

T.C.
ORDU ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI
TÜRKÇE EĞİTİMİ BİLİM DALI



ANA FİKİR SORULARINA VERİLEN CEVAPLARIN OKUR-TEPKİ TEORİSİ
BAĞLAMINDA DEĞERLENDİRİLMESİ

YAZAR

Sibel GÜLTEKİN PALA

YÜKSEK LİSANS TEZİ

DANIŞMAN

Doç. Dr. Pınar KANIK UYSAL

ORDU- 2024

TEZ KABUL SAYFASI

Sibel GÜLTEKİN PALA tarafından hazırlanan “**Ana Fikir Sorularına Verilen Cevapların Okur-Tepki Teorisi Bağlamında Değerlendirilmesi**” başlıklı bu çalışma, **14.03.2013** tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak, jürimiz tarafından **YÜKSEK LİSANS tezi** olarak kabul edilmiştir.

Başkan Prof. Dr. Keziban TEKŞAN
Ordu Üniversitesi /Eğitim Fakültesi İmza

Üye Doç. Dr. Pınar KANIK UYSAL
Ordu Üniversitesi /Eğitim Fakültesi İmza

Üye Doç. Dr. Huzeyfe BİLGE
Kafkas Üniversitesi / Eğitim Fakültesi İmza

ETİK BEYANI

Tez Yazım Kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmasında; tez içinde sunduğum verileri, bilgileri ve dokümanları akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi, tüm bilgi, belge, değerlendirme ve sonuçları bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu, tez çalışmasında yararlandığım eserlerin tümüne uygun atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi, kullanılan verilerde herhangi bir değişiklik yapmadığımı, bu tezde sunduğum çalışmanın özgün olduğunu, bildirir, aksi bir durumda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim.

Sibel GÜLTEKİN PALA

ÖZET

TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI

TÜRKÇE EĞİTİMİ

ANA FİKİR SORULARINA VERİLEN CEVAPLARIN OKUR-TEPKİ TEORİSİ BAĞLAMINDA DEĞERLENDİRİLMESİ

SİBEL GÜLTEKİN PALA

Bu araştırma, ana fikir sorularına verilen cevapların okur tepkileri bağlamında değerlendirilmesi amacıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmada durum çalışması yöntemi kullanılmış, çalışma yedinci sınıf öğrencileri ve Türkçe öğretmenleri ile yürütülmüştür. Araştırmada veri toplama aracı olarak öyküleyici ve bilgilendirici metinler, gözlem ve görüşme formu kullanılmıştır. Verilerin analizinde içerik analizi ve betimsel analizden yararlanılmıştır. Öğrencilerin okudukları metinlerle ilgili sorulara ve ana fikir sorularına verdikleri cevaplar değerlendirilmiş ve öğrencilerin ana fikir sorularına verdikleri cevapların kendi yaşantı ve deneyimleriyle uyumlu olduğu görülmüştür. Öğrencilerin metinlerle ilişkilendirdikleri yaşantılarının, ana fikri bulmalarına ve ifade etmelerine etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ana fikir sorularına verilen cevapların öğrenciler ve öğretmenler için değişkenlik gösterdiği, her iki katılımcı grubunun da metinlere verdikleri cevaplarla aynı ana fikir etrafında toplanamadıkları görülmüştür. Araştırma bulguları incelendiğinde öğrencilerin okutulan üç öyküleyici, iki bilgilendirici metnin ana fikir sorularına verdikleri cevapların metin türünden bağımsız olarak farklılaştığı görülmüştür. Öğretmen görüşlerinden de yola çıkılarak öğrencilerin okudukları metinde tek bir ana fikir etrafında toplanamadığı ve metin türünün ana fikir bulmaya tek başına bir etkisinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Ana fikir, Okur-Tepki Teorisi, Metin.

ABSTRACT

DEPARMENT OF TURKISH AND SOCIAL SCIENCES EDUCATION

TURKISH EDUCATION

**EVALUATION OF ANSWERS TO MAIN IDEA QUESTIONS IN THE
CONTEXT OF READER-RESPONSE THEORY**

SİBEL GÜLTEKİN PALA

This study was conducted to evaluate the answers given to the main idea questions in the context of reader reactions. The case study method was used in the research and the study was conducted with seventh grade students and Turkish teachers. Narrative and informative texts, observation and interview forms were used as data collection tools. Content analysis and descriptive analysis were used to analyze the data. The answers given by the students to the questions about the texts they read and the main idea questions were evaluated and it was found that the answers given by the students to the main idea questions were consistent with their own backgrounds and experiences. It was concluded that the experiences of the students associated with the texts had an effect on their finding and expressing the main idea. It was observed that the answers given to the main idea questions varied for students and teachers, and that both groups of participants could not gather around the same main idea with their answers to the texts. When the research findings were analyzed, it was seen that the answers given by the students to the main idea questions of three narrative and two informative texts differed independently of the text type. Based on the teachers' opinions, it was concluded that the students could not gather around a single main idea in the text they read and that the text type alone did not have an effect on finding the main idea.

Key Words : Main idea, Reader Response Theory, Text

Oğlum Yağız 'a...

TEŞEKKÜR

Yavaşladığımda hatta durduğumda bile bana inanan, desteğini her koşulda hissettiğim, nezaketinden ve insani değerlerinden kendime çok şey kattığım, kendisi ile yürüdüğüm yolun her aşamasında öğrendiğim, geliştiğim ve güçlendiğim saygıdeğer danışmanım Doç. Dr. Pınar KANIK UYSAL'a sonsuz teşekkür ederim.

Tez sürecim boyunca değerli görüşleriyle çalışmamı geliştireme olanak sağlayan Prof. Dr. Keziban TEKŞAN'a ve tez savunma jürimde bulunan Doç. Dr. Huzeyfe BİLGE'ye çalışmamı daha iyi bir hale getirmem konusundaki katkıları için çok teşekkür ederim.

Karşılaşmamı büyük bir şans olarak nitelendirdiğim, ışığından faydalandığım, kulağıma yapabileceğimi fısıldayarak beni cesaretlendiren değerli hocam Doç. Dr. Şeyma BÜYÜKKAVAS KURAN'a ve üzerimde emeği olan tüm öğretmenlerime bana kattıkları için çok teşekkür ederim.

Sürecin başından sonuna kadar beni destekleyen, yüreklendiren arkadaşlarım Arş. Gör. Yasemin BAŞKAN'a, sınıf öğretmeni Sevil TÜRKERİ'ye ve Türkçe öğretmeni Pınar ZEYLAN'a çok teşekkür ederim.

Bana okuma sevgisini tarlasını sürüp, tohumunu ektikten sonra kitaplar okuyarak kazandıran, bıraktığı kitaplarla, dinlediği türkülerle, sevdiği şiirlerle kendisine tutunabilmemi sağlayan, teniyle gitmiş olsa da canıyla yanımda öylece duran babam Rasim GÜLTEKİN'e, türlü olanaksızlıklar içinde her an yanımda olduğu ve beni çok sevdiği için bugünlerimin mimarı fedakâr anneme, bir hayal kurduğumda yola benden önce çıkan, koşulsuz destekleyen sevgili eşim Gökhan PALA'ya çok teşekkür ederim.

Oyunlarına çoğu zaman eşlik edemediğim, çizdiği resimlere dilediğince renkler süremediğim halde küçücük kalbinde bana kocaman bir yer ayırdığı, gözümün ışığının sönmesine hiç izin vermediği için canım oğlum Yağız'a çok teşekkür ederim.

Sibel GÜLTEKİN PALA

İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa</u>
TEZ KABUL SAYFASI	II
ETİK BEYANI	III
ÖZET	IV
ABSTRACT	V
TEŞEKKÜR	VII
İÇİNDEKİLER	VIII
TABLolar	X
ŞEKİLLER	XI
SİMGELER VE KISALTMALAR	XII
1. GİRİŞ	1
1.1 Problem Durumu	1
1.2 Araştırmanın Amacı	3
1.3 Araştırmanın Önemi	4
1.4 Araştırmanın Varsayımları.....	5
1.5 Araştırmanın Sınırlılıkları	5
1.6 Tanımlar	6
2. KURAMSAL ÇERÇEVE	7
2.1 Okuma ve Anlama.....	7
2.2 Ana Fikir	9
2.3 Yardımcı Fikir	13
2.4 Konu	15
2.5 Metin	16
2.6 Okur Merkezli Edebiyat Kuramları	17
2.6.1 Duygusal Etki Kuramı	17
2.6.2 Alımlama Estetiği Kuramı	20
2.6.3 İzlenimci Eleştiri Kuramı	21
2.6.4 Okura Dönük Eleştiri- Okur Merkezli Eleştiri	22
2.7 İlgili Araştırmalar	25
3. YÖNTEM	30
3.1 Araştırma Modeli	30
3.2 Çalışma Grubu	30
3.3 Veri Toplama Araçları	31
3.4 Veri Toplama Süreci	33
3.5 Araştırmacı ve Rolü	34
4. BULGULAR	36
4.1 Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	36
4.2 İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	46
4.3 Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular	52
4.4 Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular	58
4.5 Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	59
5. SONUÇ VE ÖNERİLER	62
5.1 Öneriler	66
6. KAYNAKLAR	67
EKLER	75
Metinler	75
Yazılı ve Sözlü Okur- Tepki Soruları	91

YASAL/ÖZEL İZİN BELGESİ	94
ÖZGEÇMİŞ	95

TABLÖLAR

	<u>Sayfa</u>
Tablo 2. 1 Ana Fikir ve Yardımcı Fikir Kavramları Arasındaki Temel Farklar.....	14
Tablo 3. 1 Katılımcı Öğrencilerin Demografik Bilgileri	31
Tablo 3. 2 Katılımcı Öğretmenlerin Demografik Bilgileri.....	31

ŞEKİLLER

Sayfa

Şekil 2.1 Okuduğunu Anlamaya Etki Eden Faktörler	9
Şekil 2.2 Ana Fikir ve İkincil Fikir İlişkisi.....	12
Şekil 4.1 Öğrencilerin Metindeki Karakterlerden Hangisini Kendisine Benzettiğine İlişkin Bulgular	5
Şekil 4.2 Öğrencilerin Metindeki Karakterlerden Hangisinin Yerinde Olmak İstediklerine İlişkin Bulgular	8
Şekil 4.3 Öğrencilerin Metindeki Karakterlerden Hangisini Çevresindeki İnsanlara Benzettiklerine İlişkin Bulgular	41
Şekil 4.2.1 Öğrencilerin A Harfi Adlı Metne Verdikleri Ana Fikir Yanıtları	47
Şekil 4.2.2 Öğrencilerin Tatlı Dil Adlı Metne Verdikleri Ana Fikir Yanıtları.....	48
Şekil 4.2.3 Öğrencilerin Futbolcu Olmaya Karar Vermişim Adlı Metne Verdikleri Ana Fikir Yanıtları.....	50
Şekil 4.2.4 Öğrencilerin Eskici Adlı Metne Verdikleri Ana Fikir Yanıtları.....	51
Şekil 4.2.5 Öğrencilerin Ampulün İlk Yanışı Adlı Metne Verdikleri Ana Fikir Yanıtları	53
Şekil 4.3.1 Öğretmenlerin A Harfi Adlı Metne Verdikleri Ana Fikir Yanıtları.....	54
Şekil 4.3.2 Öğretmenlerin Tatlı Dil Adlı Metne Verdikleri Ana Fikir Yanıtları.....	55
Şekil 4.3.3 Öğretmenlerin Futbolcu Olmaya Karar Vermişim Adlı Metne Verdikleri Ana Fikir Yanıtları	56
Şekil 4.3.4 Öğretmenlerin Eskici Adlı Metne Verdikleri Ana Fikir Yanıtları.....	57
Şekil 4.3.5 Öğretmenlerin Ampulün İlk Yanışı Adlı Metne Verdikleri Ana Fikir Yanıtları	58
Şekil 4.4.1 Öğretmenlerin ve Öğrencilerin Ortak Bir Ana Fikir Etrafında Buluşma Durumları.....	60
Şekil 4.5.1 Öğrencilerin Metin Türüne Göre Verdikleri Farklı Yanıtlar.....	61

SİMGELER VE KISALTMALAR

Kısaltmalar

Ö: Öğrenci

K: Katılımcı Öğretmen

1. GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumu, amacı, önemi, varsayımları, sınırlılıkları ve tanımlarına yönelik bilgiler yer almaktadır.

1.1 Problem Durumu

Okuma bir beceridir ve bu beceri belirli aşamaların kaydedilmesi ile ilerleme sağlayabilmektedir. Okuma becerisinin kazandırıldığı süreç içerisinde kişinin anlama, kavrama, yorumlama ve sorgulama yetenekleri gelişim göstermekte ve birey okuma eyleminde kat ettiği gelişme ile yaşamına daha fazla fayda sağlayabilmektedir. Okuma ve okuduğunu anlama bilgi edinme ve edinilen bilgiyi anlamlandırma açısından çok önemli becerilerdir. Okuma ve anlama becerilerinin yetersiz olması, bireyin sosyal ve akademik hayatını olumsuz etkileyerek bilgiye ulaşma ve bilgiyi kullanma yeteneklerini sınırlar. Okuma eylemi sadece sembollerini tanıma ve yorumlamadan ibaret değildir. Okuma, içerisinde anlamayı barındırmadığı sürece yeterince anlamlı bir eylem olarak kabul edilemez. Johnson (2017), içerisinde anlamanın olmadığı bir okumayı boş bir deniz kabuğuna benzetmiş, Akubulo ve Okorie (2015) ise okuma yoluyla bilginin gizli bir hazine gibi açığa çıktığını belirtmiştir. Yani bilgi, okuma yoluyla açığa çıkar ancak anlama ile kıymetlenir. Anlama ile sonuçlanmış bir okuma eyleminin gerçekleştirilebilmesi, okuma becerilerinin sağlıklı bir süreçten geçirilerek edindirilmiş olması ile mümkündür. Bu sürecin ailede başladığı ancak asıl temellerinin okulda atıldığı söylenebilir. Okuma becerilerinin kazandırılması öğrencilerin bağımsız okuma yapabilen, okuduğunu anlamlandırabilen ve yorumlayabilen birer okuyucu olmasını sağlamaktadır.

Öğrencilerin okuduğunu anlamasını etkileyen birçok değişken bulunmaktadır. Başta akıcı okuma olmak üzere, öğrencinin kelime hazinesi, okuduğu metnin özellikleri ve duyuşsal faktörler okuduğunu anlama üzerinde yadsınamaz etkilere sahiptir. Okuyucunun anlam çıkardıktan sonra o anlamı yorumlamasını etkileyen faktörlerin başında ise ön bilgileri gelmektedir. Okuyucunun bir metinden anlam çıkarabilmesi için ön bilgilerini kullanması ve okudukları ile kendi yaşamı arasında bağ kurarak metni yorumlaması gerekmektedir (May ve Malitzky, 1998; Willenberg, 1999). Okuma, metni tahlil etmenin yanında yorumlamayı da gerektirdiği için okuyucu kendi yaşam deneyimlerinden yola çıkarak metni yorumlar (Benzer ve Bozkurt, 2021). Dolayısıyla anlama, bireyin okuma sürecinde

aktif olması ve metni ön bilgileri ışığında yorumlaması ile gerçekleşir. Bu etkin ve bilinçli okuma sürecinin sonunda okur, okuduğu metinde yazarın açık ya da örtük şekilde verdiği mesajları kavrayarak metnin ana fikrine ulaşır.

Okuyucunun okuduğu metinde kendince en önemli olarak görüp odaklandığı yer, yazar ya da diğer okuyucularla aynı olmayabilir. Okuyucuların metinleri nasıl algıladıkları, anladıkları ve yorumladıkları, çeşitli faktörlerden etkilenir ve bu faktörlerin etkisi birçok edebiyat teorisi tarafından ele alınmıştır. Bu noktada karşımıza Rosenblatt (1978) tarafından kavramsallaştırılan Okur-Tepki Teorisi çıkmaktadır. Rosenblatt (1983), bir edebiyat eserinin okunmasının, okuyucunun aklını ve duygularını içeren bireysel ve benzersiz bir oluşum olduğunu belirtir. Okur tepki kuramında iki tür okumadan söz edilmektedir. Bunlar: estetik okuma ve bilgi edinme amaçlı okumadır (Rosenblatt, 1982). Estetik okumada okuyucunun deneyimleri ön plana çıkarken, bilgi edinme amaçlı okumada okurun ön bilgileri ışığında okuduğu metinden bilgi edinme amacı ön plana çıkmaktadır. Bu noktadan hareketle Lee'nin (2013) de belirtmiş olduğu gibi özellikle estetik okumada, okumanın bilişsel, yönlendirici, olgusal, analitik yönü değil duygusal, etkileyici, yönü daha fazla ön plana çıkmaktadır. “Yazarın ve okuyucunun yaşam deneyimleri ile dünya görüşleri bir metin üzerinde buluşur ancak her okuyucu aynı yazardan farklı kazanımlar elde edebilir. Okuyucunun metindeki anlam arayışı, kendi dünyasındaki olası değişkenler kadar geniştir” (Kanık Uysal ve Ateş, 2020). Metindeki örtük anlamları ve yazarın bilinçli ya da bilinçsiz olarak bıraktığı boşlukları okuyucu kendi yaşam deneyimleri ve artalan bilgilisi ile doldurmaktadır. Her insanın yaşamının biricik olduğu düşünüldüğünde de okuyucuların aynı deneyimleri paylaşmadıkları için okudukları metinleri tam olarak aynı doğrultuda yorumlamaları beklenemez.

Bireyin duygu ve düşünce dünyası büyüdüğü çevre ile gelişir ve şekillenir. Kişi okuduğu metinden yapacağı çıkarımları da kendi düşünce dünyasında yorumlayacağı ve bu düşünce dünyasını etkileyen değişkenlerin her birey için farklı olacağı göz önüne alındığında, okunanlarla ilgili yorumlama sürecinin bireyden bireye farklılık göstermesi kaçınılmazdır. Ana fikir bulma süreci metnin yorumlanması ve metinden çıkarılacak sonuç olarak değerlendirildiğinde tüm okuyucuların ortak bir ana fikir etrafında toplanması zorlaşmaktadır. Çünkü metin, her zaman tek bir anlam içermeyebilir. Metin üzerindeki okur hâkimiyetini geri plana atan birçok geleneksel yaklaşımın aksine Okur-Tepki Kuramı yazarın okura bakış açısı, okuyucu türleri ve okurun anlamı ortaya çıkarırken yaşadığı süreç, içinde bulunduğu ruh hali, geçmişten getirdiği okuma

alışkanlıkları gibi değişkenlere bakarak anlam kurma sürecini açıklamaya çalışır. Okur-Tepki Teorisine göre metinden çıkarılacak sonuç yazarın amacı, okuyucunun anladığı ve metnin anlattığı şekilde bir etkileşimin sonucunda, karmaşık bir süreçten geçerek ortaya çıkar.

Okur- Tepki Teorisi anlam çıkarma sürecinde okurun rolünü önemser. Bu teoride pusula bir nevi okura çevrilmiş durumdadır. Metnin varması gereken tek bir yer olduğu düşüncesi Okur- Tepki Teorisi ile yerini, okurun metnin sınırları ve genel çerçevesi içerisinde özgürce anlam oluşturmaya bırakır. Anlam oluşturulurken metnin çizdiği sınırların dışına çıkmamak önemlidir. Eserin bütünlüğü onu oluşturan parçalar arasındaki denge ile sağlandığından, anlam oluştururken okur her ne kadar özgür de bırakılsa parça ve bütün arasındaki dokunun korunması gerekmektedir. Okur-Tepki Teorisinin bahsedilen ilkeleri göz önüne alındığında ve ana fikir bulma ile ilişkilendirildiğinde öğrenciler de genellikle metnin çizdiği sınırlar çerçevesinde birden fazla ana fikre ulaşmaktadır. Ancak öğrencilerden genellikle benzer ana fikir cevaplarına ulaşmaları beklendiğinden ana fikir konusunun hem öğrenciler hem de öğretmenler için bir stres kaynağı haline geldiği görülmektedir. Yapılan birçok çalışma da (Çetinkaya, Ateş ve Yıldırım, 2013; Chang ve Ku, 2014; Doğan, 2015; Kathleen, 2015; Kuşdemir ve Katrancı, 2016; Özkara, 2016; Kırnık, 2017; İlter, 2018; Özdemir ve Kıroğlu, 2019; Kanık Uysal ve Gültekin Pala, 2022) öğrencilerin ana fikir belirleme sürecinde sorunlar yaşadığı tespit edilmiştir.

1.2 Araştırmanın Amacı

Bu çalışma, ana fikir sorularına verilen cevapların okur tepkileri bağlamında değerlendirilmesini içermektedir. Çalışma, özellikle eğitim ortamlarında kullanılan metinlerdeki ana fikir sorularına verilen cevapların, okur tepki teorisi açısından nasıl analiz edilebileceğini göstermeyi amaçlamaktadır. Bu amaç doğrultusunda öğretmen ve öğrencilerin görüşleri alınacaktır. Araştırmada aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

1. Okuyucuların metnin ana fikrini bulurken kişisel hislerini yansıtmaları nasıldır?
2. Öğrencilerin ortak bir ana fikir etrafında toplanma durumları nasıldır?
3. Öğretmenlerin ortak bir ana fikir etrafında toplanma durumları nasıldır?

4. Öğrenci ile öğretmenin ortak bir ana fikir etrafında buluşma oranı nedir?
5. Metin türü öğrencilerin ana fikri algılamasını ve yorumlamasını nasıl etkiler?

1.3 Araştırmanın Önemi

Geçmişten günümüze anlam ve anlam kurma süreci edebiyat eleştirisi kuramlarının önemli tartışma konularından biri haline gelmiştir. Kuramlardan her biri anlamı farklı bir süreçte ele almış ve metin ile dış dünya arasındaki ilişkiyi inceleyerek anlamı bir temele, kendilerince bir doğruya dayandırmayı amaçlamışlardır. Tarihsel süreç incelendiğinde metnin sadece yapısal özellikleri üzerinde duran kuramların yerini, metin ve çevre ilişkisini irdeleyen kuramlara bıraktığı görülmektedir. Yeni kuramlar anlamı ararken metnin dışına çıkar (Baktır, 2018). Bu yeni kuramlardan biri olan Okur-Tepki Teorisi incelendiğinde edebiyatın ve edebi metinlerin anlamının, okuyucunun tepkisiyle şekillendiğini öne süren bir kuram olduğu görülmektedir. Bu kurama göre, bir metin, okuyucunun metne nasıl yaklaştığı, metni nasıl algıladığı ve metindeki sembollerin okuyucuda nasıl duygular uyandırdığı gibi faktörlere bağlı olarak yorumlanmaktadır. Louise Rosenblatt 1938 yılında yayımlanan *Literature as Exploration* adlı eserinde okumanın yazar ve okur arasında bir etkileşim olduğunu ileri sürmüştür. Rosenblatt'a göre her okuma farklıdır çünkü her okur farklı deneyimlere sahiptir. Okur- Tepki teorisinde merkeze okur alınır ve anlam bireye özgü kabul edilir. Bülbül (2016), metnin herkes tarafından farklı şekilde anlamlandırılmasını metinlerin çok anlamlılık özelliğinin bir sonucu olarak değerlendirmektedir.

Okur tepki kuramında bütünüyle okurun merkeze alındığı bu yeni anlayışla anlamın oluşturulması, bireye özgü bir deneyim olarak tanımlanmakta ve bir metnin herkes tarafından farklı şekilde anlamlandırıldığı kabul edilmektedir. Diğer bir ifadeyle farklı okurlar aynı metne farklı tepkiler verebilir çünkü metnin tek bir nesnel anlamı yoktur (Rosenblatt, 1978). Bu durum metinlerin çok anlamlılık özelliğinin bir sonucu olarak değerlendirilebilir (Bülbül, 2016) Diğer taraftan ise okurlar, metni kendi duygu ve düşüncelerine göre yorumladıkları için anlam göreceli ve öznedir. Okurlar metne ilişkin kişisel duygu ve düşüncelerini yansıtır, metinde anlatılanlarla kendi yaşanmışlıklarını ilişkilendirir (Karagöz, 2018). Bu bağlamda öğrencilerin bir metne farklı ana fikir cevapları veriyor olmaları Okur- Tepki Kuramının öngördüğü gibi metni

anlamlandırırken ön bilgilerini kullanmalarından kaynaklanıyor olabilir. Öğrenciler ana fikir sorusu dışındaki okuduğunu anlama sorularına doğru cevaplar verebiliyorken ana fikir sorularına verdikleri cevaplarda ayrışıyorlarsa ana fikri bulmanın sadece okuduğunu anlama becerisiyle bağdaştırılması sorunu daha da derinleştirebilecektir. Hangi cevapların ana fikir olarak kabul edileceği konusunda öğretmenler arasında da fikir ayrılıkları olduğu bilinmektedir (Kanık Uysal ve Gültekin Pala, 2022). Alanyazın incelendiğinde ana fikir üzerine sınırlı sayıda çalışma olduğu görülmektedir. Okur- Tepki Kuramı ile ilgili yapılmış olan yine oldukça sınırlı çalışmadan da ana fikir üzerinden yürütülmüş herhangi bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Bu çalışma da ana fikrin farklı cümlelerle ifade edilmesinin bir sorun olmaktan ziyade okurun deneyimlerinin ve bilgilerinin farklı olmasından dolayı yorumlama farklılıkları ve her okuyucunun metnin kendi ile ilgili olan kısmını alımlaması ile mi ilgili olduğunu belirleyebilmek açısından önemlidir.

1.4 Araştırmanın Varsayımları

Öğrencilerin ve öğretmenlerin öyküleyici ve bilgilendirici metinlerin ana fikir ve okur tepkilerini ortaya çıkarmaya yönelik sorularını samimiyet ve ciddiyetle cevapladıkları; öğrencilerin ve öğretmenlerin sözlü ve yazılı tepkilerini tespit etmek için kullanılan öyküleyici ve bilgilendirici metinlerin okur tepkilerini yeterli düzeyde tespit ettiği varsayılmıştır. Okuyucuların verdiği tepkilerin yaşam deneyimlerine dayandığı ön kabulünden hareket edilmiştir.

1.5 Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma; 1. 2023-2024 eğitim öğretim yılında Ordu ili merkez ilçelerinden birinde bulunan bir ortaokul ve aynı ilçede görev yapan öğretmenler ile sınırlıdır. 2. Bu okulun 7. sınıfında öğrenim gören 10 öğrenciyle yapılan görüşmeler ve 5 Türkçe öğretmeni ile sınırlıdır.

1.6 Tanımlar

Okuma: Okuma, okuyucu ile yazar arasında fikir alışverişine dayalı aktif bir süreçtir. Metni anlama sürecinde okuyucu kendinde var olan ön bilgilerle metinden anladıklarını birleştirmekte ve böylece yeni anlamlar ortaya çıkmaktadır (Akyol, 2014).

Okuduğunu Anlama: Okuduğunu anlama okuyucunun ön bilgileri ile okuduğu metin arasında bağ kurarak metni anlamlandırmasıdır. Okuduğunu anlamının gerçekleşmesi için okuyucunun ön bilgileri ile okudukları arasında bağlantılar kurması gerekmektedir. Bunun için okuyucu deneyimlerini ve bilgilerini metinle ilişkilendirmektedir (Tankersley, 2005).

Okur-Tepki Kuramı: Okur tepki kuramı, Rosenblatt (1982) tarafından ortaya atılmış, her okurun kendi deneyimleri, kültürel arka planı ve değerleri doğrultusunda bir metni farklı şekillerde anlayıp yorumlayacağını öne süren bir kuramdır.

Metin: “Belirli bir bildirişim bağlamında bir ya da birden çok kişi tarafından sözlü ya da yazılı olarak üretilen bir dil dizgesi bütünüdür.” (Günay, 2007, s. 44).

2. KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde araştırmanın kuramsal çerçevesine ve ilgili araştırmalara yer verilmiştir. Araştırmanın kuramsal çerçevesinde okuma, okuduğunu anlama, ana fikir, yardımcı fikir ve konu kavramlarına değinilmiş, okur merkezli edebiyat kuramları açıklanmıştır.

2.1 Okuma ve Anlama

Okuma, bilgi edinme, kültürel gelişim ve kişisel gelişim açısından son derece önemli bir faaliyettir. “Basılı sözcükleri duyu organları yoluyla algılayıp bunları anlamlandırma, kavrama ve yorumlamaya dayanan zihinsel bir etkinliktir” (Özdemir, 1993). Okuma becerisi diğer dil becerileri arasında öne çıkmaktadır ve geliştirilmesi gereken en önemli dil becerisi olarak görülmektedir (Carrell, 1988; Grabe ve Stoller, 2001). Çünkü okuma, insanların gelişimine ve yaşamlarına büyük katkı sağlayan kritik bir aktivitedir. Ülper (2010) de okumayı belli bir hedefe yönelik olarak, dilin anlam ve dilbilgisi özelliklerini tanıyan kişilerin, yazılı metnin hızlı bir şekilde çözümlenmesi için farklı stratejiler kullanarak ve tekrarlayıcı bir süreçle anlamlandırma faaliyeti olarak tanımlamaktadır.

Gelişmiş bir okuma becerisinin varlığından bahsedebilmek için okuma sürecinin bazı temel ilkeleri barındırması gerekmektedir. Bu ilkeler; anlama, akıcılık, strateji kullanma, motivasyon, sürekli gelişim ve iletişim kurma gibi unsurları içerir. Okuma eyleminin sağlıklı sonuçlanabilmesi bir yazılı materyalin konusunu ve temasını saptamayı, yazının ana fikrini bulmayı, yazının yardımcı fikirlerini anlamayı ve yazının genel yapısını kavramayı gerektirmektedir. Bir yazının genel yapısının kavranması ise okunanların zihinde yapılandırılabilmesi, okunanlardan çıkarımlar yapılabilmesi, açık ve örtük anlamalara ulaşılabilmesi ile mümkün olabilmektedir. Bu noktadan hareketle gözün semboller ile buluşmasından itibaren anlamın tam manasıyla çıkarılabildiği karmaşık sürecin sonunda gelişmiş bir anlama becerisinden bahsetmek mümkün olabilir. Anlama becerisi, bireyin metni yalnızca kelime düzeyinde değil, aynı zamanda cümleler arası ilişkileri de anlama kabiliyetini içerir (Cain & Oakhill, 2007).

Anlama dinlenenlerden, okunanlardan ve görsellerden hareketle bilgilerin üzerinde zihinsel faaliyetler gerçekleştirme, sonuçlara ulaşma ve edinilen bilgileri değerlendirme biçimidir (Güneş, 2007). Bir beceri olarak ise anlamanın, bir metindeki bilgileri anlama, yorumlama ve değerlendirme yeteneği olduğu söylenebilir. Okuduğunu anlama, okurun

okuduğunu anlamak için ön bilgilerinden yola çıkarak sözcükleri bilişsel yolla işleyebilmesidir (Brummer ve Macceca, 2014). Bu beceri, okunan metindeki kelimelerin ve cümlelerin anlamını anlamakla başlar ancak sadece kelimeleri tanımakla sınırlı değildir. Okuma anlama, metnin yapısını kavrama, ana fikirleri belirleme, detaylara dikkat etme, ilişkileri kurma ve eleştirel düşünme gibi karmaşık yetenekleri içerir. Bu beceri, okuma eğitiminin öncelikli hedeflerinden biridir çünkü bilgi edinme, iletişim kurma ve düşünme gibi birçok alanda temel bir rol oynar. İyi bir anlama becerisi, bireyin sadece yazılı bir metni anlamasını değil, aynı zamanda hayatın diğer alanlarında da başarılı olmasını sağlar.

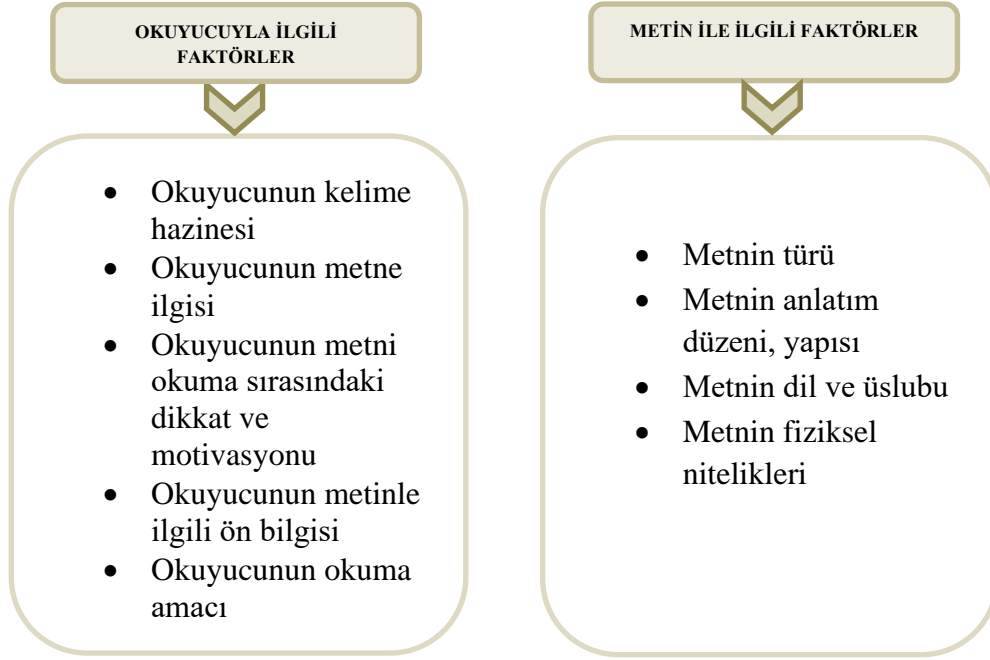
Smith ve Dechant (1961), okuduğunu anlama becerisinin dört unsurdan oluştuğunu belirtmektedir (aktaran Yılmaz, 2014, s. 82):

- Yazı ile yazının ifade ettiği anlamlar arasında bağ kurabilme.
- Deyim, cümle, paragraf ve metnin tamamının taşıdığı anlamı hiyerarşik bir biçimde anlama, gerektiği zaman parça ile tüm metin arasında bağ kurabilme.
- Okuduğu metni değerlendirebilme, yazarın metni yazma amacını ve içinde bulunduğu duyguyu anlayabilme.
- Okuduğu metnin fikirleri ile geçmiş deneyimleri ilişkilendirebilme.

Anlama sürecinin verim alınarak tamamlanabilmesi için okuyucu metnin bölümleri arasında bağlantılar oluşturmalı, metindeki kelimeleri bilmeli, verilen bilgileri hafızasında tutabilmeli, cümleler ve işaretlerden ipuçlarına ulaşılmalı ve metinde aktarılanları tecrübeleri ile birleştirmelidir. Anlama becerisi, okuyucunun metnin yapısını ve organizasyonunu kavramasına olanak tanır (Perfetti & Stafura, 2014). Dolayısıyla etkili bir anlama için okuyucunun geniş bir kelime dağarcığına sahip olması, çeşitli cümle yapılarını anlaması ve metin ile ön bilgiler arasında bağlantılar kurabilme yeteneğinin olması gerekir. Kelime dağarcığının yeterli olması okuduğunu anlamının gerçekleşmesi için ön koşuldur (Kavcar ve Kantemir, 1986). Kelimeleri hızlı ve doğru tanıma becerisi kazanılmadan anlamının oluşmasının da mümkün olmadığı bilinmektedir. Yani sadece o dili konuyor olmak o dilde yazılmış bir metni anlamak için yeterli değildir. Bireyin metni anlayabilmesi o dili kavrayabilmesine ve önceden var olan şemalarındaki bilgilerini kullanabilmesine bağlıdır (Brown, 2004). Anlama süreci, okuyucunun mevcut deneyim,

yaşam birikimi ve bilgilerini metne aktardığı aktif bir süreçtir. Coşkun (2002), okuduğunu anlamaya etki eden faktörleri iki grupta ele almıştır:

Şekil 2.1 Okuduğunu Anlamaya Etki Eden Faktörler



Okuduğunu anlama süreci üzerinde hem okuyucunun anlama ortamına taşıdığı bileşenler hem de okunan metnin özellikleri etkili olmaktadır. Okurun metinden anlam çıkarabilmesi okuduğunu yapılandırabilmesi ile ilgilidir. Bunun için de okuyucunun bazı becerilere sahip olması gerekmektedir. Grabe (1991), okuyucunun sözcükleri tanıma becerileri, kelime dağarcığı, değerlendirme becerileri ve üstbilişsel becerilerinin okuduğunu anlamayı etkilediğini belirtmektedir. Bu süreçlerin sonunda okuyucunun okuduğu metni anlamlandırmış ve metinde verilmek istenen mesajlara hâkim hale gelmiş olması beklenir. Verilen mesajların en önemlisi olan, metnin özü olarak nitelendirilen ana fikir bulma becerisi de okuduğu anlama ile doğrudan ilişkilendirilmektedir. Okuyucunun ana fikre ulaşması, okuduğunu anlamının önemli bir göstergesi olarak kabul edilmektedir.

2.2 Ana Fikir

Her metin belirli bir amaca yönelik olarak kaleme alınmaktadır. Yazar metni oluştururken bir amaçtan yola çıkar ve metnin tamamına yayılmış ve metin bütünlük içerisinde ele alındığında ulaşılabilecek bir mesaj vermek ister. Yazarın vermek istediği bu mesaja ana

fikir ya da ana düşünce denilmektedir. Türk Dil Kurumu Türkçe Sözlüğüne göre ana fikir “Bir yazının temeli olan asıl düşünce” dir (TDK, 2005). Ana düşünce, merkezdeki düşünce, bir tümce ya da bölümün anlamı veya özü olarak ifade edilebilir ve yazarın okuyucuya sunmak istediği en önemli yargıyı belirtir (Hodges, 1981). Aktaş ve Gündüz (2001), ana fikri bir metinde anlatılanların bir yargı oluşturabilecek şekilde somut halde dile getirilmesi şeklinde tanımlamaktadır.

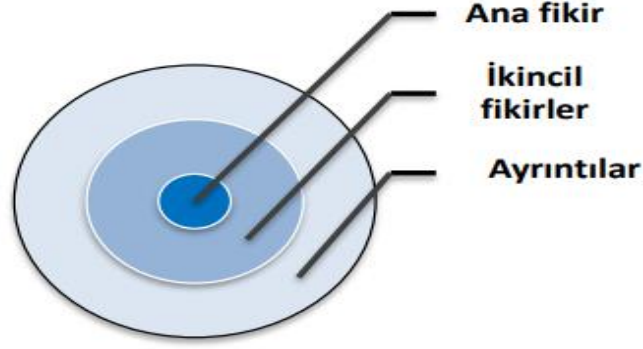
Okunan metinde ana fikre odaklanmak ya da herhangi bir durumda “verilen mesajı anlamak” temel analitik becerilerden biridir (Brookhart, 2010). Ana fikir açık bir şekilde verilmekten ziyade daha çok paragraflar arasında anlam ilgisi oluşturularak sezdirilir. İma edilen ana fikir, metnin konusunun farklı yönleriyle anlatıldığı paragraflar arasındaki en belirgin ilişkinin ifade edilmesi sonucu belirlenebilir (Aulls, 1978). Metindeki iletiyi doğru bir şekilde çıkarabilmek ve yazarın vermek istediği mesajı kavrayabilmek gelişmiş bir okuma ve anlama becerisi gerektirmektedir. İyi bir okuyucudan beklenen okuduğu metnin yazılma amacını, temel fikrini veya metnin özünü keşfetmesidir (Kusdemir ve Katrancı, 2016).

Ana fikri bulma, okunan bir metnin anlamının temel göstergesi ve ön koşulu olarak kabul edilmektedir (Kathleen, 2015; Ülper, 2011). Bir metinden ana fikre doğru şekilde ulaşabilmek için öncelikle metnin çok iyi kavranması ve özümsemesi, ardından da yazarın vermek istediği mesajın fark edilmesi gerekmektedir. Ülper (2011), ana fikrin belirlenebilmesi için okuyucunun metnin yapısını, amacını ve metinde işlenen konunun ele alınış yönünü anlamasının şart olduğunu belirtmiştir. Ana fikir bulma becerisi, okuduğunu anlamının merkezinde yer almaktadır (Broek, Lynch ve Landis, 2003). Axelrod (1975) da ana fikri “okuduğunu anlama tekerleğinin merkezi” olarak tanımlamaktadır. Ana fikir bulma öğrencilerin kendi başlarına geliştirebilecekleri bir beceri değildir (Çetinkaya vd., 2013) ve birçok bilişsel süreci içermektedir. Okuma süreci okurun metinde aktarılan düşünceleri zihninde düzenlemesi ve işlemesini gerektirir (Karatay, 2018). Ana fikir metnin özünü kapsayacak bir ifade olduğundan, bu ifade oluşturulurken bazı hususlara dikkat edilmesi gerekir. Ana fikir cümlesi net, özlü ve belirleyici olmalıdır. İyi bir ana fikir cümlesinde bulunması gereken bazı özellikler şunlardır:

- Metnin özünü içermelidir.
- Konu değil, bir düşünce belirtmelidir.
- Kısa ve öz olarak ifade edilmelidir.
- Açık ve anlaşılır olmalı, farklı yorumlara yol açmamalıdır.
- Genel ve evrensel olmalıdır.
- Metindeki açıklama, olay, örnek, karşılaştırma, neden-sonuç vb. cümlelere yön vermelidir (Güneş, 2022, s.379).

Aulls (1978), ana fikri, yazarın konuyu açıklamak için sunduğu en önemli ifade olarak görmektedir. Bu ifade, cümlelerin çoğunluğunun gönderimde bulunduğu asıl fikri nitelendirir ve genellikle tek bir cümle ile sunulur. Bununla birlikte, bazen tutarlı iki cümleden de oluşabilmektedir (Karatay, 2018). Ana fikir, tek bir cümle olmasına rağmen metnin tamamını hakkında bilgi sunmaktadır. Bu nedenle tüm metni kapsayan bu cümleyi bulabilmek bir beceri gerektirmektedir. Bu beceri de öğrencilerin kendi başlarına bırakıldıklarında geliştirebilecekleri bir beceri değildir. Ana fikir bulma bilişsel işlemler yapmayı gerektirir ve üst düzey bir beceridir. Ana fikir, metnin sabit bir noktasında olmayabilir ve metnin yapısı, türü ve yazarın tercihlerine bağlı olarak yer değiştirebilir. Bununla birlikte, her zaman metnin içinden doğrudan ana fikre ulaşılamayabilir; bazen açıkça belirtilirken, bazen ima edilir veya hiç belirtilmez. Okuyucu, kendi çıkaracağı ipuçlarıyla alternatif ana fikirler geliştirebilir (Akyol, 2006).

Güneş (2022), sözlü veya yazılı bir metinde çok sayıda fikir bulunduğunu ve bunların ana fikir, ikincil fikirler ve ayrıntılar olmak üzere üç grupta ele alındığını belirtmiştir. Güneş'e (2022) göre, ana fikir metnin kalbini oluşturmaktadır. Metindeki ikincil fikirler, ayrıntılar, konu, anahtar kelimeler, önemli bilgiler, yargılar vb. hepsine yön vermektedir. Anahtar kelimeler metin içeriği hakkında bilgi vermektedir. İkincil fikirler ve önemli bilgiler ana fikre yakından veya uzaktan ilgili olmaktadır. Ana fikir aynı zamanda bir metinden çıkarılabilen en kapsamlı yargı veya sonuç olmaktadır. Kısaca paragraf veya metindeki bütün cümleler ana fikri çevrelemekte ve desteklemektedir.



Şekil 2.2 Ana fikir ve ikincil fikir ilişkisi (Güneş, 2022, s.377)

Ana fikir kavramı genellikle başka kavramlarla karıştırılmakta, sınıf ortamında öğrenciler ana fikir sorularına yardımcı düşünceleri ya da konuyu cevap olarak verebilmektedir (Kanık Uysal ve Gültekin Pala, 2022 ; Çetinkaya vd., 2013; Duffelmeyer ve Duffelmeyer, 1991; Pilten, 2007). Öğrenciler, metnin ana fikrini belirlemek için öncelikle metnin konusu ve yapısını belirlemeli, metnin amacını ve ele alınış yönünü tespit etmeli, son olarak tek bir düşünce ve yargı içeren bir tümce oluşturmalıdır (Ülper, 2011; Stevens ve Vaughn, 2020). Ana fikir bulma, aşamalar halinde gerçekleştirildiğinde sonuca daha kolay ulaşılabileceği söylenebilir. Bu aşamalara aşağıdaki şekilde uyulabilir:

- ✓ Ana konunun belirlenmesi,
- ✓ Belirlenen konu ile ilgili en önemli bilginin belirlenmesi,
- ✓ Edinilen bilgilerin birleştirilerek metnin özüne ulaşılması

Johnston ve Afflerbach (1985) ise iyi okuyucuların ana fikri nasıl yapılandıkları konusunda yaptıkları araştırmada üç temel strateji belirlemişlerdir:

- **Okumadan önce;** okuyucunun ön bilgilerinin fazla olduğu görülmüştür. Okuyucu konuya yabancı olmadığı için ön bilgileri çerçevesinde bir ana fikir oluşmuştur.

- **Okuma sırasında;** okuyucunun ön bilgisinin az olduğu ve metinlerin zor olduğu durumlarda gerçekleşmiştir.
- **Okuduktan sonra;** okuyucu paragrafları okurken önemli yerleri seçmiş ve kısa notlar almıştır. Okuma sonunda seçilenlerle not alınanlar birleştirilerek ana fikre ulaşılmıştır.

Bir metnin anlaşılmasındaki en önemli süreçlerin ana fikrin, yardımcı fikirlerin ve konunun tespit edilmesi olduğu bilinmektedir (Temizkan, 2007). Ana fikir, yardımcı fikir ve konu kavramları, iç içe geçmiş ve birbirinden ayrılamaz bileşenlerdir, bu nedenle birbirinden bağımsız olarak anlaşılabilirler (Boudah, 2014).

2.3 Yardımcı Fikir

Ana fikir, metinde ifade edilenlerin bir yargı oluşturabilecek şekilde ifade edilmesiyle (Aktaş ve Gündüz, 2005) yardımcı fikirler, ana fikri destekleyen, açıklayan veya geliştiren cümlelerdir. Bu cümleler, ana fikri destekleyen detayları içerir ve metnin daha derinlemesine anlaşılmasını sağlar. Yardımcı fikirler, metnin veya bir paragrafın ana fikrini açıklayan ve geliştiren ek detayları içeren unsurlardır. Türkçe dersinde okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesi açısından yardımcı fikirlerin anlaşılması ve tanımlanması büyük önem taşır. Bu nedenle, yardımcı fikir kavramı Türkçe eğitimi ve dilbilgisi çalışmalarında sıkça ele alınır (Güneş, 2018).

Yardımcı fikirler, bir metnin bütünsel anlamını zenginleştirir ve okuyucuya daha kapsamlı bir perspektif sunar. Bunlar, metnin ana fikrini desteklemek için kullanılan örnekler, ayrıntılar, açıklamalar, tanımlar, neden-sonuç ilişkileri, karşılaştırmalar, zıtlıklar ve benzetmeler gibi unsurları içerebilir. Bu detaylar, okuyucunun metni daha derinlemesine anlamasına ve ana fikri daha kapsamlı bir şekilde kavramasına yardımcı olur. Kırnık (2017), yardımcı fikirleri metnin konusunu şekillendirmek, açıklamak, genişletmek ve ana çerçevesini belirlemek için kullanılan tezler olarak ifade etmiştir. Yardımcı fikirlerin anlaşılması ve tanımlanması, öğrencilere metinleri analiz etme ve eleştirel düşünme becerileri kazandırır. Bu beceriler, öğrencilerin okuma anlama seviyelerini geliştirir ve yazma süreçlerini destekler.

Yardımcı fikirlerin önemi üzerine yapılan araştırmalar, Türkçe dilbilgisi öğretiminde ve okuma-yazma becerilerinin geliştirilmesinde bu kavramın merkezi bir rol oynadığını göstermektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Öğrencilerin dil bilgisi ve okuma anlama

becerilerini geliştirmek için, yardımcı fikirlerin tanımlanması ve analizi üzerine odaklanan çeşitli stratejilerin kullanılması önerilmektedir (Karasar, 2014). Yardımcı fikir kavramının derinlemesine incelenmesi, Türkçe eğitimi alanında daha etkili öğretim yöntemlerinin geliştirilmesine ve öğrencilerin dil becerilerinin güçlendirilmesine katkıda bulunabilir.

Bazı araştırmalar öğrencilerin ana fikir ile yardımcı fikir konusunda kavram kargaşası yaşadıklarını (Özdemir ve Kıroğlu, 2019; Kanık Uysal ve Gültekin Pala, 2022), ana fikir ile yardımcı fikirler arasında bağlantı kurmakta zorlandıklarını göstermektedir (Özkara, 2016).

Bu stratejiler arasında metnin başlığını değerlendirme, anahtar kelimeleri tanımlama, paragraf başlıklarını inceleme ve özet çıkarma gibi teknikler bulunur. Bu yöntemler, öğrencilerin metinleri daha etkili bir şekilde analiz etmelerini ve ana fikir ile yardımcı fikirleri belirlemelerini sağlar. Yardımcı fikirlerin tespit edilebilmesi okuyucuya ana fikri bulmanın yolunu açar.

Tablo 2.1 Ana Fikir ve Yardımcı Fikir Kavramları Arasındaki Temel Farklar

ÖZELLİKLER	YARDIMCI FİKİR	ANA FİKİR
Tanım	Ana fikri destekleyen, açıklayan veya geliştiren cümlelerdir.	Metnin veya paragrafın temel düşüncesini ifade eden en önemli cümledir.
İşlev	Ana fikri destekler ve detayları açıklar.	Metnin bütününe yönelik bir genelleme yapar ve temel mesajı belirtir.
Konum	Metnin çeşitli yerlerinde bulunabilir.	Genellikle metnin başında, ortasında veya sonunda bulunur.
Kapsam	Daha özelliikli ve detay odaklıdır.	Genel ve bütünsel bir bakış açısı sunar.
Örnek	"Bu roman, başkarakterin içsel çatışmalarını anlatmaktadır."	"Roman, insanın iç dünyasındaki karmaşıklıkları ve ruhsal gelişimi ele almaktadır."

2.4 Konu

Konu, bir metnin veya metin parçasının üzerine yazıldığı temel meseleyi ifade eder. Bir metnin ele aldığı konu, o metinde tartışılan veya ifade edilen düşünce, olay veya durumu temsil eder (Atabey vd., 2007). Konu kavramı, öğrencilerin metinleri kavramasına yardımcı olan temel bir unsurdur. Konunun doğru bir şekilde belirlenmesi, metnin bütününe anlamak için önemli adımlardan biridir. Bir metinde hangi fikirlerin daha önemli olduğunu belirlemek, metni daha iyi anlamak için kritik bir adımdır.

Konunun belirlenmesi için, metnin başlığını değerlendirme, anahtar kelimeleri tanımlama gibi çeşitli yöntemler kullanılabilir. Bu yöntemler, öğrencilerin metinleri daha derinlemesine anlamalarını sağlar. Örneğin, bir öğrenci bir metni okurken, metnin başlığını ve alt başlıklarını değerlendirerek metnin ana temasını tahmin edebilir. Ardından, anahtar kelimeleri belirleyerek metnin ana düşüncesini daha net bir şekilde anlayabilir. Ayrıca, metni özetleyerek, metnin ana temasını daha kısa ve öz bir şekilde ifade edebilir. Temayı belirleyebilmek konu, ana düşünce ve yardımcı fikirleri doğru tespit edebilmek açısından önemlidir. Metnin okuyucu üzerinde bıraktığı duygusal etkiyi ifade eden kavrama tema denir (Yakıcı vd., 2005). Karatay'a (2018) göre, tema konunun şekillenmesi ile ortaya çıkar ve konunun belirli bir amaç doğrultusunda şekillenmesidir.

Konu kavramının doğru bir şekilde öğretilmesi, öğrencilerin dil becerilerini ve eleştirel düşünme yeteneklerini geliştirmelerine yardımcı olur. Bu sayede, öğrenciler metinleri daha etkili bir şekilde analiz edebilir, yorumlayabilir ve eleştirebilir. Konunun belirlenmesi, öğrencilerin dil yeteneklerini ve eleştirel düşünme becerilerini güçlendirirken metinlerle etkili bir şekilde etkileşim kurmalarına olanak tanır. Türkçe eğitimi dilin anlaşılması, kullanılması ve değerlendirilmesi üzerine odaklanan kritik bir alandır. Dil becerilerinin geliştirilmesi, öğrencilerin iletişim yeteneklerini güçlendirir ve düşünsel kapasitelerini artırır. Türkçe eğitiminde konu kavramı, öğrencilerin dil becerilerini geliştirmek ve edebi metinleri anlamalarını sağlamak için önemli bir rol oynamaktadır (Güneş, 2018). Metinler, öğrencilere dilin yapılarını, işlevlerini ve çeşitli kullanım alanlarını öğretir. Ancak metinlerin anlaşılması, sadece sözcük dağarcığına dayalı değil, aynı zamanda metnin içeriğini ve konusunu kavrama becerisine de bağlıdır.

Bir metnin konusunu anlayabilmek için okuyucu kendine şu soruları sormalıdır (Karatay, 2018, s. 94):

- Bu metin kimin ya da ne hakkındadır?
- Bu metin ne ile ilgili bilgi vermektedir?
- Bu metinde ne veya neler anlatılmaktadır?

2.5 Metin

Öğrencilerin eğitim ortamlarında ilk karşılaştıkları ders materyalleri ders kitapları ve kitaplarda yer alan metinlerdir. Metinler okuma eğitimi çalışmalarında yaygın kullanılan temel yazılı araçlardır (Karatay, 2018).

Günay'ın (2003) ifadesine göre, metin iletişim sürecinde bir veya daha fazla kişi tarafından üretilen bir dil dizgesi bütünüdür. Metin, bir bildirişim bağlamında var olur ve bir eyleme yöneliktir. Metin sadece yazılı bir belge olmadığı gibi, sözlü iletişimin bir parçası da olabilir. Yani, metin sadece kâğıt üzerindeki yazılarla sınırlı değildir, aynı zamanda konuşma gibi sözlü iletişim biçimlerinde de bulunabilir. Bu bakış açısı, metnin sadece yazılı olmayan iletişim biçimlerinde de varlık gösterebileceğini ve iletişim sürecinde çeşitli roller üstlenebileceğini vurgular.

Metinler okuduğunu anlamının sağlıklı bir şekilde gerçekleşebilmesinde önemli bir yere sahiptir. Güneş (2007), öğrencilerin dil becerilerinin geliştirilmesinde metinlerin kullanılması gerektiğini belirtmiştir. Metinler, öğrencilere ana dilinin sevdirmesinde millî ve evrensel değerlerin kazandırılabilmesinde büyük rol oynamaktadır. Ayrıca zihinsel ve sosyal alanda da öğrencilerin gelişimine katkı sağlamaktadır.

Eğitim programlarının hedeflerine ulaşabilmesi için öğrencilerin anlama ve anlatma becerilerinin gelişmiş olması gerekmektedir. Anlama becerilerinin gelişiminde de öğrencilerin yararlandıkları metinlerin türü ve niteliği büyük önem taşımaktadır. Ders kitaplarında yer alan öyküleyici ve bilgilendirici metinler öğrencilerin anlama ve anlatma becerilerinin gelişiminde kullanılan önemli araçlardır. Özbay'a (2014) göre, eğitim-öğretim etkinliklerinde metinle etkileşime geçmeden önce, okuyucunun metinle ilgili okuma amacının ve beklentisinin olması önemlidir. Bu, dil öğretiminde başarılı sonuçlar elde etmek için gereklidir. Ayrıca, metin türleri arasındaki farklılığı belirginleştiren dil ve

anlatım özelliklerini bilmek de önemlidir. Bu bilgi, öğrencilerin metinleri daha etkili bir şekilde anlamalarına ve yorumlamalarına yardımcı olur. Karatay'a (2014) göre, metin türlerinin sınıflandırılması, okurun okuma sürecinde metne göre bir okuma yaklaşımı geliştirmesine yardımcı olur ve okurun bilişsel farkındalığını artırır. Bu, okuyucuların farklı metin türlerini anlamalarına ve yorumlamalarına katkıda bulunurken daha derinlemesine bir okuma deneyimi yaşamalarını sağlar.

Türkçe Öğretim Programı'na göre ders kitaplarında yer alan metinler üç ana biçim altında toplanmıştır:

- Bilgilendirici
- Hikâye edici
- Şiir

Okur (2011), “Türkçe Öğretim Programı'na göre metinlerin ‘öyküleyici metinler, bilgilendirici metinler ve şiir’ olmak üzere ayrıldığını belirtmiş ve metin türü ayrımını şu şekilde yapmıştır:

- 1) Yazı türleri: Dilekçe, mektup, telgraf, not alma, özet çıkarma, günlük, anı (hatıra), rapor, tebrik, ilan, davetiye, tutanak, rapor, karar metinleri.
- 2) Öğretici edebi türler: Makale, fıkra(köşe yazısı), deneme, inceleme, gezi yazısı, röportaj, yaşamöyküsü(biyografi), eleştiri, söyleşi(sohbet).
- 3) Anlatıma dayalı edebi türler: Destan, masal, fabl, öykü(hikâye), roman.
- 4) Duyguya dayalı (lirik) edebi türler: Şiir (şiir çeşitleri ve mani, koşma, türkü)

2.6 Okur Merkezli Edebiyat Kuramları

2.6.1 Duygusal Etki Kuramı

Bu kuram sanatın işlevini merkeze alır ve okur üzerindeki etkilerine odaklanır. Kuram, estetik deneyimin temeline okurun duygusal tepkilerini yerleştirir. Duygusal Etki

Kuramının temelinde, okuyucuların edebi eserlerle etkileşim kurarken duygusal tepkiler verdiği ve bu tepkilerin eserin anlamını ve değerini belirlediği fikri yatar. William K. Wimsatt ve Monroe Beardsley'in (1946) "The Intentional Fallacy" ve "The Affective Fallac" adlı makaleleri, bu kuramın temellerini oluşturur. Bu makalelerde, sanat eserlerinin anlamının yalnızca yazarın niyetiyle belirlenemeyeceği ve eserden çıkarılacak anlamın üzerinde okurun duygusal tepkilerinin önemli bir rol oynadığı vurgulanır. Wimsatt ve Beardsley'e (1946) göre "Anlam, yalnızca metinde bulunan unsurlardan değil, aynı zamanda okurun metinle kurduğu ilişki ve deneyimlerden de meydana gelir." Richards (1930) da "Practical Criticism" adlı eserinde metnin estetik değerini, okurda uyandırdığı duygusal tepkilere bağlar. Bu kuram, sanat eserlerinin nasıl duygusal tepkiler uyandırdığını, okurda nasıl etkiler yarattığını ve estetik deneyimin temelinde duyguların nasıl bir rol oynadığını incelemektedir. Duygusal Etki Kuramının uygulamaları, edebiyat eleştirisinde ve edebiyat analizinde geniş bir şekilde kullanılır. Bu kuram, edebi eserlerin okur üzerindeki duygusal etkilerini analiz ederek, estetik deneyimin karmaşıklığını anlamamıza yardımcı olur.

Duygusal Etki Kuramına göre okuyucular, metinleri okurken duygusal tepkiler verirler ve bu duygusal tepkiler, okuma deneyimini biçimlendirir. Kurama göre, okuyucuların duygusal tepkileri, metindeki olaylar, karakterler ve temas gibi unsurlarla etkileşime girdiklerinde ortaya çıkar. Bu kurama göre okuma sadece bilişsel bir süreç değildir. Okuma aynı zamanda duygusal bir deneyimdir. Okuyucular metinleri okurken duygusal bağlar kurabilir, metindeki olaylarla kendilerini özdeşleştirebilirler. Okur Merkezli Duygusal Etki Kuramının duygusal boyutunda okumanın insanlar üzerindeki etkileri yalnızca bilgi edinme sürecinden ibaret görülmez. Okuma, aynı zamanda okuyucunun duygusal deneyimler oluşturduğu bir süreçtir. Okuyucular, metinleri okurken çeşitli duygusal tepkiler verirler ve bu duygusal yankılar, okumanın niteliğini ve deneyimini derinden etkiler. İşte bu noktada, Okur Merkezli Duygusal Etki Kuramı devreye girer. Okur Merkezli Duygusal Etki Kuramı, okumanın sadece metni anlama ve bilgi edinme süreci olmadığını, aynı zamanda okuyucunun duygusal olarak etkilenmesiyle şekillenen bir deneyim olduğunu savunur. Bu kuram okumanın duygusal boyutunu incelerken, okuyucuların eserleri nasıl anladıklarını, eseri okurken hangi duyguları deneyimlediklerini ve bu duygusal deneyimlerin hangi edebi yorumlara dönüştüğünü Duygusal Etki Kuramı, gelişme sürecinde edebiyat teorisi, psikoloji ve iletişim bilimleri gibi alanlardaki çeşitli araştırmalardan etkilenmiştir. Özellikle Wolfgang Iser, Norman

Holland, Jonathan Culler gibi düşünürlerin çalışmaları, okur merkezli duygusal etki kuramının temellerini oluşturmuştur.

Bu kuramın kavramsal boyutunda öne çıkan bazı temel unsurlar şunlardır:

- ***Okuyucunun Duygusal Tepkileri:*** Kurama göre, okuyucular metinleri okurken çeşitli duygusal tepkiler verirler. Bu tepkiler, metindeki olaylar, karakterler ve temalarla etkileşime girerek ortaya çıkar. Okumanın duygusal boyutu, okuyucunun metni nasıl algıladığı ve yorumladığıyla doğrudan ilişkilidir.
- ***Duygusal Bağlanma:*** Kuram, okuyucuların metinlere duygusal olarak bağlanabileceğini ve metindeki olaylarla kendilerini özdeşleştirebileceğini öne sürer. Bu duygusal bağlanma, okuyucunun metni daha derinlemesine anlamasına ve metinden daha fazla keyif almasına yardımcı olabilir.
- ***Empati ve Türe Katılma:*** Kurama göre, okuyucular metinlerdeki karakterlerle empati kurabilir ve onların duygularını paylaşabilirler. Ayrıca, okuyucular metindeki olaylara duygusal olarak katılabilir ve olayların gelişimini etkileyebilecekleri gibi hissedebilirler.
- ***Duygusal Etkilenme ve Öğrenme:*** Kuram, okuyucuların metinlerden duygusal olarak etkilendiğini ve bu etkilenmenin öğrenme sürecini olumlu yönde etkileyebileceğini savunur. Özellikle edebi metinlerin okunması sırasında duygusal etkilenme, okuyucunun metni daha derinlemesine anlamasına ve öğrenmesine yardımcı olabilir.
- ***Okuma Motivasyonu ve Keyif:*** Kurama göre, okuyucular metinleri duygusal olarak deneyimlediklerinde okuma motivasyonları artar ve okuma deneyimleri daha keyifli hale gelir. Bu da okuyucuların daha fazla okuma yapmalarına ve okuma alışkanlığı kazanmalarına katkı sağlar.

2.6.2 Alımlama Estetiği Kuramı

Okur merkezli alımlama estetiği kuramı, edebi metinlerin yaratıcı ve estetik etkilerini okuyucunun algı ve yorumlarına dayandıran bir yaklaşımdır. Bu kuram, 1960'lardan sonra ortaya çıkmış ve sanat eserlerinin anlamının okurun yorumuna bağlı olduğunu savunmuştur. Kuramcılar sanat eserinin tarihsel süreçte nasıl anlamlandırıldığını, okurun metin üzerinde nasıl bir role sahip olduğunu ve okuyucunun katkılarıyla anlamın nasıl oluştuğunu incelemiştir.

Alımlama estetiği, edebi eserleri yalnızca yazılı bir metin olarak görmemiş, okuyucunun yorumlama ve anlama sürecindeki etkileşimleriyle şekillenen canlı ve etkileyici bir sanat eseri olarak nitelendirmiştir. Kuramda, eser üzerinde sadece yazarın değil, okuyucunun da katkılarının olduğu savunulmuştur. Alımlama Estetiği Kuramına göre, okuyucu metinle girdiği etkileşim sonucunda deneyimleri, değerleri ve bakış açısından etkilenecek anlamı şekillendirir. Dolayısıyla edebi eserin sabit ve tek bir anlamı olamayacağı, edebi eserlerin anlamının ve değerinin, okuyucunun kişisel deneyimlerine ve bakış açısına göre değişebileceği öne sürülür.

Alımlama Estetiği Kuramı Hans Robert Jauss (1967), Wolfgang Iser (1976), Stanley Fish (1980) ve Umberto Eco (1976) gibi önemli eleştirmenlerin çalışmalarından etkilenmiştir. Bu eleştirmenler, edebi eserlerin anlamının sadece eserin içeriğinden değil, aynı zamanda okurun metinle kurduğu ilişki ve deneyimlerden de meydana geldiğini ileri sürer. Eleştirmenler, eserlerin değerinin ve etkisinin, okuyucunun algı ve yorumlarına bağlı olarak değişebileceğini ve edebi eserlerin anlamının ve potansiyelinin nihai olarak okuyucunun yorumuna ve çıkarımlarına bağlı olduğunu savunur.

Iser'e (1975) göre, edebi eserlerin anlamı, yazarın metinle oluşturduğu yapı ile okurun metinle kurduğu etkileşimin sonucunda ortaya çıkar. Bu etkileşim, yazarın bıraktığı boşluklar ve okurun bu boşlukları doldurmasıyla gerçekleşir.

Alımlama Estetiği Kuramının öne çıkan bazı temel unsurları şunlardır:

- **Eser-Okur İlişkisi:** Okur Merkezli Alımlama Estetiği Kuramı, edebi eserlerin okuyucuyla etkileşim halinde olduğunu ve bu etkileşimin eserin anlamını ve değerini belirlediğini savunur. Bu yaklaşıma göre, bir eserin anlamı ve değeri, okurun eseri nasıl algıladığı ve yorumladığıyla doğrudan ilişkilidir.

- **Çoklu Anlam ve Yorum:** Kuram, edebi eserlerin tek bir anlama sahip olmadığını ve okuyucuların bir metne farklı yorumlar yapabileceğini öne sürer. Bu bağlamda, edebi eserlerin anlamı ve değeri, okuyucunun deneyimlerine, kültürel arka planına ve bakış açısına göre değişebilir.
- **Estetik Deneyim:** Okur Merkezli Alımlama Estetiği Kuramı, okumanın sadece bilgi edinme süreci olmadığını, aynı zamanda estetik bir deneyim olduğunu vurgular. Edebi eserlerin estetik değeri, okuyucunun estetik deneyimiyle doğrudan ilişkilidir ve bu deneyim, okuyucunun eseri nasıl algıladığı ve değerlendirdiği üzerinde belirleyici bir etkiye sahiptir.
- **Okurun Rolü:** Kuram, okuyucunun pasif bir alıcı olmaktan ziyade, aktif bir katılımcı olduğunu ve eserin anlamının ve değerinin oluşumunda etkili bir rol oynadığını vurgular. Okur, eseri okurken kendi deneyimlerinden, değerlerinden ve duygularından yola çıkarak esere anlam ve değer katar.
- **Metin-Etki İlişkisi:** Okur Merkezli Alımlama Estetiği Kuramı, edebi eserlerin okuyucu üzerindeki etkisinin, okuyucunun eseri nasıl algıladığı ve yorumladığıyla doğrudan ilişkili olduğunu savunur. Bu bağlamda, bir edebi eserin etkisi, okurun duygusal ve estetik deneyimiyle yakından ilişkilidir.

2.6.3 İzlenimci Eleştiri Kuramı

İzlenimci eleştiri, nesnellik ve bilimsellikten uzaklaşarak, okurun kişisel izlenimlerini ve subjektif tepkilerini ön plana çıkarır. Anatole France gibi izlenimci eleştirmenler, edebi eserlerin objektif bir şekilde analiz edilmesine karşı çıkarlar ve okurun subjektif deneyimlerine odaklanırlar. Bu yaklaşım, okurun metinlerle kurduğu kişisel bağlamı ve duygusal tepkilerini önemseydiği için, edebiyat eleştirisinde daha öznel bir yaklaşımı temsil eder.

İzlenimci eleştiri kuramı, sanat eserlerini analiz ederken öznel deneyimleri ve duygusal tepkileri vurgulayan bir eleştiri yaklaşımıdır. Bu kuram, sanat eserlerinin anlamını ve

etkisini belirlemek için nesnel kıstaslar yerine bireysel deneyimlere dayanır. İzlenimci eleştirmenler, bir eseri incelemek için kendi duygusal ve estetik tepkilerini temel alır ve bu tepkileri eserin değerini belirlemede kilit etmenlerden biri olarak görürler.

Bu kuramın temel isimlerinden biri, 19. yüzyıl Fransız edebiyat eleştirmeni Charles Baudelaire'dir. Baudelaire 1857, sanatı ve edebiyatı analiz ederken öznel deneyimlere ve duygusal tepkilere büyük önem vermiştir. Ayrıca, Baudelaire'in çağdaşı olan ve izlenimci ressamlar arasında yer alan Édouard Manet (1863) de sanat eserlerini incelemek için nesnel ölçütlere değil, izleyicinin kişisel deneyimlerine ve algılarına dayanan bir yaklaşım benimsemiştir.

Diğer bir önemli figür, izlenimci eleştiri kuramının temel prensiplerini geliştiren ve yaygınlaştıran Fransız edebiyat eleştirmeni Hippolyte Taine'dir. Taine (1850), edebi eserleri analiz ederken dönemin sosyal, kültürel ve tarihsel bağlamını dikkate almayı ve bu bağlamın eserin anlamını etkileyebileceğini savunmuştur.

Sonuç olarak, izlenimci eleştiri kuramı, sanat eserlerini nesnel ölçütlere göre değil, izleyicinin veya okurun kişisel deneyimlerine dayanarak değerlendiren bir yaklaşımı temsil eder. Charles Baudelaire, Édouard Manet ve Hippolyte Taine gibi önemli figürler, bu kuramın gelişimine önemli katkılarda bulunmuş ve sanat eleştirisi alanında iz bırakmışlardır.

2.6.4 Okura Dönük Eleştiri- Okur Merkezli Eleştiri

Okura dönük eleştiri, metinlerin okur tarafından nasıl algılandığına odaklanır ve okurun metinlerle etkileşimini inceler. Okura Dönük Eleştiri, okur merkezli edebiyat kuramlarının önemli bir örneğidir. Bu yaklaşım, edebi eserlerin değerlendirilmesinde okurun bakış açısının önemini vurgular ve metinlerin farklı okuyucular tarafından farklı şekillerde yorumlanabileceğini kabul eder. Edebi eserlerin anlamının sadece yazarın niyetinden ibaret olmadığını, bir eserin tarihsel, kültürel ve sosyal bağlamının ve okurun önceki deneyimlerinin de eserin anlamının ortaya çıkmasında etkili olduğunu savunur. Hans Robert Jauss, Wolfgang Iser, ve Stanley Fish gibi kuramcılar, bu yaklaşımın gelişmesinde önemli rol oynamışlardır.

Okur Merkezli Eleştiri kuramı, edebi metinlerin anlamının ve değerinin okuyucunun yorumları ve tepkileriyle belirlendiğini savunan bir eleştiri yaklaşımıdır. Bu kuram, postmodern eleştiri ve edebiyat teorisinin temel taşlarından biri olarak kabul edilir. Bu

yaklaşım, edebi eserlerin anlamının sabit ve nesnel olmadığını, aksine okuyucunun deneyimi ve yorumuyla belirlendiğini savunarak, edebiyat eleştirisi alanında önemli bir dönüşümü temsil eder. Okur Merkezli Eleştiri Kuramının temsilcileri edebi eserlerin anlamının okuyucunun katılımıyla şekillendiğini savunarak edebi eserlerin anlaşılmasında ve değerlendirilmesinde okuyucu rolünün büyük önem taşıdığını ve her okumanın farklı bir yorum ve anlam ürettiğini belirtmişlerdir. Bu kuramının temsilcileri edebi eserlerin anlamının okuyucunun katılımıyla şekillendiğini savunarak edebi eserlerin anlaşılmasında ve değerlendirilmesinde okuyucu rolünün büyük önem taşıdığını ve her okumanın farklı bir yorum ve anlam ürettiğini belirtmişlerdir. Bu kuramcılar, edebi eserlerin anlamının sadece yazarın niyetinden ibaret olmadığını, bir eserin tarihsel, kültürel ve sosyal bağlamının ve okurun önceki deneyimlerinin de eserin anlamının ortaya çıkmasında etkili olduğunu savunur. Louise Rosenblatt, Hans Robert Jauss, Wolfgang Iser, Roland Barthes, ve Stanley Fish gibi kuramcılar, bu yaklaşımın gelişmesinde önemli rol oynamışlardır. Bu kuramcılardan Louise Rosenblatt, Amerikalı bir edebiyat eleştirmeni ve eğitimcidir. Rosenblatt (1938), okumanın bir etkileşim süreci olduğunu ve okuyucunun metinle olan ilişkisinin metnin anlamını belirlemenin merkezinde olduğunu vurgulayarak okuyucunun kişisel deneyimleri, duyguları ve anlayışı, metnin anlamının oluşmasında belirleyici faktörler olduğunu belirtir. Rosenblatt 1938 yılında yayımlanan “Literature as Exploration” adlı eserinde okumayı yazar ve okur arasında bir etkileşim olarak görmüştür. Edebiyat tarihini ve okurun eserlere olan tepkilerini bir araya getirerek, edebiyat eleştirisine yeni bir bakış açısı getiren Hans Robert Jauss (1967), “Literary History as a Challenge to Literary Theor” adlı eserinde, edebiyat eserlerinin tarihsel ve kültürel bağlam içinde nasıl anlaşılması gerektiğini vurgulamıştır. Jauss bu eserinde okurun eserlere olan tepkilerinin eserin değerlendirilmesinde kritik bir rol oynadığını belirtir. Roland Barthes da 20. yüzyıl Fransız düşünürü ve edebiyat eleştirmenidir. “Yazarın Ölümü” adlı makalesiyle bilinir. Bu makalede Barthes (1967), okurun metnin anlamını belirlemedeki etkisine vurgu yapar ve geleneksel yazar merkezli yaklaşımların sınırlarını sorgular. Barthes'a göre, bir metnin anlamı ve değeri, okuyucunun yorumları ve deneyimleriyle şekillenir. Yazarın bir metni kaleme almadaki amacı veya niyeti, metnin anlamını belirlemede tek başına yeterli değildir. Yazarın amacının yanında, metinle etkileşim içinde olan okuyucunun katkısı da önemlidir. Barthes'ın (1967) bu makalesi, okur merkezli eleştiri düşüncesinin temelini oluşturur.

Okurun edebi eserlerde anlam üretmedeki rolünü önemseyen bir diğerk araştırmacı ise Wolfgang Iser'dir. Iser, Alman edebiyat eleştirmeni ve teorisyenidir. Iser (1976), okurun metinle olan etkileşimini vurgulayarak, bu etkileşimin metnin anlamını belirlemede kilit rol oynadığını ileri sürer. Ona göre, okurun metne karşı duyduğu boşlukları doldurma çabası, metnin anlamının oluşmasında önemli bir faktördür. Iser'in çalışmaları, okurun metinle etkileşimini anlamak ve edebi eserlerin anlamını açıklamak için önemli bir referans olarak değerlendirilebilir. Iser (1976), "The Act of Reading: A Theory of Aesthetic Respons" adlı eserinde, okurun metinle etkileşimi sırasında anlamın nasıl oluştuğunu ve okurun metnin eksikliklerini doldurarak anlamı nasıl tamamladığını açıklar. Ona göre, eserlerin anlamı, yalnızca metinde bulunan unsurlarla belirlenmez, aynı zamanda okurun katılımıyla da şekillenir. Bu noktada, okurun kişisel deneyimleri, kültürel arka planı ve dış dünyayla kurduğu ilişkiler, eserin anlaşılmasında etkilidir. Edebi eserlerin anlamının okuyucular arasında farklı yorumlara tabi olduğunu ve bu yorumların eserin anlamını belirlediğini savunan Stanley Fish (1980) de "Is There a Text in This Class? The Authority of Interpretive Communitie" adlı eseriyle Okur-Tepki Teorisi alanında öne çıkan isimlerdendir. Ona göre, okurun etkileşimi eserin anlamını belirleyen en önemli faktördür. Fish (1980), "İşlevsel Eleştiri" kavramında edebi metinlerin anlamının okuyucunun katılımı ve etkileşimiyle oluştuğunu vurgular. Fish'e göre, bir metnin anlamı, okuyucunun metinle etkileşim halinde olduğu "yorumlama cemaatleri" tarafından belirlenir. Bu topluluklar, belirli bir kültürel, tarihsel ve dilbilimsel bağlam içinde metni yorumlarlar ve anlamlandırırılar. Fish'in bu yaklaşımı, edebiyat eleştirisinde okur merkezli bir bakışın önemini vurgular. Okura Dönük Eleştiri, edebiyat eleştirisinde ve analizinde geniş bir etkiye sahiptir. Jauss, Iser ve Fish'in çalışmaları, edebi eserlerin okur üzerindeki etkilerini inceleyerek, estetik deneyimin karmaşıklığının ve eserlerin farklı okuyucular arasında nasıl farklı şekillerde yorumlandığının anlaşılmasına yardımcı olur. Bu bağlamda, eserlerin esnekliği ve açıklığı, okurun katılımı ve yorumlarıyla daha zengin bir anlam kazanır. İtalyan yazar Umberto Eco da "Açık Yapıt" adlı eserinde metinlerin anlamının sabit ve tek olmadığını, aksine okuyucunun katılımıyla sürekli olarak yeniden şekillendiğini savunur. Eco (1962), Açık Yapıt'ta metinlerin anlamlarının, okuyucunun katılımıyla açılan sembolik ve anlamsal katmanlarla dolu olduğunu ve çeşitli yorumlara imkân tanıdığını söyler.

2.7 İlgili Araştırmalar

Holland'ın (1975) yapmış olduğu araştırmada seçilen beş öykü beş üniversite öğrencisine verilmiş ve bu öyküler üzerine haftalık tartışma saatleri düzenlenmiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin edebî eserlerden edindikleri aynı deneyimleri bireysel farklılıklarını yansıtmak için kullandıkları sonucuna ulaşmıştır.

Many (1991) 4, 6 ve 8. sınıf öğrencileri ile yaptığı çalışmada öğrencilere kısa öyküler okutulmuş ve öğrencilerin okudukları metinlere ilişkin yazılı yanıtları alınmıştır. Yanıtlar incelendiğinde okuyucuların verdikleri tepkilerde kendi yaşantı ve deneyimlerine odaklandıkları görölmüştür. Ayrıca okuyucuların anlama düzeylerinin sınıf seviyesinin artışıyla doğru orantılı olduğu sonucuna da ulaşılmıştır.

Many ve Wiseman (1992) bir diğer çalışmasında ise üç resimli çocuk kitabı kullanılarak okuyucu tepkileri belirlemiştir. 120 üçüncü sınıf öğrencisinden oluşan çalışma grubu; okuma grubu, analiz grubu ve yalnızca okuma grubu olmak üzere üçe ayrılmıştır. Araştırma sonuçlarına bakıldığında birinci grupta yer alan öğrencilerin karakterler ile gerçek kişiler arasında benzerlikler kurduğunu ve okumayı estetik bir deneyim olarak ele aldığını gösteren yanıtlar verdikleri görölmüştür. İkinci grupta yer alan öğrencilerin ise hikâyedeki ögeleri tanımladıkları görölmüştür. Üçüncü gruba bakıldığında ise öğrencilerin verdikleri yanıtlarda hikâyeyi yeniden anlatma eğiliminde oldukları görölmüştür.

Karaca (2007), doktora tezinde Ernesto Sábato'nun El Túnel adlı yapıtının, Okur- Tepki kuramına yönelik kavramlarını okur-metin ve soru-yanıt ilişkisi içerisinde ele alarak incelemiştir.

Tal- Or ve Cohen (2010), özdeşim ve taşınma olarak kullanılan iki kavramın anlatsal metinlerle ilişkisini ortaya koymak amacıyla 80 üniversite öğrencisinden oluşan bir grup ile bir deney yapmışlardır. Katılımcılara bir filmin 15 dakikalık kısa bir parçasıyla özdeşim ölçeği uygulanmıştır. Araştırma sonucuna göre katılımcıların olumlu eylemlere sahip olan karakterlerle daha fazla özdeşleştikleri görölmüştür.

Tüzel ve Kurudayıoğlu (2013), 20 kız, 18 erkek Türkçe ğretmenliği öğrencisinden oluşan bir katılımcı grubuyla yaptıkları çalışmada aynı anda aynı metin ile karşılaşan okurun cinsiyet değişkeni temelinde metni alımlamalarını ve metin karşısındaki beklenti ufuklarını tespit etmeyi amaçlamışlardır. Bu amaç doğrultusunda öğrencilere verdikleri

öyküleyici metnin bir bölümü okutulmuş, öykünün okur beklentileri ile devam ettirilmesi istenmiştir. Araştırmanın sonucunda okuyucuların metinden alımladıkları noktalar ve beklenti ufuklarının farklılaştığı görülmüştür. Araştırma sonuçlarına bakıldığında okuyucuların metindeki hemcinsleri ile özdeşlik kurdukları görülmüştür. Dolayısıyla cinsiyet değişkeninin okur beklentileri üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Ulusoy (2016), öğrencilerin resimli çocuk kitaplarına yönelik okuyucu tepkilerini ortaya çıkarmak amacıyla yaptığı çalışmada, iki resimli çocuk kitabı kullanmış ve araştırmayı 60 ilköğretim 2. sınıf öğrencisi ile yürütmüştür. Resimli kitapların resimleri öğrencilere gösterilmiş, kitaplar öğrencilere okunmuş, öğrencilerin anlamaları kontrol edilmiştir. Ardından öğrencilerden metni özetlemeleri istenmiştir. Özetlemenin ardından öğrencilere metin merkezli ve okur merkezli cevaplarını ortaya çıkaracak sorular yöneltilmiştir. Çalışma sonuçlarına bakıldığında öğrencilerin okur merkezli cevaplar verdikleri ve önbilgileri ile metin arasında bağlar kurarak hikâyedeki olaylara dâhil olma konusunda istekli oldukları görülmüştür.

Çelik (2016), doktora tezinde edebî eserlerin okuyucular üzerindeki etik etkilerini tespit edebilmek amacıyla üç aşamalı bir çalışma gerçekleştirmiştir. Çalışmanın ilk aşamasında Ingarden'ın edebiyatın ontolojik ve yapısal karakteri üzerine fenomenolojik araştırmasını, ikinci aşamasında Iser'in alımlama estetiği kuramını ve son aşamasında ise Ricoeur'un fenomenolojik yorum bilimsel çalışmasını araştırmıştır.

Yekeler ve Ulusoy (2017), öğrencilerin bilgi verici resimli çocuk kitaplarına yönelik tepkilerini belirlemek amacıyla yaptıkları araştırmayı, 4. sınıfta öğrenim gören 105 öğrenci ile gerçekleştirmişlerdir. Araştırmada 5N 1K sorularından oluşan yönergeler ve okuduğunu anlama testleri kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğrenci tepkilerinin büyük oranda okur merkezli olduğu, yanıtlara kişisel düşünce ve hislerin yansıtıldığı görülmüştür.

Alabulut (2017), yüksek lisans tezinde okur merkezli kuramların neler olduğunu, bu kuramların tarihsel kökenlerini, ilkelerini ve temsilcilerini açıklamıştır. Ayrıca Cahit Sıtkı Tarancı'nın "Ölümden Sonra" şiirini kurama ait bilgilerden hareketle değerlendirmiştir.

Öztürk (2017), doktora tezinde beşinci sınıf öğrencilerinden oluşan 17 kişilik bir çalışma grubunun ölüm temalı çocuk edebiyatı eserleri karşısındaki okur tepkilerini tespit etmek amacıyla ölüm temalı beş çocuk edebiyatı eseri kullanmıştır. Öğrencilerin eserler karşısındaki tepkilerini belirlemek için okuma öncesinde katılımcıların ölüm kavramı ile ilgili tepkileri tespit edilmiştir. Öğrencilerin çoğunun ölüm olgusunu barındıran eserlerin kendilerinde duygusal bir tepki oluşturabileceğine inandıkları görülmüştür. Araştırma sonuçlarına bakıldığında kendi yaşamlarında eserdeki tecrübelerin benzerini yaşamış olan öğrencilerin eserde anlatılanları daha kolay kabullendikleri ve kaçış tepkisi vermedikleri görülmüştür.

Çubukçu (2017), doktora tezinde 20 ayrı ülkeden gelmiş olan 65 Türk Dili öğrencisinin anlattığı öyküleri Okur- Tepki Kuramı kapsamında incelemiştir. Bu doğrultuda öğrencilerden önce Sindirella adlı masalı okumalarını, ardından akıllarından geçen en beğendikleri masalı yazmaları istenmiştir. Öğrencilerin yazdıkları masalların deneyim ufuklarının bir yansıması olduğu görülmüş, farklı ülkelerin kültürleri ile yetişmiş öğrencilerin farklı temalar üzerinde yoğunlaştığı sonucuna ulaşılmıştır.

Kaya Tosun (2018), doktora tezinde okuma çemberinin dördüncü sınıfta öğrenim gören öğrencilerin okuduğunu anlama, akıcı okuma, okuma motivasyonu ve sosyal beceriler üzerindeki etkisini incelemiş ve okur tepkilerini belirlemek amacıyla 74 öğrenci ile çalışmıştır. Öğrencileri deney ve kontrol grubuna ayırmış ve 18 hafta boyunca çalışmayı sürdürmüştür. Deney grubuna okuma çemberleri yöntemi ile kitaplar okunurken kontrol grubu ile mevcut öğretim programındaki uygulamalar doğrultusunda okumalar yapılmıştır. Araştırma verilerine bakıldığında okuma çemberi yönteminin okuduğunu anlama, akıcı okuma ve sosyal beceriler üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın okur tepkileri ile ilgili sonuçları incelendiğinde öğrencilerin okudukları kitaplara okur merkezli cevaplar verdiği görülmüştür.

Karagöz (2018) de araştırmasında resimli çocuk kitaplarına verilen okur tepkilerini açığa çıkarmak amacıyla yaptığı çalışmayı 70 beşinci sınıf öğrencisiyle yürütmüştür. Araştırmada kullanılan iki resimli çocuk kitabına verilen tepkiler incelenmiş ve öğrencilerin kitaplara daha çok okur odaklı tepkiler verdiği görülmüştür. Araştırma sonuçlarına bakıldığında öğrencilerin kitaptaki olaylar ile kendi yaşamları arasında bağ kurdukları ve verdikleri tepkilere kişisel duygu ve hislerini yansıttıkları görülmüştür.

Yıldırım ve diğeri (2021) yapmış oldukları çalışmada üstün yetenekli öğrencilerin salgın sürecinde evde gerçekleştirmiş oldukları etkinlikleri ve okur tepkilerini incelemiştir. Araştırmanın katılımcı grubu 2. ve 3. sınıfta öğrenim gören 23 üstün yetenekli öğrenci ve bu öğrencilerin velilerinden oluşmuştur. Katılımcılara 5 adet resimli kitap okutulmuş ve okur tepkileri incelenmiştir. Öğrencilerin ve velilerin vermiş oldukları yanıtlar incelendiğinde katılımcıların büyük oranda okur merkezli tepkiler verdikleri görülmüştür.

Kanık Uysal ve Ateş (2020), 10-11 yaş aralığındaki 65 öğrenciden oluşan çalışma grubuyla Samed Behrengi'nin "Küçük Kara Balık" adlı kitabı eşliğinde etkileşimli okuma çalışmaları yaparak öğrencilerin bu kitaba verdiği okur tepkilerini ortaya çıkarmaya çalışmışlardır. Araştırma sonuçlarına bakıldığında öğrencilerin kitabı içselleştirdikleri ve kendi hayatları ile bağdaştırarak estetik tepkiler verdikleri tespit edilmiştir.

Kırcı (2020), yüksek lisans tezinde cinsellik, özel gereksinimli olma, ölüm ve soykırım temalı sorun odaklı çocuk kitapları hakkında öğretmen adaylarının tepkilerini belirlemeyi ve bu tepkilerin olası nedenlerini incelemeyi amaçlamıştır. Okutulan kitaplara yönelik tepkilere bakıldığında temanın hassasiyetine göre öğretmen adaylarının tepkilerinin farklılaştığı ve her temanın kendi içerisinde farklı değişkenlerden etkilendiği sonucuna ulaşılmıştır.

Onarıcıoğlu'nun (2020) doktora tezinde ortaokul öğrencilerinin öyküleyici metinlere ilişkin tepkileri incelenmiştir. Seçilmiş 40 öğrenci ile 28 hafta süren görüşmeler yapılmış ve öğrenci tepkileri altı kategoride değerlendirilmiştir. Ayrıca oluşturulan kategoriler metin odaklı olarak incelenmiş ve alımlamaların nasıl şekillendiğine dair genel sonuçlara ulaşılmıştır.

Serin (2023), çocukların zor konulara nasıl tepki verdiğini belirlemek ve metinle ilişkisini görmek amacıyla 44 ortaokul öğrencisinden oluşan bir çalışma grubuyla Eleanor Coerr'in "Sadako ve Kâğıttan Bin Turna Kuşu" isimli kitabını kullanılarak etkileşimli okuma çalışmaları yapmıştır. Araştırma sonucunda Öğrencilerin okudukları kitaptaki olaylara kişisel tepkiler verdikleri, duygu ve düşüncelerini aktarabildikleri, hikâyedeki olaylara katılma isteği duydukları, ana fikri tespit edebildikleri, karakterleri anladıkları, onlarla özdeşim kurdukları görülmüştür.

Kara (2023), yüksek lisans tezinde Okur- Tepki Kuramı kapsamında 6.sınıf öğrencilerinin okur tepkilerini almış ve okudukları kitaplarda yer alan karakterlerle özdeşim kurma durumlarını belirlemiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin devingen, açık ve geliştirilmiş karakterle özdeşim kurdukları görülmüştür. Ayrıca öğrenciler okudukları metinlerde kendilerine benzeyen karakterlere tepki vermişler, kendilerine benzer buldukları karakterlerle özdeşleşmişlerdir.

3. YÖNTEM

3.1 Araştırma Modeli

Bu araştırma 2023-2024 Eğitim Öğretim yılının ikinci döneminde Ordu ilindeki Millî Eğitim Bakanlığına bağlı okulların 7.sınıf öğrencileri ve Türkçe öğretmenleriyle gerçekleştirilmiştir. Çalışma nitel araştırma yöntemlerinden çoklu durum çalışması deseni ile yürütülmüştür. Durum çalışmasında amaç belirli bir duruma ilişkin sonuçlar ortaya koymaktır. “Çoklu durum çalışması birden fazla durumun kendi içlerinde ve diğer durumlarla birlikte incelenmesine dayalı araştırma yöntemidir” (Stake, 2005, s. 39). Merriam (2013) ise durum çalışmasını bir sistemin derinlemesine betimlenmesi ve incelenmesi olarak tanımlar. Bu araştırmanın amacı da ders kitaplarındaki metinleri hem öğretmen hem de öğrenci açısından Okur-Tepki Teorisi çerçevesinde incelemek olduğundan, araştırma için durum çalışması deseni uygun görülmüştür.

3.2 Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme ile seçilmiş 10 öğrenci ve 5 Türkçe öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırma, öğrencilerin ana fikir sorularına verdikleri cevapları okur tepkileri bağlamında incelemeyi amaçladığı için katılımcı öğrenci grubunun okuduğunu anlama düzeyleri (okudukları metinleri anlıyor olmaları) temel ölçüt olarak belirlenmiştir. Ana fikir bulma uygulamasının yapılacağı katılımcı grubunu belirlemek amacı ile 7. sınıfta öğrenim gören öğrenciler ile okuduğunu anlama düzeylerini ölçecek bir çalışma yapılmıştır. Bu çalışma için bir öyküleyici metin seçilmiş ve bu metin için hazırlanmış olan metin altı soruları ile öğrencilerin okuduğunu anlamaya düzeyleri tespit edilmiştir. Bu tespit çalışmasından elde edilen sonuçlardan hareketle seçilmiş olan öğrencilere ilişkin bilgiler Tablo 3.1’de verilmiştir. Araştırmaya katılacak öğretmenlerin belirlenmesinde ise en az beş yıllık öğretmenlik tecrübesine sahip olmaları ölçüt olarak kabul edilmiştir. Katılımcı öğretmenlere ilişkin bilgiler Tablo 3.2’de sunulmuştur.

Tablo 3.1 Katılımcı Öğrencilerin Demografik Bilgileri

Öğrenci Kodu	Cinsiyeti	Yaşı
Ö1	Erkek	12
Ö2	Erkek	12
Ö3	Kız	11
Ö4	Erkek	12
Ö5	Erkek	11
Ö6	Erkek	12
Ö7	Kız	13
Ö8	Kız	12
Ö9	Erkek	12
Ö10	Erkek	12

Tablo 3.2 Katılımcı Öğretmenlerin Demografik Bilgileri

Öğretmen Kodu	Cinsiyeti	Meslek Tecrübesi
K1	Erkek	12
K2	Kadın	12
K3	Erkek	11
K4	Erkek	12
K5	Erkek	11

3.3 Veri Toplama Araçları

Araştırma verileri, bilgilendirici ve öyküleyici metinler, gözlem ve yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla elde edilmiştir.

Veri toplama araçlarının hazırlanması üç adımdan oluşmuş ve bu süreçte şu aşamalar takip edilmiştir:

1. Türkçe ders kitaplarında yer alan ana fikir sorusu sorulmuş metinlerin belirlenmesi

2. Belirlenen metinlerin İşeri'nin (2014) metinsellik ölçütleri ölçeğindeki maddelere göre değerlendirilmesi ve çalışma metinlerinin seçilmesi
3. Okur tepkilerini ortaya çıkarmak için yapılacak görüşmenin ve metin altı okuduğunu anlama sorularının seçimi ve hazırlanması
4. Gözlem formunun hazırlanması.

Metinler:

Araştırmada kullanılacak metinlerin belirlenmesi için son dokuz yılda (2015-2023) yedinci sınıf ders kitabı olarak kullanılmış hemen tüm yayınevlerine ait Türkçe ders kitaplarına ulaşılmış ve kitaplar taranmıştır. Metinler seçilirken öncelikle metin altı sorularında ana fikir sorusuna yer verilmiş olmasına dikkat edilmiştir. Daha sonra metinlerin kısaltılmamış olmasının ana fikir belirleme sürecinde önemli olduğu düşünülmüş ancak teferruatlı tarama sürecinde şaşırtıcı olarak adlandırılabilir bir durumla karşılaşmış, ders kitaplarındaki ana fikir sorusu sorulan metinlerin çok büyük bir çoğunluğunun kısaltılmış metinlerden oluştuğu görülmüştür. Öyle ki araştırmacı çalışma için kullanılması uygun görülecek nitelikte öyküleyici türde kısaltılmamış metin bulamamıştır. Var olan metinlerden hareketle İşeri'nin (2014) belirlediği ölçütlere uygun oluşturulan metin havuzu ve bu metinlere yönelik hazırlanan sorular uzman görüşüne sunulmuş ve uzmanlardan (üç Türkçe öğretmeni, iki Türkçe Eğitimi uzmanı) gelen dönütler doğrultusunda araştırmada kullanılacak metinler belirlenmiştir. Seçilen metinlere ilişkin bilgiler şu şekildedir:

Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığının 18.04.2019 tarihli ve 8 sayılı kararıyla 2019-2020 öğretim yılından itibaren 5 (beş) yıl süreyle ders kitabı olarak kabul edilen Özgün Yayınları İlköğretim 7. Sınıf Türkçe ders kitabındaki “*Ampulün İlk Yanışı*”, 28.05.2018 gün ve 78 sayılı kararı ile ders kitabı olarak kabul edilen MEB Yayınları kitabındaki “*A Harfi*”, “*Futbolcu Olmaya Karar Vermişim*”, 18.04.2019 tarihli ve 8 sayılı kararıyla 2019-2020 öğretim yılından itibaren 5 (beş) yıl süreyle ders kitabı olarak kabul edilen Dörtel Yayınları İlköğretim 7. Sınıf Türkçe ders kitabında yer alan “*Eskici*”, 08.04.2011 tarihli ve 263 sayılı kararıyla ders kitabı olarak kabul edilen MEB Yayınları İlköğretim 7. Sınıf Türkçe ders kitabında yer alan “*Tatlı Dil*” adlı metin veri toplama aracı olarak kullanılmıştır.

Görüşme ve Gözlem Formu:

Görüşme formu hazırlanırken sorulacak soruların öğrencilerin okuyucu tepkilerini ortaya çıkarabilecek nitelikte olmasına ve oluşturulacak soruların öğrencilere hem yazılı hem de sözlü olarak sunulacağı için açık ve anlaşılır olmasına özen gösterilmiştir. Hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu uzman görüşüne (üç Türkçe öğretmeni, iki Türkçe Eğitimi uzmanı) sunulmuş ve onay almıştır.

Araştırmacı aynı zamanda çalışma grubunun Türkçe öğretmeni olduğu için detaylı gözlem sonuçlarının yansıtılabileceği bir gözlem formu hazırlanmıştır.

3.4 Veri Toplama Süreci

Araştırma için gerekli mercilerden izinler alındıktan sonra veri toplama sürecine başlanmış, süreç öncesinde çalışma grubundaki öğrenciler ve öğretmenler araştırma aşamaları ve sürecin işleyişi hakkında bilgilendirilmiştir. Velilerin rızasının alınması için veli onam formları kapalı dosya ile öğrenciler aracılığıyla ailelerine ulaştırılmıştır. Öğrenciler veli onam formlarını ailelerine imzalayıp teslim ettikten sonra çalışmalara başlanmıştır. Metinler okunduktan hemen sonra yazılı tepkiler, akabinde de sözlü tepkilerin alınmasının çalışmanın tutarlı sonuçlar verebilmesi açısından önemli olduğundan her metin için haftada iki saat çalışma yapılmıştır. Okur tepkilerini ortaya çıkarmak amacıyla 7. sınıf Türkçe ders kitaplarından seçilen 5 adet metin kullanılmıştır. Metinler, öğrencilere ve öğretmenlere okutulduktan sonra hazırlanan metin altı sorular ile sözlü olarak okuduğunu anlama çalışması yapılarak anlama belirginleştirilmiş, ardından araştırmacı tarafından hazırlanan sorular ile önce yazılı ardından sözlü görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler sırasında kullanılacak formda metnin ana fikrini belirlerken öğrencinin kişisel tepkilerini ortaya koyup koymadığını, alımladığı noktaların ön bilgileriyle ne derece bağıntılı olduğunu ölçecek sorular yer almıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmeler ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmıştır.

Veriler toplanırken Şu adımlar uygulanmıŐtır:

- 1- Seçilen metinler öğrencilere dağıtılarak metnin ana fikrinin ne olduğunun yazılması istenmiŐ, farklılaŐan cevaplar gruplanarak odak öğrenciler seçilerek bu öğrenciler ile görüşme yapılmıştır.
- 2- Öğrencilere dağıtılan metinler öğretmenlere de dađıtılmıŐtır.
- 3- Öğretmenlerle neden bu cevapları verdiklerine dair görüşme yapılmıştır.
- 4- Öğretmen ve öğrencilerden alınan cevaplar okur tepkileri bağlamında analiz edildikten sonra yorumlanmıŐtır.
- 5- Ardından ğrenci ve ğretmen okur gruplarının aynı ana fikir etrafında birleŐme durumları tespit edilmiŐtır.
- 6- Ayrıca ğrencilerin okuyucu tepkilerinin farklılaŐmasında metin türünün etkili olma durumu değerlendirilmiştir.

3.5 Araştırmacı ve Rolü

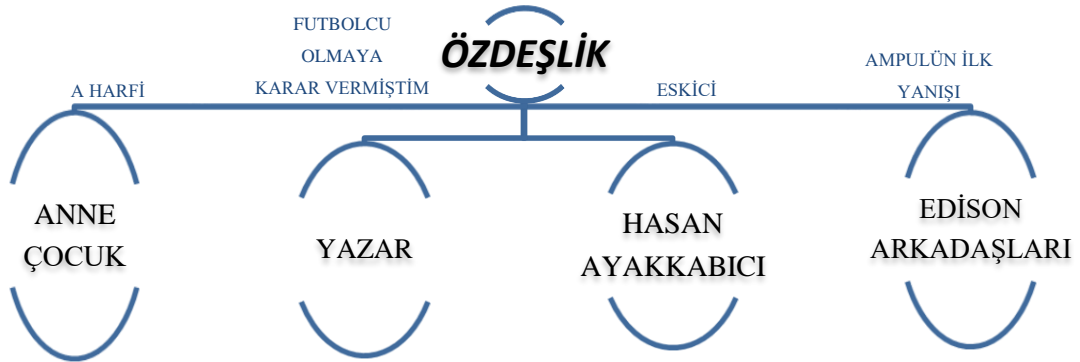
Araştırmacı 1992 Samsun doğumludur. Anadolu Üniversitesi İktisat ve Ondokuz Mayıs Üniversitesi Türkçe ğretmenliği lisans bölümlerinden mezun olmuştur. Halen Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe Eğitimi Bölümünde yüksek lisans eğitimine devam etmektedir. Araştırmacı lisans ve yüksek lisans eğitimi boyunca okuma eğitimi, eleştirel okuma, yaratıcı yazma becerileri konularında dersler almıştır. Ayrıca bilimsel araştırma yöntemleri konusunda da lisansüstü eğitim olarak özellikle nitel araŐtırmalarda veri toplama ve verileri analiz etme yöntemleri konusunda bilgi sahibi olmuştur. Bunun yanında ‘‘Ana Fikri Bulma: Öğretmen ve ğrenciler Neler Yapıyor? Neden Zorlanıyor?’’ başlıklı araştırmada ikinci yazar olarak görev almış, bu araştırmanın hemen her aşamasında tecrübe sahibi olmuştur. Araştırmacı bu çalışmada ortaya çıkan sonuçlardan ve öğretmenlik deneyiminde Őahit olduğu; öğrencilerin ana fikir bulurken yaşadığı zorluklar, hemen her metinde ve metin türünde ayrıŐan ana fikir cevapları gibi durumlardan yola çıkararak yüksek lisans tezini yine ana fikir konusu üzerine yapılandırmak istemiştir. Ana fikri bulurken yaŐanan sorunların tespiti için alanyazındaki ana fikir üzerine yapılmış çalışmalar derinlemesine incelenmiş ve öğrencilerin ana fikir konusunda yaşadıkları zorlukların yalnızca okuduğunu anlamaya bağlı olup olmadığının peşine düŐülmüŐtür. Metinden ıkarılacak anlamın her okuyucu için farklı olabileceği ve okuyucunun metni yapılandırırken kendi yaşam deneyimlerini yansıttığı görüŐünü

savunan Okur-Tepki Teorisinin ana fikir sorularına cevap verirken de etkili olabileceği ihtimalinden yola çıkılarak bu araştırmanın problem durumu oluşturmuştur.

4. BULGULAR

4.1 Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Bu bölümde “Okuyucuların metnin ana fikrini bulurken kişisel hislerini yansıtmaları nasıldır?” alt problemine ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Öğrencilerin ve öğretmenlerin kişisel hislerini yansıtmaları durumlarına, “Metinde kendine benzettiğin bir karakter var mı? Metindeki karakterlerden hangisinin yerinde olmak isterdin? Bu metinde çevrendeki insanlara benzeyen bir karakter var mı?” soruları ile yanıt aranmıştır. Sorular *özdeşlik*, *özdeşleşme* ve *çağırışım* kodlarında ele alınmış ve öğrenci yanıtları Şekil 4’te gösterilmiştir. Okunan metinlerden “Tatlı Dil” adlı metinde karakter olmadığından bu alt problemde bu metne ilişkin bulgulara yer verilmemiştir.



Şekil 4.1 Öğrencilerin Metindeki Karakterlerden Hangisini Kendisine Benzettiğine İlişkin Bulgular

Şekil 4.1’de yer alan öğrenci yanıtları incelendiğinde öğrencilerin, “A Harfi” adlı metindeki karakterlerden anneyi (Bayan Brown) ve çocuğu (Christy) kendilerine benzettikleri görülmektedir. Öğrencilerden 2’si anne karakteri ile kendisi arasında bir

benzerlik kurmuş ve bu öğrenciler anne karakterini hangi yönden kendilerine benzettiklerini **Ö2**: “*Var hocam, anne. Çocukla ilgilenmesi yönünden benziyor.*”, **Ö6**: “*Anne, hiç pes etmemesi yönünden benziyor.*” şeklinde açıklamıştır. Öğrencilerden 3’ü ise çocuk karakterini kendisine benzetmiş ve benzetme sebebini **Ö3**: “*Çocuk, mesela orada benim çok dikkatimi çekti çünkü asla pes etmemiş. Ben de genelde pes etmem.*”, **Ö7**: “*Oldu, şu konudan oldu, Christy’nin annesi, metindeki çocuğun annesi böyle pes etmiyor ya ben de böyle bazı konularda pes etmiyorum.*”, **Ö8**: “*Çocuk. Ben de bazen böyle çok kafama taktığım işlerde çok çaba harcarım.*” şeklinde ifade etmiştir. Öğrencilerden 2’si metinde kendisine benzetdiği bir karakter olmadığını belirtmiştir.

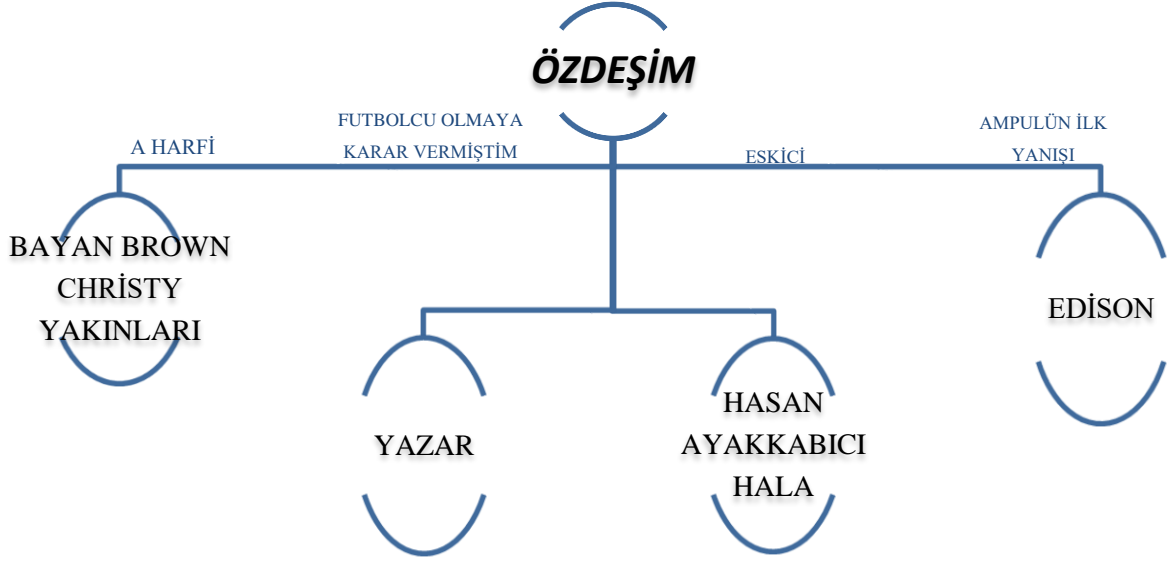
Şekil 4.1’de yer alan bilgilere göre öğrenciler “Futbolcu Olmaya Karar Vermiştim” adlı anı türündeki metinde, kendilerini “futbolcu olmak isteyen çocuk” ya da “yazar” yanıtlarını vererek metnin anlatıcısına benzetmişlerdir. Öğrencilerden **Ö1**: “*Evet hocam, futbolcu olmak isteyen çocuğu hayalinden vazgeçtiği için kendime benzettim.*” diyerek yazarın hayalinden vazgeçme durumunu, **Ö2**: “*Evet hocam futbolcu olmak isteyen çocuğu kendime benzettim çünkü ben de futbolcu olmak istiyorum.*” diyerek futbolcu olma hayalini, **Ö3**: “*Evet, zaman zaman bazı konularda pes etsem de çoğu zaman mücadeleci olduğum için kendimi futbolcu olmak isteyen çocuğa benzettim.*” diyerek mücadeleci oluşunu, **Ö4**: “*Futbolcu olmak isteyen çocuğa benzettim çünkü ben de futbolcu olmayı hayal etmiştim.*” diyerek futbolcu olma hayalini, **Ö5**: “*Kendimi futbolcu olmak isteyen çocuğa benzettim. Dersleri bir yere kadar iyiymiş ama arkadaş ortamına ayak uydurduğu için dersleri kötüye gitmiş. Bu yönden kendime benzetmiştim.*” diyerek derslerinde dönem dönem oluşan başarısızlığı, **Ö6**: “*Yazarı kendime benzettim çünkü ders çalışıyor.*” diyerek çalışkanlığını, **Ö9**: “*Futbolcu olmak isteyen çocuk hayallerinin peşinden koştuğu için kendime benzettim.*” pes etmeyişi kendisine benzetmiştir.

Öğrencilerin 8’i kendisini yazara benzetirken 2’si herhangi bir karaktere benzemediğini belirtmiştir.

Şekil 4.1’e göre öğrenciler “Eskici” adlı metindeki karakterlerden, Hasan’ı ve ayakkabıcıyı kendilerine benzetmişlerdir. Öğrencilerin 9’u Hasan karakteri ile kendisi arasında bir benzerlik kurmuş ve bu öğrenciler Hasan karakterini hangi yönden kendilerine benzettiklerini **Ö1**: “*Hasan’ı kendime benzettim. Ben de onun gibi davranırdım.*”, **Ö3**: “*Hasan, çünkü onun da benim gibi annesi yok.*”, **Ö4**: “*Çocuğa*

benzettim. Ben de farklı bir memlekete gittiğimde kendimi yalnız hissederim.”, **Ö5:** *‘‘Hasan'a benzettim. Tanımadığım bir yere gidince ben de onun gibi susuyorum.*’’, **Ö7:** *‘‘Konuşulan dili anlamadığımda ben de Hasan gibi susardım.*’’, **Ö8:** *‘‘Hasan eskici gidince üzölmüştür. Ben de sevdiğim kişiler gidince üzölüyorum.*’’, **Ö9:** *‘‘Çocuğa benzettim. Ben de onun gibi sessizim.*’’ şeklinde açıklamışlardır. Öğrencilerden 1'i ise kendisini ayakkabıcıya benzetmiş ve karakterlerin kendisine hangi yönden benzediğini şu sözlerle ifade etmiştir: **Ö6:** *‘‘ Çok duygusal olduğum için ayakkabıcıyı kendime benzettim.*’’

Şekil 4.1 incelendiğinde öğrenciler, ‘‘Ampulün İlk Yanışı’’ adlı metindeki karakterlerden Edison’u ve Edison’un arkadaşlarını kendilerine benzetmişlerdir. Öğrencilerin 6’sı kendisini Edison’a benzetmiş ve hangi yönden benzediğini şu sözlerle ifade etmiştir: **Ö2:** *‘‘Edison’u, pes etmeme yönünden kendime benzetiyorum.*’’, **Ö3:** *‘‘Edison. Bazen pes ettiğim oldu ama mücadele etmeyi bırakmadım.*’’, **Ö4:** *‘‘ Edison’u mücadelecı olduğu için kendime benzettim.*’’ Öğrencilerden **Ö5** ise *‘‘Edison’un pes eden arkadaşlarını kendime benzettim.*’’ diyerek kendisini Edison’un arkadaşlarına benzetmiştir.



Şekil 4.2 Öğrencilerin Metindeki Karakterlerden Hangisinin Yerinde Olmak İstediklerine İlişkin Bulgular

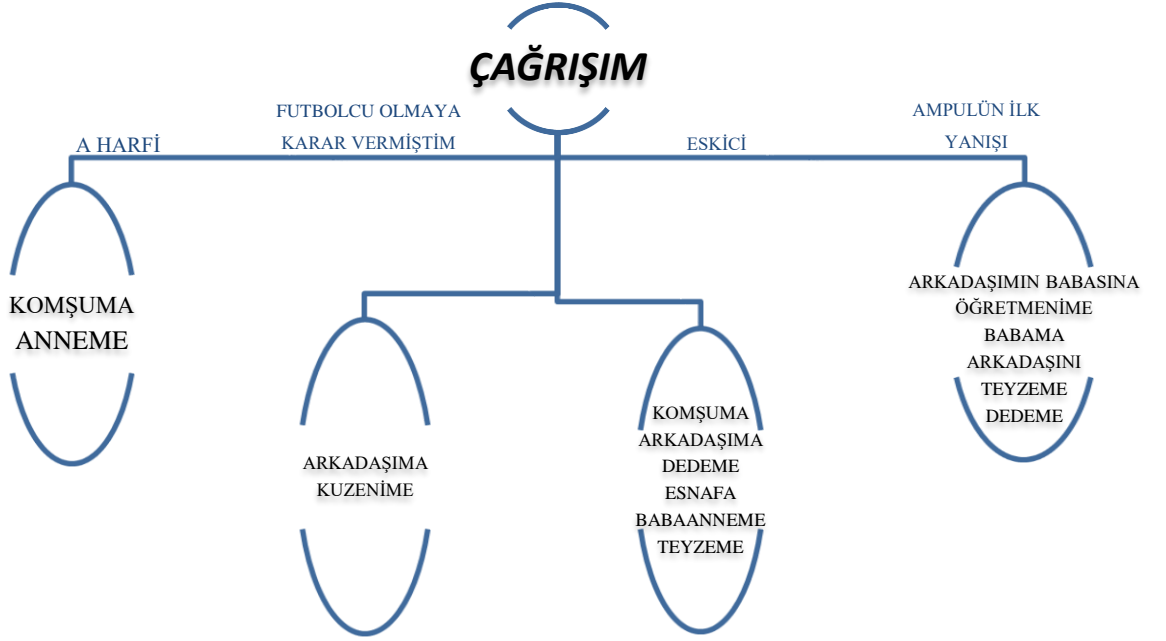
Şekil 4.2'ye göre öğrenciler, "A Harfi" adlı metindeki karakterlerden Christy, anne ve yakınlarının yerinde olmak istemişlerdir. Öğrencilerin 2'si annenin yerinde olmak istemiş ve nedenini **Ö3**: "Annesinin yerinde olmak isterdim. Çünkü annesi orada çok motive etmiş.", **Ö4**: "Annenin yerinde olmak isterdim, çünkü anne orada çocuğu korumuş en son çocuğu hareket etmiş o mutluluğu, o heyecanı yaşamak isterdim." şeklinde açıklamıştır. Öğrencilerden 1'i çocuğun yerinde olmak istemiş ve bunu **Ö6**: "Çocuk, onun çaba vermesi benim çok hoşuma gitti." şeklinde ifade etmiştir. 1'i de **Ö7**: "Yakınlarının yerinde olmak isterdim. Şöyle, şu konudan onların yaptığı yanlış ben orada düzeltebilirdim. Onların yerinde olsaydım destek verirdim. Annesine yani." diyerek yakınlarının yerinde olmak istediğini belirtmiştir. Öğrencilerin 6'sı metindeki karakterlerden herhangi birinin yerinde olmak istemediğini ifade etmiştir.

Şekil 4.2'ye bakıldığında öğrenciler, " Futbolcu Olmaya Karar Vermişim" adlı metindeki karakterlerden futbolcu olmak isteyen karakterin yerinde olmak istediklerini belirtmişlerdir. Öğrencilerin 3'ü yazarın yerinde olmak istemiş ve bunu, **Ö1**: " *Futbolcu olmak isteyen çocuğun yerinde olmak isterdim.*", **Ö6**: " *Futbolcu olmak isteyen çocuğun yerinde olmak isterdim, mücadele etmiş ve istediği mesleğe sahip olmuş.*", **Ö7**: " *Futbolcu olmak isteyen çocuğun yerinde olmak isterdim.*" şeklinde ifade etmiştir. Öğrencilerden 7'si herhangi bir karakterin yerinde olmak istemediğini söylemiştir. **Ö2**: " *Hayır istemezdim çünkü dışlanmıştı.*" diyerek futbolcu olmak isteyen karakter dışlandığı için onun yerinde olmak istemediğini belirtmiştir.

Şekil 4.2'ye göre öğrenciler, " Eskici" adlı metindeki Hasan, ayakkabıcı ve hala karakterlerinin yerinde olmak istediklerini belirtmişlerdir. Öğrencilerin 3'ü Hasan'ın yerinde olmak istemesini **Ö1**: " *Hasan'ın yerinde olmak isterdim. Çünkü Hasan'a üzüldüm.*", **Ö4**: " *Çocuğun yerinde olmak isterdim.*", **Ö5**: " *Hasan'ı kendime benzettiğim için onun yerinde olmak isterdim.*" şeklinde ifade etmiştir. Öğrencilerden 1'i ayakkabıcının yerinde olmak istemiş ve bunu, **Ö6**: " *Ayakkabıcıyı kendime benzettiğim için onun yerinde olmak isterdim.*" şeklinde açıklamıştır. **Ö3** ise " *Onu sahiplendiği için halasının yerinde olmak isterdim.*" diyerek halanın yerinde olmak istediğini belirtmiştir. 5 öğrenci metindeki karakterlerden herhangi birinin yerinde olmak istemediğini söylemiş ve bunu **Ö2**: " *Hayır, çünkü ailesini kaybetmiş ve farklı bir yerde yaşıyor onun yerinde olmak istemezdim.*" şeklinde ifade etmiştir.

Şekil 4.2'ye bakıldığında öğrencilerin tamamı, " Ampulün İlk Yanışı" adlı metinde yer alan karakterlerden Edison'un yerinde olmak istediklerini belirtmişlerdir. Edison'un yerinde olmak isteme sebebini **Ö1**: " *Edison'un yerinde olmak isterdim hocam çünkü pes etmeyen bir karaktere sahiptir.*" şeklinde **Ö2**: " *Edison'un yerinde olmak isterdim çünkü çok önemli bir mucittir.*" şeklinde, **Ö3**: " *Edison'un yerinde olmak isterdim çünkü önemli bir icat yapmıştır.*" şeklinde , **Ö4**: " *Bana özgüven verdiği için Edison'un yerinde olmak*

isterdim.” şeklinde ve **Ö6**: “Edison'un yerinde olmak isterdim çünkü pes etmiyor.” şeklinde ifade etmiştir.



Şekil 4.3 Öğrencilerin Metindeki Karakterlerden Hangisinin Çevresindeki İnsanlara Benzettiklerine İlişkin Bulgular

Şekil 4.3'e göre öğrenciler, “A Harfi” adlı metindeki karakterlerin kendisine komşusunu veya annesini hatırlattığını söylemiştir. Metindeki anne karakterini komşusuna benzetme sebebini **Ö1**: “Hocam 25 yaşında engelli çocuğu olan bir komşumuz var. 25 yıldır bakıyor yani. Buradaki anneyi ona benzettim. ”, **Ö3**: “ Var aslında bizim köyde bir abla vardı o ablanın da çocuğu bayağı bir hastaydı. . Ben bir gün misafirlğe gittim. Annesi çocukla o kadar çok ilgileniyordu ki çocuk oturduğu yerden hiç kalkmıyor. Annesi ona her şeyi getiriyordu.”, **Ö7**: “Var bir komşumuz var, böyle yakınları gibi hep umutsuzluğa kapılıyor, hep böyle çaresizlik hissine kapılıyor.” şeklinde ifade etmiştir. Öğrencilerden

2'si karakteri kendi annesine benzetmiş ve bunu **Ö8**: *'Annesi anneme benziyor, yaptırırım dediği şeyi yaptırıyor.'*, **Ö10**: *'Annesi anneme benziyor. Hocam annem de biz başarıya ulaşalım diye gündüz 06.00'da çıkıyor evden, 19.00'da geliyor. Hocam sadece bizim için.'* diyerek açıklamıştır.

Şekil 4.3'e göre öğrenciler, " Futbolcu Olmaya Karar Vermişim" adlı metindeki karakterin kendisine arkadaşını ve kuzenini hatırlattığını ifade etmiştir. 2öğrenci metindeki karakteri arkadaşına benzetmiş ve bunu **Ö1**: *Arkadaşıma benzettim hocam çünkü o da ailesin görüşlerinden etkilenip farklı bir meslek sahibi olmak istiyor.'*, **Ö9**: *Sınıf arkadaşına benzettim çünkü koşucu olmak istemişti ama koşamadığı için elenmişti.'* şeklinde ifade etmiştir. **Ö6**: *'Kuzenim de futbolcu olmak isteyen çocuk gibi mücadele etmekten vazgeçiyor. Bu yüzden ona benzettim.'* diyerek karakteri kuzenine benzetmiştir. 6 öğrenci ise çevresinde metindeki karakterlere benzeyen herhangi birinin bulunmadığını belirtmiştir.

Şekil 4.3'e bakıldığında öğrenciler, "Eskici" adlı metindeki karakterlerin kendisine komşusunu, arkadaşını, dedesini, yaşadığı yerdeki esnafı, babaannesini, teyzesini hatırlattığını söylemiştir. **Ö3**: *'Komşumuza benziyor. Halasının sahiplendiği gibi komşumuz da evlat edinmiştir.'* diyerek komşusunu, **Ö4**: *'Arkadaşım Ahmet de memleketinden farklı bir yere gitse o da Hasan gibi davranırdı.'*, **Ö5**: *'Arkadaşım Ramazan çok sessiz bir karakter olduğu için Hasan'a benziyor.'* diyerek arkadaşını, **Ö9**: *'Dedemi benzetiyorum o da Hasan'ın halası gibi kimsesiz çocuklara sahip çıkar.'* diyerek dedesini, **Ö6**: *'Esnafları eskiciye benzettim.'* yaşadığı yerdeki esnafları, **Ö8**: *'Siyah çarşafli kadını babaanneme benzettim. Ceket giymek istemediğim zamanlarda bana zorla ceket giydiriyor, bu beni rahatsız ediyor.'* diyerek babaannesini, **Ö10**: *'Teyzeme benzettim çünkü çocuğun halası gibi sahiplenicidir.'* diyerek teyzesini hatırlattığını söylemiştir.

Şekil 4.3'e bakıldığında, "Ampulün İlk Yanışı" adlı metindeki karakterlerin kendisine, babasını, arkadaşını, arkadaşının babasını, dedesini ve öğretmenini hatırlattığı görülmüştür. Öğrencilerin 2'si Edison'u arkadaşına benzetmiş ve bunu **Ö6**: *'Arkadaşım Edison'a benziyor çünkü hiç pes etmiyor.'* şeklinde, **Ö9**: *'Arkadaşımı Edison'a*

benzetiyorum çünkü o da kilo vermek için pes etmeden çalışıyor.” ifade etmiştir. **Ö3:**” Babam, beni yetiştirmekten hiç vazgeçmedi.” diyerek, **Ö8:** “Babamı Edison'a benzetiyorum çünkü mücadelecidir.” diyerek Edison’un kendine babasını hatırlattığını söylemiştir. **Ö1:** “Var hocam, arkadaşımın babası 7/24 çalışıyor ve çalışmaktan asla vazgeçmiyor.” şeklindeki ifadesi ile Edison’u arkadaşımın babasına benzetmiş, **Ö2** ise “Türkçe Öğretmenime benzettim çünkü hayata tutunmaktan hiç vazgeçmiyor.” şeklindeki ifadesi ile Edison’un kendisine öğretmenini hatırlattığını belirtmiştir. **Ö5:** “Dedem satılık olan bir bahçeyi çok beğeniyor ancak satın almak için yeterli parası olmadığını fark ediyor. Her şeye rağmen parayı bulmak için mücadele ediyor ve bahçeyi satın alıyor.” şeklindeki ifadesi ile Edison’u dedesine benzetmiştir. Öğrencilerden 3’ü çevresinde metindeki karakterlere benzeyen herhangi birinin bulunmadığını belirtmiştir.

Elde edilen tüm bu bulgulardan hareketle öğrencilerin kişisel deneyimlerinin ana fikir sorularına verdikleri cevapları etkilediği, öğrencilerin ana fikir sorularına cevap verirken kişisel yaşantı ve deneyimlerine odaklandığını göstermiştir. Bu durumu açıklayan örnekler aşağıda sunulmuştur:

- **Ö1,** “ A Harfi” adlı metnin ana fikri nedir sorusuna “*Hocam ölümcül de olsa çocuğunuzun hastalığı pes etmeyin diyor.*” yanıtını vermiş, pes etmemesi gerekenin anne olduğunu söylemiştir. Kendi annesinin de ona çok düşkün olduğunu “*Annem benim için her şeyi yapmaya hazır, çok güçlü.*” şeklinde ifade etmiştir. Buradan yola çıkarak öğrencinin aslında metindeki çocuk karakteri ile özdeşlik kurduğu, bu özdeşliğin sebebinin de annesiyle olan deneyimlerinden kaynaklandığı söylenebilir. Aynı öğrencinin “Futbolcu Olmaya Karar Vermiştim” adlı metnin ana fikir sorusuna “ Futbol oynuyorsak devam ettirmemiz gerektiği sonucuna vardım” yanıtını vermiş, diğer görüşme sorularında “*Evet hocam, futbolcu olmak isteyen çocuğu hayalinden vazgeçtiği için kendime benzettim.*” demiştir. Öğrenci ailesi istemediği için bu hayalinden vazgeçtiğini “...ben istiyorum hocam ama ailem istemiyor.” şeklinde ifade etmiştir. Buradan öğrencinin futbol oynamaya devam edilmesini gerektiğini düşünmesi ailesinin görüşlerinden etkilenerek hayalinden vazgeçtiğini ortaya koymaktadır.

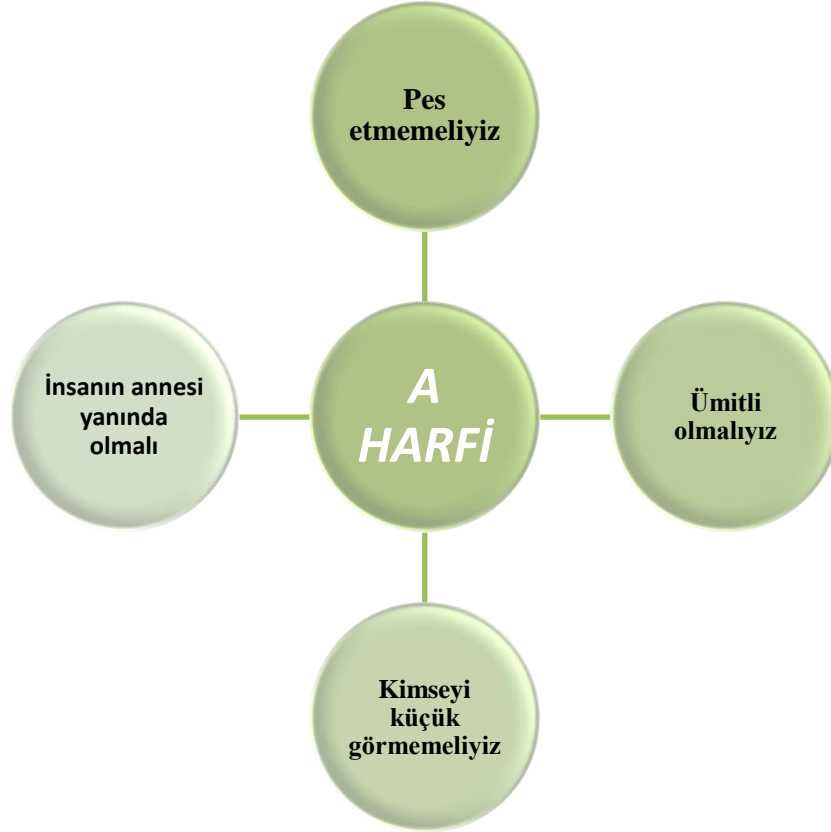
- **Ö3**'ün "A Harfi" adlı metnin ana fikri nedir sorusuna "*Bir insanın annesi hayatında olduğunda mücadelesinden asla vazgeçmeyeceğini, kendine daha motive ve destek sağlayacağını söylüyor.*" yanıtını vermesi öğrenci kişisel bilgilerinden ulaşılan annesinin olmaması durumu ile açıklanabilir. Aynı öğrencinin metindeki karakterlerden hangisinin yerinde olmak isterdin sorusuna "*Annesinin yerinde olmak isterdim. Çünkü annesi orada çok motive etmiş.*" yanıtını vermesi de öğrencinin yaşamındaki anne eksikliğinden kaynaklı olarak metnin anne ile ilgili bölümüne odaklandığını kanıtlar niteliktedir. Aynı öğrencinin "Eskici" adlı metnin ana fikir sorusuna "*Hiçbir çocuğun annesiz babasız kalmaması gerektiği mesajını veriyor.*" yanıtını vermesi de metni okurken kişisel tepkilerini yansıttığını ve ana fikri ifade ederken yaşamındaki anne eksikliği hissinden yola çıktığını göstermektedir.
- **Ö4**'ün "A Harfi" adlı metnin "*Bir insanı küçümsememiz lazım. Şimdi annesi de diğer insanlar gibi onu küçümseydi onu yalnız bıraksaydı. Belki de bu olmayacaktı yani küçümsememenin önemine şey yaptım.*" yanıtını verdikten sonra bu yanıtı verme sebebini "*Doğruyu konuşayım ailem tarafından bazen küçümsemiyorum, sen ne anlarsın diyorlar.*" şeklinde açıklamıştır. Öğrencinin metinde odaklandığı yerin yaşam deneyimleri ve kişisel hisleriyle doğrudan bağlantılı olduğu görülmektedir. Bu öğrenci "Tatlı Dil" adlı metnin ana fikir sorusuna "*Tatlı dilli ve insanlara karşı anlayışlı olmalıyız. Kendimizle ilgili olan sorunları başkasına yansıtmamalıyız.*" yanıtını vermiş ve bu yanıtı verirken yaşantısından yola çıktığını görüşmenin devamında dile getirdiği "*Ailemden birilerinin sözleri beni çok kırmıştı. Benimle ilgili olmayan durumda beni kırmıştı.*" sözleriyle ortaya koymuştur.
- **Ö9**'un "A Harfi" adlı metnin ana fikir sorusuna "*Hocam, bir engelli insanın yeteneklerini asla küçümsememeliyiz.*" şeklinde verdiği cevap, kişisel bilgilerinden ulaşılan babasının özel gereksinimli olması ile bağdaştırılabilir. Öğrencinin "*Hocam, babam dedi ki bana küçükken oğlum beni çok küçümsüyorlardı, daha da büyüyünce bir şey yapamazsın diyorlardı ama şimdi elimden her iş geliyor, eğer seni de biri küçümserse onları dinleme, dedi.*" yanıtı bu çıkarımı destekler niteliktedir. Ayrıca öğrenci metindeki karakterlerden

kimsenin yerinde olmak istemediğini şu ifadelerle belirtmiştir: “ *Hocam, hiç kimsenin başına gelmesin, insan hayatını zorlaştırıyor ama bazı mucizeleri de ayağına götürüyor yani.*” Bu öğrenci “Eskici” adlı metnin ana fikir sorusuna, “*Başkasının isteklerini yapan insanlar mutlu değildir, herkes kendi istediğini yapmalıdır.*” cevabını vermiştir. Öğrenci bu cevabı kişisel deneyimlerinden yola çıkarak verdiği görüşmenin devamında “ *Biri bize yardım etmek için kıyafet vermişti. Bu durumda utanıyorum.*” sözleriyle göstermiştir. Öğrenci kişisel bilgilerinden ekonomik durumunun yetersiz olduğu bilgisine ulaşılmıştır. Bu durumdan ve öğrencinin ifadelerinden yola çıkılarak öğrencinin metnin ana fikrini bulurken yaşam deneyimlerini yansıttığı açıkça görülmektedir.

- **Ö5**, “Futbolcu Olmaya Karar Vermişim” adlı metnin ana fikir sorusuna “ *Ne olursa olsun ders çalışmalıyız.*” yanıtını vermiş, bu yanıtı verme sebebini “ *Kendimi futbolcu olmak isteyen çocuğa benzettim. Dersleri bir yere kadar iyiymiş ama arkadaş ortamına ayak uydurduğu için dersleri kötüye gitmiş. Benim de derslerim arkadaş ortamı yüzünden kötüye gitti.*” şeklinde açıklamıştır. Metinden çıkarılması beklenen ana fikir cevaplarına oldukça uzak olan bu cevabın öğrencinin yaşam deneyimleriyle ilgili olduğu görülmektedir.
- **Ö6**, “Futbolcu Olmaya Karar Vermişim” adlı metnin ana fikir sorusuna “ *Ders çalışalım, geleceği olmayan mesleklerle zaman kaybetmememiz gerektiğini anlatıyor.*” yanıtını vermiştir. Araştırmacı gözlemlerine bakıldığında öğrencinin derslerine oldukça önem verdiği görülmüştür. Öğrenci “ *Futbolculuğa heves ettiği için bir yerden sonra dersleri düşüyor. Aynı zamanda diğer futbolcular tarafından küçümseniyor ve tekrar kendisini toparlaması çok zor oluyor.*” diyerek derslerinde başarısız olma endişesini ortaya koymuştur. Dolayısıyla öğrencinin kişisel kaygılarının ana fikri bulurken odaklandığı noktaları yönlendirdiği sonucuna ulaşılabilir.

4.2 İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Bu bölümde “Öğrencilerin ortak bir ana fikir etrafında toplanma durumları nasıldır?” alt problemine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.



Şekil 4.2.1 Öğrencilerin A Harfi Adlı Metne Verdikleri Ana Fikir Yanıtları

Şekil 4.2.1'e bakıldığında "A Harfi" adı metnin ana fikir sorusuna yanıt verirken öğrencilerin ortak bir kod etrafında toplanamadıkları görülmüştür. Örnek öğrenci yanıtları şöyledir:

Ö1: Hocam yani ölümcül de olsa o çocuğun hastalığı pes etmeyin diyor, pes etmeyin.

Ö2: Hoca'm her işte, her şeyde bir ümit vardır.

Ö3: Bir insanın annesi hayatında olduğunda mücadelesinden asla vazgeçmeyeceğini ve daha kendini motive edeceğini ve destek sağlayacağını.

Ö4: Bir insanı küçümsememiz lazım. Şimdi annesi de diğer insanlar gibi onu küçümsemeseydi onu yalnız bıraksaydı. Belki de bu olmayacaktı yani küçümsememenin önemine şey yaptım.

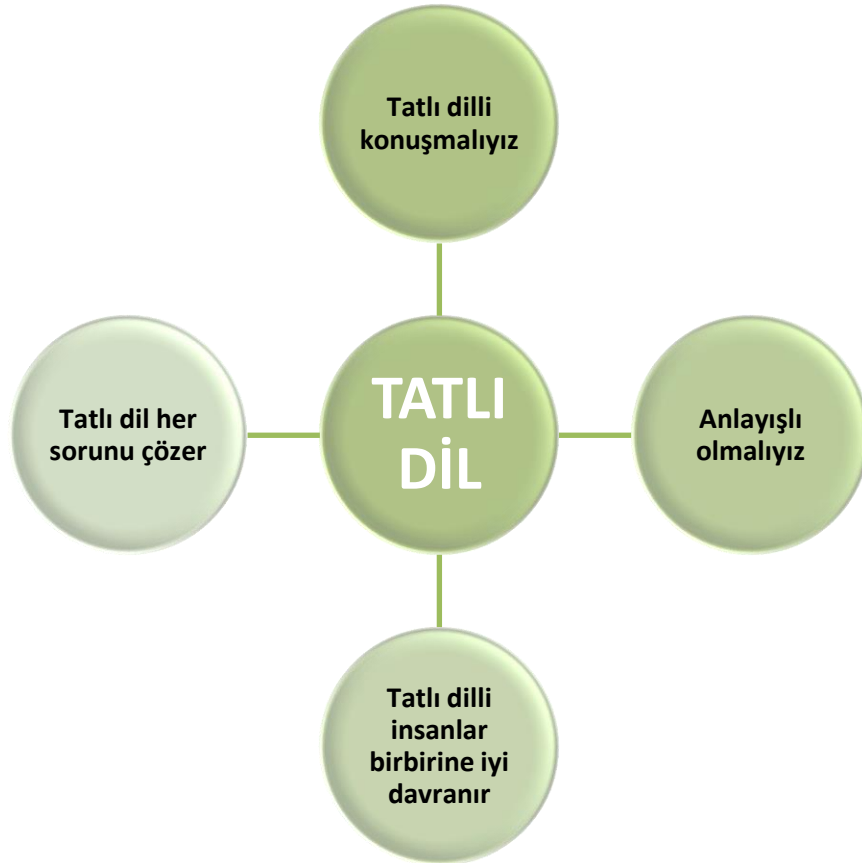
Ö5: Hiçbir şeyden vazgeçmemeliyiz. Ümit kesmemeliyiz.

Ö6: Ne zorluklarla karşılaşsak karşılaşalım hiçbir zaman pes etmememiz gerektiğini söylüyor. Hiçbir zaman karşımızdaki duruma karşı hiçbir zaman pes etmememiz gerektiğini, hep mücadele etmemiz gerektiğini söylüyor.

Ö7: Asla pes etmemek yani bir işe başladığım zaman o işi bitiremesen bile bitirene kadar sabretmek.

Ö8: Hocam, bir engelli insanın yeteneklerini asla küçümsememeliyiz.

Ö9: Buradaki çocuğun annesi çocuk hasta olduğu için onun peşini hiç bırakmaması ve onun peşinden hep gitmesi bir gün, bir umuda gitmesi hocam başarabileceğini bilmesi.



Şekil 4.2.2 Öğrencilerin Tatlı Dil Adlı Metne Verdikleri Ana Fikir Yanıtları

Şekil 4.2.2'ye bakıldığında ‘‘Tatlı Dil’’ adlı metnin ana fikir sorusuna yanıt verirken öğrencilerin ortak bir kod etrafında toplanamadıkları görülmektedir. Öğrencilerin 6’sı ‘‘Tatlı dille konuşmamız gerekir.’’, 2’si ‘‘Tatlı dil her sorunu çözer.’’, 1’i ‘‘Tatlı dilli insanlar birbirine iyi davranır.’’, 1’i ise ‘‘Anlayışlı olmalıyız.’’ cevabını vermiştir. Örnek öğrenci yanıtları şöyledir:

Ö2: *Her ne yaşarsak tatlı dilli konuşmamız gerekir.*

Ö3: *Tatlı dille konuşmamız gerektiğini anlatıyor.*

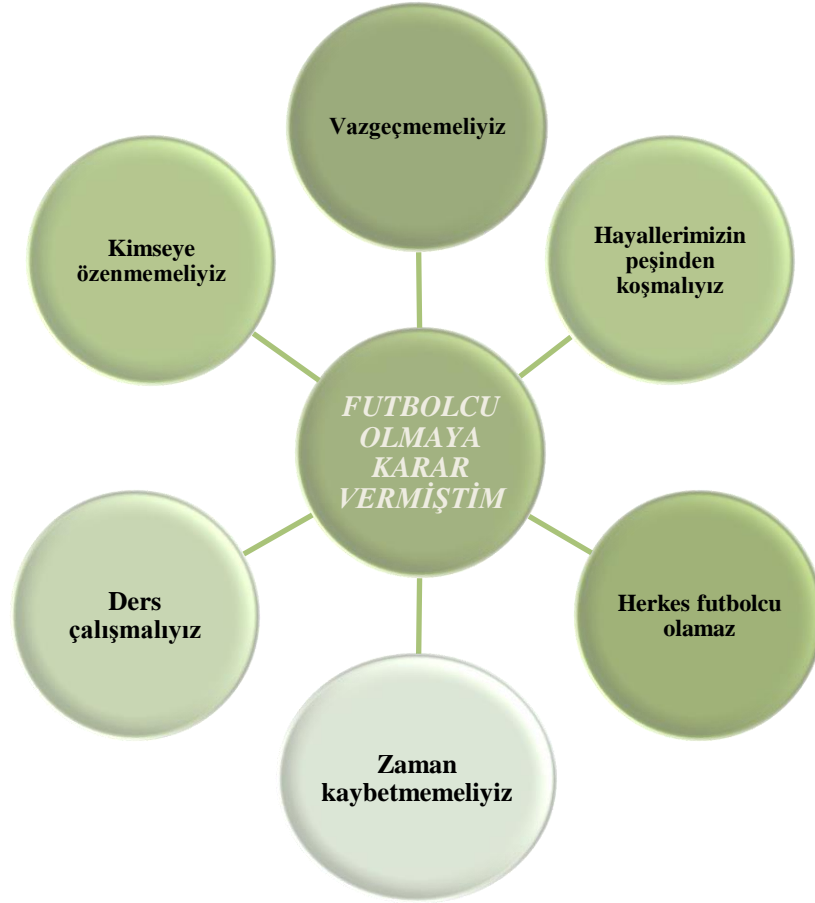
Ö4: *Tatlı dilli ve insanlara karşı anlayışlı olmalıyız. Kendimizle ilgili olan sorunları başkasına yansıtmamalıyız.*

Ö6: *Tatlı dili her yerde kullanmamız gerektiği mesajını çıkardım.*

Ö7: *Tatlı dil her sorunu çözer mesajına vardım.*

Ö8: *Tatlı dilli konuşmalıyız.*

Ö9: *Tatlı dilli olan insanların birbirlerine iyi davrandığı, tatlı dilli olmayan insanların ise birbirlerine iyi davranmadığı mesajını vermiştir.*



Şekil 4.2.3 Öğrencilerin Futbolcu Olmaya Karar Vermiştim Adlı Metne Verdikleri Ana Fikir Yanıtları

Şekil 4.2.3 incelendiğinde "Futbolcu Olmaya Karar Vermiştim" adlı metnin ana fikir sorusuna yanıt verirken öğrencilerin ortak bir kod etrafında toplanamadıkları görülmüştür. Öğrencilerin 3'ü "Hayallerimizin peşinden koşmalıyız.", 2'si "Ders çalışmalıyız.", 2'si "Zaman kaybetmemeliyiz.", 1'i "Kimseye özenmemeliyiz.", 1'i "Herkes Futbolcu olamaz." cevabını vermiştir. Örnek öğrenci yanıtları şöyledir:

Ö1: *Ne olursa olsun vazgeçmememiz gerekir.*

Ö2: *Kimseye özenmemeliyiz mesajını çıkardım hocam.*

Ö3: *Hayalimiz için çaba göstermeliyiz sonuç istediğimiz gibi olmasa da üzülmemeliyiz.*

Ö4: *Hayallerimizin peşinden koşmamız gerektiği mesajını veriyor.*

Ö5: *Ne olursa olsun ders çalışmalıyız.*

Ö6: Elimizden geldiği kadar ders çalışalım geleceği olmayan mesleklerle zaman kaybetmememiz gerektiğini anlatıyor.

Ö7: Olmayacak hayaller için zamanımızı harcamamız gerekir. Sınırı yoktur ama yeteneğimiz olamayan bir şey için çabalamamalıyız.

Ö9: Herkesin futbolcu olamayacağını çalışsa bile takımda yer alamayacağını belirtmiştir.



Şekil 4.2.4 Öğrencilerin Eskiçi Adlı Metne Verdikleri Ana Fikir Yanıtları

Şekil 4.2.4 incelendiğinde ‘‘ Eskiçi’’ adlı metnin ana fikir sorusuna yanıt verirken öğrencilerin sekiz ayrı cevap verdiği, ortak bir kod etrafında toplanamadıkları görülmüştür. Öğrencilerin 3’ü ‘‘Memleket sevdası.’’, 1’i ‘‘İnsanları küçük düşürmemeliyiz.’’, 1’i ‘‘ Kimseyi küçük görmemeliyiz.’’, 1’i ‘‘İnsan mutluluğu kendisi

ile konuşan insanlarda bulur.”, 1’i “ Farklı kültürlerde yaşayamayız.”, 1’i “Çocuklar annesiz, babasız kalmamalı.”,1’i “ Herkesin annesi ölebilir.”, 1’i “ Herkes kendi istediği kıyafeti giymeli.” cevabını vermiştir. Örnek öğrenci yanıtları şöyledir:

Ö1: “*Hasan başkasının kıyafetlerini giymiş. Başkası istediği için saçını kestirmiş. Bence herkes istediğini yapmalıdır.*”

Ö2: “*İnsanın mutluluğunu kendi ile konuşan insanlarda bulur.*”

Ö3: “*Herkesin annesinin ölebileceği sonucunu çıkardım.*”

Ö4: “*Memleketimize gelen yabancı insanların bizim dilimizi bilmediği durumlarda onlara yardım etmemiz gerektiği sonucuna vardım.*”

Ö5: “*Alıştığımız kültürü bıraktığımız zaman farklı kültürlerde yaşayamayız.*”

Ö6: “*Memleket sevdası mesajı vermek istemiştir.*”

Ö8: “*Hiçbir çocuğun annesiz babasız kalmaması gerektiği mesajını veriyor.*”

Ö9: “*Kimseyi küçük görmememiz gerektiği mesajını vermiştir.*”

Ö10: “*İnsanları küçük düşürmemeliyiz.*”



Şekil 4.2.5 Öğrencilerin Ampulün İlk Yanışı Adlı Metne Verdikleri Ana Fikir Yanıtları

Şekil 4.2.5 incelendiğinde ‘‘Ampulün İlk Yanışı’’ adlı metnin ana fikir sorusuna yanıt verirken öğrencilerin büyük oranda aynı kod etrafında toplandıkları görülmektedir. Öğrencilerin 9’u ‘‘Vazgeçmemeliyiz.’’, 1’i ‘‘ Kendimize güvenmeliyiz.’’ yanıtını vermiştir. Bazı öğrenci cevapları şöyledir:

Ö1: *Ne olursa olsun vazgeçmememiz gerekir.*

Ö2: *Herhangi biri bize güvenmediğini söylese de bizim kendimize güvenmemiz gerekir.*

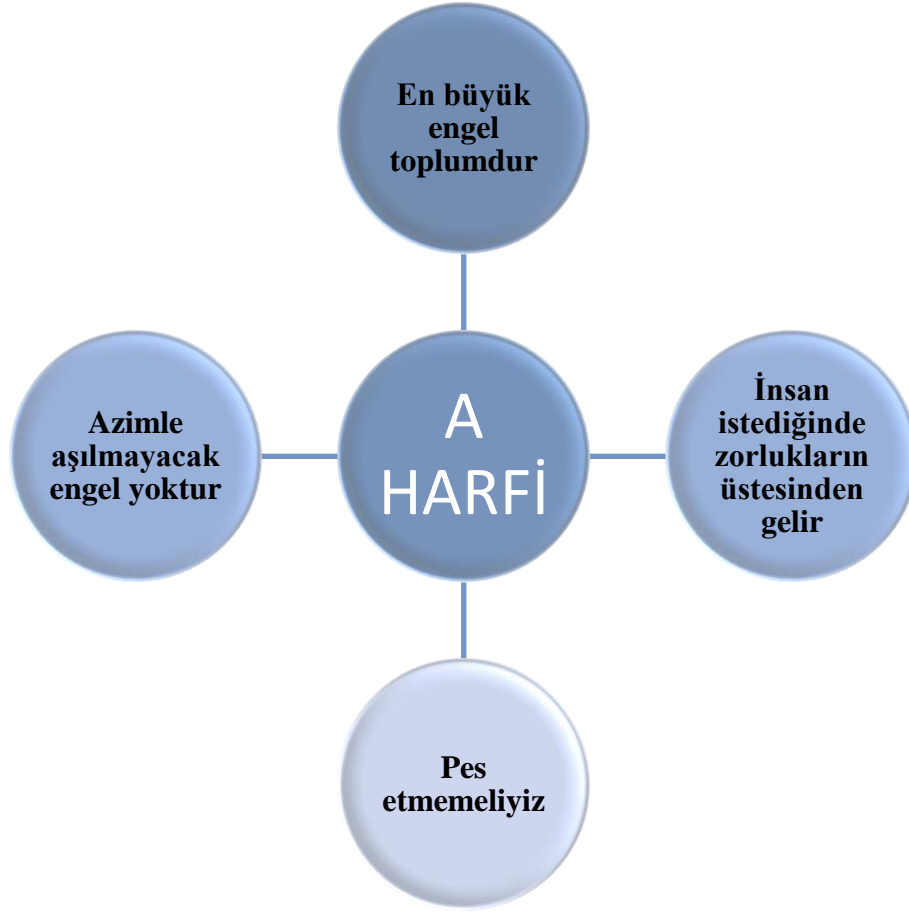
Ö3: *Uğraşlarımızın sonucu olumsuz olsa dahi asla vazgeçmememiz gerekir.*

Ö4: *Vazgeçmememiz gerektiği mesajını vermiştir.*

Ö6: *Ne kadar denersek deneyelim olmasa da olana kadar ondan vazgeçmememiz gerektiğini söylüyor.*

4.3 Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Bu bölümde ‘‘Öğretmenlerin ortak bir ana fikir etrafında toplanma durumları nasıldır?’’ alt problemine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.



Şekil 4.3.1 Öğretmenlerin A Harfi Adlı Metne Verdikleri Ana Fikir Yanıtları

Şekil 4.3.1 incelendiğinde "A Harfi" adlı metnin ana fikir sorusuna yanıt verirken öğretmenlerin ortak bir kod etrafında toplanamadıkları görülmüştür. Öğretmenlerin 2'si 'Pes etmemeliyiz', 1'i 'Azimle aşılmayacak engel yoktur.', 1'i 'En büyük engel toplumdur.', 1'i 'İnsan istediğinde zorlukların üstesinden gelir.' yanıtını vermiştir.

Bazı öğretmen cevapları şöyledir:

K1: "İnsanın dünyada azim ve kararlılıkla aşamayacağı hiçbir engel yoktur."

K2: "İnsan, eğer isterse her zorluğun üstesinden gelebilir. Bir şey yapmak istiyorsak aslında engelimiz de olsa bunları aşabiliriz."

K4: "Bu öyküde yazar bütün zorluklara rağmen vazgeçilmemesi gerektiğini söylüyor bana göre."

K5: "Yani hayattaki en büyük engel toplumdur. Yani dıştaki doktorlardan tut akrabalara kadar zaten bu engelli, hiç bir şey yapamaz ilgilenmeyin gibi cümleler kullanılıyor ve

bizim toplumumuzda da zaten bu var. Hani engelliyse genelde toplumun dışına itiyoruz, o yüzden hayattaki en büyük engel genelde çevre. ‘‘



Şekil 4.3.2 Öğretmenlerin Tatlı Dil Adlı Metne Verdikleri Ana Fikir Yanıtları

Şekil 4.3.2'ye bakıldığında ‘‘Tatlı Dil’’ adlı metnin ana fikir sorusuna yanıt verirken öğretmenlerin büyük çoğunluğunun ortak bir kod etrafında toplandıkları görülmüştür. Öğretmenlerin 8’i ‘‘Tatlı dil her kapıyı açar’’, 2’si ‘‘ Doğru iletişimle sorunlar çözülür.’’ yanıtını vermiştir. Örnek öğretmen yanıtları şöyledir:

K1: ‘‘Tatlı dilli, güler yüzlü olmak her kapıyı açar.’’

K2: ‘‘Tatlı dil her kapıyı açar. ‘‘

K3: ‘‘Olmayacak işleri tatlı dil ile yaptırabileceğimizi anlatıyor.’’

K4: ‘‘Doğru iletişimle sorunları çözebiliriz.’’

K5: ‘‘Tatlı dilli ve güler yüzlü olursak insanlara her işimizi yaptırabiliriz. ‘‘



Şekil 4.3.3 Öğretmenlerin Futbolcu Olmaya Karar Vermişim Adlı Metne Verdikleri Ana Fikir Yanıtları

Şekil 4.3.3 incelendiğinde ‘‘Futbolcu Olmaya Karar Vermişim’’ adlı metnin ana fikir sorusuna yanıt verirken öğretmenlerin aralarında ortak bir kod oluşturamadıkları görülmektedir. Öğretmenlerden 1’i metnin anı türünde olduğunu ve bir ana fikrinin bulunmadığını belirtmiştir. Örnek öğretmen yanıtları şöyledir:

K1: ‘‘Tek bir yanlış bile hedefimize ulaşmakta bize engel olabilir.’’

K2: ‘‘Bazı şeylerden vazgeçmeyi bilmeliyiz’’

K3: ‘‘Başarıya giden yolda mutlaka bazı zorluklar olacaktır.’’

K4: ‘‘Bu anı türünde bir metindir, anının ana fikri olmaz.’’

K5: ‘‘Bazen hayallerimizi verdiğimiz kararlarla kendimiz yıkıyoruz.’’



Şekil 4.3.4 Öğretmenlerin Eskici Adlı Metne Verdikleri Ana Fikir Yanıtları

Şekil 4.3.4 incelendiğinde ‘‘ Eskici’’ adlı metnin ana fikir sorusuna yanıt verirken öğretmenlerin beş ayrı cevap vererek aralarında ortak bir kod oluşturamadıkları görülmüştür. Örnek öğretmen yanıtları şöyledir:

K1: ‘‘ Aynı dili konuşan, aynı duyguları hisseden insanlar kendilerini birbirlerine daha yakın bulurlar.’’

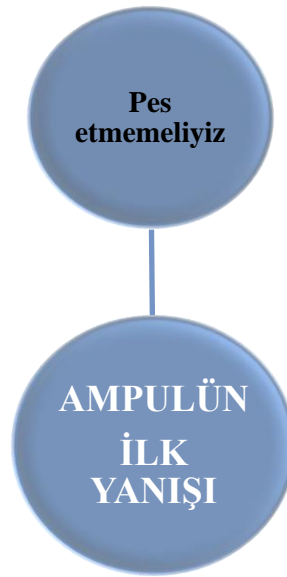
K2: ‘‘ Hani deriz ya kuşu altın kafese koymuşlar, yine de vatanım demiş. Onun gibi bir insan ait olmadığı yerdeyse her zaman kendini gurbette hisseder. Gurbet sadece fiziksel anlamda değil, duygu anlamında, dil anlamında da her zaman bir gurbettedir.’’

K3: ‘‘ Eskici metninde dilimizin aslında beklentimizden ne kadar daha önemli olduğunu anlatmaya çalışmış. Bunu anlamamız için de gurbette, dilimizin konuşulmadığı bir yerde

dilimizin önemini vurgulamaya çalışmış. Mesaj olarak dilin aslında beklentimizden ne kadar daha önemli olduğunu anlatmaya çalışmıştır diyebilirim. ”

K4: *” Eskici adlı metnin ana fikrinin memleketinden yaşadığı dünyadan uzaklaşan bir çocuğun kendini yalnız hissetmesi, bu durumun onda oluşturmuş olduğu zorluklar diye düşünüyorum. ”*

K5: *” Aslında iki mesaj var. Bir de gizli mesaj var. Gizli mesaj, insan doğup büyüdüğü vatanını özler. Ancak metinde doğup büyüdüğü vatani gözlemekten ziyade, kendi diliyle konuşabileceği anlaşabileceği kişilere dair bir özlem var diye söyleyebilirim. ”*



Şekil 4.3.5 Öğretmenlerin Ampulün İlk Yanışı Adlı Metne Verdikleri Ana Fikir Yanıtları

Şekil 4.3.5 incelendiğinde “Ampulün İlk Yanışı” adlı metnin ana fikir sorusuna yanıt verirken öğretmenlerin ortak bir kod etrafında toplandıkları görülmüştür. Bazı öğretmen cevapları şöyledir:

K1: *”Pes etmemeliyiz. ”*

K2: *” Yani biz bir şeyleri deneyimlediğimiz zaman olmadı deyip umudumuzu yitirmememiz gerektiğini, aslında yaptığımız hayattaki her türlü yanışın doğruya giden yolda bir adım olduğunu anlatmaya çalışıyor. ”*

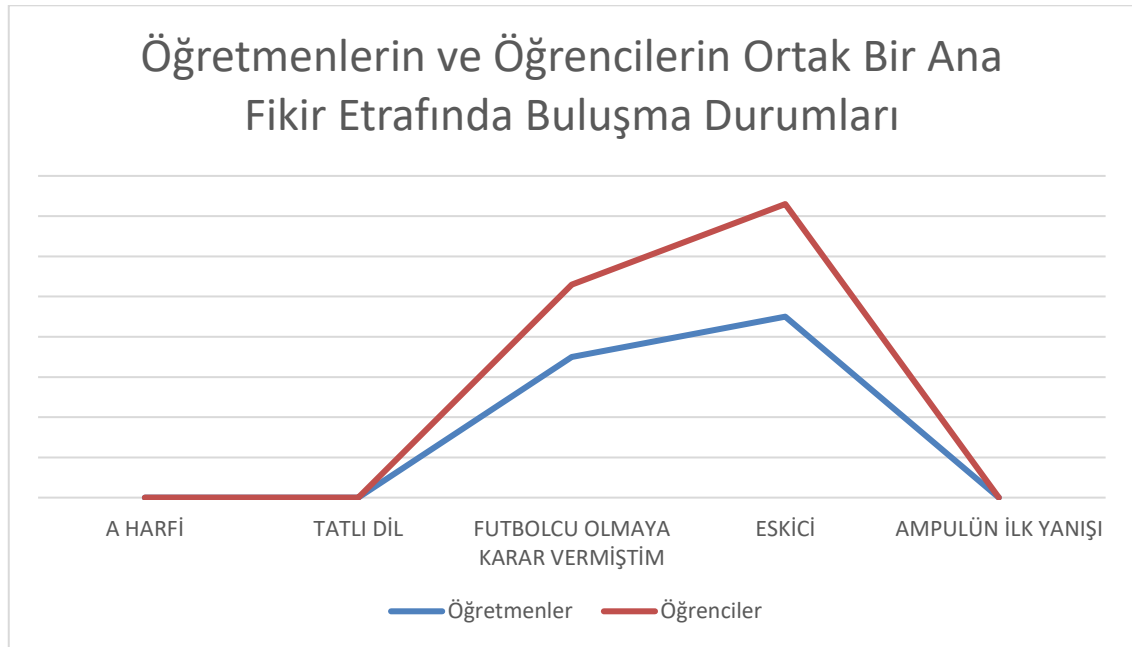
K3: “ Bir iş işin peşine düştüğümüzü azimle bu işi devam ettirmemiz gerektiği, karşımıza çıkan güçlüler ya da yenilgiler karşısında yılmamız gerektiğidir.”

K4: “ Mücadele azminin hiçbir zaman kaybedilmemesi gerektiğini, amaca ulaşmak için sürekli mücadele edilmesi gerektiğini çıkardım ben.”

K5: “Denemekten vazgeçmemeliyiz.”

4.4 Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Bu bölümde “Öğretmenlerin ve öğrencilerin ortak bir ana fikir etrafında buluşma durumları nasıldır?” alt problemine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.



Şekil 4.4.1 Öğretmenlerin ve Öğrencilerin Ortak Bir Ana Fikir Etrafında Buluşma Durumları

Şekil 4.4.1 incelendiğinde öğretmen ve öğrencilerin A Harfi, Tatlı Dil ve Ampulün İlk Yanışı adlı metinlere verdikleri yanıtlardan sadece bir tane ortak cevap olduğu görülmektedir. Futbolcu Olmaya Karar vermiştim ve Eskici adlı metinlere verdikleri cevaplar ise tamamıyla farklılaşmış ve iki grup arasında ortak hiçbir yanıt rastlanamamıştır.

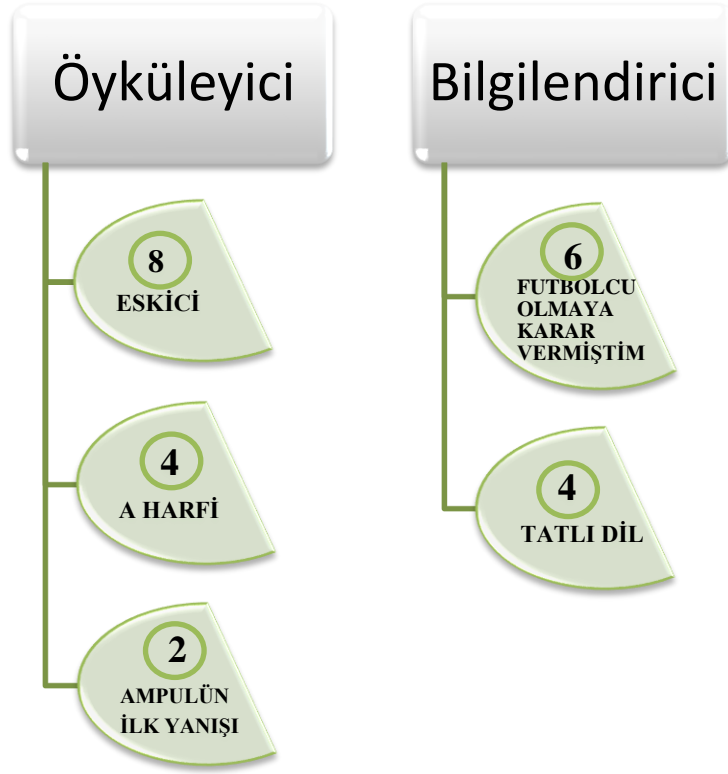
A Harfi adlı metinde öğrencilerden **Ö1, Ö5, Ö6, Ö7**; Öğretmenlerden **K1, K4** ‘‘Pes etmemeliyiz.’’ şeklinde yanıt vererek ortak bir kod oluşturabilmişlerdir.

Tatlı Dil adlı metinde **Ö7** ve **K2**’nin ‘‘Tatlı dil her sorunu çözer.’’ şeklindeki yanıtlarının birbiri ile uyduğu görülmüştür.

Ampulün İlk Yanışı adlı metinde ise öğrencilerden **Ö1, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9** öğretmenlerin ise tamamı ‘‘Pes etmemeliyiz.’’ yanıtını vermiştir. Öğretmenlerin kendi aralarında tam uyum yakaladığı tek metin olan bu metninde öğrencilerin de büyük çoğunluğu aynı noktada birleşmiştir.

4.5 Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Bu bölümde araştırmanın beşinci alt problemi olan ‘‘Metin türünün öğrencilerin benzer ana fikir cevapları vermesine olan etkisi ve bu konudaki öğretmen görüşleri nelerdir?’’ sorusuna yönelik bulgulara yer verilmiştir.



Şekil 4.5.1 Öğrencilerin Metin Türüne Göre Verdikleri Farklı Yanıtlar

Şekil 4.5.1 incelendiğinde öğrencilerin öyküleyici metinlerden ‘‘Eskici’’ adlı metnin ana fikir sorusuna 8, ‘‘A Harfi’’ adlı metnin ana fikir sorusuna 4, ‘‘ Ampulün İlk Yanışı’’ adlı metnin ana fikir sorusuna 2 farklı ana fikir cümlesi yazdıkları görülmektedir. Öğrenciler bilgilendirici metinlerden olan ‘‘Futbolcu Olmaya Karar Vermiştim’’ adlı metnin ana fikir sorusuna 6, ‘‘Tatlı Dil’’ adlı metnin ana fikir sorusuna 4 farklı ana fikir cümlesi ile yanıt vermişlerdir.

Ana fikir sorularına verilen cevaplar incelendiğinde öğrencilerin hem öyküleyici metinler olan A Harfi, Eskici ve Ampulün İlk Yanışı’nda hem de bilgilendirici metinler olan Tatlı Dil ve Futbolcu Olmaya Karar Vermiştim adlı metinlerde ayrıştıkları görülmektedir.

Öğretmenlerin metin türünün öğrencilerin benzer ana fikir cevapları vermesine olan etkisi konusundaki görüşleri şöyledir:

Öğretmenlerden **K1**, öğrencilerin bilgilendirici metinlerde ana fikre daha kolay ulaşabildiklerini söylemiş, **K2** de öğrencilerin düşünce metinlerinde ana fikre daha kolay

ulaştığını, hikâye edici metinlerde ana fikir ve yardımcı fikirlerin karıştığını belirtmiştir. Ancak **K3**, öğrencilerin olay ağırlıklı metinlerde ana fikri daha kolay bulduklarını belirtmiş, bilgilendirici metinde öğrencinin metni anlamlandırmasının yazarın anlatımıyla çok ilgili olduğunu söylemiştir. **K4** ise bir metnin öyküleyici ya da açıklayıcı olmasının yanında yazarın bu durumdaki tutumu ve üslubunun çok önemli olduğunu, **K5** ise öğrencilerin olay ağırlıklı metinlerde daha fazla savrulduğunu ancak bunun metinden metine değiştiğini dile getirmiştir.

5. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, “Ana fikir sorularına verilen cevapların Okur-Tepki Teorisi bağlamında değerlendirilmesi” amacıyla oluşturulan alt problemlerden elde edilen sonuçlara ve bu sonuçlar ışığında yapılan tartışma ve önerilere yer verilmiştir.

1. Araştırmanın birinci alt problemi olan, “*Öğrencilerin ana fikir sorularına verdikleri okur tepkileri nelerdir?*” sorusuna cevap aramak için öğrencilerin sözlü ve yazılı tepkilerinden yola çıkılmış ve verdikleri cevaplar *özdeşlik, özdeşim, çağrışım* kategorilerinde ele alınmıştır.

Öğrencilerin okunan metinlerden 4’üne verdikleri okur merkezli cevaplar incelenmiş ve öğrencilerin ana fikir sorularında verdikleri farklı cevaplarda metinlerdeki karakterlerden bazılarını kendilerine benzettikleri, bazı karakterlerin yerinde olmak istedikleri, bazı karakterleri ise çevresindekilere benzettikleri görülmüştür. Ayrıca verdikleri yanıtlardan yola çıkarak ana fikir cevabı verirken kişisel deneyimlerini yansıttıkları sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin cevapları ele alındığında ana fikir sorularına verdikleri cevapların kişisel deneyimlerle uyumlu olduğu görülmüştür. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre öğrencilerin metinlerle ilişkilendirdikleri yaşantılarının, ana fikri bulmalarına ve ifade etmelerine etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Lukens (2018), okurların yaşadıkları deneyimlere göre aynı metinden birbirinden farklı temalar inşa edebileceklerine dikkat çekerken temayı bir yazının okur tarafından inşa edilen ana fikri veya merkezdeki anlamı olarak görür. Öğrenci cevaplarından yola çıkarak her öğrencinin ana fikir sorusuna verdiği cevabın yaşam deneyimlerinden yola çıkarak şekillendiği, bu sebeple de öğrencilerin verdikleri cevapların değişkenlik gösterdiği söylenebilir. Çevik ve Müldür (2019)’ün beşinci sınıf öğrencileri ile yapmış olduğu araştırmada da benzer sonuçlar elde edilmiş, öğrencilerin okudukları kitapla kişisel bağ kurdukları ve kendi hayatlarıyla özdeşleşen olaylara tepki göstererek okur-merkezli tepkiler verdikleri tespit edilmiştir. Yekeler ve Ulusoy (2017)’un yaptığı araştırmanın “ana fikir” alt temasında öğrencilerin kitaplara yönelik tepkilerinin daha çok okur merkezli olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Okur tepki kuramına göre okurun metinden çıkaracağı anlam okurun geçmişine, deneyimine, okuma düzeyine, algı ve isteğine göre değişebileceğinden bir metne ilişkin çıkarımlar okurdan okura farklılık gösterebilir. Holland (1965), bu durumu edebî bir deneyim yaşayan öğrencilerin tepkisinde metne ait değil, kendilerine ait

şeylerden bahsettiklerini söyleyerek açıklamıştır. Bu araştırmanın sonucu da bu görüşle uyumluluk göstermekte ve öğrencilerin ana fikir sorularına verdikleri yanıtlarda okur merkezli cevaplar vererek kendi deneyimlerini yansıttıkları görülmektedir.

2.Araştırmanın ikinci alt problemi olan, “*Öğrencilerin ortak bir ana fikir etrafında toplanma durumları nasıldır?*” ve üçüncü alt problemi olan “*Öğretmenlerin ortak bir ana fikir etrafında toplanma durumları nasıldır?*” sorularına yönelik bulguların sonuçları incelendiğinde öğrencilerin tamamı metin sınırları içerisinde kalarak bir iletiye ulaşabilmiş ve bunu bir cümle ile ifade edebilmiştir. Ancak öğrencilerin ve öğretmenlerin metinlerin genelinde ortak bir kod etrafında toplanamadıkları, veri toplama aracı olarak kullanılan beş metnin her birine farklı cevaplar vererek ayrıştıkları görülmüştür. Bu sonuçlardan yola çıkarak ana fikir sorularına verilen cevapların sadece öğrenciler için değil, öğretmenler için de değişkenlik gösterdiği söylenebilir. Öğretmenler de ana fikir sorusuna verdikleri yanıtlarla birbirlerinden ayrılmaktadır. Dolayısıyla ana fikir bulunurken bilişsel düzey ve meslek fark etmeksizin verilen cevapların ayrıştığı söylenebilir. Ana fikir bulmayı öğrencilere öğretmekle mükellef olan öğretmenlerin de öğrenciler gibi ortak bir cevap etrafında toplanamamaları, ana fikri ortak bir cümle ile ifade edememeleri verilen cevapların okuyucu yaşantılarıyla doğrudan bağlantılı olduğu sonucunu doğurmaktadır. Bu doğrultuda bir metinden herkesin aynı çıkarımda bulunamaması, kendince metnin özü diye tabir ettiği bölümün ya da cümlenin farklılaşması ana fikir bulunurken de hazırbulunuşluğun ve öznelliğin etkisi olduğunu göstermektedir. Kanık Uysal ve Pala'nın (2022) yapmış olduğu araştırmada da öğrencilerin ana fikir bulmakta zorlandıkları, aynı cevap etrafında toplanamadıkları görülmüştür. Bu araştırmanın sonuçları da bu çalışma sonucu ile paralellik göstermiş ve öğrencilerin de öğretmenlerin de ana fikri bulurken okur merkezli cevaplara yöneldikleri görülmüştür.

Ana fikir bulma, içerisinde önemli bilişsel süreçleri barındıran, anlamının üst düzey becerilerinden biridir (Çetinkaya vd., 2013). Her kademedeki öğrenci ve yine her sınıf düzeyinden ve farklı bölümlerden öğretmen adayları ile yapılmış birçok araştırma sonucunda katılımcıların ana fikir bulmakta zorlandıkları (Çetinkaya vd., 2013; Duffelmeyer ve Duffelmeyer, 1991; Pilten, 2007; Ülper, 2011; Hang ve Ku, 2014; Kathleen, 2015; Kuşdemir ve Katrancı, 2016; Özkara, 2016; Kırnık, 2017; İltar, 2018; Özdemir ve Kıroğlu, 2019; Kanık Uysal ve Pala, 2022) görülmüştür. Yapılan bu araştırmaların çoğunda öğrencilerin metni anlamış olmalarına rağmen ana fikir sorularına

verdikleri yanıtların farklılaştığı görülmektedir. Ana fikir bulmanın, bazı stratejiler uygulandığında başarıya ulaştığı biliniyor olsa da (Kırnık, 2017), bu stratejiler tüm metinlerde ve metin türlerinde ana fikir bulmanın bir sorun olmaktan çıkması için yeterli olmayabilir. Okuyucuların bir metni okurken ve o metinden çıkarımlar yaparken önbilgilerini işe koştukları bilinmektedir. Rosenblatt'a (1994) göre, anlam yalnızca metinde veya okuyucuda bulunmaz. Anlam yazar, okur, metin ve kültürel çevre arasında dinamik bir ilişkinin sonucunda oluşmaktadır. Okuyucular metni okurken bu dinamiklerden oluşan anlamlar inşa etmektedir. Tüm okuyucuların metin ve kültürel çevresi arasında aynı ilişkiyi kurabilmesi her bir okuyucu için kültürün çeşitlendiği ve yaşam deneyimlerinin farklılaştığı düşünüldüğünde mümkün görünmemektedir. Bu doğrultuda bir metinden çıkarılabilecek en kapsamlı yargı, yazarın vermek istediği mesaj, metinde anlatılan asıl şey gibi sorulara da tüm okuyucuların aynı cevabı verememesi, herkesin önemli olarak algıladığı, yaşamına aktarmak için aldığı mesajın farklılaşması yaşantı ve deneyim değişkeninin getirdiği bir sonuç olabilir. Ana fikir cevabı kişinin kendisine göre en önemli yeri bularak verdiği cevaptır. Dolayısıyla ana fikir sorusuna verilen cevaplar kişisel değerlendirmeleri içerir. Yazar her ne kadar bir metni yazarken bir ileti vermeyi amaçlıyor olsa da yapılan araştırmalar gösteriyor ki (Marhaeni, 1998) okuyucunun deneysel birikimi anlamın oluşmasında önemli bir yere sahiptir. Bu sebeple öğrenci ana fikir bulurken metnin sınırları içinde ama yazarın amacıyla aynı doğrultuda olmayan iletilere ulaşabilir. Rosenblatt'ın (1938), "Literature as Exploration" adlı eserinde açıkladığı Okur Tepki Teorisinde okuma eylemi yazar ve okur arasında bir etkileşim olarak ele alınarak her okurun farklı deneyimlere sahip olduğu ve her okumanın da farklı bir okuma olduğu belirtilir. Okurun ön plana çıkmaya başlamasıyla metnin anlamlarının okuyucunun aktif katılımıyla yeniden yaratılabileceği kabul görmeye başlamıştır (Demirtaş, 2016). Okuru merkeze alan yaklaşımlarda eserlerin anlamının sabit olmadığı, aksine okurun zamanla değişen yorumlarına ve deneyimlerine bağlı olarak anlamın şekillendiği öne sürülür. Okur-Tepki teorisinde de eserlerin farklı okuyucular arasında farklı yorumlara açık olmasının, eserin zenginliğini ve derinliğini artırdığı belirtilmektedir. Bu doğrultuda ana fikir sorularına verilen yanıtların farklılaşmasının da öğrencilerin okuduğu metinlere yükledikleri anlamların, metnin satır aralarında kendi yaşamlarına dair izlere rastlamalarının etkisi olduğu söylenebilir.

3. Araştırmanın dördüncü alt problemi olan, “*Öğretmenlerin ve öğrencilerin ortak bir ana fikir etrafında buluşma durumları nasıldır?*” sorusuna yönelik bulguların sonuçları incelendiğinde öğretmen ve öğrencilerin metinlerin sadece birinde aynı ana fikir cevabını verdikleri görülmüştür. Metinlerin ikisinde öğrenci ve öğretmenlerin verdikleri bazı yanıtların benzerlik oluşturduğu ancak diğer iki metinde verdikleri cevaplarda aynı kodu oluşturacak bir tane bile yanıt bulunmadığı görülmüştür. Bu sonuçlar, metinde ana fikir açık bir ileti şeklinde verilmişse okuyucuların ortak bir ana fikir cevabı verebildiklerini ancak ana fikir iletilisi örtük verilmişse tüm okuyucuların farklı yanıtlar vererek ayrıştığını göstermektedir. Ana fikir bariz bir şekilde verildiyse ve metin okuyucu yorumuna açık bir metin değilse okuyucular ana fikir konusunda ortak bir kod oluşturabilmektedir. Ancak ana fikir açık verilmediyse, metinde anlatılanlar okuyucu tarafından yorumlamalara, anlamlandırmalara açıksa verilen cevapların çeşitlendiği görülmektedir. Bu doğrultuda öğretmenin ya da kitabın beklediği ana fikir cevabından uzak bir cevap veren öğrenciye okuduğunu anlamadığı ya da ana fikir bulma becerisine sahip olmadığı şeklinde bir yorum getirmek doğru olmayabilir. Çünkü araştırma sonuçları açıkça ortaya koymaktadır ki okuduğunu anlayan bireyler de birbirinden farklı ve yazarın amacı dışında cevaplar verebilmektedir. Ayrıca öğretmen yanıtları da kendi içerisinde ayrılmış ve onların da metin özelliklerine göre birbirinden uzak yanıtlar verdikleri görülmüştür. Öğrencilere kazandırılmak istenen becerilerin uygulayıcısının öğretmenler olduğu düşünüldüğünde aynı metnin işlendiği her sınıf için öğretmenlerin kabul edeceği ana fikir yanıtının farklı olma olasılığı yüksektir. Yine bu alt problemin de bulguları ışığında ana fikir bulunurken ortaya çıkan okur tepkileri yazarın ya da ders kitabının beklediği ana fikir cevabının tek bir noktada yoğunlaşmasının önüne geçmektedir. Dolayısıyla ana fikrin tek bir cümle ya da birbirine benzer yanıtlarla sınırlı tutulmasının her metin için gerekli bir beklenti olmadığı söylenebilir.

4. Araştırmanın beşinci alt problemi olan “*Metin türünün öğrencilerin benzer ana fikir cevapları vermesine olan etkisi ve bu konudaki öğretmen görüşleri nelerdir?*” sorusuna yönelik bulgular incelendiğinde, öğrencilerin okutulan üç öyküleyici, iki bilgilendirici metnin ana fikir sorularına verdikleri cevapların metin türünden bağımsız olarak farklılaştığı görülmüştür. Baki (2022), öğretmen adayları ile yaptığı araştırma sonucunda adayların, ana fikir ve konuyu ayırırken ve şiir türündeki metinlerin ana fikrini belirlerken zorlandıklarını ortaya koymuştur. Eser (2017), Türkçe 3. sınıf öğretmen adaylarının

metinlerde konu ve ana fikri bulmada zorlandıkları, özellikle de duyguya dayalı metin türlerinin konu ve ana fikrini büyük ölçüde tespit edemedikleri bilgilerine ulaşılmıştır. Yıldırım vd. (2010), yaptıkları araştırmada hem okumada hem de dinlemede öyküleyici metnin bilgi verici metinden daha iyi anlaşıldığı sonucuna ulaşmışlardır. Ancak bu araştırmanın sonuçları incelendiğinde okutulan 3 öyküleyici, 2 bilgilendirici metnin her birinde öğrencilerin yanıtlarının farklılaştığı, okuyucuya daha fazla yorumlama imkânı sunan metinlerde metin türünden bağımsız olarak ana fikir sorularına verilen yanıtların çeşitlendiği görülmüştür. Öğretmenlerin, öğrencilerin hangi metin türünde ana fikir bulmakta zorlandıklarına yönündeki görüşlerine yönelik bulgular incelendiğinde de öğretmenlerin bu konuda bir fikir birliğine varamadığı, öğrencilerin hangi metin türünde ana fikri bulmakta daha çok zorlandıkları konusundaki görüşlerinin farklılık gösterdiği görülmüştür. Bu bağlamda ana fikir bulmada metin türünün etkisine yönelik yapılan araştırmalar, öğrencilerin çalışma içerisinde okutulan metinlere verdikleri yanıtlar ve öğretmen görüşleri incelendiğinde metin türünün ana fikir bulmaya doğrudan ve tek başına bir etkisi olmadığı söylenebilir. Araştırma sonuçlarından yola çıkılarak anlama ve ana fikri bulmayı metin türünün yanında anlatımın açıklığı, metnin yapısı gibi birçok değişkenin etkileyeceği söylenebilir. Bunun yanında öğrencilerin ana fikir sorularına farklı yanıtlar vermesi, metnin türünden ziyade okuyucu deneyimlerini yansıtabilmeye açık olmasıyla ve yazarın bilinçli ya da bilinçsiz bıraktığı boşlukları okuyucuların kendi yaşamsal tecrübeleriyle doldurmasıyla bağdaştırılabilir.

5.1 Öneriler

Okur tepkilerinin ana fikir bulmaya etkisi üzerine daha büyük bir örneklem grubu ile sayıca fazla ve farklı metin türü ile yeni çalışmalar yapılabilir.

Farklı araştırma yöntemleriyle Okur-Tepki Teorisinin ana fikir bulma üzerine etkisini inceleyen yeni çalışmalar yapılabilir.

Ana fikri buldurmaya yönelik farklı formdaki soruların öğrencilerin ana fikri bulmasına etkisi üzerine araştırmalar yapılabilir.

Kısaltılmış metinlerin öğrencilerin ana fikir bulmasına olan etkisinin tespit edilebilmesi için kısaltılmış ve kısaltılmamış metinlerle çalışmalar yapılabilir.

6. KAYNAKLAR

- Aktaş Ş. ve Gündüz O. (2001). *Yazılı ve Sözlü Anlatım Kompozisyon Sanatı*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Aktaş, Ş. ve Gündüz, O. (2001). *Yazılı ve Sözlü Anlatım*. Ankara: Akçağ Yayıncılık.
- Akubuilu, F., Okorie, E. U., Onwuka, G., & Uloh-Bethels, A. C. (2015). *Reading readiness deficiency in children: Causes and ways of improvement. Journal of Education and Practice*, 6(24), 38-43.
- Akyol, H. (2006). *Türkçe Öğretim Yöntemleri*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Alabulut, S. (2017). Alımlama Estetiği. Yayımlanmış yüksek lisans tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun.
- Atabey, İbrahim vd. (2007). *Türk Dili ve Kompozisyon Bilgileri*. Ankara: Yargı Yayınları.
- Aulls, M.W. (1978). *Developmental and remedial reading in the middle grades*. Boston: Allyn and Bacon.
- Axelrod, J. (1975). Getting the main idea is stil the main idea. *Journal of Reading*. 18, 383-387.
- Baki, Y. (2022). Türkçe öğretmeni adaylarının 21. yüzyıl becerileri yeterlilik algıları. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 11(4), 1717-1742
- Baktır, H. (2018). Metinde anlam: Okur – tepkisi eleştiri kuramı. *Temaşa Erciyes Üniversitesi Felsefe Bölümü Dergisi*, 8, 97-105.
- Barthes, Roland , “*Yazarın Ölümü*”, (Çev. Hüsamettin Çetinkaya), Edebiyat Eleştiri 4, Güz 1993.
- Benzer, A., & Bozkurt, B. (2021). Okuma Stratejileri Öğretiminin Ortaokul Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Başarılarına Etkisi. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 6(1), 1-29.
- Boudah, D. J. (2014). The main idea strategy: A strategy to improve reading comprehension through inferential thinking. *Intervention in School and Clinic*, 49(3), 148-155.
- Broek, P., Lynch, S. J., & Landis, C. E. (2003). The development of comprehension of main ideas in narratives: Evidence from the selection of titles. *Journal of Educational Psychology*, 95, 707-718.
- Brookhart, S. M. (2010). *Assess higher-order thinking skills in your classroom*. Alexandria, VA: ASCD.

- Brown, (2004). *Dil Değerlendirmesi: İlkeler ve Sınıf Uygulamaları*. New York: Longmann.
- Brummer, T., Macceca, S. (2014). *Reading Strategies For Mathematics: Shell Education*. Huntington Beach-CA.
- Cain, K., & Oakhill, J. (2007). Issues of Causalitlerzy in Childeren's Reading Comprehension. In: McNamara, D. S. (Ed), *Reading Comprehension Strategies: Theories, Interventions, and Technologies*, (ss.47-73, NewYork, Routledge. (Elektronik Sürüm).
- Carrell, P. L. (1988a). Introduction: interactive approaches to second language reading. P. L. Carrell, J. Devine ve D. E. Eskey, *Interactive approaches to second language reading* (1-7). New York: Cambridge University Press.
- Chang, W. C. ve Ku, Y. M. (2014). The effects of notetaking skills instruction on elementary students' reading. *Journal of Educational Research*, 108(4), 278-291.
- Coşkun, E. (2002). Okumanın hayatımızdaki yeri ve Okuma süreci oluşumu. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (11).
- Çaycı, B. ve Demir, M. K. (2006). Okuma ve anlama sorunu olan öğrenciler üzerine karşılaştırmalı bir çalışma. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4 (4), 437-458.
- Çelik,M.(2016).*Okuma Etiği*:Ingarden, Iser, Ricoeur. Üniversitesi Sussex.
- Çetinkaya, Ç., Ateş, S. ve Yıldırım, K. (2013). Anlam Kurmanın Zor ve Önemli Bir Becerisi: Ana Fikir. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 9(3), 188-210.
- Çevik, A., & Müldür, M. (2019). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Çocuk Edebiyatı Farkındalığı. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(72), 1942-1956.
- Çubukçu, Feryal (2007). "Reader Response Theory in the Classroom". *Licus*, 3: 67-73.
- Çubukçu, F. (2017).Dilin Unutulmaz Öykülerinde Örtük Okuma Öğrenciler. *Uluslararası Dil Eğitimi ve Öğretimi Dergisi* ,Cilt 5, Sayı 3, Eylül, s. 249-256
- Duffelmeyer, F. A. ve Duffelmeyer, B. B. (1991). Topic and Main Idea: Clearing up the Confusion. *The Reading Teacher*, 0(45), 252-253.
- Eco, Umberto; *Açık Yapıt*, (Çev: Pınar Savaş), Can Yayınları, İstanbul: 2001.

- Ekşioğlu, S.ve Demirtaş, Z. & Demirkol, S. (2018). Teachers' Opinions on Primary and Secondary School Students' Reading Comprehension Levels. *Bartın Üniversitesi Journal of Faculty of Education*, 7(1), 215-236.
- Fish, Stanley (1970): *Literature in the reader: Affective stylistics*. *New Literary History*, 2(1), 123-162. <http://www.jstor.org/stable/468593> (Erişim: 15.03.2017).
- Fish, Stanley (1976): *Interpreting the 'Variorum'*. *Critical Inquiry*, 2(3), 465-485.).
- Fish, Stanley (1980): Is there a text in this class?: The authority of interpretive communities. *Harvard University Press*.
- Grabe, W. ve L. F. Stoller (2002). *Teaching and researching reading*. Harlow: Pearson Education.
- Günay, D. (2003). *Metin Bilgisi*, İstanbul: Multilingual Yayınları.
- Günay, D. (2007). *Metin-Dilbilgisi*. İstanbul: Multilingual Yayınları.
- Güneş, F. (2007). *Türkçe öğretimi ve zihinsel yapılandırma*. Nobel Yayınları.
- Güneş, F. (2018). Okuma ve Zihinsel Esneklik. *The Journal of Limitless Education and Research*, 3(3), 1-18. <https://doi.org/10.29250/sead.460442>
- Güneş, F. (2022). What is the Main Idea? How is it found?. *The Journal of Limitless Education and Research*, 7(3), 357-390. <https://doi.org/10.29250/sead.1167802>.
- Harris, TL ve Hodges, RE (1981). *Okuma ve İlgili Terimler Sözlüğü*. Uluslararası Rehabilitasyon Araştırmaları Dergisi, 4, 602. <https://doi.org/10.1097/00004356-198112000-00035>
- Holland, JH (1975) *Doğal ve Yapay Sistemlerde Adaptasyon*. Michigan Üniversitesi Yayınları, Ann Arbor. (2. Baskı, MIT Press, 1992.)
- Iser, W. (1975b). *Die appellstrucrer der texte*. R. Warning (Ed.) içinde Rezeptionsästhetik theorie und praxis (ss. 228-252). München: Wilhelm Fink Verlag.
- Iser, Wolfgang (1979a): *Die Appellstruktur der Texte*. İçinde: Rainer Warning (ed.), *Rezeptionsästhetik. Theorie und Praxis*, Münih, s. 228-252.
- Iser, Wolfgang (1979b): *Der Lesevorgang: Eine phänomenologische Perspektive*. İçinde: Rainer Warning (ed.), *Rezeptionsästhetik. Theorie und Praxis*, München, s. 253-276.

- Iser, Wolfgang (1994a): *Der Akt des Lesens*. Theorie ästhetischer Wirkung, 4. Auflage, München: Wilhelm Fink Verlag.
- Iser, Wolfgang (1994b): *Der implizite Leser*. Kommunikationsformen des Romans von Bunyan bis Beckett. München: Wilhelm Fink Verlag.
- İlter, I. (2018). Zayıf Okuyucuların Okuduğunu Anlama Becerilerinin Geliştirilmesinde Ana Fikir Belirleme Becerisinin Öğretimi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 19 (2), 303-334. DOI: 10.21565/ozelegitimdergisi.315887
- İşeri, K. (2014). *Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin metinsellik özellikleri*. Editör: Hakan Ülper. Türkçe Ders Kitabı Çözümlemeleri (s.91-113) içinde. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Jauss, Hans Robert (1976): *Literaturgeschichte als Provokation der Literaturwissenschaft. Rezeptionsästhetik: Theorie und Praxis*, München: Wilhelm Fink Verlag.
- Jauss, Hans Robert (1976): *Literaturgeschichte als Provokation der Literaturwissenschaft. Rezeptionsästhetik: Theorie und Praxis*, München: Wilhelm Fink Verlag.
- Jauss, Hans Robert, (1982). *Literary History as a Challenge to Literary Theory*. (Çev. Timothy Bahti), Minneapolis, University of Minnesota Press,
- Jauss, Hans Robert (1970). *Literaturgeschichte als Provokation*, Suhrkamp Verlag, Frankfurt am Main,
- Johnson, A. P. (2017). *Okuma ve yazma öğretimi* (A. Benzer, çev. ed.;1. baskı). Pegem Akademi. (Orijinal metin basım tarihi 2008)
- Johnston, P. H. ve Afflerbach, P. P. (1985). The process of constructing main ideas from text. *Cognition and Instruction*, 2, 207-232.
- Kanık Uysal, P., & Ateş, S. (2020). Okur-Tepki Teorisi: Küçük Kara Balık Örneği. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(3), 777-796. <https://doi.org/10.16916/aded.713103>
- Kanık Uysal, P., & Gültekin Pala, S. (2022). Ana Fikri Bulma: Öğretmen ve Öğrenciler Neler Yapıyor? Neden Zorlanıyor?. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 10(1), 44-66. <https://doi.org/10.35233/oyea.1112647>
- Kara, A. (2023). Ortaokul öğrencilerinin çocuk kitaplarındaki kurmaca karakterlerle özdeşim kurmaları üzerine bir durum çalışması. Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Karaca, E. Z. (2007). Alımlama Estetiği' İlkelerinin Ernesto Sábato'nun El Túnel Adlı Yapıtında Kavramsal Uygulaması. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Karagöz, B. (2018). Ortaokul 5. Sınıf Öğrencilerinin Resimli Çocuk Kitaplarına İlişkin Tepkileri Üzerine Bir İnceleme. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6(4), 1198-1218. <https://doi.org/10.16916/aded.429948>
- Karasar, N. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemi*. (26.baskı). Ankara Nobel Yayınevi.
- Karatay, H. (2014a). *Okuma eğitimi kuram ve uygulama*. Ankara: Pegem Akademi.
- Karatay, H. (2018). *Okuma Eğitimi-Kuram ve Uygulama*, 3. bs. Ankara:, Pegem Akademi.
- Kathleen M. L. (2015). Determining the main idea: Instructional strategies that work. *Kappa Delta Pi Record*, 51(3), 138-142.
- Kavcar, C. ve Kantemir, E. (1986). *Türk Dili*. Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları, Eskişehir.
- Kaya Tosun, D. (2018). Okuma Çemberlerinin Okuduğunu Anlama, Akıcı Okuma, Okuma Motivasyonu ve Sosyal Beceriler Üzerindeki Etkisi ve Okur Tepkilerinin Belirlenmesi. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Kırcı, A. (2020). Sorun odaklı çocuk edebiyatı eserleri üzerine okur merkezli bir araştırma Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Kırnık, D. (2017). Örgütlenme stratejisinin ana fikir ve yardımcı fikir bulmaya etkisi. Yayınlanmamış doktora tezi. İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Kuşdemir, Y. ve Katrancı, M. (2016). Okumada kaygı ve anlama: Ana fikri bulamıyorum öğretmenim! *Eğitim ve Bilim*, 41(183), 251-266.
- Lee, H., C. (2013). An examination of ESL Taiwanese university students' multimodal reading responses. *Literacy Research and Instruction*, 52(3), 192-203.
- Lukens, R. J., Smith, J. J. & Coffel C. M. (2016). *Çocuk edebiyatına eleştirel bir bakış*. (C. Pamay, Çev.). İstanbul: Erdem Yayınları
- Many, J. E. (1991). The effects of stance and age level on children's literary responses. *Journal of Reading Behavior*, 23(1), 61-85.

- Marhaeni,A.AIN (1998). Rosenblatt'ın işlemsel teori ve onun uygulama öğretimi ile ilgili entegre okuma *Jurnal Ilmu Pendidikan*, 5 (4), 206-219
- May, P. und Malitzky, V. (1998). *Erfassung der Rechtschreibkompetenz in der Sekundarstufe mit der Hamburger Schreibprobe*.İn: E., W Kowafozky (Edd) Für erfolgreiche Beratungrarbeit mit schülern, Eltern und Leheren, Kissing: WEKA Verlag.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber* (3. Baskıdan Çeviri, Çeviri Editörü: S. Turan). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Okur, S. (2011). Türkçe ve Sınıf Öğretmeni Adaylarının Türkçe Dersi Öğretim Araçlarındaki Okuma Metinlerini Özetleme Becerileri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu
- Onarıcıoğlu A. S. (2020). Ortaokul öğrencilerinin öyküleyici metinlere ilişkin tepkilerinin alımlama estetiği kuramı açısından incelenmesi. Yayınlanmamış doktora tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Konya.
- Özbay, M. (2014). *Anlama teknikleri: Okuma eğitimi*. Ankara: Öncü Kitap
- Özdemir, Emin. (1993). *Okuma Sanatı*. Ankara: İnkılâp Kitabevi.
- Özdemir, Y. ve Kıroğlu, K. (2019). Okuduğunu Anlama Becerilerinin Gelişimine Uzamsal Bir Bakış. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8 (1), 85-124.
- Özkara, Y. (2016). Hikâye Haritalarının Hikâye Edici Metinlerde Öğrencilerin Ana Fikir Bulma Becerileri Üzerine Etkisi. *Selçuk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, (33), 175-187.
- Öztürk, H. (2017). Çocuk edebiyatında ölüm teması (Okur merkezli bir araştırma). Yayınlanmamış doktora tezi. Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Perfetti, C. ve Stafura, J. (2014). Okuduğunu Anlama Kuramında Kelime Bilgisi. *Okumaya İlişkin Bilimsel Çalışmalar*, 18, 22-37. <https://doi.org/10.1080/10888438.2013.827687>
- Pilten, G. (2007). Ana Fikir Bulma Stratejisi Öğretiminin Ana Fikir Bulma ve Okuduğunu Anlamaya Etkisi, Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Richards, I.A. (1924). *Principles of Literary Criticism* [Edebî Eletirinin İlkeleri], London: Routledge and Kegan Paul

- Rosenblatt, L. M. (1978). *The reader, the text, the poem: The transactional theory of literary work*. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Rosenblatt, L. M. (1982). The literary transaction: Evocation and response. *Theory into Practice*, 21(4), 268-277.
- Rosenblatt, L.M. (1983). *Literature as exploration* (4th ed.). New York: Modern Language Association.
- Serin, N. (2023). Sorun odaklı çocuk kitaplarının okur-tepki teorisine göre incelenmesi: “Sadako” örneği. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (Ö13), 624-641. DOI: 10.29000/rumelide.1379202.
- Stake, R. E. (2005). Qualitative case studies. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The Sage handbook of qualitative research* (3rd ed., pp. 443–466). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Stevens, E. A. ve Vaughn, S. (2020). Using Paraphrasing and Text Structure Instruction to Support Main Idea Generation. *Teaching Exceptional Children*, 53(4), 300-308.
- Tal-Or, N. & Cohen, J., 2010. Understanding audience involvement: *Conceptualizing and manipulating identification and transportation*. *Poetics*, 38 (4), ss.402-418.
- Tankersley, K. (2005) *Literacy strategies for grades 4-12*, association for supervision and curriculum development Alexandria, Virginia USA.
- Temizkan, M. (2007). İlköğretim ikinci kademe Türkçe derslerinde okuma stratejilerinin okuduğunu anlama üzerindeki etkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Temizkan, M. ve Sallabaş, M. E. (2015). Okuduğunu anlama becerisinin değerlendirilmesinde çoktan seçmeli testlerle açık uçlu yazılı yoklamaların karşılaştırılması. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (30), 207-220.
- Topuzkanamış, E. ve Maltepe, S. (2010). Öğretmen adaylarının okuduğunu anlama ve okuma stratejilerini kullanma düzeyleri. *TÜBAR-XXVII-*, 655-677.
- Tüzel, S., & Kurudayıoğlu, M. (2013). Alımlama Estetiği Kuramı Doğrultusunda Okurun Beklenti Ufkunun Tespit Edilmesi Üzerine Uygulamalı Bir Çalışma. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(21), 101-123.
- Ulusoy, M. (2016). Resimli Çocuk Kitapları ve Okur-Tepki Teorisi. *İlköğretim Online*, 15(2). <https://doi.org/10.17051/10.2016.02208>

- Ülper, H. (2010). *Okuma ve anlamlandırma becerilerinin kazandırılması*, Nobel Yayın Dağıtım.
- Willenberg, H. (1999). *Lesen und Lernen. Eine Einführung in die Neuropsychologie des Textverstehens*. Heidelberg /Berlin: Spektrum Akademischer Verlag.
- Wimsatt, William K. ve Beardsley, Monroe C. (1967), The Intentional Fallacy. William K. Wimsatt, The Verbal Icon: Studies in the Meaning of Poetry, Lexington: *University of Kentucky Press*, s. 3-18.
- Yakıcı, A., Yücel, M., Doğan, M. ve Yelok, S. (2005). *Türkçe-I Yazılı Anlatım*. Ankara: Bilge Yayınları.
- Yekeler, AD., Ulusoy, M. (2017). İlkokul Öğrencilerinin Bilgi Verici Resimli Çocuk Kitaplarına Yönelik Tepkileri (İlkokul Öğrencilerinin Bilgilendirici Resimli Kitaplara Yanıtları). *Anadolu Kültür Araştırmaları Dergisi (JANCR)* , 1 (2), 20–39.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (Genişletilmiş 9. baskı). Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Yıldırım, K., Sönmez, M., Çetinkaya, F. Ç., Akyüz, S. (2021). Üstün Yetenekli Öğrencilerin Küresel Salgın Sürecinde Ev Etkinlikleri, Okur Tepkileri ve Anlama Durumlarının İncelenmesi. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 690-710. <https://doi.org/10.21666/muefd.869258>
- Yılmaz, M. (2014). *Yeni Gelişmeler Işığında Türkçe Öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.

EKLER

Metinler

Ek-1:

A HARFİ

5 Haziran 1932’de Rotunda Hastanesinde doğmuşum. Benden önce dokuz, benden sonra ise on iki çocuk vardı, yani ben ortanca gruptan biriydim. Toplam yirmi iki çocuğun on yedisi yaşadı, dördü bebekken öldü. On üç çocuk hâlen ailenin devamını sağlıyor.

(...)

Doğumdan sonra annemi iyileşsin diye birkaç haftalığına eve göndermişler. Bu arada beni hastanede tutmuşlar. Annem yeterince iyileşip beni kiliseye götürünceye kadar orada vaftiz edilmeden isimsiz olarak kalmışım.

Benimle ilgili bir sorun olduğunu ilk gören annemmiş. O zamanlar yaklaşık dört aylıkmişim. Ne zaman beni beslemeye çalışsa başımın arkaya doğru düştüğünü fark etmiş. Boynumu sabit tutmak için eli ile enseme destek yaparak bunu düzeltmeye çalışıyormuş. Ancak elini çekince başım yine düşüyormuş. Bu ilk uyarı işaretiymiş. Sonra ben büyüdükçe annem başka kusurlarımı görmeye başlamış. Ellerimin neredeyse sürekli sıkılı ve arkaya doğru bükülmüş olduğunu görmüş. Ağızım biberonun memesini kavrayamıyormuş çünkü o küçük yaşta bile çenem sımsıkı birbirine kilitlendiğinden annemin ağızımı açmamı sağlaması mümkün olmuyormuş.

Ya da çenem birden çözülüp gevşiyor ve bütün ağızım bir tarafa çekiliyormuş. Altı aylıkken etrafıma yığılan yastıklardan bir dağ olmadan oturamıyormuşum, on iki aylık olduğumda da durum değişmemiş.

Bu yüzden çok endişelenen annem, endişelerini babama anlatmış ve bunu daha fazla ertelemekten bir an önce tıbbi tavsiye almaya karar vermişler. Beni hastanelere ve kliniklere götürmeye başladıklarında bir yaşımı biraz geçmişim. Bende kesinlikle anlayamadıkları ve adını koyamadıkları ancak son derece gerçek ve rahatsız edici bir sorun olduğuna ikna olmuşlar.

Beni gören ve muayene eden doktorların hemen hepsi, çok ilginç ancak aynı zamanda ümitsiz bir vaka olarak değerlendirmiş. Birçoğu anneme yumuşak bir tavırla benim zihinsel engelli olduğumu ve böyle kalacağımı söylemiş.

(...)

Annem bu gerçeği -o zamanlar kaçınılmaz görünen benim kurtarılamayacağım, iyileştirilemeyeceğim, bana dair hiçbir umudun olmadığı gerçeğini- kabul etmeyi reddetmiş. (...)

Ancak onun tutunabileceği, vücudum sakat olsa da zihinsel engelli olmadığımı dair inancımı destekleyecek tek bir kanıt parçası yokmuş.

(...)

Doktorların benden umudu kesmesini başka bir deyişle benim bir insan olduğumu unutmasını hatta yalnızca karnı doyurulacak, yıkanacak ve sonra bir kenara bırakılacak bir şey olduğumu söylemenin dışında hiçbir şekilde yardım edemeyeceklerini gören annem, o anda meseleyi bizzat ele almaya karar vermiş.

(...)

Bu, gelecekteki hayatımla ilgili çok önemli bir karardı. Annemin karşı karşıya kalacağım bütün mücadelelerde her zaman yanımda olacağı, yenilmek üzere olduğum zamanlarda ise yeni bir güçle bana destek vereceği anlamına geliyordu. Ama bu onun için kolay değildi çünkü akrabalar ve arkadaşların kararı aksi yöndeydi.

Onlar, bana kibar ve anlayışlı davranılması ancak ciddiye alınmamam gerektiğini düşünüyorlardı. Bu bir hata olurdu. “Kendi iyiliğin için” diyorlardı. “Bu oğlana diğerlerine bakacağın gibi bakma yoksa sonunda kendi kalbin kırılır.” Annemle babamın onların pek çoğuna karşı gelmesi benim için çok büyük şanstı. (...)

Dört yıl geçip gitmişti. Artık beş yaşında olmama karşın hâlâ yeni doğmuş bir bebek gibi yardıma muhtaçtım. Babam ekmek paramızı kazanmak için duvarlar örmeye gittiğinde annem zihnimdeki kalın perdenin arkasına yavaş yavaş, sabırla ulaşmaya çalışarak benimle diğer çocuklar arasında oluşmuş görünen duvarı tuğla tuğla söküyordu. Bunların karşılığı olarak benden yalnızca belli belirsiz bir gülümseme ya da garip bir ses aldığı için aslında zor, heves kırıcı bir işti bu. Konuşamıyor ve hatta mırıldanamıyordum; tek bir adım atabilmek şöyle dursun, destek olmadan

kendi başıma oturamıyordum bile. Uyuşuk ya da hareketsiz değildim. Uyku dışında beni hiç terk etmeyen vahşi, sert, yılan gibi kıvrak bir hareket biçimim vardı. Parmaklarım sürekli bükülmüş ve kıvrılmış hâldeydi, kollarım arkaya sarkıyordu, sık sık kasılıyordum, başım da yanlara ve arkaya doğru kayıyordu. (...)

Artık beş yaşındaydım ama hâlâ herhangi bir zekâ belirtisi göstermiyordum. Ayak parmaklarım, özellikle sol ayak parmaklarım hariç hiçbir şeyle belirgin biçimde ilgilenmiyordum.

(...)

Sonra birden oldu! Bir anda her şey değişti. Gelecek hayatım belli bir şekil aldı, annemin bana olan inancı karşılık buldu, gizli korkusu açık bir başarıya dönüştü.

Onca yıllık bekleyişin ve belirsizliğin ardından öyle hızlı ve basit olmuştu ki yaşadığım her sahneyi sanki geçen hafta yaşanmış gibi görebiliyorum ve hissedebiliyorum. Soğuk, gri bir aralık gününün öğleden sonrasıydı. Dışarıda sokaklar karla parlıyordu, pırıl pırıl kar taneleri pencere camına yapışıp eriyor ya da ağaç dallarında erimiş gümüş gibi asılı duruyordu. Rüzgâr uğulduyor ve her yerde küçük kar yığınları oluşturuyordu. Kasvetli ve karanlık gökyüzü koyu renk bir tenteye engin, gri bir sonsuzluk gibi gerilmişti.

Bütün aile içeride, kocaman gölgelerin duvarda ve tavanda dans etmesini sağlayan, küçük odayı ısıtıp aydınlatan mutfak ateşinin etrafında toplanmıştı.

Bir köşede, Mona ve Paddy (Pedi) önlerinde birkaç yırtık okul kitabıyla birbirine sokulmuş oturuyorlardı. Eski, yontulmuş tahtanın üzerinde parlak sarı tebeşirle küçük toplama işlemleri yapıyorlardı. Ben de onlara yakındım, duvara yaslanmış birkaç yastıktan destek alarak oturmuş, onları izliyordum.

Dikkatimi bu kadar çeken şey tebeşirdi. Uzun, ince, sapsarı bir çubuktu. Daha önce hiç böyle bir şey görmemiştim. Tahtanın siyah yüzeyinde öyle belirgindi ki altın bir çubuk gibi etkilemişti beni.

Birden kız kardeşimin yaptığı şeyi yapmayı çok istedim. Sonra ne yaptığımı tam olarak düşünmeden ve bilmeden kardeşimin eline uzanıp tebeşiri ondan aldım sol ayağımla.

Bunu yapmak için neden sol ayağımlı kullandığımı bilmiyordum. Bu, birçok kişi için olduğu gibi benim için de muamma çünkü küçükken ayak parmaklarıma ilgi göstersem de daha önce

ayaklarımı böyle kullanmayı denememiştim hiç. Onlar da ellerim gibi işlevsiz olabilirlerdi. Ancak o gün sol ayağım, görünüşe göre kendi iradesi ile kardeşimin eline uzanıp kaba bir biçimde tebeşiri ondan aldı.

Tebeşiri ayak parmaklarımın arasında sıkıca tuttum ve dürtüyle hareket edip tahtanın üzerine gelişigüzel karalamalar yaptım. Sonra durdum, neye uğradığımı şaşırmış bir hlde ayak parmaklarımın arasındaki sarı tebeşir parçasına baktım; onun buraya nasıl geldiğini, bundan sonra ne yapacağımı bilmiyordum.

Ardından başımı kaldırdım ve herkesin konuşmayı bıraktığını, sessizce bana baktığını gördüm. Kimse kımıldamıyordu. Küçük, tombul yüzü siyah bukleleriyle vrelenen Mona, kocaman gözleri ve açık ağzı ile bana bakıyordu. Ateşin karşısında, alevlerin yüzünü aydınlattığı babam oturuyordu. ne eğilmişti, ellerini dizlerine koymuştu, omuzları gergindi. Alnımdan ter aktığını hissettim.

Annem elinde dumanı tüten tencere ile kilerden çıkıp geldi. Odadaki gerilimi hissederek masa ile ateşin arasında durdu. Odadakilerin bakışlarını takip etti ve köşedeki beni gördü. Gözleri yüzümden, parmaklarımın arasındaki tebeşiri tuttuğum ayağıma kaydı. Tencereyi bıraktı.

Sonra daha önce birçok kez yaptığı gibi yanıma gelip çömeldi. “Sana onunla ne yapılacağını göstereceğim Chris (Kiris).” dedi yavaş ve garip bir tavırla. Yüzü, duyduğu heyecanla kızarmıştı.

Mona’dan başka bir tebeşir aldı, bir an tereddüt etti sonra büyük bir istekle önümde yere “A” harfini yazdı.

“Aynısını yaz.” dedi gözlerini ayırmadan yüzüme bakarak. “Aynısını yaz, Chris.”

Yapamadım.

Etrafıma bakındım; bana çevrilen gergin, heyecanlı yüzleri gördüm. Hepsi o anda donmuştu, hareketsizdi ve hevesle bir mucize gerçekleşmesini bekliyorlardı.

(...)

Tekrar denedim. Ayağımı uzattım, tebeşir ile sertçe yaptığım hamle eğri bir çizgi çizmekten başka bir şeye yaramadı. Annem tahtayı benim için sabit tutuyordu.

“Tekrar dene, Chris.” diye fısıldadı. “Tekrar.” Denedim. Vücudumu kastım ve sol ayağımı üçüncü kez uzattım. Harfin bir tarafını çizdim. Diğer tarafın yarısını da çizdim. Sonra tebeşir kırıldı ve şaşkınlık içinde kalakaldım. Tebeşiri atmak ve vazgeçmek istedim. O anda annemin elini omzumda hissettim. Bir kez daha denedim. Ayağım öne gitti. Titredim, terledim ve bütün kaslarımı gerdim. Ellerimi o kadar sıkımsıtm ki tırnaklarım etime geçmişti. Dişlerimi o kadar sıkımsıtm ki az kalsın alt dudağımı deliyordum. Odadaki her şey, etrafımdaki yüzler bembeyaz olana kadar yüzdü. Yine de “A” harfini yazdım. Önümde yerde duruyordu. Titrekti, acemiceydi, kenarı eğri büğrüydü ve hiç düzgün olmayan bir orta çizgisi vardı. Yine de “A” harfiydi. Başımı kaldırdım. Bir an annemin yüzünü gördüm, yanaklarında yaşlar vardı. Sonra babam eğildi ve beni omzuna aldı.

Başarmıştım! Zihnime, kendini ifade etme şansını verecek olan şey başlamıştı. Evet, dudaklarımla konuşamıyordum ama şimdi sözlerden daha kalıcı şeylerle konuşacaktım yazılı sözcüklerle.

Ayak parmaklarımla arasında tuttuğum bir parça kırık tebeşirle yere çizdiğim o bir harf benim için yeni bir dünyaya giden yol, zihinsel özgürlüğümün anahtarıydı. Çarpık bir ağızla bir şeyler ifade etmek için can atan gergin ben için rahatlama kaynağıydı.

(...)

Ek-2:

TATLI DİL

Mağaza vitrinlerindeki mankenleri bilirsiniz. Hepsi güler yüzlüdür, içlerinde pek de güzelleri vardır ama dilleri olmadığı için soğukturlar. Onlar her ne kadar insan benzeri iseler de insanları güzel yapan, sıcak yapan dildir. Ama her dil değil, dilin de tatlısı olmalı. Allah bir adama her şeyin tatlısını, yalnız dilin acısını verdi mi ne yapsa kâr etmez. Öylesinin sevimli, cana yakın olmasına imkân yoktur. Çünkü o dil ağzın içinde her dönüşünde can yakar, kalp kırar, gönül devirir. “Dil yarası yaraların en derinidir.” derler. Doğru sözdür. Bıçağın açtığı yara zamanla kapanır; dil yarası, ruhun en gizli taraflarına doğru boyuna işler, bir türlü kapanmak bilmez.

Acı dilin zararı yalnız karşısındakine değildir; kendi sahibini de dünya güzeli olsa çirkinleştirir. Nice güzel insan vardır ki dilleri yüzünden sevilmezler. “Şeytan görsün yüzünü!” deyip bucak bucak kaçtığımız insanlar hep o insanlardır. Ama tatlı dil öyle mi ya? “Yılanı deliğinden çıkarır.” derler. Yılan insan dilinden pek anlamaz ama tatlı dilin neler yapmaya yettiğini anlatmak için herhâlde böyle demişler.

Ne kadar öfkeli olursanız olun tatlı dil sizi yatıştırır. En yapamayacağınız işleri size tatlı dille, güler yüzle yaptırır. “Haydi şekerim şunu yapiver.” Demek başka, “Kalk şunu yap!” demek başkadır. İşleriniz biraz ters gitmiş, eve yorgun gelip koltuğa henüz sırtınızı dayamış bile olsanız bu tatlı dil sizi yerinizden kaldıır. İşleriniz ters gitmişse “Bunda evdekilerin ne suçu var?” diye düşünürsünüz. Ne kadar yorgun olursanız olun, ufak bir zahmetin sizi daha fazla yormayacağına kendi kendinizi inandırmaya çalışırsınız. İçinizden bir kuvvet bu tatlı emri yerine getirmeniz için sizi sanki zorlar. Çünkü tatlı dil suratınıza çarpmamış, kalbinize işlemiştir. Acı dil onu nasıl kırırverirse tatlı dil de imar eder. Tatlı dilin emrini o keyifsiz hâlinizde yerine getiriverirsiniz. İşte tatlı dilin mucizesi budur.

Tatlı konuşmalarıyla tanınmış insanlar vardır. Onları dinlemek başlı başına bir zevktir. Hatta bu tür insanlarla konuşmaya gittiniz mi söz yavaş yavaş güzel konuşanın, tatlı dilinin ağzında kalır. O söyler, siz dinlersiniz. Saatlerce hiçbir şey söylemeseniz bile o tatlı sözlerle siz konuşmuş gibi olursunuz. Hani bazı insanlar için “Ağzından bal akıyor.” derler, işte bu ağızdan akan bal, tatlı dilin balıdır.

Tatlı dil insan için başlı başına bir kuvvettir. İnsanlar başkaları hakkındaki ilk hükümlerini onların yüzlerine bakarak verir, sonra konuşmalarını incelerler. Gerçi insanın dili ağzının içinde kolay dönmüyorsa, düşüncelerini çabucak, güzel cümleler hâlinde ağzından dökemiyorsa bu gibi hâllerde susmak en emin çaredir. Konuşmadaki noksanlarını bilen bazı zeki insanlar susmayı becermek suretiyle işlerinde muvaffak olurlar. Bütün ömürleri boyunca sustukları için yükselmiş insanlar çoktur. Ama asıl muvaffakiyet konuşmakla olur.

Güler bir yüz, tatlı bir dille tamamlandığı zaman insana bütün kapılar açılır. Söze başlarken de söylediğim gibi tatlı dil sevimli görünmeyen hatta soğuk görünen yüzleri bile ısıtır, cana yakın kılar. Tatlı dille bütün kapıların açılması bundandır. Adana, Mersin, Kahramanmaraş gibi Güney ve Güneydoğu vilayetlerimizde halk ağzında “dil” kelimesi “anahtar” manasında kullanılır. Hatta biraz daha yukarı çıkarsanız mesela Erzincan’da düğünlerde, gelin susar, ağzını açıp bir kelime söylemez. Düğün akşamı gelini söyletmek için güvey kıymetli bir hediye verir ki bu hediyeye Erzincan’da “dilbağı” derler. O hediye ile gelinin dili çözülür. Yani anahtarı işlemeye başlar. Gerçekten dilin, tatlı dil olmak şartıyla, açamayacağı kapı, çözemeyeceği düğüm yoktur. Gönüller onunla alınır.

“Mademki tatlı dil her kapıyı açan sihirli bir anahtardır, öyle ise ne duruyoruz, dilimizi tatlılaştıralım.” diyen bilmem bulunur mu? Çünkü bu, ha deyince olacak işlerden değildir. Gönülleri fetheden tatlı dil bütün gücünü gönülden alır. İnsanın dilinin tatlı olması için gönlünün tatlı, iyi olması lazımdır. Kötü bir adamın dökeceği tatlı dil, tilkinin kargaya döktüğü tatlı dil gibidir. İnsanı belki kısa bir zaman için aldatır ama çabucak da foyası meydana çıkar. Hakiki tatlı dil iyi insanda olur. Yüreği merhametle, sevgi ile dolu insanın dili de kendiliğinden tatlılaşır. Bu geçici dünyada gönül yıkmanın, kalp kırmanın boşluğunu sezecek kadar olgun bir hayat anlayışına varmalı ki insan, en küçüğünden en büyüğüne kadar tatlı dille, güler yüzle seslenebilsin.

Alman İmparatoru Charles Quint (Şarl Ken), saat meraklısı idi. İşi gücü, etrafına topladığı on, on beş saati aynı zamanda çaldırmaya, daima hepsinin aynı zamanı göstermelerini temin etmeye çalışmaktı. Dünya hükümranlığı peşinde koşan Charles Quint günün birinde “Ben on saati ayar etmekten aciz olan bir insan, milletleri nasıl ayar edebilirim?” diyerek üzüntüye kapılmıştır. Fakat o aç gözlüydü. İnsanları zorla emri atına almak, kırıp dökerek onlara hâkim

olmak istiyordu. Hâlbuki tatlı dilli adam böyle bir üzüntüye kapılmaz, kimse kendisine diretmeyeceği için her gittiği yere huzur götürür. Onun tatlı dili en tembeli, en gönülsüzü bile şevke getirdiği için hayat yükü ağırlığını hissettirmez olur. Dakikalar, yatağına alışmış bir su gibi, şırıltılar içinde akar gider.

Gönülden temenni ederim, hayatınız güler yüzlü, tatlı dilli insanlar arasında geçsin.

ŞEVKET RADO

Ek-3:

FUTBOLCU OLMAYA KARAR VERMİŞTİM

Bizim kuşağın çocukluğu İkinci Dünya Savaşı yıllarına rastlar. Dünya Savaşı ne demektir, nereden bileceksiniz. Ben dört yaşındayken savaş çıkmıştı. (...)

İnanın, ilk lastik topu (o da yumruk kadar bir şeydi) ortaokul ikinci sınıftaydım gördüğümde. İçi havayla şişirilmiş bir futbol topuna ayağımın ucunu değdirme keyfini tattığımda artık liseye gidiyordum.

Ama büyüyünce futbolcu olmayı, bir futbol takımında oynayabilmeyi öylesine çok isterdim ki... Sokak aralarından eski paçavraları toplar, düre büke yusuvarlak ederdik, iplerle sarardık, güya top yapardık kendimize. Sonra da çift kaleyi kurardık mahalle aralarında, iki takıma bölünürdük, maç yapardık. Lakin top dediğimiz o paçavra yığını ne düştüğü yerden sıçrar, ne uçar gider! Hele şöyle bir de ıslanmaya görsün... Ayakkabılarımız parçalanmasın diye yalın ayak oynardık üstelik. Akşamları üstüm başım çamur içinde, kan tere batmışım... Nedense bir de hep pabuçlarımın burnu delinirdi önce. (...)

Öte yandan da futbol düşkününü bir dolu arkadaşımın aksine gerçekten çok çalışkan bir öğrenciydim. Ders saatlerinin dışında kalan bütün zamanımı top peşinde koşmakla geçirirdim ama geceleri de hemen hemen her gün saat on ikiye kadar çalışır, ödevlerimi bitirirdim.

İlk ve ortaokulda notlarım hep pekiyi olduğu için artık yazgım belli olmuştu. Çevremdeki herkes “Sen okursun, okursun.” diyordu çünkü. (...) Liseyi bitirecektim, üniversiteye gidecektim. Okuyup da ne olmayı düşünüyordum, inanın çıkaramıyorum şimdi. Doktor mu, avukat mı, mimar mı? Yalnız, galiba ta lise ikinci sınıfa kadar mimarlığın nasıl bir iş olduğunu dahi bilmediğimi de söylemeliyim. Olsa olsa mühendislik filan diye düşünmüşümdür. Kısacası hem okuyup bir şeyler olmayı kuruyordum hem de ne olursam olayım mutlaka bir futbol takımında oynamaya da kararlıydım.

İşte bu düşüncelerle İkinci Dünya Savaşı'nın bitiminin üzerinden daha üç dört yıl ya geçmişti ya geçmemişti yani henüz savaşın yaraları tam sarılmamıştı, Adana Erkek Lisesi'ne1 kaydoldum.

(...)

Ders yılı başladı, sınıfa bir girdim ki kimleri görüyorum. O güne kadar stadyumlarda avazım çıktığı kadar yüzlerine hayranlıkla bağırdığım, alkışladığım, artlarından koştuğum, karamela şekerlerinin içinden çıkan resimlerini özenle biriktirdiğim Toros Sporlu, Seyhan Sporlu, İdmanyurtlu Eczacı Ulviler, Danzig Cumaliler, Kelehop Hacılar, Arap Muratlar, İmamlar, Küçük Bekirler daha niceleri bizim sınıftalar.

Hemen sırnaştım onlara, yanlarına sokulmaya başladım. Futbolcu olmaya karar verdiğime göre onlardan öğreneceğim çok şey var demekti.

Ne ki hemen itiraf etmeliyim, yanlarına pek de sokmuyorlardı beni. Adamdan saymıyorlardı açıkçası. Önce hem yaşça onlardan küçüktüm hem de boyca. Sonra (galiba asıl önemlisi de buydu) çalışkan bir öğrenciydim.

Ben de onlara özendim, onlar gibi yapmaya başladım. Ama birinci karne bir geldi ki... Breh breh breh! Görülmüş şey değil benim için. Tam dokuz zayıfım var. (...) Bütün sömestir kalakaldım evde, tabii futbol takımından da atıverdiler beni. Demek yazgımda yokmuş. Futbolcu olamadım ama üniversiteyi bitirdim, mimar oldum.

Demirtaş CEYHUN

Ek-4:

ESKİCİ

Vapur rıhtımdan kalkıp da Marmara'ya doğru uzaklaşmaya başlayınca yolcuyu geçirmeye gelenler, üzerlerinden ağır bir yük kalkmış gibi ferahladılar: “Çocukcağız Arabistan'da rahat eder” dediler, hayırlı bir iş yaptıklarına herkesi inandırmış olmanın uydurma neşesiyle, fakat gönülleri isli, evlerine döndüler.

Önce babadan yetim kalan küçük Hasan, anası da ölünce uzak akrabaları ve konu komşunun yardımıyla halasının yanına, Filistin'in sapa bir kasabasına gönderiliyordu. Hasan vapurda oyalandı; gırl gırl işleyen vinçlere, üstleri yazılı cankurtaran simitlerine, kurutulacak çamaşırlar gibi iplere asılı sandallara, vardiya değiştirilirken çalınan kampanaya bakarak çok eğlendi. Beş yaşında idi; peltek, şirin konuşmalarıyla da güvertede yolcuları epeyce eğlendirmişti. Fakat vapur, şuraya buraya uğrayıp bir sürü yolcu bıraktıktan sonra sıcak memleketlere yaklaşınca kendisini bir durgunluk aldı. Kalanlar bilmediği bir dilden “Hasan gel! Hasan git!” demiyorlardı; adı değişir gibi olmuştu. Hassen şekline girmişti.

“Taal hun yâ Hassen!” diyorlardı. Yanlarına gidiyordu.

“Ruh yâ Hassen...” derlerse uzaklaşıyordu.

Hayfa'ya çıktılar ve onu bir trene koydular.

Artık ana dili büsbütün işitilmez olmuştur. Hasan köşeye büzüldü; bir şeyler soran olsa da susuyordu, yanakları pençe pençe, al al olarak susuyordu. Portakal bahçelerine dalmış, göğsünde bir katılık, gırtlığında lokmasını yutamamış gibi bir sert düğüm, hep susuyordu. Fakat hem tümüyle çiçek açmış, hem yemişlerle donanmış güzel, ıslak bahçeler de tükendi; zeytinlikler de seyrekleşti. Yamaçlarında keçiler otlayan kuru, yalçın, çıplak dağlar arasından geçiyorlardı. Bu keçiler kapkara, beneksiz kara idi; tüyleri yeni otomobil boyası gibi aynamsı bir cilâ ile, kızgın güneş altında, fırl fırl yanıyordu. Bunlar da bitti; göz alabildiğine uzanan bir düzlüğe çıkmışlardı; ne ağaç vardı, ne dere, ne ev! Yalnız ara sıra kocaman kocaman hayvanlara rast geliyorlardı. Çok uzun bacaklı, çok uzun boylu, sırtları kabarık, kambur hayvanlar trene bakmıyorlardı bile... Ağzlarında beyazımsı bir köpük çiğneyerek dalgın ve

küskün arka arkaya, ağır ağır yumuşak yumuşak, iz bırakmadan ve toz çıkarmadan gidiyorlardı. Çok sabretti, dayanamadı, yanındaki askere parmağını göstererek sordu; o güldü:

“Gemel! Gemel!” dedi.

Hasan’ı bir istasyonda indirdiler. Gerdanından, alnından, kollarından ve kulaklarından biçim biçim, sürü sürü altınlar sallanan kara çarşafı, kara çatık kaşlı, kara iri benli bir kadın göğsüne bastırdı. Anasınıninkine benzemeyen, tuhaf kokulu, fazla yumuşak, içine gömülürken cansız bir göğüs...

“Yâ habibî! Yâ aynî!”

Halasının yanındaki kadınlar da sarıldılar, öptüler, söyleştiler, güleştüler. Birçok çocuk da gelmişti; entarilerinin üstüne hırka yerine ceket giymiş, saçları perçemli, başları takkeli çocuklar...

Hasan durgun, tıkanıktı; susuyor, susuyordu. Öyle, haftalarca sustu.

Anlamaya başladığı Arapça’yı, küçücük kafasında beliren bir inatla konuşmayarak sustu. Daha büyük bir tehlikeden korkarak deniz altında nefes almamaya çalışan bir adam gibi tıkanıldığını duyuyordu, gene susuyordu. Hep sustu. Şimdi onun da kuşaklı entarisi, ceket, takkesi, kırmızı merkupları (bir tür yöresel deri ayakkabı) vardı. Saçlarının ortası, el ayası kadar sıfır numara makine ile kesilmiş, alnına perçemler uzatılmıştı. Deri gibi sert, yayvan tandır ekmeğine alışmıştı; yer sofrasında bunu hem kaşık hem çatal yerine dürümleyerek kullanmayı beceriyordu.

Bir gün halası sokaktan bağırarak geçen bir satıcıyı çağırdı. Evin avlusuna sırtında çuval kaplı bir yayvan torba, elinde bir ufacık iskemle ve uzun bir demir parçası, dağınık kılıklı bir adam girdi. Torbasında da mukavva gibi bükülmüş bir tomar duruyordu. Konuştular, sonra önüne bir sürü patlak, sökük, parça parça ayakkabı dizdiler. Satıcı iskemlesine oturdu; Hasan da merakla karşısına geçti. Bu dört yanı duvarlı, tek kat, basık ve toprak evde öyle canı sıkılıyordu ki... Şaşarak, eğlenerek seyrediyordu: Mukavvaya benzettiği kalın deriyi iki tarafı keskin incecik sapsız bıçağı ile keşişine, ağzına bir avuç çivi dolduruşuna, sonra bunları birer birer, İstanbul’da gördüğü maymun gibi avurdandan çıkarıp ayakkabıların altına çabuk çabuk mıhlayışına, deri

parçalarını pis bir suya koyup ıslatışına, mundar çanaktaki macuna parmağını daldırıp tabanlara sürüşüne, hepsine bakıyordu. Susuyor ve bakıyordu. Bir aralık nerede ve kimlerle olduğunu keyfinden unuttu, dalgınlığından ana diliyle sordu:

“Çiviler ağzına batmaz mı senin?”

Eskici başını hayretle işinden kaldırdı. Uzun uzun Hasan’ın yüzüne baktı:

“Türk çocuğu musun be?”

“İstanbul’dan geldim.”

“Ben de o taraflardan... İzmit’ten!”

Eskicide saç sakal dağınık, göğüs bağı açık, pantolonu dizlerden yamalı, dişleri eksik ve suratı sarı, sapsarıydı; gözlerinin akına kadar sarıydı. Türkçe bildiği ve İstanbul taraflarından geldiği için Hasan, şimdi onun sade içine değil, yüzüne de dikkatle bakmıştı. Göğsünün ortasında, tıpkı çenesindeki sakalı andıran kırçıl, seyrek bir tutam kıl vardı. Dişsizlikten peltek çıkan bir sesle tekrar sordu:

“Ne diye düştün bu cehennemın ortasına sen?”

Hasan anladığı kadar anlattı. Sonra Kanlıca’daki evlerini tarif etti, komşusunun oğlu Mahmut’la balık tuttuklarını, anası doktora giderken tünele bindiklerini, bir kere de kapıya beyaz boyalı hasta otomobili geldiğini, içinde yatak serili olduğunu söyledi. Bir aralık da kendisi sordu:

“Sen niye buradasın?”

Öteki başını ve elini şöyle salladı: Uzun iş mânâsına... Ve mırıldandı:

“Bir kabahat işledik de kaçtık!”

Asıl konuşan Hasan’dı, altı aydan beri susan Hasan... Durmadan, dinlenmeden, nefes almadan, yanakları sevincinden pembe pembe, dudakları titreyerek taze, gevrek, billûr sesiyle bitevîye

konuşuyordu. Aklına ne gelirse söylüyordu. Eskici hem çalışıyor, hem de ara sıra “Ha! Ya! Öyle mi?...” gibi dinlediğini bildiren sözlerle onu söyletiyordu; artık erişemeyeceği yurdunun bir deresini, bir rüzgârını, bir türküsünü dinliyormuş gibi hem zevkli, hem yaşlı dinliyordu; geçmiş günleri, kaybettiği yerleri düşünerek benliği sarsıla sarsıla dinliyordu. Daha çok dinlemek için de elini ağır tutuyordu. Fakat nihayet bütün ayakkabılar tamir edilmiş, iş bitmişti. Demirini topraktan çekti, kösesini büktü, çivi kutusunu kapadı, kiriş çanağını sarmaladı. Bunları hep ağır ağır yaptı.

Hasan, yüreği burkularak sordu:

“Gidiyor musun?”

“Gidiyorum ya, işimi tükettim.”

O zaman gördü ki küçük çocuk, memleketlisi minimini yavru ağlıyor... Sessizce, titreye titreye ağlıyor. Yanaklarından gözyaşları birbiri arkasına, temiz vagon pencerelerindeki yağmur damlaları; dışarının rengini geçiren manzaraları içine alarak nasıl acele acele, sarsıla çarpışa dökülürse öyle, bağrının sarsıntılarıyla yerlerinden oynayarak, vuruşarak içlerinde güneşli mavi gök, pırıl pırıl akıyor.

“Ağlama be!.. Ağlama be!”

Eskici başka söz bulamamıştır. Bunu işiten çocuk hıçkıra hıçkıra, katıla katıla ağlamaktadır. Bir daha Türkçe konuşacak adam bulamayacağına ağlamaktadır.

“Ağlama diyorum sana! Ağlama!..”

Bunları derken onun da katı, nasırlanmış yüreği yumuşamış, şişmişti. Önüne geçmeye çalıştı, ama yapamadı, kendisini tutamadı, gözlerinin dolduğunu ve sakallarından kayan yaşların – Arabistan sıcağıyla yanan kızgın göğsüne– bir pınar sızıntısı kadar serin, ürpertici, döküldüğünü duydu.

Refik Halit KARAY

Ek-5:

AMPULÜN İLK YANIŞI

40-50 adam, koca bir laboratuvara dolmuş, Thomas Alva Edison adındaki çılgın ama bir o kadar da çalışkan bir mucitin liderliğinde, harıl harıl çalışıyordu. Doğrusu o güne kadar, böyle bir bilimsel araştırma seferberliği görülmuş şey değildi.

Cam ampullerin içindeki hava, elektrik akımının kızdırdığı tellerin anında yanıp kül olmaması için boşaltılıyordu ama önemli bir sorun vardı: O teller hangi maddeden yapılacaktı?

Bazıları çok az dayanıyor, bazıları çok pahalıya mal oluyor, bazıları yeterince ışıltı saçmıyor, bazıları daha en başından kararıyor, bırakın ışık saçmayı, ortalığın ışığını sanki içine çekiyordu...

Doğru maddeyi bulmak için neler neler denenmişti. Kömürleştirme işleminden geçirilmiş mukavva, mantar, Hindistan cevizi kabuğu, at kuyruğu, ağaç dalı... Hatta laboratuvarı gezmeye gelen kızıl sakallı bir adamın sakalından, adamcağız “Durun ne yapıyorsunuz!” demeye kalmadan koparılan üç beş tel...

Edison başta olmak üzere herkes bu deneme yanılmalarından çok yorulmuştu. Bine yakın farklı madde denenmiş ama istenilen sonuç alınamamıştı...

Edison'un asistanı, herkesin çok yıprandığına ve bu işe daha fazla devam etmenin bir anlamı olmadığına inanıyordu. “Artık bu işten vazgeçsek!” dedi. “Bine yakın deneme yaptık ama sonuç başarısız oldu...” Edison ise tüm yorgunluğuna rağmen tarihe geçecek bir yanıt verdi:

“Ne demek hiçbir netice alamadık! Öyle şey olur mu? Bin ayrı madde denedik ve bin tane yanlışı maddenin hangileri olduğunu öğrendik!”

1879 yılının kasım ayıydı. Yorgun mucit Edison, aralıksız süren çalışmalarına kısa bir süre ara vermiş, masasının başında bitkin bitkin oturuyor ve ne yapacağını düşünüyordu.

Can sıkıntısından, ceketinin düğmeleriyle oynamaya başladı. Düğmelerden biri düşmek üzereydi, Edison çekip kopardı bu düğmeyi. Düğme kopunca dikili olduğu yerden bir iplik parçası sarkmaya başladı. İpliği gören Edison'un kafasında bir anda ampul yanıverdi! “Bunu denemedik!” dedi ve ekibindeki elemanlara hemen pamuk ipliği bulmalarını söyledi.

Elemanlar, Edison'un dediğini yaptılar ama kimsenin zerre miktar ümidi yoktu. Aceleyle getirilen bir yumak pamuk ipliği, Edison'un talimatı ile önce küçük parçalara bölündü. Sonra da özel bir yöntemle kömürleştirildi. Kömürleştirilen iplikler elbette kırılmaya karşı son derece hassas bir hâl almıştı. Ama biraz dikkatle, bir tanesi ampulün içine kırıp dökmeden yerleştirilebildi.

Sıra ampule elektrik akımının verilmesine gelmişti. Nefeslerin tutulduğu bir anda akım verildi. Kömürleşmiş pamuk ipliği önce kızardı, sonra da etrafa tatlı sarı bir ışık vermeye başladı. Peki, bu kaç dakika sürecekti?

Herkes, "Şimdi kararıp sönecek!" korkusuyla ampulün çevresini sarıp beklemeye başladı. Dakikalar bir bir geçiyor fakat ampul yanmaya devam ediyordu. Aradan saatler geçti, ampul hâlâ yanıyordu. Aranan madde bulunmuştu işte...

Kısa bir süre sonra, bir elektrik santrali yapıldı. 900 binaya elektrik şebekesi kuruldu. 14 bin ampul, açma kapama anahtarları ile üretilip evlere takıldı.

4 Eylül 1882'de Edison'un şalteri kaldırmasıyla dünyanın elektrikle aydınlatılan ilk mahallesi, binlerce insanın gözü önünde ışıl ışıl parıldamaya başladı. (...)

Tarık USLU

Ek-6:

Yazılı ve Sözlü Okur- Tepki Soruları

Öğrenci görüşme formu

Cinsiyet:

Yaş:

Görüşme Tarihi ve Saati:

Katılımcı Kodu:

- 1- Bu öyküde yazar hangi mesajı vermek istiyor? Sen bu öyküden nasıl bir ders çıkardın? Açıklar mısın?
- 2- Bu öyküyü başka birine tavsiye eder misin? Sebebi nedir?
- 3- Bu öykünün yaşamına ve çevrene uygun olup olmaması hakkında ne düşünüyorsun?
- 3- Bu öyküde özelliklerini kendine benzettiğin bir karakter var mı?
- 5- Bu öyküdeki herhangi bir karakterin yerinde olmak ister miydin?
- 4- Okuduğun öyküdeki karakterlerden çevrendeki insanlara benzeyen var mı? Hangi yönden benziyor?
- 7- Bu öyküyü sen yazmış olsan nasıl bitirirdin?
- 8- Öyküde anlamlandıramadığın bir bölüm ya da cümle var mı?

Ek-7:

Öğretmen Görüşme Formu

Cinsiyet:

Görev yaptığınız il/ilçe/sem (Okul bölgesi):

Görüşme Tarihi ve Saati:

Katılımcı Kodu:

Mezun olduğunuz fakülte:

Mezuniyet dereceniz: Ön Lisans/ Lisans/Yüksek Lisans/Doktora

- 1- Bu öyküde yazarın vermek istediği mesaj nedir? Açıklar mısınız?
- 2- Bu öyküyü başka birine tavsiye eder misiniz? Sebebi nedir?
- 3- Bu öykünün yaşamınıza ve çevrenize uygun olup olmaması hakkında ne düşünüyorsunuz?
- 4- Bu öyküde özelliklerini kendinize benzettiğiniz bir karakter var mı?
- 5- Bu öyküdeki herhangi bir karakterin yerinde olmak ister miydiniz?
- 6- Okuduğunuz öyküdeki karakterlerden çevrenizdeki insanlara benzeyen var mı? Hangi yönden benziyor?
- 7- Bu öyküyü siz yazmış olsaydınız nasıl bitirirdiniz?
- 8- Öyküde anlamlandıramadığınız bir bölüm ya da cümle var mı?

Ek-8:**Metin Değerlendirme Ölçeği (İşeri, 2014).**

Ölçütler		Var/Uygun	Kısmen	Yok/ Uygun değil
METİN MERKEZLİ ÖZELLİKLER	Metinler gönderimsel bağdaşıklık taşımaktadır.			
	Metinler değiştirmeye dayalı bağdaşıklık taşımaktadır.			
	Metinler bağlaçlara dayalı bağdaşıklık taşımaktadır.			
	Metinler eksiltiye dayalı bağdaşıklık taşımaktadır.			
	Metinler yinelemeye dayalı bağdaşıklık taşımaktadır.			
	Metinler eşdizimliliğe dayalı bağdaşıklık taşımaktadır.			
	Metinler konu birliği/sürekliliği taşımaktadır.			
	Metinler başlık ve içerik açısından uyumludur.			
	Metinler paragraflar/bölümler arası uyum taşımaktadır.			
OKUR MERKEZLİ ÖZELLİKLER	Metinler amaçlılık ilkesine uygundur.			
	Metinler kabuledilebilirlik ilkesine uygundur			
	Metinler bilgisellik ilkesine uygundur.(öğrenci açısından yeni bilgi sunmaktadır.)			
	Metinler belirgin bir ileti taşımaktadır.			
	Metinler öğrencilerin artalan bilgileri bakımından anlaşılırdır.			
	Metinlerde sınıf düzeyine uygun dil kullanılmıştır.			
	Metinler okunabilirlik ilkelerine göre tam iletişim kurulabilir niteliktedir.			
DİĞER ÖZELLİKLER	Ders kitaplarına seçilen metinler yazım ve noktalama açısından uygundur			
	Metinler öğrencinin ilgisini çekebilecek niteliktedir.			
	Seçilen metinler Türk Milli Eğitiminin genel amaçlarına ve temel ilkelerine uygundur.			
	Seçilen metinlerde Türk Milli, kültürel ve ahlaki değerlere, milletimizin bölünmez bütünlüğüne aykırı unsurlara yer verilmemiştir.			
	Seçilen metinler Türk toplumunun kültürünü yansıtan özellikler göstermektedir.			
	Metinler, Türkçe programında belirtilen kazanımları edindirecek nitelikleri taşımaktadır.			
Metinler görsel öğelerle desteklenmiştir.				

Ek-9:

YASAL/ÖZEL İZİN BELGESİ



T.C.
ORDU VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü



Sayı : E-18802389-605.01-94924774
Konu : Araştırma İzni (Sibel GÜLTEKİN PALA)

22.01.2024

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : a) Millî Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 21.01.2020 tarihli ve 1563890 sayılı yazısı (Genelge 2020/2)
b) Ordu Üniversitesi Rektörlüğü Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğünün 16.01.2024 tarihli ve 955993 sayılı yazısı.

Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı, Türkçe Eğitimi Bilim Dalı, tezli yüksek lisans programı 356512446980 T.C. kimlik numaralı öğrencisi Sibel GÜLTEKİN PALA'nın, "Ana Fikir Sorularına Verilen Cevapların Okur-Tepki Teorisi Bağlamında Değerlendirilmesi" konulu bilimsel çalışmasını veri sağlamak amacıyla anket çalışması yapma izin talebine ilişkin ilgi (b) yazı ve ekleri, Müdürlüğümüz Araştırma Değerlendirme Komisyonu tarafından ilgi (a) genelge hükümleri doğrultusunda incelenmiş olup, uygulanmasında sakınca görülmemiştir.

Söz konusu anket çalışmasının, eğitim öğretim faaliyetlerini aksatmayacak şekilde olur ekinde yer alan imzalı ve mühürlü formun kullanılarak, öğrencilere ait çalışmaların veli izni doğrultusunda ve elde edilen verilerin herhangi bir haber, resmi özel web sayfaları, yerel ve ulusal basında paylaşılması kaydıyla, Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı, Türkçe Eğitimi Bilim Dalı, tezli yüksek lisans programı 356512446980 T.C. Kimlik numaralı öğrencisi Sibel GÜLTEKİN PALA tarafından; ilimiz Resmi ortaokul öğretmen ve öğrencilerine 2023-2024 eğitim ve öğretim yılı içinde okul müdürlüğünün sorumluluğunda gönüllülük esasına göre uygulanması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Ramazan TÖNGEL
Müdür a.
Şube Müdürü

OLUR
Mehmet Fatih VARGELOĞLU
Vali a.
İl Millî Eğitim Müdürü

Ek :

- 1- Komisyon Kontrol Tutanağı (2 Sayfa)
- 2- Mühürlü Anket Formu (25 Sayfa)

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Adres : Karşıyaka Mah. Atatürk Bulvarı No:336/B Altınordu/ORDU Dahili 1712
Telefon No : 0 (452) 223 16 29
E-Posta: ab52@meb.gov.tr
Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>
Bilgi için: Ayşe ÖZCANLI (Strateji Geliştirme Şube Müdürlüğü)
Unvan : Şef
İnternet Adresi: ordu.meb.gov.tr Faks:4522250144



Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evrak.cemr.meb.gov.tr/adresinden> 8819-458a-3a79-h56d-dfcd kodu ile teyit edilebilir.

ÖZGEÇMİŞ

Adı Soyadı	Sibel GÜLTEKİN PALA
Yabancı Dili	İngilizce
Orcid Numarası	ORCID:0000-0003-3655-6951
Ulusal Tez Merkezi Referans Numarası	10636330
Lise	Köprülü Mehmet Paşa Anadolu Lisesi
Lisans	Anadolu Üniversitesi İktisat Ondokuz Mayıs Üniversitesi Türkçe Öğretmenliği
Yüksek Lisans	Ordu Üniversitesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Anabilim Dalı Türkçe Eğitimi Bilim Dalı
Akademik Çalışmalar	Kanık Uysal, P., ve Gültekin Pala, S. (2022). Ana Fikri Bulma: Öğretmen ve Öğrenciler Neler Yapıyor? Neden Zorlanıyor?. Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları, 10(1), 44-66. https://doi.org/10.35233/oyea.1112647



