Bahar'a (2020) göre de okuma veya öğrenme esnasında gerçekleştirilen işlemlerin çoğunun kısa süreli bellekte olması, alınan girdilerin anlamlandırılarak değerlendirilmesi ve uzun süreli belleğe gönderilmesine bu bellekte karar verilmesi sebebiyle okuma eğitimi araştırmalarında üzerinde en fazla durulan bellek kısa süreli bellektir ve okuma eğitiminde bu belleği geliştirme uygulamalarının bulunması metne odaklanmayı ve okuduğunu anlama başarısını arttırabilmektedir. Kısa süreli belleği güçlendirmek için altını çizme, odaklanma ve dikkati geliştirme, tekrarlama, anlamlandırma, gruplama, görseller oluşturma, örgütleme, anlamayı izleme-yönetme yani yürütücü biliş stratejisi gibi öğrenme stratejilerinden yararlanılmaktadır (Maviş, 2015, s.36-43). Kısa süreli bellekte bilgiler anlamlandırılıp doğrudan davranışa dönüştürülebilir veya kodlanarak uzun süreli belleğe gönderilebilir (Maviş, 2015, s.24).

Uzun süreli bellek, kısa süreli bellekten yeni gelen bilgilerin yeniden kullanılması için önceki bilgilerle örgütlenerek saklandığı, depolandığı başka bir deyişle kaydedildiği yerdir (Maviş, 2015; Karatay, 2018). Uzun süreli belleğin kapasitesi sınırsızdır (Türkben, 2021, s.99). Karatay'a (2018) göre bu belleğe kaydedilen bilgiler üzerinden çok uzun zaman geçmesine rağmen gerektiğinde hatırlama denilen bir durumla yeniden kısa süreli belleğe aktarılmaktadır ve uzun süreli belleğin etkin bir şekilde kullanımı *kodlama*, ilişki kurma, grup yapma ve *tekrar etme* gibi öğrenmenin kalıcılığını etkileyen süreçlerin yeterli ve doğru düzeyde gerçekleştirilmesine bağlı bulunmaktadır. Maviş'e (2015) göre uzun süreli bellek bildirimsel, işlemsel ve durumsal bilgi boyutları olarak çeşitli boyutlara sahip olmakla birlikte bildirimsel bilgi de kendi içerisinde anısal (epizodik) ve anlamsal (jenerik) bellek boyutlarıyla ele alınmaktadır. Woolley'e (2011) göre anısal bellek kişinin

hayatındaki olaylarla bağlantılı olan konum ve koşullara dayalı görsel veya duyuşal bilgilerden oluşurken anlamsal bellek genel bilgiyi, dili, kavramları ve genellemeleri depolar. Anlamsal bellekte bilgiler hem sözel hem de görsel bir şekilde kodlanarak birbirine bağlanan ağlarda depolanmakta ve şemalarla önerme ağlarından meydana gelmektedir (Türkben, 2021).

Okuma becerisini geliştirmek için beyne fiziksel bir müdahale yapılamayacağından dolayı eğitim sürecinde hafızayı güçlendirme, zihni kullanma ve anlama becerilerini geliştirmeye ilişkin çalışmalara yer verilmesi önemlidir (Balcı, 2016, s.7). Okumanın bilişsel yönü değerlendirildiği zaman nitelikli bir okuma ve okuma eğitimi için öğrencilerin düşünmesini ve yorum yapmasını sağlayacak okuma metinleri seçilmeli, okuma metinlerinde öğrencilerin dikkatini çekecek grafikler, resimler gibi görseller olmalıdır.

Okumanın bilişsel yönünü açıklamada etkili olan bir diğer kuram ise şema kuramıdır. Şema, okuma, bellek çalışmaları ve bilgi işleme kuramının da en fazla üzerinde durduğu konulardan biri (Bahar, 2017) olmakla beraber alımlama estetiği kuramcılarında Jauss'un görüşleriyle örtüşen yönleri de sahiptir. Bu sebeple şema kuramından bahsetmek yararlı olacaktır.

2.4.2.2. Şema kuramı ve okuma ilişkisi

Pankin'e (2013) göre şema kuramı beynin bilgiyi nasıl yapılandırdığı ile ilgilenen biliş bilimin bir dalıyken şema bir konu veya bir olay için düzenlenen, geçmişe dayanan bilgi birimidir ve şemaya mevcut anlayışı/eylemi yönlendirmek amacıyla erişilmektedir. An'a (2013) göre şema kuramının temel ilkesi yazılı metnin kendi başına anlam taşımadığıdır ve bu kurama göre bir metin okurun ön bilgileriyle metin arasındaki etkileşimli bir süreçle anlaşılabilir. Şema kuramıyla okurların veya öğrenenlerin aktif anlam oluşturmaları olduğu fikri hız kazanmıştır (Woolley, 2011).

Resmi (biçimsel) şemalar, dil şemaları, içerik şemaları ve kültürel şemalar olarak dört çeşit şema türü bulunmaktadır. Li vd.ne (2007) göre resmi şemalar metnin retorik yapısı ve organizasyonel yapısıyla ilgilidir. Farklı metin türleri hakkında bilgi sahibi olmayı ve farklı metin türlerinin *metin düzenini, dil yapılarını, kelime dağarcığını, dil bilgisini ve resmiyet düzeyini* farklı şekilde kullandığı bilgisini de içerir. Dil şemaları, diğer şemaların temelini oluştururken okurların kelime bilgisi, dil

bilgisi ve deyimlerdeki mevcut dil yeterlilikleriyle ilgilidir. Dil şemaları olmadan okurun bir metni çözmesinin ve anlamasının imkânsız olması sebebiyle okurun zihninde ne kadar çok dil şeması varsa, bilgiyi o kadar hızlı edinir ve o kadar iyi anlayabilir. İçerik şemaları metinlerin anlaşılmasının anahtarı olan bir metnin içerik alanının veya metnin bahsettiği konunun arka plan bilgisiyle ilgilidir. Bunlara konu aşinalığı, kültürel bilgi ve bir alanla ilgili önceki deneyimler dâhildir. İçerik şemaları bir dereceye kadar dil şemalarının eksikliğini telafi edebilmekte ve böylece öğrencilerin tahmin ederek, bilgileri seçerek ve belirsizlikleri ortadan kaldırarak metinleri anlamalarına yardımcı olabilmektedir (s.18-19). İçerik şemaları büyük ölçüde kültüre özgü olduğu için kültürel şemalar genelde içerik şemaları olarak kategorize edilmektedir (An, 2013).

Şema kuramına ilişkin bilgilerde Piaget'in "Zihinsel Gelişim Kuramı"nda geliştirdiği bazı kavramlara da değinmek gerekmektedir. Güneş'e (2009) göre Piaget biliş yapılarını şema kavramı ile açıklamaktadır. Şema, bilişsel işlemlerin yapıldığı yerlere verilen isimdir ve *bağ kurma, bütünleştirme, anlamlandırma ve yapılandırmaya* yardımcı olmaktadır. Piaget'e göre öğrenme birey ile çevresi arasındaki etkileşimlerle şemaları yeniden düzenleme ve yapılandırmayla gerçekleşmekteyken zekâ ise çevreye uyum sağlama sürecidir. Uyum, özümleme ve alışma işlemleriyle gerçekleşen bireyin çevresi ile etkileşimi sonucunda yeni bilgileri ve çevresinde meydana gelen değişiklikleri öğrenmesidir. Özümleme yeni durumları ve bilgileri zihinsel yapıya yerleştirme işlemiyken alışma önceki şemaları düzenleme, değiştirme ve yeni duruma uygun şekle getirmedir. Uyum sürecindeki özümleme ve alışma işlemleri bireyde dengesizlik oluşturduğu için bu işlemlerden sonra denge sağlanmalıdır (s.5). Çakıcı'ya (2011) göre Piaget bireylerin basit şemalarla doğduğunu, deneyimleriyle bu şemaların gelişerek yeni şemalar oluşturduğunu düşünmektedir. Yeni bilgi var olan şemaya uymadığında ise dengesizlik oluşmakta ve birey dengesizliği gidermek amacıyla yeni bir şema oluşturmaktadır. Piaget şemaların özümleme ve uyum olarak iki süreçle geliştirilebileceğini öne sürmektedir: Özümleme bireylerin yeni bilgileri eski bilgilere veya şemalara yerleştirdiği süreçtir. Uyum ise eski bilgilerin veya şemaların yeni bilgileri içerecek bir biçimde yeniden yapılandırıldığı süreçtir (Sanghvi, 2020). Eroğlu'na (2023) göre şema bilişsel yapıların temelidir ve özümleme bireyin karşılaştığı yeni durumları, bilgileri, koşulları, olgu ve olayları önceki bilişsel yapıya başka bir deyişle şemaya yerleştirme işlemidir.

Özümlleme, okuyucular yeni bir kavramsallaştırmayı önceden var olan bir şemaya ait olarak kategorize edebildiklerinde meydana gelirken uyum, okurların bir şemayı değiştirmesi gerektiğinde meydana gelir (Woolley, 2011, s.41).

Şemalar bilgi işleme sürecinin tamamının dayandığı temel öğeler olarak görülmektedir. Başka bir deyişle şemalar duyuşal verilerin yorumlanmasında, zihindeki bilgilerin geri çağırılarak hatırlanmasında, hedeflerin belirlenerek kaynakların bulunmasında ve sistemdeki işlerin akışında rehber görevi görmektedir (Çakıcı, 2011). Carrell ve Eisterhold'a (1983) göre şemalar genel olanlar üstte, özel olanlar altta olarak zihinde hiyerarşik bir biçimde düzenlenmektedir ve okurlar metni anlayabilmek için uygun şemalarını etkinleştirmekle beraber okurun okuma sırasında uygun bir şemayı etkinleştirememesi durumunda anlama gerçekleşmemektedir. Okurun uygun bir şemayı etkinleştirememesi, yazarın okurun şemalarını etkinleştirmek için metinde yeterli ipucu sağlamamasından veya okurun yazar tarafından öngörülen uygun şemaya sahip olmaması ve dolayısıyla kavrayamaması nedeniyle olabilir (s.557-560). Şemaların özellikleri ise şu şekildedir:

- Şemalar dinamiktir. Yeni bilgi ve tecrübelerle dayanarak gelişir ve değişir.
- Şemalar, yeni bilgileri nasıl yorumladığımızı yönlendirir ve etkileri oldukça güçlü olabilir.
- Şemalar, hem bildirimsel ("ne") hem de prosedürel ("nasıl") bilgileri depolar.
- Bildirimsel şemaların boşlukları ve değerleri içerdiği düşünülebilir.
- Her şemadaki özel bir boşluk onun ana boşluğudur ve üst kümeye işaret eder.
- Şemalar, yazarların ve konuşmacıların okuyucunun veya dinleyicinin zaten bildiği şeyler hakkında varsayımlarda bulunmalarına olanak tanır (Pankin, 2013).

Şemaların okuma, öğrenme ve hatırlama süreçlerinde de rolleri bulunmaktadır. Okurun şeması, bir metindeki bilgi ve fikirlerin hem öğrenilmesini hem de hatırlanmasını etkilemektedir (Anderson, 1984, s.598). Okurun şemaları kullanması

ve şemaların okuma sürecindeki işlevleri (Anderson, 1984; Fox ve Alexander, 2004, s.42-44, akt: Bahar, 2020) şu şekilde açıklanmaktadır:

- *Şemalar metnin bilgilerini özümsemek için düşünsel destek sağlamaktadır.* Şemalar, metindeki belirli bilgilerin doldurmasını beklediği boşluklara sahiptir. Okurun şemasındaki boşluklara uyan bilgiler kolay bir biçimde öğrenilmektedir.
- *Şemalar dikkatin seçici olarak dağıtılmasını kolaylaştırmaktadır.* Yani şemalar okurun nereye dikkat edeceğine ve metindeki önemli yerleri belirlemeye yardımcı olmaktadır.
- *Şemalar çıkarımsal ayrıntılandırmayı sağlamaktadır.* Metinler hiçbir zaman tam olarak açık olmadığı için okurun şeması metinde eksiksiz verilen bilgilerin ötesine geçen çıkarımlar yapmayı sağlamaktadır.
- *Şemalar hafızanın düzenli bir şekilde araştırılmasını sağlamaktadır.* Şemalar okura hatırlanması gereken bilgilere yönelik rehberlik etmektedir.
- *Şemalar düzenlemeyi ve özetlemeyi kolaylaştırmaktadır.* Şemaların neyin önemli olduğuna yönelik ölçütlerinin bulunması sebebiyle bu ölçütler önemli bilgileri içeren özetlerin çıkarılmasında kullanılabilir.
- *Şemalar yeniden çıkarımsal yapılandırmaya izin vermektedir.* Hafızada boşluklar olduğu zaman hatırlanabilen bilgilerle beraber okurun şeması da kullanılarak eksik bilgiler hakkında varsayımlar üretmeye yardımcı olmaktadır.

Şema kuramına yönelik yapılan çeşitli eleştiriler bulunmaktadır. Şema kuramı benzerliklerin algılanma sürecinden veya yanlış benzerlikler sebebiyle meydana gelen yanlış anlaşılmalardan bahsetmemekte ve bu kuramda genel okuma becerisi ön bilgidен daha fazla ön plana çıkmaktadır (Razı, 2007). Sadoski vd.ne (1991) göre şema kuramına ilişkin genel eleştiriler şunlardır: şema teriminin sabit bir tanımı bulunmaması, şema kuramı epistemolojik olarak yalnızca bir isim veya soyutlama olan bir şeye gerçek bir varlık atfetmesi, şema kuramının diğer kuramlara karşı test eden çok az sayıda araştırmanın bulunması, şema kuramının bellek araştırmalarındaki karmaşık olayların, bölümlerin doğru ve detaylı ayrıntılarını açıklamada başarısız olması.

2.4.3. Okumanın psikolojik/duyuşsal yönü

Sever'e (2015) göre edebi metinler insanların duygu ve düşüncelerini zengin bir şekilde ortaya koymakta ve okuma insanların kişiliğini, değerlerini, ilgi alanlarını etkilemektedir. Böylece okumayla insanlar hoşgörü kazanma veya empati kurma gibi duyuşsal boyutlu davranışlar kazanabilmektedir. Okuma sürecinde bireyin ilgi, istek, motivasyon, öz yeterlik, tutum ve kaygı duyuşsal özellikleri okumanın niteliğini etkilemektedir (Özdemir, 2023). İnsanlar hedefledikleri davranışları, etkinlikleri gerçekleştirebilmek için psikolojik bir farkındalığa, yeterli olgunluğa ve hazırbulunuşluk düzeyine sahip olmalıdır. Bu bağlamda okumayı öğrenmek ve sürdürmek, okunanları anlamak için fiziksel ve zihinsel unsurların yanında psikolojik koşulların da uygun olması gereklidir (Memiş, 2020, s.89). Bireyin içinde bulunduğu durum, okuma metniyle ilgili geçmiş yaşantılarındaki durumlar, okumaya karşı ilgi ve isteği okumak için harekete geçmeyi, okumaya ilişkin bakış açısını ve anlama düzeyini olumlu veya olumsuz olarak etkilemektedir (Memiş, 2020; Ürün Karahan, 2018). İlgi, tutum ve motivasyon öğeleri öğrencilerin okunan metne odaklanmalarını, metne karşı ilgilerini sürdürmelerini ve okunan konuya yönelik daha detaylı ve derin bir anlayış geliştirmelerine katkı sağlamaktadır (Baştuğ vd., 2021).

Okumanın psikolojik ve duyuşsal yönü değerlendirildiğinde okuma becerisi ve alışkanlığı kazandırılması için öğrencinin okumaya hazır olup olmadığına dikkat edilmeli, öğretmen öğrencilerin psikolojik durumunu gözlemlemelidir. Öğrencilerin okumaya karşı olumsuz bir yaşantıları veya tutumları olup olmadığı öğrenilmelidir. Bunlardan yola çıkarak okumaya karşı olumlu bir tutum geliştirmek için çalışmalar yapılmalıdır.

2.4.4. Okumanın sosyolojik yönü

Okumanın sosyolojik öğeleri aile, okul ve çevredir. Memiş'e (2020) göre aile bireylerinin eğitim düzeyi, kitap okuma sıklıkları ve meşguliyetleri, okuma bilinci, okumaya yönlendirme davranışları, ailenin ekonomik düzeyi, ev içindeki huzur ortamı çocuğun okumaya yönelik davranışlarını olumlu veya olumsuz olarak etkileyen sosyolojik öğelerdir. Benzer şekilde içinde bulunulan çevre ve bu çevredeki diğer ailelerin eğitim düzeyi ve toplumsal standartları da bireyi ve okuma becerisinin kazanılmasını, gelişmesini etkilediği için bireyin yaşadığı çevre okumayla ilgili uyarıcılar açısından ne kadar zengin olursa bireyin bu beceriyle ilgili başarısı da o

kadar artacaktır (Ürün Karahan, 2018, s.44). Erdağı Toksun'a (2015) göre okuduğunu anlamayı bireyin yaşadığı sosyal çevreyle aile yaşantısı doğrudan etkilemekle birlikte bireyde okuma ilgisinin uyanması, okuma alışkanlığının kazanılması ve sürdürülmesi yetiştirilme tarzı ve içinde bulunulan ortamla ilişkilidir. Doğdukları andan beri kitap okunan bir ailede büyüyen çocuklar ile kitap okunmayan bir ailede büyüyen çocuklar arasında okumaya ilişkin algı, tutum ve davranış farklılıkları olmaktadır (Memiş, 2020, s.90).

Okuma becerisi üzerinde etkisi olan bir diğer sosyolojik öge okuldur. Okullarda bireylerin karakteri, yaşam boyu sürdüreceği beceri ve alışkanlıkların temelinin atılması sebebiyle okullarda okuma alışkanlığının kazandırılması, okumaya özendirilmesi ve okuma becerilerinin geliştirilmesine uygun ortamların hazırlanması oldukça önemlidir (Memiş, 2020, s.90). Ürün Karahan'a (2018) göre çocukların okulda öğretmenleri ve arkadaşlarıyla daha fazla vakit geçirdiği göz önüne alınarak okullarda sınıf kitaplıkları gibi okuma becerisinin kazandırılması için uygun ortamlar hazırlanmalıdır.

Okumanın sosyolojik yönü değerlendirildiğinde çocukların ve öğrencilerin okuma becerisi ve alışkanlığı kazanması için öncelikle ailelerin bilinçlendirilmesi ve okuma alışkanlığı kazanması gerekmektedir. Aileler kendileri kitap okumalı, çocuklarına kitap okumalı, çocuklarıyla kitap okumalı ve çocuklarına kitapları sevdirmelidir. Okullarda okumayı teşvik eden çalışmalar yapılmalı, sınıf ve okul kütüphanesi oluşturulmalı, kitap okuma saatleri düzenlenmeli, öğretmenler de kitap okuyarak rol model olmalı, okula yazarlar veya şairler davet edilmeli, öğrencilerin yaşına ve seviyesine uygun kitaplar seçilmelidir. Öğrencilerin kitaplarla tanışması ve okumayı sevmesi için kitap fuarlarına geziler düzenlenmeli, yazar veya şairlerin imza günlerine götürülmelidir.

2.5. Okuma Eğitimi

Dört temel dil becerisi ve anlama becerilerinden biri olan okuma becerisinin öğretilmesi okuma eğitiminin ilk basamağıdır. Bu ilköğretimde başlamakta ve yaşam boyunca devam etmektedir (Karatay, 2018, s.12). Okuma eğitimi ilkokulda harfleri ve kelimeleri tanıma, seslendirmeye başlamakta, ortaöğretim ve lisede okuma alışkanlığı ve zevki kazandırmayla sürdürülmektedir. Okuma eğitimi, sürekli okuma alışkanlığı verilmesi yönüyle yaşam boyu devam eden bir süreçtir (Uslu Üstten, 2019, s.61-64).

Güneş'e (2021) göre ise okumayı öğrenme, okul öncesi dönemde başlamakta ve çocuk çevresinde gördüğü yazılı sözcüklerle ilgilenecek sözcükleri tanımasını sağlayan bazı ipuçları ve özellikleri fark etmektedir. Okuma, bir yazıyı, sözcükleri, cümleleri, noktalama işaretleri ve diğer öğeleriyle görme, algılama ve kavrama sürecine (Kavcar vd., 2021, s.67) verilen isimdir. Balcı'ya (2016) göre ise göz ile algılanan sembol ve işaretlerin beyin tarafından yorumlanması ve anlamlandırılması okumadır. Okuma eğitimi ise bireyin düşünme ve kavrama becerilerini geliştiren, bireyler arasındaki iletişimi sağlayan bir süreçtir (Uslu Üstten, 2019).

Güneş'e (2021) göre okuma eğitiminin amacı iletişim ve dil becerilerini, zihinsel becerileri, sosyal becerileri, öğrenme ve anlama becerilerini ve zihinsel bağımsızlık becerilerini geliştirmektir. Zihinsel beceriler *sorgulama, düşünme, anlama, sınıflama, eleştirme, sorun çözme, analiz-sentez yapma, değerlendirmeyken* sosyal beceriler çağdaş toplumun ihtiyaçlarını sağlama, iş birliği yapma, bilinçli karar alma, yönetme ve öğrenmeyi sürdürmedir. Öğrenme ve anlama becerilerine algılama, birleştirme, ekleme ve özetleme dâhil edilebilir. Zihinsel bağımsızlık becerileri ise karar verme, seçme, hedefleri yerine getirme, haklarını ve ihtiyaçlarını savunmadır. Uslu Üstten'e (2019) göre okuma eğitiminin amacı, doğru bir şekilde okumayı öğretmek ve okuma alışkanlığı kazandırmaktır. Okuma eğitiminin amaçlarından birisi de okuma hızını öğrencilerin gelişim düzeylerine uygun bir şekilde arttırmaktır (Kavcar vd., 2021, s.68).

İnsanların algıladıkları varlıkları, nesneleri anlamlandırması, kendini ve çevresini tanıması için okuma ve okuma eğitimi oldukça önemlidir (Bulut vd., 2012, s.20). Okumayla iletişim, dil, öğrenme, anlama, zihinsel ve sosyal beceriler gelişmekte ve okuma eğitiminin amacı yazılı dil becerilerini geliştirerek bunları sözlü dil becerileri ile bütünleştirmeyi sağlamaktır (Memiş, 2020). Karatay'a (2007) göre günümüzde teknolojinin de gelişmesiyle insanların kendisini, çevresinde yaşananları anlaması ve doğru olarak değerlendirebilmesi için “*sözel okuryazarlık*”ın yanı sıra yeterli olmamakta ve insanlar buna ek olarak basılı materyal, görsel, işitsel, kültür okuryazarlığı, medya okuryazarlığı, bilgisayar okuryazarlığı ve çevre okuryazarlığına sahip olmalıdır. Bu durum, okuma ve okuma eğitiminin önemini göstermektedir.

Okuma becerisinin geliştirilerek bir alışkanlık durumuna getirilmesi için nitelikli bir okuma eğitimi verilmeli ve bu eğitim verilirken kullanılan yöntemler, okunan metinler ve seviyesi gibi durumlara dikkat edilmelidir (Bulut vd., 2012, s.20).

Okuma eğitiminin başarılı olması için kitap sevgisi kazandırmak, kitaplara ilişkin istek uyandırmak ve özgün bir kitaplık oluşturmak gereklidir (Aytaş, 2005, s.468). Balcı'ya (2016) göre okuma eğitiminin başarıya ulaşması ve okumanın alışkanlık olarak kazandırılmasının için öğrencilerin kişisel okuma ilgileri bilinmeli ve eğitim sürecinde bunlardan yararlanılmalıdır. Okuma eğitiminin verimliliği ve niteliğinin öğrencilerin kişisel ve akademik gelişimi noktasında da hayati bir önemi bulunmaktadır çünkü bu eğitimle öğrenciler yaşam boyu okuma alışkanlığı kazanmakta, doğru ve güvenilir bilgiye ulaşmakta ve anlamaktadır (Onur, 2024).

Günümüzde okuma eğitimi daha çok anlama ve anlamlandırma süreçlerini temel almaktadır (Erdağı Toksun, 2015, s.28). Ancak okullarda ve özellikle ilköğretimin ilk yıllarında dilde ses karşılığı bulunan şekilleri ve harfleri seslendirmeye ilişkin bir okuma eğitiminin verilmesi ve anlama dayalı okuma etkinliklerinin yapılmaması sebebiyle metnin kavranması arka planda kalmaktadır. Oysa okuma sonucunda metin kavranmamışsa okuma da amacına ulaşmamaktadır (Karatay, 2018, s.11). Erken yaşlarda ve kısa zamanda yoğun bir biçimde verilen okuma eğitimi öğrencilerde okumaya yönelik bıkkınlığa yol açabilmekte ve bu durum okuma alışkanlığı kazanmayı da olumsuz olarak etkilemektedir (Balcı, 2016, s.8). Okuma eğitimi okullarda öğrencilerin yaşına, düzeyine, ilgi ve ihtiyaçlarına göre çeşitli teknikler ve yöntemler ile gerçekleştirilmekle beraber okuma eğitiminin verimli duruma gelmesi için nitelikli metinler seçilerek bu metinlerde doğru teknik ve yöntemler uygulanmalıdır (Onur, 2024). Sever'e (2015) göre okuma eğitimindeki en önemli faktörlerden birisi güdülenmedir ve bu sebeple güdüleyici yöntemler kullanılmalıdır. Öğrenciler daha fazla okuma, okuduklarından zevk alma, okuduklarını paylaşma gibi yönlerden güdülenmelidir.

Okuma eğitimini etkileyen faktörler okuma hızını iyi ayarlayamama, sessiz okuma sırasında mırıldanma, okuma sırasındaki çeşitli vücut hareketleri, satır üzerindeki göz sıçramalarının dengesizliği, sözcüklerin iyi algılanmaması veya sözcük gruplarının tam olarak kavranamaması, doğuştan kaynaklı biyolojik kusurlar, öğrencinin yerel bir ağzın etkisinde kalması, okunan yazıda yabancı kelimelerin olması ve yazının öğrenci düzeyinin üstünde olması, noktalama işaretlerinin okuma sırasındaki işlevlerine gereken dikkati göstermeme, göz kusurları, sözcük dağarcığının yetersiz olması şeklinde sıralanabilir (Aytaş, 2005, s.467). Karatay'a (2018) göre görmeyle ilgili rahatsızlıklar (uzak, yakın, şaşılık vb.), göz kaslarının yeterli düzeyde

gelişmemiş olması, okunan materyalin baskı kalitesi, okuma ortamının soğuk-sıcak, aydınlatma, gürültü vb. yönlerden elverişsiz olması, oturma şekli okuma ve okuma eğitimini engelleyen fiziksel faktörler; sözcük dağarcığının yetersiz olması, odaklanamama, metindeki bilgileri organize edememe, dalgınlık, gerginlik, duygusal sorunlar, kişilikten kaynaklı engeller, okuma sırasında uykunun gelmesi, edilgen okuma, okuma ve okuma eğitimini engelleyen bilişsel faktörlerdir.

2.6. Okuma Eğitimi ve Alımlama Estetiği

Alımlama estetiğinin okuma eğitiminde kullanılması durumunda öğrencilerin yaratıcı ve eleştirel düşünme becerileri gelişecek, öğrenciler okunan metinle ilgili çeşitli yorumlar yapacak, bunlar hakkında tartışacak, metnin anlamını oluştururken önceki bilgilerinden ve deneyimlerinden yararlanacaktır. Böylece düşüncelerin ve fikirlerin özgürce ifade edilebildiği bir sınıf ortamında daha etkili ve verimli bir ders işlenecektir. Bu yaklaşım çoklu yorumlara hem izin vermek hem de teşvik etmekle beraber sınıf içi öğretimi etkili kılmaya, eleştirel, yaratıcı ve yansıtıcı düşünmeye yardımcı olmaktadır (Kunjanman ve Aziz, 2021). Yaman'a (2024) göre alımlamanın Türkçe eğitiminde kullanılması durumunda öğrenciler metni yorumlarken duygu ve düşüncelerini, bilgi ve tecrübelerini kullanacak ve metni tekrar oluşturacaklardır. Çimen'e (2020) göre metin işlendikten sonra soruların yanıtlanması sırasında ve yanıtlar arasında düşünce paylaşımları ve tartışmalar noktasında alımlama estetiği kuramından destek alarak dersleri işlemek etkili ve yararlı olacaktır. Bu sebeple seçilen metinlerin yorum yapmaya elverişli olması, yaratıcılığı harekete geçirmesi ve okurun doldurabileceği boşluklar içermesi önemlidir (s.726).

Bahar (2020) alımlama estetiğinden “eytişimli dönüşümsel okuma yaklaşımı” olarak bahsederek bu yaklaşımla okuma sürecinde farklı anlamlar oluşturma potansiyelinin vurgulandığını belirtmiştir. Farklı anlamlar oluşturma potansiyeli ise yazınsal niteliği yüksek estetik metinlerde daha fazla ortaya çıkmaktadır. Bu sebeple ana dili eğitiminde şiir türü gibi estetik metinlerden daha sık yararlanılmalıdır. Öğrenciler bu tür metinlerde farklı anlamlara ulaşma çabasıyla derslerde daha etkin olacak, sorgulayacak, çok boyutlu düşünecek ve çeşitli alternatifler üretecektir.

Karatay'a (2018) göre okur bir metinden anlam çıkarırken daha önceki bilgilerini harekete geçirmekte, metinde yer alan bilgileri yapılandırma amacıyla da zihninde var olan ve genel geçer bilgi yapıları olan şemaları kullanmaktadır. Şemalar

metinleri yorumlamak için gerekli olmakla beraber her okurun bilgi ve birikimi, ön öğrenmeleri, tecrübeleri farklı olduğundan dolayı okurlar okuduğunu farklı anlayabilmekte veya yorumlayabilmektedirler (s.22). Alımlama estetiğinde de okur, metni anlamlandırma, yorumlama noktasında ön bilgileri ve deneyimlerinden yararlanmaktadır ve aynı metni okuyan farklı okurlar farklı yorumlara ve çıkarımlara ulaşabilmektedir.

Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programında (MEB, 2024a) “*T.O.5.13. / T.O.6.13. / T.O.7.12. / T.O.8.12. Metni yorumlayabilme*” öğrenme çıktısıyla öğrenci metinle bir söyleşiye girebilir ve metni yeniden oluşturabilir. Öğrenciler bu öğrenme çıktısının süreç bileşenleri olan metindeki konu, olay vb. durumları inceleme, bunları farklı bakış açılarıyla genişletme/daraltma/dönüştürme ve bu bakış açılarıyla kendilerine özgü bir biçimde ifade etme (MEB, 2024a) gibi bileşenleri de kullanabilir. “*T.O.5.8. / T.O.6.8. / T.O.7.7. / T.O.8.7. Metnin derin anlamını belirlemeye yönelik basit çıkarımlar yapabilme*” (MEB, 2024a) ve “*T.O.5.9. / T.O.6.9. / T.O.7.8. / T.O.8.8. Metnin derin anlamını belirlemeye yönelik üst düzey çıkarımlar yapabilme*” (MEB, 2024a) öğrenme çıktılarıyla öğrenciler kapsamlı ve çok boyutlu bir biçimde düşünebilirler. Öğrenciler bu öğrenme çıktıının süreç bileşenleri olan metnin bir bölümünden veya görselden kanıt toplayarak ön bilgilerle ilişkilendirme, çıkarım yapma ve yargıya varma (MEB, 2024a) gibi bileşenleri de kullanabilir. “*T.O.5.26. / T.O.6.26. / T.O.7.27. / T.O.8.27. Metindeki probleme çözüm üretebilme*” (MEB, 2024a) öğrenme çıktısıyla öğrenciler yazarın üretmiş olduğu çözümün dışında kendileri de farklı çözüm önerileri üretebilirler. Öğrenciler bu öğrenme çıktısının süreç bileşenleri olan metindeki konu, olay vb. durumları problem şeklinde tanımlama, olayın problemlili kısmını özetleme, ön bilgilerle probleme çözüm önerileri tahmin etme, çözüm önerilerinden en uygununu belirleme ve çözüme ilişkin değerlendirme ve yansıtma yapma (MEB, 2024a) gibi bileşenleri de kullanabilir. Alımlama estetiğinde de okurlar ulaşılan anlamın dışında farklı anlamlar bulma çabası içindedir. “*T.O.5.27. / T.O.6.27. / T.O.7.28. / T.O.8.28. Okuma sürecine yönelik öz yansıtma yapabilme/kendini uyarlayabilme*” (MEB, 2024a) öğrenme çıktısı öğrencinin okuma sürecini izleyerek kendini değerlendirmesini işaret etmektedir. Öğrenciler bu öğrenme çıktısının süreç bileşenleri olan okuma sürecindeki güçlü/eksik yönleri gerekçelendirerek değerlendirme, eksik yönlerini kapatacak tedbirler alma ve güçlü yönlerini sonraki çalışmalara aktarma (MEB, 2024a) gibi bileşenleri de kullanabilir.

Alımlama sürecinde de okurun öz sorgulamalı bir okuma süreci gerçekleştirmesi önemlidir. “*T.O.5.25. / T.O.6.25. / T.O.7.26. / T.O.8.26. Metni eleştirebilme*” ve “*T.O.5.24. / T.O.6.24. / T.O.7.24. / T.O.8.24. Okuduğunu değerlendirebilme*” (MEB, 2024a) öğrenme çıktılarıyla ise öğrenciler okudukları metinlere olumlu ve olumsuz yönleri açısından bakabilir ve metinleri değerlendirebilirler. Öğrenciler bu öğrenme çıktılarının süreç bileşenleri olan okuduğunu belirli bir özellik açısından sorgulama, sorgulanan özelliğe ilişkin olumlu veya olumsuz bir yargıya ulaşma ve olumsuz yargıya ilişkin alternatif bir yargı üretme; metnin içeriğine ilişkin norm belirleme, belirlenen norm hakkında inceleme yapma, inceleme sonuçlarıyla belirlenen normu karşılaştırma ve karşılaştırma sonucundan bir yargıya ulaşma (MEB, 2024a) gibi bileşenleri de kullanabilir. Alımlama estetiğinde okurların etkin bir biçimde metni okuması ve değerlendirme yapması gerekmektedir.

Bahar (2020) eytişimli dönüşümlü okuma yaklaşımıyla gerçekleştirilen bir okumada okurun okumak için ortaya koyduğu davranışları, kendi okuma sürecini ve okuma süreci sonunda ulaştığı anlamları üstbilişsel stratejileri kullanarak devamlı bir biçimde sorguladığını belirtmiştir. Kanatlı ve Çekici (2018) tarafından yapılan araştırmada okuma eğitimiyle ilgili Almanca ve Türkçe kaynaklar karşılaştırılmakta ve Almanca kaynaklarda alımlama estetiğinin okuma eğitiminde temel kavramlardan bir tanesi olduğu görülürken Türkçe kaynaklarda alımlama estetiği kavramına rastlanmadığı görülmektedir. Bu bağlamda yukarıda değinilenlerden de yola çıkarak okuma eğitiminde alımlama estetiğinden yararlanılması durumunda derslerin etkileşimli geçeceği ve öğrencilerin yorum yapma, öğrenilenleri önceki bilgileriyle ilişkilendirme, çok boyutlu, yaratıcı ve eleştirel düşünme becerisinin gelişimine katkı sağlayacağı söylenebilir. Çimen (2020) alımlama estetiği yaklaşımının Türkçe eğitimine doğrudan eklenebileceğini ve okuduğunu anlama becerisinin gelişimine katkı sunabileceğini belirterek derslerde mikro yapılar için metinlerden sonra kahramanlar, yer, zaman gibi ögelere yönelik tahmin etmeyle, yorum yapmayla ilgili sorular sorulabileceğini; makro yapılar için okuma sonrası kişisel tahmin, düşünce, yorum gibi uygulamalar yapılabileceğini ifade etmektedir.

2.7. İlgili Araştırmalar

Bu kısımda araştırmayla ilgili olduğu düşünülen çalışmalar “makaleler” ve “tezler” olarak iki alt başlıkta ve kronolojik olarak sunulmuştur.

2.7.1. Makaleler

Genç (2003) çalışmasında eğitimde yaratıcı dramanın nasıl alımlandığını açıklamayı amaçlamıştır. Çalışmada öncelikle dünyada ve Türkiye’de yaratıcı drama çalışmalarından ve yaratıcı dramanın alımlanmasından bahsedilmiştir. Ardından yaratıcı drama, yaratıcılık, rol oynama, doğaçlama vb. gibi ana kavramlar açıklanmıştır. Çalışmanın sonucunda eğitimde yaratıcı dramanın alımlanmasında dramanın ana kavramlarından aktif olarak yararlanılmasının önemli olduğu tespit edilmiştir.

Dilidüzgün (2005) çalışmasında Ömer Seyfettin’in “Kaşığı” adlı öyküsünü çağcıl yazın yaklaşımları açısından inceleyerek yeniden yorumlamayı amaçlamıştır. Bu noktada makalede öncelikle yazın öğretiminde yenilikçi anlayışlar başlığında alımlama estetiği hakkında açıklamalar yapılmıştır. Bu çalışma sonucunda ortaya çıkacak anlamların, yaratıcı eğitim arayışlarına zenginlik katacağı ve öğrenci odaklı eğitim çabalarına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Araştırmanın sonucunda Kaşığı’da, yanlış ebeveyn tutumlarının çocuklardaki olumsuz etkilerinin eleştirildiği görülmektedir.

Uçan (2006) çalışmasında yazın eğitiminde yazınsal kuramlardan destek alınması gerekliliğini yazınsal metinler, bu metinlerin niteliği, yazınsal yaklaşımlar ve yazın eğitiminin hedefleriyle ortaya koymayı amaçlamıştır. Bu bağlamda çalışmada sınıf içerisinde yazınsal metinlerin önemi ve yararlarından, yazar odaklı, metin odaklı, okur odaklı olarak üç tane yazınsal yaklaşımdan ve yazın metinlerine girişten bahsedilmiştir. Çalışmanın sonunda yazın eğitiminde yazın kuramlarından yararlanılması gerektiği ve bunun öğrencilere katkısının olacağı, öğretmenlerin de bu kuramlar hakkında bilgi sahibi olması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Yücel (2006) çalışmasında erek merkezli çeviri yaklaşımları noktasında çeviri okuyucusunun alımlama estetiğiyle ilişkisini, alımlama şekillerinin çeviriyi nasıl etkilediğini ve çeviride kaç tür alımlamanın olabileceğini ortaya koymayı amaçlamıştır. Bu bağlamda çalışmada çevirilerin alımlanma sürecinde etkisi olan ve erek okuyucunun da dâhil olduğu para-kültür, dia-kültür ve idio-kültür şeklinde üç kültürden, 20. yüzyılda çeviri bilim alanında meydana gelen değişimlerden geniş bir şekilde bahsedilmiştir. Çalışmanın sonucunda çeviri biliminde gerçekleşen değişimlerle okur merkezli alımlama yaklaşımlarının öneminin arttığı görülmüş, Skopos kuramıyla çoğul dizge ve betimleyici çeviri anlayışları karşılaştırılmıştır. Çeviri metinlerin

içerisinde yabancı öğelerin daha fazla yer alması sebebiyle de erek okuyucunun alımlama gücünü arttıracaktır.

Ekiz (2007) çalışmasında edebi eserlerin yorumlanmasında alımlama estetiği ve metinler arasılık anlayışlarının faydaları, benzerlikleri ve birbirlerini tamamlama noktasından ele alarak incelemeyi amaçlamıştır. Bu doğrultuda çalışmada alımlama estetiği ve temsilcilerinin görüşlerinden ve metinler arasılıktan bahsedilmiştir. Çalışmanın sonucunda bu iki yaklaşım karşılaştırılmış ve eserlerin yorumlanmasında her iki kuramdan da yararlanmanın faydalı olacağı görülmüştür.

Türkyılmaz vd. (2010) tarafından yapılan çalışmanın amacı alımlama estetiği ve okur odaklı kuramın Eski Türk Edebiyatı eğitimine uygulamak ve öğrencilerin deneyim ufuklarının uygulama sonucunda ulaşılan verilere ne oranda etkilendiğini tespit etmektir. Bu doğrultuda 9. ve 10. sınıf öğrencilerinden oluşan otuz kişinin yer aldığı gruplar oluşturulmuştur. Çalışmada veriler görüşme formu ile toplanmıştır. Öğrenciler formdaki gazeli yorumlamışlardır. Elde edilen verilerin analizinde içerik çözümlemesi yöntemi kullanılmıştır. Çalışmanın sonunda onuncu sınıf öğrencileri dokuzuncu sınıf öğrencilerine göre metni daha farklı anlamlandırmışlardır. Çalışmanın sonucu olarak eski edebiyatı çerçevesinde edinilen ön bilgilerin metni alımlamada olumlu yönden katkı sağladığı görülmüştür. Öğrencilerin eski edebiyat alanında başarılarını artırmak için *deneyim ufukları* ve *beklenti ufukları* geliştirmelidir.

Bahar ve Yüce (2016) çalışmasında Türkçe eğitiminde şiir eğitiminin nitelik ve şekillerini gözden geçirmeyi, öğrencilerin ders kitabında bulunan şiirleri ulaşabilecek en son noktada alımlamalarına katkı sağlamayı amaçlamıştır. Çalışmaya katılan öğrenciler sekizinci sınıfa gitmektedir. Bu bağlamda çalışmada şiirlerin yapısal çözümlemelerine örnek olması amacıyla şiir dili gösterge bilim yöntemleriyle ele alınmış, okur merkezli kuramın açıklanmasında alımlama estetiği temsilcilerinin düşünceleri dayanak olarak gösterilmiştir. Çalışma sonunda ders kitabına şiir seçiminde tür olarak çeşitlilik sağlanmadığı fakat yazınsal düzeyleri noktasından belli alımlama kıstaslarını karşılayacak kadar nitelikli şiirlerin ders kitabında bulunduğu görülmüştür. Şiirlerle ilgili bazı faaliyetlerin şiire ait özelliklere ve eytişimsel okur merkezli yaklaşımının gerektirdiği biliş uygulamalarına uygun olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmada şiirlerin değerlendirilmesi noktasında beyin fırtınası gibi tekniklerin kullanılması tavsiye edilmiştir.

Kuyumcu (2016) çalışmasında dört yaş ve üstü çocuklarda çocuk tiyatrosunun nasıl alımlandığını Piaget'in bilişsel gelişim kuramı ve Iser'in alımlama estetiği

kuramına göre incelemeyi amaçlamıştır. Bu bağlamda çalışmada bilişsel gelişim kuramı, alımlama estetiği ve tiyatroların alımlanması ile ilgili bilgiler verilmiştir. Çalışmada veriler araştırmacının tiyatrodaki çocuk gözlemleri ve tiyatro sonlarında çocuklarla yapılan görüşmelere toplanmıştır. Çalışmanın bulgularına göre yazar yönetmen ve çocuk üçgeninde farklı alımlamalar, sahne üstü göstergelerin yorumu, çocuğun bilişsel gelişim dönemine bağlı alımlama, görünenin ardındakiler olarak dört başlıkta ele alınmıştır. Çalışmanın sonunda çocukların bilişsel gelişim düzeylerinin dışına çıkıldığı zaman sahne ile etkileşimi kestiği ve ilgilenmediği sonucuna ulaşılmıştır.

Kavalcı (2017) tarafından yapılan çalışmada alımlama estetiğinin önemli kuramcılarının geliştirdiği kuramların merkeze alınarak incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu bağlamda çalışmada Iser, Jauss ve Fish isimli kuramcılarının kuramları açıklanmış, örnekler verilmiş ve bu kuramlara yöneltilen eleştirilerden bahsedilmiştir. Çalışmanın sonucunda alımlama estetiğinin yazını tanımlama konusunda ve anlam sorununu çözmek konusunda yeterli olmadığı öne sürülerek bu kuramların dil felsefesinde ve yazın kuramında devrim yapacak nitelikte bir yenilik gerçekleştirdiği kabul edilmiştir.

Arslan (2018) çalışmasında alımlama sürecini şekillendiren dönemin sosyo-kültürel, tarihsel ve ideolojik zemini gibi etmenlere değinerek Yeşil Gece romanının kronolojik alımlama haritasının çıkarılmasını amaçlanmıştır. Bu doğrultuda Mehmet Kaplan, Seyit Battal Uğurlu, Selvi Demir gibi farklı görüşleri bulunan eleştirmenlerin romanı alımlama biçimleri tespit edilmiştir. Çalışmanın kuramsal temelini alımlama kuramı oluşturmaktadır. Çalışmada öncelikle alımlama kuramı ve temel öğeleri açıklanmıştır. Sözü edilen eleştirmenler metnin anlamını kendi birikimlerine göre dönüştürerek tekrardan yorumlamışlardır. Bu da nasıl bir metinden farklı anlamlara ulaşıldığını ve farklı yorumlar yapılabildiğini göstermektedir.

Karagöz'ün (2018) çalışmasının amacı ortaokul 5. sınıf öğrencilerinin Kırmızı Kanatlı Baykuş ve Gazoz Çeşmesi adlı resimli iki çocuk kitabına karşı verdikleri tepkileri belirlemektir. Çalışmanın modeli durum çalışması olarak belirlenmiştir. Çalışmanın katılımcıları Tokat il merkezindeki bir devlet ortaokulunda beşinci sınıfa giden yetmiş öğrencidir ve katılımcılar kolay ulaşılabilir durum örneklemesine göre seçilmiştir. Çalışmada veriler dört sorudan oluşan uyarılma bir form ile toplanmıştır. Çalışmada verilerin analizinde içerik çözümlemesi ve kategorisel çözümleme kullanılmıştır. Çalışmada her iki kitapta da öğrencilerin daha çok okur merkezli yanıtlar verdiği tespit edilmiş ve en fazla kişisel tepkilere yönelik yanıtlar verdiği

görülmüştür. Çalışmanın sonucunda öğrencilerin kitaplarda anlatılmak istenilenler ile kendi hayatları arasında ilişki kurdukları, tecrübelerini kullandıkları, kişisel duygu ve düşüncelerini ifade ettikleri görülmüştür.

Köse (2019) çalışmasının amacı çoğul okuma anlayışı gözetilerek yazınsal metnin sınıf ortamında bir tartışma konusu durumu gelmesi ve bu yolla belirli bir dil düzeyine ulaşmış öğrenenin yazınsal metinden anladığını çekinmeden dile getirebilmesi açısından, okuru merkeze alan alımlama estetiği kuramının yabancı dil öğretiminde olası yararlarının ortaya koyulmasıdır. Bu bağlamda çalışma yazın ve yazınsal iletişim, okur merkezli eleştiri: alımlama estetiği ve alımlama estetiğinin yabancı dil öğretimine katkıları olarak üç ana başlıkta ele alınmıştır. Seçilen metindeki sözcük bilgisi ve tümcelerın sözdizimsel yapıları öğrenenleri fazla zorlayarak cesaretlerini kırmamalı ve sıkıcı olmamalı, yazınsal metindeki hedef kültüre ait öğeler, öğrenenin sosyo-kültürel alanından çok uzak, metnin anlaşılması ve yorumlanmasında zorluk çıkaracak türden olmamalıdır. Çalışmanın sonunda yazınsal metnin yabancı dil öğretiminde okur konumundaki öğrenen için uygun bir okuma sürecinde yararlı bir yaklaşım olabileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Zhou ve Xiao (2019) tarafından yapılan çalışmanın amacı alımlama estetiği açısından İngilizce okuma metnlerinin beklenti yönünden yeniden yapılandırmasını sağlamak ve ilkokullarda İngilizce okuma öğretimi tarzını genişleterek keşfetmektir. Çalışmada alımlama estetiği hakkında bilgiler verilmiş, İngilizce okuma öğretimi sürecinde yapılması gerekenler ve öğretmenlerin yapması gerekenlerle ilgili açıklamalar yapılmıştır.

Spirovska (2019) tarafından yapılan çalışmada İngilizce öğretmen adaylarının yazın dersinde okur-tepki yaklaşımının uygulanmasıyla okur-tepki yaklaşımının faydalarını, değerlerini ve olası dezavantajlarını incelemeyi amaçlamaktadır. Çalışmada okuyucu-tepki yaklaşımını bir yazın dersinde uygulamak için yazılı ödevler, yazınsal bir metne kişisel tepkiler ve sınıf içi tartışmalar kullanılmıştır. Çalışma nitel veri toplama ve öğrencilerin bu aktivitelere verdiği tepkileri analiz etmeye odaklanmaktadır. Sınıf içi tartışmalardaki öğrenci yanıtlarının analizi ve notlarına göre, öğrencilerin tamamı metni tam anlamıyla anlamıştır. Ödevlerden elde edilen bulgulara göre katılımcıların tamamının metni tam anlamıyla anladığı, çoğunun metne empati, benzetme ve yorumlama düzeyinde yanıt verdiği görülmüştür. Çalışmasının sonuçlardan biri, bir yazın sınıfında okuyucu-tepki yaklaşımının uygulanmasının faydalı olabileceği, öğrencilerin katılımını ve yazınsal metinlere karşı

tepkilerini teşvik edebileceğidir. Bir diğer faydası da öğrencilerin yazınsal metinlerin kendi hayatları, inançları ve değerleriyle ilgili olduğuna dair farkındalıklarının artmasıdır.

Iskhak vd. (2020) tarafından yapılan çalışmada eğitimcilerin ve dil öğretmenlerinin öğretim kalitelerini iyileştirmek için teorik faydalar elde etmelerine yardımcı olmayı amaçlanmıştır. Çalışmada Rosenblatt'ın okur tepki kuramının, İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen öğrenciler bağlamında edebi eserleri pratik anlamda okumayı-yazmayı öğretmek için uygulanmasının felsefi temeli araştırılmıştır. Çalışma, çeşitli çağcıl 21. yüzyıl web tabanlı eğitim platformlarının karmaşıklığıyla yüzleşmek için okur tepki kuramı ilkeleri tarafından çerçevelenen olası sınıf uygulamalarını vurgulamaktadır ve bunlar e-akran değerlendirmesi yoluyla e-okur tepki dergisi ve e-edebiyat çemberlerinin kullanımınıdır. Mevcut teknolojiyle zenginleştirilmiş öğretim medyasından yararlanan okur tepki kuramı uygulamasının, küresel bağlamlarda kültürlerarası iletişimlerini hassaslaştırmak için edebiyat tabanlı okuryazarlık gelişimini ölçmede çoğu İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilere fayda sağlaması beklenmektedir.

Kanatlı ve Çekici (2020) tarafından yapılan çalışmanın amacı alımlama estetiğinin yazın eğitime sağladığı imkanları belirginleştirmek ve tartışmaya açmaktır. Bu doğrultuda araştırmada Zülfü Livaneli'nin “Huzursuzluk” romanını okuyan öğrencilerin romana dair fikirleri, alımlama estetiği çerçevesinde değerlendirilmeye alınmıştır. Çalışma “Edebiyat Bilgi ve Kuramları II” dersiyle beraber yürütülmüştür. Çalışmada ilk olarak alımlama estetiği ve “belirsizlik” ve “beklenti ufku” hakkında bilgilere yer verilmiştir. Çalışmada nitel araştırma yöntemi benimsenmiş, doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Veriler, içerik çözümlemesine tabi tutulmuştur. Çalışmanın katılımcılarını 2018-2019 eğitim öğretim yılında Türkiye’de bir üniversitede Türkçe öğretmenliği lisans programında öğrenim gören 58 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışmanın sonucunda okurlar romanda 30 belirsizliğe ve 15 etkilene dikkat çekmişlerdir. Araştırmanın yazın eğitiminde program geliştirmede ve ders içi etkinliklerde çeşitliliği sağlayacağı düşünülmektedir.

Çimen (2020) çalışmasında Türkçe eğitimi noktasından alımlama estetiğini ele alarak bir derleme çalışması yapmayı amaçlayarak Türkçe eğitiminde okuma becerilerinde kullanılan yazınsal metin, resim ve dramayı okuyucu merkezli bakış açısıyla ele almış, okumanın, görsel okuma becerilerinin ve dramanın alımlama estetiği kuramıyla arasındaki ilişkiyi irdelemiştir. Alımlama estetiği kuramının yorumu

elverişli olması, metindeki boşlukları okuyucunun doldurduğu fikrinin öğrencilerin yorumlama, yaratıcılık ve tahmin becerileri vb. üst düzey becerilerini geliştireceği, bu becerilere ilişkin kazanımların da gerçekleştirilmesini sağlayacağı düşünülmektedir. Çalışmanın sonunda alımlama estetiğinin Türkçe eğitiminde okuma becerisi alanına olumlu etki edebileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Aytaş (2020) çalışmasında edebi eserlerin okuyucu, Almanca öğretimi ve çevirmenle ilişkisini alımlama estetiği açısından ele alarak incelemeyi amaçlamıştır. Bu amaçla edebi eserlerin çok değerliliği ve anlamlılığı alımlayıcı ögelerle ortaya koyulmuştur. Çalışmada ilk olarak yazın metni ve okuyucu arasındaki ilişki irdelenmiş ardından yabancı dil öğretiminde meydana gelen değişimlerden yola çıkarak edebi metinlerin Almanca öğretimindeki rolü araştırılmıştır. Son olarak da çeviri sürecinde yazın metninden bahsedilerek çevirmenin alımlayıcı özne konumu örnek çevirilerle gösterilmiştir. Orijinal metniler öğrencilere verilerek çeviriler yaptırılmış, röportaj metinleri dinletilerek duyduklarının notlarını almaları istenmiştir. Çalışmanın sonunda okuyucunun ve çevirmenin eserlerin alımlayıcısı olduğu, ön bilgileri ve bulundukları ortamla edebi eserleri yorumladıkları görülmüştür. Çevirinin bir yeniden üretme eylemiyle alımlama eylemi olduğu, çevirmenin de eseri çevirirken kültürel ve durumsal özellikler bağlamında eseri tekrardan üretmesinin alımlama estetiğinin kendisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Erkurt (2021) çalışmasında yorumsama kuramı ve alımlama Estetiğinin karşılaştırmalı yazın anlayışındaki yorumsal metin değerlendirme ölçütlerine etkisini ortaya koymayı amaçlamıştır. Bu amaç doğrultusunda çalışma yorumsama kuramı, alımlama estetiği, kuramların karşılaştırmalı değerlendirilmesi ve işlevsel ilgileri, yazınsal metinlerin yorumlanma süreci, yöntem ve değerlendirme ölçütleri noktasında iki kuramın karşılaştırmalı yaklaşımdaki yeri olarak beş başlıkta ele alınmıştır. Çalışmanın bulguları yorumsama ve alımlama estetiği kuramlarının yazınsal metinlerin karşılaştırmalı yorumsal metin incelemelerinde ihtiyaç duyulduğu ve etkili olduğu şeklindedir. Çalışmanın sonucunda iki kuramın da eseri canlı tutma konusunda önemli olduğu görülmüş, post modern anlayışa uyum gösterdiği düşünülmüştür. Yazın eleştirmenleri de bu iki kuramı çağdaş kuramların içerisinde görmektedir.

Suarez ve Diva (2022) tarafından deneysel olarak yapılan bu çalışmanın amacı lise öğrencilerinin eleştirel düşünme yetkinlik düzeyleri üzerinde yazın ve duyuşsal öğrenme alanının öğretiminde okuyucu tepkisi stratejisinin etkisini ortaya çıkarmaktır. Çalışmanın katılımcıları rastgele seçilen 40 öğrenciden oluşmaktadır. Veri toplama

araçları araştırmacı tarafından hazırlanan 40 maddelik eleştirel düşünme yetkinliği ön testi ve son testi ile duyuşsal öğrenme ölçeği ve okuyucu tepki stratejisi kullanılarak araştırmacı tarafından yapılmış ders planlardır. Katılımcılar, duyuşsal öğrenme alanının ilk üç seviyesi olan alma, yanıt verme ve değer vermenin kendilerinde belirgin olduğunu algılamışlardır. Örgütlenme alanlarına ilişkin algılarından emin değillerdir. Karakterleştirmenin kendi sistemlerinde olduğunu algılamamaktadırlar. Katılımcılar, okuyucu tepki stratejisine maruz kaldıktan sonra dört eleştirel düşünme yetkinliğinden üçünde (tanımlama, sınıflandırma ve sonuç çıkarma) gelişme göstermiştir. Ancak, katılımcıların ilişki bulma becerilerinde bir gelişme olmamıştır. Katılımcıların eleştirel düşünme yetkinlikleri ile duyuşsal öğrenme alanları arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmüştür. Çalışmanın sonunda öğrencilerin genel okuduğunu anlama becerilerinde olumlu sonuçlar elde etmek için okuyucu tepkisi stratejisinin daha uzun bir süre uygulanması önerilmiştir.

Mohammed ve Mohammed Abdullah (2023) tarafından yapılan çalışmanın amacı Güzel Sanatlar Enstitüsü öğrencileri arasında eleştirel düşünceyi geliştirmede alımlama teorisine dayalı eğitim programının kullanılmasının etkisini öğrenmektir. Çalışmanın önemi, varsayımları ve sınırlılıkları açıklandıktan sonra eğitim programı, alımlama teorisi, eleştirel düşünme gibi kavramlar hakkında bilgiler verilmiştir. Çalışmada deneysel yaklaşım benimsenmiş, araştırma grubu Güzel Sanatlar Enstitüsü/ Al-Rusafa 1'in öğrencilerinden rastgele seçilmiş ve 20 kişilik deney grubu, 20 kişilik kontrol grubu oluşturulmuştur. Çalışmada alımlama teorisine dayalı eğitim programı hazırlanmış, eleştirel düşünme testi uygulanmıştır. Çalışmada sanatsal analiz ve eleştiri konusunun öğretiminde alımlama teorisine dayalı eğitim programı kullanımının eleştirel düşünmeyi geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır.

2.7.2. Tezler

Brown (1999) tarafından yapılan araştırmanın amacı Yeni Zelanda'daki hem ortaöğretim İngilizcesi (diğer dilleri konuşanlar için İngilizce öğrencilerinin olduğu sınıflar dahil) hem de diğer dilleri konuşanlar için İngilizce (bir dizi kurumdan) bağlamlarında eleştirel okuryazarlığın (yazınla öğretim yoluyla) gelişimini engelleyebilecek kısıtlamaları incelemektir. Araştırmada her öğretim bağlamı için bir tane olmak üzere iki anket kullanılmış, eleştirel okuryazarlığın gelişimini engelleyebilecek kısıtlamaların doğasını ve yaygınlığını belirlemek amacıyla

öğretmenlerin okur-tepki yaklaşımına tepkileri analiz edilmiştir. İlk anket, ortaokullarda görev yapan 27 İngilizce öğretmeniyle, ikincisi ise çeşitli öğrenme kurumlarında görev yapan diğer dilleri konuşanlar için İngilizce öğretmenleriyle gerçekleştirilmiştir. Araştırmada, diğer dilleri konuşanlar için İngilizce bağlamda, müfredat tasarımı, öğretmen eğitimi ve öğrencilerin alıcılığı alanlarında kısıtlamalar ortaya çıkardığı görülmüştür. Diğer dilleri konuşanlar için İngilizce bağlamında, dil sınıflarında yazınla öğretimin yetersiz olduğu da ortaya koyulmuştur. Araştırmada öğretmenlerin %14'ünün okur-tepki yaklaşımını bildiği ancak onun yerine geleneksel yöntemleri kullanmayı tercih ettikleri görülmüştür.

Bahar (2010) tarafından yapılan araştırmada öğrencilerin ders kitabındaki şiirleri gelebilecekleri en son noktada alımlamalarına katkı sağlanması amaçlanmıştır. Çalışmanın katılımcıları sekizinci sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır. Şiirlerin yazınsal özelliklerinin incelenmesinde betimsel içerik analizi, şiirlerdeki dilsel özelliklerin incelenmesinde gösterge bilim teknikleri kullanılmıştır. Çalışma kuramsal çerçeve, şiir eğitimi ve okur merkezli metin inceleme yaklaşımı, bulgular ve yorum, sonuç ve öneriler olarak dört bölümden oluşmaktadır. Çalışmanın sonunda elde edilen bulgular verilmiştir. Şiirlerin değerlendirilmesi konusunda beyin fırtınası gibi yöntemlerin kullanılması yönünde tavsiye verilmiştir.

Silahsızoğlu (2011) tarafından yapılan araştırmanın amacı İstanbul ilinde görev yapmakta olan Türkçe öğretmenlerinin yazın kuramlarına yönelik görüşlerini ortaya koymak, yazın eğitimi uygulamalarının yazın kuramlarına dayandırılması gerektiğini ve bunun nedenlerini betimlemektir. Çalışmada yazın eğitimi ve yazın kuramlarına yönelik temel kavramlar verilmiş, yazın kuramlarının genel tarihçesi hakkında bilgilendirme yapılmıştır. Çalışma veriler anketler aracılığıyla toplanmış ve SPSS 22 paket istatistik programıyla analiz edilmiştir. Çalışmada sonuç olarak öğretmenlerin %17,7'sinin yazın kuramlarını bildiği, %82,3'ünün ise herhangi bir yazın kuramını bilmediği görülmüştür. Çalışmanın sonunda Türkçe öğretmenlerinin yetiştirilmesinde yazın kuramlarının öğretilmesi gerektiği önerilmiştir.

Monsour (2016) tarafından yapılan araştırmanın amacı, öğretmenlerin yazın ve yazma eğitimi sırasında eleştirel düşünmeyi teşvik etmek için yazınsal teorileri kullanmalarına ilişkin algılarını belirlemektir. Araştırma veriler, katılımcıların İngilizce öğretiminde en iyi uygulamalara ilişkin algılarını, yazın ve yazma eğitiminde yazınsal teorilerin kullanımını ve yazın ve yazmayı öğretmek için okur-tepkisi bilgi ve kullanımını tartışmak üzere yanıt verdiği postayla gönderilen, açık uçlu bir anket

aracılığıyla toplanmıştır. Anket demografik bilgiler, İngilizce eğitiminde en iyi uygulamalara ilişkin bilgi, yazın ve yazma eğitiminde yazınsal teoriler ve kullanımlarına ilişkin bilgi, okur-tepkisi ve yazın ve yazma eğitiminde kullanımlarına ilişkin bilgi olarak dört bölümden oluşmaktadır. Araştırmanın sonucunda, İngilizce öğretmenlerinin sosyal yapılandırmacı stratejilere odaklanan en iyi uygulamalara ilişkin bilgi sahibi olduğu, planlama ve eğitimde nadiren yazınsal teorileri dâhil ettiği, yazın ve yazma öğretirken eleştirel düşünmeyi teşvik etmek için okur-tepkisi stratejilerini sıklıkla kullandığı ortaya koyulmuştur.

Alabulut (2017) tarafından yapılan araştırmada alımlama estetiği kuramının okur odaklı bir kuram olması ve bu kurama göre okurun işlevi incelenmiş, okurun metinlere hangi düzeyde ve nasıl yaklaşması gerektiğine ilişkin teklifler ortaya koyulmuştur. Alımlamada okurun rolü kapsamlı olarak ele alınarak incelenmiştir. Bu bağlamda öncelikle okur odaklı kuramlar, bu kuramların birbirlerini nasıl etkilediği, benzerlik ve farklılıkları incelenmiştir. Alımlama estetiğinin tarihi, ilkeleri ve savunucuları hakkında bilgi verilmiş ve açıklanmıştır. Tezin sonuç bölümünde alımlamaya örnek olması için Cahit Sıtkı Tarancı'nın "Ölümden Sonra" isimli şiirinin incelemesi alımlamaya uygun bir şekilde yapılmıştır.

Onarıcıoğlu (2020) tarafından yapılan araştırmada ortaokul öğrencilerinin öyküleyici metinlere yönelik tepkilerinin alımlama estetiği noktasından incelenmesi amaçlanmıştır. Bu doğrultuda öğrencilerin tepkilerini tespit etmek için iki tane *örtük* ve iki tane *yalın anlamlı* öykü seçilmiştir. Öğrencilerin sözlü tepkilerini belirlemek için okumanın beş farklı kısmında öyküler önemli yerlerinde kesilmiş ve bu yerlere sözlü okuyucu tepki soruları koyulmuştur. Öykülerin sonlarına da yazılı tepki soruları koyulmuştur. Çalışmanın katılımcıları ölçüt örneklemeyle belirlenen 12-14 yaş aralığında 40 öğrenciden oluşmaktadır. Verilerin toplanmasında görüşme yöntemi kullanılmakla beraber sözlü tepkiler ses kayıt cihazıyla kaydedilmiş, yazılı tepkiler yazılı yanıtlarla alınmıştır. Görüşmeler 28 haftada tamamlanmıştır. Çalışma nitel bir çalışma olup, çalışmada betimsel analiz yönteminden yararlanılmıştır. Öğrencilerin tepkileri değerlendirilerek altı kategoride metin merkezli şekilde inceleme yapılmıştır. Çalışmanın sonunda kurgu ve anlatım yöntemlerine göre öğrencilerin alımlamalarıyla ilgili genel sonuçlar bulunmuştur. Bu bağlamda öyküleyici metinlerin eğitim materyali olarak kullanımında Türkçe eğitimi ve çocuk yazınına ilişkin öneriler verilmiştir.

Kazan'ın (2021) tezinin amacı Ayla Kutlu'nun hikâyelerinin alımlama estetiğine göre incelenerek yapılan somutlamalar sonucunda öykülerdeki gücül anlamın

meydana çıkarılması ve boşlukların doldurulmasıdır. Çalışma üç bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde alımlama estetiği hakkında kuramsal bilgiler yer almaktadır. İkinci bölümde, Ayla Kutlu'nun on dokuz öyküsünün alımlaması yapılmış ve öyküleri yorumlanmıştır. Bu bölümde alımlamalar çağrışımsal düzeyde yapılan alımlamalar, metaforik düzeyde yapılan alımlamalar ve izleksel düzeyde yapılan alımlamalar olarak üç başlıkta ele alınmıştır. Üçüncü bölümde bütün öykülerden yola çıkarak varılan sonuçlardan bahsedilmiştir.

Yaman (2024) tarafından yapılan araştırmanın amacı Türkçe öğretiminde yaratıcı drama yöntemi kullanılmasıyla öğrencilerin ifade etme becerileri ve alımlama üzerindeki etkisinin araştırılmasıdır. Çalışmada yaratıcı drama tekniğiyle dersler planlanarak deney grubuna, geleneksel teknik kullanılarak kontrol grubuna uygulanmış, deney ve kontrol grubu arasında anlatma becerileri ve alımlama düzeyindeki farka bakılmıştır. Çalışmada öğrencilerin dramaya yönelik tutumlarıyla Türkçe dersine ilişkin tutumları da belirlenmiştir. Ön test-son test kontrol grubu yöntem olarak benimsenmiştir. Çalışmanın katılımcılarını Antalya ilindeki bir ortaokulda 5. sınıfta öğrenim gören 40 öğrenci oluşturmaktadır. Verilerin toplanmasında Türkçe dersi öğretim programındaki 5. sınıf okuma, konuşma, yazma ve anlama kazanımları dikkate alınarak hazırlanan başarı testinden yararlanılmıştır. Bununla birlikte çalışmada drama yöntemine ve Türkçe dersine dair tutum ölçeklerinden yararlanılmıştır. Çalışmanın sonucunda bulgulara yönelik nihai sonuçlar belirtilerek bu sonuçlara yönelik tartışmalar yapılmış ve öneriler verilmiştir.

Onur (2024) tarafından yapılan çalışmada Türkçe eğitiminde okur odaklı yaklaşımlarla yapılandırılan etkinliklerin uygulanma sürecinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu bağlamda çalışmada okuyucu alımlamalarını ve verilerin tepkileri gözlemleyebilecek etkinlikler tasarlanmış, uygulanmış ve bu uygulamanın kullanılabilirliği değerlendirilmiştir. Çalışmada durum çalışması yöntemi benimsenmiştir. Çalışma doğrultusunda, okur merkezli kuramlar açısından yapılandırılmış etkinlik setlerinin olduğu iki ders saatlik 6 haftalık Türkçe dersi tasarlanmış ve her hafta bir metin işlenmiştir. Çalışma için tasarlanan örnek ders tasarımları; üç öykü, bir fabl ve iki şiir şeklinde ayarlanmıştır. Çalışmada veriler tasarlanan Türkçe dersi etkinlikleriyle, araştırmacı ve öğrenci günlükleriyle toplanmıştır. Veriler betimsel analizle analiz edilmiştir. Çalışmanın sonucunda okur odaklı kuramlara uygun hazırlanan Türkçe ders tasarımlarının, okuma çalışmalarına

ve Türkçe derslerine ilişkin öğrenci tutumlarını olumlu bir biçimde etkileyebildiği görülmüştür.

Navruz (2024) tarafından yapılan araştırmanın amacı Kemalettin Tuğcu'nun öykülerinde yer alan değerlerin araştırmacı ve ortaokul öğrencileri tarafından alımlamalarının incelenerek sosyal bilgiler dersi öğretim programı ile karşılaştırılmasıdır. Çalışmada nitel bir yaklaşım benimsenerek olgu bilim yöntemi kullanılmıştır. Çalışmanın katılımcılarını 12-14 yaş arasında kız ve erkek olarak toplam 40 ortaokul öğrencisi oluşturmaktadır. Verilerin toplanması sırasında hazırlanan alımlama soruları ve anketi kullanılmıştır. Bu bağlamda çalışmada öykülerdeki değerlerin belirlenmesinin ardından öğrencilerin öykülerdeki değerleri alımlamalarına yönelik fikirleri tespit edilmiştir. Alımlanan değerlerle sosyal bilgiler dersi öğretim programında bulunan değerlerin karşılaştırması yapılmıştır. Çalışmanın sonucunda Kemalettin Tuğcu'nun öykülerinde değerlerin fazlaca yer aldığı ve sosyal bilgiler dersi öğretim programında da yer alan pek çok değerle büyük oranda örtüştüğü ortaya çıkarılmıştır.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu araştırmada karma yöntem araştırma desenine başvurulmuştur. Bu doğrultuda bu bölümde araştırma modeli hakkında bilgi verildikten sonra nitel ve nicel veri toplama araçları, veri toplama süreci, verilerin analizleri, geçerlilik ve güvenilirlik açıklanmıştır. Günümüzde alan yazın incelemelerinde karma araştırma yaklaşımının eğitim, sosyoloji, psikoloji, program değerlendirme gibi çeşitli alanlarda sıkça kullanılmaya başlandığı ve disiplinlerarası çalışmalarda da tercih edilme oranlarının arttığı görülmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2021, s.334). Karma araştırma yaklaşımı, araştırma sorusunu en iyi biçimde yanıtlayabilmek için nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin beraber kullanıldığı, birleştirildiği veya karıştırıldığı bir araştırma türü olarak tanımlanabilir (Mertkan, 2015, s.15). Karma araştırma yaklaşımı araştırma sürecinde nitel ve nicel yöntemlerin birleştirilmesiyle veri toplama ve analiz süreçlerinde felsefi varsayımları içermektedir (Creswell ve Plano Clark, 2020, s.5). Karma araştırmalar nitel ve nicel araştırma yöntemlerinin bir arada kullanılmasıyla nicel yöntemlerin “derinlik ve ayrıntı” ve nitel yöntemlerin de “genelleme ve tahmin” konusunda eksik olduğu noktaları birbirlerinin güçlü noktalarıyla tamamlamaktadır (Creswell ve Plano Clark, 2020, s.14; Yıldırım ve Şimşek, 2021, s.337- 338). Yıldırım ve Şimşek’e (2021) göre bu yöntemin amacı araştırma problemini çok boyutlu ve kapsamlı bir şekilde ele alarak incelemektir (s.335). Bu sebeple bu çalışmada karma araştırma yöntemi kullanılmıştır. Böylece çalışmada nitel ve nicel araştırma yöntemlerinden birlikte faydalanılmış, daha fazla katılımcıya ulaşılmış, çalışmanın amacı kapsamlı ve derinlemesine incelenmiştir.

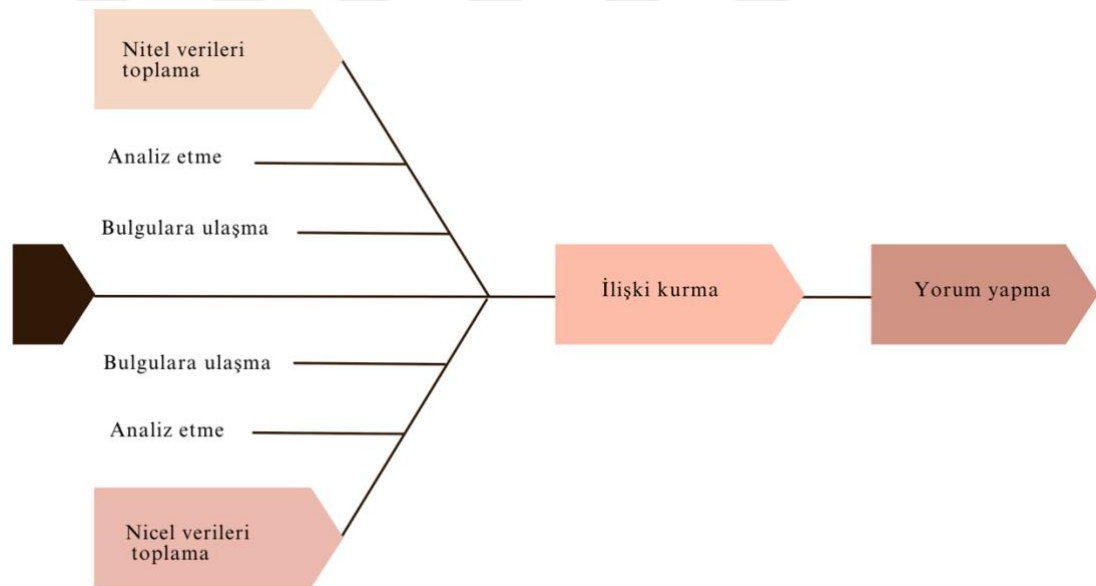
3.1. Araştırmanın Modeli

Karma yöntemli bu araştırmada model olarak eş zamanlı (yakınsayan, koşut, paralel) desen kullanılmıştır. Eş zamanlı desen, biri nicel araştırma sorusuna yanıt aranan araştırma dizisi diğeri nitel araştırma sorusuna yanıt aranan araştırma dizisi

olmak üzere en az iki araştırma dizisinin bulunduğu karma araştırma modelidir ve nitel ve nicel araştırma dizileri hemen hemen eş zamanlı ve birbirinden bağımsız olarak yürütülür (Mertkan, 2015, s.32). Araştırma nitel ve nicel olarak iki boyutlu olduğu ve veriler eş zamanlı olarak toplandığı için eş zamanlı desen tercih edilmiştir. Bu desen nitel ve yöntemlere eşit oranda öncelik vermekte, çözümleme sırasında bu işlemleri ayrı olarak yapmakta ve yorum aşamasında sonuçları birleştirmektedir (Creswell ve Plano Clark, 2020, s.80). Bu desende nicel ve nitel yöntemler aynı derecede önemli olduğu için hangisinin ilk sırada yapılıp yapılmadığı önemsizdir. Araştırmada uygulanan eş zamanlı desenin araştırma süreci aşağıda verilen Şekil 2’deki gibi betimlenebilir:

Şekil 2

Eş zamanlı desende araştırma sürecinin modeli



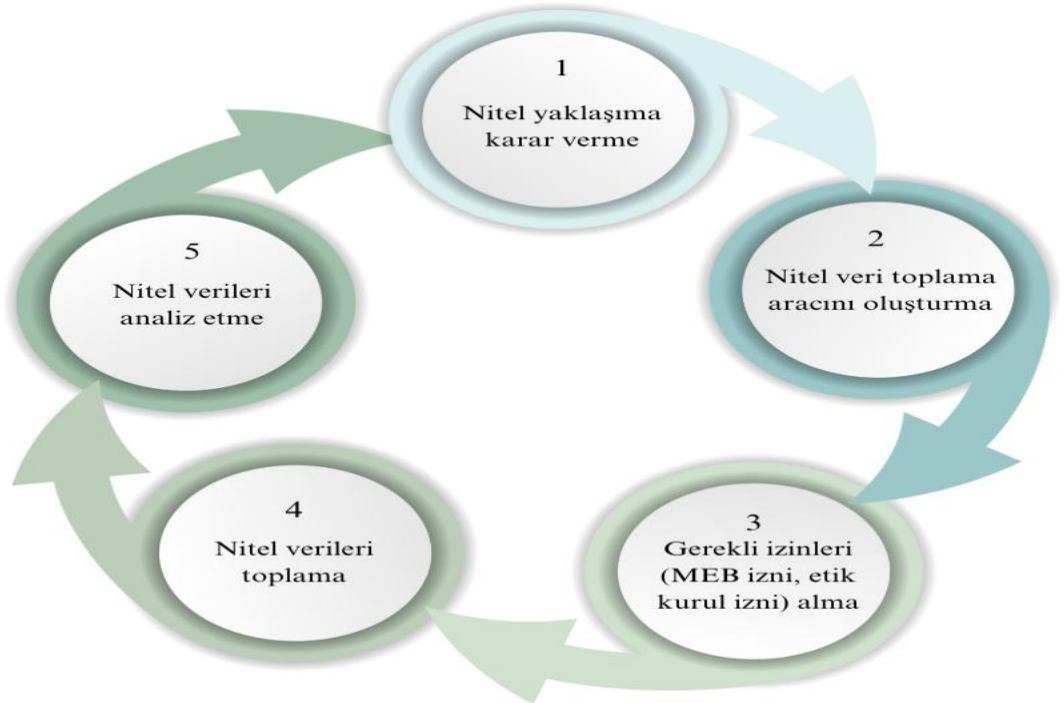
Not. J. W. Creswell ve V. L. Plano Clark tarafından oluşturulan “Yakınsayan Paralel Desen Prototip Modeli”, 2020, *Karma Yöntem Araştırmaları Tasarımı ve Yürütülmesi*, Anı, s.78’den uyarlanmıştır.

Türkçe öğretmenlerinin alımlama estetiğine yönelik bilgi birikimlerinin belirlenmesi ve Türkçe öğretmenlerinin okuma eğitiminde alımlama estetiğinden yararlanıp yararlanmadıklarının ve ne düzeyde yararlandıklarının incelenmesi amacıyla yapılan bu araştırma nitel ve nicel olarak iki boyutludur. Araştırmanın nitel bölümünü oluşturan birinci boyutu Türkçe öğretmenlerinin alımlama estetiğine yönelik bilgi birikimlerinin belirlenmesidir. Araştırmanın nitel boyutunda nitel araştırma desenlerinden olgu bilim (fenomenoloji) deseni benimsenmiştir. Olgu bilim,

bilinçli veya bilinçsiz bir şekilde farkında olduğumuz veya olmadığımız olguları derinlemesine ve detaylı bir şekilde inceler. Bu olgular olaylar, durumlar, tecrübeler, algılar vb. şeklinde olabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2021, s.66). Bu sebeple araştırmanın nitel boyutunda daha ayrıntılı inceleme yapabilmek için olgu bilim deseni kullanılmıştır. Olgu bilimin amacı belirli bir olgunun bireyler tarafından nasıl algılandığını ortaya çıkararak bu olgu hakkında tanımlama yapmaktır (Ocak, 2019, s.128). Yıldırım ve Şimşek'e (2021) göre olgu bilim araştırmalarının katılımcıları, araştırmanın odaklandığı olguyu yaşayan ve bunu ifade edebilecek kişilerden oluşmaktadır (s.67). Olgulara yönelik anlamları ve tecrübeleri ortaya koyabilme amacıyla bu araştırmalarda görüşmeler yapılmaktadır (Büyüköztürk vd., 2024, s.22-23). Araştırmanın nitel boyutunda araştırma amacı doğrultusunda araştırmacılar tarafından yarı yapılandırılmış görüşme formu geliştirilmiş ve Türkçe öğretmenleriyle yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Bu görüşmelerle elde edilen veriler içerik analiziyle analiz edilmiştir. Araştırmanın nitel boyutunun araştırma süreci aşağıda verilen Şekil 3'teki gibi betimlenebilir:

Şekil 3

Nitel boyutun araştırma süreci modeli

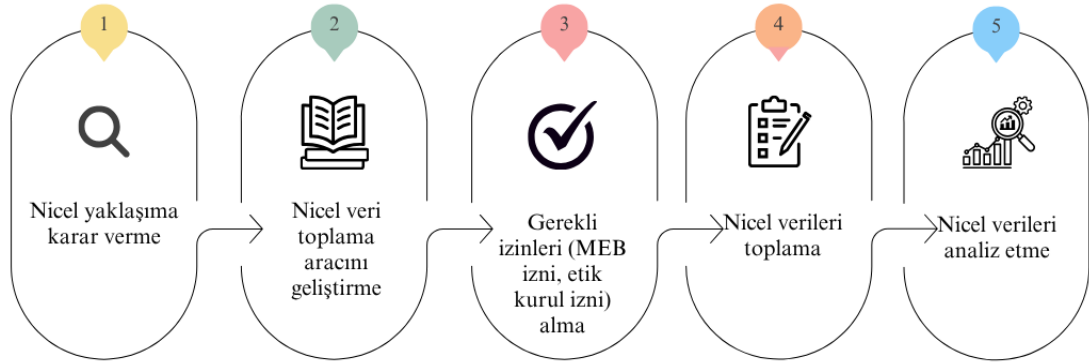


Türkçe öğretmenlerinin okuma eğitiminde alımlama estetiğinden yararlanıp yararlanmadıklarının ve ne düzeyde yararlandıklarının incelenmesi, araştırmanın nicel bölümünü ve ikinci boyutunu oluşturmaktadır. Araştırmanın nicel boyutunda nicel

araştırma yöntemlerinden betimsel (tarama, survey) araştırma deseni kullanılmıştır. Ocak’a (2019) göre bu tür araştırmalarda araştırmacının ele aldığı konunun ne kadar ve ne sıklıkta olduğu ortaya koyulur. Eğitim çalışmalarında tercih edilen en yaygın betimsel araştırma tarama araştırmasıdır çünkü öğrencilerin veya öğretmenlerin tutumları, davranışları tespit edilebilir (s.74). Tarama araştırmaları, büyük grupların özelliklerini, fikirlerini betimlemeyi amaçlamaktadır ve “ne, nerede, ne zaman, hangi sıklıkta, hangi düzeyde, nasıl” gibi sorulara yanıt aramaktadır (Büyüköztürk, vd., 2024, s.184). Bu sebeple araştırmanın nicel boyutunda tarama araştırması kullanılmıştır. Tarama araştırmalarında genellikle anketlerin (sormacaların) tercih edilmesi (Büyüköztürk vd., 2024, s.188) sebebiyle ve Türkçe öğretmenlerinin okuma eğitiminde alımlama estetiğinden yararlanıp yararlanmadıklarının ve ne düzeyde yararlandıklarının incelenmesi amacıyla araştırmanın nicel boyutunda araştırmacılar tarafından geliştirilen Okuma Eğitiminde Alımlama Estetiği Anketi kullanılmıştır ve anketler Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) 22 programıyla çözümlenmiştir. Araştırmanın nicel boyutunun araştırma süreci aşağıda verilen Şekil 4’teki gibi betimlenebilir:

Şekil 4

Nicel boyutun araştırma süreci modeli



3.2. Araştırmanın Araştırma Grubu

Çalışmanın amacı doğrultusunda araştırmanın araştırma grubunu Kayseri ili Melikgazi ilçesinde bulunan ve Millî Eğitim Bakanlığına bağlı ortaokullarda görev yapmakta olan Türkçe öğretmenleri oluşturmaktadır. Mertkan’a (2015) göre karma yöntemli araştırmalarda çalışmanın nicel kısmında çok sayıda katılımcıyla çalışılması durumunda araştırma genellenebilmekte, nitel kısmında az sayıda katılımcıyla çalışılması durumunda ise araştırma derinlemesine incelenebilmektedir (s.56). Bu

araştırmanın nitel boyutunda 20 kişilik bir araştırma grubuyla, nicel boyutunda 102 kişilik bir araştırma grubuyla çalışılmıştır.

3.2.1. Nitel boyutun çalışma grubu

Araştırmanın nitel boyutunun çalışma grubu, amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemine göre belirlenmiştir. Araştırmacının kendi gözlemlerinden hareketle araştırma sorusuna uygun olduğunu düşündüğü belli nitelikleri bulunduran kişilerin seçildiği örnekleme türü amaçlı örnekleme olarak tanımlanabilir (Gürbüz ve Şahin, 2018, s.132). Ölçüt örnekleme ise bir çalışmada gözlenecek birimlerin belli özelliklerinin olduğu kişiler veya durumlardan oluştuğu (Büyüköztürk vd., 2024, s. 94) örnekleme yöntemidir. Bu araştırmanın çalışma grubunu Kayseri ili Melikgazi ilçesindeki Millî Eğitim Bakanlığına bağlı ortaokullarda 2024-2025 eğitim öğretim yılında görev yapan 20 Türkçe öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlere ilişkin çeşitli demografik özellikler Tablo 1’de gösterilmiştir. Katılımcılar Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16, Ö17, Ö18, Ö19, Ö20 şeklinde kodlanarak anılmıştır.

Tablo 1

Katılımcıların Demografik Özellikleri

Kodlar	Cinsiyet	Yaş Aralığı	Mezun Olunan Program	Mezun Olunan Fakülte /Okul	Atandıktan Sonra Mezun Olunan Program Alanı	Lisansüstü Eğitim Durumu	Mesleki Deneyim
Ö1	Erkek	31-35	Türkçe Öğretmenliği	Eğitim Fakültesi	-	-	11-15 yıl
Ö2	Erkek	41-45	Türkçe Öğretmenliği	Eğitim Fakültesi	-	-	16-20 yıl
Ö3	Erkek	41-45	Türkçe Öğretmenliği	Eğitim Fakültesi	-	-	16-20 yıl
Ö4	Kadın	36-40	Türkçe Öğretmenliği	Eğitim Fakültesi	-	-	16-20 yıl
Ö5	Kadın	41-45	Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği	Eğitim Fakültesi	Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi	Yüksek Lisans (Tezsiz)	16-20 yıl
Ö6	Kadın	41-45	Türkçe Öğretmenliği	Eğitim Fakültesi	-	-	21-25 yıl
Ö7	Kadın	36-40	Türkçe Öğretmenliği	Edebiyat Fakültesi	-	-	16-20 yıl
Ö8	Kadın	36-40	Türkçe Öğretmenliği	Eğitim Fakültesi	-	-	11-15 yıl
Ö9	Kadın	36-40	Türkçe Öğretmenliği	Eğitim Fakültesi	-	-	11-15 yıl

Tablo 1 (devamı)

Ö10	Kadın	36-40	Türkçe Öğretmenliği	Eğitim Fakültesi	-	-	11-15 yıl
Ö11	Erkek	36-40	Türkçe Öğretmenliği	Eğitim Fakültesi	-	-	11-15 yıl
Ö12	Erkek	36-40	Türkçe Öğretmenliği	Eğitim Fakültesi	-	-	11-15 yıl
Ö13	Erkek	36-40	Türkçe Öğretmenliği	Eğitim Fakültesi	-	-	11-15 yıl
Ö14	Erkek	36-40	Türkçe Öğretmenliği	Eğitim Fakültesi	Türkçe Eğitimi	Yüksek Lisans (Tezli)	11-15 yıl
Ö15	Kadın	36-40	Türkçe Öğretmenliği	Eğitim Fakültesi	-	-	16-20 yıl
Ö16	Kadın	31-35	Türkçe Öğretmenliği	Eğitim Fakültesi	-	-	6-10 yıl
Ö17	Kadın	41-45	Türkçe Öğretmenliği	Eğitim Fakültesi	-	-	21-25 yıl
Ö18	Kadın	36-40	Türkçe Öğretmenliği	Eğitim Fakültesi	-	-	16-20 yıl
Ö19	Erkek	41-45	Türkçe Öğretmenliği	Eğitim Fakültesi	-	-	21-25 yıl
Ö20	Kadın	41-45	Türkçe Öğretmenliği	Eğitim Fakültesi	-	-	16-20 yıl

Tablo 1'e göre çalışma grubunun on ikisi kadın, sekizi erkek katılımcılardan oluşmaktadır. Çalışma grubunun yaş aralığına bakıldığında iki katılımcının 31-35, on bir katılımcının 36-40 ve yedi katılımcının 41-45 yaş aralığında yer aldığı görülmektedir. Çalışma grubundan on dokuz kişi Türkçe öğretmenliği, bir kişi Türk dili ve edebiyatı öğretmenliği lisans programı mezunudur. Çalışma grubundan on dokuz katılımcı eğitim fakültesini, bir katılımcı edebiyat fakültesini tamamlamıştır. Çalışma grubundan bir katılımcı tezli Türkçe eğitimi, bir katılımcı tezsiz Türk dili ve edebiyatı eğitimi alanında yüksek lisans yapmıştır. Çalışma grubunun bir tanesi 6-10, sekiz tanesi 11-15, sekiz tanesi 16-20 ve üç tanesi 21-25 yıl arasında mesleki deneyime sahiptir.

3.2.2. Nicel boyutun çalışma grubu

Araştırmanın nicel boyutunun çalışma grubunu 2024-2025 eğitim öğretim yılında Kayseri ili Melikgazi ilçesindeki Millî Eğitim Bakanlığına bağlı ortaokullarda görev yapmakta olan 102 Türkçe öğretmeni oluşturmaktadır. Nicel çalışma grubu seçkisiz (rastgele) örnekleme yöntemlerinden küme örnekleme yoluyla belirlenmiştir. Küme örnekleme, çalışılması planlanan evrende kendiliğinden oluşan ve kendi içerisinde benzer nitelikler barındıran çeşitli gruplarla yapılan örnekleme türüdür (Yıldırım ve Şimşek, 2021, s.115). Araştırma grubunun büyük bir alana yayıldığı

durumlarda maliyet ve zaman yönünden ekonomiklik sağlamak ve katılımcılara daha kolay ulaşmak için küme örnekleme kullanılmaktadır (Gürbüz ve Şahin, 2018, s.137). Bu sebeple araştırmanın nicel boyutunun çalışma grubu küme örnekleme yöntemine göre belirlenmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin sayısı genellenebilir yargılara ulaşılmasına engel olmuş ve sınırlı bir kapsam oluşmasına yol açmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin çeşitli demografik özelliklere göre dağılımları aşağıdaki gibi gösterilebilir.

Tablo 2

Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Demografik Bilgileri

Değişkenler	Kategoriler	Frekans
Cinsiyet	Kadın	54
	Erkek	48
	Toplam	102
Yaş Aralığı	26-30	4
	31-35	18
	36-40	38
	41-45	27
	46-50	11
	51-55	3
	56-60	1
	Toplam	102
Öğretmenliğe Atanmaya Esas Mezun Olunan Program	Türkçe Öğretmenliği	83
	Sınıf Öğretmenliği	2
	Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği	4
	Türk Dili ve Edebiyatı	13
	Toplam	102
	Eğitim Fakültesi	88
Mezun Olunan Fakülte/Okul	Fen Edebiyat Fakültesi	11
	Edebiyat Fakültesi	2
	Diğer	1
	Toplam	102
	Türkçe Eğitimi	11
Atandıktan Sonra Mezun Olunan Program Alanı	Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi	4
	Diğer	4
	Yok	83
	Toplam	102
	Lisans	4
Atandıktan Sonra Mezun Olunan Program Düzeyi	Yüksek Lisans (Tezli)	7
	Yüksek Lisans (Tezsiz)	6
	Doktora	2
	Yok	83
	Toplam	102
	0-5 yıl	3
Mesleki Deneyim	6-10 yıl	10
	11-15 yıl	29
	16-20 yıl	30
	21-25 yıl	21
	26-30 yıl	8

Tablo 2 (devamı)

31-35 yıl	1
Toplam	102

Tablo 2’de araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyet, yaş aralığı, öğretmenliğe atanmaya esas mezun olunan program, mezun olunan fakülte veya okul, atandıktan sonra mezun olunan program alanı, atandıktan sonra mezun olunan program düzeyi ve mesleki deneyimlerine yönelik bilgiler verilmiştir. Katılımcıların 54’ü kadın öğretmenden, 48’i erkek öğretmenden oluşmaktadır. Katılımcıların 4’ü 26-30, 18’i 31-35, 38’i 36-40, 27’si 41-45, 11’i 46-50, 3’ü 51-55 ve 1’i 56-60 yaş aralığındadır. Katılımcıların 83’ü Türkçe öğretmenliği, 2’si sınıf öğretmenliği, 4’ü Türk dili ve edebiyatı öğretmenliği, 13’ü Türk dili ve edebiyatı program alanından mezun olup atanmışlardır. Katılımcıların 88’i eğitim fakültesinden, 11’i fen edebiyat fakültesinden, 2’si edebiyat fakültesinden ve 1’i diğer fakülteden mezun olmuştur. Atandıktan sonra mezun olunan program alanına bakıldığında katılımcılarda 11’inin Türkçe eğitimi, 4’ünün Türk dili ve edebiyatı eğitimi, 4’ünün diğer program alanından mezun olduğu görülürken 83’ünün atandıktan sonra mezun olduğu bir program alanı olmadığı görülmektedir. Katılımcıların 83’ünün atandıktan sonra mezun olduğu bir program düzeyi bulunmamakla beraber 4’ü lisans, 7’si tezli yüksek lisans, 6’sı tezsiz yüksek lisans, 2’si doktora düzeyinden mezun olmuştur. Katılımcıların 3’ü 0-5, 10’u 6-10, 29’u 11-15, 30’u 16-20, 21’i 21-25, 8’i 26-30 ve 1’i 31-35 yıl arasında mesleki deneyime sahiptir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Karma araştırma yaklaşımının kullanıldığı araştırmalarda veri toplama aşamasında nitel ve nicel olarak iki veri türünde veri toplanmaktadır (Creswell ve Plano Clark, 2020, s.185). Eş zamanlı desende eş zamanlı olarak toplanan nitel ve nicel veriler ayrı ayrı çözümlendikten sonra birleştirilmektedir (Creswell ve Plano Clark, 2020, s. 195). Bu araştırmada nitel ve nicel veriler, araştırmacılar tarafından geliştirilen Okuma Eğitiminde Alımlama Estetiği Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu ve Okuma Eğitiminde Alımlama Estetiği Anketi ile toplanmıştır.

3.3.1. Nitel veri toplama aracı

Araştırmanın nitel verilerinin toplanmasında yarı yapılandırılmış olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen Okuma Eğitiminde Alımlama Estetiği Yarı

Yapılandırılmış Görüşme Formu kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme, görüşmecinin önceden hazırladığı sorulara yönelik detaylı bilgi toplama amacıyla tasarladığı görüşme esnasında soruların cümle yapısını, sırasını değiştirebildiği bir veri toplama şeklidir. Yarı yapılandırılmış görüşme formuyla farklı kişilerden sistemli ve karşılaştırma yapılabilir nitelikte veri toplanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2021, s.130). Eğitimle ilgili çalışmalarda yarı yapılandırılmış görüşme formunun kullanılmasıyla daha derinlemesine araştırma yapılmaktadır (Taşdemir, 2022, s.152). Bu çalışmada yarı yapılandırılmış görüşme formunun tercih edilme sebebi sabit bir yapısının bulunmaması, sistematik bir şekilde veri toplanabilmesi, görüşme sırasında araştırmacıya eklemeler, çıkarmalar ve değişiklikler yapma imkânı sunmasıdır. Araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan sorular belirlenirken alan yazın taranmış, Bahar'ın (2020) “Okuma Edimi” isimli kitabının “Eytışimli Dönüşümsel Okuma Yaklaşımı” ile ilgili kısmından ve 2024 TDÖP’den yararlanılmıştır. Araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formunda 12 tane açık uçlu soru bulunmaktadır. Araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu 20 gönüllü katılımcıya uygulanmıştır. Araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu ek (bakınız [bkz.] EK 1) olarak verilmiştir.

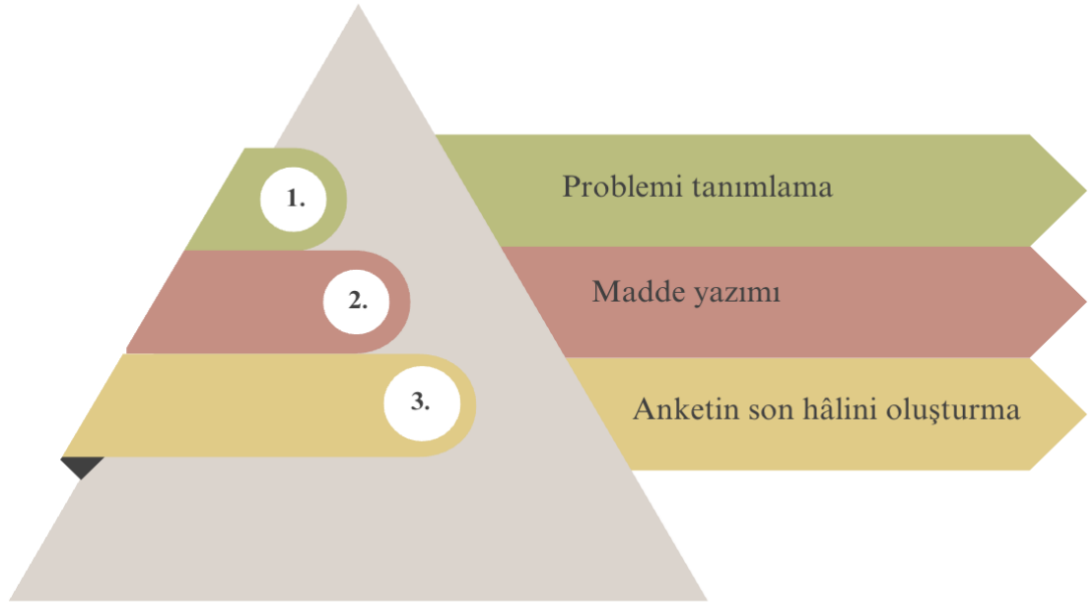
3.3.2. Nicel veri toplama aracı

Araştırmada nicel verileri toplamak amacıyla araştırmacılar tarafından geliştirilen Okuma Eğitiminde Alımlama Estetiği Anketi kullanılmıştır. Gürbüz ve Şahin’e (2018) göre anket, katılımcıların belli bir alanda tutum, davranış ve fikirlerine önceden belirlenen bir şekilde ve yapıda oluşturulan sorulara göre ulaşmayı sağlayan bir veri toplama aracıdır. Anketler ile çok sayıda katılımcıya ulaşılabilen ve toplanan verilerin matematiksel ve istatistiksel çözümleri daha kolay yapılabilmektedir (s.175). Anketler ile büyük gruplardan kısa zamanda veri toplanabilmekte ve bu veriler genellenebilir nitelikte olmaktadır (Mertkan, 2015, s.75). Anketlerin bir diğer avantajı da düşük maliyete sahip olmasıdır (Büyükoztürk vd., 2024, s.129). Bu çalışmada daha fazla Türkçe öğretmenine ulaşmak, az sürede veri toplayabilmek ve elde edilen verileri daha kolay çözümleyebilmek için nicel veri toplama aracı olarak anketlerden yararlanılmıştır. Araştırmacılar tarafından geliştirilen anket formundaki maddeler oluşturulurken alan yazın taranmış, Bahar'ın (2020)

“Okuma Edimi” isimli kitabının “Eytişimli Dönüşümsel Okuma Yaklaşımı” ile ilgili kısmından ve 2024 TDÖP’den yararlanılmıştır. Ancak araştırmacılar tarafından geliştirilen anket formu için uzman görüşü alınamamıştır. Araştırmacılar tarafından geliştirilen anket formunda toplam 37 madde yer almaktadır. Bu maddeler kapalı uçlu olacak biçimde hazırlanmıştır. Katılımcının işaretleyebileceği yanıt seçeneklerinin verildiği ve bunun anket formunda belirtilerek oluşturulduğu sorular kapalı uçlu sorulardır (Taşdemir, 2022, s.133). Bu maddelere yönelik öğretmen görüşleri beşli Likert tipinde hazırlanan “1-Kesinlikle katılmıyorum, 2-Katılmıyorum, 3-Fikrim yok, 4-Katılıyorum, 5-Kesinlikle katılıyorum” seçeneklerinden işaretlenen yanıtlara göre toplanmıştır. Araştırmacılar tarafından geliştirilen anket formu 102 gönüllü katılımcıya uygulanmıştır. Araştırmacılar tarafından geliştirilen anket formu ek (bkz. EK 2) olarak verilmiştir. Nicel veri toplama aracı olarak kullanılan anket formunun geliştirilme süreci ise aşağıdaki gibi betimlenebilir.

Şekil 5

Anket formunun geliştirilme süreci



Not. Büyüköztürk vd. tarafından oluşturulan “Anket Geliştirme Süreci”, 2024, *Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, Pegem, s.130’dan uyarlanmıştır.

3.4. Veri Toplama Süreci

Araştırma kapsamında araştırmacılar tarafından geliştirilen veri toplama araçlarının uygulanma süreci ilgili kurumlardan gerekli izinler alındıktan sonra başlamıştır. Bilim dünyasında çalışan, bilime katkı sağlayan ve bilimsel araştırma yapan kişilerin uyması gerekli olan etik kurallar bulunmaktadır (Büyüköztürk vd.,

2024, s.32). Bu etik kurallar İkinci Dünya Savaşı'nda insan haklarına ve ahlaka aykırı davranışlar görülmesiyle birlikte bin dokuz yüz seksenlerden sonra insanlar ve diğer canlı varlıklar üstünde yapılması planlanan bilimsel araştırmalar için belirlenmiştir. Bu kuralların değerlendirilebilmesi için de onay kurulları kurulmuştur (Yıldırım ve Şimşek, 2021, s.97-100). Bu araştırma kapsamında geliştirilen anket formu ve yarı yapılandırılmış görüşme formu için ilgili kurumlara başvurulmuştur. Yapılan incelemeler sonunda Erciyes Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Etik Kurulunun 27.08.2024 tarihli onayı (bkz. EK 3) ve MEB'in MEB.TT.2024.003045 sayılı 15.10.2024 tarihli onayı (bkz. EK 4) ile araştırma için gerekli izinlerin tamamı alınmıştır. Araştırmanın raporlaştırma aşamasında yapay zekâ destekli metin üretimine tevessül ve tenezzül edilmemiştir (bkz. EK 5). Araştırmada şekil görsellerinin oluşturulmasında bir Web 2.0 aracı olan Canva'dan yararlanılmıştır.

3.4.1. Nitel veri toplama süreci

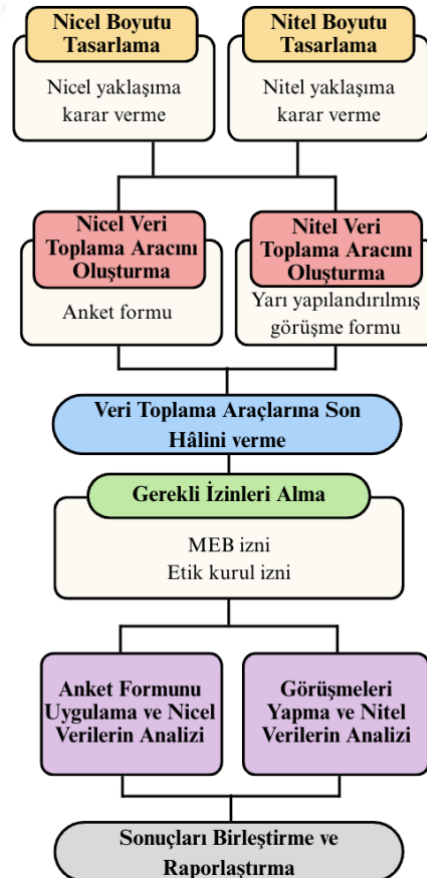
Veri toplamaya başlarken araştırmacı tarafından araştırma uygulama izni olan okullara gidilmiş, okul idarecileri ile görüşülmüştür. Ardından araştırmaya katılmak isteyen Türkçe öğretmenleriyle tanışılmış ve görüşme için uygun oldukları zaman aralıkları belirlenmiştir. Araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formuyla görüşmelere başlamadan önce de katılımcılara araştırmanın amacı ve yarı yapılandırılmış görüşme formunun içeriği ile ilgili açıklamalar yapılmıştır. Araştırma ve veri toplama aracıyla ilgili katılımcıların sormuş olduğu sorular yanıtlanmıştır. Araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formuyla veriler toplanırken katılımcılara ses kaydı alınıp alınamayacağına yönelik bir soru sorulmuştur. Araştırmaya katılan katılımcıların tamamının ses kaydı alınmasına izin vermesiyle görüşmeler kayıt altına alınmıştır. Araştırmaya katılan katılımcılara Bilgilendirilmiş Gönüllü Onam Formu imzalatılmış, Katılım Sonrası Bilgilendirme Formu teslim edilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerle gerçekleştirilen görüşmeler, okul içerisinde onların kendilerini rahat bir şekilde ifade edebilecekleri sınıf, rehberlik odası ve öğretmenler odası gibi ortamlarda yüz yüze olarak gerçekleştirilmiş, araştırmacı katılımcıları yönlendirebilecek davranışlardan ve sorular sormaktan kaçınmıştır. Katılımcılarla yapılan görüşmeler 5 ile 24 dakika arasında tamamlanmıştır.

3.4.2. Nicel veri toplama süreci

Araştırmacılar tarafından geliştirilen anket formu uygulanmadan önce araştırmacı tarafından araştırma uygulama izni olan okullara gidilmiş, okul idarecileriyle görüşülmüş ve öğretmenlerle tanışılmıştır. Araştırmaya katılmak isteyen öğretmenlere araştırmanın amacı, anket formunun içeriği ve nasıl yanıtlandırılması gerektiği hakkında ön bilgiler verilmiştir. Araştırma ve veri toplama aracı hakkında katılımcıların sormuş olduğu sorular da yanıtlanmıştır. Anketler yüz yüze, posta, telefon veya bilgisayarla uygulanabilmektedir (Büyüköztürk vd., 2024, s.140). Araştırmacılar tarafından geliştirilen anket formuyla veriler yüz yüze olarak toplanmıştır. Katılımcılara Bilgilendirilmiş Gönüllü Onam Formu imzalatılmış, Katılım Sonrası Bilgilendirme Formu teslim edilmiştir. Katılımcılara uygulanan anket formunun doldurulma süresi ise 6-7 dakika civarındadır. 17.10.2024 tarihinde aynı anda başlayan nitel ve nicel veri toplama süreci 19.12.2024 tarihinde sona ermiştir. Eş zamanlı desende araştırmacı tarafından geliştirilen veri toplama araçlarının oluşturulması ve veri toplama süreci aşağıdaki gibi gösterilebilir.

Şekil 6

Eş zamanlı desende veri toplama araçlarının tasarımı ve veri toplama süreci



Not. J. W. Creswell ve V. L. Plano Clark tarafından oluşturulan “Yakınsayan Bir Desen Uygulamasındaki Ana Prosedürler Akış Şeması”, 2020, *Karma Yöntem Araştırmaları Tasarımı ve Yürütülmesi*, Anı, s.88’den uyarlanmıştır.

3.5. Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında elde edilen veriler nitel veriler ve nicel veriler olarak iki grupta sınıflandırılmıştır. Karma araştırma yaklaşımının kullanıldığı araştırmalarda veri analizinde nitel veriler, nitel yöntemler; nicel veriler, nicel yöntemler kullanılarak analiz edilmektedir (Creswell ve Plano Clark, 2020, s.219).

3.5.1. Nitel verilerin analizi

Araştırmada nitel veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formundan yararlanılmıştır. Araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu ile 20 gönüllü Türkçe öğretmeniyle görüşmeler yapılmıştır. Yapılan görüşmelerle elde edilen veriler içerik analizine tabi tutulmuştur. İçerik analizi, belli kurallara bağlı kodlamalar ile bir metindeki kimi kavramların daha küçük içerik kategorileriyle ifade edildiği sistemli ve tekrarlanabilir bir teknik şeklinde tanımlanabilir (Büyüköztürk vd., 2024, s.258). Bu araştırmada katılımcılarla yapılan görüşmelerden elde edilen verileri kategorize etmek ve kodlamak amacıyla içerik analizi tekniği tercih edilmiştir. Araştırma kapsamında yapılan görüşmelerde araştırmaya katılan katılımcıların tamamı ses kaydı alınmasına izin vermiştir. Alınan ses kayıtları yazılı hale getirilerek bilgisayara aktarılmıştır. Araştırmaya kapsamında katılımcılardan elde edilen veriler iki döngüde analiz edilmiştir. Yapılan kodlamalarda Saldaña (2019) dikkate alınmıştır. Kodlamaların birinci döngüsünde dil bilgisel yöntemler kullanılmış; nitelik, büyüklük ve alt kodlama türlerinden yararlanılmıştır. Nitelik kodlama verilerle ilgili önemli bilgileri ve katılımcıların demografik özelliklerini göstermede; büyüklük kodlama verilerin frekans gibi çeşitli değişken niteliklerini tanımlamada; alt kodlama bir kodu ayrıntılandırmada (Saldaña, 2019, s. 82-83) kullanılmaktadır. Birinci kodlama döngüsünün ardından kodlar tablolastırılmış ve kodlardan alt kategoriler oluşturulmuştur. Kodlamanın ikinci döngüsünde ise örüntü kodlama yöntemi kullanılmıştır. Örüntü kodlama birinci kodlamayla oluşturulan kodları sınıflandırarak daha az sayıda kategoriye, temaya dönüştüren (Saldaña, 2019, s.236) bir ikinci döngü kodlama yöntemidir. İkinci kodlama döngüsü sonrasında verilerin analizi

tamamlanmıştır. Bu veriler bulgulara dönüştürülmüş ve yorumlanmıştır. Katılımcıların görüşlerinden yola çıkılarak ulaşılan son kategoriler şu şekilde gösterilebilir:

Tablo 3

Türkçe Öğretmenlerinin Alımlama Estetiğine Yönelik Bilgi ve Birikimleriyle İlgili Bulguların Kategorileri

Tema	Kategoriler
Okuma Eğitiminde Alımlama Estetiği	Metnin genel yapısı ve içeriği hakkında bilgilendirme
	Öğrencilerin okumakta zorlanacaklarını hissettiklerinde yapılan eylemler
	Yazınsal metinlerin söylem özelliklerini fark ettirmek için yapılan eylemler
	Metindeki bilgilerin günlük yaşamla, bilgi ve tecrübelerle ilişkilendirilmesi için yapılan eylemler
	Metinlerden çıkarılan anlamın sorgulanması, başkalarıyla tartışılması için yapılan eylemler
	Örtük anlamları fark ettirmek için yapılan eylemler
	Farklı bağlamlarda ve okuma deneyimlerinde metinden çıkarılan anlamların farklılaştığını hissettirme
	Metinlerarası okumaya yönlendirme
	Öğrencileri motive edebilecek alıntılar yapma
	İyi okurlar metindeki anlamı tüketen değil üreten olmalı sözünden anlaşılanlar
	Alımlama becerileri ile ilgili tanımlamalar
	Öneriler

Tablo 3 incelendiğinde Türkçe öğretmenlerinin alımlama estetiğine yönelik bilgi ve birikimleriyle ilgili 12 kategoriye ulaşıldığı görülmektedir. Bu bağlamda ulaşılan kategorilere göre uygun kodlar düzenlenmiş ve Türkçe öğretmenlerinin alımlama estetiğiyle ilgili bilgi ve birikimleri bu 12 kategori altında analiz edilerek incelenmeye çalışılmıştır. İncelemeler sonucundaki bulgular araştırmanın ilgili bölümüne objektif olarak eksiksiz bir şekilde dâhil edilmiştir.

3.5.2. Nicel verilerin analizi

Araştırmada nicel veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen anket formundan yararlanılmıştır. Araştırmacılar tarafından geliştirilen anket formu 102 gönüllü Türkçe öğretmenine uygulanmıştır. Uygulama sonucunda elde edilen veriler öncelikle Microsoft Excel programına rakamlarla kodlanarak (kadın=1, erkek=2 gibi) geçirilmiştir. Ardından bu veriler SPSS 22 istatistik yazılım programıyla çözümlenmiştir. Ayrıca SPSS programına katılımcıların kişisel özelliklerine (cinsiyet, yaş, mesleki deneyim vb.) yönelik bilgiler de girilmiştir. SPSS 22 programına veri girişi yapıldıktan sonra anketler ve katılımcıların demografik

özelliklerine ilişkin frekans analizleri yapılmıştır. Verilerin çözümlenmesiyle ulaşılan bulgular araştırmanın ilgili bölümüne tablolaştırılarak eklenmiştir.

Araştırma kapsamında ölçek geliştirme amacı güdülmemiştir, katılımcıların okuma eğitimlerinde alımlama estetiğinden yararlanma deneyimlerini, bu konu hakkındaki görüşlerini belirlemek amacıyla geliştirilen anket üzerinden yalnızca sıklık analizi ve ortalama puanları belirleme işlemleri gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların bu ankete verdikleri yanıtların kişisel özelliklerine (cinsiyet, yaş, mesleki deneyim, öğrenim görülen fakülte veya bölüm vb.) göre dağılımı ve ortalama puanları verilmiş olup bu dağılımın gruplar arası anlamlı bir biçimde değişip değişmediği araştırılmamıştır.

3.6. Geçerlilik ve Güvenirlilik

Nitel ve nicel araştırmalarda geçerlilik ve güvenirlilik konusunda farklı kavramlar kabul edilmektedir. Bu kavramlar “inandırıcılık” yani “iç geçerlilik”, “aktarılabirlik” yani “dış geçerlilik”, “tutarlılık” yani “iç güvenirlilik” ve “teyit edilebilirlik” yani “dış güvenirlilik” olarak geçmektedir (Erlandson, vd. 1993; akt: Yıldırım ve Şimşek, 2021, s.289). Bu araştırma karma bir araştırma olması sebebiyle kavramların her ikisi de kullanılarak açıklamalar yapılmıştır.

3.6.1. Nitel verilerin inandırıcılığı ve kabul edilebilirliği

İnandırıcılık araştırmanın değişkenleri arasında sebep sonuç ilişkisi kurabilmedir (Ocak, 2019, s.245). Araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerine görüşme sonuçlarının bilimsel amaçla kullanılacağı ve araştırma kapsamı dışında kullanılmayacağı hakkında bilgi verilmiştir. Böylece öğretmenlerin verdikleri yanıtların içtenliği ve samimiyeti artmış, araştırma sürecinde daha rahat olmaları ve kendileri açık bir biçimde ifade etmeleri sağlanmıştır. Yıldırım ve Şimşek’e (2021) göre karma araştırmalarda farklı veri toplama araçlarıyla elde edilen veriler birbirini teyit etmek için kullanılmakta ve böylece araştırma sonuçları daha güçlü ve inandırıcı duruma gelmektedir. Bu doğrultuda araştırmacılar tarafından geliştirilen anket formuyla ve yarı yapılandırılmış görüşme formuyla elde edilen veriler karşılaştırılarak birleştirilmiş ve yorumlanmıştır.

Aktarılabirlik, araştırma sonuçlarının benzer ortamlarda uygulanabilme durumuna yönelik geçici yargılara ulaşmayla ilgilidir (Yıldırım ve Şimşek, 2021,

s.293-294). Aktarılabilirliği sağlamak için görüşmelerin yapıldığı ortam hakkında bilgiler verilmiştir. Katılımcıların kimlik bilgileri gizlenmiştir ve katılımcılardan elde edilen bilgiler kodlarla sunulmuştur. Araştırma sürecinin tamamı detaylı bir biçimde açıklanmış, elde edilen veriler genellenmiş ve yorumlanmıştır.

Araştırmanın tutarlılığını sağlamak amacıyla geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formuyla veriler detaylı bir biçimde toplanmış, bu veriler objektif ve yansız bir biçimde ele alınarak doğrudan alıntılarla araştırmanın bulgular bölümüne dâhil edilmiştir. Karma araştırmalarda nitel ve nicel veri toplama araçları beraber kullanılabildiğinden veriler yarı yapılandırılmış görüşme formunun dışında anketlerle de toplanarak tutarlılığın artması amaçlanmıştır. Verilerin çözümlenmesinde tablolar ve şekiller kullanılarak verilere yönelik kategoriler, alt kategoriler, kodlar gösterilmiştir.

Araştırmanın teyit edilebilirliğini sağlamak için araştırma süreci ilgili başlıklarda açık ve ayrıntılı bir biçimde açıklanmıştır. Araştırmanın katılımcıları ölçüt örneklemeğe göre belirlenmiş ve katılımcıların özellikleri açık bir şekilde verilmiştir. Bu şekilde benzer nitelikteki araştırmalara katılımcı belirlenirken bu özellikler dikkate alınabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2021, s.286). İzin veren katılımcıların ses kaydı alınmıştır. Böylece verilerin kaybolması önlenmeye çalışılmıştır. Verilerin toplanması sırasında araştırmacı yönlendirmeye neden olabilecek sorulardan ve davranışlardan kaçınmıştır.

3.6.2. Nicel verilerin geçerliliği ve güvenirliliği

İç geçerlilik araştırılan olaya veya olguya yönelik yorumların gerçeği yansıtmaya durumuyla ilgilidir (Yıldırım ve Şimşek, 2021, s.282). Araştırmaya katılan katılımcılar rahatlatılarak veri toplama aracına samimi yanıtlar vermesi sağlanmış ve böylece yanıtların gerçeği yansıtmaya durumunun artması amaçlanmıştır. Araştırmanın iç geçerliliğine katkı sunması amacıyla veri toplama araçları alan yazın taranarak hazırlanmıştır.

İç güvenirlilik farklı araştırmacıların aynı bulguları kullanarak aynı araştırma sonuçlarına ulaşabilmesiyle ilgilidir (Yıldırım ve Şimşek, 2021, s.227). İç güvenirliliği sağlamak için geliştirilen anket formundan elde edilen veriler objektif olarak bulgular kısmına dâhil edilmiştir. Araştırmaya katılan katılımcıların kimlik bilgileri

gizlenmiştir. Verilere yönelik frekanslar, aritmetik ortalamalar, şekiller ve tablolar oluşturularak objektif bir biçimde raporlanmıştır. Araştırmada dış geçerlilik ve dış güvenirlik için inceleme yapılmamıştır.



BÖLÜM IV

BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde öncelikle araştırmanın nitel verilerinden elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Ardından araştırmanın nicel verilerinden elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Elde edilen bulgular detaylı bir şekilde sunulmuştur.

4.1. Nitel Verilerden Elde Edilen Bulgular

Türkçe öğretmenlerinin alımlama estetiğine ilişkin bilgi ve birikimlerine yönelik nitel bulgular bu başlık altında verilmiştir. Görüşmelerden elde edilen verilerden yola çıkarak kategoriler, alt kategoriler ve kodlar oluşmuştur. Oluşan kategoriler, alt kategoriler ve kodlar sunulmuştur. Türkçe öğretmenlerinin okunacak metnin genel yapısı ve içeriği hakkında öğrencileri bilgilendirmeye yönelik verdikleri yanıtlardan oluşan kategori, alt kategoriler ve kodlar Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4

Metnin Genel Yapısı ve İçeriği Hakkında Bilgilendirmeye İlişkin Bulgular

Kategori	Alt Kategoriler	Kodlar	Katılımcılar
Metnin Genel Yapısı ve İçeriği Hakkında Bilgilendirme	Ders Kitabından Yararlanma	Hazırlık çalışmalarını yapma	Ö1, Ö2, Ö3, Ö6, Ö7, Ö10, Ö15, Ö17
	Metnin Biçimsel Özelliklerini İnceleme	Görselleri inceleme	Ö14, Ö15
		Başlığı inceleme	Ö14, Ö15
	Metin Türleri Hakkında Bilgilendirme	Genel metin türleri hakkında bilgi verme	Ö5, Ö20
		Öykü	Ö4, Ö18
		Roman	Ö4, Ö18
		Bilgilendirici metinler	Ö4
	Metnin İçeriği Hakkında Bilgilendirme	Tema hakkında bilgi verme	Ö3
		Tahminde bulunma	Ö7, Ö11, Ö14, Ö15, Ö17
		Konu hakkında bilgi verme	Ö4, Ö19
		Metinle ilgili bilgi verme	Ö8, Ö9, Ö12, Ö13
		Ana fikri söyleme	Ö18
	Metnin Yazarından Bahsetme	Yazar hakkında bilgi verme	Ö18

Tablo 4 (devamı)

Metinlerin Seçimi	Ders kitabı dışındaki metinleri içeriğe göre seçme	Ö12
-------------------	--	-----

Tablo 4’e göre “metnin genel yapısı ve içeriği hakkında bilgilendirme” kategorisine ait 6 alt kategori ve 12 kod oluşmuştur. “Ders kitabından yararlanma” alt kategorisinde katılımcılar hazırlık çalışmalarının yaptırıldığını belirtmişlerdir. Ö6 bunu şu şekilde belirtmiştir: *“Önce yani metne geçmeden önce mesela orada hazırlık çalışmaları var. Onları kullanarak bu okuduğumuz metinde neler öğrenecekleri konusunda kısa bir bilgi veriyorum.”*. “Metnin biçimsel özelliklerini inceleme” alt kategorisinde katılımcılar görselleri inceleme ve başlığı inceleme gibi açıklamalarda bulunmuşlardır. “Metin türleri hakkında bilgilendirme” alt kategorisinde katılımcılar genel metin türleri hakkında, öykü, roman ve bilgilendirici metinler gibi metin türlerinde bilgi vermektedir. Bu alt kategoride Ö4’ün açıklaması şu şekildedir: *“Tabi konusu nedir ya da ne tarz bir öykü müdür, roman mıdır ya da bilimsel düşünceye dayalı metinler mi dinleyeceğiz, okuyacağız. Bunları öncelikle bilgilendiriyoruz.”* “Metnin içeriği hakkında bilgilendirme” alt kategorisinde katılımcılar tema, konu ve metinle ilgili bilgi verme, tahmin etme ve ana fikri söyleme gibi eylemler yaptıklarını bildiren beyanlarda bulunmuşlardır. Katılımcılardan Ö7 bunu şu şekilde ifade etmiştir: *“Genellikle işte başlamadan önce içerikle ilgili tahminler yapıyoruz. Zaten konunun başlığından tema tema oluyor. Onlar belli bir tema ile ilgili oluyor. Zaten çocuk o temada olduğumuz zaman hani az çok içeriğinde neler olduğunu tahmin edip Atatürkçülük temasında mesela işte içerik Atatürk’le ilgili konular olduğunun farkında oluyor. Hazırlık soruları oluyor zaten metinden hemen öncesinde. Onlarda da yine içeriğe atıflarda bulunuluyor.”*. “Metnin yazarından bahsetme” ve “metinlerin seçimi” alt kategorilerinde katılımcılar yazar hakkında bilgi verme ve ders kitabı dışındaki metinlerin içeriğine göre seçme olarak görüşlerde bulunmuşlardır. Katılımcılar en fazla “metnin içeriği hakkında bilgilendirme” alt kategorisinde görüşlerini ifade ederken en az “ders kitabından yararlanma”, “metnin yazarından bahsetme” ve “metinlerin seçimi” alt kategorilerinde görüş bildirmişlerdir. Yapılan bu görüşlerden yola çıkarak Türkçe öğretmenlerinin daha çok metnin içeriği hakkında bilgilendirme yaptıkları, metnin genel yapısına ilişkin bilgilendirmede bulunan öğretmenlerin daha az sayıda olduğu söylenebilir.

Tablo 5*Okumakta Zorlanılan Metinle İlgili Bilgilendirmeye İlişkin Bulgular*

Kategori	Alt Kategoriler	Kodlar	Katılımcılar
Öğrencilerin Okumakta Zorlanacaklarını Hissettiklerinde Yapılan Eylemler	Okuma Stratejilerinden Yararlanma	Sessiz okuma	Ö1
		Altını çizerek okuma	Ö1
		Sesli okuma	Ö13
		Örnek okuma	Ö13
	Sözcük Çalışması Yapma	Anlamı bilinmeyen kelimeleri bulma	Ö1, Ö14
		Kelime defteri oluşturma	Ö1
	Öğretim İlkelerinden Yararlanma	Metinlerin günlük yaşamdaki karşılığına bakma	Ö2
		Basitleştirme	Ö7
	Öykülerden Yararlanma	Hikâye anlatma	Ö3, Ö19
		Kısa hikâyeler bulma	Ö10
	Metin Türleri Hakkında Bilgilendirme	Bilgilendirici metinlerde bilgi verme	Ö6, Ö8, Ö16, Ö17, Ö20
	Eğitim Durumlarından Yararlanma	İlgilerini çekme ve güdüleme	Ö4, Ö5
		Yönlendirme ve açıklama yapma	Ö7, Ö9, Ö15, Ö18
		Müdahale etme	Ö17
		Ödüllendirme	Ö18
	Diğer Uygulamalar	Metni okutmama	Ö2
		Yabancı tamlamalar hakkında bilgi verme	Ö11
	Çoklu Medya Desteği Sunma	Video izletme	Ö15, Ö19
	Öğretim Yöntemlerinden Yararlanma	Soru cevap	Ö17
	Öğretim Materyallerinden Yararlanma	Sözlük getirme ve kullanma	Ö12, Ö17
	Görevlendirme Yapma	Araştırma yapmalarını isteme	Ö12
		Metnin önceden okunması için görevlendirme	Ö18

Türkçe öğretmenlerinin öğrencilerin okumakta zorlanacağını hissettiği bir metinle ilgili onları aydınlatıcı, heveslendirici ön bilgilendirmeye yönelik verdikleri yanıtlardan oluşturulan kategori, alt kategoriler ve kodlar Tablo 5’te verilmiştir. Tablo 5’e göre “öğrencilerin okumakta zorlanacaklarını hissettiklerinde yapılan eylemler” kategorisine ait 11 alt kategori ve 22 kod oluşmuştur. “Okuma stratejilerinden yararlanma” alt kategorisinde katılımcılar sessiz okuma, altını çizerek okuma, sesli okuma ve örnek okuma gibi okuma stratejilerinden yararlandıklarını belirtmiştir. Ö1 tarafından yapılan açıklamaya aşağıda yer verilmiştir:

“Bir metin mesela makale türünde oluyor veya metinde öğrencinin anlamını bilemeyeceği çok sayıda kelimeler oluyor. Bunlarda bu tür metinlerde ben daha çok sessiz okuma yaptırıyorum...sessiz okuduğunda kendisi daha iyi

odaklanıyor metne ve şunu söylüyorum. Bu metinde anlamını bilemeyeceğiniz çok sayıda kelime var. Anlamını bilmediğiniz kelimeleri metni okurken altını çizin... Bunları da kelime defterimize yazacağız şeklinde. Bu şekilde metni işliyoruz.”

“Sözcük çalışması yapma” alt kategorisinde katılımcılar anlamı bilinmeyen kelimeleri bulma, kelime defteri oluşturma gibi uygulamalar yaptıklarını ifade etmiştir. “Öğretim ilkelerinden yararlanma” alt kategorisinde katılımcılar metnin günlük yaşamdaki karşılığına bakma ve basitleştirme gibi açıklamalarda bulunmuşlardır. “Öykülerden yararlanma” alt kategorisinde katılımcılar hikâye anlatma ve kısa hikâyeler bulma gibi uygulamalar yaptıklarını dile getirmişlerdir. “Metin türleri hakkında bilgilendirme” alt kategorisinde katılımcılar bilgilendirici metinlerde bilgi verdiklerini beyan etmişlerdir. Ö8’in beyanı şu şekildedir: *“Tabii ki. Özellikle bazı konular mesela Atatürkçülük temasına girdiğimiz zaman makalelerle karşılaşırız. Öğrenciler makaleleri çok anlayamıyor, deneme yazılarını çok anlayamıyor. Genelde hikâye, masal olunca daha kolaylarına geliyor. O tarz metinler olunca açıklayıcı, heveslendirici bilgilerde bulunuyorum.”*. “Eğitim durumlarından yararlanma” alt kategorisinde katılımcılar ilgilerini çekme ve güdüleme, yönlendirme ve açıklama yapma, müdahale etme ve ödüllendirme gibi durumlardan yararlandıklarını ifade etmiştir. “Diğer uygulamalar” alt kategorisinde katılımcılar metni okutmama ve yabancı tamlamalar hakkında bilgilendirme yapma olarak görüşlerini sunmuşlardır. “Çoklu medya desteği sunma”, “öğretim yöntemlerinden yararlanma” ve “öğretim materyallerinden yararlanma” alt kategorilerinde katılımcılar video izletme, soru cevap, sözlük getirme ve kullanma gibi açıklamalar yapmışlardır. Yapılan bu açıklamalardan Ö15’in açıklaması şu şekildedir: *“Mesela tutup da ne bileyim bazı bilimsel metinler oluyor ya, işte nesnel metinler, bilgilendirici metinler. Onlarda zorlanacağını düşünüyorum... Şöyle açıyorum video izletiyorum... Onlara bayılıyorlar zaten... Dikkatleri topluyor.”* “Görevlendirme yapma” alt kategorisinde ise katılımcılar araştırma yapmalarını isteme, metnin önceden okunması için görevlendirme yapma gibi görevler verdiklerini belirtmiştir.

Katılımcılar en fazla “okuma stratejilerinden yararlanma” alt kategorisinde görüşlerini ifade ederken en az “çoklu medya desteği sunma”, “öğretim yöntemlerinden yararlanma” ve “öğretim materyallerinden yararlanma” alt kategorilerinde görüş bildirmişlerdir. Yapılan bu görüşlerden yola çıkarak Türkçe öğretmenlerinin öğrencilerin okumakta zorlanacağını hissettikleri bir metinle ilgili

onları aydınlatıcı, heveslendirici ön bilgileri az düzeyde verdikleri, daha çok okuma stratejilerinden yararlandıkları ve çeşitli uygulamalar yaptıkları söylenebilir. Buna koşut olarak nicel bulgularla nitel bulgular birbirini destekler niteliktedir. Anket formunda “Süreğen bir okuma sürecini devam ettirmek için öğrencilerimin ilgi ve motivasyonunu artırıcı çalışmalar yaparım.” şeklinde yer alan maddeye verilen yanıtlarda katılımcıların %58,8’inin “kesinlikle katılıyorum” seçeneğini işaretleyerek süreğen bir okuma sürecini devam ettirmek için öğrencilerin ilgi ve motivasyonunu artırıcı çalışmalar yaptığı tespit edilmiştir.

Tablo 6

Yazınsal Metinlerin Söylem Özelliklerini Fark Ettirmeye İlişkin Bulgular

Kategori	Alt Kategoriler	Kodlar	Katılımcılar
Yazınsal Metinlerin Söylem Özelliklerini Fark Ettirmek İçin Yapılan Eylemler	Metin Türü Hakkında Bilgilendirme	Şiir türüyle ilgili bilgi verme	Ö1, Ö20
		Hikâye türüyle ilgili bilgi verme	Ö6
		Masal türüyle ilgili bilgi verme	Ö20
	Okuma Stratejilerini Kullanma	Tahmin etme	Ö6
		Noktalama işaretlerine dikkat ederek okuma	Ö12
	Doğrudan Okuma Becerisine Yönelik Uygulamalar	Örnek okuma yapma	Ö1, Ö2, Ö5, Ö8, Ö10, Ö12, Ö13
		Öğrencilere okutma	Ö1, Ö2, Ö8
		Metni durdurma	Ö16
		Metni tekrar okutma	Ö19
	Bürün Özelliklerinden Yararlanma	Vurgu ve tonlamaya dikkat etme	Ö1, Ö2, Ö3, Ö11, Ö12, Ö20
	İmla Kurallarından Yararlanma	Yazım kurallarına dikkat etme	Ö2
	Eğitim Durumlarından Yararlanma	Dönüt ve düzeltme	Ö3, Ö12
	Bilişsel Çalışmalar Yapma	Metinleri karşılaştırarak farkları bulma	Ö4, Ö10
	Ders Kitabından Yararlanma	Ders kitabındaki etkinlikleri yapma	Ö7
	Sözcük Çalışması Yapma	Anlamı bilinmeyen kelimelerle ilgili çalışma yapma	Ö14
	Öğretim İlkelerinden Yararlanma	Öğrenci seviyesine göre basitleştirme ve somutlaştırma	Ö15
	Okuma Becerisi Dışındaki Diğer Dil Becerilerine Yönelik Yapılan Uygulamalar	Metni dinletme	Ö5
		Yazma etkinlikleri yapma	Ö9
		Konuşma çalışmaları yapma	Ö9
		Diksiyon eğitime önem verme	Ö18
		Diksiyonu geliştiren kitaplara yönlendirme	Ö18
	Ölçme ve Değerlendirme Materyallerinden Yararlanma	Okuma çizelgesi tutma	Ö3
		Ölçek kullanma	Ö17

Tablo 6 (devamı)

Performans	Öz değerlendirme yaptırma	Ö12
Değerlendirme	Akran değerlendirme yapma	Ö12
Uygulamaları		
Diğer Uygulamalar	Yazım şekline dikkat çekme	Ö4
	Yöresel söyleyişler, ağızlar hakkında bilgi verme	Ö14
	Metni okurken video çekmelerini veya ses kaydı almalarını isteme	Ö18
	Aynaya bakarak okumalarını isteme	Ö18

Türkçe öğretmenlerinin yazınsal metinlerin söylem özelliklerini fark ettirmeye ilişkin verdikleri yanıtlardan oluşturulan kategori, alt kategoriler ve kodlar Tablo 6’da verilmiştir. Tablo 6’ya göre “yazınsal metinlerin söylem özelliklerini fark ettirmek için yapılan eylemler” kategorisine ait 15 alt kategori ve 29 kod oluşmuştur. “Metin türü hakkında bilgi verme” alt kategorisinde katılımcılar şiir, hikâye ve masal türleri gibi türlerde bilgilendirme yaptıklarını belirtmişlerdir. “Okuma stratejilerinden yararlanma” alt kategorisinde katılımcılar tahmin etme, noktalama işaretlerine dikkat ederek okuma gibi stratejileri kullandıklarını beyan etmiştir. “Doğrudan okuma becerisine yönelik uygulamalar” alt kategorisinde katılımcılar örnek okuma yapma, öğrencilere okutma, metni durdurma ve metni tekrar okutma gibi uygulamalar yaptıklarını dile getirmişlerdir. Ö2 tarafından dile getirilen görüşe aşağıda yer verilmiştir:

“Okuttuğumuz her metnin türünü öncelikle ben okuyorum. Örneğin bir şiir okutuyorsak öncelikle ben okuyorum. Şiirde vurgu ve tonlamaların, neler yapılması gerektiğine dikkat çekiyorum. Sonrasında diyelim ki bir düz yazı okuttuğumuz zaman da imla kurallarına dikkat ederek örnek okuma ben yapıyorum. Sonrasında da onlardan bu örnek okumayı yapmalarını istiyorum.”

“Bürün özelliklerinden yararlanma”, “imla kurallarından yararlanma”, “eğitim durumlarından yararlanma”, “bilişsel çalışmalar yapma”, “ders kitabından yararlanma”, “sözcük çalışması yapma” ve “öğretim ilkelerinden yararlanma” alt kategorilerinde katılımcılar vurgu ve tonlamaya dikkat etme, yazım kurallarına dikkat etme, dönüt ve düzeltme, metinleri karşılaştırarak farkları bulma, ders kitabındaki etkinlikleri yapma, anlamı bilinmeyen kelimelerle ilgili çalışma yapma, öğrenci seviyesine göre basitleştirme ve somutlaştırma gibi görüşler ifade etmişlerdir. “Okuma dışındaki diğer dil becerilerine yönelik yapılan uygulamalar” alt kategorisinde katılımcılar metni dinletme, yazma etkinlikleri yapma, konuşma çalışmaları yapma, diksiyon eğitimine önem verme, diksiyonu geliştiren kitaplara yönlendirme gibi

uygulamalar yaptıklarını belirtmiştir. “Ölçme ve değerlendirme materyallerinden yararlanma” alt kategorisinde katılımcılar okuma çizelgesi tutma, ölçek kullanma gibi materyaller kullandıklarını dile getirmiştir. “Performans değerlendirme uygulamaları” alt kategorisinde görüş bildiren bir katılımcı öz değerlendirme ve akran değerlendirme yaptırdığını ifade etmiştir. Ö12 tarafından ifade edilen görüşe aşağıda yer verilmiştir:

“Virgül geldiği zaman duraksamanız lazım. Ya da ünlem işareti varsa fark etmeniz lazım. İlk önce biz okuyoruz, örnek almalarını sağlıyoruz. Kendi okuduklarında da vurgu, tonlama hatası yapıyorlarsa okumadan sonra ilk önce kendilerinin okumalarını, değerlendirmelerini istiyorum. Sence yanlış yaptığın bir yer var mı diye. Sonra öğrencilere değerlendirmelerini istiyorum. Diyorum ki arkadaşınızı değerlendirin. Herhangi bir hatası var mıydı? En sonunda da ben yaptığı yanlışları ya da doğruları varsa bunları söylüyorum. Diyorum ki şurada şunu şu şekilde tonlaman gerekiyordu, telaffuz hatan vardı ya da vurgulaman güzeldi, okuma hızın iyiydi gibi.”

“Diğer uygulamalar” alt kategorisinde katılımcılar yazım şekline dikkat çekme, ağızlarla ilgili bilgi verme, metni okurken video çekmelerini veya ses kaydı almalarını isteme, aynaya bakarak okumalarını isteme gibi görüşler öne sürmüştür. Ö14 tarafından öne sürülen görüş şu şekildedir: “Ya bunu daha çok metnin içinde varsa o yöreye özel söyleyişler falan varsa orda da geçiyorsa hemen o yörenin ağızıyla ilgili bilgi veriyoruz.” Katılımcılar en fazla “okuma becerisi dışındaki diğer dil becerilerine yönelik yapılan uygulamalar” alt kategorisinde görüşlerini bildirirken en az “bürün özelliklerinden yararlanma”, “imla kurallarından yararlanma”, “eğitim durumlarından yararlanma”, “bilişsel çalışmalar yapma”, “ders kitabından yararlanma”, “sözcük çalışması yapma” ve “öğretim ilkelerinden yararlanma” alt kategorilerinde görüşlerini ifade etmişlerdir. Yapılan bu görüşlerden yola çıkarak Türkçe öğretmenlerinin yazınsal metinlerin söylem özelliklerini fark ettirmek amacıyla orta düzeyde uygulama yaptığı ancak uygulamalara okuma becerisini pek dâhil etmediği söylenebilir. Buna koşut olarak nitel bulgularla nicel bulguların kısmen örtüştüğü ifade edilebilir. Anket formunda “Öğrencilerimin metinde geçen çok anlamlı söyleyişleri fark ederek anlayabilmeleri için çalışmalar yaparım.” şeklinde yer alan maddeye verilen yanıtlarda katılımcıların %41,2’sinin “kesinlikle katılıyorum” seçeneğini işaretleyerek öğrencilerin metinde geçen çok anlamlı söyleyişleri fark ederek anlayabilmeleri için uygulamalar yaptığı tespit edilmiştir.

Tablo 7

Metindeki Bilgileri Günlük Yaşamla, Bilgi ve Tecrübelerle İlişkilendirmeyi Sağlamaya İlişkin Bulgular

Kategori	Alt Kategoriler	Kodlar	Katılımcılar
Metindeki Bilgilerin Günlük Yaşamla, Bilgi ve Tecrübelerle İlişkilendirilmesi İçin Yapılan Eylemler	Ders Kitabından Yararlanma	Hazırlık çalışmalarını yapma	Ö1, Ö8, Ö16
	Öğretim Teknik ve Yöntemlerinden Yararlanma	Soru cevap	Ö1, Ö5, Ö8, Ö12, Ö17, Ö19
		Oyunlaştırma	Ö3
		Drama yapma	Ö16
		Örnek olay anlatma	Ö13
	Öğretim İlkelerinden Yararlanma	Metnin türünü günlük hayatla bağdaştırma	Ö2
		Öğrenci hayatına dayandırma	Ö4
		Gündemden ve güncel haberlerden bahsetme	Ö4, Ö11
		Yaparak öğrenme için teşvik etme	Ö9, Ö19
		Somutlaştırma	Ö12, Ö17
		Öğrencilerin çevresinden örnek verme	Ö15, Ö17, Ö19
		Kendi yaşamından örnek verme	Ö4, Ö7, Ö10, Ö15
		Geçmiş sınıf deneyimlerini anlatma	Ö4
	Sözcük Çalışması Yapma	Metindeki yabancı kelimelerin Türkçe karşılığını bulma	Ö6
	Diğer Uygulamalar	Pano hazırlama	Ö6
	Öğrenci Tecrübelerinden Yararlanma	Öğrencilerden tecrübelerini paylaşmasını isteme	Ö7, Ö10, Ö12, Ö17
		Öğrencilerden örnek isteme	Ö17, Ö18, Ö19
		Okuma Becerisi	Ö5, Ö14
	Dışındaki Diğer Dil Becerileriyle Yapılan Uygulamalar	Yazma etkinlikleri yapma	Ö5, Ö20
		Konuşma etkinlikleri yapma	Ö5, Ö20
	Çoklu Medya Desteği Sunma	Video izletme	Ö19

Türkçe öğretmenlerinin öğrencilerin metindeki bilgileri günlük yaşamla ve kendi bilgi ve tecrübeleriyle ilişkilendirmelerini sağlamaya yönelik verdikleri yanıtlardan oluşturulan kategori, alt kategoriler ve kodlar Tablo 7’de verilmiştir. Tablo 7’ye göre “metindeki bilgilerin günlük yaşamla, bilgi ve tecrübelerle ilişkilendirilmesi için yapılan eylemler” kategorisine ait 9 alt kategori ve 20 kod oluşmuştur. “Ders kitabından yararlanma” alt kategorisinde katılımcılar hazırlık çalışmalarını yapma şeklinde görüşlerini bildirmişlerdir. “Öğretim teknik ve yöntemlerinden yararlanma” alt kategorisinde katılımcılar soru cevap, oyunlaştırma, drama yapma, örnek olay anlatma gibi yöntem ve teknikleri dile getirmişlerdir. Ö16 tarafından dile getirilen görüş şu şekildedir: “...mesela metni dramatize ettikleri zaman tiyatro, dramatize ettikleri zaman onda da yine kendi tecrübeleriyle

ilişkilendiriyorlar...” “Öğretim ilkelerinden yararlanma” alt kategorisinde metnin türünü günlük hayatla bağdaştırma, öğrenci hayatına dayandırma, gündemden ve güncel haberlerden bahsetme, yaparak öğrenme için teşvik etme, somutlaştırma, öğrencilerin çevresinden örnek verme gibi ilkelerden yararlandıklarını ifade etmişlerdir. Ö17 tarafından sunulan görüşe aşağıda yer verilmiştir.

“Sağlıyoruz. Yani o metnin güncel durumuna göre mesela. Yani o an kendi ev içi hayatından mesela örneklendirme yapıyoruz. Sen nasıl yapıyorsun, çocuğu dahil ederek... Konuştukça çocuklar kendi hayatlarından zaten örnekleri çok rahat verebiliyorlar...Şu an ben beşlere göre konuşuyorum. Yani daha çok fazla yeni yeni soyut kavramlar hayatlarına girmiş. Dördüncü sınıftan sonra daha net oturmuş etrafındaki örneklerle somutluyoruz.”

“Tecrübelerden yararlanma” alt kategorisinde katılımcılar kendi yaşamından örnek verme ve geçmiş sınıf deneyimlerini anlatma şeklinde açıklamalarda bulunmuşlardır. “Sözcük çalışması yapma”, “diğer uygulamalar” ve “çoklu medya desteği sunma” alt kategorilerinde katılımcılar metindeki yabancı kelimelerin Türkçe karşılığını bulma, pano hazırlama, video izletme gibi çalışmalar yaptıklarını beyan etmişlerdir. “Öğrenci tecrübelerinden yararlanma” alt kategorisinde katılımcılar öğrencilerden tecrübelerini paylaşmasını talep etme, öğrencilerden örnek isteme gibi uygulamalar yaptıklarını belirtmiştir. “Okuma becerisi dışındaki diğer dil becerileriyle yapılan uygulamalar” alt kategorisinde katılımcılar yazma etkinlikleri yapma, konuşma etkinlikleri yapma gibi görüşler sunmuşlardır. Ö5 tarafından sunulan görüş şu şekildedir: *“Genellikle yazma etkinliklerinde bunu çok yapıyorlar. Yazma etkinliklerini kendi hayatlarıyla, güncel olaylarla ilişkilendirip metinler yazıyorlar. Kendi duygularını ifade eden ya da konuşma etkinliklerinde bunu çok fazla yapıyoruz. Mutlaka ama günlük hayatla ilişkilendiriyoruz. Yoksa havada kalıyor bilgiler.”* Katılımcılar en fazla “öğretim ilkelerinden yararlanma” alt kategorisinde görüşlerini bildirirken en az “ders kitabından yararlanma”, “sözcük çalışması yapma”, “diğer uygulamalar” ve “çoklu medya desteği sunma” alt kategorilerinde görüşlerini ifade etmişlerdir. Yapılan bu görüşlerden yola çıkarak Türkçe öğretmenlerinin öğrencilerin metindeki bilgileri günlük yaşamla ve kendi bilgi ve tecrübeleriyle ilişkilendirmelerini sağlamak için yaptığı uygulamaların iyi düzeyde olduğu söylenebilir. Buna koşut olarak nitel bulgular ve nicel bulgular birbirini destekler niteliktedir. Anket formunda “Öğrencilerimin metni bilgi ve

tecrübelerine dayanarak anlamlandırması için çalışmalar yaparım.” şeklinde yer alan maddeye verilen yanıtlarda katılımcıların %60,8’inin “kesinlikle katılıyorum” ve %35,3’ünün “katılıyorum” seçeneğini işaretleyerek öğrencilerin metni bilgi ve tecrübelerine dayanarak anlamlandırması için uygulamalar yaptığı belirlenmiştir.

Tablo 8

Yazınsal Metinlerden Çıkarılan Anlamın Sorgulanması, Başkalarıyla Tartışılmasına İlişkin Bulgular

Kategori	Alt Kategoriler	Kodlar	Katılımcılar
Metinlerden Çıkarılan Anlamın Sorgulanması, Başkalarıyla Tartışılması İçin Yapılan Eylemler	Anlam Oluşturma	Ana fikri bulma	Ö1, Ö2, Ö18
		Yardımcı fikirleri bulma	Ö1, Ö18
		Fikirleri söyleme	Ö7
	Ders Kitabından Yararlanma	Kitaptaki etkinlikleri yapma	Ö2, Ö3, Ö5, Ö12
	Öğretim Teknik ve Yöntemlerinden Yararlanma	Soru cevap	Ö3, Ö4, Ö6, Ö14, Ö16, Ö19
		Grup içi tartışmalar	Ö4, Ö20
		Sınıf içi tartışmalar	Ö8, Ö14
		Münazara yapma	Ö9, Ö13, Ö16, Ö17, Ö18
		Beyin fırtınası yapma	Ö9, Ö16
		Zıt panel yapma	Ö13
	Bilişsel Becerilerden Yararlanma	Çıkarımda bulunma	Ö5
	Değerlendirme Uygulamaları	Akran değerlendirmesi yapma	Ö12
	Diğer Uygulamalar	Zorlayarak yapma	Ö15
	Metin Türlerinden Yararlanma	Tartışma metinleri kullanma	Ö17

Türkçe öğretmenlerinin metinlerden çıkarılan anlamın sorgulanması, başkalarıyla tartışılmasına yönelik verdikleri yanıtlardan oluşturulan kategori, alt kategoriler ve kodlar Tablo 8’de verilmiştir. Tablo 8’e göre “metinlerden çıkarılan anlamın sorgulanması, başkalarıyla tartışılması için yapılan eylemler” kategorisine ait 7 alt kategori ve 14 kod oluşmuştur. “Anlam oluşturma” alt kategorisinde katılımcılar ana fikri bulma, yardımcı fikirleri bulma, fikirleri söyleme gibi açıklamalar yapmıştır. “Ders kitabından yararlanma” alt kategorisinde katılımcılar ders kitabında yer alan etkinlikleri yaptırdıklarını belirtmiştir. “Öğretim teknik ve yöntemlerinden yararlanma” alt kategorisinde katılımcılar soru cevap, grup içi tartışmalar yapma, sınıf içi tartışmalar yapma, münazara yapma, beyin fırtınası yapma, zıt panel yapma gibi teknik ve yöntemlerden yararlandıklarını ifade etmiştir. Ö16 tarafından ifade edilen görüş şu şekildedir: “*Mesela bunlarda da tartışma*

etkinliklerinden bahsediyor değil mi? Münazara gibi tartışma etkinlikleri tabii ki ya da soru cevap, beyin fırtınası bunun gibi etkinlikler yapıyoruz.” “Bilişsel becerilerden yararlanma”, “değerlendirme uygulamaları”, “diğer uygulamalar” ve “metin türlerinden yararlanma” alt kategorilerinde katılımcılar çıkarımda bulunma, akran değerlendirmesi yapma, zorlayarak yapma, tartışma metinleri kullanma gibi görüşler beyan etmişlerdir. Katılımcılardan Ö10 öğrencilerin yazınsal metinlerden çıkarılan anlamı sorgulaması, başkalarıyla tartışması amacıyla bir uygulama yapamadığını, Ö11 “sınırlı” olarak yaptığını dile getirmiştir. Ö10 bu türdeki etkinlikleri “yapmadan” geçtiğini belirtmiş buna sebep olarak öğrencilerin çıkarım yapamamasını göstermiştir. Aşağıda Ö10 tarafından dile getirilen görüş verilmiştir.

“Açıkçası bu etkinlikler genelde elimizde pathıyor. Öğrencilerin çok fazla çıkarım yapmaları bizim için çok üst düzey bir davranış. Çünkü çıkarım yapamıyorlar açıkçası. Bu tartışma etkinlikleri, bir konu üstünde konuşma, yorumlama etkinliklerinde açıkçası genelde ben geçiyorum. Yapmadan geçiyorum. Çünkü yaptığımızda şöyle oluyor. Ben kendi kendime yorumluyorum, kendi kendime sorguluyorum. Yani çocukların çıkarım yapmaları çok zor...”

Ö11, öğrencilerin bilgi seviyeleri sebebiyle bu tür etkinliklerin “havada” kaldığını ifade etmiştir. Ö11 bu görüşünü şu şekilde açıklamıştır: *“Evet ama beş ve altıncı kademelerde bu tarz etkinlikleri birazcık havada kalıyor. Öyle söyleyeyim, hani öğrencilerin bilgisel seviyeleri itibariyle. Daha çok bunları sınırlı yapıyorum diyebilirim ben.”* Katılımcılar en fazla “öğretim teknik ve yöntemlerinden yararlanma” alt kategorisinde görüşlerini ifade ederken en az “ders kitabından yararlanma”, “bilişsel becerilerden yararlanma”, “değerlendirme uygulamaları”, “diğer uygulamalar” ve “metin türlerinden yararlanma” alt kategorilerinde görüş bildirmişlerdir. Yapılan bu görüşlerden yola çıkarak Türkçe öğretmenlerinin genelinin metinlerden çıkarılan anlamın sorgulanması, başkalarıyla tartışılması için yaptığı uygulamaların orta düzeyde olduğu söylenebilir. Buna koşut olarak nicel bulgular da nitel bulgularla örtüşmektedir. Anket formunda “Öğrencilerimin okudukları metindeki düşünceleri başkaları ile tartışabilmeleri için çalışmalar yaparım.” şeklinde yer alan maddeye verilen yanıtlarda katılımcıların %48’inin “kesinlikle katılıyorum” seçeneğini işaretleyerek öğrencilerin okudukları metindeki düşünceleri başkaları ile tartışabilmeleri için çalışmalar yaptığı tespit edilmiştir.

Tablo 9*Örtük Anlamları Fark Ettirmeye İlişkin Bulgular*

Kategori	Alt Kategoriler	Kodlar	Katılımcılar
Örtük Anlamları Fark Ettirmek İçin Yapılan Eylemler	Örtük Anlam Konusunu İşleme	Konuyu anlatma	Ö1, Ö13, Ö14, Ö18
		Örnek verme	Ö1, Ö2, Ö4, Ö6, Ö7, Ö15, Ö17, Ö20
		Öğrencilerden örnek isteme	Ö2, Ö20
		Konuyu özetleme	Ö19
	Öykülerden Yararlanma	Hikâye anlatma	Ö1
		Hikâye oluşturma	Ö9
	Öğretim Teknik ve Yöntemlerinden Yararlanma	Soru cevap	Ö3, Ö4, Ö5, Ö8, Ö10, Ö14, Ö16, Ö19
		Beyin fırtınası yapma	Ö13
	Eğitim Durumlarından Yararlanma	Sezdirme	Ö3, Ö4
		Düzeltilme	Ö5
		Yönlendirme	Ö7
		İpucu verme	Ö8, Ö15, Ö19
	Sözcük Çalışması Yapma	Kelimenin anlamını tahmin etme veya sözlükten bakma	Ö5
		Sözcükleri bulma ve altını çizme	Ö20
	Atasözleri ve Deyimlerden Yararlanma	Atasözlerini kullanma	Ö9, Ö17
		Deyimleri kullanma	Ö9
	Ders Kitabından Yararlanma	Ders kitabına bağlı olma	Ö11
		Ders kitabındaki etkinlikleri yapma	Ö17
	Metnin İçeriğine Yönelik Uygulamalar	Metni durdurma	Ö10, Ö13, Ö14
		Metnin içeriğini tahmin etme	Ö12
		Ana fikri bulma	Ö12
		Metnin sonunda baştaki tahminlerin doğruluğunu sorgulama	Ö12
		Yüzey anlam ve örtük anlamı karşılaştırma	Ö12
	Diğer Uygulamalar	Test çözme	Ö14
	Bağlaçlardan Yararlanma	-de bağlacının kullanımına dikkat çekme	Ö16, Ö18
	Öğretim İlkelerinden Yararlanma	Bölüm bölüm açıklama	Ö5
		Basitleştirerek anlatma	Ö17
	Eklerden Yararlanma	Ekleri bulma ve dikkat çekme	Ö20

Türkçe öğretmenlerinin metindeki örtük anlamları fark ettirmeye ilişkin verdikleri yanıtlardan oluşturulan kategori, alt kategoriler ve kodlar Tablo 9’da verilmiştir. Tablo 9’a göre “örtük anlamları fark ettirmek için yapılan eylemler” kategorisine ait 12 alt kategori ve 28 kod oluşmuştur. “Örtük anlam konusunu işleme” alt kategorisinde katılımcılar konuyu anlatma, örnek verme, öğrencilerden örnek isteme, konuyu özetleme gibi görüşler bildirmiştir. Bildirilen görüşlerden Ö1’in görüşü şu şekildedir: “...Bununla ilgili hem ben örnekler veriyorum hem de zaten ayrı bir konu olduğu için örtülü anlam konusunu Türkçe dersinde işliyoruz. Metinde de yeri geldiğinde özellikle bu konuyla bu konuyu işledikten sonra işlediğimiz metinlerde

örtülü anlamı bulmalarını öğrenciden istiyorum...” “Öykülerden yararlanma” alt kategorisinde katılımcılar hikâye anlatma, hikâye oluşturma gibi uygulamalar yaptıklarını belirtmiştir. “Öğretim teknik ve yöntemlerinden yararlanma” alt kategorisinde katılımcılar soru cevap, beyin fırtınası yapma gibi teknik ve yöntemlerden yararlandıklarını beyan etmiştir. Ö13 tarafından beyan edilen görüş şu şekildedir: “...asıl söylenenin dışında biz buradan neler çıkarabiliriz, ne gibi yorumlarda bulunabiliriz gibi karşılıklı beyin fırtınası şeklinde fikirler alarak veya okuma sırasında mesela durdurarak işte burada ne anlatmak istemiş, burada bunu diyor ama aslında tam olarak neyi söylüyor gibi çalışmaları yapıyoruz.” “Eğitim durumlarından yararlanma” alt kategorisinde katılımcılar sezdirme, düzeltme, yönlendirme, ipucu verme gibi durumları kullandıklarını dile getirmiştir. “Sözcük çalışması yapma” alt kategorisinde katılımcılar kelimenin anlamını tahmin etme veya sözlükten bakma, sözcükleri bulma ve altını çizme gibi çalışmalar yaptıklarını belirtmiştir. “Atasözleri ve deyimlerden yararlanma” alt kategorisinde katılımcılar atasözlerini, deyimleri kullandıklarını ifade etmiştir. Ö9 tarafından ifade edilen görüş şu şekildedir: “...Yani burada en çok yapacağımız deyim atasözlerini yorumlayarak oradan ders çıkarmalarını sağlıyoruz...” “Ders kitabından yararlanma” alt kategorisinde katılımcılar ders kitabına bağlı olma, ders kitabındaki etkinlikleri yapma şeklinde açıklamalarda bulunmuştur. “Metnin içeriğine yönelik uygulamalar” alt kategorisinde katılımcılar metni durdurma, metnin içeriğini tahmin etme, ana fikri bulma, metnin sonunda baştaki tahminlerin doğruluğunu sorgulama, yüzey anlam ve örtük anlamı karşılaştırma gibi uygulamalar yaptıklarını ifade etmiştir. “Diğer uygulamalar”, “bağlaçlardan yararlanma” ve “eklerden yararlanma” alt kategorilerinde katılımcılar test çözdürme, -de bağlacının kullanımına dikkat çekme, ekleri bulma ve dikkat çekme şeklinde görüşler sunmuştur. Ö16 tarafından sunulan görüş şu şekildedir: “...orada -de/-da bağlacının kullanıldığı yerlere zaten kendileri dikkat ediyorlar örtük anlam farklı anlamda anlamlar çıkarmaları için. Bunun gibi. Sorular sorabiliyorum.” “Öğretim ilkelerinden yararlanma” alt kategorisinde katılımcılar bölüm bölüm açıklama, basitleştirerek anlatma gibi uygulamalar yaptıklarını belirtmiştir.

Katılımcılar en fazla “metnin içeriğine yönelik uygulamalar” alt kategorisinde görüşlerini ifade ederken en az “diğer uygulamalar”, “bağlaçlardan yararlanma” ve “eklerden yararlanma” alt kategorilerinde görüş bildirmişlerdir. Yapılan bu görüşlerden yola çıkarak Türkçe öğretmenlerinin örtük anlamı fark ettirmek için

yaptığı uygulamaların orta düzeyde olduğu söylenebilir. Buna karşılık nicel bulguların nitel bulgulara karşıt nitelikte olduğu ifade edilebilir. Anket formunda “Öğrencilerimin metinde örtük olarak verilen bilgiler üzerine düşünceleri için çalışmalar yaparım.” şeklinde yer alan maddeye verilen yanıtlarda katılımcıların %58,8’inin “kesinlikle katılıyorum” ve %34,3’ünün “katılıyorum” seçeneğini işaretleyerek öğrencilerin metinde örtük olarak verilen bilgiler üzerine düşünceleri için çalışmalar yaptığı tespit edilmiştir.

Tablo 10

Farklı Bağlamlarda ve Okuma Deneyimlerinde Metinden Çıkarılan Anlamların Farklılaştığını Hissettirmeye İlişkin Bulgular

Kategori	Alt Kategoriler	Kodlar	Katılımcılar
Farklı Bağlamlarda ve Okuma Deneyimlerinde Metinden Çıkarılan Anlamların Farklılaştığını Hissettirme	Okuma Dışındaki Diğer Dil Becerilerine Yönelik Yapılan Uygulamalar	Konuşma sınavlarına dahil etme	Ö2
		Metinden yola çıkarak farklı metin yazma	Ö16
		Sözel olarak ifade etme	Ö4, Ö19
	Bilişsel Becerilere Yönelik Uygulamalar	Öğrenci hayatlarıyla ilişkilendirme	Ö4
		Sorgulama	Ö6, Ö15
	Metnin İçeriğine Göre Yapılan Uygulamalar	Ana fikre yakın konulardan bahsetme	Ö15
	Doğrudan Okuma Becerisine Yönelik Yapılan Uygulamalar	Benzer metinleri okuma	Ö11
		Metni tekrar okutma	Ö11, Ö15
		Ders kitabındaki temalara göre kitap okutma	Ö12
		Kitapları değerlendirmelerini isteme	Ö12
		Metni durdurma	Ö13
		Okuma stratejilerinden yararlanma	Ö15
		Öykü kitaplarına yönlendirme	Ö17
		Kitabın bir bölümünü okutma	Ö18
	Öğretim Teknik ve Yöntemlerinden Yararlanma	Soru cevap	Ö13, Ö15, Ö18
	Sözcük Çalışması Yapma	Anlamı bilinmeyen sözcükleri bulma	Ö15
		Anahtar sözcükleri bulma	Ö15
	Yapılmama Sebepleri	Zaman olmaması	Ö1, Ö5, Ö20
		Öğrencilerin sınava çalışması	Ö1
		Okuma alışkanlığının olmaması	Ö1
		Metinlerin öğrenci seviyesine uygun olması	Ö7
		Metinlerin basit olması	Ö7

Türkçe öğretmenlerinin farklı bağlamlarda ve farklı okuma deneyimlerinde metinden çıkarılan anlamların farklılaştığını hissettirmeye yönelik verdikleri yanıtlardan oluşturulan kategori, alt kategoriler ve kodlar Tablo 10’da verilmiştir. Tablo 10’a göre “farklı bağlamlarda ve okuma deneyimlerinde metinden çıkarılan anlamların farklılaştığını hissettirme” kategorisine ait 7 alt kategori ve 22 kod

oluşturmuştur. “Okuma dışındaki diğer dil becerilerine yönelik yapılan uygulamalar” alt kategorisinde katılımcılar konuşma sınavlarına dahil etme, metinden yola çıkarak farklı metin yazma, sözel olarak ifade etme gibi görüşler ifade etmişlerdir. Ö16 tarafından ifade edilen görüş şu şekildedir: *“Farklı metinler yazmaları olabilir burada mesela. O metnin altından başka etkinliklerde başka metinler de yazdırabiliyoruz...Metinden yola çıkarak başka farklı metinler yazma çalışmalarında ya da konuşma çalışmalarında farklı çalışmalar yapılabilir.”* “Bilişsel becerilere yönelik uygulamalar” alt kategorisinde katılımcılar öğrenci hayatlarıyla ilişkilendirme ve sorgulama şeklinde görüşler bildirmişlerdir. “Metnin içeriğine yönelik yapılan uygulamalar” ve “öğretim teknik ve yöntemlerinden yararlanma” alt kategorilerinde katılımcılar ana fikre yakın konulardan bahsetme ve soru cevap gibi görüşler belirtmiştir. “Doğrudan okuma becerisine yönelik yapılan uygulamalar” alt kategorisinde katılımcılar benzer metinleri okuma, metni tekrar okutma, ders kitabındaki temalara göre kitap okutma, kitapları değerlendirmelerini isteme, metni durdurma, okuma stratejilerinden yararlanma, öykü kitaplarına yönlendirme, kitabın bir bölümünü okutma gibi görüşler öne sürmüşlerdir. Öne sürülen bu görüşlerden Ö18’in görüşüne aşağıda yer verilmiştir:

“...örneğin “Bunun Adı Findel”. PISA’da çok önder bir kitap. “Bunun Adı Findel”i bütün beşlere aldık...Herkes bölümü okudu. Birinci bölümü okuduktan sonra kapattık. Evet, bu bölümde bize anlatmak istediği, önce tabii bu bölümde hangi kahramanlar devreye girdi, olay ne oldu, sonra burada ne vermek istedi, yani burada siz ne anladınız? Hepsine farklı söyleyince hepsi farklı şeyler söylüyor. Doğru ve yanlış önemli değil burada. Yargılamadan onları yoruma katmak önemli. Belki buna okuma deneyimi açısından bu çok önemli. İşte aynı kaynağın hepsinin aynı anda olması, okuma deneyimindeki bireysel farklılığı görme açısından iyi olduğunu düşünüyorum.”

“Sözcük çalışması yapma” alt kategorisinde katılımcılar anlamı bilinmeyen sözcükleri bulma ve anahtar sözcükleri bulma gibi görüşler dile getirmişlerdir. Ö1, Ö5, Ö7 ve Ö20 bu konu hakkında bir uygulama yapmadığını ifade ederek yapmama sebeplerini belirtmiştir. Böylece “yapılmama sebepleri” alt kategorisi oluşmuştur ve bu alt kategoride katılımcılar zaman olmaması, öğrencilerin sınava çalışması, okuma alışkanlığının olmaması, metinlerin öğrenci seviyesine uygun olması ve metinlerin basit olması gibi görüşler belirtmiştir. “Yapılamama sebepleri” alt kategorisinde Ö7 tarafından belirtilen görüş şu şekildedir: *“Yani o tarz bir çalışma yapmıyoruz açıkçası.*

Zaten metinlerimiz böyle farklı farklı anlamlar çıkaracak zorlukta değil. Genelde çocukların seviyesine uygun bir basitlikte oluyor. Farklı bir anlamın hani çıkacağı metinlerle çok fazla karşılaşmadım açıkçası.” Buna ek olarak Ö3, Ö8, Ö9, Ö10 ve Ö14 öğrencilere farklı bağlamlarda ve farklı okuma deneyimlerinde metinden çıkarılan anlamların farklılaştığını hissettirmek amacıyla herhangi bir sebep göstermeksizin bir uygulama yapmadıklarını ifade etmiştir. Katılımcılar en fazla “doğrudan okuma becerisine yönelik yapılan uygulamalar” alt kategorisinde görüşlerini ifade ederken en az “metnin içeriğine yönelik yapılan uygulamalar” ve “öğretim teknik ve yöntemlerinden yararlanma” alt kategorilerinde görüş bildirmişlerdir. Yapılan bu görüşlerde Türkçe öğretmenlerinin çoğunluğunun farklı bağlamlarda ve farklı okuma deneyimlerinde metinden çıkarılan anlamların farklılaştığını hissettirmek için doğrudan okuma becerisine yönelik uygulamalar yapmayı tercih ettikleri görülmektedir. Ancak Türkçe öğretmenlerinin neredeyse yarısı farklı bağlamlarda ve farklı okuma deneyimlerinde metinden çıkarılan anlamların farklılaştığını hissettirmek için herhangi bir uygulama yapmamaktadır. Bu sebeple Türkçe öğretmenlerinin farklı bağlamlarda ve farklı okuma deneyimlerinde metinden çıkarılan anlamların farklılaştığını hissettirmek için yaptığı uygulamaların yetersiz düzeyde olduğu söylenebilir. Buna koşut olarak nitel bulgularla nicel bulguların da birbirini desteklediği ifade edilebilir. Anket formunda “Öğrencilerime farklı zamanlarda okudukları bir metinden her okuyuşta farklı anlamlar çıkarabildiklerini fark etmelerini sağlayan çalışmalar yaparım.” şeklinde yer alan maddeye verilen yanıtlarda katılımcıların sadece %28,4’ünün “kesinlikle katılıyorum” seçeneğini işaretleyerek öğrencilerine farklı zamanlarda okudukları bir metinden her okuyuşta farklı anlamlar çıkarabildiklerini fark etmelerini sağlayan çalışmaları yaptığı, katılımcıların %36,2’sinin “fikrim yok”, “katılmıyorum” ve “kesinlikle katılmıyorum” seçeneklerini işaretleyerek bu konuda bir çalışma yapmadığı tespit edilmiştir.

Tablo 11*Metinlerarası Okumaya Yönlendirmeye İlişkin Bulgular*

Kategori	Alt Kategoriler	Kodlar	Katılımcılar
Metinlerarası Okumaya Yönlendirme	Öneri ve Yönlendirme Yapma	Kitap önerme	Ö4, Ö7, Ö9, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16
		Dergi önerme	Ö9
		Öğrencileri kişiliklerine göre yönlendirme	Ö11
		Yazarın diğer eserlerine yönlendirme	Ö17
		Benzer konularda yazan sanatçılara yönlendirme	Ö18, Ö19
		Başka kitaplara yönlendirme	Ö19
		Yazar ve şairlere yönlendirme	Ö19
		Türkülere yönlendirme	Ö19
		Halk öykülerine yönlendirme	Ö19
		Eserlerin orijinallerine yönlendirme	Ö19
		Kısaltılmış metinlerde tamamına yönlendirme	Ö20
		Sadeleştirilmiş hallerine yönlendirme	Ö20
	Örnek Verme	Benzer örnekler verme	Ö4
		Farklı metin türlerinden örnekler verme	Ö5
		Öğrencilerden örnek getirmelerini isteme	Ö6
			Ö6
	Diğer Uygulamalar	Panoya asma	Ö6
		Yazarı tanıtmaya	Ö8
	Okuma Becerisine Yönelik Yapılan Eylemler	Farklı kitaplardan bahsetme	Ö8
		Kitap ve dergi inceleme	Ö9
		Öykü oluşturma	Ö5
		Sınıfa kitap getirme	Ö14
		Kitaptan bölümler okuma	Ö14
		İki haftada bir kitap okutma	Ö15
		Özetleme	Ö15
		Aynı konuyla ilgili başka eser verme	Ö18
	Değerlendirme Materyalleri Kullanma	Okuma değerlendirme formu kullanma	Ö15
	Yapılmama Sebepleri	Okuma alışkanlığının olmaması	Ö1, Ö3
		Öğrencilerin kitap okumaması	Ö3
		Okul ve öğrenci seviyesinin düşük olması	Ö3
		Öğrencilerin ciddiye almaması	Ö10
		Müfredatın yoğun olması	Ö12
		Zamanın olmaması	Ö12

Türkçe öğretmenlerinin başka eserlere bakmayı özendirmeye yönelik verdikleri yanıtlardan oluşturulan kategori, alt kategoriler ve kodlar Tablo 11’de verilmiştir. Tablo 11’e göre “metinlerarası okumaya yönlendirme” kategorisine ait 6 kategori ve 32 kod oluşmuştur. “Öneri ve yönlendirme yapma” alt kategorisinde katılımcılar kitap önerme, dergi önerme, öğrencileri kişiliklerine göre yönlendirme, yazarın diğer eserlerine yönlendirme, benzer konularda yazan sanatçılara yönlendirme, başka kitaplara yönlendirme, yazar ve şairlere yönlendirme, türkülere yönlendirme, halk öykülerine yönlendirme, eserlerin orijinallerine yönlendirme,

kısaltılmış metinlerde tamamına yönlendirme, sadeleştirilmiş hâllerine yönlendirme gibi uygulamalar yaptıklarını ifade etmişlerdir. Ö19 tarafından ifade edilen görüş şu şekildedir: *“Bunu da yine çocuklarla sıklıkla yaparız... İşte Kelile ve Dimne’nin orijinal metninden bakın. Sadeleştirilmiş biraz sizin için hafif kalır gibi. Başka kitaplara, başka yazarlara, başka şairlere, hatta türkülere, halk hikayelerine yönlendirmek konusuna göre tabii ki sıklıkla yaptırdığımız işler.”*. “Örnek verme” alt kategorisinde katılımcılar benzer örnekler verme, farklı metin türlerinden örnekler verme ve öğrencilerden örnek getirmelerini isteme gibi uygulamalar yaptıklarını dile getirmişlerdir. “Diğer uygulamalar” alt kategorisinde katılımcılar panoya asma ve yazarı tanıtmaya gibi uygulamalar yaptıklarını dile getirmişlerdir. Bu alt kategoride yer alan Ö8’in açıklaması şu şekildedir: *“Tabi tabi. Yazarı tanıttıktan sonra farklı kitaplarından da bahsediyorum. Mesela bir yazar var. O yazarın farklı kitaplarından da bahsediyorum ki onları da okuyun diyorum. Gülten Dayıoğlu oluyor genellikle.”* “Okuma becerisine yönelik yapılan eylemler alt kategorisinde katılımcılar farklı kitaplardan bahsetme, kitap ve dergi inceletme, öykü oluşturma, sınıfa kitap getirme, kitaptan bölümler okuma, iki haftada bir kitap okutma, özetleme, aynı konuyla ilgili başka eser verme gibi uygulamalar yaptıklarını beyan etmişlerdir. Ö14 tarafından beyan edilen görüş şu şekildedir: *“Evet özendiriyorum. Özellikle o alanda başka kitaplar öneriyorum. Kendim kitap getiriyorum sınıfa. O kitabı gösteriyorum, o kitaptan bölümler okuyorum. Yani öğrencilerin farklı metinleri görmesini istiyorum. Yani buna yönelik çalışmalar yapıyorum.”* “Değerlendirme materyalleri kullanma” alt kategorisindeki bir katılımcı okuma değerlendirme formu kullandığını belirtmiştir.

Ö1, Ö3, Ö10, Ö12 bu konu hakkında bir uygulama yapmadığını ifade ederek yapmama sebeplerini belirtmiştir. Böylece “yapılmama sebepleri” alt kategorisi oluşmuştur ve bu kategoride katılımcılar okuma alışkanlığının olmaması, öğrencilerin kitap okumaması, okul ve öğrenci seviyesinin düşük olması, öğrencilerin ciddiye almaması, müfredatın yoğun olması, zamanın olmaması gibi görüşler ifade etmiştir. “Yapılmama sebepleri” alt kategorisinde Ö3 tarafından belirtilen görüş aşağıda sunulmuştur:

“...Çocuklar kitap okumuyor, zorluyoruz...Okulda burada bahsettiklerinizi çok daha altında bir seviyede öğrenci grubu var. Yani o şekilde en üst düzey öğrencinin davranışları onlar. Şimdi bir sürü kitap okuyacak çocuk, okuduğu kitabı işte ötekiyle yorumlayacak falan. Bu bir sistem gerektiriyor. Böyle bir

sistem şu anda yok bence. Yok yani okulların seviyesi çok düşük. Öğrencilerin bunu yapmasının imkânı yok şu anda.

Okuma alışkanlığı yok. Toplumun okuma alışkanlığı olmadığı için öğrencinin de yok...

Katılımcılardan Ö2 ise herhangi bir sebep göstermeksizin öğrencilerin başka eserlere bakmasını özendiren bir uygulama yapmadığını dile getirmiştir. Katılımcılar en fazla “öneri ve yönlendirme yapma” alt kategorisinde uygulama yaparken en az “değerlendirme materyalleri kullanma” alt kategorisinde uygulama yapmaktadır. Yapılan bu görüşlerden yola çıkarak Türkçe öğretmenlerinin öğrencilerin başka eserlere bakmasını özendiren uygulamaları iyi düzeyde yaptıkları söylenebilir. Buna koşut olarak nicel bulguların nitel bulgularla örtüştüğü görülmüştür. Anket formunda “Öğrencilerime okudukları metinle ilgili başka eserlere de bakmaları konusunda yönlendiririm.” şeklinde yer alan maddeye verilen yanıtlarda katılımcıların %41,2’sinin “kesinlikle katılıyorum” ve %34,3’ünün “katılıyorum” seçeneğini işaretlediği belirlenmiştir.

Tablo 12

Öğrencileri Motive Edebilecek Alıntılar Yapmaya İlişkin Bulgular

Kategori	Alt Kategoriler	Kodlar	Katılımcılar
Öğrencileri Motive Edebilecek Alıntılar Yapma	Yazarlar Üzerinden Yapma	Türk edebiyatında tanınan yazarlardan yapma	Ö2
		Bilinen yazarlardan yapma	Ö3, Ö14, Ö16, Ö18
		Yazarın sözlerinden yapma	Ö8
		Tanıdığı yazarların hayatından yapma	Ö16
	Doğrudan Okuma Becerisine Yönelik Yapılan Uygulamalar	Metni ayrıntılı okutma	Ö5
		Kitabı okutma	Ö15
	Sınıf Seviyesine Göre Yapma	Sekizinci sınıflarda yapma	Ö6, Ö17
	Çoklu Medya Desteği Sunarak Yapma	Akıllı tahtadan dinletme	Ö10
		Kayıtlardan yapma	Ö12
	Eserler Üzerinden Yapma	Kitabı anlatma	Ö3
		Metni açıklama	Ö5
		Kitaplardan yapma	Ö8, Ö12
		Güncel eserlerden yapma	Ö10
		Şiirlerden yapma	Ö11
		Metinlerden yapma	Ö11
		Araştırma yapmalarını isteme	Ö12
	Diğer Uygulamalar	Sosyal medya üzerinden motive etme	Ö13
		Anekdot verme	Ö19
		Küçük öyküler anlatma	Ö19
		Metinlerin uzun olması	Ö20
	Yapılmama Sebepleri	Derslerin yetişmemesi	Ö20

Türkçe öğretmenlerinin öğrencileri motive edebilecek alıntılar yapmaya yönelik verdikleri yanıtlardan oluşturulan kategori, alt kategoriler ve kodlar Tablo 12’de verilmiştir. Tablo 12’ye göre “öğrencileri motive edebilecek alıntılar yapma” kategorisine ait 7 alt kategori ve 21 kod oluşmuştur. “Yazarlar üzerinden yapma” alt kategorisinde katılımcılar Türk edebiyatında tanınan yazarlardan yapma, bilinen yazarlardan yapma, yazarın sözlerinden yapma, tanıdığı yazarların hayatından yapma şeklinde görüşlerini ifade etmiştir. “Doğrudan okuma becerisine yönelik yapılan uygulamalar” alt kategorisinde katılımcılar metni ayrıntılı okutma, kitabı okutma gibi uygulamalar yaptıklarını dile getirmiştir. Ö5 tarafından dile getirilen görüş şu şekildedir: *“Metinler. Ya metnin bütün detaylarını okutuyorum veya ben açıklıyorum. Dolayısıyla illaki akıllarında bir şeyler kalıyor.”* “Sınıf seviyesine göre yapma” alt kategorisinde katılımcılar sekizinci sınıflarda yaptıklarını belirtmiştir. “Çoklu medya desteği sunarak yapma” alt kategorisinde katılımcılar akıllı tahtadan dinletme ve kayıtlardan yapma gibi açıklamalarda bulunmuştur. Ö10 tarafından yapılan açıklamaya aşağıda yer verilmiştir:

“Evet, alıntılar yapıyorum bazen. Mesela ,atıyorum, dün Âşık Veysel'i işledik mesela. Onun bir şiirini, onun güzel sözlerini, başka eserlerini tahtadan açıp dinletiyorum. Ya da böyle güncel şarkılar. Atıyorum mesela Tarkan'ın “Uzun İnce Bir Yoldayım”. Mesela diyorum ne kadar modern söylemiş. Ama bu eserin de yazanı Âşık Veysel'dir o şekilde. Bazen şarkı, bazen şiir, bazen söz alıp dinletiyorum akıllı tahtadan. Güncel olunca daha çok dikkatini çekiyor.”

“Eserler üzerinden yapma” alt kategorisinde katılımcılar kitabı anlatma, metni açıklama, kitaplardan yapma, güncel eserlerden yapma, şiirlerden yapma, metinlerden yapma şeklinde görüşlerini beyan etmiştir. “Diğer uygulamalar” alt kategorisinde katılımcılar araştırma yapmalarını isteme, sosyal medya üzerinden motive etme, anekdot verme, küçük öyküler anlatma gibi uygulamalar yaptıklarını ifade etmiştir. Ö19 tarafından ifade edilen görüş şu şekildedir: *“Eğer yazarın hayatında dersimize uygun ilginç anekdotlar varsa bunları çocuklarla muhakkak paylaşıyoruz. Misal işte bir Orhan Veli'yi anlatırken muhakkak hayatından, küçük hikâyelerden başlıyoruz...”*

Ö20 öğrencileri motive edebilecek alıntılar yapmadığını ifade ederek yapmama sebeplerini belirtmiştir. Böylece “yapılmama sebepleri” alt kategorisi oluşmuştur ve bu alt kategorideki sebepler metinlerin uzun olması ve derslerin yetişmemesidir. Ö20 tarafından ifade edilen bu açıklama ise şu şekildedir: *“Yok yani herhangi bir alıntı yapmadım. Çünkü dersleri anca yetiyor. Metinler çok uzun. Bu seneki bir de*

yayınevinin metinleri sayfalarca anca yetiştirebiliyorum.” Buna ek olarak Ö1, Ö7 ve Ö9 ise herhangi bir sebep göstermeksizin öğrencileri motive edebilecek alıntılar yapmadığını dile getirmiştir. Katılımcılar en fazla “eserler üzerinden yapma” alt kategorisinde görüşlerini ifade ederken en az “sınıf seviyesine göre yapma” alt kategorisinde görüş bildirmişlerdir. Yapılan bu görüşlerden yola çıkarak Türkçe öğretmenlerinin öğrencileri motive edebilmek için yaptıkları uygulamalar ve alıntıların orta seviyenin üstünde olduğu söylenebilir.

Tablo 13

İyi Okurlar Metindeki Anlamı Tüketen Değil Üreten Olmalı Sözüne İlişkin Bulgular

Kategori	Alt Kategoriler	Kodlar	Katılımcılar
İyi Okurlar Metindeki Anlamı Tüketen Değil Üreten Olmalı Sözünden Anlaşılanlar	Birey Üzerinden Anlaşılanlar	Kendine bir şeyler katma	Ö1, Ö4, Ö10
		Kendinde değişikliğe yol açabilme	Ö4, Ö14
	Yaratıcı Düşünme Becerisiyle İlgili Anlaşılanlar	Yeni sonuçlara ulaşabilme	Ö2
		Yeni fikirler ortaya koyma	Ö3, Ö5
		Üretme	Ö3
	Okuma ve Okuduğunu Anlamayla İlgili Anlaşılanlar	Okuduğuna anlam yükleyebilme	Ö4, Ö11
		Okuyarak birikim yapma	Ö5
		Farklı anlamlar çıkarma	Ö6, Ö7, Ö9, Ö10, Ö12, Ö14, Ö16, Ö18, Ö20
		Okuduğunu beceriye dönüştürme	Ö14
		Odaklanarak okuma	Ö15
		Okunanların üstüne koyabilme	Ö10, Ö13
		Yorum yapma	Ö7, Ö10, Ö11, Ö15
	Bilişsel Becerilerle İlgili Anlaşılanlar	Kendi yorumunu katma	Ö7, Ö17
		Çıkarım yapma	Ö8, Ö13, Ö15
		Ders çıkarma	Ö9, Ö10, Ö14
		Düşünceleri harmanlama	Ö17
		Sorgulama	Ö18, Ö19
		Düşünme	Ö18, Ö19

Türkçe öğretmenlerinin iyi okurlar metindeki anlamı tüketen değil üreten olmalı sözüne yönelik verdikleri yanıtlardan oluşturulan kategori, alt kategoriler ve kodlar Tablo 13’te verilmiştir. Tablo 13’e göre “iyi okurlar metindeki anlamı tüketen değil üreten olmalı sözünden anlaşılanlar” kategorisine ait 4 alt kategori ve 18 kod oluşmuştur. “Birey üzerinden anlaşılanlar” alt kategorisinde katılımcılar kendine bir şeyler katma, kendinde değişikliğe yol açabilme gibi açıklamalarda bulunmuşlardır. “Yaratıcı düşünme becerisiyle ilgili anlaşılanlar” alt kategorisinde katılımcılar yeni sonuçlara ulaşabilme, yeni fikirler ortaya koyma, üretme gibi görüşler ifade etmiştir. Ö3 tarafından ifade edilen görüş şu şekildedir: “...Yani okuyan kişi oradan yola

çıkarak yeni fikirler ortaya koymalı, koymalı, yeni fikirler ortaya koyacaktır. Yani üretecektir diyor...” “Okuma ve okuduğunu anlamayla ilgili anlaşılanlar” alt kategorisinde katılımcılar okuduğuna anlam yükleyebilme, okuyarak birikim yapma, farklı anlamlar çıkarma, okuduğunu beceriye dönüştürme, odaklanarak okuma, okunanların üstüne koyabilme gibi görüşler dile getirmiştir. Dile getirilen bu görüşlerden Ö4’ün görüşü şu şekildedir: “*Yani okuduğuna bir anlam yükleyebilen, onu hayatına katabilen, kendinde bir değişikliğe yol açabilen bireyler olmalı.*” “Bilişsel becerilerle ilgili anlaşılanlar” alt kategorisinde katılımcılar yorum yapma, kendi yorumunu katma, çıkarım yapma, ders çıkarma, düşünceleri harmanlama, sorgulama ve düşünme gibi görüşler belirtmişlerdir. Ö15 tarafından belirtilen görüş şu şekildedir: “*...Yani şöyle söyleyeyim, her cümleden farklı bir şeyler çıkarmak, çıkarımda bulunmak, yorum yapmak...*” Katılımcılar en fazla “bilişsel becerilerle ilgili anlaşılanlar” alt kategorisinde görüşlerini ifade ederken en az “birey üzerinden anlaşılanlar” alt kategorisinde görüşlerini ifade etmiştir. Dile getirilen bu görüşlerden yola çıkarak Türkçe öğretmenlerinin iyi okurlar metindeki anlamı tüketen değil üreten olmalı sözünü iyi düzeyde anladığı söylenebilir.

Tablo 14

Alımlama Becerileri ile İlgili Tanımlamalara İlişkin Bulgular

Kategori	Alt Kategoriler	Kodlar	Katılımcılar
Alımlama Becerileri ile İlgili Tanımlamalar	Biliş ve Zekâyla İlgili Tanımlamalar	Öğrencinin algılama düzeyi	Ö2
		Öğrenci kapasitesi	Ö2, Ö3, Ö6, Ö10
		Çağırışım	Ö4
		Öğrencinin ekstra olarak alabileceği beceriler	Ö12
		Öğrencinin anlatılanların üstüne ekleme yapması	Ö13
		Algı ve algılama	Ö17, Ö20
		Dikkat etme	Ö20
	Öğretim Programı ve Öğeleriyle İlgili Tanımlamalar	Kazanım	Ö8, Ö10
		Öğrenme alanı	Ö11
		Anlamaya yönelik bir yöntem	Ö18
	Öğretmenle İlgili Tanımlamalar	Öğretmenden faydalanma	Ö3
	Metinlerle İlgili Tanımlamalar	Metinlerden alıntı	Ö4
	Okuma Dışındaki Diğer Dil Becerileriyle İlgili Tanımlamalar	Dinlenileni ve konuşulanı anlama	Ö16

Tablo 14 (devamı)

Okuma Becerisiyle İlgili Tanımlamalar		
• Doğrudan ve Genel Okuma Becerisiyle İlgili Tanımlamalar	Okuduğunu anlama	Ö9, Ö11, Ö14, Ö16
	Okuduğunu doğru algılama	Ö14
	Okuma becerisi	Ö17
• İşlevsel Okuma Becerisiyle İlgili Tanımlamalar	Okuduklarını günlük hayatla ilişkilendirme	Ö1
	Okuduklarından ders çıkarma	Ö1
• Yaratıcı Okuma Becerisiyle İlgili Tanımlamalar	Yeni ürünler ortaya koyma	Ö5
Tanımlayamama	Karşılaşmama	Ö7
	Müfredattan bahsetme	Ö15
	Zihinde somut bir şey oluşmama	Ö19

Türkçe öğretmenlerinin alımlama becerilerinin ne olabileceğine yönelik verdikleri yanıtlardan oluşturulan kategori, alt kategoriler ve kodlar Tablo 14’te verilmiştir. Tablo 14’e göre “alımlama becerileri ile ilgili tanımlamalar” kategorisine ait 8 alt kategori ve 22 kod oluşmuştur. Katılımcılar “biliş ve zekâyla ilgili tanımlamalar” alt kategorisinde öğrencinin algılama düzeyi, öğrenci kapasitesi, çağrışım, öğrencinin ekstra olarak alabileceği beceriler, öğrencinin anlatılanların üstüne ekleme yapması, algı ve algılama, dikkat etme gibi tanımlar yapmışlardır. Bu alt kategoride Ö6 tarafından yapılan tanım şu şekildedir: *“Alımlama becerisi. Yani şunu anlıyorum çocuğun bilmiyorum ama şöyle anlatayım. Çocuğun alabileceği seviye mi acaba alımlama becerisi dediği. Öyle düşünüyorum.”* Katılımcılar “öğretim programı ve öğeleriyle ilgili tanımlamalar” alt kategorisinde kazanım, öğrenme alanı ve anlamaya yönelik bir yöntem şeklinde tanımlamalarda bulunmuştur. Katılımcılar “öğretmenle ilgili tanımlamalar”, “metinlerle ilgili tanımlamalar”, “diğer dil becerileriyle ilgili tanımlamalar” ve “yaratıcı okuma becerisiyle ilgili tanımlamalar” alt kategorilerinde sırasıyla öğretmenden faydalanma, metinlerden alıntı, dinlenileni ve konuşulanı anlama, yeni ürünler ortaya koyma biçiminde tanımlamıştır. Yaratıcı okuma becerisiyle ilgili tanımlamalar alt kategorisinde Ö5 tarafından yapılan tanım şöyledir: *“Yani bir şeyler yaptıkları birikimlerden, okuduklarından, dinlediklerinden hareketle yeni eserler, ürünler ortaya koyma olabilir. Onlardan bir şeyler alıyor, aldıklarını ortaya koyuyor diye düşünüyorum.”* Katılımcılar “doğrudan ve genel okuma becerisiyle ilgili tanımlamalar” alt kategorisinde okuduğunu anlama,

okuduğunu doğru algılama, okuma becerisi şeklinde tanımlar yapmışlardır. Katılımcılar “işlevsel okuma becerisiyle ilgili tanımlamalar” alt kategorisinde okuduklarını günlük hayatla ilişkilendirme, okuduklarından ders çıkarma şeklinde tanımlamalarda bulunmuştur. Katılımcılar “tanımlayamama” alt kategorisinde karşılaşmama, müfredattan bahsetme ve zihinde somut bir şey oluşmama gibi ifadelerde bulunmuşlardır. Bu alt kategorideki Ö19’un ifadesi ise şu şekildedir: “*Yani alımlama? Zihnimde somut bir şey oluşmadı.*” Katılımcılar en fazla “biliş ve zekâyla ilgili tanımlamalar” alt kategorisinde tanımlar yaparken en az “öğretmenle ilgili tanımlamalar”, “metinlerle ilgili tanımlamalar”, “okuma dışındaki diğer dil becerileriyle ilgili tanımlamalar” ve “yaratıcı okuma becerisiyle ilgili tanımlamalar” alt kategorilerinde tanım yapmışlardır. Yapılan bu tanımlamalardan yola çıkarak Türkçe öğretmenlerinin alımlama ve alımlama becerileri hakkında kavramsal olarak pek bir bilgisi olmadığı söylenebilir.

Tablo 15

Alımlama Becerilerini Kazandırabilmeye İlişkin Önerilere Yönelik Bulgular

Kategori	Alt Kategoriler	Kodlar	Katılımcılar
Öneriler	Ailelerin Yapması Gerekenler	Okuma alışkanlığı kazanma	Ö1, Ö17
		Çocukları sanal dünyadan uzaklaştırma	Ö17
		Çocukları ekrandan uzaklaştırma	Ö17
		Çocukların ekranı gözetimli olarak kullanmalarını sağlama	Ö17
	Eğiticinin Yapması Gerekenler	Sınıf kütüphanesi oluşturma	Ö1
		Okuma etkinlikleri yaptırma	Ö1
		Değişimli kitap okutma	Ö1
		Okutulan kitaplarla ilgili sunum hazırlatma	Ö1
		Drama yaptırma	Ö1, Ö14
		Kitapla ilgili sorulardan oluşan etkinlikler yapma	Ö1
		Eleştirel düşünmeyi öne çıkarma	Ö2
		Dersi farklılaştırma	Ö3
		Öğrenciyi etkin duruma getirme	Ö3
		Oyun oynama	Ö3
		Aile ile iş birliği yapma	Ö3, Ö17
		Arkadaşlar ile iş birliği yapma	Ö3
		Atölye çalışmaları yaptırma	Ö5, Ö16
		Yazma etkinlikleri yaptırma	Ö5
		Dinleme etkinlikleri yaptırma	Ö5, Ö16
		İzleme etkinlikleri yaptırma	Ö5
		Yaratıcı yazma etkinlikleri yaptırma	Ö13
		Konuşma etkinlikleri yaptırma	Ö16
		Hazır bilgi vermeme	Ö6
		Öğrenciyi teşvik etme	Ö6
		Okuma alışkanlığı kazandırma	Ö7, Ö9, Ö11
		Okumayı sevdirmeye	Ö7, Ö18
		Öğretmeni sevdirmeye	Ö15

Tablo 15 (devamı)

	Dersi sevdirmeye	Ö15
	Günlük hayatla ilişkilendirme	Ö8
	Problem çözme becerilerini geliştirme	Ö8, Ö11
	Analiz etme becerilerini geliştirme	Ö8
	Sözlük inceletme	Ö9
	Öğrenci seviyesine uygun kitap seçme	Ö14
	Sözcük dağarcığını artıran eserler okutma	Ö14
	Video izletme	Ö18, Ö20
	Kitap analizleri yapma	Ö18
	Görselliğe önem verme	Ö18, Ö20
	Ahlaki değerlere öncelik verme	Ö19
MEB'in Yapması	Ders kitaplarının kapsamlı duruma getirme	Ö10
Gerekenler	Öğretmenleri kapsamlı eğitimden geçirme	Ö10
	Ders kitabındaki etkinlikleri sadeleştirme	Ö12

Türkçe öğretmenlerinin alımlama becerilerine kazandırabilmeye yönelik verdikleri yanıtlardan oluşturulan tema, kategori, alt kategoriler ve kodlar Tablo 15'te verilmiştir. Tablo 15'e göre "öneriler" kategorisine ait 41 kod oluşmuştur. "Ailelerin yapması gerekenler" alt kategorisinde katılımcılar okuma alışkanlığı kazanma, çocukları sanal dünyadan uzaklaştırma, çocukları ekrandan uzaklaştırma ve çocukların ekranı gözetimli olarak kullanmalarını sağlama gibi önerilerde bulunmuşlardır. Bu alt kategoride Ö17 tarafından verilen öneri şu şekildedir: "...*Sanal dünyadan çok uzaklaştırmalı... Çocuklarımızın ekrandan uzak olması lazım. Yani kullanırken velinin gözetiminde faydalı bir şekilde olmuş olması lazım... Yani benim ekleyeceğim tek şey velilerin de bu işe dahil olması. Velilerin de okuması...*". "Eğiticilerin yapması gerekenler" alt kategorisinde katılımcılar "sınıf kütüphanesi oluşturma, okuma etkinlikleri yapma, değişimli kitap okutma, okutulan kitaplarla ilgili sunum hazırlama, drama yaptırma, kitapla ilgili sorulardan oluşan etkinlikler yapma, eleştirel düşünmeyi öne çıkarma, dersi farklılaştırma, öğrenciyi etkin duruma getirme, oyun oynama, aileyle iş birliği yapma, arkadaşlarla iş birliği yapma, atölye çalışmaları yapma, yazma, yaratıcı yazma, dinleme, izleme ve konuşma etkinlikleri yapma, hazır bilgi vermeme, öğrenciyi teşvik etme, okuma alışkanlığı kazandırma, okumayı sevdirmeye, öğretmeni sevdirmeye, dersi sevdirmeye, günlük hayatla ilişkilendirme, problem çözme becerilerini geliştirme, analiz etme becerilerini geliştirme, sözlük inceletme, öğrenci seviyesine uygun kitap seçme, sözcük dağarcığını artıran eserler okutma, video izletme, kitap analizleri yapma, görselliğe önem verme ve ahlaki değerlere öncelik verme gibi öneriler vermişlerdir. Verilen bu önerilerden Ö8'in önerisi şu şekildedir:

“İşte günlük hayatıyla ilişkilendirince kazanıyor çocuk. Yoksa farazi kalıyor, o kitapta kalıyor. Eğer günlük hayatından bir örnek verirsen, günlük hayatıyla ilişkilendirirse o zaman oluyor. Ya da çocuk problem çözerek, analiz ederek bulursa o zaman oluyor. Yoksa havada kalıyor.” Ö1 tarafından verilen öneri ise şu şekildedir: *“...okuma alışkanlığının ailede olması lazım...Öğrencilerle farklı okuma etkinlikleri yapılabilir...öğrenciler değişimli olarak okuma yapabilirler. Daha sonra okudukları kitaplarla ilgili bir sunum yapabilirler. Canlandırma yapabilirler...Okuduğu kitapla ilgili en beğendiği bölüm neresiydi veya beğenmediği yerler nerelerdi, eleştirdiği yerler nerelerdi ...gibi etkinlikler yapılabilir.”*

“MEB’in yapması gerekenler” alt kategorisinde katılımcılar öğretmenlerin kapsamlı eğitimden geçirilmesi, ders kitaplarının kapsamlı duruma getirilmesi ve buradaki etkinliklerin sadeleştirilmesi gerektiği yönünde öneriler sunmuşlardır. Bu alt kategorideki katılımcıların önerileri şu şekildedir: *“...Millî Eğitim olarak ne yapabiliriz diyorsan bence başta kitapları daha kapsamlı yapmalılar. Öğretmenlere verilen eğitimin sadece böyle göstermelik, işte şu kadar öğretmene şu kadar saat eğitim verdik demek yerine gerçekten çok kapsamlı bir eğitim verseler gerçekten biz eğitimden geçsek.”* (Ö10). *“Kitap çok yoğun. Yani etkinliklerin yetişmesi noktasında zaten çok fazla sıkıntı var. Tüm öğretmenlerin şikâyet ettiği şey aslında belki budur... yetiştirmek çok fazla mümkün değil. Kitabın etkinliklerinin sadeleştirilmesi gerekiyor...Bir etkinliği çok fazla tekrar ediyor hatta.”* (Ö12). Bunlara ek olarak Ö4 alımlama becerilerini kazandırabilmek için herhangi bir öneride bulunmamış ve buna sebep olarak yeterli bilgisinin olmamasını göstermiştir. Ö4 tarafından yapılan açıklama ise şu şekildedir: *“Alımlama. Etkinliğin neresinde kullanılacak? Açıkçası biraz bilgi sahibi olmak gerekiyor şimdi buna yorum yapmam için.”* Katılımcılar en fazla “eğiticilerin yapması gerekenler” alt kategorisinde öneri verirken en az “MEB’in yapması gerekenler” alt kategorilerinde öneri vermişlerdir. Alımlama ve alımlama becerilerini geliştirmek için verilen bu önerilerden yola çıkarak en büyük görevin öğretmenlere -Türkçe dersi için Türkçe öğretmenlerine- düştüğü söylenebilir.

4.2. Nicel Verilerden Elde Edilen Bulgular

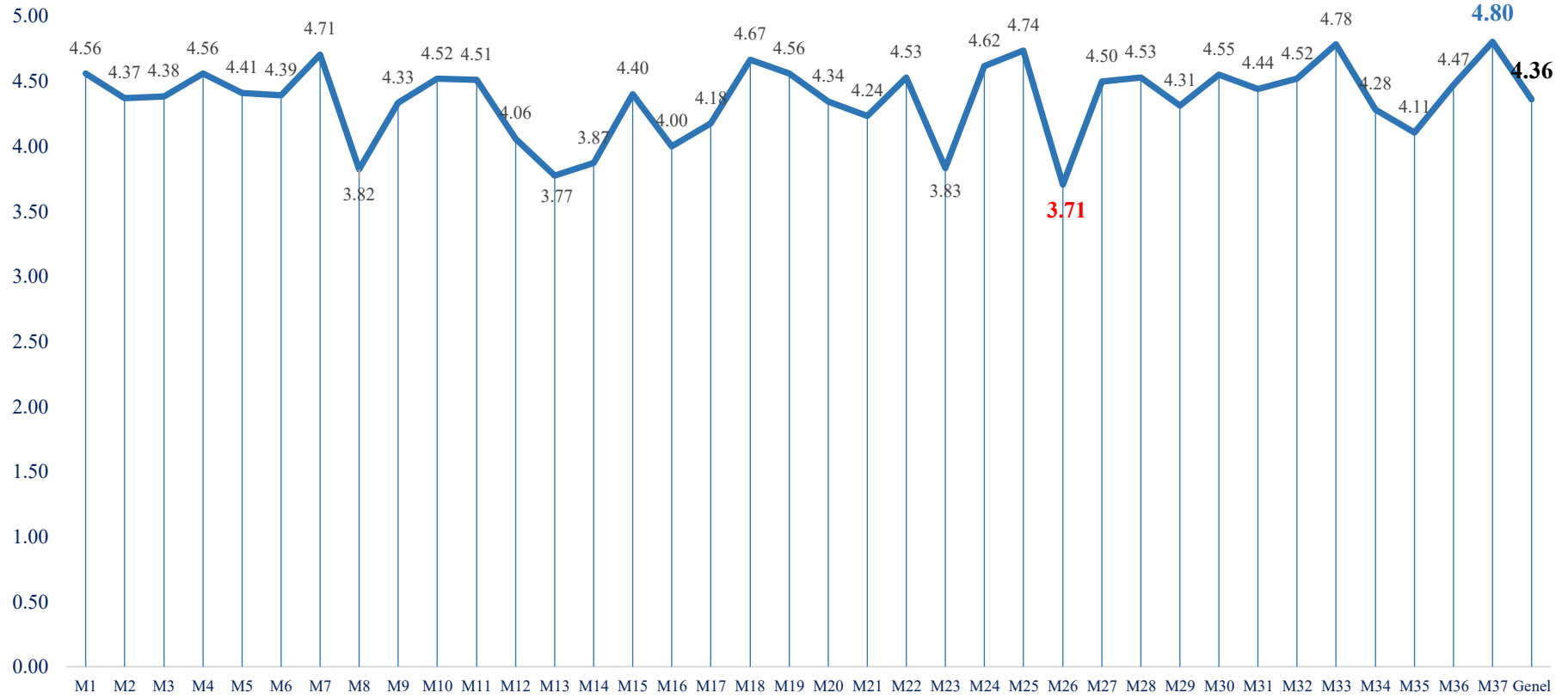
Türkçe öğretmenlerinin okuma eğitiminde alımlama estetiğinden yararlanıp yararlanmadıkları ve ne düzeyde yararlandıklarına ilişkin nicel bulgular bu başlık

altında verilmiştir. Nicel bulgular araştırmacılar tarafından beşli Likert tipinde geliştirilen 37 maddelik anket formundan elde edilen verilerle oluşturulmuştur. Katılımcıların araştırmacılar tarafından geliştirilen anket formuna verdikleri yanıtların aritmetik ortalaması aşağıdaki şekilde sunulmuştur:



Şekil 7

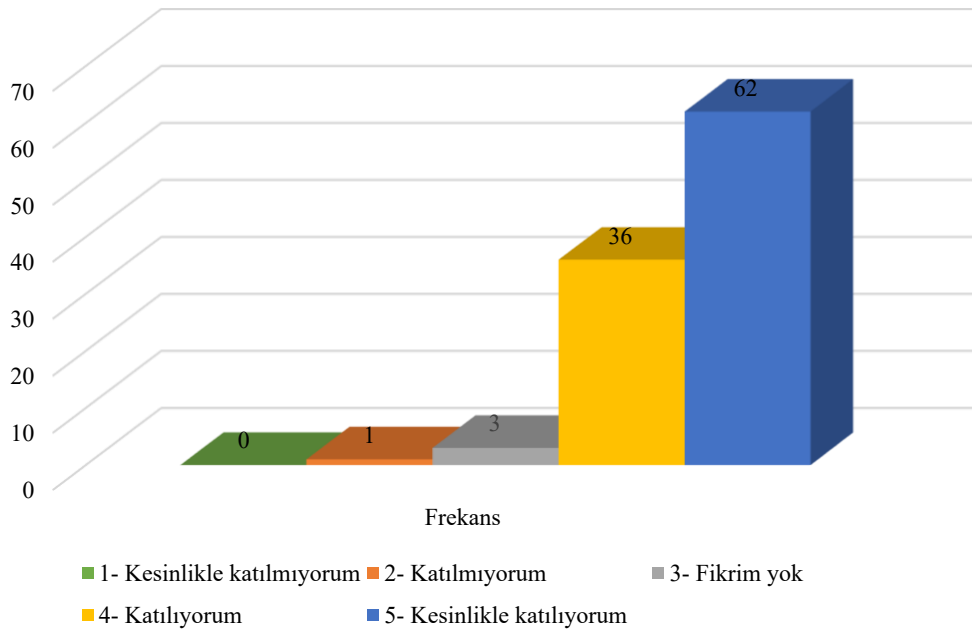
Katılımcıların okuma eğitiminde alımlama estetiği anketine verdikleri yanıtların aritmetik ortalamaları



Şekil 7 incelendiği zaman katılımcıların anket formuna verdikleri yanıtların genel aritmetik ortalamasının 4,36 olduğu görülmektedir. Katılımcıların anket formuna verdikleri yanıtlarda 3,71 ortalamayla yirmi altıncı maddenin en düşük aritmetik ortalamaya sahip olduğu görülürken 4,80 ortalamayla otuz yedinci maddenin en yüksek aritmetik ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. İkinci ve üçüncü en düşük aritmetik ortalamaya sahip olan maddelerin de sırasıyla 3,77 ortalamayla on üçüncü madde ve 3,82 ortalamayla sekizinci madde olduğu görülmektedir. İkinci ve üçüncü en yüksek aritmetik ortalamaya sahip olan maddelerin de sırasıyla 4,78 ortalamayla otuz üçüncü madde ve 4,74 ortalamayla yirmi beşinci madde olduğu görülmektedir. Katılımcıların anket formuna verdikleri yanıtlarda orta aritmetik ortalamaya sahip ilk üç maddenin sırasıyla 4,44 ortalamayla otuz birinci, 4,41 ortalamayla beşinci ve 4,40 ortalamayla on beşinci maddeler olduğu görülmektedir. Kalan diğer maddelerin ortalamalarının ise genel aritmetik ortalamaya yakın olduğu görülmektedir. Anket formunda “Öğrencilerimin metni bilgi ve tecrübelerine dayanarak anlamlandırması için çalışmalar yaparım.” şeklinde yer alan birinci maddeye verilen yanıtlar aşağıda sunulmuştur:

Şekil 8

Birinci maddeye verilen yanıtlar

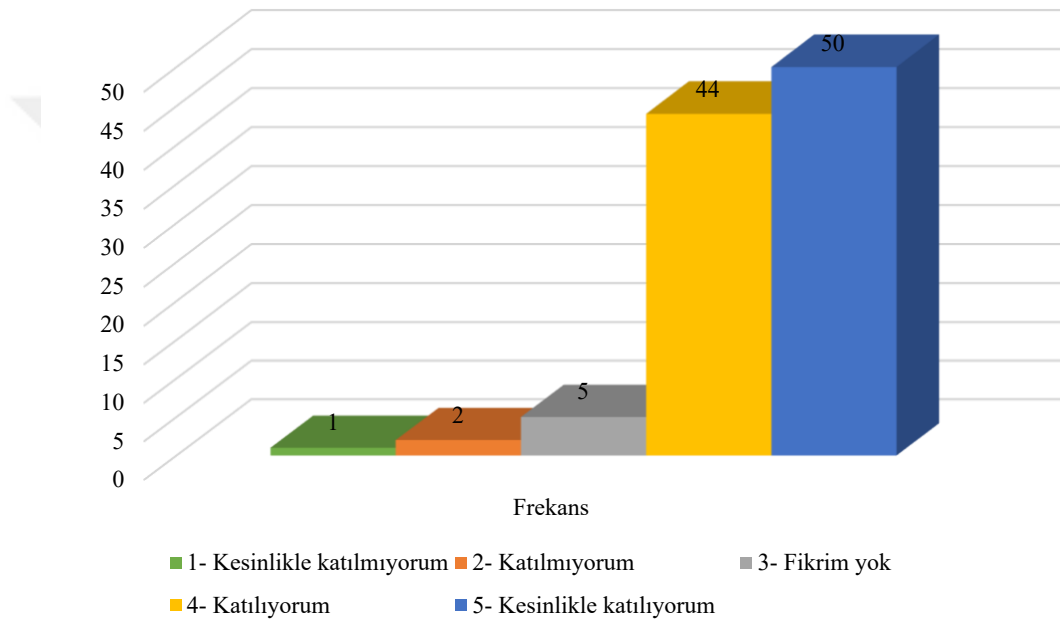


Şekil 8 incelendiği zaman katılımcıların %60,8’inin öğrencilerin metni bilgi ve tecrübelerine dayanarak anlamlandırması için çalışmalar yaptığı tespit edilmiştir.

Katılımcıların %35,3'ünün “katılıyorum”, %2,9'unun “fikrim yok” ve %1'inin ise “katılmıyorum” seçeneğini işaretlediği tespit edilmiştir. Katılımcılardan hiçbirinin “kesinlikle katılmıyorum” seçeneğini işaretlemediği görülmüştür. Anket formunda “Öğrencilerimin metni okurken zihinlerinde beliren anlık imgeler, çıkarımlar vb. ile metinle bir söyleşiye girmelerini sağlayacak çalışmalar yaparım.” şeklinde yer alan ikinci maddeye verilen yanıtlar aşağıdaki şekilde sunulmuştur:

Şekil 9

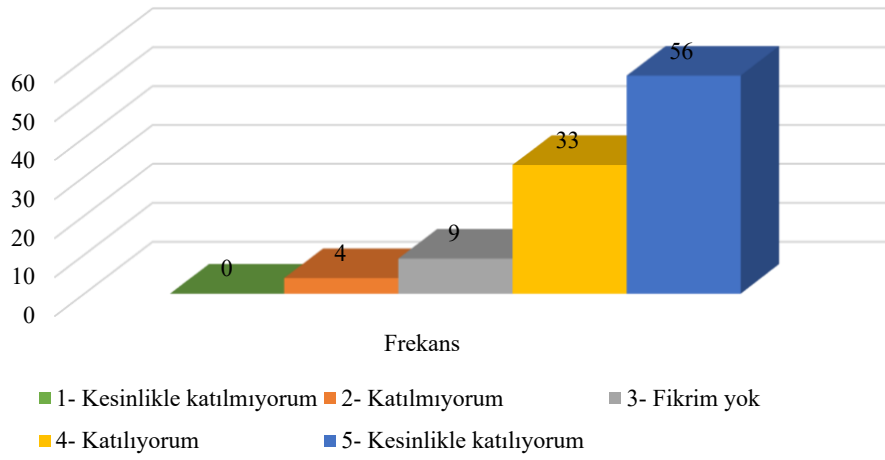
İkinci maddeye yerilen yanıtlar



Şekil 9 incelendiğinde katılımcıların %49'unun öğrencilerin metni okurken zihinlerinde beliren anlık imgeler ve çıkarımlar ile metinle bir söyleşiye girmelerini sağlayacak çalışmalar yaptığı tespit edilmiştir. Katılımcıların %43,1'i “katılıyorum”, %4,9'u “fikrim yok”, %2'si “katılmıyorum” ve %1'i “kesinlikle katılmıyorum” seçeneğini işaretlemiştir. Anket formunda “Öğrencilerimin metinde ne aradıklarıyla ne buldukları arasındaki farkları belirleyebilecekleri çalışmalar yaparım.” şeklinde yer alan üçüncü maddeye verilen yanıtlar aşağıdaki şekilde sunulmuştur:

Şekil 10

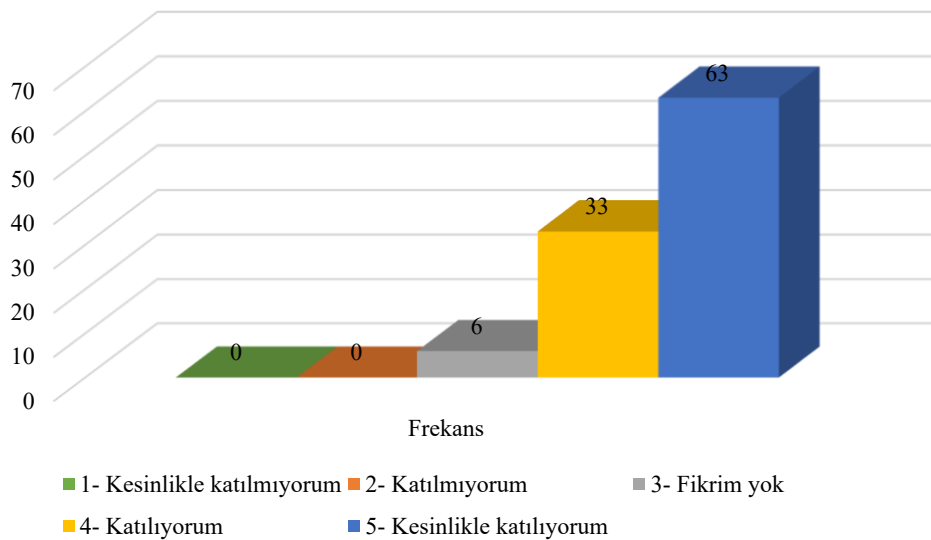
Üçüncü maddeye yerilen yanıtlar



Şekil 10 incelendiğinde katılımcıların %54,9'unun öğrencilerin metinde ne aradıklarıyla ne buldukları arasındaki farkları belirleyebilecekleri uygulamalar yaptığı tespit edilmiştir. Katılımcıların %32,4'ünün "katılıyorum", %8,8'inin "fikrim yok" ve %3,9'unun ise "katılmıyorum" seçeneğini işaretlediği tespit edilmiştir. Katılımcılardan hiçbirinin "kesinlikle katılmıyorum" seçeneğini işaretlemediği görülmüştür. Anket formunda "Öğrencilerimin metindeki probleme yönelik farklı çözüm önerileri geliştirmeleri için çalışmalar yaparım." şeklinde yer alan dördüncü maddeye verilen yanıtlar aşağıdaki şekilde sunulmuştur:

Şekil 11

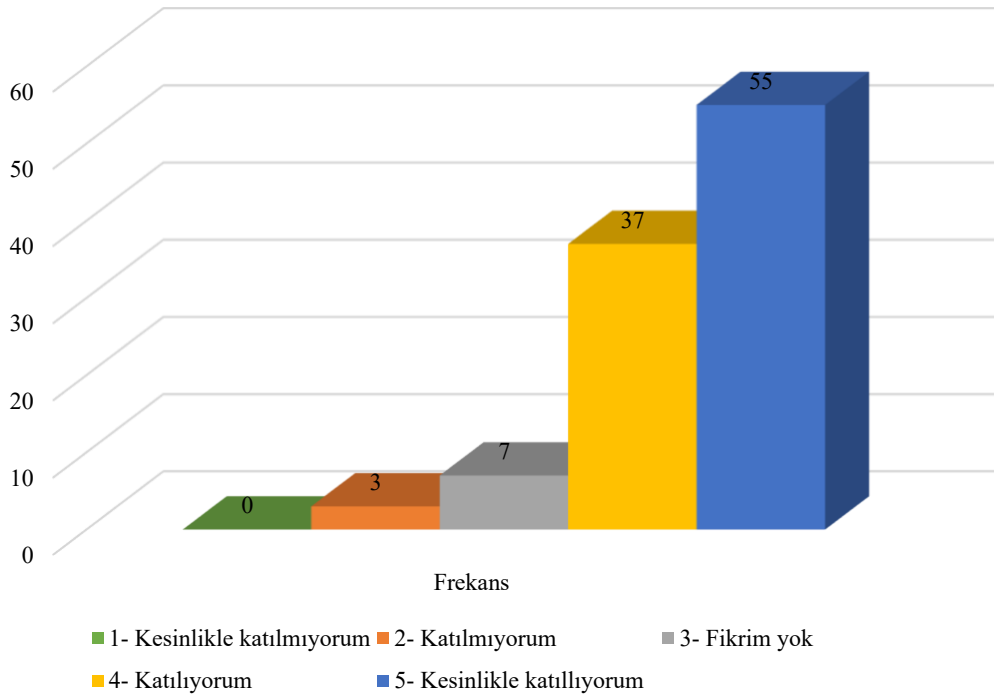
Dördüncü maddeye yerilen yanıtlar



Şekil 11 incelendiğinde katılımcıların %61,8'inin öğrencilerin metindeki probleme yönelik farklı çözüm önerileri geliştirmeleri için çalışmalar yaptığı tespit edilmiştir. Katılımcıların %32,4'ünün “katılıyorum”, %5,9'unun ise “fikrim yok” seçeneğini işaretlediği tespit edilmiştir. Katılımcılardan hiçbirinin “kesinlikle katılmıyorum” ve “katılmıyorum” seçeneklerini işaretlemediği görülmüştür. Anket formunda “Öğrencilerimin metinde yazar tarafından bırakılan boşlukları yorumlarken kendilerini sorgulaması için çalışmalar yaparım.” şeklinde yer alan beşinci maddeye verilen yanıtlar aşağıdaki şekilde sunulmuştur:

Şekil 12

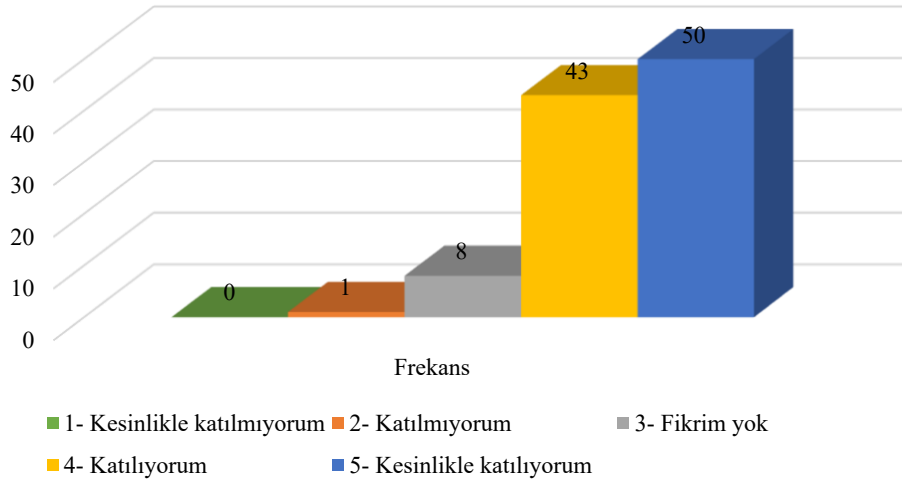
Beşinci maddeye yerilen yanıtlar



Şekil 12 incelendiğinde katılımcıların %53,9'unun öğrencilerin metinde yazar tarafından bırakılan boşlukları yorumlarken kendilerini sorgulaması için çalışmalar yaptığı tespit edilmiştir. Katılımcıların %36,3'ünün “katılıyorum”, %6,9'unun “fikrim yok” ve %2,9'unun ise “katılmıyorum” seçeneğini işaretlediği tespit edilmiştir. Katılımcılardan hiçbirinin “kesinlikle katılmıyorum” seçeneğini işaretlemediği görülmüştür. Anket formunda “Öğrencilerimin metinde yazar tarafından bırakılan boşlukları yorumlarken bağlamı sorgulaması için çalışmalar yaparım.” şeklinde yer alan altıncı maddeye verilen yanıtlar aşağıdaki şekilde sunulmuştur:

Şekil 13

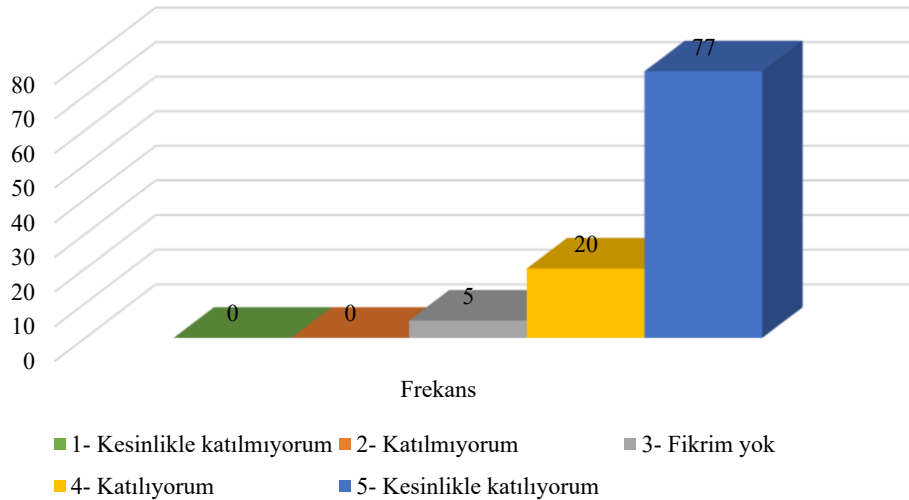
Altıncı maddeye yerilen yanıtlar



Şekil 13 incelendiğinde katılımcıların %49'unun öğrencilerin metinde yazar tarafından bırakılan boşlukları yorumlarken bağlamı sorgulaması için çalışmalar yaptığı tespit edilmiştir. Katılımcıların %42,2'sinin “katılıyorum”, %7,8'inin “fikrim yok” ve %1'inin ise “katılmıyorum” seçeneğini işaretlediği tespit edilmiştir. Katılımcılardan hiçbirinin “kesinlikle katılmıyorum” seçeneğini işaretlemediği görülmüştür. Anket formunda “Öğrencilerimin metinle ilgili mantıklı yorumlar yapabilmesi için etkinlikler yaparım.” şeklinde yer alan yedinci maddeye verilen yanıtlar aşağıdaki şekilde sunulmuştur:

Şekil 14

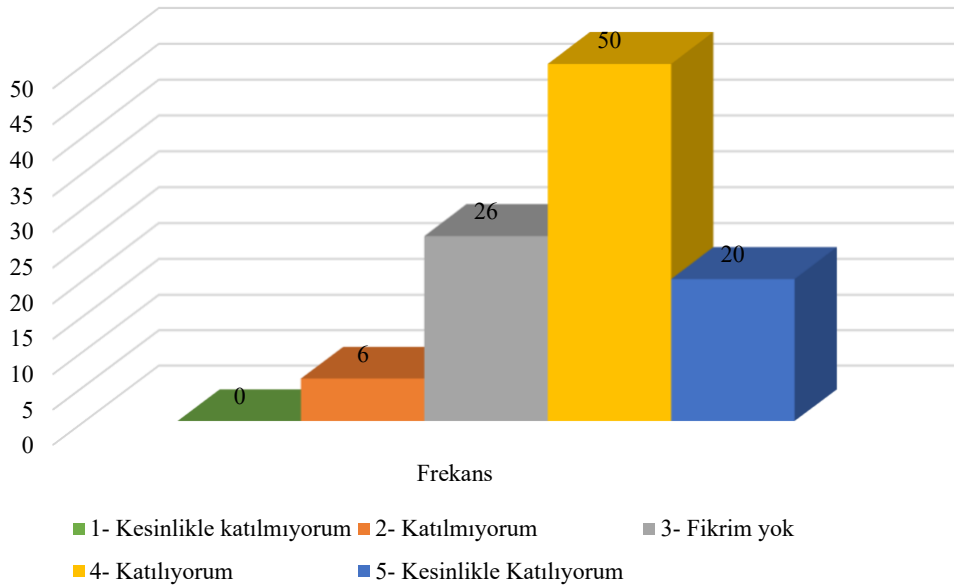
Yedinci maddeye yerilen yanıtlar



Şekil 14 incelendiğinde katılımcıların %75,5'inin öğrencilerin metinle ilgili mantıklı yorumlar yapabilmesi için etkinlikler yaptığı tespit edilmiştir. Katılımcıların %19,6'sının katılıyorum ve %4,9'unun “fikrim yok” seçeneğini işaretlediği tespit edilirken katılımcılardan hiçbirinin “kesinlikle katılmıyorum” ve “katılmıyorum” seçeneklerini işaretlemediği görülmüştür. Anket formunda “Öğrencilerimin metinde doğrudan ifade edilen bilgilerden yola çıkarak şemalarındaki kavramları yeniden düzenlemesini sağlayacak çalışmalar yaparım.” şeklinde yer alan sekizinci maddeye verilen yanıtlar aşağıdaki şekilde sunulmuştur:

Şekil 15

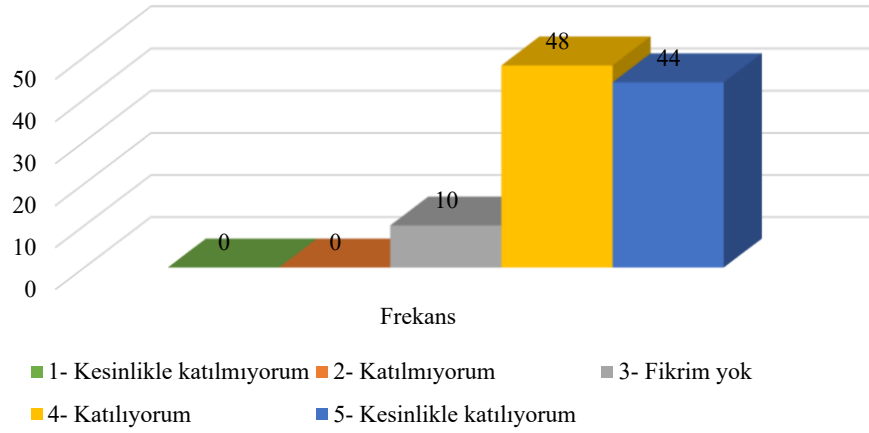
Sekizinci maddeye yerilen yanıtlar



Şekil 15 incelendiğinde katılımcıların %49'unun öğrencilerin metinde doğrudan ifade edilen bilgilerden yola çıkarak şemalarındaki kavramları yeniden düzenlemesini sağlayacak çalışmaları genel olarak yaptığı tespit edilmiştir. Katılımcıların %19,6'sının “kesinlikle katılıyorum”, %25,5'inin “fikrim yok” ve %5,9'unun “katılmıyorum” seçeneğini işaretlediği tespit edilmiştir. Katılımcılardan hiçbirinin “kesinlikle katılmıyorum” seçeneğini işaretlemediği görülmüştür. Anket formunda “Öğrencilerimin metinde doğrudan ifade edilen bilgilerden yola çıkarak yazarın vermek istediği anlamın ne olduğuna yönelik bir çerçeve oluşturabilecekleri çalışmalar yaparım.” şeklinde yer alan dokuzuncu maddeye verilen yanıtlar aşağıdaki şekilde sunulmuştur:

Şekil 16

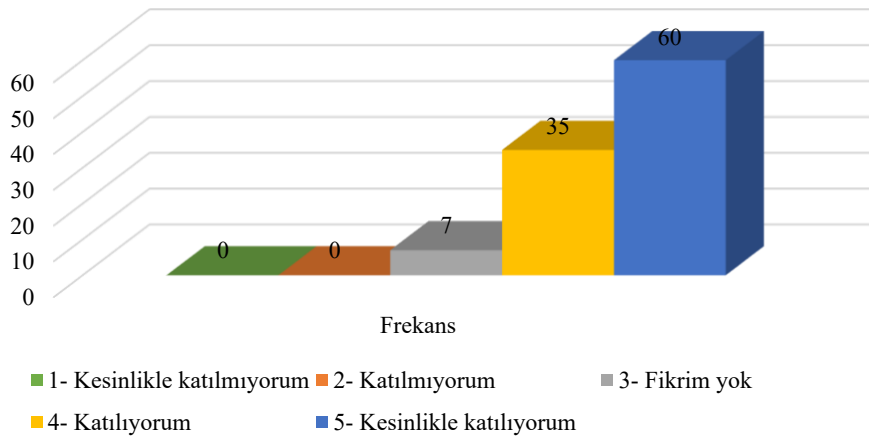
Dokuzuncu maddeye yerilen yanıtlar



Şekil 16 incelendiğinde katılımcıların %43,1'inin öğrencilerin metinde doğrudan ifade edilen bilgilerden yola çıkarak yazarın vermek istediği anlamın ne olduğuna yönelik bir çerçeve oluşturabilecekleri çalışmalar yaptığı tespit edilmiştir. Katılımcıların %47,1'inin "katılıyorum", %9,8'inin "fikrim yok" seçeneğini işaretlediği tespit edilmiştir. Katılımcılardan hiçbirinin "katılmıyorum" ve "kesinlikle katılmıyorum" seçeneklerini işaretlemediği görülmüştür. Anket formunda "Öğrencilerimin metinde örtük olarak verilen bilgiler üzerine düşünceleri için çalışmalar yaparım." şeklinde yer alan onuncu maddeye verilen yanıtlar aşağıdaki şekilde sunulmuştur:

Şekil 17

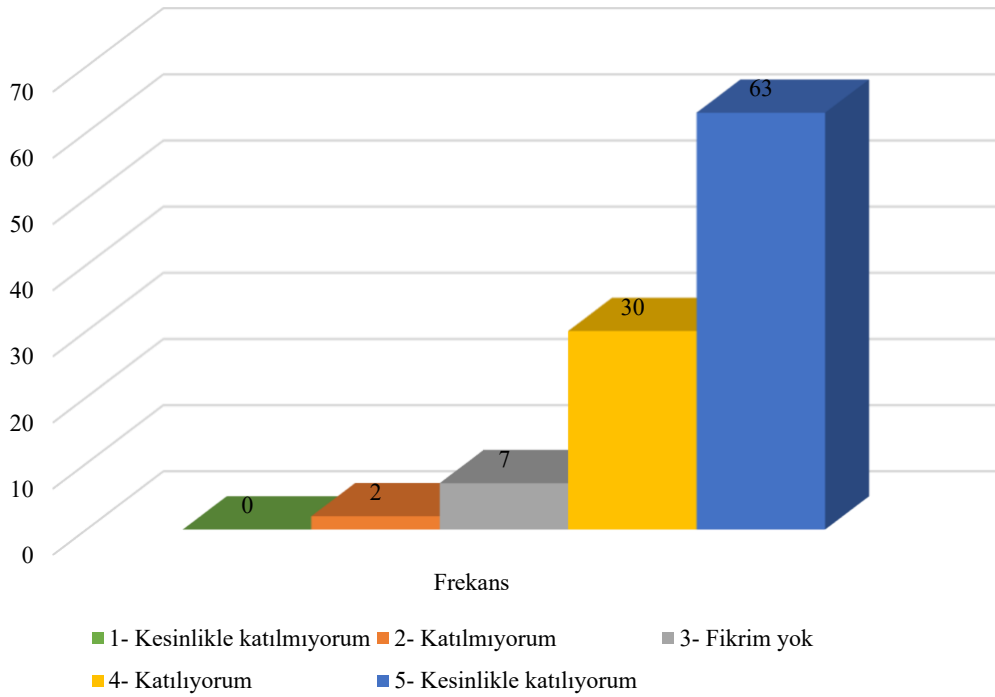
Onuncu maddeye yerilen yanıtlar



Şekil 17 incelendiğinde katılımcıların %58,8'inin öğrencilerin metinde örtük olarak verilen bilgiler üzerine düşünceleri için çalışmalar yaptığı tespit edilmiştir. Katılımcıların %34,3'ünün "katılıyorum" ve %6,9'unun "fikrim yok" seçeneğini işaretlediği tespit edilmiştir. Katılımcılardan hiçbirinin "katılmıyorum" ve "kesinlikle katılmıyorum" seçeneklerini işaretlemediği görülmüştür. Anket formunda "Öğrencilerimin metni anlaması için beyin fırtınası gibi farklı yöntem ve teknikler kullanırım." şeklinde yer alan on birinci maddeye verilen yanıtlar aşağıdaki şekilde sunulmuştur:

Şekil 18

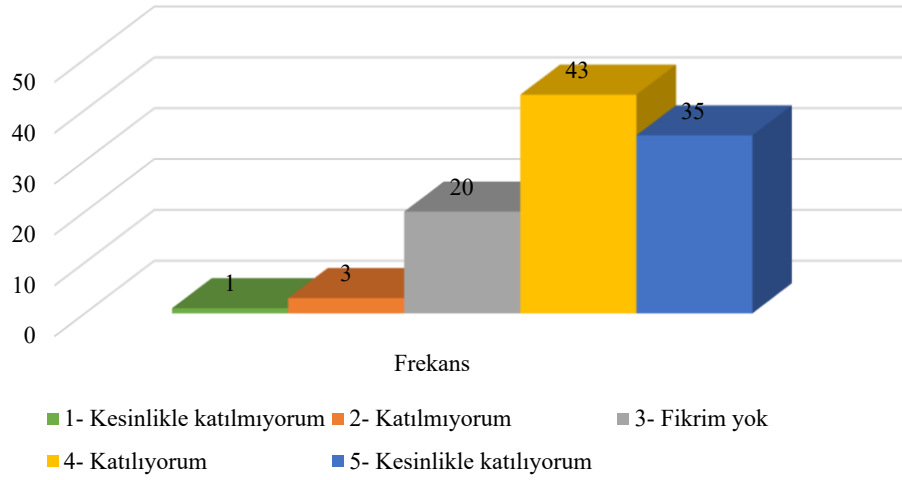
On birinci maddeye yerilen yanıtlar



Şekil 18 incelendiğinde katılımcıların %61,8'inin öğrencilerin metni anlaması için beyin fırtınası gibi farklı yöntem ve teknikler kullandığı tespit edilmiştir. Katılımcıların %29,4'ünün "katılıyorum", %6,9'unun "fikrim yok" ve %2'sinin "katılmıyorum" seçeneğini işaretledikleri tespit edilmiştir. Katılımcılardan hiçbirinin "kesinlikle katılmıyorum" seçeneğini işaretlemediği görülmüştür. Anket formunda "Öğrencilerimin metni okurken öz sorgulamalı bir okuma eylemi gerçekleştirebilmeleri için çalışmalar yaparım." şeklinde yer alan on ikinci maddeye verilen yanıtlar aşağıdaki şekilde sunulmuştur:

Şekil 19

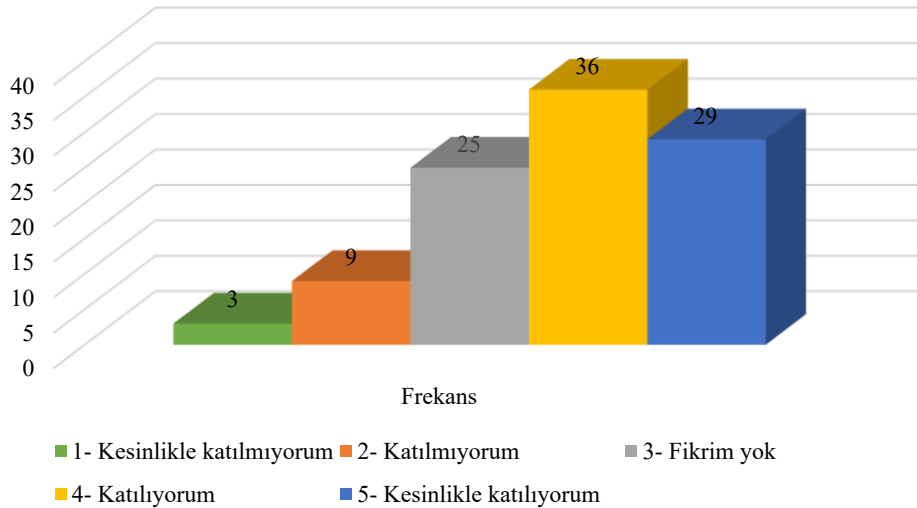
On ikinci maddeye yerilen yanıtlar



Şekil 19 incelendiğinde katılımcıların %34,3'ünün öğrencilerin metni okurken öz sorgulamalı bir okuma eylemi gerçekleştirebilmeleri için çalışmalar yaptığı tespit edilmiştir. Katılımcıların %42,2'sinin “katılıyorum”, %19,6'sının “fikrim yok”, %2,9'unun “katılmıyorum” ve %1'inin ise “kesinlikle katılmıyorum” seçeneğini işaretlediği tespit edilmiştir. Anket formunda “Öğrencilerime farklı zamanlarda okudukları bir metinden her okuyuşta farklı anlamlar çıkarabildiklerini fark etmelerini sağlayan çalışmalar yaparım.” şeklinde yer alan on üçüncü maddeye verilen yanıtlar aşağıdaki şekilde sunulmuştur:

Şekil 20

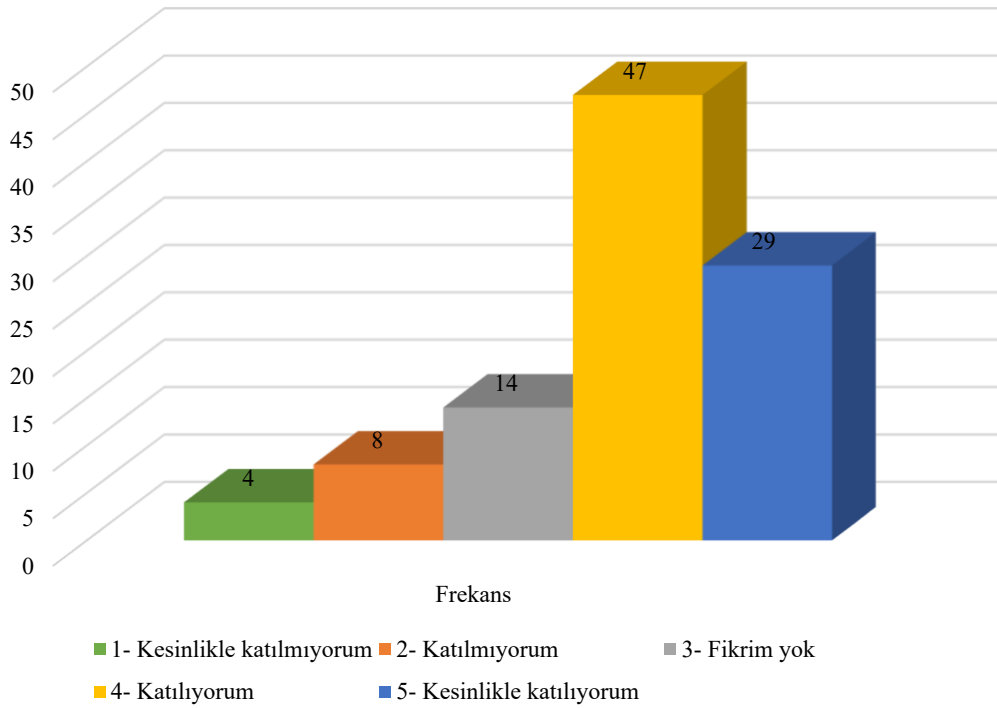
On üçüncü maddeye yerilen yanıtlar



Şekil 20 incelendiğinde katılımcıların %28,4'ünün öğrencilerine farklı zamanlarda okudukları bir metinden her okuyuşta farklı anlamlar çıkarabildiklerini fark etmelerini sağlayan çalışmalarını yaptığı tespit edilmiştir. Katılımcıların %35,3'ünün “katılıyorum”, %24,5'inin “fikrim yok”, %8,8'inin “katılmıyorum” ve %2,9'unun “kesinlikle katılmıyorum” seçeneğini işaretledikleri tespit edilmiştir. Anket formunda “Öğrencilerimin metni her okuyuşta daha öncekinden kapsamlı bir yargıya ulaşmaları için etkinlikler yaparım.” şeklinde yer alan on dördüncü maddeye verilen yanıtlar aşağıdaki şekilde sunulmuştur:

Şekil 21

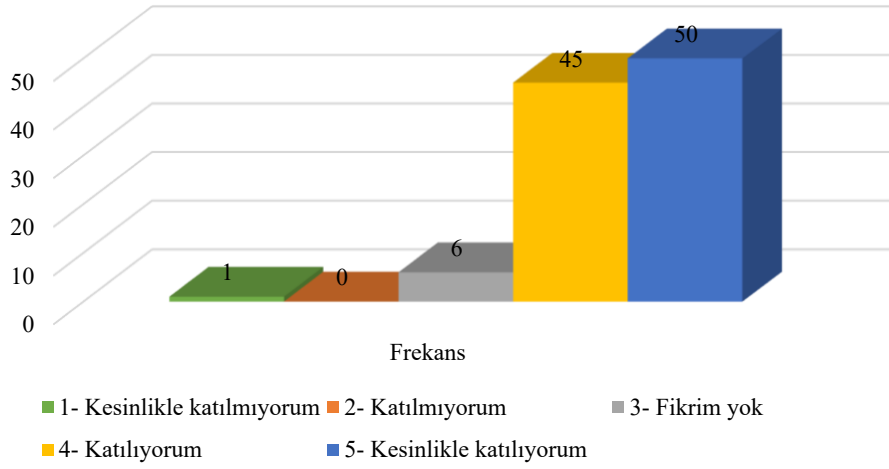
On dördüncü maddeye yerilen yanıtlar



Şekil 21 incelendiğinde katılımcıların %28,4'ünün öğrencilerin metni her okuyuşta daha öncekinden kapsamlı bir yargıya ulaşmaları için etkinlikler yaptığı tespit edilmiştir. Katılımcıların %46,1'inin “katılıyorum”, %13,7'sinin “fikrim yok”, %7,8'nin “katılmıyorum” ve %3,9'unun “kesinlikle katılmıyorum” seçeneğini işaretlediği tespit edilmiştir. Anket formunda “Öğrencilerimin metinde verilen bilgilerle ön bilgilerini ilişkilendirerek metnin anlamını yeniden oluşturabilmeleri için etkinlikler yaparım.” şeklinde yer alan on beşinci maddeye verilen yanıtlar aşağıdaki şekilde sunulmuştur:

Şekil 22

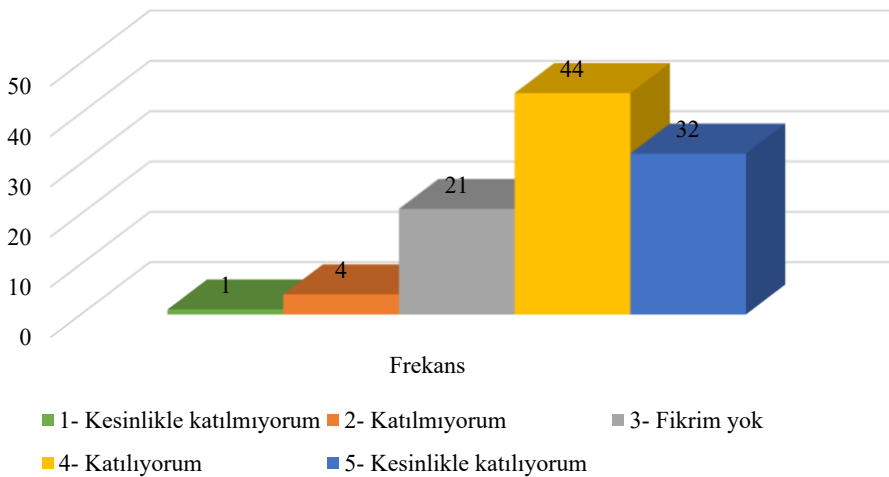
On beşinci maddeye yerilen yanıtlar



Şekil 22 incelendiğinde katılımcıların %49'unun öğrencilerin metinde verilen bilgilerle ön bilgilerini ilişkilendirerek metnin anlamını yeniden oluşturabilmeleri için etkinlikler yaptığı tespit edilmiştir. Katılımcıların %44,1'inin "katılıyorum", %5,9'unun "fikrim yok" ve %1'inin "kesinlikle katılmıyorum" seçeneğini işaretlediği tespit edilmiştir. Katılımcılardan hiçbirinin "katılmıyorum" seçeneğini işaretlemediği görülmüştür. Anket formunda "Öğrencilerime okuma sürecinde metinleri anlamlandırmada genel ve yazınsal kültürlerinden faydalanmalarını sağlayan çalışmalar yaparım." şeklinde yer alan on altıncı maddeye verilen yanıtlar aşağıdaki şekilde sunulmuştur:

Şekil 23

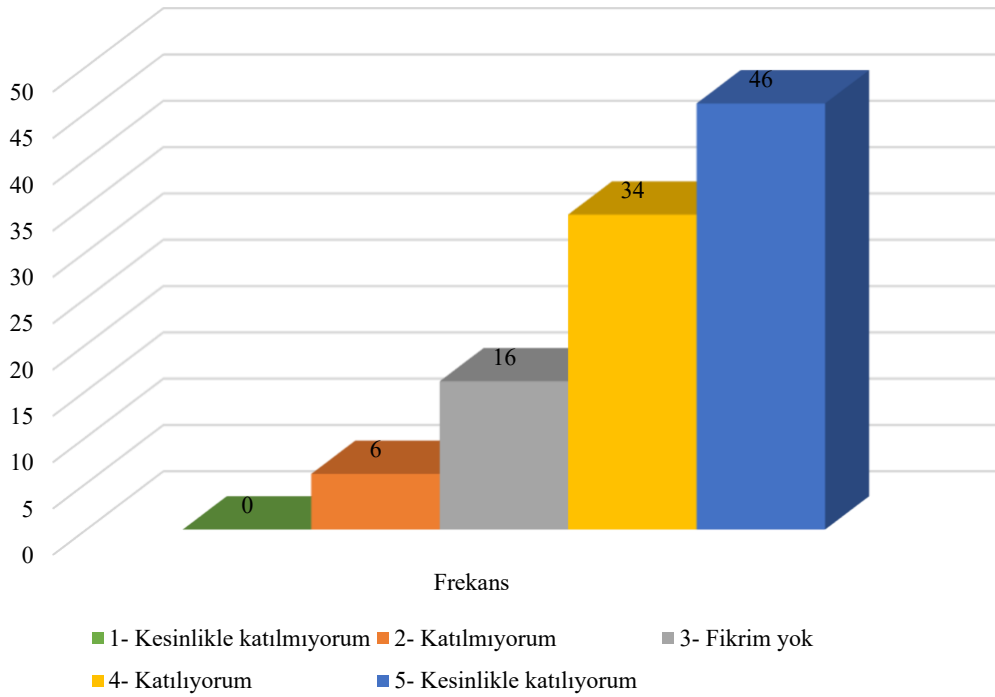
On altıncı maddeye yerilen yanıtlar



Şekil 23 incelendiğinde katılımcıların %31,4'ünün öğrencilerin okuma sürecinde metinleri anlamlandırmada genel ve yazınsal kültürlerinden faydalanmalarını sağlayan çalışmalar yaptığı tespit edilmiştir. Katılımcıların %43,1'inin “katılıyorum”, %20,6'sının “fikrim yok”, %3,9'unun “katılmıyorum” ve %1'inin “kesinlikle katılmıyorum” seçeneğini işaretlediği tespit edilmiştir. Anket formunda “Öğrencilerimin metin dışı unsurların (kapak, yazı biçimi vb.) anlam üzerindeki etkisini sorgulamaları için çalışmalar yaparım.” şeklinde yer alan on yedinci maddeye verilen yanıtlar aşağıdaki şekilde sunulmuştur:

Şekil 24

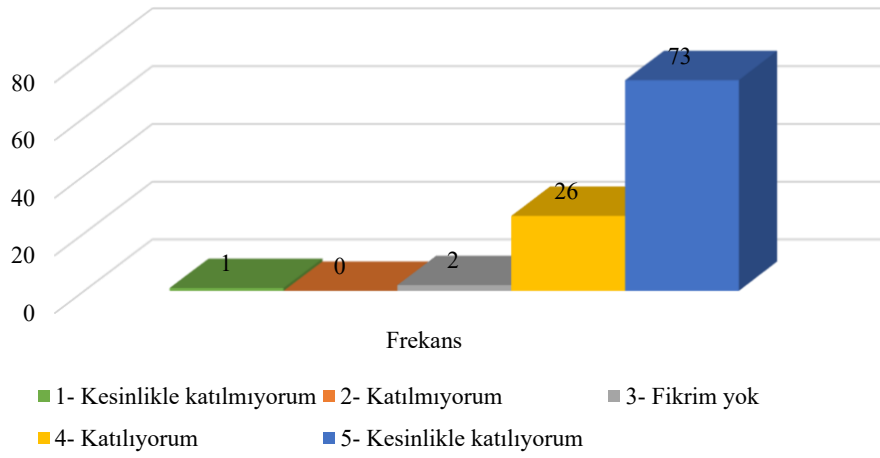
On yedinci maddeye yerilen yanıtlar



Şekil 24 incelendiğinde katılımcıların %45,1'inin öğrencilerin metin dışı unsurların (kapak, yazı biçimi vb.) anlam üzerindeki etkisini sorgulamaları için çalışmalar yaptığı tespit edilmiştir. Katılımcıların %33,3'ünün “katılıyorum”, %15,7'sinin “fikrim yok” ve %5,9'unun “katılmıyorum” seçeneğini işaretlediği tespit edilmiştir. Katılımcılardan hiçbirinin “kesinlikle katılmıyorum” seçeneğini işaretlemediği görülmüştür. Anket formunda “Öğrencilerimin metindeki anlamsal ilişkileri (sebep-sonuç vb.) ortaya koyabilmeleri için çalışmalar yaparım.” şeklinde yer alan on sekizinci maddeye verilen yanıtlar aşağıdaki şekilde sunulmuştur:

Şekil 25

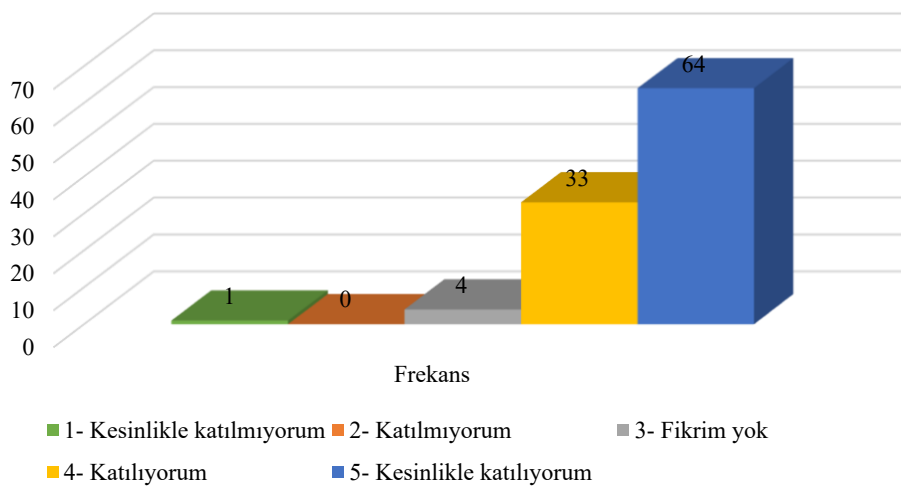
On sekizinci maddeye yerilen yanıtlar



Şekil 25 incelendiğinde katılımcıların %71,5'inin öğrencilerin metindeki anlamsal ilişkileri (sebep-sonuç vb.) ortaya koyabilmeleri için çalışmalar yaptığı tespit edilmiştir. Katılımcıların %25,5'inin "katılıyorum", %2'sinin "fikrim yok" ve %1'inin "kesinlikle katılmıyorum" seçeneğini işaretlediği tespit edilmiştir. Katılımcılardan hiçbirinin "katılmıyorum" seçeneğini işaretlemediği görülmüştür. Anket formunda "Öğrencilerimin metnin bağlamından söz varlığı unsurlarının anlamıyla ilgili ipuçlarını belirleyip ön bilgileriyle ilişkilendirebilmeleri için etkinlikler yaparım." şeklinde yer alan on dokuzuncu maddeye verilen yanıtlar aşağıdaki şekilde sunulmuştur:

Şekil 26

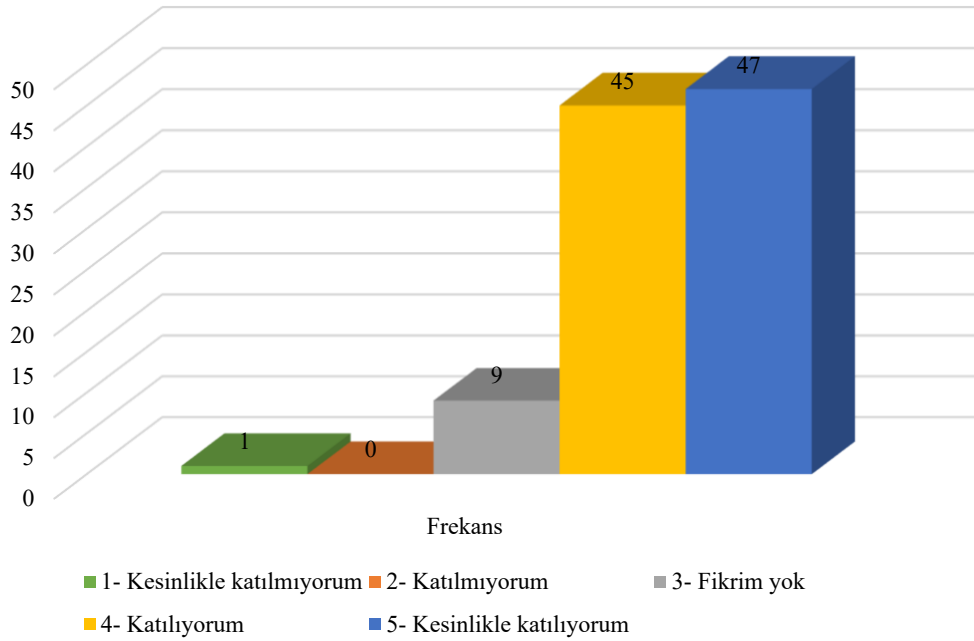
On dokuzuncu maddeye yerilen yanıtlar



Şekil 26 incelendiğinde katılımcıların %62,7'sinin öğrencilerin metnin bağlamından söz varlığı öğelerinin anlamıyla ilgili ipuçlarını belirleyip ön bilgileriyle ilişkilendirebilmeleri için uygulamalar yaptığı tespit edilmiştir. Katılımcıların %32,4'ünün “katılıyorum”, %3,9'unun “fikrim yok” ve %1'inin “kesinlikle katılmıyorum” seçeneğini işaretlediği tespit edilmiştir. Katılımcılardan hiçbirinin “katılmıyorum” seçeneğini işaretlemediği görülmüştür. Anket formunda “Öğrencilerimin metinde geçen çok anlamlı söyleyişleri fark ederek anlayabilmeleri için çalışmalar yaparım.” şeklinde yer alan yirminci maddeye verilen yanıtlar aşağıdaki şekilde sunulmuştur:

Şekil 27

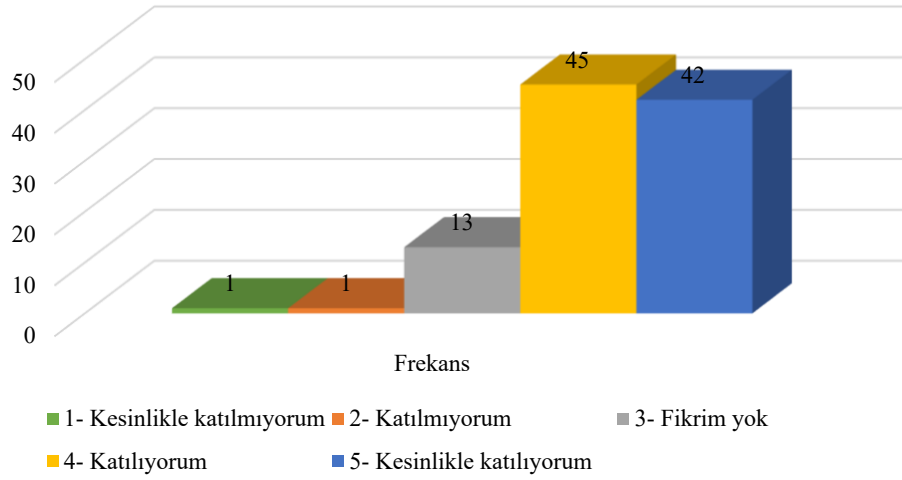
Yirminci maddeye yerilen yanıtlar



Şekil 27 incelendiğinde katılımcıların %46,1'inin öğrencilerin metinde geçen çok anlamlı söyleyişleri fark ederek anlayabilmeleri için çalışmalar yaptığı tespit edilmiştir. Katılımcıların %44,1'inin “katılıyorum”, %8,8'inin “fikrim yok” ve %1'inin “kesinlikle katılmıyorum” seçeneğini işaretlediği belirlenmiştir. Katılımcılardan hiçbirinin “katılmıyorum” seçeneğini işaretlemediği görülmüştür. Anket formunda “Öğrencilerimin metnin tutarlılığını sorgulamaları için etkinlikler yaparım.” şeklinde yer alan yirmi birinci maddeye verilen yanıtlar aşağıdaki şekilde sunulmuştur:

Şekil 28

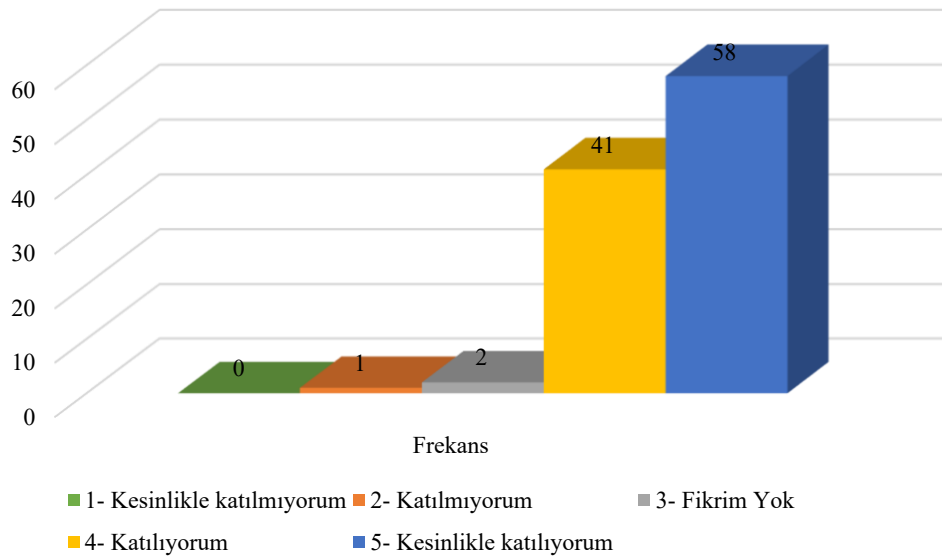
Yirmi birinci maddeye yerilen yanıtlar



Şekil 28 incelendiğinde katılımcıların %41,2'sinin öğrencilerin metinde geçen çok anlamlı söyleyişleri fark ederek anlayabilmeleri için çalışmalar yaptığı tespit edilmiştir. Katılımcıların %44,1'inin “katılıyorum”, %12,7'sinin “fikrim yok”, %1'inin “katılmıyorum” ve %1'inin “kesinlikle katılmıyorum” seçeneğini işaretlediği tespit edilmiştir. Anket formunda “Öğrencilerime okudukları metinden anladıklarıyla basit çıkarımlarda bulunabilecekleri etkinlikler yaparım.” şeklinde yer alan yirmi ikinci maddeye verilen yanıtlar aşağıdaki şekilde sunulmuştur:

Şekil 29

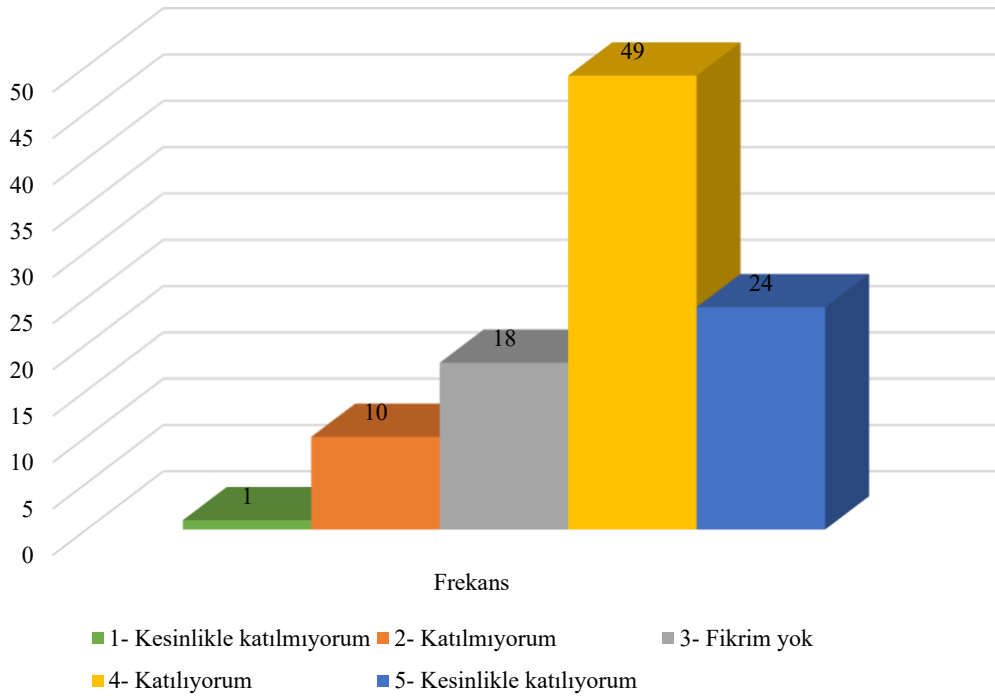
Yirmi ikinci maddeye yerilen yanıtlar



Şekil 29 incelendiğinde katılımcıların %56,8'inin öğrencilere okudukları metinden anladıklarıyla basit çıkarımlarda bulunabilecekleri uygulamalar yaptığı tespit edilmiştir. Katılımcıların %40,2'sinin “katılıyorum”, %2'sinin “fikrim yok” ve %1'nin “katılmıyorum” seçeneğini işaretlediği tespit edilmiştir. Katılımcılardan hiçbirinin “kesinlikle katılmıyorum” seçeneğini işaretlemediği görülmüştür. Anket formunda “Öğrencilerime okudukları metinden anladıklarıyla üst düzey çıkarımlarda bulunabilecekleri etkinlikler yaparım.” şeklinde yer alan yirmi üçüncü maddeye verilen yanıtlar aşağıdaki şekilde sunulmuştur:

Şekil 30

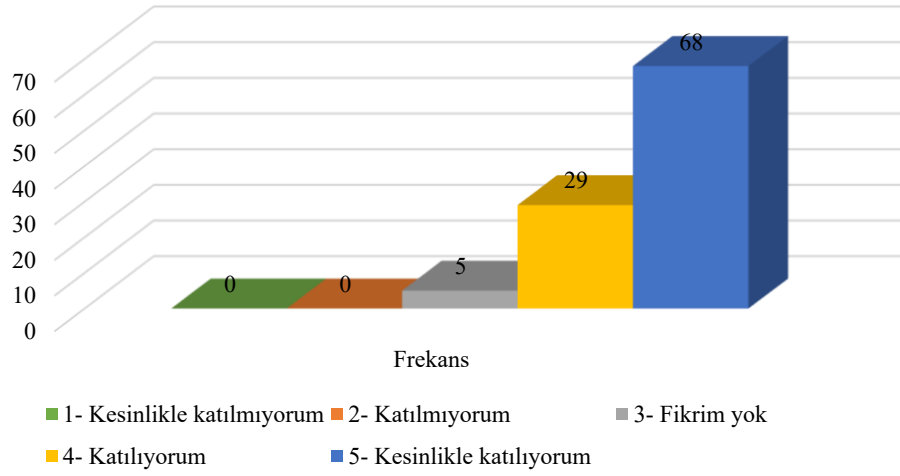
Yirmi üçüncü maddeye yerilen yanıtlar



Şekil 30 incelendiğinde katılımcıların %23,6'sının öğrencilere okudukları metinden anladıklarıyla üst düzey çıkarımlarda bulunabilecekleri uygulamalar yaptığı tespit edilmiştir. Katılımcıların %48'inin “katılıyorum”, %17,6'sının “fikrim yok”, %9,8'inin “katılmıyorum” ve %1'inin “kesinlikle katılmıyorum” seçeneğini işaretlediği belirlenmiştir. Anket formunda “Öğrencilerimin metinde sunulan bilgileri çözümlemesinde sözcük dağarcıklarından yararlanmaları noktasında teşvik ederim.” şeklinde yer alan yirmi dördüncü maddeye verilen yanıtlar aşağıdaki şekilde sunulmuştur:

Şekil 31

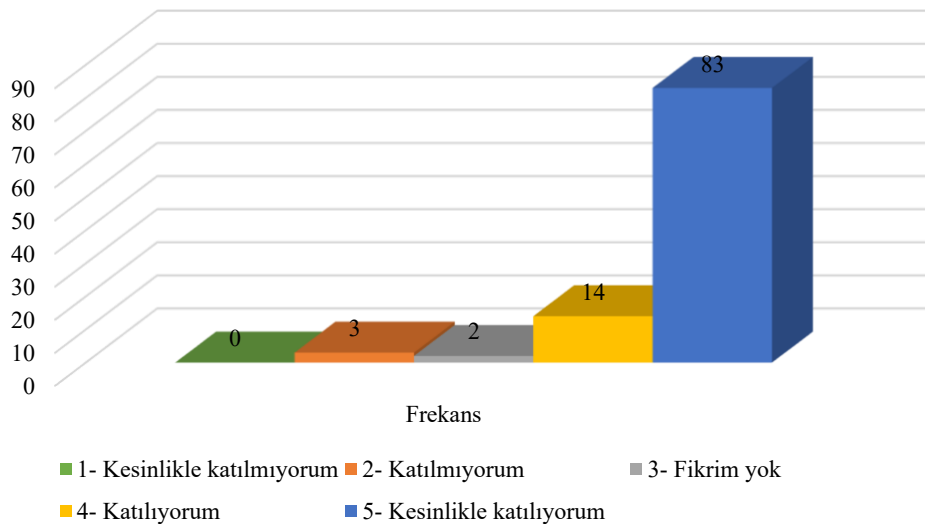
Yirmi dördüncü maddeye yerilen yanıtlar



Şekil 31 incelendiğinde katılımcıların %66,7'sinin öğrencilerin metinde sunulan bilgileri çözümlemesinde sözcük dağarcıklarından yararlanmaları noktasında teşvik ettiği tespit edilmiştir. Katılımcıların %28,4'ünün “katılıyorum” ve %4,9'unun “fikrim yok” seçeneğini işaretlediği belirlenmiştir. Katılımcılardan hiçbirinin “katılmıyorum” ve “kesinlikle katılmıyorum” seçeneklerini işaretlemediği görülmüştür. Anket formunda “Öğrencilerimin metinde anlamını bilmediği bir sözcükle karşılaştıklarında sözlükten faydalanmalarını sağlarım.” şeklinde yer alan yirmi beşinci maddeye verilen yanıtlar aşağıdaki şekilde sunulmuştur:

Şekil 32

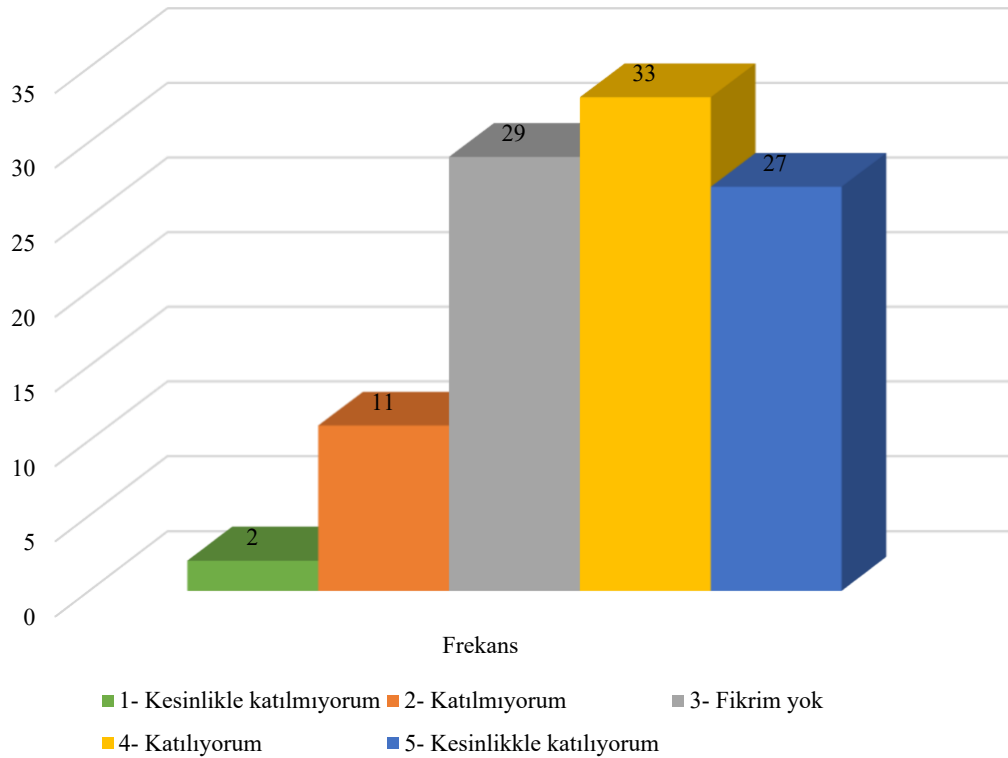
Yirmi beşinci maddeye yerilen yanıtlar



Şekil 32 incelendiğinde katılımcıların %81,4'ünün öğrencilerin metinde anlamını bilmediği bir sözcükle karşılaştıklarında sözlükten faydalanmalarını sağladığı tespit edilmiştir. Katılımcıların %13,7'sinin “katılıyorum”, %2'sinin “fikrim yok” ve %2,9'unun “katılmıyorum” seçeneğini işaretlediği tespit edilmiştir. Katılımcılardan hiçbirinin “kesinlikle katılmıyorum” seçeneğini işaretlemediği görülmüştür. Anket formunda “Öğrencilerimin metindeki anlamsal boşlukları figüratif dil yapıları bilgileriyle anlamlandırabilmeleri için çalışmalar yaparım.” şeklinde yer alan yirmi altıncı maddeye verilen yanıtlar aşağıdaki şekilde sunulmuştur:

Şekil 33

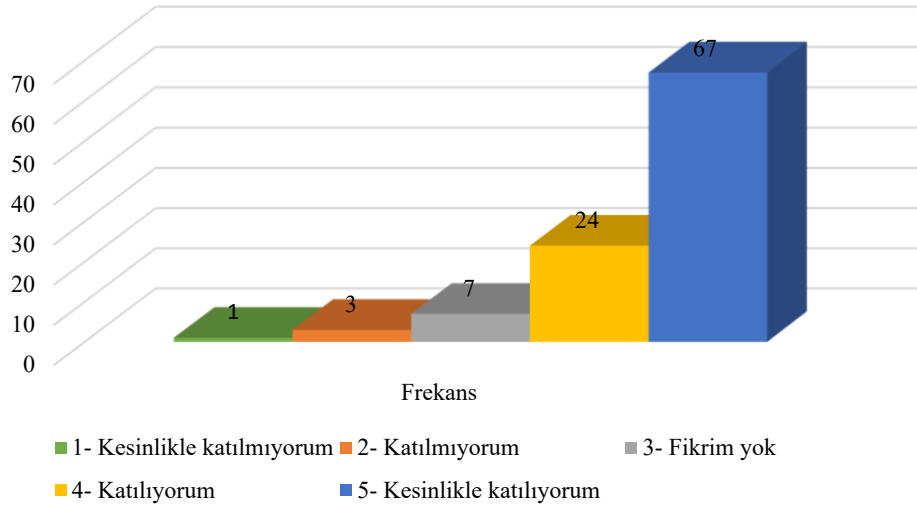
Yirmi altıncı maddeye yerilen yanıtlar



Şekil 33 incelendiğinde katılımcıların %26,4'ünün öğrencilerin metindeki anlamsal boşlukları figüratif dil yapıları bilgileriyle anlamlandırabilmeleri için çalışmalar yaptığı tespit edilmiştir. Katılımcıların %32,4'ü “katılıyorum”, %28,4'ü “fikrim yok”, %10,8'i “katılmıyorum” ve %2'si “kesinlikle katılmıyorum” seçeneğini işaretlemiştir. Anket formunda “Öğrencilerime metindeki anlamsal boşlukları doldurmaları için aynı metni birkaç kez yeniden okuturum.” şeklinde yer alan yirmi yedinci maddeye verilen yanıtlar aşağıdaki şekilde sunulmuştur:

Şekil 34

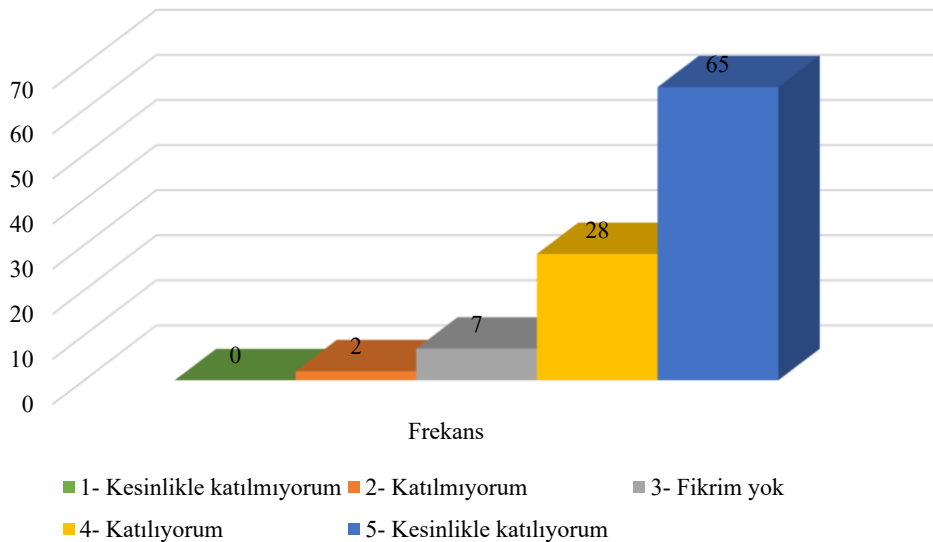
Yirmi yedinci maddeye yerilen yanıtlar



Şekil 34 incelendiğinde katılımcıların %65,7'sinin öğrencilerin metindeki anlamsal boşlukları doldurmaları için aynı metni birkaç kez yeniden okuttuğu tespit edilmiştir. Katılımcıların %23,5'inin “katılıyorum”, %6,9'unun “fikrim yok”, %2,9'unun “katılmıyorum” ve %1'inin “kesinlikle katılmıyorum” seçeneğini işaretlediği tespit edilmiştir. Anket formunda “Öğrencilerime metinde geçen sanatlı ifadeleri anlayabilmelerini sağlayacak etkinlikler yaparım.” şeklinde yer alan yirmi sekizinci maddeye verilen yanıtlar yukarıdaki şekilde sunulmuştur:

Şekil 35

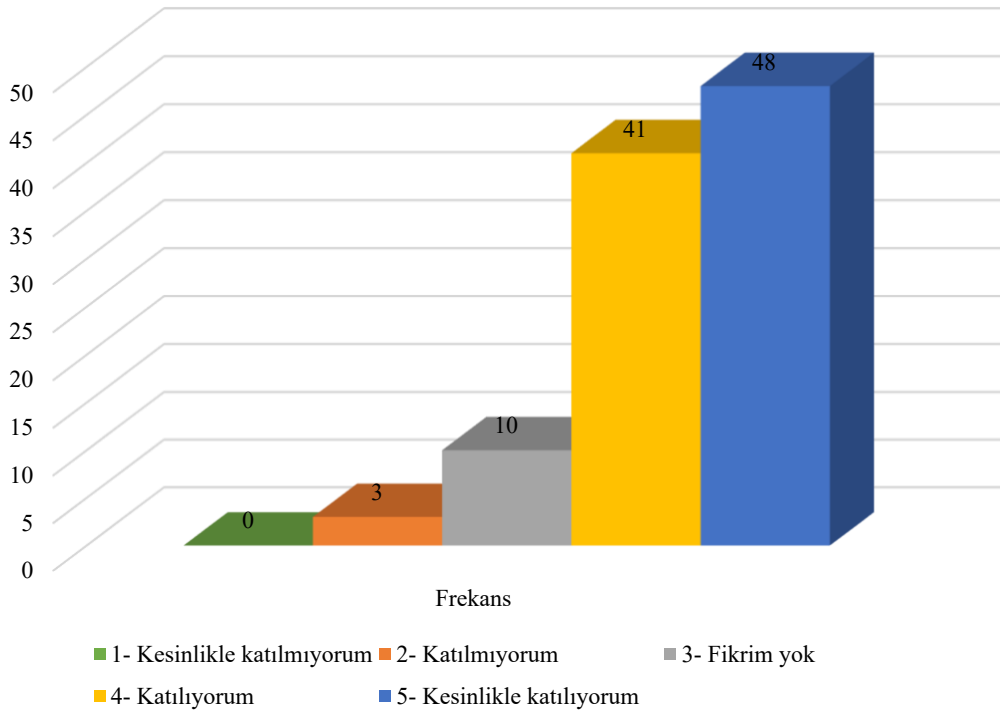
Yirmi sekizinci maddeye yerilen yanıtlar



Şekil 35 incelendiğinde katılımcıların %63,6'sının öğrencilerin metinde geçen sanatlı ifadeleri anlayabilmelerini sağlayacak uygulamalar yaptığı tespit edilmiştir. Katılımcıların %27,5'inin “katılıyorum”, %6,9'unun “fikrim yok” ve %2'sinin “katılmıyorum” seçeneğini işaretlediği belirlenmiştir. Katılımcılardan hiçbirinin “kesinlikle katılmıyorum” seçeneğini işaretlemediği görülmüştür. Anket formunda “Öğrencilerime metnin içeriğini öncelik ve sonralık açısından karşılaştırabilecekleri etkinlikler yaptırırım.” şeklinde yer alan yirmi dokuzuncu maddeye verilen yanıtlar aşağıdaki şekilde sunulmuştur:

Şekil 36

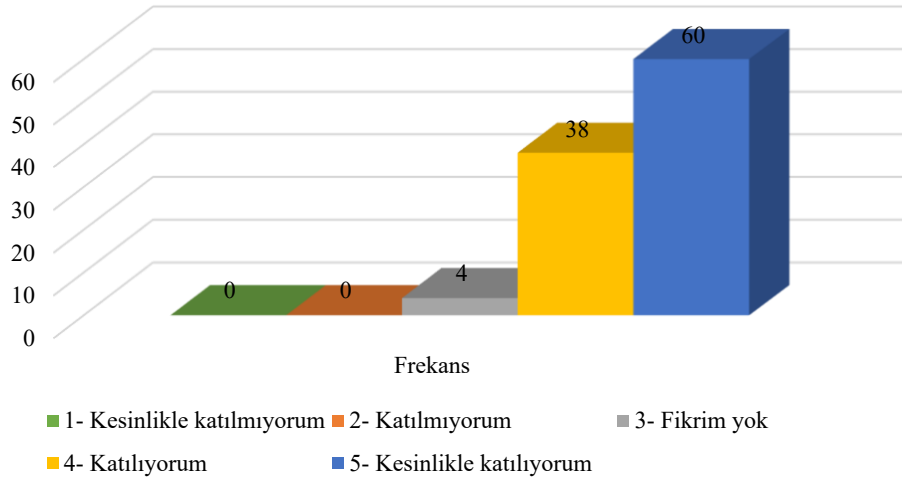
Yirmi dokuzuncu maddeye yerilen yanıtlar



Şekil 36 incelendiğinde katılımcıların %47,1'inin öğrencilerin metnin içeriğini öncelik ve sonralık açısından karşılaştırabilecekleri uygulamalar yaptırdığı tespit edilmiştir. Katılımcıların %40,2'sinin “katılıyorum”, %9,8'inin “fikrim yok” ve %2,9'unun “katılmıyorum” seçeneğini işaretlediği tespit edilmiştir. Katılımcılardan hiçbirinin “kesinlikle katılmıyorum” seçeneğini işaretlemediği görülmüştür. Anket formunda “Süreğen bir okuma sürecini devam ettirmek için öğrencilerimin ilgi ve motivasyonunu artırıcı çalışmalar yaparım.” şeklinde yer alan otuzuncu maddeye verilen yanıtlar aşağıdaki şekilde sunulmuştur:

Şekil 37

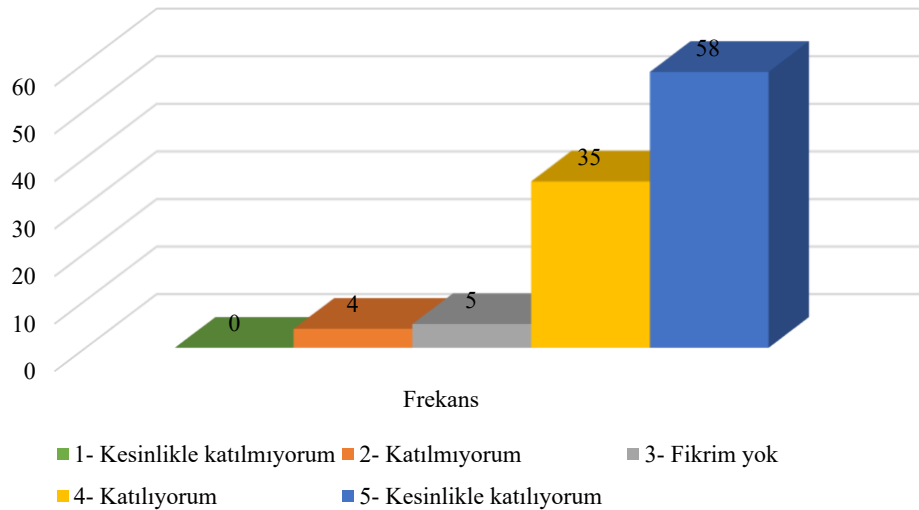
Otuzuncu maddeye yerilen yanıtlar



Şekil 37 incelendiğinde katılımcıların %58,8’inin süregelen bir okuma sürecini devam ettirmek için öğrencilerimin ilgi ve motivasyonunu artırıcı çalışmalar yaptığı tespit edilmiştir. Katılımcıların %37,3’ünün “katılıyorum” ve %3,9’unun “fikrim yok” seçeneğini işaretlediği belirlenmiştir. Katılımcılardan hiçbirinin “katılmıyorum” ve “kesinlikle katılmıyorum” seçeneklerini işaretlemediği görülmüştür. Anket formunda “Öğrencilerimin metni anlamlandırmasını sağlamak için çeşitli okuma stratejilerinden yararlanmalarını sağlarım.” şeklinde yer alan otuz birinci maddeye verilen yanıtlar aşağıdaki şekilde sunulmuştur:

Şekil 38

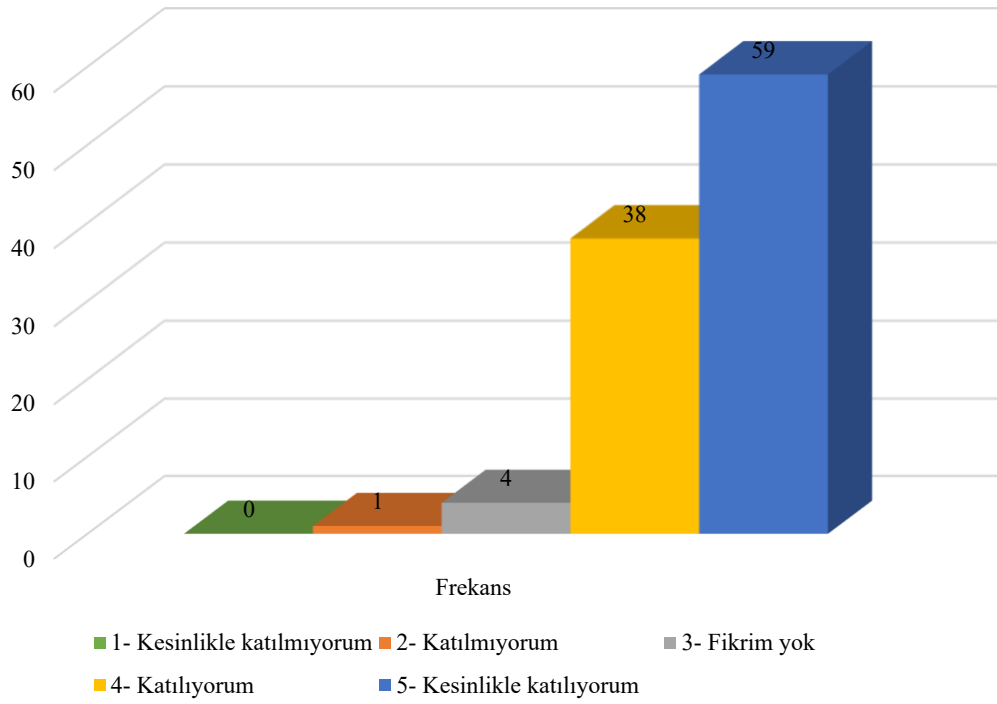
Otuz birinci maddeye yerilen yanıtlar



Şekil 38 incelendiğinde katılımcıların %56,9'unun öğrencilerin metni anlamlandırmasını sağlamak için çeşitli okuma stratejilerinden yararlanmalarını sağladığı tespit edilmiştir. Katılımcıların %34,3'ünün “katılıyorum”, %4,9'unun “fikrim yok” ve %3,9'unun “katılmıyorum” seçeneğini işaretlediği tespit edilmiştir. Katılımcılardan hiçbirinin “kesinlikle katılmıyorum” seçeneğini işaretlemediği görülmüştür. Anket formunda “Öğrencilerimin okuma sürecinde metinle ilgili ipuçlarını yakalamaları için çalışmalar yaparım.” şeklinde yer alan otuz ikinci maddeye verilen yanıtlar aşağıdaki şekilde sunulmuştur:

Şekil 39

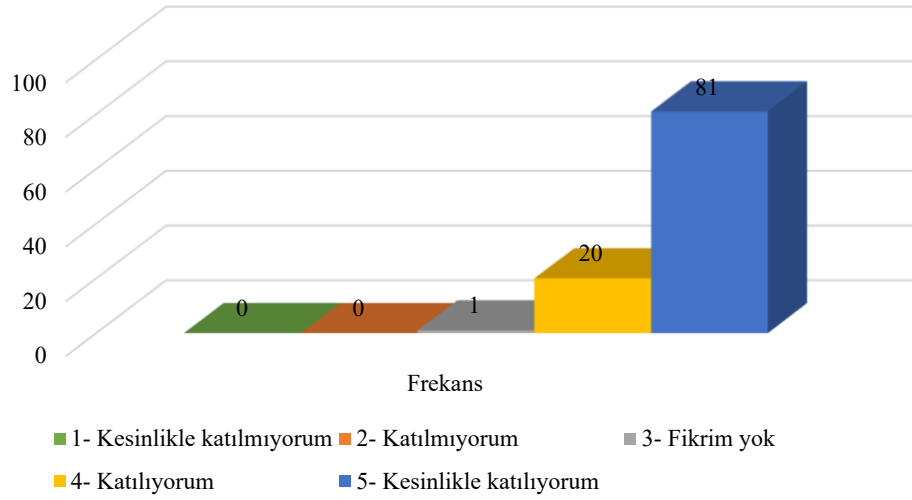
Otuz ikinci maddeye yerilen yanıtlar



Şekil 39 incelendiğinde katılımcıların %57,8'inin öğrencilerin okuma sürecinde metinle ilgili ipuçlarını yakalamaları için uygulamalar yaptığı tespit edilmiştir. Katılımcıların %37,3'ünün “katılıyorum”, %3,9'unun “fikrim yok” ve %1'inin “katılmıyorum” seçeneğini işaretlediği belirlenmiştir. Katılımcılardan hiçbirinin “kesinlikle katılmıyorum” seçeneğini işaretlemediği görülmüştür. Anket formunda “Öğrencilerime metni okuduktan sonra ne anladıklarıyla ilgili değerlendirme yapmaları için çalışmalar yaparım.” şeklinde yer alan otuz üçüncü maddeye verilen yanıtlar aşağıdaki şekilde sunulmuştur:

Şekil 40

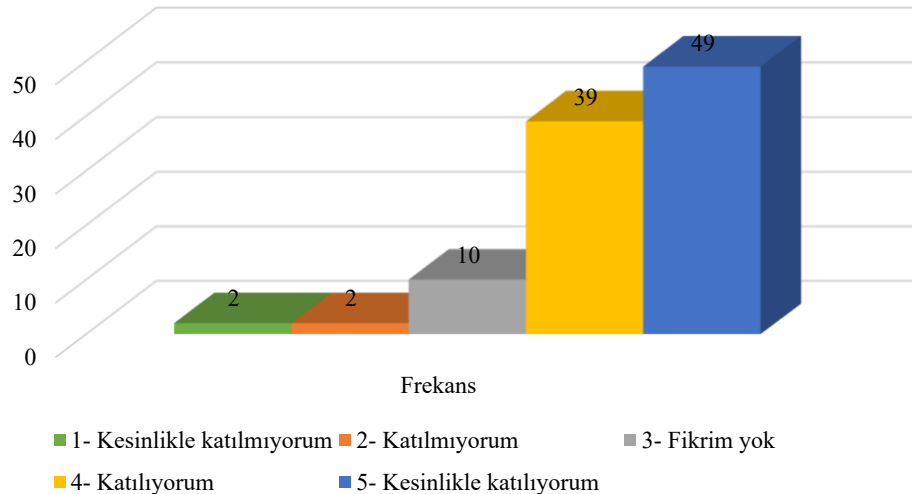
Otuz üçüncü maddeye yerilen yanıtlar



Şekil 40 incelendiğinde katılımcıların %79,4'ünün öğrencilerin metni okuduktan sonra ne anladıklarıyla ilgili değerlendirme yapmaları için etkinlikler yaptığı tespit edilmiştir. Katılımcıların %19,6'sının “katılıyorum” ve %1'inin “fikrim yok” seçeneğini işaretlediği belirlenmiştir. Katılımcılardan hiçbirinin “katılmıyorum” ve “kesinlikle katılmıyorum” seçeneklerini işaretlemediği görülmüştür. Anket formunda “Öğrencilerimin okudukları metindeki düşünceleri başkaları ile tartışabilmeleri için çalışmalar yaparım.” şeklinde yer alan otuz dördüncü maddeye verilen yanıtlar aşağıdaki şekilde sunulmuştur:

Şekil 41

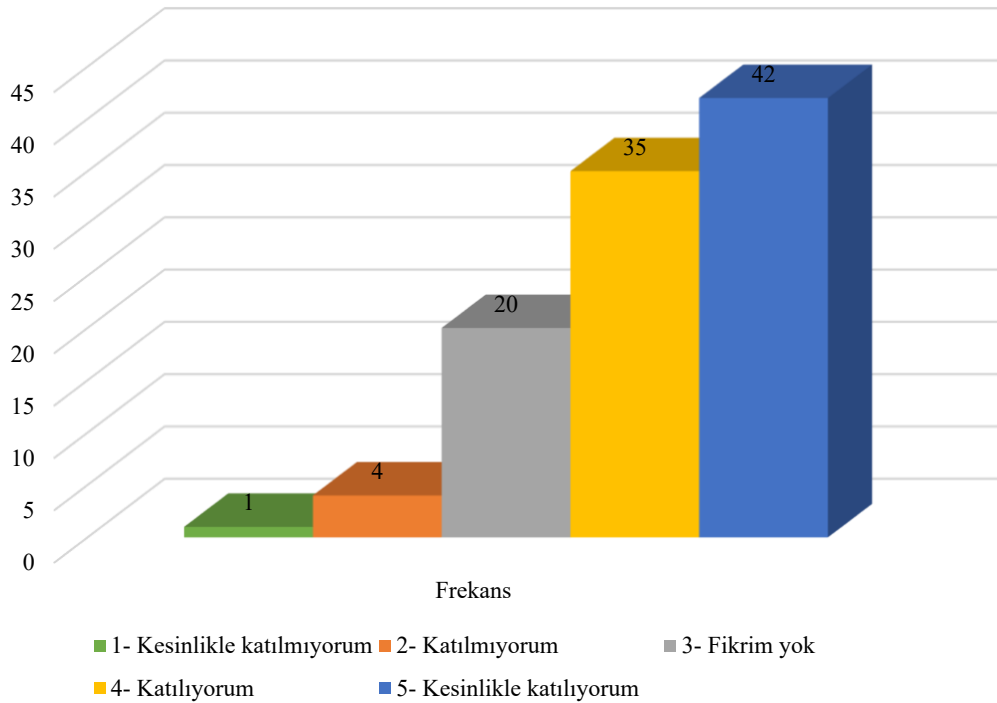
Otuz dördüncü maddeye yerilen yanıtlar



Şekil 41 incelendiğinde katılımcıların %48'inin öğrencilerin okudukları metindeki düşünceleri başkaları ile tartışabilmeleri için çalışmalar yaptığı tespit edilmiştir. Katılımcıların %38,2'sinin “katılıyorum”, %9,8'inin “fikrim yok”, %2'sinin “katılmıyorum” ve %2'sinin “kesinlikle katılmıyorum” seçeneğini işaretlediği tespit edilmiştir. Anket formunda “Öğrencilerime okudukları metinle ilgili başka eserlere de bakmaları konusunda yönlendiririm.” şeklinde yer alan otuz beşinci maddeye verilen yanıtlar aşağıdaki şekilde sunulmuştur:

Şekil 42

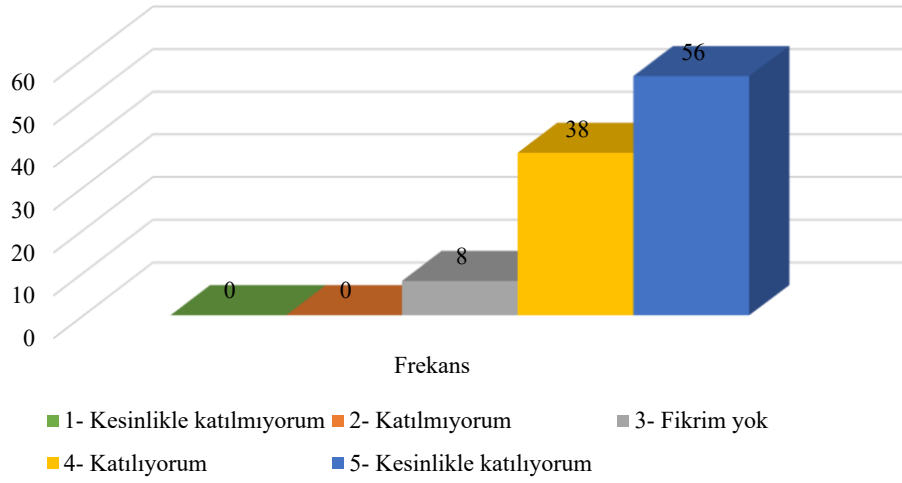
Otuz beşinci maddeye yerilen yanıtlar



Şekil 42 incelendiğinde katılımcıların %41,2'sinin öğrencileri okudukları metinle ilgili başka eserlere de bakmaları konusunda yönlendirdiği tespit edilmiştir. Katılımcıların %34,3'ünün “katılıyorum”, %19,6'sının “fikrim yok”, %3,9'unun “katılmıyorum” ve %1'inin “kesinlikle katılmıyorum” seçeneğini işaretlediği belirlenmiştir. Anket formunda “Öğrencilerime metnin anlamından yola çıkarak kendi yaşamlarına yönelik metnin söylediklerini düşünmeleri için çalışmalar yaparım.” şeklinde yer alan otuz altıncı maddeye verilen yanıtlar aşağıdaki şekilde sunulmuştur:

Şekil 43

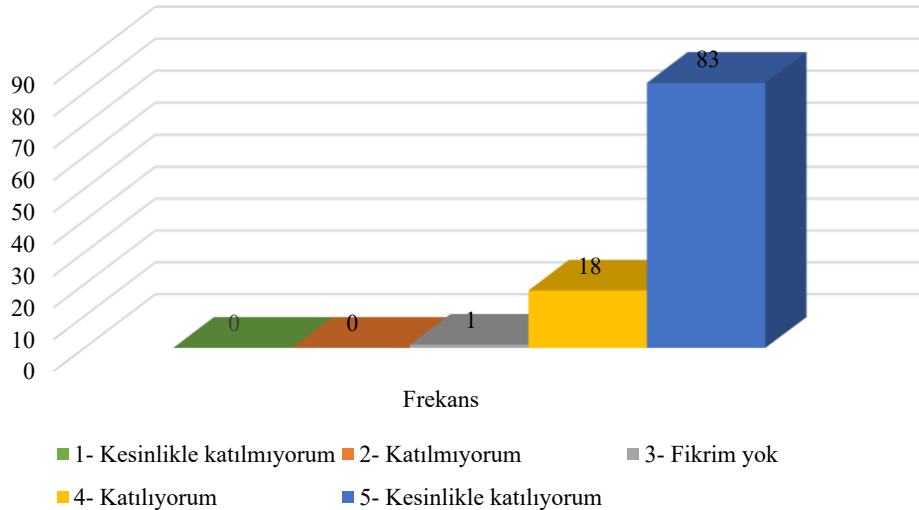
Otuz altıncı maddeye yerilen yanıtlar



Şekil 43 incelendiğinde katılımcıların %54,9'unun öğrencilerin metnin anlamından yola çıkarak kendi yaşamlarına yönelik metnin söylediklerini düşünmeleri için çalışmalar yaptığı tespit edilmiştir. Katılımcıların %37,3'ünün "katılıyorum" ve %7,8'inin "fikrim yok" seçeneğini işaretlediği tespit edilmiştir. Katılımcılardan hiçbirinin "katılmıyorum" ve "kesinlikle katılmıyorum" seçeneklerini işaretlemediği görülmüştür. Anket formunda "Öğrencilerime okudukları metinden anladıklarını kendi cümleleriyle ifade edebilmeleri için etkinlikler yaparım." şeklinde yer alan otuz yedinci maddeye verilen yanıtlar aşağıdaki şekilde sunulmuştur:

Şekil 44

Otuz yedinci maddeye yerilen yanıtlar



Şekil 44 incelendiğinde katılımcıların %81,4'ünün öğrencilerin okudukları metinden anladıklarını kendi cümleleriyle ifade edebilmeleri için uygulamalar yaptığı tespit edilmiştir. Katılımcıların %17,6'sının “katılıyorum” ve %1'inin “fikrim yok” seçeneğini işaretlediği belirlenmiştir. Katılımcılardan hiçbirinin “katılmıyorum” ve “kesinlikle katılmıyorum” seçeneklerini işaretlemediği görülmüştür.



BÖLÜM V

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Türkçe öğretmenlerinin alımlama estetiğine ilişkin sahip olduğu bilgi ve beceriler, onların öğrencilerine sunacağı okuma eğitiminin niteliğini ve verimliliğini belirleyen önemli öğelerden biridir. Okur merkezli bir kuram olan alımlama estetiğinin okuma eğitiminde kullanılması öğrencilerin yaratıcı, yansıtıcı ve eleştirel okuma becerilerinin gelişmesine katkı sağlarken onların çok boyutlu ve sorgulayıcı bir okuma tutumu oluşturmalarına da imkân sağlamaktadır. Bununla birlikte alımlama estetiği kuramıyla gerçekleştirilecek okuma eğitiminin öğrencilerin üstbilişsel düşünme, sorgulama, yorum yapma ve değerlendirme becerilerini geliştireceği ifade edilebilir. Bu araştırmada Türkçe öğretmenlerinin alımlama estetiğiyle ilgili bilgi birikimleri belirlenmeye ve Türkçe öğretmenlerinin okuma eğitiminde alımlama estetiğinden yararlanıp yararlanmadıkları ve ne düzeyde yararlandıkları incelenmeye çalışılmıştır. Bu amaçla 2024-2025 eğitim öğretim yılında Kayseri ili Melikgazi ilçesindeki devlet okullarında görev yapan Türkçe öğretmenlerinin deneyim ve görüşleri dikkate alınmıştır. 102 katılımcının araştırmacılar tarafından geliştirilen anket formuna ve 20 katılımcının görüşme sorularına verdikleri yanıtlar yorumlanmıştır. Uygulanan anket formundan elde edilen yanıtlarla yapılan görüşmelerden elde edilen bulguların birbirini destekleyip desteklemediği irdelenmiştir. Alımlama estetiğiyle ilgili çeşitli araştırmalar bulunmasına karşın okuma eğitiminde yararlanılıp yararlanılmadığının ve Türkçe öğretmenlerinin alımlama estetiğine ilişkin donanımının belirlenmesinde çok yönlü ve karma bir çalışma olması sebebiyle araştırmanın Türkçe eğitime, Türkçe öğretmenlerine ve öğrencilere katkısı olacağı düşünülmektedir.

Bu araştırmada “Türkçe öğretmenlerinin okuma eğitiminde alımlama estetiğinden yararlanıp yararlanmama durumları nedir?” sorusuna yanıt aranmış ve gerçekleştirilen görüşmeler ve uygulanan anket formunda alımlama estetiğinin okuma

eğitiminde kullanılmasına ilişkin çeşitli uygulamalar hakkında sorular ve maddeler yer almıştır. Gerçekleştirilen görüşmelerde Türkçe öğretmenlerinin derslerinde alımlama estetiğinden yararlanma düzeyinin yetersiz olduğu görülmüştür. Yapılan görüşmelerde Türkçe öğretmenlerinin yazınsal metinlerin söylem özelliklerinin ve örtük anlamın fark ettirilmesi, metinlerden çıkarılan anlamın sorgulanması, başkalarıyla tartışılması için orta düzeyde uygulamalar yaptığı görülmüştür. Yapılan görüşmelerde Türkçe öğretmenlerinin metnin genel yapısı hakkında pek bilgilendirme yapmadığı ve öğrencilerin okumakta zorlanacağını hissettikleri bir metinle ilgili onları aydınlatıcı, heveslendirici ön bilgileri az düzeyde verdikleri görülmüştür. Buna ek olarak Türkçe öğretmenlerinin yarısının farklı bağlamlarda ve farklı okuma deneyimlerinde metinden çıkarılan anlamların farklılaştığını hissettirmek için herhangi bir uygulama yapmadığı görülmüştür. Türkçe öğretmenlerinin uygulanan anket formundaki maddelere verdikleri yanıtların genel aritmetik ortalaması ise 4,36 olarak belirlenmiştir. Çalışmanın sonucuna göre Türkçe öğretmenlerinin okuma eğitiminde alımlama estetiğinden yeterli düzeyde yararlanmadığı tespit edilmiştir. Brown (1999) tarafından Yeni Zelanda’da yapılan çalışmada öğretmenlerin %14’ünün okur-tepki yaklaşımını bilmesine rağmen geleneksel yaklaşımları kullanmayı tercih ettikleri ortaya konmuştur. Çalışmanın sonucunun bu araştırmanın sonuçlarını destekler nitelikte olduğu söylenebilir. Monsour (2016) öğretmenlerin yazın ve yazma eğitiminde yazınsal kuramları kullanmalarına yönelik algılarını belirlemek amacıyla Amerika Birleşik Devletleri’nde bir çalışma yapmıştır. Çalışmada öğretmenlerin yazın ve ana dili eğitiminde sınıf içinde okur-tepki kuramından yararlandıkları tespit edilmiştir. Çalışmanın sonucu bu araştırmanın sonucu ile örtüşmemektedir.

Bu çalışmada “Türkçe öğretmenlerinin alımlama ve alımlama estetiğine ilişkin kavramsal bilgi birikimleri nedir?” alt sorusuna yanıt aranmış ve araştırmanın sonucuna göre Türkçe öğretmenlerinin alımlama ve alımlama becerileri hakkındaki bilgi düzeyinin beklenen düzeyin altında kaldığı görülmüştür. Katılımcılar en fazla biliş ve zekâyla ilgili tanımlamalar yapmakla beraber öğretim programı ve öğeleriyle, okuma becerisiyle ilgili tanımlamalar da yapmıştır. Ayrıca alımlama hakkında herhangi bir tanım yapamayan katılımcıların olduğu da görülmüştür. Silahsızoğlu (2011) tarafından Türkçe öğretmenlerinin edebi kuramlara yönelik görüşlerini alma ve yazın eğitiminde neden yazınsal kuramlardan yararlanılması gerektiğini betimlemek amacıyla yapılan çalışmada Türkçe öğretmenlerinin en fazla dış dünya merkezli başka bir ifadeyle yansıtmacı kuramları bildiği en az gösterge bilim ve alımlama estetiği

kuramlarını bildiği sonucuna ulaşılmıştır. Brown (1999) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin %14'ünün okur-tepki yaklaşımını bildiği sonucuna ulaşılmıştır. Silahsızoğlu (2011) ve Brown (1999) tarafından yapılan çalışmaların sonucu ile bu araştırmanın sonuçları birbirini destekler niteliktedir. Monsour (2016) tarafından yapılan çalışmada ise öğretmenlerin okur-tepki kuramına “aşına” oldukları tespit edilmiştir. Çalışmanın sonucu bu araştırmanın sonucuyla örtüşmemektedir.

Bu çalışmada “Türkçe öğretmenlerinin okuma eğitiminde alımlama estetiğinden yararlanmaya ilişkin görüş, gözlem ve deneyimleri nelerdir?” alt sorusuna yanıt aranmış ve araştırmanın sonucuna göre genel olarak Türkçe öğretmenleri okuma eğitiminde alımlama estetiğinden yararlanılması için uygun şartların ve ortamın bulunmadığını düşünmektedir. Türkçe öğretmenleri zamanın olmaması, öğrencilerin sınava çalışması, öğrencilerin kitap okumaması ve okuma alışkanlığının olmaması, metinlerin öğrenci seviyesine uygun ve basit olması, okul ve öğrenci seviyesinin düşük olması, öğrencilerin ciddiye almaması, müfredatın yoğun olması gibi sebeplerle okuma eğitiminde alımlama estetiğinden yararlanmaya yönelik çeşitli uygulamaları yapamamakta veya yaparken zorlanmakta, sorun yaşamaktadır. Brown (1999) tarafından yapılan çalışmada okur-tepki kuramının kullanımına ilişkin soruya öğretmenlerin %44'ünün emin olmadığı yanıtını verdiği tespit edilmiştir. Tespit edilen sonuçla bu araştırmanın sonucunun birbirini destekler nitelikte olduğu söylenebilir.

Bu çalışmada “Türkçe öğretmenlerine göre okuma eğitiminde alımlama estetiğinden yararlanmaya yönelik çalışmalarda karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri nelerdir?” alt sorusuna yanıt aranmış ve yapılan görüşmelerle araştırmanın sonucuna göre Türkçe öğretmenleri metinlerin uzun olması, derslerin yetişmemesi, okuma alışkanlığının olmaması, öğrencilerin ciddiye almaması, müfredatın yoğun olması gibi sorunlarla karşılaştıklarından dolayı okuma eğitiminde alımlama estetiğinden yararlanmaya yönelik çalışmalar yapmamakta veya yapmak istememektedir. Türkçe öğretmenlerinin buna yönelik çözüm önerileri ise ailelerin, eğitimcilerin ve MEB'in yapması gerekenler olarak üç başlıkta toplanmıştır. Türkçe öğretmenleri okuma alışkanlığı kazanma, çocukları sanal dünyadan ve ekrandan uzaklaştırarak bunları gözetimli olarak kullanmalarını sağlama, sınıf kütüphanesi oluşturma, okuma etkinlikleri yapma, değişimli kitap okutma, okutulan kitaplarla ilgili sunum hazırlama, drama yaptırma, kitapla ilgili sorulardan oluşan etkinlikler yapma, eleştirel düşünmeyi öne çıkarma, dersi farklılaştırma, öğrenciyi aktif hâle getirme,

oyun oynama, aileyle iş birliği yapma, arkadaşlarla iş birliği yapma, atölye çalışmaları yapma, yazma, yaratıcı yazma, dinleme, izleme ve konuşma etkinlikleri yapma, hazır bilgi vermeme, öğrenciyi teşvik etme, okuma alışkanlığı kazandırma, okumayı sevdirmek, öğretmeni sevdirmek, dersi sevdirmek, günlük hayatla ilişkilendirme, problem çözme becerilerini geliştirme, analiz etme becerilerini geliştirme, sözlük inceletme, öğrenci seviyesine uygun kitap seçme, kelime dağarcığını artıran eserler okutma, video izletme, kitap analizleri yapma, görselliğe önem verme ve ahlaki değerlere öncelik verme, öğretmenler kapsamlı eğitimden geçirme ders kitaplarını kapsamlı hâle getirme ve buradaki etkinlikleri sadeleştirme gibi öneriler vermişlerdir. Bunlara ek olarak bir Türkçe öğretmeni alımlama becerilerini kazandırabilmek için herhangi bir öneride bulunmamış ve buna sebep olarak yeterli bilgisinin olmamasını göstermiştir.

Türkçe öğretmenlerinin okuma eğitiminde alımlama estetiği kuramından yararlanıp yararlanmadıkları ne düzeyde yararlandıkları konusunun da incelendiği bu araştırmada yukarıda belirtilmiş olduğu gibi öğretmenlerin yeterli düzeyde yararlanmadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Ancak Onur (2024) tarafından yapılan araştırmada Türkçe eğitiminde okur odaklı yaklaşımlarla yapılandırılan etkinliklerin uygulama süreci incelenmiş ve çalışmanın sonucunda okur merkezli kuramlara uygun hazırlanmış Türkçe ders tasarımlarının, okuma çalışmalarına ve Türkçe derslerine ilişkin öğrenci tutumlarını olumlu olarak etkileyebildiği görülmüştür. Öğrencilerin Türkçe dersine ve okumaya ilişkin tutumlarını olumlu yönde etkilemesi, okuma uygulamalarının kalitesini artıracak olması sebebiyle Türkçe derslerinde ve okuma eğitiminde okur merkezli bir kuram olan alımlama estetiğinden yararlanılması gerekmektedir.

Türkçe dersinde ve okuma eğitiminde alımlama ve alımlama estetiğiyle ilgili diğer araştırmalara bakıldığında Bahar (2010) sekizinci sınıf öğrencilerinin şiir türü metinleri alımlamalarına katkı sağlamak amacıyla ders kitaplarını incelemiş, çeşitli uygulamalar yaptırmış ve etkileşime açık metinler kullanılması gerektiği sonucuna ulaşmıştır. Onarıcıoğlu (2020) çalışmasında ortaokul öğrencilerinin öyküleyici metinlere yönelik tepkilerini alımlama estetiği noktasından incelemiştir. Çalışmanın sonunda kurgu ve anlatım yöntemlerine göre öğrencilerin alımlamalarıyla ilgili kişisel hisler, yorum yapma, boşluk sezinleme, yordama, çağırışım, anlamlandırma yönünden genel sonuçlara ulaşmıştır. Yaman (2024) çalışmasında Türkçe öğretiminde yaratıcı drama yöntemini kullanarak öğrencilerin ifade becerileri, Apollonca ile Dionysosça gelişimi ve alımlama üzerindeki etkisini araştırmıştır. Çalışmanın sonucunda

öğrencilerin alımlama becerilerinin ilerlediği ve Türkçe dersine ilişkin olumlu yönde bir tutum geliştirdikleri ortaya konmuştur. Silahsızoğlu (2015) ve Çimen (2020) tarafından yapılan araştırmalarda da alımlama estetiğinden Türkçe ve yazın eğitiminde yararlanılmasının öğrencilere okuma alışkanlığı ve zevki kazandıracağı, onların metinlere karşı olan ilgisini, isteğini artıracığı, üst düzey düşünme becerilerini geliştireceği ortaya konmakla beraber öğretmenin de bu alanda yeterli donanımına sahip olması beklendiği belirtilmiştir. Yalnızca alımlama estetiğiyle ilgili gerekli bilgi ve beceriye sahip olan öğretmen bunu dersinde, okuma eğitiminde kullanabilir ve bu alanda öğrencilerine yol gösterebilir.

Alımlama estetiğinden yararlanılmasının öğrencilerin çok boyutlu, kapsamlı ve eleştirel düşünme becerilerini, yorum yapma ve değerlendirme becerilerini, yaratıcılıklarını geliştireceği düşünülmektedir ve araştırmaların sonuçları da bu düşünceyi destekler niteliktedir. Spirovska (2019) tarafından yapılan araştırmaya göre okur-tepki kuramından yararlanılan derslerde öğrenciler metni kişisel tecrübeleri ve görüşleriyle ilişkilendirebilmiş, kendi bakış açılarına göre yorumlamış, sınıf içi tartışmalarla öz değerlendirme yapmışlardır; böylece derse katılım ve ilgi artmıştır. Yapılan diğer araştırmalarda da öğrencilerin yeni bakış açıları edindiği, metinde kesin yorumlar olmadığını fark ettiği, görüşlerini daha öz güvenli bir biçimde ifade ettiği, derse karşı ilgilerinin arttığı, eleştirel düşünme, yaratıcı okuma becerilerinin geliştiği, görülmüştür (İnan ve Boldan, 2018; Garzón ve Castañeda-Peña, 2015; Suaraz ve Diva, 2022).

Araştırmada Türkçe öğretmenlerinin alımlama estetiğiyle ilgili bilgi birikimlerinin belirlenmesi ve Türkçe öğretmenlerinin okuma eğitiminde alımlama estetiğinden yararlanıp yararlanmadıkları ve ne düzeyde yararlandıklarının incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda gerçekleştirilen görüşmeler ve yapılan anketlerden elde edilen nitel ve nicel bulguların sonuçlarına yukarıda yer verilmiştir. Bu araştırmanın sınırlılıklarından ve bulgularından hareket ederek gelecek araştırmalara yol göstermesi düşünülen, Türkçe eğitime ve Türkçe öğretmenlerine katkı sağlayacak öneriler aşağıda sıralanmıştır:

- Araştırma veri toplama araçları olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen anket ve görüşme formuna ilişkin uzman görüşü alınamaması ile sınırlı olduğundan yapılacak benzer çalışmalarda uzman görüşü alınabilir.

- Araştırmacılar tarafından alan yazın bilgilerine dayalı olarak geliştirilen Okuma Eğitiminde Alımlama Estetiği Anketi ile ilgili geçerlilik ve güvenirlik çalışmaları yapılabilir, bu konuda araştırmacı ve uygulayıcılar için açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi gerçekleştirilen bir ölçek ortaya konulabilir.
- Araştırmada veri toplama araçları olarak anket ve görüşme formu kullanılmasıyla veri toplama araçlarını çeşitlendirmek için farklı veri toplama araçları kullanılabilir.
- Araştırma 2024-2025 eğitim ğretim yılında yapıldığından farklı zaman diliminde benzer araştırmalar tekrarlanabilir.
- Öğretmenlerin alımlama estetiğiyle ilgili alan yazın araştırması yapmaları, akademik çalışmaları ve alanındaki güncel gelişmeleri takip etmeleri teşvik edilebilir.
- Öğretmenlerin alımlama estetiğine ilişkin bilgi ve becerilerinin geliştirilmesi için nitelikli hizmet içi eğitimler verilebilir.
- Okuma eğitiminde alımlama estetiğinden yararlanılabilmesine yönelik farklı yöntem ve tekniklerin kullanılması için öğretmenlerin yöntem ve teknik becerileri geliştirilebilir.
- Öğretmenlerin nerileri dikkate alınarak alımlama becerilerinin geliştirilmesi için aileyle iş birliği yapılabilir.
- Öğretmenlerin okuma eğitiminde alımlama estetiğinden yararlanabilmesi için uygun şartların ve ortamın sağlanması için çalışmalar yapılabilir.
- Okuma eğitiminde alımlama estetiğinden yararlanılabilmesi için “Okuma Becerileri (Seçmeli)” dersine alımlama kavramı eklenebilir.

KAYNAKÇA

- Abu Bakar, A. B. (2019). *Exploring the English reading habits among teenagers*. International Innovation in Teaching and Learning and Language Education Conference, University Teknologi Mara. (UiTM) E-Proceeding LEC 2019 Full Paper. 111-119. <https://ir.uitm.edu.my/id/eprint/34214/>
- Alabulut, S. (2017). *Alımlama estetiği* (Tez No. 475586) [Yüksek Lisans Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Alan, Y. (2020). Türkiye’deki üniversite öğrencilerinin kitap okuma profilleri. *Söylem Filoloji Dergisi*, 5(1), 278-303. <https://doi.org/10.29110/soylemdergi.720634>
- Altunkaya, H. ve Sülükçü, Y. (2018). 7. sınıf öğrencilerinin okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık düzeyleri ile okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişki. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 7(4), 2502-2517. <https://doi.org/10.7884/teke.4328>
- An, S. (2013). Schema theory in reading. *Theory and Practice in Language Studies*, 3(1), 130-134. <https://doi.org/10.4304/tpls.3.1.130-134>
- Anderson, R. C. (1984). Role of readers’ schema in comprehension, learning and memory. Anderson, R. C., Osborn, J. ve Tierney, R. (Ed.). *Learning to read in American schools: Basal readers and content texts* içinde (s.243-257). Lawrence Erlbaum Associates.
- Argyropoulos, V., Masoura, E., Tsiakali, T. K. ve Nikolarazi, M. (2017). Verbal working memory and reading abilities among students with visual impairment. *Research in Developmental Disabilities* (64), 87-95. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2017.03.010>
- Appiah, D. K., Kwaah, C. O. ve Yebowaah, F. A. (2023). Reading habits and library use among student in colleges of education in Ghana: A case of two colleges of education, Ghana. *International Journal of Knowledge Content Development and Technology*, 13(1), 7-25. <https://doi.org/10.5865/IJKCT.2023.13.1.007>
- Arıcı, A. F. (2018). Okuma Eğitimi. Pegem. <https://doi.org/10.14527/9786055885410>
- Arslan, A. D. (2018). Okurun anlam üretimindeki rolünü sorgulamak: Alımlama estetiği bağlamında Yeşil Gece. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Türkoloji Dergisi*, 22(2), 14-26. https://doi.org/10.1501/Trkol_0000000302
- Arslan, A. (2023). İliyyâ Ebû Mâdi’nin el-Ustûratu’l-Ezeliyye Şiirindeki Örtük Göstergelerin Alımlama Estetiği Kuramı Çerçevesinde Okunması. *Mîzânü’l-Hak: İslami İlimler Dergisi*, (17), 573-590. <https://doi.org/10.47502/mizan.1242756>

- Atkinson, R. C. ve Shiffrin, R. M. (1971). The control of short-term memory. *Scientific American*, 255(2), 82-91. <https://doi.org/10.1038/scientificamerican0871-82>
- Aytaş, G. (2005). Okuma eğitimi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(4), 461-470. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tebd/issue/26122/275180>
- Aytaş, G. (2020). Alımlama estetiği ve çevirmen ilişkisi. *Eurasian Academy of Sciences Social Sciences Journal*, 31, 77-85. <http://doi.org/10.17740/eas.soc.2020.V31-04>
- Ayyıldız, M., Bozkurt, Ü. ve Canlı, S. (2006). Okuma kültürü üzerine bir araştırma. *Millî Eğitim Dergisi*, 34(169). <https://dergipark.org.tr/tr/pub/milliegitim/issue/36938/422342>
- Azmi, M. N. L. (2015). East meets west: the reader response theory in thriller fictions. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 174, 58-63. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.01.626>
- Babalola, J. O. (2020). Evaluating reading habit among junior secondary school students in Ekiti State in Nigeria. *International Journal of Education*, 4(1), 74-80. <https://doi.org/10.26858/ijole.v4i2.10206>
- Baddeley, A. (1992). Working memory. *Science*, 255(5044), 556-559. <https://doi.org/10.1126/science.1736359>
- Balcı, A. (2016). *Okuma ve anlama eğitimi*. Pegem. <https://doi.org/10.14527/9786053644910>
- Baltacı, A. (2021). Öğretmenlerin okuduğunu anlama düzeyleri: temel eğitim okullarında çalışan öğretmenler üzerine bir araştırma. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 51, 236- 261. <https://doi.org/10.9779/pauefd.719811>
- Bahar, M. A. (2010). *Türkçe öğretiminde şiir* (Tez No. 292940) [Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Bahar, M. A. ve Yüce, K. (2016). Alımlama estetiği ve gösterge bilim açısından Türkçe eğitiminde şiir türünden metinlerden yararlanmaya eleştirel bir yaklaşım. *Eğitimde Kuram ve Uygulama Dergisi*, 12(5), 993-1010. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/eku/issue/24404/258701>
- Bahar, M. A. (2017). *4MAT öğretim düzenine göre gerçekleştirilen üstbilişsel okuma eğitiminin üstbilişsel okuma stratejisini kullanma ve olgusal bilgilendirici metinleri anlama düzeyine etkisi* (Tez No. 486028) [Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Bahar, M. A. (2020). *Okuma edimi*. Anı.
- Bahar, M. A. (2024). Türkçe ders kitaplarında metin sonu soruları. Memiş, M. (Ed.) *Türkçe ders kitabı inceleme kılavuzu* içinde (s.547-582). Nobel.

- Başkaya, B. (2022). *Alımlama Estetiği açısından keşif, haz ve sağaltım ilişkisi* (Tez No.748261) [Yüksek Lisans Tezi, Işık Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Baştuğ, M., Hiğde, A., Çam, E., Örs, E. ve Efe, P. (2021). *Okuduğunu anlama becerilerini geliştirme stratejiler, teknikler ve uygulamalar*. Pegem.
- Bayrak, E. N. ve Soylu, Y. (2022). 6. sınıf öğrencilerinin okuma anlamadaki başarıları ile problem çözmedeki başarıları arasındaki ilişki. *İstanbul Aydın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 201-226. https://doi.org/10.17932/IAU.EFD.2015.013/efd_v08i2004
- Bayram, K. ve Kanmaz, A. (2022). 8. sınıf öğrencilerinin üstbilişsel okuma stratejilerini kullanma düzeyleri ile okuduğunu anlama başarıları arasındaki ilişki. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 10(2), 309-326. <https://doi.org/10.16916/aded.1064636>
- Baz, D. Ş. ve Baz, B. (2018). Okuduğunu anlama üzerine bir derleme çalışması. *Yıldız Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(1), 28-41. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ysbed/issue/36582/380646>
- Bekaroğlu, A., Kahveci, Ö., Kazoğlu, F., İlhan, T. ve Gökgöz, M. (2022). Examination of book reading habits of secondary school students. *Social scientific Centered Issues*, 4(1), 19-39. <https://dergipark.org.tr/en/pub/ssci/issue/70253/1092826>
- Bozkurt, O. (1999). *Plastik sanatlarda, alımlama estetiğinde 'beklenti ufku' sarsılması* (Tez No. 92594) [Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Teknik Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Brown, R. A. J. (1999). *Towards critical literacy: Literature and teachers' reactions to reader-response theories* [Master Thesis, University of Massey]. Massey University Documents. <http://hdl.handle.net/10179/11291>
- Bulut, M., Orhan, S. ve Kırbaş, A. (2012). Okuma eğitimi üzerine bir kaynakça denemesi. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 7(1), 19-36. <https://doi.org/10.19129/sbad.213>
- Bülbül, M. (2008). Bertolt Brecht'in "Wenn die Haifische Menschen Waeren" (Brecht 1967; 55) (Köpek Balıkları İnsan Olsalardı) adlı kısa öyküsü ile Melih Cevdet Anday'ın "Bölümlemeler" (Anday, 1981; 39) adlı anlatısında eleştirel tutum. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (1), 23-34. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/pausbed/issue/34705/383626>
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2024). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem.
- Carrell, P. L. ve Eisterhold, J. C. (1983). Schema theory and ESL reading pedagogy. *TESOL Quarterly*, 17(4), 553-573. <https://doi.org/10.2307/3586613>

- Chairanissa, N. ve Wirza, Y. (2019). The portrait of reading habit among junior high school students. *Second Conference on Language, Literature, Education and Culture (ICOLLITE 2018)* içinde (s.206-210). Atlantis. <https://doi.org/10.2991/icollite-18.2019.45>
- Creswell, J. W. ve Plano Clark, V. L. (2020). *Karma yöntem araştırmaları tasarımı ve yürütülmesi*. Dede, Y. ve Demir, S. B. (Çev.). Anı.
- Çakıcı, D. (2011). Şema kuramının okuduğunu anlama sürecindeki rolü. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (30), 77-86. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/dpusbe/issue/4772/286219>
- Çelik, H. ve Sur, E. (2023). Türkiye’de gerçekleştirilen okuma alışkanlığı araştırmaları üzerine bir inceleme. *XI. Uluslararası TURKCESS Eğitim ve Sosyal Bilimler Kongresi Tam Metin Bildiri E-Kitabı* içinde (s.300-309). <https://turkcess.net/wp-content/uploads/2023/05/TURKCESS-2023-Tam-Metin-Kitapcigi.pdf>
- Çetin, E. (2019). Gadamer’in Felsefi Hermenötiğinde öne çıkan hususlar. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 33, 65-95. <https://doi.org/10.35209/ksuifd.553908>
- Çevik, A., Erten, İ. H., Öztürk, Ö., Sezer, E. ve Zeren, V. Ö. (2012). *Tiyatronun toplumsal etkisi ve seyircinin alımlama düzeyi: Çanakkale’de ampirik tiyatro araştırması* (Proje No. 108K408). TR Dizin. <https://search.trdizin.gov.tr/tr/yayin/detay/612560/tiyatronun-toplumsal-etkisi-ve-seyircinin-alımlama-duzeyi-canakkalede-ampirik-tiyatro-arastirmasi>
- Çimen, L. (2020). Türkçe eğitimine Alımlama Estetiğı açısından yaklaşmak. Emen, H. (Ed.) *9. Uluslararası Bilimsel Araştırmalar Kongresi Bildiri Tam Metin Kitabı* içinde (s.717-733). Asos. https://www.researchgate.net/publication/349313030_TURKCE_EGITIMINE_ALIMLAMA_ESTETIGI_ACISINDAN_YAKLASMAK
- Demir Atalay, T. (2018). Okuma becerisinin temel kavramları. Alyılmaz, S. ve Ürün Karahan, B. (Ed.). *Okuma eğitimi* içinde (s.1-36). Anı.
- Demirel, M. (1992). Temel boyutlarıyla okuduğunu kavrama süreci. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(8), 325-334. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/hunefd/issue/7830/103024>
- Deniz, E. (2015). Ortaokul öğrencilerinin kitap okuma alışkanlıkları. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 3(2), 46-64. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/oyea/issue/24685/261033>
- Dilidüzgün, S. (2005). Eğitsel bir bakış açısıyla Ömer Seyfettin ve “Kaşağı”. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1) 11-24. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/iuhayefd/issue/8784/109809>

- Dilidüzgün, S. (2007). Zur kulturellen dimension beim rezipieren literarischer texte. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 29-48. <https://hayefjournal.org/Content/files/sayilar/101/29.pdf>
- Dorfman, M. H. (1996). Evaluating the interpretive community: Evidence from expert and novice readers. *Poetics*, 23(6), 453-470. [https://doi.org/10.1016/0304-422X\(96\)00004-6](https://doi.org/10.1016/0304-422X(96)00004-6)
- Duman, B. (2015). *Neden beyin temelli öğrenme?*. Pegem.
- Duran Gürbüz, S. (2024). *Abdülkâhir el-Cürcânî'de alımlama estetiği – Delâilu'l-İ'câz örneği* (Tez No. 903081) [Doktora Tezi, Erciyes Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Eagleton, T. (2014). *Edebiyat kuramı giriş*. Birkan, T. (Çev.). Ayrıntı.
- Ekiz, T. (2007). Alımlama estetiği mi metinlerarasılık mı?. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dergisi*, 47(2), 119-127. https://doi.org/10.1501/Dtcfder_00000000997
- Epçaçan, C. (2009). Okuduğunu anlama stratejilerine genel bir bakış. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(6), 207-223. <https://www.sosyalarastirmalar.com/articles/a-general-view-to-the-reading-comprehensionstrategies.pdf>
- Erdağı Toksun, S. (2015). *Türkçe öğretmenlerinin okuma stratejileri bilişsel farkındalık stratejilerini kullanma düzeylerine ilişkin bir araştırma (Kars ili örneği)* (Tez No. 407538) [Doktora Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Erkurt, G. Ş. (2021). Hermeneutik ve alımlama estetiği kuramlarının yazınsal metinlerin karşılaştırmalı çözümlemelerine etkisi. *Sosyal, Beşerî ve İdari Bilimler Dergisi*, 4(5), 418-436. <https://doi.org/10.26677/TR1010.2021.727>
- Eroğlu, M. (2023). Çocukluk döneminde bilişsel gelişim: Piaget ve Vygotsky'nin bilişsel gelişim kuramlarının incelenmesi ve karşılaştırılması. *International Journal of Education and New Approaches*, 6(1), 69-77. <https://doi.org/10.52974/jena.1258278>
- Garzón, E. ve Castañeda-Peña, H. (2015). Applying the Reader-Response Theory to Literary Texts in EFL-Pre-Service teachers' initial education. *English Language Teachig*, 8(8), 187-198. <https://doi.org/10.5539/elt.v8n8p187>
- Genç, H. N. (2003). Eğitimde yaratıcı dramanın alımlaması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(24), 196-205. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/hunefd/issue/7812/102558>
- Genç, İ. (2007). Klâsik Türk edebiyatı metinlerini anlamada modern yaklaşımlar. *Electronic Turkish Studies*, 2(4), 393-404. <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.181>

- Ghandehari, S. (2013). Definition of reader, as a relative concept, in reader-response theories. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 70, 1381-1388. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.01.200>
- Göğüş, B., Oğuzkan, F., Öneroy, O., Ünlü, M. ve Koçak, S. (1998). *Yazın terimleri sözlüğü*. Kurtuluş Ofset.
- Göğüş, B. (1998). *Anlatım terimleri sözlüğü*. Kurtuluş Ofset.
- Gökgözoğlu, E. (2017). *Günümüz Alman edebiyatının seçilmiş olan örneklerinde, birey olarak insan ve doğasının toplumsal değişiminin edebiyat sosyolojisi, alımlama estetiği kuramı ve tarihi kapsamında incelenmesi* (Tez No. 469276) [Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Göktürk, A. (2023). *Okuma uğraşı*. Yapı Kredi.
- Guerin, W. L., Labor, E., Morgan, L., Reesman, J.C. ve Willingham, J. R. (2005). *A handbook of critical approach to literature fifth edition*. Oxford University Press.
- Güneş, F. (2009). Türkçe öğretiminde günümüz gelişmeleri ve yapılandırmacı yaklaşım. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(11), 1-21. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/183131>
- Güneş, F. (2012). Okuma ve zihni yönetme. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(18), 1-15. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/mkusbed/issue/19552/208320>
- Güneş, F. (2021). *Türkçe öğretimi yaklaşımlar ve modeller*. Pegem.
- Gürbüz, S. ve Şahin, F. (2018). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri felsefe-yöntem-analiz*. Seçkin.
- Green, K. ve Lebihan, J. (2001). *Critical theory and practice: A coursebook*. Routledge.
- Hamzadayı, E. ve Batmaz, Ö. (2022). Okuduğunu anlamayı etkileyen etmenlere yönelik bir inceleme. *Ege Eğitim Dergisi*, 23(2), 190-209. <https://doi.org/10.12984/egeefd.1105439>
- Iskhak, I. Mujiyanto, J. ve Hartono, R. (2020). A review on reader response approach to teaching literature at EFL contexts. *English Language Teaching*, 13(7), 118-123. <https://doi.org/10.5539/elt.v13n7p118>
- Ivwhighrehweta, O. ve Maria-Gorretti, E. (2022). Reading habits of undergraduates in universities in Delta state, Nigeria. *Library Philosophy and Practice (e-journal)*, 7323. <https://digitalcommons.unl.edu/libphilprac/7323/>

- İnan, D. ve Boldan, M. N. (2018). Implementation of Reader-Response Theory in teaching short story. *The Literacy Trek*, 4(2), 63-76. <https://dergipark.org.tr/en/pub/literacytrek/issue/41278/470559>
- İnce, B. (2013). Çağdaş yazınbilimsel yaklaşımlar ışığında M. Ş. Esenal'ın "Hayat Ne Tatlı" öyküsüne bir bakış. *Sakarya University Journal of Education*, 2(2), 7-19. <https://dergipark.org.tr/en/pub/suje/issue/20630/219974>
- İnce, B. (2022). Oğuz Atay'ın "Unutulan" adlı hikâyesinin postmodern unsurlar açısından incelenmesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (27), 294-306. <https://doi.org/10.29000/rumelide.1104535>
- İnce Samur, A. Ö. (2014). "Bireye" okuma kültürü edindirme izlencesi (Tez No. 443309) [Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Kanatlı, F. ve Çekici, Y. E. (2018). Okuma eğitimi alanındaki kuramsal kitaplarda okumanın kavram alanına yönelik eleştirel bir değerlendirme. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 303-316. <https://doi.org/10.17860/mersinefd.344672>
- Kanatlı, F. ve Çekici, Y. E. (2020). Alımlama estetiği bağlamında edebiyat eğitime farklı bir bakış denemesi. *Uluslararası Türkoloji Araştırmaları ve İncelemeleri Dergisi*, 5(1), 54-63. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/uluturkad/issue/83094/1431154>
- Karagöz, M. ve Dilidüzgün, S. (2016). Alımlama boyutlarıyla metin türüne özgü okumalar -öğretime ilişkin eleştiri ve öneriler-. Dilidüzgün, S. (Ed.) *Kuram ve uygulama bağlamında Türkçe öğretimi içinde* (s.30-39). Anı.
- Karatay, H. (2007). *İlköğretim Türkçe öğretmeni adaylarının okuduğunu anlama becerileri üzerine alan araştırması* (Tez No. 205288) [Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Karatay, H. (2018). *Okuma eğitimi kuram ve uygulama*. Pegem.
- Kavalcı, T. (2017). Üç önemli kuramcı üzerinden alımlama estetiğinin incelenmesi ve bir uygulama. *Söylem Filoloji Dergisi*, 2(1), 52-74. <https://doi.org/10.29110/soylemdergi.286808>
- Kavcar, C., Oğuzkan, F. ve Hasırcı, S. (2021). *Türkçe öğretimi Türkçe ve sınıf öğretmenleri için*. Anı.
- Kaygas, E. (2019). *Eğitim fakültesi öğrencilerinin okuma alışkanlıklarının incelenmesi* (Tez No. 567466) [Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Kazan, H. (2021). *Ayla Kutlu'nun hikâyelerinin Alımlama Estetiği'ne göre incelenmesi* (Tez No. 696983) [Yüksek Lisans Tezi, Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

- Kendir, S. (2022). *Türk edebiyatında alımlama estetiği ve Akşit Göktürk'ün inceleme ve deneme yazıları* (Tez No. 729316) [Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Köse, B. (2019). Yabancı dil öğretimi açısından alımlama estetiği. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6(35), 338-346. <http://dx.doi.org/10.16990/SOBIDER.4909>
- Kunjanman, S. ve Aziz, A. A. (2021). Reader-response theory: A systematic literature review. *Malaysian Journal of Social Sciences and Humanities (MjSSH)*, 6(4), 252-260. <https://doi.org/10.47405/mjssh.v6i4.747>
- Kuşdemir, Y., Bulut, P. ve Uzun, E. B. (2020). Okuma kültürü üzerine bir inceleme: Öğretmen Adayları örneği. *Gençlik Araştırmaları Dergisi*, 8(21), 74-95. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/genclikarastirmalari/issue/56614/700455>
- Kuyumcu, N. (2016). Çocuk tiyatrosunda alımlama. *Istanbul Journal of Innovation in Education*, 2(1), 1-11. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ieyd/issue/29236/312952>
- Kültür ve Turizm Bakanlığı Kütüphaneler ve Yayımlar Müdürlüğü. (2017). Türkiye’de *Kitap Okuma Alışkanlıkları Araştırması*. <https://kygm.ktb.gov.tr/Eklenti/92804,okuma-kulturu-haritasi-2017pdf.pdf?0>
- Li, X., Wu, J. ve Wang, W. (2007). Analysis of schema theory and its influence on reading. *US-China Foreign Language*, 5(11), 18-21. <https://citeseerx.ist.psu.edu/document?repid=rep1&type=pdf&doi=38e80338cf507a63bcd29079a5e5065b3c66414c>
- Liswaniso, B. L. ve Mubanga, G. N. (2019). Examining the reading habits of university students: a study of students at the katima mulilo campus of the university of Namibia. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 16(1), 140-152. <https://doi.org/10.56040/bdlg1619>
- Macit, M. ve Soldan, U. (2017). *Edebiyat bilgi ve teorileri el kitabı*. Grafiker.
- Maviş, F. Ö (2015). Bilgiyi işleme kuramı. Arslan, M. (Ed.) *Öğrenmenin nörofizyolojisi öğretimde yeni yaklaşımlar*. Anı.
- Medina, A., Callender, A. A., Brantmeier, C. ve Schultz, L. (2017). Inserted adjuncts, working memory capacity, and L2 reading. *System* (66), 69-86. <https://doi.org/10.1016/j.system.2017.03.002>
- Memiş, M. R. (2020). Türkçe eğitiminde okuma eğitimi. Güven, A. Z. (Ed.) *Türkçe eğitime genel bir bakış içinde* (s.81-135). Pegem. <https://doi.org/10.14527/9786257052085.05>
- Mertkan, Ş. (2015). *Karma araştırma tasarımı*. Pegem.

- Millî Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü. (2017). *Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri*. https://oygm.meb.gov.tr/dosyalar/StPrg/Ogretmenlik_Meslegi_Genel_Yeterlikleri.pdf
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2024a). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı*. <https://tymm.meb.gov.tr/upload/program/2024programtur5678Onayli.pdf>
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2024b). *2022 PISA OECD ülke özetleri*. https://odsgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2024_05/06144528_ulke_ozetleri_rapor.pdf
- Mohammed, M. A. J. ve Mohammed Abdullah, F. (2023). The effect of an educational program based on reception theory on the development of critical thinking. *Journal of Survey in Fisheries Sciences*, 10(3), 5008-5031.
- Monsour, K. J. (2016). *Teachers' perceptions about using literary theories to promote critical thinking* (Order No. 10142744) [Doctoral Thesis, University of Indiana]. ProQuest Dissertations and Theses Global.
- Moran, B. (2002). *Edebiyat kuramları ve eleştirisi*. İletişim.
- Mullis, I.V.S., von Davier, M., Foy, P., Fishbein, B., Reynolds, K.A., ve Wry, E. (2023). *PIRLS 2021 International Results in Reading*. Boston College, TIMSS and PIRLS International Study Center. <https://doi.org/10.6017/lse.tpisc.tr2103.kb5342>
- Navruz, C. (2024). *Kemalettin Tuğcu'nun hikâyelerinde yer alan değerlerin alımlama estetiği kuramına göre incelenmesi* (Tez No. 858996) [Doktora Tezi, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Ocak, G. (2019). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem. <https://doi.org/10.14527/9786052419649>
- Odabaş, H., Odabaş, Z. Y. ve Binici, K. (2020). Dijital bilgi kaynakları ve ortamlarının üniversite öğrencilerinin okuma davranışlarına etkileri. *Millî Eğitim*, 49(227), 89-116. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/milliegitim/issue/56322/778250>
- Okuma Kültürünü Yaygınlaştırma Platformu. (2019). *Türkiye okuma kültürü araştırması*. <https://okuyayplatformu.com/wp-content/uploads/2020/02/okuma-kulturu-arastirmasi.pdf>
- Onarıcıoğlu, A. S. (2020). *Ortaokul öğrencilerinin öyküleyici metinlere ilişkin tepkilerinin Alımlama Estetiği Kuramı açısından incelenmesi* (Tez No. 659914) [Doktora Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

- Onur, E. (2024). *Okur merkezli kuramlar ile yapılandırılmış ders tasarımlarının Türkçe eğitiminde uygulanabilirliği* (Tez No. 864008) [Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Öcel, N. (2012). Alımlama estetiği ve belgesel sinema açınımları. *İstanbul Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi*, 2(12), 1009-1032. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/iuifd/issue/22877/244553>
- Özbay, M. ve Bahar, M. A. (2012). İleri okur ve üstbiliş eğitimi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 1(1), 158-177. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/teke/issue/12841/155568>
- Özbek, Y. (2013). *Postmodernizm ve alımlama estetiği*. Çizgi.
- Özbek, Y. (2022). Edebiyatta minimalizm ve alımlama estetiği. *Korpusgermanistik Dergisi*, 1(1), 1-9. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/korpus/issue/73762/1216655>
- Özdemir, S. (2018). Öğretmen adaylarının okuma stratejilerini kullanma düzeyleri. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 296-315. <https://doi.org/10.14686/buefad.381007>
- Özdemir, B. (2023). Ana dili olarak Türkçe öğretiminde okuma becerisinin unsurları. Uğurelli, Y. Ö. ve Dedeoğlu Orhun, B. (Ed.). *Türkçe öğretiminde okuma eğitimi el kitabı* içinde (s.4-16). Pegem.
- Özkaya, P. G. ve Çetin, D. (2014). Türkçe öğretmeni adaylarının okuma alışkanlıkları ve kütüphane kullanımlarına ilişkin bir inceleme (Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Örneği). *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1). <https://doi.org/10.21666/mskuefd.17579>
- Özsoysal, F. (2005). Oyunlarda alımlama: Haldun Taner'in metin stratejisi üstüne eleştirel bir deneme. *Tiyatro Eleştirmenliği ve Dramaturji Bölümü Dergisi*, (7), 40-63. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/teddergi/issue/18487/194659>
- Öztok, Ö. (2010). *Behçet Necatigil'in Şiirlerini alımlama estetiğine göre inceleme denemesi* (Tez No. 265692) [Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Pankin, J. (2013). *Schema theory*. Massachusetts Institute of Technology.
- Pehlivan, D. (2023). *Postmodern alımlama estetiği: Jose Saramago'nun Kabil adlı romanı* (Tez No. 793501) [Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Poggenpohl, S., Chayutsahakij, P. ve Jeamsinkul, C. (2004). Language definition and its role in developing a design discourse. *Design Studies*, 25(6), 579-605. <https://doi.org/10.1016/j.destud.2004.02.002>
- Polat, A. (2019). *Türkçe öğretmenlerinin okuma kültürü konusundaki hizmetiçi eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi (Hizmetiçi eğitim programı önerisi)* (Tez No.

568446) [Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Razı, S. (2007). *Okuma becerisi öğretimi ve değerlendirilmesi*. Kriter.

Sadoski, M., Paivio, A. ve Goetz, E. T. (1991). A critique of schema theory in reading and a dual coding alternative. *Reading Research Quarterly*, 26(4), 463-484. <https://doi.org/10.2307/747898>

Sajid, M. K. M., Hafizoah K., Al Fraidan, A., Hasan, G. A., Iqbal, Z., Aljarrah, K. ve Al Anazi, N. (2020). An assessment of text reading habits of Pakistani m.phil. level students. *PalArch's Journal of Archaeology of Egypt/Egyptology*, 17(9), 2438-2451. https://www.researchgate.net/publication/366262672_AN_ASSESSMENT_OF_TEXT_READING_HABITS_OF_PAKISTANI_MPHILLEVELSTUDENTS_PJAE_179_2020_AN_ASSESSMENT_OF_TEXT_READING_HABITS_OF_PAKISTANI_MPHILLEVELSTUDENTS

Sakallı, C. (2016). *Günümüz edebiyat ve eleştiri kuramları*. Anı.

Saldaña, J. (2019). *Nitel Araştırmacılar İçin Kodlama El Kitabı*. Tüfekçi Akcan, A. ve Şad, S. N. (Çev.). Pegem.

Sanghvi, P. (2020). Piaget's theory of cognitive development: a review. *Indian Journal of Mental Health*, 7(2), 90-96. <https://doi.org/10.30877/IJMH.7.2.2020.90-96>

Serter, S. S. ve Karadaş, N. (2017). Belgesel sinema ve alımlama estetiği: Gökkuşagina Dokunmak adlı film üzerine bir inceleme. *Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(2), 152-162. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/aksos/issue/39204/459941>

Sever, S. (2015). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme*. Anı.

Sever, S., Karagül, S. ve Doğan Güldenoğlu, B. N. (2017). Öğretmenlerin okuma kültürü düzeyleri ile kitle iletişim araçlarını kullanma alışkanlıklarının incelenmesi. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 47-69. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/iuhayefd/issue/30378/328127>

Sevim, O. ve Şeref, İ. (2015). Türkçe öğretmen adaylarının okuma eğitimi dersiyle ilgili görüş ve önerileri. *EKEV Akademi Dergisi*, 19(61), 343-356. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/sosekev/issue/72141/1161014>

Silahsızoğlu, E. (2011). *İstanbul ili örneğinde Türkçe öğretmenlerinin yazın kuramlarına ilişkin görüşleri* (Tez No. 280853) [Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Silahsızoğlu, E. (2015). Türkçe dersinde yazın eğitimi sürecinde kuramlardan yararlanma. *Trakya Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 5(10), 131-149. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/trkede/issue/40957/494811>

- Sotiloye, B. ve Bodunde, H. (2018). Assessment of students' reading culture in a Nigerian university: Waxing or waning?. *Legon Journal of the Humanities*, 29(2), 285-307. <https://doi.org/10.4314/ljh.v29i2.11>
- Spirovska, E. (2019). Reader-response theor and approach: Application, values and significance for students in literature courses. *Seeu Review*, 14(1), 20-35. <https://doi.org/10.2478/seeur-2019-0003>
- Suarez, G. W. A. ve Diva, C. (2022). Using Reader Response Strategy and affective learning domain in teaching literature to enhance critical thinking. *International Journal of Educational Management and Development Studies*, 3(4), 61-82. <https://doi.org/10.53378/352938>
- Şengül, K. (2020). Türkçe öğretmenlerinin sahip olması gereken yeterlikler. Temur, N. ve Şengül, M. (Ed.). *Türkçe öğretim programları içinde* (s.341-370). Pegem. <https://doi.org/10.14527/9786257228657.12>
- Tanç, N. (2013). Alımlama estetiği ışığında Hüsn ü Aşk'ın poetik değeri: Suhan. *Turkish Studies*, 8(9), 2351-2360. <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.4836>
- Taşdemir, F. (2022). Verilerin toplanması. Yılmaz, K. ve Arık, R. S. (Ed.). *Eğitimde araştırma yöntemleri içinde* (s.128-158). Pegem. <https://doi.org/10.14527/9786052415320.06>
- Tracey, D. H. ve Morrow, L. M. (2017). *Okumaya genel bir bakış kuram ve modellere giriş*. Ülper, H. (Çev. Ed.). Pegem.
- Tunçok, G. Z. (2019). Tahsin Yücel'in Bıyık Söylencesi adlı romanının alımlama estetiği ve feminist eleştiri bağlamında incelenmesi. *TÜRKÜ Uluslararası Dil, Edebiyat ve Halkbilimi Araştırmaları Dergisi*, 7(17), 235-248. <http://dx.doi.org/10.12992/TURUK681>
- Türkben, T. (2021). Okuma eğitimi. Temizyürek, F. ve Türkben, T. (Ed.). *Türkçe öğretimine genel bir bakış el kitabı içinde* (s.93-149). Pegem.
- Türkben, T. ve Gündeğer, C. (2021). Beşinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve Türkçe dersine yönelik tutumları arasındaki ilişki. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 9(3), 871-888. <https://doi.org/10.16916/aded.907668>
- Türkyılmaz, M., Can, R. ve Karadeniz, A. (2010). Alımlama estetiği ve okur merkezli yaklaşımın eski edebiyat eğitiminde uygulanması. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 153-172. https://www.researchgate.net/publication/275634739_ALIMLAMA_ESTETIG_I_VE_OKUR_MERKEZLI_YAKLASIMIN_ESKI_EDEBIYAT_EGITIMINE_UYGULANMASI
- Uçan, H. (2006). Edebiyat eğitimi, estetik bir hazzın edinimi, okumanın alışkanlığa dönüştürülmesi ve yazınsal kuramlar. *Millî Eğitim Dergisi*, 34(169). <https://dergipark.org.tr/tr/pub/milliegitim/issue/36938/422335>

- Uslu Üstten, A. (2019). Okuma eğitiminin temel kavramları. Şen, Ü. (Ed.). *Dil eğitiminin temel kavramları içinde* (s.61-85). Pegem. <https://doi.org/10.14527/9786052415665.04>
- Ülper, H. (2010). *Okuma ve anlamlandırma becerilerinin kazandırılması*. Nobel.
- Ünlü, S. ve Eğilmez, N. İ. (2021). Okuma kültürünün oluşması sürecinde Türkçe öğretmenlerinin yeri ve önemi. *Turkish Studies*, 16(4), 1365-1404. <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.49998>
- Ürün Karahan, B. (2017). Türkçe öğretmeni adaylarının okur öz yeterlik algılarının okuduğunu anlama düzeyleri ile ilişkisi. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 5(2), 65-74. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/oyea/issue/33465/329567>
- Ürün Karahan, B. (2018). Okuma ve okuduğunu anlama. Alyılmaz, S. ve Ürün Karahan, B. (Ed.). *Okuma eğitimi içinde* (s.39-54). Anı.
- Yağbasan, M. (2007). Film okumalarında alımlama estetiği bir filmi yeniden okumak. *Galatasaray Üniversitesi İletişim Dergisi*, (6), 201-221. <http://iletisimdergisi.gsu.edu.tr/tr/pub/issue/7373/96536>
- Yalçın, A. (2012). *Türkçe öğretim yöntemleri yeni yaklaşımlar*. Akçağ.
- Yaman, H. (2024). *Türkçe öğretiminde yaratıcı drama yönteminin anlatma becerilerine, Apollonca ile Dionysosça gelişimine ve alımlamaya etkisi* (Tez No. 853504) [Yüksek Lisans Tezi, Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Yaşar, H. N. (2022). *Türkçe öğretmeni adaylarının okuma kültürü görünüşleri* (Tez No.764506) [Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin.
- Yıldız, D., Ceran, D. ve Sevmez, H. (2015). Eğitim fakültesi öğrencilerinin okuma alışkanlıkları profili. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(3), 141-166. <https://doi.org/10.12780/uusbd.42426>
- Yılmaz, M. (2008). Türkçede okuduğunu anlama becerilerini geliştirme yolları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(9), 131-139. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/mkusbed/issue/19561/208533>
- Yılmaz, M. (2021). Okuma eğitimi. Yılmaz, M. (Ed.). *Yeni gelişmeler ışığında Türkçe öğretimi içinde* (s.79-110). Pegem.
- Yüce, S. (2016). Edebiyatta gerçekçilik ve Alımlama Estetiği. *Söylem Filoloji Dergisi*, 1(2), 105-117. <https://doi.org/10.29110/soylemdergi.255282>

- Yücel, F. (2006). Alımlama estetiği açısından çeviri. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15(1), 489-504. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/cusosbil/issue/4373/59884>
- Woolley, G. (2011). *Reading comprehension: Asisting children with learning difficulties*. Springer Science +Business Media B.V. <https://doi.org/10.1007/978-94-007-1174-7>
- Zeren, V. Ö. (2023). Devam oyunlarında alımlama: Tarla Kuşuydu Juliet, Nina ve Nora 2. *Yedi: Tasarım ve Bilim Dergisi*, 29, 27-38. <https://doi.org/10.17484/yedi.1150198>
- Zhou, T. ve Xiao, J. (2019). Study in the teaching mode of English reading in primary school from the perspective of reception aesthetics. *US-China Education Review A*, 9(6), 252-260. <https://doi.org/10.17265/2161-623X/2019.06.002>



EKLER

EK 1: Okuma Eğitiminde Alımlama Estetiği Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

OKUMA EĞİTİMİNDE ALIMLAMA ESTETİĞİ YARI YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME FORMU

Rukiye EVLER

2024

EK 1 (devamı): Okuma Eğitiminde Alımlama Estetiği Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Değerli Meslektaşım,

Bu çalışmanın amacı, Türkçe öğretmenlerinin alımlama estetiğiyle ilgili bilgi birikimlerinin belirlenmesi ve Türkçe öğretmenlerinin okuma eğitiminde alımlama estetiğini dikkate alıp almadıklarının ve ne düzeyde aldıklarının incelenmesidir. Görüşme formunda yer alan sorulara vereceğiniz yanıtlar tarafımızca gizli tutulacak, tamamen eğitsel ve bilimsel amaçlı kullanılacaktır.

Bu görüşme formu iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölüm kişisel bilgilere, ikinci bölüm ise Türkçe öğretmenlerinin alımlama estetiğine yönelik bilgi birikimlerini öğrenmek amacıyla açık uçlu soruları içermektedir. Görüşme sonuçlarının sağlıklı ve güvenilir olması için soruları içtenlikle, samimi ve doğru olarak yanıtlamanız gerekli görülmekle beraber büyük önem taşımaktadır.

İlginiz ve katılımınız için teşekkür ederiz.

Rukiye EVLER

Doç. Dr. Mehmet Ali BAHAR

BİRİNCİ BÖLÜM		
Kişisel Özellikler		
Cinsiyet	Kadın (...)	Erkek (...)
Yaş Aralığı	21-25 (...) 26-30 (...) 31-35 (...) 36-40 (...) 41-45 (...) 46-50 (...) 51-55 (...) 56-60 (...) 60 ve üzeri (...)	
Öğretmenliğe Atanmaya Esas Mezun Olduğunuz Program	Türkçe Öğretmenliği (...) Sınıf Öğretmenliği (...) Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği (...) Türk Dili ve Edebiyatı (...) Diğer (...)	
Mezun Olduğunuz Fakülte/Okul	Eğitim Fakültesi (...) Öğretmen Okulu/Eğitim Enstitüsü (...) Fen Edebiyat Fakültesi (...) Edebiyat Fakültesi (...) Sosyal ve Beşerî Bilimler/İnsani Bilimler Fakültesi (...) Dil Tarih Coğrafya Fakültesi (...) Diğer (...)	

EK 1 (devamı): Okuma Eğitiminde Alımlama Estetiği Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Atandıktan Sonra Mezun Olunan Program Alanı	Türkçe Eğitimi (...) Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi (...) Eğitim Bilimleri (...) Diğer (...)
Atandıktan Sonra Mezun Olunan Program Düzeyi	Lisans (...) Yüksek Lisans (Tezli) (...) Yüksek Lisans (Tezsiz) (...) Doktora (...)
Mesleki Deneyim	0-5 (...) 6-10 (...) 11-15 (...) 16-20 (...) 21-25 (...) 26-30 (...) 31-35 (...) 36-40 (...) 41 ve üzeri (...)

İKİNCİ BÖLÜM

Bu bölümde alımlama estetiğine yönelik bilgi birikiminizi ve okuma eğitiminde kullanımına yönelik görüşlerinizi öğrenmek amacıyla açık uçlu sorulara yer verilmiştir. Cevaplarınızı boş bırakılan yerlere yazabilirsiniz.

SORULAR	
1.	Okunacak metin/eserin genel yapısı ve içeriği hakkında öğrencileri bilgilendiriyor musunuz?
2.	Öğrencilerin okumakta zorlanacağını hissettiği bir metinle ilgili aydınlatıcı, heveslendirici ön bilgiler veriyor musunuz?

EK 1 (devamı): Okuma Eğitiminde Alımlama Estetiği Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

3.	Öğrencilerin yazınsal metinlerin söylem özelliklerinin farkında olmaları için yaptığımız çalışmalar nelerdir?
4.	Öğrencilerin metni anlamlandırması noktasında metindeki bilgileri günlük yaşamla ve kendi bilgi ve tecrübeleriyle ilişkilendirmelerini sağlıyor musunuz? Sağlıyorsanız bunun için hangi çalışmaları yapıyorsunuz?
5.	Öğrencinin yazınsal metinlerden çıkardığı anlamı sorgulaması, başkalarıyla tartışması için etkinlikler yapıyor musunuz?
6.	Öğrencinin metindeki örtük anlamları fark etmeleri için ne gibi etkinlikler düzenliyorsunuz?
7.	Öğrencilerinize farklı bağlamlarda ve okuma deneyimleriyle metinleri okuduklarında okuduklarından çıkardıkları anlamların da farklılaştığını hissettirecek çalışmalar yapıyor musunuz?
8.	Öğrencilerinizin okudukları bir eserle ilgili başka eserlere bakmalarını özendiriyor musunuz?
9.	Metinle ilgili söz konusu yazarın/yazarların kitaplarından öğrencileri motive edebilecek alıntılar yapıyor musunuz?

EK 1 (devamı): Okuma Eğitiminde Alımlama Estetiği Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

10.	İyi okurlar metindeki anlamı tüketen değil, üreten olmalı sözünden ne anlıyorsunuz?
11.	MEB tarafından yayınlanan 2024 Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programını incelediniz mi? Yeni programda alımlama becerileri ile kastedilenin ne olduğunu düşünüyorsunuz?
12.	2024 Türkçe Dersi Öğretim Programında kastedilen alımlama becerilerini kazandırmak için neler yapılabilir?

*OKUMA EĞİTİMİNDE
ALIMLAMA ESTETİĞİ
ANKETİ*

Rukiye EVLER

2024

EK 2 (devamı): Okuma Eğitiminde Alımlama Estetiği Anketi

Değerli Meslektaşım,

Bu çalışmanın amacı, Türkçe öğretmenlerinin alımlama estetiğiyle ilgili bilgi birikimlerinin belirlenmesi ve Türkçe öğretmenlerinin okuma eğitiminde alımlama estetiğini dikkate alıp almadıklarının ve ne düzeyde aldıklarının incelenmesidir. Anket formunda yer alan sorulara vereceğiniz yanıtlar tarafımızca gizli tutulacak, tamamen eğitsel ve bilimsel amaçlı kullanılacaktır.

Bu anket formu iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölüm kişisel bilgilere, ikinci bölüm ise Türkçe öğretmenlerinin okuma eğitiminde alımlama estetiğini kullanmasına yönelik kapalı uçlu soruları içermektedir. Anket sonuçlarının sağlıklı ve güvenilir olması için soruları içtenlikle, samimi ve doğru olarak yanıtlamanız gerekli görülmekle beraber büyük önem taşımaktadır.

İlginiz ve katılımınız için teşekkür ederiz.

Rukiye EVLER

Doç. Dr. Mehmet Ali BAHAR

BİRİNCİ BÖLÜM		
Kişisel Özellikler		
Cinsiyet	Kadın (...)	Erkek (...)
Yaş Aralığı	21-25 (...) 26-30 (...) 31-35 (...) 36-40 (...) 41-45 (...) 46-50 (...) 51-55 (...) 56-60 (...) 60 ve üzeri (...)	
Öğretmenliğe Atanmaya Esas Mezun Olduğunuz Program	Türkçe Öğretmenliği (...) Sınıf Öğretmenliği (...) Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği (...) Türk Dili ve Edebiyatı (...) Diğer (...)	
Mezun Olduğunuz Fakülte/Okul	Eğitim Fakültesi (...) Öğretmen Okulu/Eğitim Enstitüsü (...) Fen Edebiyat Fakültesi (...) Edebiyat Fakültesi (...) Sosyal ve Beşerî Bilimler/İnsani Bilimler Fakültesi (...) Dil Tarih Coğrafya Fakültesi (...) Diğer (...)	

EK 2 (devamı): Okuma Eğitiminde Alımlama Estetiği Anketi

Atandıktan Sonra Mezun Olunan Program Alanı	Türkçe Eğitimi (...) Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi (...) Eğitim Bilimleri (...) Diğer (...)
Atandıktan Sonra Mezun Olunan Program Düzeyi	Lisans (...) Yüksek Lisans (Tezli) (...) Yüksek Lisans (Tezsiz) (...) Doktora (...)
Mesleki Deneyim	0-5 (...) 6-10 (...) 11-15 (...) 16-20 (...) 21-25 (...) 26-30 (...) 31-35 (...) 36-40 (...) 41 ve üzeri (...)

İKİNCİ BÖLÜM

Bu bölümde alımlama estetiğinin okuma eğitiminde kullanımına yönelik çeşitli bilgiler verilmiştir. Lütfen bu bilgileri **1-Kesinlikle katılmıyorum, 2-Katılmıyorum, 3-Fikrim yok, 4-Katılıyorum, 5-Kesinlikle katılıyorum** seçeneklerinden birini işaretleyerek cevaplayınız.

	SORULAR	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
1.	Öğrencilerimin metni bilgi ve tecrübelerine dayanarak anlamlandırması için çalışmalar yaparım.					
2.	Öğrencilerimin metni okurken zihinlerinde beliren anlık imgeler, çıkarımlar vb. ile metinle bir söyleşiye girmelerini sağlayacak çalışmalar yaparım.					
3.	Öğrencilerimin metinde ne aradıklarıyla ne buldukları arasındaki farkları belirleyebilecekleri çalışmalar yaparım.					
4.	Öğrencilerimin metindeki probleme yönelik farklı çözüm önerileri geliştirmeleri için çalışmalar yaparım.					
5.	Öğrencilerimin metinde yazar tarafından bırakılan boşlukları yorumlarken kendilerini sorgulaması için çalışmalar yaparım.					
6.	Öğrencilerimin metinde yazar tarafından bırakılan boşlukları yorumlarken bağlamı sorgulaması için çalışmalar yaparım.					
7.	Öğrencilerimin metinle ilgili mantıklı yorumlar yapabilmesi için etkinlikler yaparım.					
8.	Öğrencilerimin metinde doğrudan ifade edilen bilgilerden yola çıkarak şemalarındaki kavramları yeniden düzenlemesini sağlayacak çalışmalar yaparım.					

EK 2 (devamı): Okuma Eğitiminde Alımlama Estetiği Anketi

9.	Öğrencilerimin metinde doğrudan ifade edilen bilgilerden yola çıkarak yazarın vermek istediği anlamın ne olduğuna yönelik bir çerçeve oluşturabilecekleri çalışmalar yaparım.						
10.	Öğrencilerimin metinde örtük olarak verilen bilgiler üzerine düşünceleri için çalışmalar yaparım.						
11.	Öğrencilerimin metni anlaması için beyin fırtınası gibi farklı yöntem ve teknikler kullanırım.						
12.	Öğrencilerimin metni okurken öz sorgulamalı bir okuma eylemi gerçekleştirebilmeleri için çalışmalar yaparım.						
13.	Öğrencilerime farklı zamanlarda okudukları bir metinden her okuyuşta farklı anlamlar çıkarabildiklerini fark etmelerini sağlayan çalışmalar yaparım.						
14.	Öğrencilerimin metni her okuyuşta daha öncekinden kapsamlı bir yargıya ulaşmaları için etkinlikler yaparım.						
15.	Öğrencilerimin metinde verilen bilgilerle ön bilgilerini ilişkilendirerek metnin anlamını yeniden oluşturabilmeleri için etkinlikler yaparım.						
16.	Öğrencilerime okuma sürecinde metinleri anlamlandırmada genel ve yazınsal kültürlerinden faydalanmalarını sağlayan çalışmalar yaparım.						
17.	Öğrencilerimin metin dışı unsurların (kapak, yazı biçimi vb.) anlam üzerindeki etkisini sorgulamaları için çalışmalar yaparım.						
18.	Öğrencilerimin metindeki anlamsal ilişkileri (sebe-sonuç vb.) ortaya koyabilmeleri için çalışmalar yaparım.						
19.	Öğrencilerimin metnin bağlamından söz varlığı unsurlarının anlamıyla ilgili ipuçlarını belirleyip ön bilgileriyle ilişkilendirebilmeleri için etkinlikler yaparım.						
20.	Öğrencilerimin metinde geçen çok anlamlı söyleyişleri fark ederek anlayabilmeleri için çalışmalar yaparım.						
21.	Öğrencilerimin metnin tutarlılığını sorgulamaları için etkinlikler yaparım.						
22.	Öğrencilerime okudukları metinden anladıklarıyla basit çıkarımlarda bulunabilecekleri etkinlikler yaparım.						
23.	Öğrencilerime okudukları metinden anladıklarıyla üst düzey çıkarımlarda bulunabilecekleri etkinlikler yaparım.						
24.	Öğrencilerimin metinde sunulan bilgileri çözümlemesinde sözcük dağarcıklarından yararlanmaları noktasında teşvik ederim.						
25.	Öğrencilerimin metinde anlamını bilmediği bir sözcükle karşılaştıklarında sözlükten faydalanmalarını sağlarım.						
26.	Öğrencilerimin metindeki anlamsal boşlukları figüratif dil yapıları bilgileriyle anlamlandırabilmeleri için çalışmalar yaparım.						
27.	Öğrencilerime metindeki anlamsal boşlukları doldurmaları için aynı metni birkaç kez yeniden okuturum.						
28.	Öğrencilerime metinde geçen sanatlı ifadeleri anlayabilmelerini sağlayacak etkinlikler yaparım.						
29.	Öğrencilerime metnin içeriğini öncelik ve sonralık açısından karşılaştırabilecekleri etkinlikler yaptırırım.						
30.	Süreğen bir okuma sürecini devam ettirmek için öğrencilerimin ilgi ve motivasyonunu artırıcı çalışmalar yaparım.						

EK 2 (devamı): Okuma Eğitiminde Alımlama Estetiği Anketi

31.	Öğrencilerimin metni anlamlandırmasını sağlamak için çeşitli okuma stratejilerinden yararlanmalarını sağlarım.					
32.	Öğrencilerimin okuma sürecinde metinle ilgili ipuçlarını yakalamaları için çalışmalar yaparım.					
33.	Öğrencilerime metni okuduktan sonra ne anladıklarıyla ilgili değerlendirme yapmaları için çalışmalar yaparım.					
34.	Öğrencilerimin okudukları metindeki düşünceleri başkaları ile tartışabilmeleri için çalışmalar yaparım.					
35.	Öğrencilerime okudukları metinle ilgili başka eserlere de bakmaları konusunda yönlendiririm.					
36.	Öğrencilerime metnin anlamından yola çıkarak kendi yaşamlarına yönelik metnin söylediklerini düşünmeleri için çalışmalar yaparım.					
37.	Öğrencilerime okudukları metinden anladıklarını kendi cümleleriyle ifade edebilmeleri için etkinlikler yaparım.					

EK 3: Etik Komisyonu Onay Bildirimi

BAŞVURU NO: 366

ERCİYES ÜNİVERSİTESİ SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ETİK KURULU PROJE ONAY FORMU

Projenin Adı	"Okuma Eğitiminde Alımlama Estetiği: Türkçe Öğretmeni Görüşleri"		
Projenin Niteliği	Yüksek Lisans/Uzmanlık/Doktora Tezi		
Proje Araştırmacıları	Rukiye EVLER	(Sorumlu Araştırmacı)	
	Doç. Dr. Mehmet Ali BAHAR	(Danışman)	
Sorumlu Araştırmacının Haberleşme Bilgileri	T: [REDACTED] ara M: [REDACTED] E-posta adresi: ru[REDACTED]@gmail.com		

KARAR:

Etik Kurulumuza başvuran **Rukiye EVLER**' in "**Okuma Eğitiminde Alımlama Estetiği: Türkçe Öğretmeni Görüşleri**" adlı çalışması değerlendirilerek aşağıdaki sonuca ulaşılmıştır.

Proje etik açıdan uygun bulunmuştur. ☒

Projenin etik açıdan geliştirilmesi gerekmektedir. ☐

Proje etik açıdan uygun bulunmamıştır. ☐

27/08/2024

ADI SOYADI		İMZA
Etik Kurul Başkanı	Prof. Dr. [REDACTED] İÇ	[REDACTED]
Etik Kurul Başkan Yrd.	Prof. Dr. [REDACTED] AŞ	[REDACTED]
Üye	Prof. Dr. [REDACTED] İN	[REDACTED]
Üye	Prof. Dr. [REDACTED] EŞ	[REDACTED]
Üye	Prof. Dr. [REDACTED] N	[REDACTED]
Üye	Prof. Dr. [REDACTED] AZ	[REDACTED]
Üye	Prof. Dr. [REDACTED] UZ	[REDACTED]
Üye	Prof. Dr. [REDACTED] AĞ	[REDACTED]
Üye	Doç. Dr. [REDACTED] AR	[REDACTED]
Üye	Doç. Dr. [REDACTED] ÜL	[REDACTED]
Üye	Doç. Dr. [REDACTED] Ş	[REDACTED]
Üye	Doç. Dr. [REDACTED] CI	[REDACTED]
Üye	Doç. Dr. [REDACTED] AT	[REDACTED]
Üye	Doç. Dr. [REDACTED] Ç	[REDACTED]
Üye	Dr. Öğr. Gör. [REDACTED] NIK	[REDACTED]

EK 4: MEB İzinleri



[Redacted] okulu Müdürlüğüne



Başvuru No: MEB.TT.2024.003045

Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatının Kurum Kodu: [Redacted]

T.C. Kimlik No: [Redacted]

Adı Soyadı: RUKİYE EVLER

Araştırmacının Adı: Okuma Eğitiminde Alımlama Estetiği: Türkçe Öğretmeni Görüşleri

Araştırmacının Niteliği: Yüksek Lisans Tezi

Araştırmacının Örneklem / Çalışma Grubu: Öğretmen

Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatı: [Redacted] okulu

Uygulama Yapılacak Birim: Ortaokul

Uygulama Yapılacak İl: KAYSERİ

Veri Toplama Aracının Başlığı: Okuma Eğitiminde Alımlama Estetiği Türkçe Öğretmeni Görüşleri Anket ve Görüşme Formu

Araştırma Uygulama İzninin Kabul Tarihi: 15.10.2024

Araştırmacının Uygulama İzninin Bitiş Tarihi: 15.10.2025

Yukarıda kimliği yazılı araştırmacı "Araştırma Uygulama İzinleri Genelgesine (2024/41)" göre belirtilen kapsamda araştırmasını yapmayı taahhüt etmiştir. Araştırmacının bilgi ve belgelerinin uygunluğu kontrol edilmiş olup araştırma uygulama izni KAYSERİ İl Millî Eğitim Müdürlüğü tarafından onaylanmıştır.

NOT: Okul/kurum yöneticileri tarafından "Araştırma Uygulama İzni" belgesinin ve veri toplama araçlarının (araçlardaki maddelerinin) modülde yer alan belge ve araçlarla aynı olduğu kontrol edilmelidir. Aynı olmadığı durumda araştırma uygulama izni verilmeyecektir.

* Başvuru detayını görüntülemek ve belgeyi doğrulamak için 'https://arastirmaiznleri.meb.gov.tr/belge-dogrula' bağlantısını kullanınız.

- Araştırma Uygulama İzinleri Başvuru ve Değerlendirme Modülü -

EK 4 (devamı): MEB İzinleri



[Redacted] okulu Müdürlüğüne



Başvuru No: MEB.TT.2024.003045

Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatının Kurum Kodu: [Redacted]

T.C. Kimlik No: [Redacted]

Adı Soyadı: RUKİYE EVLER

Araştırmacının Adı: Okuma Eğitiminde Alımlama Estetiği: Türkçe Öğretmeni Görüşleri

Araştırmacının Niteliği: Yüksek Lisans Tezi

Araştırmacının Örneklem / Çalışma Grubu: Öğretmen

Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatı: [Redacted] okulu

Uygulama Yapılacak Birim: Ortaokul

Uygulama Yapılacak İl: KAYSERİ

Veri Toplama Aracının Başlığı: Okuma Eğitiminde Alımlama Estetiği Türkçe Öğretmeni Görüşleri Anket ve Görüşme Formu

Araştırma Uygulama İzninin Kabul Tarihi: 15.10.2024

Araştırmacının Uygulama İzninin Bitiş Tarihi: 15.10.2025

Yukarıda kimliği yazılı araştırmacı "Araştırma Uygulama İzinleri Genelgesine (2024/41)" göre belirtilen kapsamda araştırmasını yapmayı taahhüt etmiştir. Araştırmacının bilgi ve belgelerinin uygunluğu kontrol edilmiş olup araştırma uygulama izni KAYSERİ İl Millî Eğitim Müdürlüğü tarafından onaylanmıştır.

NOT: Okul/kurum yöneticileri tarafından "Araştırma Uygulama izni" belgesinin ve veri toplama araçlarının (araçlardaki maddelerinin) modülde yer alan belge ve araçlarla aynı olduğu kontrol edilmelidir. Aynı olmadığı durumda araştırma uygulama izni verilmeyecektir.

* Başvuru detayını görüntülemek ve belgeyi doğrulamak için 'https://arastirmaizinleri.meb.gov.tr/belge-dogrula' bağlantısını kullanınız.

- Araştırma Uygulama İzinleri Başvuru ve Değerlendirme Modülü -

EK 4 (devamı): MEB İzinleri



[Redacted] okulu Müdürlüğüne



Başvuru No: MEB.TT.2024.003045

Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatının Kurum Kodu: [Redacted]

T.C. Kimlik No: [Redacted]

Adı Soyadı: RUKİYE EVLER

Araştırmanın Adı: Okuma Eğitiminde Alımlama Estetiği: Türkçe Öğretmeni Görüşleri

Araştırmanın Niteliği: Yüksek Lisans Tezi

Araştırmanın Örneklem / Çalışma Grubu: Öğretmen

Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatı: [Redacted] okulu

Uygulama Yapılacak Birim: Ortaokul

Uygulama Yapılacak İl: KAYSERİ

Veri Toplama Aracının Başlığı: Okuma Eğitiminde Alımlama Estetiği Türkçe Öğretmeni Görüşleri Anket ve Görüşme Formu

Araştırma Uygulama İzninin Kabul Tarihi: 15.10.2024

Araştırmanın Uygulama İzninin Bitiş Tarihi: 15.10.2025

Yukarıda kimliği yazılı araştırmacı "Araştırma Uygulama İzinleri Genelgesine (2024/41)" göre belirtilen kapsamda araştırmasını yapmayı taahhüt etmiştir. Araştırmacının bilgi ve belgelerinin uygunluğu kontrol edilmiş olup araştırma uygulama izni KAYSERİ İl Milli Eğitim Müdürlüğü tarafından onaylanmıştır.

NOT: Okul/kurum yöneticileri tarafından "Araştırma Uygulama İzni" belgesinin ve veri toplama araçlarının (araçlardaki maddelerinin) modülde yer alan belge ve araçlarla aynı olduğu kontrol edilmelidir. Aynı olmadığı durumda araştırma uygulama izni verilmeyecektir.

* Başvuru detayını görüntülemek ve belgeyi doğrulamak için <https://arastirmaizinleri.meb.gov.tr/belge-dogrula> bağlantısını kullanınız.

- Araştırma Uygulama İzinleri Başvuru ve Değerlendirme Modülü -

EK 4 (devamı): MEB İzinleri



okulu Müdürlüğüne



Başvuru No: MEB.TT.2024.003045

Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatının Kurum Kodu:

T.C. Kimlik No:

Adı Soyadı: RUKİYE EVLER

Araştırmanın Adı: Okuma Eğitiminde Alımlama Estetiği: Türkçe Öğretmeni Görüşleri

Araştırmanın Niteliği: Yüksek Lisans Tezi

Araştırmanın Örneklem / Çalışma Grubu: Öğretmen

Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatı: okulu

Uygulama Yapılacak Birim: Ortaokul

Uygulama Yapılacak İl: KAYSERİ

Veri Toplama Aracının Başlığı: Okuma Eğitiminde Alımlama Estetiği Türkçe Öğretmeni Görüşleri Anket ve Görüşme Formu

Araştırma Uygulama İzninin Kabul Tarihi: 15.10.2024

Araştırmanın Uygulama İzninin Bitiş Tarihi: 15.10.2025

Yukarıda kimliği yazılı araştırmacı "Araştırma Uygulama İzinleri Genelgesine (2024/41)" göre belirtilen kapsamda araştırmasını yapmayı taahhüt etmiştir. Araştırmacının bilgi ve belgelerinin uygunluğu kontrol edilmiş olup araştırma uygulama izni KAYSERİ İl Millî Eğitim Müdürlüğü tarafından onaylanmıştır.

NOT: Okul/kurum yöneticileri tarafından "Araştırma Uygulama İzni" belgesinin ve veri toplama araçlarının (araçlardaki maddelerinin) modülde yer alan belge ve araçlarla aynı olduğu kontrol edilmelidir. Aynı olmadığı durumda araştırma uygulama izni verilmeyecektir.

* Başvuru detayını görüntülemek ve belgeyi doğrulamak için 'https://arastirmaizinleri.meb.gov.tr/belge-dogrula' bağlantısını kullanınız.

- Araştırma Uygulama İzinleri Başvuru ve Değerlendirme Modülü -

EK 4 (devamı): MEB İzinleri



[Redacted] Okulu Müdürlüğüne



Başvuru No: MEB.TT.2024.003045

Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatının Kurum Kodu: [Redacted]

T.C. Kimlik No: [Redacted]

Adı Soyadı: RUKİYE EVLER

Araştırmanın Adı: Okuma Eğitiminde Alımlama Estetiği: Türkçe Öğretmeni Görüşleri

Araştırmanın Niteliği: Yüksek Lisans Tezi

Araştırmanın Örneklem / Çalışma Grubu: Öğretmen

Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatı: [Redacted] Okulu

Uygulama Yapılacak Birim: Ortaokul

Uygulama Yapılacak İl: KAYSERİ

Veri Toplama Aracının Başlığı: Okuma Eğitiminde Alımlama Estetiği Türkçe Öğretmeni Görüşleri Anket ve Görüşme Formu

Araştırma Uygulama İzninin Kabul Tarihi: 15.10.2024

Araştırmanın Uygulama İzninin Bitiş Tarihi: 15.10.2025

Yukarıda kimliği yazılı araştırmacı "Araştırma Uygulama İzinleri Genelgesine (2024/41)" göre belirtilen kapsamda araştırmasını yapmayı taahhüt etmiştir. Araştırmacının bilgi ve belgelerinin uygunluğu kontrol edilmiş olup araştırma uygulama izni KAYSERİ İl Millî Eğitim Müdürlüğü tarafından onaylanmıştır.

NOT: Okul/kurum yöneticileri tarafından "Araştırma Uygulama İzni" belgesinin ve veri toplama araçlarının (araçlardaki maddelerinin) modülde yer alan belge ve araçlarla aynı olduğu kontrol edilmelidir. Aynı olmadığı durumda araştırma uygulama izni verilmeyecektir.

* Başvuru detayını görüntülemek ve belgeyi doğrulamak için 'https://arastirmaizinleri.meb.gov.tr/belge-dogrula' bağlantısını kullanınız.

- Araştırma Uygulama İzinleri Başvuru ve Değerlendirme Modülü -

EK 4 (devamı): MEB İzinleri



okulu Müdürlüğüne



Başvuru No: MEB.TT.2024.003045

Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatının Kurum Kodu:

T.C. Kimlik No:

Adı Soyadı: RUKİYE EVLER

Araştırmacının Adı: Okuma Eğitiminde Alımlama Estetiği: Türkçe Öğretmeni Görüşleri

Araştırmacının Niteliği: Yüksek Lisans Tezi

Araştırmacının Örneklem / Çalışma Grubu: Öğretmen

Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatı:

Uygulama Yapılacak Birim: Ortaokul

Uygulama Yapılacak İl: KAYSERİ

Veri Toplama Aracının Başlığı: Okuma Eğitiminde Alımlama Estetiği Türkçe Öğretmeni Görüşleri Anket ve Görüşme Formu

Araştırma Uygulama İzninin Kabul Tarihi: 15.10.2024

Araştırmacının Uygulama İzninin Bitiş Tarihi: 15.10.2025

Yukarıda kimliği yazılı araştırmacı "Araştırma Uygulama İzinleri Genelgesine (2024/41)" göre belirtilen kapsamda araştırmasını yapmayı taahhüt etmiştir. Araştırmacının bilgi ve belgelerinin uygunluğu kontrol edilmiş olup araştırma uygulama izni KAYSERİ İl Millî Eğitim Müdürlüğü tarafından onaylanmıştır.

NOT: Okul/kurum yöneticileri tarafından "Araştırma Uygulama İzni" belgesinin ve veri toplama araçlarının (araçlardaki maddelerinin) modülde yer alan belge ve araçlarla aynı olduğu kontrol edilmelidir. Aynı olmadığı durumda araştırma uygulama izni verilmeyecektir.

* Başvuru detayını görüntülemek ve belgeyi doğrulamak için 'https://arastirmaizinleri.meb.gov.tr/belge-dogrula' bağlantısını kullanınız.

- Araştırma Uygulama İzinleri Başvuru ve Değerlendirme Modülü -

EK 4 (devamı): MEB İzinleri



[Redacted] okulu Müdürlüğüne



Başvuru No: MEB.TT.2024.003045

Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatının Kurum Kodu: [Redacted]

T.C. Kimlik No: [Redacted]

Adı Soyadı: RUKİYE EVLER

Araştırmanın Adı: Okuma Eğitiminde Alımlama Estetiği: Türkçe Öğretmeni Görüşleri

Araştırmanın Niteliği: Yüksek Lisans Tezi

Araştırmanın Örneklem / Çalışma Grubu: Öğretmen

Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatı: [Redacted] okulu

Uygulama Yapılacak Birim: Ortaokul

Uygulama Yapılacak İl: KAYSERİ

Veri Toplama Aracının Başlığı: Okuma Eğitiminde Alımlama Estetiği Türkçe Öğretmeni Görüşleri Anket ve Görüşme Formu

Araştırma Uygulama İzninin Kabul Tarihi: 15.10.2024

Araştırmanın Uygulama İzninin Bitiş Tarihi: 15.10.2025

Yukarıda kimliği yazılı araştırmacı "Araştırma Uygulama İzinleri Genelgesine (2024/41)" göre belirtilen kapsamda araştırmasını yapmayı taahhüt etmiştir. Araştırmacının bilgi ve belgelerinin uygunluğu kontrol edilmiş olup araştırma uygulama izni KAYSERİ İl Millî Eğitim Müdürlüğü tarafından onaylanmıştır.

NOT: Okul/kurum yöneticileri tarafından "Araştırma Uygulama İzni" belgesinin ve veri toplama araçlarının (araçlardaki maddelerinin) modülde yer alan belge ve araçlarla aynı olduğu kontrol edilmelidir. Aynı olmadığı durumda araştırma uygulama izni verilmeyecektir.

* Başvuru detayını görüntülemek ve belgeyi doğrulamak için '<https://arastirmaizinleri.meb.gov.tr/belge-dogrula>' bağlantısını kullanınız.

- Araştırma Uygulama İzinleri Başvuru ve Değerlendirme Modülü -

EK 4 (devamı): MEB İzinleri



[Redacted] okulu Müdürlüğüne



Başvuru No: MEB.TT.2024.003045

Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatının Kurum Kodu: [Redacted]

T.C. Kimlik No: [Redacted]

Adı Soyadı: RUKİYE EVLER

Araştırmacının Adı: Okuma Eğitiminde Alımlama Estetiği: Türkçe Öğretmeni Görüşleri

Araştırmacının Niteliği: Yüksek Lisans Tezi

Araştırmacının Örneklem / Çalışma Grubu: Öğretmen

Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatı: [Redacted] okulu

Uygulama Yapılacak Birim: Ortaokul

Uygulama Yapılacak İl: KAYSERİ

Veri Toplama Aracının Başlığı: Okuma Eğitiminde Alımlama Estetiği Türkçe Öğretmeni Görüşleri Anket ve Görüşme Formu

Araştırma Uygulama İzninin Kabul Tarihi: 15.10.2024

Araştırmacının Uygulama İzninin Bitiş Tarihi: 15.10.2025

Yukarıda kimliği yazılı araştırmacı "Araştırma Uygulama İzinleri Genelgesine (2024/41)" göre belirtilen kapsamda araştırmasını yapmayı taahhüt etmiştir. Araştırmacının bilgi ve belgelerinin uygunluğu kontrol edilmiş olup araştırma uygulama izni KAYSERİ İl Millî Eğitim Müdürlüğü tarafından onaylanmıştır.

NOT: Okul/kurum yöneticileri tarafından "Araştırma Uygulama İzni" belgesinin ve veri toplama araçlarının (araçlardaki maddelerinin) modülde yer alan belge ve araçlarla aynı olduğu kontrol edilmelidir. Aynı olmadığı durumda araştırma uygulama izni verilmeyecektir.

* Başvuru detayını görüntülemek ve belgeyi doğrulamak için 'https://arastirmaizinleri.meb.gov.tr/belge-dogrula' bağlantısını kullanınız.

- Araştırma Uygulama İzinleri Başvuru ve Değerlendirme Modülü -

EK 4 (devamı): MEB İzinleri



[Redacted] kulu Müdürlüğüne



Başvuru No: MEB.TT.2024.003045

Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatının Kurum Kodu: [Redacted]

T.C. Kimlik No: [Redacted]

Adı Soyadı: RUKİYE EVLER

Araştırmanın Adı: Okuma Eğitiminde Alımlama Estetiği: Türkçe Öğretmeni Görüşleri

Araştırmanın Niteliği: Yüksek Lisans Tezi

Araştırmanın Örneklem / Çalışma Grubu: Öğretmen

Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatı: [Redacted] okulu

Uygulama Yapılacak Birim: Ortaokul

Uygulama Yapılacak İl: KAYSERİ

Veri Toplama Aracının Başlığı: Okuma Eğitiminde Alımlama Estetiği Türkçe Öğretmeni Görüşleri Anket ve Görüşme Formu

Araştırma Uygulama İzninin Kabul Tarihi: 15.10.2024

Araştırmanın Uygulama İzninin Bitiş Tarihi: 15.10.2025

Yukarıda kimliği yazılı araştırmacı "Araştırma Uygulama İzinleri Genelgesine (2024/41)" göre belirtilen kapsamda araştırmasını yapmayı taahhüt etmiştir. Araştırmacının bilgi ve belgelerinin uygunluğu kontrol edilmiş olup araştırma uygulama izni KAYSERİ İl Millî Eğitim Müdürlüğü tarafından onaylanmıştır.

NOT: Okul/kurum yöneticileri tarafından "Araştırma Uygulama İzni" belgesinin ve veri toplama araçlarının (araçlardaki maddelerinin) modülde yer alan belge ve araçlarla aynı olduğu kontrol edilmelidir. Aynı olmadığı durumda araştırma uygulama izni verilmeyecektir.

* Başvuru detayını görüntülemek ve belgeyi doğrulamak için 'https://arastirmaizinleri.meb.gov.tr/belge-dogrula' bağlantısını kullanınız.

- Araştırma Uygulama İzinleri Başvuru ve Değerlendirme Modülü -

EK 4 (devamı): MEB İzinleri



[Redacted] okulu Müdürlüğüne



Başvuru No: MEB.TT.2024.003045

Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatının Kurum Kodu: [Redacted]

T.C. Kimlik No: [Redacted]

Adı Soyadı: RUKİYE EVLER

Araştırmanın Adı: Okuma Eğitiminde Alımlama Estetiği: Türkçe Öğretmeni Görüşleri

Araştırmanın Niteliği: Yüksek Lisans Tezi

Araştırmanın Örneklem / Çalışma Grubu: Öğretmen

Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatı: [Redacted] okulu

Uygulama Yapılacak Birim: Ortaokul

Uygulama Yapılacak İl: KAYSERİ

Veri Toplama Aracının Başlığı: Okuma Eğitiminde Alımlama Estetiği Türkçe Öğretmeni Görüşleri Anket ve Görüşme Formu

Araştırma Uygulama İzninin Kabul Tarihi: 15.10.2024

Araştırmanın Uygulama İzninin Bitiş Tarihi: 15.10.2025

Yukarıda kimliği yazılı araştırmacı "Araştırma Uygulama İzinleri Genelgesine (2024/41)" göre belirtilen kapsamda araştırmasını yapmayı taahhüt etmiştir. Araştırmacının bilgi ve belgelerinin uygunluğu kontrol edilmiş olup araştırma uygulama izni KAYSERİ İl Millî Eğitim Müdürlüğü tarafından onaylanmıştır.

NOT: Okul/kurum yöneticileri tarafından "Araştırma Uygulama İzni" belgesinin ve veri toplama araçlarının (araçlardaki maddelerinin) modülde yer alan belge ve araçlarla aynı olduğu kontrol edilmelidir. Aynı olmadığı durumda araştırma uygulama izni verilmeyecektir.

* Başvuru detayını görüntülemek ve belgeyi doğrulamak için <https://arastirmaizinleri.meb.gov.tr/belge-dogrula> bağlantısını kullanınız.

- Araştırma Uygulama İzinleri Başvuru ve Değerlendirme Modülü -

EK 4 (devamı): MEB İzinleri



[Redacted] Okulu Müdürlüğüne



Başvuru No: MEB.TT.2024.003045

Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatının Kurum Kodu: [Redacted]

T.C. Kimlik No: [Redacted]

Adı Soyadı: RUKİYE EVLER

Araştırmanın Adı: Okuma Eğitiminde Alımlama Estetiği: Türkçe Öğretmeni Görüşleri

Araştırmanın Niteliği: Yüksek Lisans Tezi

Araştırmanın Örneklem / Çalışma Grubu: Öğretmen

Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatı: [Redacted] Okulu

Uygulama Yapılacak Birim: Ortaokul

Uygulama Yapılacak İl: KAYSERİ

Veri Toplama Aracının Başlığı: Okuma Eğitiminde Alımlama Estetiği Türkçe Öğretmeni Görüşleri Anket ve Görüşme Formu

Araştırma Uygulama İzninin Kabul Tarihi: 15.10.2024

Araştırmanın Uygulama İzninin Bitiş Tarihi: 15.10.2025

Yukarıda kimliği yazılı araştırmacı "Araştırma Uygulama İzinleri Genelgesine (2024/41)" göre belirtilen kapsamda araştırmasını yapmayı taahhüt etmiştir. Araştırmacının bilgi ve belgelerinin uygunluğu kontrol edilmiş olup araştırma uygulama izni KAYSERİ İl Millî Eğitim Müdürlüğü tarafından onaylanmıştır.

NOT: Okul/kurum yöneticileri tarafından "Araştırma Uygulama İzni" belgesinin ve veri toplama araçlarının (araçlardaki maddelerinin) modülde yer alan belge ve araçlarla aynı olduğu kontrol edilmelidir. Aynı olmadığı durumda araştırma uygulama izni verilmeyecektir.

* Başvuru detayını görüntülemek ve belgeyi doğrulamak için 'https://arastirmaizinleri.meb.gov.tr/belge-dogrula' bağlantısını kullanınız.

- Araştırma Uygulama İzinleri Başvuru ve Değerlendirme Modülü -

EK 4 (devamı): MEB İzinleri



[Redacted] Okulu Müdürlüğüne



Başvuru No: MEB.TT.2024.003045

Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatının Kurum Kodu: [Redacted]

T.C. Kimlik No: [Redacted]

Adı Soyadı: RUKİYE EVLER

Araştırmacının Adı: Okuma Eğitiminde Alımlama Estetiği: Türkçe Öğretmeni Görüşleri

Araştırmacının Niteliği: Yüksek Lisans Tezi

Araştırmacının Örneklem / Çalışma Grubu: Öğretmen

Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatı: [Redacted] Okulu

Uygulama Yapılacak Birim: Ortaokul

Uygulama Yapılacak İl: KAYSERİ

Veri Toplama Aracının Başlığı: Okuma Eğitiminde Alımlama Estetiği Türkçe Öğretmeni Görüşleri Anket ve Görüşme Formu

Araştırma Uygulama İzninin Kabul Tarihi: 15.10.2024

Araştırmacının Uygulama İzninin Bitiş Tarihi: 15.10.2025

Yukarıda kimliği yazılı araştırmacı "Araştırma Uygulama İzinleri Genelgesine (2024/41)" göre belirtilen kapsamda araştırmasını yapmayı taahhüt etmiştir. Araştırmacının bilgi ve belgelerinin uygunluğu kontrol edilmiş olup araştırma uygulama izni KAYSERİ İl Millî Eğitim Müdürlüğü tarafından onaylanmıştır.

NOT: Okul/kurum yöneticileri tarafından "Araştırma Uygulama İzni" belgesinin ve veri toplama araçlarının (araçlardaki maddelerinin) modülde yer alan belge ve araçlarla aynı olduğu kontrol edilmelidir. Aynı olmadığı durumda araştırma uygulama izni verilmeyecektir.

* Başvuru detayını görüntülemek ve belgeyi doğrulamak için 'https://arastirmaizinleri.meb.gov.tr/belge-dogrula' bağlantısını kullanınız.

- Araştırma Uygulama İzinleri Başvuru ve Değerlendirme Modülü -

EK 4 (devamı): MEB İzinleri



[Redacted] okulu Müdürlüğüne



Başvuru No: MEB.TT.2024.003045

Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatının Kurum Kodu: [Redacted]

T.C. Kimlik No: [Redacted]

Adı Soyadı: RUKİYE EVLER

Araştırmanın Adı: Okuma Eğitiminde Alımlama Estetiği: Türkçe Öğretmeni Görüşleri

Araştırmanın Niteliği: Yüksek Lisans Tezi

Araştırmanın Örneklem / Çalışma Grubu: Öğretmen

Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatı: [Redacted] okulu

Uygulama Yapılacak Birim: Ortaokul

Uygulama Yapılacak İl: KAYSERİ

Veri Toplama Aracının Başlığı: Okuma Eğitiminde Alımlama Estetiği Türkçe Öğretmeni Görüşleri Anket ve Görüşme Formu

Araştırma Uygulama İzninin Kabul Tarihi: 15.10.2024

Araştırmanın Uygulama İzninin Bitiş Tarihi: 15.10.2025

Yukarıda kimliği yazılı araştırmacı "Araştırma Uygulama İzinleri Genelgesine (2024/41)" göre belirtilen kapsamda araştırmasını yapmayı taahhüt etmiştir. Araştırmacının bilgi ve belgelerinin uygunluğu kontrol edilmiş olup araştırma uygulama izni KAYSERİ İl Millî Eğitim Müdürlüğü tarafından onaylanmıştır.

NOT: Okul/kurum yöneticileri tarafından "Araştırma Uygulama İzni" belgesinin ve veri toplama araçlarının (araçlardaki maddelerinin) modülde yer alan belge ve araçlarla aynı olduğu kontrol edilmelidir. Aynı olmadığı durumda araştırma uygulama izni verilmeyecektir.

* Başvuru detayını görüntülemek ve belgeyi doğrulamak için 'https://arastirmaiznleri.meb.gov.tr/belge-dogrula' bağlantısını kullanınız.

- Araştırma Uygulama İzinleri Başvuru ve Değerlendirme Modülü -

EK 4 (devamı): MEB İzinleri



[Redacted] okulu Müdürlüğüne



Başvuru No: MEB.TT.2024.003045

Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatının Kurum Kodu: [Redacted]

T.C. Kimlik No: [Redacted]

Adı Soyadı: RUKİYE EVLER

Araştırmacının Adı: Okuma Eğitiminde Alımlama Estetiği: Türkçe Öğretmeni Görüşleri

Araştırmacının Niteliği: Yüksek Lisans Tezi

Araştırmacının Örneklem / Çalışma Grubu: Öğretmen

Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatı: [Redacted] okulu

Uygulama Yapılacak Birim: Ortaokul

Uygulama Yapılacak İl: KAYSERİ

Veri Toplama Aracının Başlığı: Okuma Eğitiminde Alımlama Estetiği Türkçe Öğretmeni Görüşleri Anket ve Görüşme Formu

Araştırma Uygulama İzninin Kabul Tarihi: 15.10.2024

Araştırmacının Uygulama İzninin Bitiş Tarihi: 15.10.2025

Yukarıda kimliği yazılı araştırmacı "Araştırma Uygulama İzinleri Genelgesine (2024/41)" göre belirtilen kapsamda araştırmasını yapmayı taahhüt etmiştir. Araştırmacının bilgi ve belgelerinin uygunluğu kontrol edilmiş olup araştırma uygulama izni KAYSERİ İl Millî Eğitim Müdürlüğü tarafından onaylanmıştır.

NOT: Okul/kurum yöneticileri tarafından "Araştırma Uygulama İzni" belgesinin ve veri toplama araçlarının (araçlardaki maddelerinin) modülde yer alan belge ve araçlarla aynı olduğu kontrol edilmelidir. Aynı olmadığı durumda araştırma uygulama izni verilmeyecektir.

* Başvuru detayını görüntülemek ve belgeyi doğrulamak için 'https://arastirmaizinleri.meb.gov.tr/belge-dogrula' bağlantısını kullanınız.

- Araştırma Uygulama İzinleri Başvuru ve Değerlendirme Modülü -

EK 4 (devamı): MEB İzinleri



[Redacted] Okulu Müdürlüğüne



Başvuru No: MEB.TT.2024.003045

Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatının Kurum Kodu: [Redacted]

T.C. Kimlik No: [Redacted]

Adı Soyadı: RUKİYE EVLER

Araştırmanın Adı: Okuma Eğitiminde Alımlama Estetiği: Türkçe Öğretmeni Görüşleri

Araştırmanın Niteliği: Yüksek Lisans Tezi

Araştırmanın Örneklem / Çalışma Grubu: Öğretmen

Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatı: [Redacted] Okulu

Uygulama Yapılacak Birim: Ortaokul

Uygulama Yapılacak İl: KAYSERİ

Veri Toplama Aracının Başlığı: Okuma Eğitiminde Alımlama Estetiği Türkçe Öğretmeni Görüşleri Anket ve Görüşme Formu

Araştırma Uygulama İzninin Kabul Tarihi: 15.10.2024

Araştırmanın Uygulama İzninin Bitiş Tarihi: 15.10.2025

Yukarıda kimliği yazılı araştırmacı "Araştırma Uygulama İzinleri Genelgesine (2024/41)" göre belirtilen kapsamda araştırmasını yapmayı taahhüt etmiştir. Araştırmacının bilgi ve belgelerinin uygunluğu kontrol edilmiş olup araştırma uygulama izni KAYSERİ İl Millî Eğitim Müdürlüğü tarafından onaylanmıştır.

NOT: Okul/kurum yöneticileri tarafından "Araştırma Uygulama İzni" belgesinin ve veri toplama araçlarının (araçlardaki maddelerinin) modülde yer alan belge ve araçlarla aynı olduğu kontrol edilmelidir. Aynı olmadığı durumda araştırma uygulama izni verilmeyecektir.

* Başvuru detayını görüntülemek ve belgeyi doğrulamak için 'https://arastirmaizinleri.meb.gov.tr/belge-dogrula' bağlantısını kullanınız.

- Araştırma Uygulama İzinleri Başvuru ve Değerlendirme Modülü -

EK 5: Yapay Zekâ Kullanım Etik Beyanı



YAPAY ZEKÂ KULLANIMI ETİK TAAHHÜTNAMESİ (Etik Beyan)



Öğrenci Adı Soyadı: Rukiye EVLER

Tez Başlığı:

Okuma Eğitiminde Alınan Estetik : Türkçe
Öğretimi Genişletir

Program: Tezli Yüksek Lisans

Teslim Tarihi: 24.07/2025

Aşağıda yer alan ifadeleri okuyup anladım ve kendi
rızamla onaylıyorum.

(Aşağıda yer alan ifadeleri okuyup anladım ve kendi rızamla onaylıyorum.)

1. Danışmanımın tezimle ilgili gerçekleştirdiğimiz bütün görüşmelerde yapay zekâ kullanımıyla ilgili etik kurallar hakkında şahsımı defaten bilgilendirdiğini ve kendisine tez yazım ve teslim süreçlerinin tamamında metin üretiminde yapay zekâdan yararlanmadığımı ifade ettiğimi
2. Tezimde herhangi bir yapay zekâ tabanlı metin üretim aracı (ör. ChatGPT, Gemini, Copilot, Claude, DeepSeek vs.) kullanmadığımı, metinlerin tümünün tarafımdan üretildiğini;
3. Eğer bu tür araçlardan teknik kontrol, öneri veya biçimsel yardım (örneğin, yazım denetimi, kaynak önerisi, cümle yapılandırması) amacıyla yararlandırıysam, bu kullanımları açıkça belgelediğimi ve tez içinde gerekli açıklamaları sunduğumu;
4. Tezimin özgünlüğünden ve bilimsel etik ilkelerine uygunluğundan tam sorumluluk taşıdığımı;
5. Bu taahhüde aykırı bir durumun tespiti hâlinde, ilgili akademik disiplin süreçlerinin işletilmesini kabul ettiğimi namusum ve şerefim üzerine beyan ve taahhüt ederim.

İmza:

Ad – Soyad: Rukiye EVLER

Tarih: 24.07/2025

ÖZ GEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER

Adı Soyadı:	Rukiye EVLER
Uyruğu:	T.C.

EĞİTİM

Derece	Kurum	Mezuniyet Tarihi
Yüksek Lisans	Erciyes Üniversitesi	Hâlen
Lisans	Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi	12.07.2023
Lise	Mustafa Eraslan Anadolu Lisesi	14.06.2019

İŞ DENEYİMLERİ

Yıl	Kurum	Görev
2022-2023	Şehit Semih Turgut Ortaokulu Yavuz Sultan Selim Han Ortaokulu	Türkçe Öğretmeni

YABANCI DİL

İngilizce, A2 düzeyi

YAYINLAR

Evler, R. ve Aksoy, E. (2025). Sorun odaklı çocuk edebiyatı yaklaşımı çerçevesinde akran zorbalığı sorununu çözmede bir kaynak önerisi: “Mucize”. *Çocuk Edebiyat ve Dil Eğitimi Dergisi*, 8(1), 43-61.
<https://doi.org/10.47935/ceded.1611582>

Evler, R. ve Bahar, M. A. (2025). Okuma eğitiminde alımlama estetiği: Bir karma yöntem araştırması. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi (Değerlendirme aşamasında)*.