

Okuma Eğitiminde Alımlama Estetiği

Rukiye Evler *

Mehmet Ali Bahar **

MAKALE BİLGİSİ

Geliş: 10.07.2025
Düzeltilme: 05.09.2025
Kabul: 08.09.2025
Doi: 10.31464/jlere.1739337

Anahtar Sözcükler:

alımlama
alımlama estetiği
okuma
okuma eğitimi
Türkçe öğretmeni yeterlilikleri
yazın eğitimi

ÖZET

Çağcıl okuma eğitiminde yazınsal metinlerin yaratıcı, etkileşimsel, çok kapsamlı biçimde yorumlanarak okunması amaçlanmaktadır. Bu amaçlara ulaşılmasında alımlama estetiği kuramından yararlanılabilir. Ancak Türkçe öğretmenlerinin alımlama estetiğiyle ilgili donanımları ve bu kuramı okuma eğitimine aktarma durumları ayrıca incelenmemiştir. Bu çalışmada, Türkçe öğretmenlerinin alımlama estetiğine ilişkin bilgi birikimlerinin belirlemek ve okuma eğitiminde alımlama estetiğinden yararlanma durum ve düzeylerini betimlemek amaçlanmıştır. Eş zamanlı karma yöntem deseniyle yürütülen çalışmanın nicel verileri 102, nitel verileri ise 20 Türkçe öğretmeninden oluşan çalışma grubundan derlenmiştir. Nicel veriler Microsoft Excel programı üzerinden betimsel tarama yoluyla, nitel veriler ise olgu bilimsel yaklaşım çerçevesinde iki döngülü içerik çözümlemesiyle incelenmiştir. Çalışmada Türkçe öğretmenlerinin okuma eğitiminde alımlama estetiğiyle uyumlu etkinliklerden sıklıkla yararlandıklarını beyan etmelerine karşın alımlama kavramı birikimlerinin yetersiz olduğu ve bu kuramı okuma eğitiminde uygulamada bazı güçlüklerle karşılaştıkları görülmüştür. Çalışma okuma eğitiminde Türkçe öğretmenlerinin alımlama estetiği donanımlarını gündeme getirmesiyle öne çıkmakta, yazınsal metinlerin eğitimiyle ilgili uygulayıcı ve araştırmacılara dikkat çekici öneriler sunmaktadır.

Bilgilendirme

Bu çalışma birinci yazarın ikinci yazarın danışmanlığında tamamlanan “Okuma Eğitiminde Alımlama Estetiği: Türkçe Öğretmeni Görüşleri” adlı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

Yayın Etiği Bilgilendirme

Bu çalışma Erciyes Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Etik Kurulunun 27.08.2024 tarihli onayı ve Millî Eğitim Bakanlığının MEB.TT.2024.003045 sayılı 15.10.2024 tarihli izniyle gerçekleştirilmiştir.

Yazarların Katkı Oranı

Çalışmada birinci yazar alan yazın taraması, veri toplama ve çözümleme işlemlerini yerine getirmiştir. İkinci yazar; araştırma sorununun ortaya konulması, çalışma amacının belirlenmesi, iki veri toplama aracının geliştirilmesini üstlenmiştir. Çalışmanın raporlaştırılmasında katkı oranları eşittir.

Çıkar Çatışması

Bu çalışmada yazarlar arasında veya herhangi bir kurum/kişi ile çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Gönderim

Evler, R. ve Bahar, M. A. (2025). Okuma eğitiminde alımlama estetiği. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 11 (2), 693-724.

* Bilim Uzmanı, ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0001-2770-592X>, rukiye_evler@hotmail.com

** Doç. Dr., ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-4193-4515>, Erciyes Üniversitesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü ve mehmetlibahar@erciyes.edu.tr

Giriş

Okuma kültürü ve alışkanlığı ile okuduğunu anlama durumuyla ilgili dünya genelinde yapılan araştırmalar bütüncül biçimde değerlendirildiğinde, olumsuz bir tabloyla karşılaşmaktadır (bk. Chairanissa ve Wirza, 2019; Fitriyani, 2022; Martín-Ruiz ve diğerleri, 2022; The Mainichi, 2023). Avrupa Komisyonuna (2020) göre 15 yaşındaki öğrencilerin yaklaşık %20'si ancak temel okuduğunu anlama yeterliliğine sahiptir. Amerika Birleşik Devletleri'nde (ABD) 8. sınıf öğrencilerinin %33'ünün temel okuduğunu anlama düzeyinin altında olduğu belirlenmiştir (ABD Ulusal Eğitim İstatistikleri Merkezi, 2025). İspanya'da Martín-Ruiz ve diğerleri (2022), İsveç'te Waldmann ve Levlin (2024) tarafından yapılan incelemelerde ortaokul düzeyindeki öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin “zayıf” olduğu saptanmıştır. Casado Ledesma ve Tarchi (2024) ile Kraal ve diğerlerinin (2018) araştırmalarında da öğrencilerin okuduğunu anlamada yeterli düzeyde olmadıkları belirlenmiştir.

Türkiye'de yapılan araştırmalarda da yurt dışında gerçekleştirilen çalışmalara benzer sonuçlar elde edilmiştir (bk. Ayyıldız ve diğerleri, 2006; Çelik ve Sur, 2023; Deniz, 2015; Kaygas, 2019; Kültür ve Turizm Bakanlığı, 2017; Yeğen, 2024). Türkiye'de kütüphaneyi sıkça ziyaret edenlerin oranı %5'tir (Okuma Kültürünü Yaygınlaştırma Platformu, 2019). Milli Eğitim Bakanlığınca (MEB, 2024a) yayımlanan “Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA) 2022” raporuna göre Türkiye, Ekonomik İş Birliği ve Kalkınma Teşkilatı (OECD) ülkeleri arasında okuma becerileri alanında 30. sırada yer almış ve Türkiye'deki öğrencilerin %29'u 2. yeterlik düzeyindeki okuma işlemlerini dahi yerine getirememiştir. 57 ülkenin katıldığı Uluslararası Okuma Becerilerinde Gelişim Araştırması ([PIRLS]) 2021 yılı sonuçlarına göre 496 puan ortalamasıyla Türkiye 39. sırada yer almıştır (Mullis ve diğerleri, 2023).

Türkben ve Gündeğer (2021), Bayrak ve Soylu (2022) ve Bayram ve Kanmaz'a (2022) göre öğrenciler ancak orta düzeyde okuduğunu anlayabilmektedir. Altunkaya ve Sülükçü'nün (2018) çalışmasında ise öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyi düşüktür. Ortaokul düzeyindeki öğrenciler, bilgilendirici metinlerin farklı öğelerini ayırt etmede (Uğur, 2017), özetlemede (Çetin ve Bulut, 2020) güçlük çekmektedir.

Yazınsal metinleri anlamlandırmayla ilgili sınırlı sayıdaki araştırmada öğrencilerin bu türden metinleri yorumlama becerilerinin gelişmediği görülmektedir. Örneğin Johansson (2023) öğrencilerin öyküleri okurken olay örgüsüne odaklandıkları ve metinde açıkça ifade edilmeyen anlamsal boşlukları dolduramadıklarını belirlemiştir. Kabel (2021) öğrencilerin öznel bakış açısıyla çözümleyici yorumlama arasında denge kuramadıkları, yazınsal metinleri yorumlamak için gerekli bir dizi yeterlilikten yoksun olduğu anlaşılmıştır. Skaftun ve Sønneland (2021), öğrencilerin yazınsal metni çoklu bakış açısıyla yorumladıklarını, metnin derin anlamını kavramak için ciddi bir öğretmen desteğine gereksinim duyduklarını saptamıştır. Sønneland (2019) öğrencilerin yazınsal metinlerin çok anlamlılığını kavramada beklenen performansı ortaya koyamadıklarını, öğretmen yönlendirmesiyle bu konuda göreceli bir iyileşme olabileceğini ifade etmektedir. Yapılan araştırmalardaki başarı düzeylerinin düşük olması okur merkezli yaklaşımlarla yürütülmeyen okuma eğitiminin bir sonucudur (Bahar ve Yüce, 2016).

Bahar (2010) ve Liang (2011) göre öğrencilerin yazınsal metinleri alımlamalarıyla ilgili yaşanan sorunların aşılmasında bir yazın eleştirisi kuramı olan alımlama estetiği savunucularının okuma süreci ve okur sorumluluğuyla ilgili ileri sürdükleri düşüncelerinden yararlanılabilir. İnan ve Boldan (2018) ile Spirovska'ya (2019) göre dil ve yazın eğitiminde alımlama estetiği kuramından yararlanılmasıyla öğrencilerin derslere olan ilgisi artar, etkin okuma ve anlam oluşturmaları desteklenir. Okuma öğretimi sürecinde alımlama estetiği kuramcılarının olan Jauss'un beklenti ufku kuramından yararlanılması, okuma edinimini kolaylaştırır (Zhou ve Xiao, 2019). Alımlama estetiğine dayanan okuma eğitimi öğrencilerin etkin, eleştirel, yaratıcı anlam üreticilerine dönüşmelerini destekler, yazınsal metinleri yorumlama yeteneklerini geliştirir ve öbeklendirme, karşılaştırma, çözümleme, bireşim oluşturma gibi üst düzey biliş yeterliliklerini güçlendirir (Bahar, 2009; Iskhak ve diğerleri 2020; Suarez ve Diva, 2022). Ancak Silahsızoğlu (2011) tarafından yapılan çalışmada Türkçe öğretmenlerinin yazınsal eleştiri kuramları arasına en az alımlama estetiğini de içinde barındıran okur merkezli kuramlar hakkında bilgi sahibi olduğu belirlenmiştir. Oysa Monsour'un (2016) Hindistan'da yaptığı bir araştırmada öğretmenlerin okur-tepki kuramına "aşına" oldukları, bu kuramından yararlandıkları saptanmıştır.

Türkiye'de alımlama estetiği ile ilgili yapılan birçok araştırma derleme türündedir (Alabulut, 2017; Başkaya, 2022; Bozkurt, 1999; Duran Gürbüz, 2024; Gökgözoğlu, 2017; Kazan, 2021; Kendir, 2022; Navruz, 2024; Öztok, 2010; Pehlivan, 2023; Tanç, 2013). Ancak Bahar alımlama estetiğine uygun örüntünün öğrencilerin şiir metinlerini yorumlaya etkisini (2009) ve ders kitabında şiir türünden metinler ve bu metinlerle ilgili çalışmaların öğrenciyi alımlamaya çekme gücünü irdelemiştir (2010). Onarıcıoğlu (2020) ise öğrencilerin öyküleyici metinlere verdikleri tepkileri alımlama estetiğine göre değerlendirirken Onur (2024) okur odaklı etkinliklerde metni alımlamalarının nasıl değiştiğini incelemiştir. Yaman (2024), Türkçe öğretiminde yaratıcı drama etkinliklerinin öğrencilerin alımlama becerileri üzerindeki etkisi araştırmıştır. Fakat öğretmenlerin yazınsal metinlerle ilgili gerçekleştirdikleri etkinliklerde alımlama estetiğinden yararlanma durumlarının ayrıca ele alındığı bir araştırmaya tarafımızca ulaşamamıştır.

Alımlama estetiği kuramı, çağcıl okuma eğitiminin yaratıcı okuma becerisi başta olmak üzere çeşitli okuma yetkinliklerini önceleyen bir bakış açısı sunar; öğrencilerin çok boyutlu, sorgulayıcı ve eleştirel bir okuma tutumu benimsemelerine elverişli görüşler içerir, okuma yaşantılarında öğrencilerde üstbilişsel sorgulama ve öz değerlendirme becerilerinin gelişmesine yardım eder. Okuma eğitiminde alımlama estetiğinden nitelikli bir biçimde yararlanılabilmesi için öğretmenlerin alımlama estetiği kuramıyla ilgili derinlikli bir bilgi birikimi edinmesi, alımlama estetiği kuramında dile getirilenlerle okuma eğitimi sürecini birbiriyle uyumlu hâle getirebilmesi; öğretim programı ve ders kitaplarının da öğrencilerin alımlayıcı okumalarını amaçlayan öğretim süreçleriyle (amaç, içerik, yöntem teknik, araç gereç, ölçme değerlendirme) tasarlanması gerekir.

MEB (2024b) tarafından yayımlanan Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı (OTDÖP) taslağında "alımlama" kavramına gönderimde bulunan öğrenme çıktılarıyla karşılaşılsa da uygulamaya konulan öğretim programında bu kavramın kaldırıldığı görülmektedir. Bununla birlikte OTDÖP'teki öğrenme çıktılarının

odağında metnin derin anlamını belirleme, metni yorumlayabilme, eleştirebilme; metne yönelik basit ve üst düzey çıkarımlar yapabilme; metindeki soruna özgün çözümler üretebilme, metinde yer alan anlamı bilinmeyen sözcüklerin anlamını tahmin edebilme; okuma strateji ve yöntem seçimlerini yönetebilme ve okuma sürecine yönelik öz yansıtma yapabilmenin yer almaktadır. Bu okuma becerilerinin tamamı, alımlama estetiğinin okura yüklediği okuma sorumluluklarıyla örtüşmektedir. Dolayısıyla Türkçe öğretmenlerinin alımlama estetiği ve bu kuramın okuma eğitime yansıtılmasıyla ilgili derinlikli bilgi ve beceri sahibi olmalarının OTDÖP’te amaçlanan okuma becerilerine ulaşılmasını destekleyeceği söylenebilir.

Türkçe öğretmenleri, bütün metin türlerinde olduğu gibi yazınsal metinlerin anlaşılmasında da öğrencilerin gereksinim duyduğu rehberliği sunmalı, onlara yazınsal metinleri okuma sürecinde etkin, üretici, yaratıcı, eleştirel, sorgulayıcı ve tutarlı anlam oluşturmada gerekli desteği verebilmelidir. Yazınsal duyarlılığı gelişmiş, anlamın tüketicisi değil üreticisi olabilen bireyler Türkçe öğretiminde ancak bu yolla yetiştirilebilir. Ne var ki Türkiye’de yürütülen okuma eğitimi çalışmalarında yazınsal metinlerin anlaşılması ve yorumlanması yeterince irdelenmemiş, Türkçe öğretmenlerinin bu türden metinleri anlama ve yorumlamada öğrencilerine yönelik gerçekleştirdiği etkinliklerde alımlama estetiğinden yararlanma durumları ayrıca ele alınmamıştır. Türkçe öğretmenlerinin yetiştirilmesi ve hizmet içi profesyonel gelişimlerinin sürdürülmesiyle ilgili araştırma ve uygulamalarda onların alımlama estetiği ve bunu okuma eğitime yansıtma donanımları yeterince tartışılmamıştır. Bu önemli bir soruna işaret etmektedir. Bu eksiklikten yola çıkarak çalışmanın ana sorunu “Türkçe öğretmenlerinin alımlama estetiğiyle ilgili ne derecede bilgi sahibi oldukları ve yazınsal metinlere yönelik okuma eğitimi çalışmalarında alımlama estetiğinden yararlanma durumlarının betimlenmemesi” olarak belirlenmiştir.

Çalışma Türkçe derslerinde gerçekleştirilen yazınsal metinlere yönelik okuma eğitimi çalışmalarında Türkçe öğretmenlerinin alımlama estetiğinden yararlanma durumlarını gündeme getirmesiyle özgünlük kazanmakta, bu konuda sunduğu önerileriyle dikkat çekmektedir.

Alımlama Estetiğine Kısa Bir Bakış

Alımlama estetiği kuramı 1960’ların sonundan itibaren yazınsal yapıtların anlamı ve yorumu ile ilgili olarak okuyucunun görevini inceleyen çeşitli kuramlara verilen genel bir addır (Moran, 2002). Bu kuramın özünü oluşturan alımlama kavramıyla yapıtların üst düzey yorumlanması, değerlendirilmesi ifade edilmektedir (Erkurt, 2021). 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); okur okuma esnasında metni alımlar ve metnin anlamını oluşturur (Dilidüzgün, 2005).

Alımlama estetiğinde yazar-eser-okur ilişkisinde okurun özel bir konumu bulunmakta, okur metinlerin okunması sırasında yorumlama ve değerlendirme yaparak etkin bir görev üstlenmektedir (Dilidüzgün, 2007). Bu kuramda okurun okuma sürecinde bir esnekliğinden faydalanarak alımlama süreçlerini yinelemesi, ulaştığı anlamı

geliştirmesi ve farklı anlamlara ulaşma çabasında bulunması gerekmektedir (Bahar, 2020), aynı okur metni her okuyuşta farklı anlamlara ulaşabilir (Onur, 2024). Okurun ön bilgi, ön yargı ve önceki deneyimleri metni yorumlamasını doğrudan biçimlendirir (Azmi, 2015; Yaman, 2024). Alımlama estetiğine uygun bir okuma tutumu içinde olan okur metindeki boşlukları doldurur, okumayı etkileşimsel bir sürece dönüştürür (Özbek, 2013).

Alımlama estetiği kuramının kurucuları Wolfgang Iser, Hans Robert Jauss ve Stanley Fish'tir. Bu kuramın tanıtıcılığını Türkiye'de Akşit Göktürk üstlenmiştir (Moran, 2002; Alabulut, 2017). Iser okurla metin arasındaki diyalogun önemini vurgular (Zhou ve Xiao, 2019). Ona göre yapıdaki "boş alan" veya "belirsizlikler" olarak adlandırılan boşluklar, metnin anlamını özgünleştirebilir, esnekleştirebilir; okuyucu metnin anlamını okuma süreci sırasında metinde yer alan kimi ipuçlarına göre yavaş yavaş örer (Moran, 2002).

Göktürk'e (2023) göre metnin anlamı okurun içinde bulunduğu bağlamla yazar/şairin benimsediği bakış açısının iş birliğiyle oluşur. Jauss'a göre okur bir metne karşı tarihsel, toplumsal, kültürel bakımdan değişkenlik gösteren "beklentiler ufku"na sahiptir ve metne bu beklentilerle yaklaşarak her defasında farklı anlamlar üretir (Kavalcı, 2017). Bu nedenle metnin her zaman ve her kişi için aynı kalan, sabit bir anlamından söz edilemez (Ghandehari, 2013). Fish metnin dil bilgisi; anlamsal ve biçimsel öğeleriyle bir bütün olduğunu savunmakta, metnin derin anlamını yordamak için bütün bu öğelere eğilmek gerektiğini dile getirmektedir (Eagleton, 2014).

Alımlama estetiği savunucularının yukarıda dile getirdiği okuma işlemleri 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. Fakat okur ve okuma sürecine dikkat çekmesi alımlama estetiğinin okuma eğitiminde gündeme gelmesini sağlamışsa da bütün okuma eğitimi çalışmalarını alımlama estetiğine göre yürütülmesi olanaklı değildir. Öğrencilerin gelişim özellikleri ve ulaşılması beklenen diğer okuma becerileriyle ilgili etkinlikler, okuma eğitiminde alımlama estetiğiyle uyumlu uygulamalar yapılmasını öteleyebilir. Ancak bütün okuma eğitimi alımlama estetiğine göre örüntüleyememenin asıl nedeni, bu kuramda dile getirilen bütün düşüncelerin yalnızca yazınsal nitelikli sanatsal/estetik metinleri okuma süreciyle ilişkili olmasıdır. Alımlama estetiğinin üzerinde durduğu eğretilmeli söyleyişler, yan anlamlar, örtük anlamlar, söz sanatları, metinler arası bağlar, metnin değişken çok anlamlılığı gibi öğeler yazınsal metinlerde yer alırken bilgilendirici metinlerde bu türden öğeler bulunmaz, aksine bilimsel söylem terim anlamlı sözcüklerle, tek anlamlılıkla ve ilgili bilim dalında benimsenen yazım ve söyleyiş kurallarının dışına çıkılmadan, okuyan her kişinin aynı anlama ulaşacağı biçimde oluşturulur. Bu nedenle alımlama estetiğinin savunuları yalnızca yazınsal nitelikteki metinler için geçerlidir, diğer metinlere uygulanamaz.

Araştırmanın Amaçları ve Araştırma Soruları

Bu çalışmanın amacı "Türkçe öğretmenlerinin alımlama estetiğiyle ilgili bilgi düzeylerini ve yazınsal metinlere yönelik okuma eğitimi çalışmalarında bu kuramdan

yararlanma durumlarını betimlemek” biçiminde ifade edilmiştir. Bu amaç kapsamında araştırmada şu sorulara yanıt aranmıştır:

1. Katılımcıların alımlama estetiği savunularına uygun iş ve işlemlere derslerinde ne sıklıkla yer vermektedir?
2. Katılımcıların alımlama kavramı ve temel savunusu ile ilgili tanımlama ve görüşleri nedir?
3. Katılımcıların okuma eğitimiyle ilgili çalışmalarda alımlama estetiğiyle örtüşen etkinlikleri gerçekleştirme durumları nedir?

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu araştırmada eş zamanlı karma araştırma yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntem, araştırma sorusunu en iyi biçimde yanıtlayabilmek için nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin birlikte kullanıldığı, birleştirildiği veya karıştırıldığı bir araştırma türü olarak tanımlanabilir (Mertkan, 2015). Eş zamanlı karma yöntemi, nicel ve nitel araştırma dizilerinin eş zamanlı ve birbirinden bağımsız olarak yürütüldüğü çalışmalar için uygundur (Mertkan, 2015) ve bu yöntemde nicel ve nitel veriler eşit oranda önceliklidir, bu verilerin çözümlemeleri ayrı ayrı yapılır, bulguların yorumlanmasında birleştirilir (Creswell ve Plano Clark, 2020). Bu desende nicel ve nitel yöntemler aynı derecede önemli olduğu için hangisinin ilk sırada yapıp yapılmadığı önemsizdir. Bu çalışmanın nicel boyutunda Türkçe öğretmenlerinin okuma eğitimi etkinliklerinde alımlama estetiğiyle uyumlu bazı iş ve işlemlere yer verip vermedikleri, yer vermekteyseler bunun ne düzeyde/sıklıkta olduğunu belirlemek amaçlanmış, bu amaca uygun olarak nicel boyutta betimsel araştırma desenine başvurulmuştur. Ocak’a (2019) göre bu tür araştırmalarda araştırmacının ele aldığı konunun ne kadar ve ne sıklıkta olduğu ortaya koyulur. Çalışmanın nitel boyutunda ise Türkçe öğretmenlerinin alımlama kavramı ve temel savunusuna ilişkin bilgi birikimleriyle okuma eğitimi etkinliklerinde alımlama estetiğinden yararlanma durumları incelenmiştir. Bu araştırmanın nitel boyutu, araştırmacılar tarafından gözlemlenen, alan yazında işaret edilen bir sorundan yola çıkarak gerçekleştirildiği için olgu bilimsel (fenomenoloji) deseniyle tasarlanmıştır. Olgu bilimsel araştırmalarda Patton’a (2015) deneyimlerin özüne ulaşılmaya çalışılan çözümleme süreçleri uygulanır. Çalışma grubundaki kişilerin sayısı ve kullanılan veri toplama araçları nedeniyle çalışmada ulaşılan bulgular yalnızca katılımcılarla sınırlı değerlendirilmelidir, genellemeye elverişli değildir.

Yayın Etiği

Bu çalışma için gerekli izinlerin tamamı Erciyes Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Etik Kurulunun 27.08.2024 tarihli onayı ve MEB’in MEB.TT.2024.003045 sayılı 15.10.2024 tarihli onayı ile alınmıştır. Bütün katılımcıların bilgilendirmiş gönüllü katılım onamları alınmış, onlara katılım sonrası bilgilendirme formu verilmiştir.

Katılımcılar

Çalışmanın nicel ve nitel boyutundaki katılımcılar Kayseri ili merkez ilçelerine bağlı resmî ortaokullarda görev yapan Türkçe öğretmenlerinden oluşmaktadır. Nicel araştırmaya 102, nitel araştırmaya 20 öğretmen katılmıştır. Çalışma grubundaki kişilerin kimliği Ö1, Ö2... biçiminde kodlanmıştır.

Çalışmada görüşme yapılan Türkçe öğretmenlerinin 12'si kadın, 8'i erkektir. İki katılımcı 31-35, 11 katılımcı 36-40 ve 7 katılımcı 41-45 yaş aralığında yer almaktadır. Katılımcıların 19'u Türkçe öğretmenliği ve 1'i Türk dili ve edebiyatı öğretmenliği programından mezundur. Katılımcıların 19'u eğitim fakültesini, 1'i edebiyat fakültesini tamamlamıştır. Katılımcıların 1'i Türkçe eğitimi alanında tezli, 1'i Türk dili ve edebiyatı eğitimi alanında tezsiz yüksek eğitimi mezunudur. Katılımcıların 1'i 6-10, 8'i 11-15, 8'i 16-20 ve 3'ü 21-25 yıl arasında mesleki deneyime sahiptir. Ankete yanıt veren öğretmenlerin 54'ü kadın, 48'i erkektir. 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, 1'i 56-60 yaş aralığında bulunmaktadır. Katılımcıların 3'ü 0-5 yıl, 10'u 6-10 yıl, 29'u 11-15 yıl, 30'u 16-20 yıl, 21'i 21-25 yıl, 8'i 26-30 yıl ve 1'i 36-40 yıl arasında kıdeme sahiptir.

Nicel araştırma katılan öğretmenlerin 83'ü Türkçe öğretmenliği, 13'ü Türk dili ve edebiyatı, 4'ü Türk dili ve edebiyatı öğretmenliği, 2'si sınıf öğretmenliği lisans programından mezundur. Katılımcıların 88'i eğitim fakültesi, 11'i fen edebiyat fakültesi, 2'si edebiyat fakültesi ve 1'i bunlar dışında başka bir fakülteden mezun olmuştur. Katılımcıların 11'i Türkçe eğitimi, 4'ü Türk dili ve edebiyatı eğitimi, 4'ü ise diğer alanlarda lisansüstü eğitimi tamamlamıştır. Katılımcıların 4'ü lisans, 7'si tezli yüksek lisans, 6'sı tezsiz yüksek lisans, 2'si doktora düzeyinde eğitim almıştır.

Verilerin Toplanması ve Çözümlemesi

Karma araştırma yönteminin benimsendiği araştırmalarda veri toplama aşaması sırasında nitel ve nicel olarak iki veri türünde veri toplanmaktadır (Creswell ve Plano Clark, 2020). Çalışmada kullanılan veri toplama araçlarının her ikisi de araştırmacılar tarafından Bahar (2020) ve OTDÖP esas alınarak geliştirilmiştir; nitel veriler Okuma Eğitiminde Alımlama Estetiği adlı yarı yapılandırılmış görüşme formuyla, nicel veriler Beşli Likert tipinde tasarlanan Okuma Eğitiminde Alımlama Estetiği adlı anket formu kullanılarak toplanmıştır. Katılımcıları tanıtıcı bilgilerin yanı sıra görüşme formunda 12, anket formunda 37 maddeye yer verilmiştir (bk. Ek).

Çalışmada öğretmenlerle yapılan görüşmelerle elde edilen nitel veriler içerik çözümlemesiyle incelenmiş ve Saldaña (2019) dikkate alınarak iki döngüde çözümlenmiştir. Görüşmelerde katılımcıların tamamı ses kaydı alınmasına izin vermiştir ve bu kayıtlar araştırmacı tarafından sayısallaştırılmıştır. Araştırmacılar tarafından geliştirilen anket formundan elde edilen nicel veriler ise öncelikle Microsoft Excel programına rakamlarla kodlanarak aktarılmıştır. Katılımcıların anket formundaki maddelere verdikleri yanıtların aritmetik ortalaması ise Microsoft Excel programıyla yapılmıştır.

Geçerlilik ve Güvenirlilik

Bu çalışmada genellenebilir bilgiler ortaya koymak amaçlanmamıştır ancak ulaşılan bulguların geçerli ve güvenilir olması için birtakım önlemler alınmıştır. Bu amaçla toplanan verilerin “inandırıcılık” (iç geçerlilik), “aktarılabirlik” (dış geçerlilik), “tutarlılık” (iç güvenirlilik) ve “doğrulanabilirlik” (dış güvenirlilik) niteliklerini karşılaması amaçlanmıştır (Erlandson, ve diğerleri 1993; akt: Yıldırım ve Şimşek, 2021). Çalışmada inandırıcılığın (iç geçerliliğin) sağlanabilmesi amacıyla veri toplama araçları alan yazın taranarak hazırlanmış, katılımcılara araştırma sonuçlarının bilimsel amaçla kullanılacağı ve araştırma kapsamı dışında kullanılmayacağı hakkında bilgi verilmiş ve sorulara içtenlikle yanıt vermeleri sağlanmıştır. Çalışmada aktarılabirliğin (dış geçerliliğin) sağlanabilmesi için katılımcılar görev başındaki Türkçe öğretmenlerinden seçilerek ölçüt örneklemeyle belirlenmiş, onların kimlik bilgileri gizlenmiş, onlara araştırma sürecinin tamamı ayrıntılı olarak açıklanmış, bulgular genellenmiş ve yorumlanmıştır.

Çalışmada tutarlılığı (iç güvenirliliği) sağlamak amacıyla iki farklı veri toplama aracından yararlanılmış, veri toplama araçlarından elde edilen veriler yansız olarak, gerektiğinde doğrudan alıntılarla çalışmanın ilgili bölümüne eklenmiştir. Çalışmanın doğrulanabilirliğini (dış güvenirliliğini) sağlamak için araştırma süreci ayrıntılı olarak ilgili başlıklarda açıklanmış, katılımcıların özellikleri belirtilmiş, izin veren katılımcıların ses kaydı alınmış, araştırmacılar yönlendirmeye neden olabilecek davranışlardan titizlikle uzak durmuştur.

İşlem Süreci

Çalışmanın veri toplama süreci gerekli onay ve izinler alındıktan sonra 17.10.2024 tarihinde başlamış, 19.12.2024 tarihinde tamamlanmıştır. Nitel boyutta yapılan görüşmeler 5 ile 24 dakika arası sürmüştür. Çalışmanın nicel boyutunda gönüllü 102 Türkçe öğretmenine ulaşılmıştır. Onların formu yanıtlamaları 6-7 dakikada tamamlanmıştır. Nitel ve nicel verilerin toplanma sürecinde birinci araştırmacı, katılımcılarla doğrudan görüşmüştür.

Bulgular

Karma yöntem araştırmasının doğasına uygun olarak bu çalışma kapsamında ulaşılan nicel ve nitel bulgular ardıl biçimde ancak birbirinden ayrılmadan verilmiştir. Ayrıca nitel verilere dayalı bulguların anlaşılabilirliğini ve erişilebilirliğini arttırmak için ortaya koyduğu her bir vargı alt başlıklar hâlinde okuyuculara sunulmuştur.

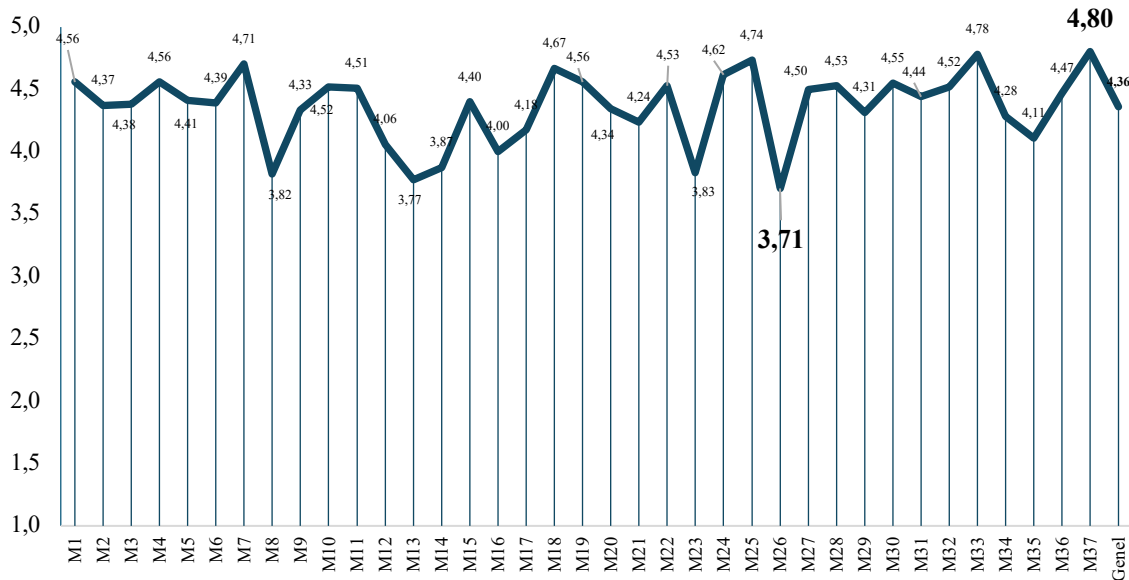
Okuma Eğitiminde Alımlama Estetiği Anketi’ne göre katılımcılar okuma eğitiminde alımlama estetiğiyle örtüşen uygulamalara okuma eğitiminde çok sık yer vermektedir.

Katılımcıların Okuma Eğitiminde Alımlama Estetiği Anketi’ne verdiği yanıtların genel aritmetik ortalaması 4,36’dır. Anket puanlamasında her bir maddenin 0 ila 5 puan

arasında puanlandığı göz önünde bulundurulduğunda katılımcıların beyanlarına göre okuma eğitiminde alımlama estetiği görüşlerinden “sıklıkla” yararlandığı söylenebilir.

Katılımcı yanıtlarına göre anket geneli ve anketteki maddelerin aritmetik ortalamaları Çizim 1’de gösterilmiştir. Buna göre katılımcıların anket formuna verdikleri yanıtlarda ortalama puanı (3,71) en düşük olan madde, 26. maddedir (“Öğrencilerimin metindeki anlamsal boşlukları figüratif dil yapıları bilgileriyle anlamlandırabilmeleri için çalışmalar yaparım.”). Bu maddeden sonra katılımcı ortalamasının en düşük olduğu maddeler 13, 8 ve 23. maddelerdir. Ankete verdikleri yanıtlara göre öğretmenler okuma eğitimiyle ilgili çalışmalarında okuma bağlamı ve okuma deneyimi değiştiğinde metinden çıkarılan anlamın da değişebileceğini öğrencilerine duyumsatmaya (m13), öğrencilerinin metinde doğrudan ifade edilenleri kullanarak ön bilgilerini düzenlemelerine (m8) ve metinle ilgili üst düzey çıkarımlarda bulunmalarına yönelik çalışmalara diğerlerine nazaran daha seyrek yer verdikleri söylenebilir.

Çizim 1. Katılımcıların Anket Formuna Verdikleri Yanıtların Aritmetik Ortalamaları



Çizim 1 incelendiğinde katılımcıların anket formuna verdiklerin yanıtlarda en yüksek aritmetik ortalamaya sahip ilk üç madde sırasıyla 37, 33 ve 25. maddelerdir. M37 olarak ifade edilen “Öğrencilerime okudukları metinden anladıklarını kendi cümleleriyle ifade edebilmeleri için etkinlikler yaparım.” şeklindeki 37. maddenin aritmetik ortalaması 4,80’dir. “Öğrencilerime metni okuduktan sonra ne anladıklarıyla ilgili değerlendirme yapmaları için çalışmalar yaparım.” biçiminde ifade edilen 33. maddenin aritmetik ortalaması 4,78; ankette “Öğrencilerimin metinde anlamını bilmediği bir sözcükle karşılaştıklarında sözlükten faydalanmalarını sağlarım.” tümcesiyle dile getirilen 25. maddenin aritmetik ortalaması ise 4,74’tür. Bu doğrultuda katılımcıların öğrencilerin okuduğu metni alımlamaları için en sık gerçekleştirdikleri işlemlerin öğrencilere metinden anladıklarını kendi tümceleriyle ifade ettirme, öğrencilerin okuduklarından ne anladıklarını belirlemek için etkinlikler düzenleme ve metinde geçen, anlamı bilinmeyen sözcüklerin anlamlarını sözlükten araştırma etkinliklerine okuma etkinliklerinde sıklıkla yer verdikleri anlaşılmaktadır.

Anket maddelerinin ortalaması 3,71 ila 4, 80 arasında değişiklik göstermiştir. Katılımcı yanıtlarına göre 4.00 ve üstü aritmetik ortalamaya sahip maddelerin sayısı 32’dir, 5 maddenin aritmetik ortalaması 4,00’ın altındadır. Bu veri, ankete yanıt veren katılımcıların okuma eğitiminde alımlama estetiği kuramında savunulan düşüncelerle örtüşen etkinliklere çok sık yer verdiğini beyan ettiklerini ortaya koymaktadır.

Katılımcılar, okuma eyleminin yaratıcı anlamlar üretmeyi kapsadığını düşünmekle birlikte, “alımlama” kavramına yabancıdır.

Yarı yapılandırılmış görüşmeler sırasında ilkin katılımcılara “İyi okurlar, metindeki anlamı tüketen değil üreten olmalı.” sözüyle ilgili ne düşündükleri sorulmuştur. Katılımcıların bu söze yönelik açıklamalarında okunandan farklı anlamlar çıkarabilmenin öne çıktığı görülmektedir (Ö4, Ö6, Ö7, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö16, Ö18, Ö20). Bu düşünceleri sırasıyla okunanları yorumlama (Ö7, Ö10, Ö11, Ö15), okunanlara kendinden bir şey katma/kendi yorumunu katma (Ö1, Ö4, Ö7, Ö10, Ö17), okunanlarla ilgili çıkarımda bulunma (Ö8, Ö13, Ö15), okunanlardan ders çıkarma (Ö9, Ö10, Ö14) görüşleri izlemiştir. Bununla birlikte katılımcılar bu sözün kendileri için yeni fikirler ortaya koyma (Ö3, Ö5), okunanlar hakkında düşünme/okunanlardan çıkarılan anlamları sorgulama (Ö18, Ö19), okuduğunu beceriye dönüştürme (Ö14), odaklanarak okuma (Ö15), düşünceleri harmanlama (Ö17) ve yeni sonuçlara ulaşabilme (Ö2) anlamına geldiğini dile getirmiştir.

Çalışma grubundaki öğretmenlere yöneltilen ikinci soru ise “alımlama” ve “alımlama becerilerini” nasıl tanımlayabilecekleri olmuştur. Öğretmenlerin alımlama kavramı ve alımlama becerilerine ilişkin geliştirdikleri tanımlarda bilişsel kapasite ve zekâ ile ilişkilendirilenler başta gelmektedir. Öyle ki alımlama Ö2, Ö3, Ö6 ve Ö10 için “öğrencinin algılama kapasitesi”dir; Ö4’e göre “çağrışım”, Ö12’ye “göre öğrencinin ekstra olarak anlayabileceği şeyler”, Ö13’e göre “öğrencinin anlatılanlara eklemeler yapması” iken Ö17 ve Ö20’ye göre “algı ve algılama, dikkat etme” anlamlarına gelmektedir. Ö8, Ö10, Ö11 ve Ö18 öğretim programından yola çıkarak bu kavramı “kazanım”, “öğrenme alanı”, “anlamaya yönelik bir yöntem” olarak açıklamıştır. Ö4’e göre alımlama “metinlerden alıntı yapmak”, Ö16’ya göre “dinlenenin anlamak”tır. Ö7, Ö15 ve Ö19 ise bu kavramın kendilerine bir şey çağrıştırmadığını ifade etmiştir. Öte yandan Ö1, Ö5, Ö9, Ö11, Ö14, Ö16 ve Ö17 bu kavramı okuma, yaratıcı okuma, işlevsel okuma ve okuduğunu anlama kavramlarıyla ilişkilendirmişlerdir.

Katılımcılar, metnin genel yapısı ve içeriğiyle ilgili öğrencilerini yönlendirmede en çok ders kitabındaki metinle ilgili hazırlık çalışmalarından ve tahmin etkinliklerinden yararlanmaktadır.

Katılımcılara yöneltilen üçüncü soru ise onların okunacak metnin genel yapısı ve içeriği hakkında öğrencileri bilgilendirme biçimlerinin neler olduğuna ilişkindir. Buna göre öğretmenler metnin genel yapısı ve içeriğiyle ilgili öğrencilerini yönlendirme biçimleri aşağıda yer alan Çizelge 1’deki gibi betimlenebilir.

Çizelge 1’de işaret edilen veriler doğrultusunda katılımcıların okuma eğitimiyle ilgili yürüttükleri çalışmada en çok yararlandığı kaynağın Türkçe ders kitaplarındaki metinler ve bu metinlerle ilgili etkinlikler olduğu görülmektedir. Katılımcılar metnin genel yapısı ve içeriğine ilişkin sınıf içinde başta hazırlık çalışmaları olmak üzere katılımcılar, çoğunlukla ders kitabındaki etkinlikler üzerinden etkinlik geliştirmektedir. 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.”. Tahmin çalışmaları ve metinle ilgili görsellerin öğrenciler tarafından incelenmesi de katılımcılarca en sık gerçekleştirilen çalışmalardır.

Çizelge 1. Katılımcıların Metnin Genel Yapısı ve İçeriğine İlişkin Öğrencilerini Yönlendirme Biçimleri

Alt Kategoriler	Kodlar	Katılımcılar
Ders Kitabından Yararlanma	Metinle ilişkili hazırlık çalışmalarını yapma	Ö1, Ö2, Ö3, Ö6, Ö7, Ö10, Ö15, Ö17
Metnin Biçimsel Özelliklerini İnceleme	Metinle ilişkili görselleri inceleme	Ö14, Ö15
	Metnin başlığı inceleme	Ö14, Ö15
Metin Türleri Hakkında Bilgilendirme	Genel metin türleri hakkında bilgi verme	Ö5, Ö20
	Öykü türü hakkında bilgi verme	Ö4, Ö18
	Roman türü hakkında bilgi verme	Ö4, Ö18
	Bilgilendirici metin türü hakkında bilgi verme	Ö4
Metnin İçeriği Hakkında Bilgilendirme	Tema hakkında bilgi verme	Ö3
	Tahmin yapmaya yöneltme	Ö7, Ö11, Ö14, Ö15, Ö17
	Metinde ele alınan konu hakkında bilgi verme	Ö4, Ö19
	Metindeki içeriği başka bir biçimde ifade etme	Ö8, Ö9, Ö12, Ö13
	Ana fikri açıklama	Ö18
Metnin Yazarından Bahsetme	Yazar hakkında bilgi verme	Ö18
Başka Metinler Okuma	Ders kitabı dışında aynı içeriğin işlendiği başka metinler seçme	Ö12

Çizelge 1’e göre katılımcılar, yukarıda ifade edilen çalışmalar dışında katılımcılardan Ö4, Ö5, Ö15, Ö18 ve Ö20 metin türleri hakkında öğrencilerine bilgilendirme bulunduğunu ifade etmiştir.

Öğretmenlere göre öğrencilerin okumakta en çok zorlandıkları metin türü bilgilendirici metin türü ve okuduğunu anlamada sorun yaşamalarının en büyük nedeni yetersiz sözcük dağarcığıdır.

Katılımcılara öğrencilerin bir metni okurken zorlandıklarını gördüklerinde veya onların düzeyinin üstünde bir metinle ders kitabında karşılaştıklarında nasıl bir yol izledikleri de araştırma kapsamında sorulmuştur. Bu soruya iki katılımcı sessiz okuma, altını çizerek okuma (Ö1), sesli okuma, örnek okuma (Ö13) gibi okuma stratejilerini kullanarak öğrencilere yardımcı olmaya çalıştıklarını dile getirerek yanıt vermiştir. Bununla birlikte Ö1, Ö12, Ö14 ve Ö17’ye göre öğrenciler için bir metni okumayı zorlaştıran en önemli neden, sözcük dağarcığının yetersiz olmasıdır. Bu nedenle Ö12 ve Ö17 öğrencilerine sözlük getirtmekte ve kullanmaktadır. Ö1 öğrencilerinden yeni öğrendikleri sözcükleri kaydettikleri bir sözcük defteri oluşturmalarını istemektedir. Ö1 ve

Ö14 öğrencilerden metni okumadan önce veya okurken anlamını bilmedikleri sözcüklerin neler olduğunu bulmalarını da talep etmekte, onları bu sözcüklerin anlamlarını düşünmeye ve araştırmaya yöneltmektedir. Öte yandan bazı katılımcılar (Ö6, Ö8, Ö16, Ö17 ve Ö20) öğrencilerinin bilgilendirici metinleri okumakta zorlandığını ve bu nedenle onlara bilgilendirici metin türlerine ilişkin bilgi verme gereksinimi duyduklarını ifade etmektedir. Ö7, Ö9, Ö15 ve Ö18 ise metinle ilgili açıklama yaparak öğrencilerine bu konuda yardımcı olmaya çalıştığını dile getirmiştir. Öğretmenler metni basitleştirerek anlatma (Ö7), öyküleştirme (Ö3, Ö19), metinle ilgili kısa öyküler bulma (Ö10), ilgi çekici etkinliklerle dersi destekleme (Ö4, Ö5), ödüllendirme (Ö18), yabancı dilde üretilmiş tamlamalar hakkında bilgi verme (Ö11), video izletme (Ö15, Ö19), soru-yanıt çalışmaları yapma (Ö17) ve metnin konusuna ilişkin araştırma yapma (Ö12) yoluyla öğrencilerinin metni okumakta yaşadığı güçlükleri aşma yoluna gitmektedir. Ö2 ise öğrencilerinin zorlanacağını düşündüğü veya zorlandıklarını gördüğü metinleri okutmadığını dile getirmiştir.

Öğretmenler, “söyleyiş ve sesletim” le ilgili etkinlikler düzenleyerek öğrencilerinin yazınsal metinlerdeki söylem özelliklerini fark etmelerine katkı sunabileceklerini düşünmektedirler.

Katılımcılar öğrencilerinin yazınsal metinlerdeki söylem özelliklerinin göstermek için Çizelge 2’de gösterilen yollara başvurdıklarını dile getirmektedir.

Çizelge 2. Katılımcıların Öğrencilerine Yazınsal Metinlerdeki Söylem Özelliklerini Gösterme Biçimleri

Alt Kategoriler	Kodlar	Katılımcılar
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 eğitimine önem verme	Ö18
	Diksiyonu geliştiren kitaplara yönlendirme	Ö18

Alt Kategoriler	Kodlar	Katılımcılar
Ölçme ve Değerlendirme	Okuma çizelgesi tutma	Ö3
Materyallerinden Yararlanma	Ölçek aracılığıyla öğrencilerini değerlendirme	Ö17

Çizelge 2’den görüleceği üzere öğretmenlerin yazınsal metinlerin söylem özelliklerini öğrencilerine göstermek için en sık başvurdukları yol, örnek okuma yapmaktır. Bunu Ö2 şöyle açıklamaktadır:

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.

Benzer biçimde Ö1, Ö2, Ö3, Ö11, Ö12 ve Ö20 de öğrencilerinin yazınsal metinlerin söylem özelliklerini kavramalarında vurgu ve tonlamaya, Ö6 noktalama işaretlerine, Ö2 yazım kurallarına dikkat etmenin önemli olduğunu düşünmektedir. Ö1, Ö2 ve Ö8 öğrencilerinin metni kendilerinin sesli okumasını isteyerek yazınsal söylemin ayırımına varabileceklerini düşünmektedir. Ö2, Ö6 ve Ö20 metin türü hakkında bilgi vererek, Ö14 anlamı bilinmeyen sözcüklerini anlamlarını araştırarak, Ö15 metinleri öğrenci düzeyine göre basitleştirerek aynı amaca ulaşmaya çalışmaktadır. Ayrıca öğretmenler; metni dinletme (Ö5), diksiyon eğitimine önem verme, diksiyonu geliştirici kitaplar önerme (Ö18), konuşma çalışmaları yapma (Ö9), yöresel söyleyişler, ağızlar hakkında bilgi verme (Ö14), metni okurken video çekmelerini veya ses kaydı almalarını isteme (Ö18), ölçek aracılığıyla öğrencilerini değerlendirme (Ö17), öz değerlendirme ve akran değerlendirmesi yaptırma (Ö12), yazma çalışmaları yaptırma (Ö9), yazım biçimine dikkat çekme (Ö4) yoluyla öğrencilerinin yazınsal metinlerdeki söylem özelliklerinin ayırımına varacaklarını düşünmektedirler. Görüleceği üzere katılımcıların çoğu, öğrencilerinin yazınsal metinlerdeki söylem özelliklerini ayırt etmeleri için neler yaptıklarına ilişkin soruda geçen “söylem özellikleri” kavramını “söyleyiş özellikleri” olarak yorumlayarak yanıt vermiş, metinlerin sesletimine yönelik yaptıkları çalışmalarla öğrencilerin yazınsal metinlerin söylem özelliklerini görmelerine destek sağladıklarını beyan etmişlerdir. Nitekim Ö14 bu konuda yaptığı çalışmaları şu biçimde açıklamaktadır: “Ya bunu daha çok metnin içinde varsa o yöreye özel söyleyişler falan varsa orda da geçiyorsa hemen o yörenin ağızıyla ilgili bilgi veriyoruz.”

Öğretmenler, öğrencilerinin okuduklarıyla gündelik yaşam arasında bağ kurmaları için en çok soru yanıt, örnek olay ve deneyim paylaşımı etkinliklerine başvurmaktadır.

Katılımcılar, öğrencilerinin okudukları metinde ifade edilen bilgilerle günlük yaşam ve kendi bilgi ve tecrübeleri arasında bağ kurmalarına yönelik neler yaptıkları sorusuna en çok soru-yanıt çalışmaları yaptırma (Ö1, Ö5, Ö8, Ö12, Ö17 ve Ö19), kendi yaşamından örnek verme (Ö4, Ö7, Ö10 ve Ö15), öğrencilerinden kendi tecrübelerini sınıfta paylaşmalarını isteme (Ö7, Ö10, Ö12 ve Ö17) yanıtını verdikleri görülmektedir. Ayrıca kimi katılımcılar (Ö15, Ö17 ve Ö19) öğrencilere kendi çevrelerinden örnekler vererek onların metne yaşam arasında ilişki kurmasını desteklemeye çalışmaktadır. Katılımcılar ders kitaplarındaki hazırlık çalışmalarını yaptırma (Ö1, Ö8 ve Ö16),

gündemden söz etme (Ö4, Ö11), yaparak öğrenme için teşvik etme (Ö9, Ö19), somutlaştırma (Ö12, Ö17), yazma ve/veya konuşma etkinlikleri (Ö5, Ö14, Ö20) ile öğrencilerin metin-yaşam bağına kurmaya yardımcı olmaya çalışmaktadır. Öğretmenler, video izletme (Ö19), oyunlaştırma (Ö3), drama (Ö16), örnek olay anlatımı (Ö13), metnin türünü günlük yaşamla ilişkilendirme (Ö2), öğrencinin kendi yaşamından yola çıkma (Ö4), geçmiş sınıf tecrübelerini anlatma (Ö4) ve metindeki yabancı kökenli sözcüklerin Türkçelerini bulma (Ö6) etkinliklerinin de metinle yaşam arasındaki ilişkiyi kurmada öğrencilerine katkı sağlayacağını düşünmektedir.

Öğretmenler, metinden çıkarılan anlamın sorgulanması ve başkalarıyla paylaşılmasında en çok soru yanıt ve çeşitli tartışma tekniklerinden yararlanmaktadır.

Katılımcıların yazınsal metinlerden çıkarılan anlamın sorgulanması, başkalarıyla tartışılmasına ilişkin verdikleri yanıtlar Çizelge 3'te gösterilmiştir. Buna göre katılımcılar öğrencilerinin okudukları metinden çıkardıkları anlamı sorgulamaları, bunu başkalarıyla tartışmaları için çeşitli öğretim yöntem ve tekniklerinden sıklıkla yararlanmaktadır. Bu etkinlikler arasında münazara ve soru-yanıt etkinlikleri öne çıkmaktadır. Bunlar dışında katılımcılar, öğrencilerinin okuduğu metinden çıkardığı anlamı sorgulamasını, başkalarıyla paylaşmasını sağlamak için grup içi tartışma, sınıf tartışması, beyin fırtınası ve zıt panel yöntem ve tekniklerinden de istifade ettiklerini dile getirmektedirler. Dört katılımcı (Ö2, Ö3, Ö5 ve Ö12) kitaptaki etkinlikleri bu amaca ulaşmada genellikle yeterli olduğunu ifade etmektedir.

Çizelge 3. Yazınsal Metinlerden Çıkarılan Anlamın Sorgulanması, Başkalarıyla Tartışılmasına İlişkin Bulgular

Alt Kategoriler	Kodlar	Katılımcılar
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 yanıt	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
Metin Türlerinden Yararlanma	Tartışma metinleri kullanma	Ö17

Ana fikir ve yardımcı fikirleri bulma, çıkarım oluşturma ve tartışma metinlerinden yararlanma da öğretmenlerce aynı amaçla kullanılan diğer uygulamalardır. Öte yandan Ö15 öğrencilerin metinden çıkardıkları anlamı sorgulama ve bunu başkalarıyla paylaşmada genellikle isteksiz davrandıklarını, bu beceriyi geliştirmeye yönelik çalışmalara katılım için “zorladığını” ifade etmektedir. Ö10 ise 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 patlıyor. 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 düzeyleri nedeniyle 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 itibarıyla. Daha çok bunları sınırlı yapıyorum diyebilirim ben.

Öğretmenler, öğrencilerinin metnin örtük anlamını fark etmeleri için kavramsal açıklama ve metinlerden örnek vermeye dayalı çalışmalara derslerinde daha çok yer vermektedir.

Katılımcılar, öğrencilerinin okudukları metindeki örtük anlamı fark etmelerine yönelik çeşitli etkinlikler geliştirdiğini bildirmişlerdir. Bu etkinliklerden katılımcılar arasında en çok dile getirileni örtük anlam konusu işlenirken örtük anlamın ne olduğunu anlatma (Ö1, Ö13, Ö14, Ö18), metinlerden örnekler verme (Ö1, Ö2, Ö4, Ö6, Ö7, Ö15, Ö17, Ö20), öğrencilerden örtük anlatımlara okuduklarından örnekler vermesini isteme (Ö2, Ö20) etkinliklerle ilerleyen “örtük anlam konusunu işleme” ve “soru-yanıt” (Ö3, Ö4, Ö5, Ö8, Ö10, Ö14, Ö16, Ö19) çalışmaları olmuştur. Öte yandan “metni durdurup ne söylemek istediğinin sorgulanması” (Ö10, Ö13, Ö14) ve metinde örtülü olarak ifade edilenlerle ilgili öğrencilere ipucu verme (Ö8, Ö15 ve Ö19) etkinliklerinden de katılımcılar öğrencilerinin örtük anlamı bulmalarına yönelik uygulamalarda yararlanmaktadır. Ayrıca çalışma grubundaki öğretmenler; özetleme (Ö19), öykü oluşturma (Ö9), öykü anlatma (Ö1), öğrencilerin çıkardıkları anlamı düzeltme (Ö5), öğrencileri yazarın ne anlatmaya çalıştığına yöneltme (Ö7), sözcüğün anlamını tahmin etme veya sözlükten bulma (Ö5), belirli sözcükleri bulma/altını çizme (Ö20), atasözlerini ve deyimleri açıklama (Ö9, Ö17), ders kitabındaki etkinliklerle ilerleme (Ö17), metnin konusunu tahmin etme (Ö12), ana fikri bulma (Ö12), metin sonuna gelindiğinde başta yapılan tahminlerin doğruluğunu gözden geçirme (Ö12), yüzey anlam ve örtük anlamı karşılaştırma (Ö12), metni bölüm bölüm açıklama (Ö5), metni basitleştirerek anlatma (Ö17), de/da bağlacının kullanımına dikkat çekme (Ö16, Ö18), test çözme (Ö14), eklere dikkat çekme (Ö20) işlemleriyle de öğrencilerinin metindeki örtük anlamı bulmaları için çalıştıklarını ifade etmektedirler.

Öğretmenlerin yazınsal metinleri yorumlamada atasözü ve deyimlerin fark edilmesiyle ilgili nitel boyutta saptanan sıklık, nicel boyutta en düşük puan ortalamasının metindeki figüratif dil yapılarının görülmesine ilişkin çalışmalar yapma olmasıyla ilişkilidir. Bunun altında öğretmenlerin “figüratif dil yapısı” terimiyle neyin

kastedildiğini çözümlemede zorluk yaşaması bulunabilir. Öte yandan dil bilgisiyle ilgili özelliklere odaklanıldığının dile getirilmesi ise anketten derlenen verilerle örtüşmektedir.

Çalışma grubundaki öğretmenlerin yarısı yazınsal bir metinden çıkarılan anlamın okuma bağlamı ve deneyimine göre farklılaşabileceğini öğrencilerine duyumsatmak için ya çeşitli nedenlerle hiçbir çalışma yapmadığını bildirmekte ya da bu konuda görüş, gözlem ve deneyimini aktarmaktan çekinmektedir.

Katılımcıların yanıt verdikleri sorulardan bir diğeri de öğrencilerin farklı okuma bağlamlarında veya okumayla ilgili yeni deneyimler kazandıktan sonra okumanın önceden okunmuş yazınsal bir metinden çıkarılan anlamları nasıl değiştirdiğini görmeleri için öğretmenlerin derslerinde neler yaptığına ilişkindir. Katılımcıların bu soruya ilişkin verdiği yanıtlar Çizelge 4'te gösterilmiştir. Çizelgeye göre öğrencilerinin okuma bağlamı ve deneyimindeki değişimle yazınsal metinlerden çıkarılan anlamın farklılaşabileceğini duyumsamaları için katılımcılar tarafından ders veya ders dışı vakitlerde en çok benzer içerikteki metinleri okuma (Ö11), metni tekrar okuma (Ö11, Ö15), ders kitabındaki temalara göre kitap okutma (Ö12), kitapları değerlendirmelerini isteme (12), metni durdurma (Ö13), okuma stratejilerinden yararlanma (Ö15), öykü kitaplarına öğrencileri yönlendirme (Ö17) ve kitabın bir bölümünü okutma (Ö18) biçiminde gerçekleştirilen okuma çalışmalarına yer verilmektedir.

Çizelge 4. Farklı Bağlamları ve Okuma Deneyimlerinin Metinden Çıkarılan Anlam Üzerindeki Etkisini Duyumsatmak için Katılımcıların Gerçekleştirdiği Uygulamalar

Alt Kategoriler	Kodlar	Katılımcılar
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 Doğrudan Okuma Becerisine Yönelik Yapılan Uygulamalar	Ana fikre yakın konulardan bahsetme	Ö15
	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
	Hikâye kitaplarına yönlendirme	Ö17
	Kitabın bir bölümünü okutma	Ö18
	Soru cevap	Ö13, Ö15, Ö18
Sözcük Çalışması Yapma	Anlamı bilinmeyen kelimeleri bulma	Ö15
	Anahtar kelimeleri 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
	Öğrenci isteksizliği	Ö1, Ö3, Ö10, Ö12

Çizelge 4'ten görüleceği üzere katılımcılar, öğrencilerin yazınsal metinlerden çıkarılan anlamın değişkenliğini fark etmeleri için okuma etkinliklerinin yanı sıra diğer dil becerileriyle ilgili de çalışmalar yapmakta, konuşma sınavlarında okunan metinle ilgili soru sorma (Ö2), metinden yola çıkarak farklı metinler yazma (Ö16), sözlü olarak ifade etme (Ö4, Ö19) gibi çalışmalar da yürütmektedir. Öte yandan sorgulama (Ö6, Ö15) ile soru-yanıt (Ö13, Ö15, Ö18) etkinlikleri de öğretmenlerce aynı amaçla işe koşulmaktadır. Bununla birlikte kimi katılımcılar zaman elvermediği (Ö1, Ö5, Ö20), öğrencilerin sınav odaklı çalışması (Ö1), öğrencilerde okuma alışkanlığının gelişmemiş olması (Ö1), metinlerin öğrenci düzeyine uygun olmaması (Ö7), metinlerin basitliği/çok anlam üretmeye olanak tanınamaması (Ö7) gibi nedenlerle öğrencilerin yazınsal metinlerden çıkarılan anlamı farklılaştıran durumlara yönelik duyarlılıklarını geliştirici çalışmalar yapmadıklarını ifade etmektedir.

Ö18'in bu konudaki görüş ve gözlemleri şudur:

...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.

Öğretmenler, öğrencilerinin metinlerarası okuma alışkanlığını geliştirmek için en çok onlara başka yapıtları okumayı önerme yoluna başvurmaktadır.

Ö1, Ö3, Ö10 ve Ö12 çeşitli nedenlerle öğrencileri aynı konuya ilişkin farklı metinleri okumaya, başka bir deyişle metinlerarası okumaya yönlendiremediklerini ifade etmektedirler. Bu verilerden hareketle, çalışma grubundaki öğretmenlerin yarısının çeşitli nedenlerle bu konuda herhangi bir etkinlik yapmadığını bildiren (Ö1, Ö3, Ö5, Ö7, Ö10, Ö12 ve Ö20) veya bu konuda görüş, gözlem, deneyimini paylaşmaktan kaçınan (Ö8, Ö9, Ö14) grup içinde yer aldığı söylenebilir. Çalışmaya katılan ve öğrencilerinin metinlerarası okuma yapması için uğraş gösteren öğretmenlerin gerçekleştirdiği etkinlikler Çizelge 5’te betimlenmiştir.

Çizelge 5. Katılımcıların Öğrencilerini Metinlerarası Okumaya Yönlendirmeye İlişkin Gerçekleştirdiği Etkinlikler

Alt Kategoriler	Kodlar	Katılımcılar
Öneri/yönlendirme	Kitap önerme	Ö4, Ö7, Ö9, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16
	Dergi önerme	Ö9
	Öğrencileri kişiliklerine göre yönlendirme	Ö11
	Yazarın diğer eserlerine yönlendirme	Ö17
	Benzer konularda eseri bulunan başka sanatçılara yönlendirme	Ö18, Ö19
	Aynı yazarın başka kitaplarına yönlendirme	Ö19
	Türkülere yönlendirme	Ö19
	Halk öykülerine yönlendirme	Ö19
	Eserlerin orijinallerine yönlendirme	Ö19
	Kısaltılmış metinlerde tamamına yönlendirme	Ö20

Örnek Verme	Sadeleştirilmiş hallerine yönlendirme	Ö20
	Benzer örnekler verme	Ö4
	Farklı metin türlerinden örnekler verme	Ö5
	Öğrencilerden örnek getirmelerini isteme	Ö6
Diğer Uygulamalar	Panoya asma	Ö6
	Yazarı tanıtmaya	Ö8
	Farklı kitaplardan bahsetme	Ö8
Doğrudan Örneklendirme	Kitap ve dergi inceletme	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
	Okuma değerlendirme formu kullanma	Ö15
Değerlendirme Materyalleri Kullanma		

Çizelge 5'e göre katılımcılar, en çok öğrencilerine kitap önerisinde bulunarak onları metinlerarası okumaya yönlendirmektedir. Bunu yaparken Ö11 öğrencilerinin kişilik özelliklerini dikkate aldığını ifade etmektedir. Ö19, öğrencilerini benzer konularda eserleri olan başka yazarlara/şairlere, aynı yazar veya şairin başka kitaplarına, bu konuyu dile getiren türkülere, halk öykülerine veya eserin orijinaline öğrencilerini yönlendirerek onların metinlerarası okuma becerilerini geliştirmeye çalışmaktadır. Aynı maksatla Ö20 ise düzeylerini göz nünde bulundurarak öğrencilerine orijinal eserin yalınlaştırılmış baskılarını okumayı önermektedir. Benzer konuları işleyen eserlerin örneklendirilmesi, bunların görsellerinin veya kısalarsa doğrudan kendilerinin panoya asılması, yazarlarının tanıtılması yoluyla da öğretmenler öğrencilerinde metinlerarası okuma isteği oluşturmaya çalışmaktadır. Bunun dışında öğretmenler öğrencilerine kitap okuma ödevi vererek, onlardan okudukları kitapları özetlemelerini, aynı kitaptan farklı bölümleri okumalarını, başka kitap ve dergileri incelemelerini, okunanlardan hareketle öykü oluşturmalarını isteyerek veya okunan kitaba/konuya ilişkin farklı kitaplardan ederek yahut önerilen bazı kitapları sınıf ortamına getirerek öğrencilerinin metinlerarası okuma becerilerini desteklemektedir.

Öğretmenler, öğrencilerini kitap okumaya yönlendirmek için en çok Türk edebiyatından ünlü, güncel yazarlardan alıntı yapmayı yeğlemektedir.

Katılımcılar, ders içinde öğrencilerini kitap okumaya güdülemek amacıyla Türk edebiyatında bilinen veya güncel yazarlardan alıntılar yapma (Ö2, Ö3, Ö8, Ö10, Ö12, Ö14, Ö16, Ö17, Ö18) başta olmak üzere çeşitli taktikler izlemektedir. Öğretmenler, sosyal medya üzerinden paylaşımda bulunma (Ö13), eseri akıllı tahta üzerinden dinletme (Ö10), bahsedilen kitabı okutma (Ö5), araştırma ödevi verme (Ö13), anekdotları paylaşma ve küçük öyküler anlatmanın (Ö19) da bu konuda yararlı olabileceği düşünmektedir. Ö10 konuya ilişkin şu düşüncelerini paylaşmıştır:

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.

Ö20 ise metinlerin uzunluğu ve ders içeriğini dönem sonuna yetiştirmeye zaman bulamadığı için bu konuda bir şey yapmadığını dile getirmiştir.

Öğretmenler, öğrencilerinin alımlama becerilerini geliştirmede en büyük sorumluluğun öğretmenlerde olduğunu düşünmektedir.

Katılımcılara göre öğrencilerin alımlama becerilerini geliştirmek için Çizelge 6’da betimlenen işlemler gerçekleştirilmelidir. Çizelge 6’dan görüleceği üzere “Ailelerin yapması gerekenler” alt kategorisinde katılımcılar çocuklara okuma alışkanlığını evde kazandırma (Ö1, Ö17) ve çocukları sanal dünyadan/ekrandan uzaklaştırmanın (Ö17) yararlı olacağını düşünmektedir. Katılımcılar en çok öğretmenlere yönelik öneri dile getirmiştir.

Çizelge 6. Katılımcılara göre Öğrencilerin Alımlama Becerilerinin Gelişmesi için Yapılması Gerekenler

Alt Kategoriler	Kodlar	Katılımcılar
Ailelerin Yapması Gerekenler	Okuma alışkanlığını evde kazandırma	Ö1, Ö17
	Çocukları sanal dünyadan/ekrandan uzaklaştırma	Ö17
	Evde çeşitli okuma etkinlikleri düzenleme	Ö1
Öğretmenin Yapması Gerekenler	Değişimli kitap okutma	Ö1
	Sınıf kütüphanesi oluşturma	Ö1
	Okutulan kitaplarla ilgili sunum hazırlatma	Ö1
	Dramalaştırma	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 birliğine gitme	Ö3, Ö17
	Arkadaşlar ile iş birliğine gitme	Ö3
	Atölye çalışmaları yaptırma	Ö5, Ö16
	Yazma etkinlikleri yaptırma	Ö5, Ö13
	Dinleme etkinlikleri geliştirme	Ö5, Ö16
	İzleme etkinlikleri geliştirme	Ö5
	Konuşma etkinlikleri geliştirme	Ö16
	Öğrenciyi okuduğuyla ilgili araştırma yönlendirme	Ö6
	Öğrenciyi okumaya teşvik etme	Ö6
	Öğrencilere okulda okuma alışkanlığı kazandırma	Ö7, Ö9, Ö11
	Öğrencilere okumayı sevdirmeye	Ö7, Ö18
	Öğrencilere öğretmeni sevdirmeye	Ö15
	Öğrencilere dersi sevdirmeye	Ö15
	Okunanları günlük hayatla ilişkilendirme	Ö8
	Öğrencilerin problem çözme becerilerini geliştirme	Ö8, Ö11
	Öğrencilerin analiz etme becerilerini geliştirme	Ö8
	Öğrencilere sözlük inceletme	Ö9
	Kitapları öğrenci düzeyine uygun seçme	Ö14
	Öğrencilere sözcük dağarcığını arttıran eserler okutma	Ö14
	Öğrencilere video izletme	Ö18, Ö20
	Öğrencilerle kitap analizleri yapma	Ö18
	Metinlerde görselliğe önem verme	Ö18, Ö20
	Okuma çalışmalarında ahlaki değerlere öncelik verme	Ö19
	Ders kitaplarının kapsamlı duruma getirme	Ö10
MEB’in Yapması Gerekenler	Öğretmenleri kapsamlı eğitimden geçirme	Ö10

Çizelge 6’da betimlenen görüşlerini Ö8 şu sözleriyle ifade etmektedir: “İşte günlük hayatıyla ilişkilendirince kazanıyor çocuk... Ya da çocuk problem çözerek, analiz ederek bulursa o zaman oluyor. Yoksa havada kalıyor.” (Ö8). “MEB’in yapması gerekenler” alt kategorisinde katılımcılar öğretmenlerin kapsamlı eğitimden geçirilmesi (Ö10), ders kitaplarının kapsamlı hâle getirilmesi (Ö10) ve buradaki etkinliklerin sadeleştirilmesi (Ö12) gerektiği yönünde öneriler sunmuşlardır. Ö10 konuya ilişkin şunları dile getirmiştir:

...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...

Türkçe öğretmenleri, yazınsal metinleri okuduğunu anlama ve yorumlama çalışmalarında birçok alımlama estetiğine dayalı birçok okuma yeterliliğini geliştirmek için etkinlik geliştirmemektedir.

Katılımcıların okuma eğitiminde yaptıklarını beyan ettikleri etkinliklerin hiçbirinde metni okurken zihinlerinde beliren anlık imgeler, çıkarımlar vb.den yola çıkarak metinle söyleyişe girmelerini öğrencilerden talep etmedikleri anlaşılmaktadır. Bununla birlikte katılımcılar öğrencilerinden metin ve içeriğiyle ilgili beklentileriyle metnin sunduğunu karşılaştırmalarını, metindeki soruna yönelik özgün çözümler üretmelerini talep etmemektedir. Öğrencilerinin özellikle anlamsal boşlukları doldurmaları, metni okuma sürecinde öz sorgulamalı ve öz yansımali davranışlarıyla ilgili çalışmalar yaptığını bildiren hiçbir katılımcı yoktur. Katılımcılar öğrencilerini metni yorumlamada genel kültür ve yazınsal kültürden yararlanmalar için etkinlik düzenlememektedir. Benzer biçimde katılımcılar, öğrencilerinden metnin dış öğelerine (sunumsal kullanımlara) dikkat etmelerini istememektedir. Ayrıca katılımcılar, öğrencilerinin metindeki anlamsal ilişkileri görmeleri, metnin tutarlılığını sorgulamalarına yönelik çalışmalar yapmamaktadır. Öğrencilerinin okuma ilgisi ve güdülenmişliğini korumalarına yönelik yaptıkları uygulamaların sınırlı düzeyde olduğu görülmektedir. Katılımcılar, yazınsal bir metni okuma sırasında öğrencilerinin belirli aralıklarla durarak metinden çıkardıkları anlamı gözden geçirmeleri konusunda da öğrencilerine yönlendirmede bulunduğunu ifade etmemiştir. Bunlar, nicel verilerle nitel veriler arasındaki uyumsuzluğu derinleştirmektedir

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu araştırmada çalışmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin okuma eğitiminde alımlama estetiği kuramcılarının dile getirdiği savunularla örtüşen etkinliklere yer verip vermedikleri, yer vermekteyseler bunun ne düzeyde ve biçimde olduğunu, alımlama estetiğiyle ilgili temel bilgilere sahip olma durumları betimlenmeye çalışılmıştır. Bu amaç doğrultusunda geliştirilen araştırmada ulaşılan ana bulgu, katılımcıların okuma eğitimi etkinliklerinde alımlama estetiği kuramcılarının dile getirdiği düşüncelere uygun etkinliklere okuma eğitiminde sıklıkla yer verdiklerini beyan etmelerine karşın alımlama kavramına yönelik yeterli bilgi sahibi olmadıkları; öğrencilerinin okuduklarından çıkardığı

sonuçları gözden geçirme, bunları sorgulamaları için katılımcıların önemli bir bölümünün herhangi bir çalışma yapmadığı, öğrencilerin yazınsal metinlerin söylem özelliklerini fark etmeleri için katılımcılar tarafından gerçekleştirilen etkinliklerin çocuğunda “söylem yapısı” ile “söyleyiş/sesletim” in aynı kavram olduğuna ilişkin varsayımdan yola çıktıkları, bilgilendirici türdeki metinleri okurken öğrencilerinin yaşadıkları sorunlara değinmelerine karşın öğrencilerin yazınsal metinleri okuma ve yorumlamada yüzleştikleri birtakım güçlüklerle değinmedikleri ve metni etkin anlamaya yönelik çalışmalarda ders kitabındaki çalışmalarla, soru yanıt çalışmalarının dışına çıkmakta zorlandıkları görülmüştür. Ayrıca çalışma grubundaki öğretmenlerin yarısı öğrencilerini metinlerarası okumaya ve okuduklarından çıkardığı anlamı başkalarıyla paylaşmaya yönlendirmek adına herhangi bir etkinlik yapamadığını bildirmektedir. Metindeki örtük anlamın yorumlanmasında ise katılımcılar örtük anlamın ne olduğunu açıklama ve örneklendirme yoluna gitmeyi daha çok yeğlemektedir. Çalışma bulgularına göre katılımcılar, öğrencilerin alımlayıcı bir okur olmalarında en büyük sorumluluğun öğretmende olduğunu düşünmektedir. Her ne kadar bu araştırma kapsamında ankete verdikleri yanıtlarla örtüşme de değerlendirilen nitel bulgular, katılımcıların öğrencilerini alımlayıcı okumaya çekmek için gerekli rehberliği yapabilecek donanımdan yoksun olduklarını göstermektedir. Bu durumun ortaya çıkmasında rol oynayan etkenlerden ilki, Türkçe öğretmenliği lisans programlarında okutulmakta olan/önceden okutulan Okuma Eğitimi/ Özel Öğretim Yöntemleri I adlı derslerde yazınsal metinlerin yorumlanmasında benimsenecek yaklaşım, yöntem ve tekniklerin ayrıca ele alınmaması, metin türüyle uyumlu okuma eğitimi süreci tasarlamada öğretmen adaylarına yeterli bilgi verilmemesidir. Ayrıca Türkçe öğretmeni adayları bu derslerde alımlama estetiği ve bu kuramda dile getirilen okur sorumluluklarıyla ilgili kapsamlı bir alt yapı kazanamamakta; mezuniyetleri sonrasında atanmak için girdikleri merkezi sınavlarda alımlama estetiğinin okuma eğitimine uyarlanmasıyla ilgili sorularla karşılaşmamaktadır.

MEB’in 2024 yılında yayımladığı taslak OTDÖP’te “alımlama” kavramına yer verilmesi, olumlu görülen bir gelişme olmuşsa da uygulamaya konulan öğretim programında bu kavram çıkarılmıştır. Oysa Türkçe öğretmenlerinin alımlama estetiğiyle ilgili bilgi edinerek bunu yazınsal metinleri okuma eğitimi çalışmalarına aktarmalarında Türkçe dersi öğretim programları uyarıcı ve yönlendirici nitelikte resmî yükümlülükleri ortaya koyan bir belgedir. Nitekim taslak OTDÖP’te alımlama kavramına yer verilmesi nedeniyle, katılımcılardan bazıları alımlama kavramını öğretim programıyla ilişkilendirerek açıklamaya çalışmıştır. Dolayısıyla Türkçe dersi öğretim programlarının amaç, içerik, yöntem ve teknik, araç gereç, ölçme ve değerlendirme süreçlerinde alımlama estetiğine uygun bir örüntü oluşturulmamasının da bu araştırmada ulaşılan bulguların nedenlerinden bir diğeridir. OTDÖP’te alımlama estetiğine uygun okuma eğitimi süreçlerine yer verilmemesi; Türkçe öğretmenlerinin resmî olarak uygulamaktan sorumlu oldukları, en sık kullandıkları araç olan, öğretim programını somutlaştıran Türkçe ders kitaplarının alımlama estetiğiyle uyumlu olma olasılığını da ortadan kaldırmaktadır.

Katılımcıların alımlama estetiği savunularıyla uyumlu okuma eğitimi süreci geliştirmelerinin önündeki bir diğer engel de zaman yetersizliğidir. Öyle ki öğretmenlerin birçoğu alımlama estetiğinde dile getirilen okuma işlemleri için derslerde yeterli

zamanlarının olmadığını ve bu yüzden bu türden etkinlikleri gerçekleştiremediklerini ifade etmektedirler. Kimi öğretmenlere göre öğrencileri böylesi etkinliklere çekmek son derece zordur, öğrenciler bu türden etkinliklere gönülsüz katılmaktadır. Öğrencilerin bu konudaki isteksizliklerinin altında toplumda gözlenen okuma kültürü ve alışkanlığıyla ilgili sorunlar bulunmaktadır. Çocukların yakın çevrelerinde ve okulda okuma kültürü gelişmiş, güçlü bir okuma alışkanlığı edinmiş kimselerle karşılaşma şansları oldukça düşüktür. Bu nedenle aile ve çocuğun yakın çevresinde okuma kültürü ve alışkanlığının gelişmesine yönelik çalışmaların artırılmasıyla, onların okuma eğitimi etkinliklerinde alımlama estetiğiyle uyumlu etkinliklere katılma oranlarının yükseleceği ve öğretmenlerin bu türden etkinliklere onları çekmede yaşadığı güçlüklerin azalacağı söylenebilir.

Öte yandan eğitimin her alanında olduğu gibi bütün eğitim çalışmalarında toplumsal kültür önemli bir belirleyicidir. Toplumsal kültürün iyi yanları başta dil eğitimi olmak üzere eğitimin her alanında gelecek kuşaklara aktarılacak bir içerik ögesi veya amaçlanan davranışlar bütünüyken toplumun gelişmeye açık yönleri de eğitimle geliştirilmeye çalışılır. Bu nedenle çalışmada betimlenen tablonun ortaya çıkmasında, metinleri herkesin aynı biçimde yorumlanmasının beklendiği, yazınsal metinlerden çıkarılabilecek anlamların belirli olduğu, bu türden metinlerle ilgili özgün anlamlandırmaya kişilerin desteklenmediği geleneksel Türk yazın eğitimiyle yetişmiş bir toplum içinde yer alan öğretmen ve öğrencilerin yaratıcı, eleştirel, sorgulayıcı, üretici okur modeli çizen alımlama estetiğine göre desenlenmiş bir yazınsal okuma süreci geliştirmesi beklenmemelidir. Bu nedenle geleneksel yazınsal metinleri değerlendirme kültürünün yerini alımlama estetiğine uygun okuma kültürüne bırakması için örgün çalışmalarla birlikte yaygın eğitim çalışmaları yapılmasının, kültür ve eğitim kampanyaları düzenlenmesi yararlı olacaktır.

Kısaca söylemek gerekirse çalışmada ulaşılan bulgular yerine aldığı lisans eğitiminde metin türlerine dayalı okuma eğitime ve alımlama estetiğine yeterince değinilmeyen, atanmak için girdiği merkezi sınavlarında alımlama estetiğinden sorumlu tutulmayan, uygulaması beklenen ders programında ve işlemesi gereken ders kitaplarında alımlama estetiğiyle örtüşen örüntüler geliştirilmeyen, bu konuda hizmet içi eğitim alması beklenmeyen, içinde doğup büyüdüğü ve yaşamakta olduğu toplumda alımlama kültürünün yaygın olmadığı Türkçe öğretmenlerinden başka bir sonuç beklemek yanlış olacaktır. Bu düşünceler doğrultusunda Türkçe eğitiminde görev yapan öğretim üyelerinin Türkçe öğretmenliği lisans programlarında okutulan zorunlu Okuma Eğitimi, seçmeli Eleştirel Okuma dersleri başta olmak üzere, lisans eğitimi sırasında öğretmen adaylarının alımlama estetiğinin okuma işlemleri olarak sıralandığı yeterlilikleri ayrıntılı olarak görebileceği içerikler oluşturmaları önerilmektedir. MEB tarafından ÖTDÖP ve ders kitaplarında yazınsal metinlerin anlaşılma ve yorumlanmasında alımlama estetiğinin görüşlerinin dikkate alındığı düzenlemeler yapılmalı, öğretmenlere bu konuda hizmet içi eğitimler verilmelidir. Araştırmacıların Türkçe derslerinde yazınsal metinleri işlemede öğretmenlerin yaşadığı güçlükleri ayrıca ele aldığı çalışmalar yapmaları ve öğretmenlerin bu konuda güçlük yaşama düzeyi ile alımlama estetiği bilgisi arasındaki ilişkinin incelendiği araştırmalar ortaya koymaları yararlı olacaktır.

Türkçe öğretmenlerinin yazınsal metinlere yönelik çalışmalarda alımlama estetiğinden yararlanmaya ilişkin gerçekçi düzeyleri çok yüzeyli Rasch çözümlemesiyle ortaya konulmalıdır.

Kaynakça

- Alabulut, S. (2017). Alımlama estetiği (Tez No. 475586) [Yüksek Lisans Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- 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://dergipark.org.tr/pub/teke/issue/42447/511191>
- Amerika Birleşik Devletleri Ulusal Eğitim İstatistikleri Merkezi. ([USA National Center for Education Statistics/NCES], 2025). *NAEP Reading Assessment: Results at grades 4 and 8 for the nation, states, and districts (NCES 2024218)*. Department of Education, Institute of Education Sciences. <https://nces.ed.gov/nationsreportcard/reading?y=2024>
- Avrupa Komisyonu. (2020). *Education and Training Monitor 2020*. https://education.ec.europa.eu/sites/default/files/document-library-docs/education-and-training-monitor-2020-eu-factsheet_en.pdf
- Ayyıldız, M., Bozkurt, Ü. ve Canlı, S. (2006). Okuma kültürü üzerine bir araştırma. *Milli Eğitim Dergisi*, 34(169), 1-14. <https://dergipark.org.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>
- Bahar, M. A. (2009). Cemal Süreya'nın Aritmetik İyi Kuşlar Pekiyi Adlı Çocuk Kitabında Yer Alan Behçet Necatigil Adlı Şiirin Çocuklar Tarafından Anlaşılmasına Yönelik Bir Çalışma. *II. Uluslararası Katılımlı Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Kongresi* (s.660-663). Ankara, Türkiye.
- Bahar, M. A. (2010). *Türkçe öğretiminde şiir* (Tez No. 292940) [Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Bahar, M. A. (2020). *Okuma edimi*. Anı.
- Bahar, M. A. (2024). Türkçe ders kitaplarında metin sonu soruları. M. Memiş (Dü.) *Türkçe ders kitabı inceleme kılavuzu* (s. 547-582) içinde. Nobel.
- 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/pub/eku/issue/24404/258701>
- Başkaya, B. (2022). *Alımlama Estetiği açısından keşif, haz ve sağaltım ilişkisi* (Tez No.748261) [Yüksek Lisans Tezi, Işık Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- 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://dergipark.org.tr/pub/iauefd/issue/73287/1151195>
- 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://www.anadiliegitimi.com/tr/pub/issue/69654/1064636>
- Bozkurt, O. (1999). *Plastik sanatlarda, alımlama estetiğinde 'beklenti ufku' sarsılması* (Tez No. 92594) [Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Teknik Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Casado Ledesma, L. ve Tarchi, C. (2024). The influence of textual genre in multiple-text comprehension. *Learning and Instruction*, 93, 101947. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2024.101947>

- 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://www.atlantis-press.com/proceedings/icollite-18/55915102>
- Creswell, J. W. ve Plano Clark, V. L. (2020). *Karma yöntem araştırmaları tasarımı ve yürütülmesi*. Y. Dede ve S. B. Demir (Çev.). Anı.
- 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, A. ve Bulut, Z. A. (2020). Özetleme stratejilerinin 8. sınıf öğrencilerinin bilgilendirici metinleri anlama başarılarına etkisi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40(3), 1331–1363. <https://doi.org/10.17152/gefad.653753>
- 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 “Kaşığı”. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 11-24. <https://hayefjournal.org/Content/files/sayilar/106/24.pdf>
- Dilidüzgün, S. (2007). Zur kulturellen dimension beim rezipieren literarischer texte. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, 29-48. <https://hayefjournal.org/Content/files/sayilar/101/29.pdf>
- Duran Gürbüz, S. (2024). *Abdülkâhir el-Cürânî’de alımlama estetiği – Delâilu’l-İ’câz örneği* (Tez No. 903081) [Doktora Tezi, Erciyes Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Eagleton, T. (2014). *Edebiyat kuramı giriş*. T. Birkan (Çev.). Ayrıntı.
- 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://sobibder.org/index.php/sobibder/article/view/162>
- Fitriyani, Y. (2022). Indonesian junior high school students’ interest in reading books. *Mahakarya: Jurnal Mahasiswa Ilmu Budaya*, 3(1), 32–39. <https://doi.org/10.22515/mjmib.v3i1.5398>
- 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>
- 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].
- Göktürk, A. (2023). *Okuma uğraşı*. Yapı Kredi.
- 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>
- 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>
- Johansson, M. (2023). “It was difficult. And a little bit boring.” Swedish middle school students’ reception of narrative texts. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 67(5), 695–708. <https://doi.org/10.1080/00313831.2022.2042848>
- Kabel, K. (2021). Year 8 students’ interpretations of short stories in the Danish L1 literature classroom: Distinct ways of writing and knowing. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 21, 1–27. <https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2021.21.02.09>

- Kavalcı, T. (2017). Üç Önemli Kuramcı Üzerinden Alımlama Estetiğinin İncelenmesi ve Bir Uygulama. *Söylem Filoloji Dergisi*, 2(1), 52-74. <https://doi.org/10.29110/soylemdergi.286808>
- Kaygas, E. (2019). *Eğitim fakültesi öğrencilerinin okuma alışkanlıklarının incelenmesi* (Tez No. 567466) [Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi]. 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]. 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].
- Kraal, A., Koornneef, A. W., Saab, N. ve van den Broek, P. W. (2018). Processing of expository and narrative texts by low- and high-comprehending children. *Reading and Writing*, 31(9), 2017–2040. <https://doi.org/10.1007/s11145-017-9789-2>
- Kültür ve Turizm Bakanlığı. (2017). Türkiye'de *Kitap Okuma Alışkanlıkları Araştırması*. Kütüphaneler ve Yayın Müdürlüğü. <https://kygm.ktb.gov.tr/Eklenti/92804,okuma-kulturu-haritasi-2017pdf.pdf?0>
- Liang, L. A. (2011). Scaffolding Middle School Students' Comprehension and Response to Short Stories. *RMLE Online*, 34(8), 1–16. <https://doi.org/10.1080/19404476.2011.11462081>
- Macit, M. ve Soldan, U. (2017). *Edebiyat bilgi ve teorileri el kitabı*. Grafiker.
- Martín-Ruiz, I. ve González-Valenzuela, M.-J. (2022). Analysis of reading comprehension and disabilities among teenagers. *Annals of Psychology*, 38(2), 251–258. <https://doi.org/10.6018/analesps.419111>
- Mertkan, Ş. (2015). *Karma araştırma tasarımı*. Pegem.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2024a, 26 Ocak). 2022 PISA OECD ülke özetleri. https://odsgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2024_05/06144528_ulke_ozetleri_rapor.pdf
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2024b). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı*. <https://mufredat.meb.gov.tr>
- 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]. Ulusal Tez Merkezi.
- Ocak, G. (2019). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem. <https://doi.org/10.14527/9786052419649>
- 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]. Ulusal Tez Merkezi.
- Onur, E. (2024). *Okur merkezli kuramlar ile yapılandırılmış ders tasarımlarının Türkçe eğitiminde uygulanabilirliği* (Tez No. 864008) [Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.

- Özbek, Y. (2013). *Postmodernizm ve alımlama estetiği*. Çizgi.
- Öztok, Ö. (2010). Behçet Necatigil'in Şiirlerini alımlama estetiğine göre inceleme denemesi (Tez No. 265692) [Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research & evaluation methods*. Sage.
- Pehlivan, D. (2023). Postmodern alımlama estetiği: Jose Saramago'nun Kabil adlı romanı (Tez No. 793501) [Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Saldaña, J. (2019). *Nitel Araştırmacılar İçin Kodlama El Kitabı*. A. Tüfekçi Akcan ve S. N. Şad (Çev.). Pegem.
- Silahsızoğlu, E. (2011). *İstanbul ili örneğinde Türkçe öğretmenlerinin yazın kuramlarına ilişkin görüşleri* (Tez No. 280853) [Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi].
- Skaftun, A. ve Sønneland, M. (2021). Cool kids' carnival: Double-voiced discourse in student conversations about literature. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 21, 1–34. <https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2021.21.02.02>
- Sønneland, M. (2019). Friction in fiction: A study of the importance of open problems for literary conversations. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 19(1), 1–28. <https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2019.19.01.07>
- 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>
- Tanç, N. (2013). Alımlama estetiği ışığında Hüsn ü Aşk'ın poetik değeri: Suhan. *Turkish Studies*, 8(9), 2351-2360. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.4836>
- The Mainichi. (2023, Ekim 21). *Around half of children surveyed in Japan read no books at all on weekdays*. Mainichi Japan. <https://mainichi.jp/english/articles/20231021/p2a/00m/0na/010000c>
- 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://www.anadiliegitimi.com/tr/pub/issue/64254/907668>
- Uğur, E. (2017). Ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin bilgilendirici metin yapısı unsurlarını belirleme düzeyleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(39), 200–222. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/mkusbed/issue/37033/427212>
- Waldmann, C. ve Levlin, M. (2024). Reading profiles in secondary school: Concurrent language and cognitive abilities, and retrospective and prospective reading skills. *Frontiers in Psychology*, 14. 1287134. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1287134>
- 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]. Ulusal Tez Merkezi.
- Yeğen, Ümit. (2024). Okudukları kitapları seçme ölçütleri bakımından ortaokul öğrencileri. *Ulusal Eğitim Dergisi*, 4(3), 1002–1019. Geliş tarihi gönderen <https://uleder.com/index.php/uleder/article/view/497>
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin.
- 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://www.davidpublisher.com/index.php/Home/Article/index?id=42439.html>

EXTENDED ABSTRACT

Reception Aesthetics in Reading Education

The knowledge and experience of Turkish teachers in the domain of reception aesthetics constitutes a pivotal element in determining the quality of reading education they will offer their students. The theory of reception aesthetics, which is characterised by its multidimensional aspect and its positioning at the intersection of literature and language education, provides a perspective that prioritises a range of reading competencies, with a particular emphasis on creative reading skills. Furthermore, it offers students a convenient platform from which to adopt a multidimensional, questioning and critical reading attitude. Furthermore, it can be posited that reading experiences undertaken from the perspective of reception aesthetics, a reader-focused approach, have the capacity to cultivate metacognitive questioning and self-assessment skills in students. However, the knowledge and experience of Turkish teachers on this subject have not been examined separately. The objective of this study, which was conducted in response to this identified deficit, is to ascertain the extent of Turkish teachers' knowledge of reception aesthetics and to examine the extent to which Turkish teachers benefit from reception aesthetics in reading education. A mixed method approach was adopted in the study, with a concurrent model being utilised. Participants were determined according to the criterion sampling method, and 102 volunteer Turkish teachers working in public schools in the central districts of Kayseri province in the 2024-2025 academic year participated in the study. The data presented herein were collected through the utilisation of a semi-structured interview form and a survey form developed by the researchers. The data obtained from the interviews was analysed using content analysis, while the data obtained from the survey form was analysed using the Microsoft Excel programme.

In the semi-structured interviews conducted, the participants provided a preponderance of definitions related to cognition and intelligence, while definitions related to teachers, texts, language skills other than reading, and creative reading skills were least prevalent. The arithmetic means of the responses given by the participants to the items in the survey form was calculated, and it was determined that the general arithmetic mean was 4.36. As indicated by the responses given by the participants to the survey form, the twenty-sixth item exhibited the lowest arithmetic mean, with an average of 3.71, while the thirty-seventh item demonstrated the highest arithmetic mean, with an average of 4.80. Following the conclusion of the study, it was evident that Turkish teachers' understanding of reception aesthetics fell short of the anticipated level. Furthermore, the integration of reception aesthetics into reading education was found to be inadequate. In this context, the following recommendations were made:

- The provision of in-service training to develop teachers' knowledge and skills in reception aesthetics
- The provision of appropriate conditions and environments for the use of reception aesthetics in reading education

- The encouragement of teachers to conduct literature research on reception aesthetics, to follow academic studies and to stay current with developments in the field The present study is original in the sense that it brings the knowledge and experiences of Turkish teachers regarding reception aesthetics in reading education to the agenda, and it exemplifies ways to develop aesthetic hearing and production skills in Turkish mother tongue education with its suggestions on the subject. It is hypothesised that the study will contribute to the fields of Turkish education and reading education, as well as to Turkish teachers.

Ek

Okuma Eğitiminde Alımlama Estetiği: Türkçe Öğretmeni Görüşleri Anketi ve 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. Ankette ve görüşme formunda yer alan sorulara vereceğiniz yanıtlar tarafımızca gizli tutulacak, tamamen eğitsel ve bilimsel amaçlı kullanılacaktır.

Bu anket ve görüşme formu üç bölümden oluşmaktadır. Birinci bölüm kişisel bilgilere, ikinci bölüm ise Türkçe öğretmenlerinin okuma eğitiminde alımlama estetiğini kullanmasına, üçüncü bölüm alımlama estetiğine yönelik bilgi birikimlerini öğrenmek amacıyla açık uçlu soruları içermektedir. Anket ve 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.

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 (...)	

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-Katlıyorum, 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.					
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 karşılaştıracakları etkinlikler yaptırırım.					
30.	Süreğen bir okuma sürecini devam ettirmek için öğrencilerimin ilgi ve motivasyonunu artırıcı çalışmalar yaparım.					
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.					

ÜÇÜNCÜ 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?
3.	Öğrencilerin yazınsal metinlerin söylem özelliklerinin farkında olmaları için yaptığınız 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?
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?