



Edebiyat ve Duygular: Öyküleyici Metinleri Anlamada Duyguların Rolü*

*Osman TURHAN***

*Fatma KARACA TURHAN****

Öz

Öyküleyici metin ve okur arasındaki etkileşimin duygusal boyutu, anlatı duyguları (empati, sempati, özdeşim, yoğunlaşma), değerlendirici duygular (estetik haz, estetik tatmin) ve biçimlendirici duygularla (duygu ve düşünce değişimleri, kişilik dönüşümü) açıklanmaktadır. Bu duygusal etkileşim, genellikle psikoloji ve bilişsel bilimler alanlarında incelenmektedir. Eğitim alanında yürütülen çalışmalarda, okuduğunu anlama sürecinde okur ve metin temelli duyguların rolü incelenmektedir. Buna göre okur öyküleyici bir metni ideal bir şekilde anlamak için metnin içerdiği duyguları ve duygusal unsurları kavramakta, analiz etmekte, yorumlamakta ve değerlendirmektedir. Bu süreçte ön bilgileri, duyguları, düşünceleri ve deneyimleriyle metni anlamlandırmakta, metne yönelik kişisel/estetik tepkide bulunmaktadır. Bu yaklaşım ulusal ve uluslararası sınavlarda (PISA, PIRLS, NAEP) ve dil öğretim programlarında (Singapur, Güney Kore, ABD, Avustralya vb.) esas alınmaktadır. Bu sınavlarda ve programlarda okuduğunu anlama becerisiyle ilgili duygusal kazanım ve duygusal yeterliklere yer verilmektedir. Ancak 2006 sonrası Türkçe dersi öğretim programları bu noktada yetersiz kalmaktadır. Benzer şekilde Türkçe ders kitapları da (öyküleyici metin, okuma etkinlikleri) duygusal içerik, duygusal etkileşim ve duygusal becerilerin kullanımı açısından yetersizlik göstermektedir. Bu nedenle güncel Türkçe dersi öğretim programının ve Türkçe ders kitaplarının yapılandırılması gerekmektedir.

Anahtar Kelimeler: Edebiyat, öyküleyici metin, okuduğunu anlama, duygular, okumanın duygusal boyutu

Literature and Emotions: The Role of Emotions in Narrative Text Comprehension

Abstract

Emotional aspect of the interaction between narrative text and the reader is explained by narrative feelings (empathy, sympathy, identification, transportation), evaluative feelings (aesthetic pleasure, aesthetic satisfaction), and self-modifying feelings (emotion and idea changes, personality transformation). This emotional interaction is often studied in the fields of psychology and cognitive sciences. Educational studies examine the role of the reader and text-based emotions in reading comprehension process. Accordingly, to ideally understand a narrative text, the reader comprehends, analyses, interprets, and evaluates the emotions and emotional elements which the text included. In this process, the reader comprehends the text with his/her prior knowledge, feelings, thoughts, and experiences, and shows a personal/aesthetic response to it. National and international exams (PISA, PIRLS, NAEP) and language education programs (Singapore, South Korea, the USA, Australia, etc.) are based on this approach. Emotional achievements and competencies related to reading comprehension skills are included in these exams and programs. However, post-2006 Turkish education programs are insufficient in this regard. Similarly, Turkish textbooks (narrative text, reading activities) are inadequate in terms of

* Bu çalışmanın bir bölümü 18. Uluslararası Türk Dünyası Sosyal Bilimler Kongresi'nde (12-14 Aralık 2020) sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

** Arş. Gör., Yıldız Teknik Üniversitesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, İstanbul, osmant@yildiz.edu.tr, ORCID: 0000-0003-4800-5786

*** Öğr. Gör., Yıldız Teknik Üniversitesi, Rektörlük, İstanbul, fkaraca@yildiz.edu.tr, ORCID: 0000-0001-9665-1032

emotional content, emotional interaction and the use of emotional skills. Therefore, the current Turkish education curriculum and Turkish textbooks should be re-structured.

Keywords: Literature, narrative text, emotions, reading comprehension, emotional aspect of reading

Giriş

Gerçek hayatın bir yorumu olan edebiyat (Oatley, 2012), kişinin hayatına anlam katmasına ve hayatında bir amaç belirlemesine, kendini ve hayatı sorgulamasına, gerçek hayatla ilgili bilgi edinmesine, aydınlanmasına, kişisel ve sosyal dinamikleri anlamasına, insanları anlamasına ve analiz etmesine, bireysel ve sosyal duyarlılık kazanmasına, sosyal ilişkilerini kuvvetlendirmesine, kişisel problemleriyle başa çıkmasına yardımcı olmaktadır (Djikic ve Oatley, 2014; Gerrig, 1993; Kidd ve Castano, 2013; Mar ve Oatley, 2008; Mar, Oatley, Hirsh, Dela Paz ve Peterson, 2006; Oatley, 2011, 2012; Shirley, 1968). Bu nedenle geçmişten günümüze biçimsel ve anlamsal olarak değişim geçirmesine rağmen etki gücünü hiç kaybetmeden (Culp, 1985; Hakemulder, 2000) insanların hayatlarına dokunmaya devam etmektedir. Edebiyatın etki alanını bilişsel, sosyal ve psikolojik olarak sınıflamak mümkündür. Bu üç alanın ortak unsuru olan duyguların, edebiyat için ayrı bir yeri bulunmaktadır. Çünkü pozitif bilimler için doğruluk ne kadar önemli ise edebiyat için de duygular o kadar önemlidir (Oatley, 2002). Edebiyatın merkezinde duygular vardır. Edebiyat, gerçek hayattan daha güvenli bir dünyada, duyguların daha iyi anlaşılacağı ilişkisel bağlamdan meydana gelmektedir. Bu doğrultuda insanların duyguları daha iyi anlamasını ve tecrübe etmesini sağlamaktadır (Oatley, 1999).

Okumanın Duygusal Etkisi

Öyküleyici metin, kurgudaki olaylar ve karakterler aracılığıyla okurda bazı duygular uyandırmakta ve bu duyguları farklı formlara dönüştürmektedir. Hissedilen duygular okuma eylemi bittikten sonra hemen kaybolmamaktadır. Kitabın kapağını kapattıktan sonra da varlığını uzun süre - saatlerce veya günlerce - devam ettirmektedir. Okur, eseri her hatırladığında, hissedilen duygular da tekrar ortaya çıkmaktadır (Mar, Oatley, Djikic ve Mullin, 2011). Bu duygusal sürecin ana unsurunu anlatı duyguları (empati, sempati, özdeşim, yoğunlaşma) oluşturmaktadır. Anlatı duygularına kapılan kişi, günlük kaygılarını ve hedeflerini bir kenara bırakıp karakterin arzu ve isteklerini kendisininmiş gibi algılamakta, karakterin hissettiği mutluluk, öfke, üzüntü vb. duyguları hissetmektedir (Oatley ve Johnson-Laird, 2014). Okumayı tamamladıktan sonra hikâyedeki duygusal durumları tekrar hatırlayıp çeşitli duygulara kapılmaktadır (Bower, Gilligan ve Monteiroi 1981; Oatley ve Duncan, 1992). Hikâyeye gösterilen duygusal tepkiler, gerçek hayata gösterilen duygusal tepkiler kadar yoğun, uzun ve kalıcı değildir. Bununla birlikte, gerçek hayat ve edebi eser anlık olarak birbirine benzer duygusal deneyimler yaşatmaktadır (Nabi ve Green, 2015).

Öyküleyici metin ve okur arasındaki etkileşimin duygusal boyutunu; değerlendirici duygular, anlatı duyguları ve biçimlendirici duygular oluşturmaktadır. Metnin yüzey yapısı ve biçimsel özellikleri ilgi, merak, hayranlık vb. hisler uyandırmaktadır (Kneepkens ve Zwaan, 1994; Miall ve Kuiken, 2002). Okur hissettiği bu duygulara dayanarak metni değerlendirmekte ve okumaya devam etme veya etmeme kararı vermektedir (Miall ve Kuiken, 2002; Wilson, 1956). Değerlendirici duygular, okurun metinde kendinden bir şeyler bulması ve kendini metne yakın hissetmesiyle, genel bir ifadeyle edebî bir eserin okuru tatmin edip etmediği ile ilgilidir. Anlatı duyguları, hikâyedeki olaylar ve karakterler tarafından harekete geçirilmektedir. Anlatı duyguları; yoğunlaşma, özdeşleşme, sempati ve empati olarak sınıflanmaktadır. Okurun hikâyenin çekimine kapılması, gerçek hayattan soyutlanması, zaman kavramını yitirmesi, tüm benliğiyle metne odaklanması yoğunlaşmayla alakalıdır (Green, 2004). Okur, hikâyede yaşanan olayları kendisi yaşıyormuş gibi algıladığında ve metni bu doğrultuda tecrübe edip yorumladığında özdeşleşmektedir (Cohen, 2001). Diğer taraftan hikâyedeki bir olay ve durumla (ölüm karşısında üzüntü, başarı karşısında mutluluk, tehlike karşısında endişe vb.) ilişkili olarak empati ve sempati duygularını hissedebilmektedir. Özdeşleşirken kendini karakter gibi görmektedir. Ancak sempati ve empati yaparken karakterden bağımsız bir kişidir. Bu noktada karakter için hissederken sempati, karakterle birlikte hissederken empati yapmaktadır (Coplan, 2004; Holland, 2009). Anlatı duyguları eş zamanlı olarak hissedilebildiği için bu duyguları birbirinden ayırmak oldukça güçtür

(Koopman, 2018). Ancak okur bu duyguları betimleyebildiği ve isimlendirebildiği için söz konusu duyguları bilinçsiz değil bilinçli bir şekilde hissetmektedir (Kuijpers, 2014). Öyküleyici bir metin, kalıplaşmış düşünme alışkanlıklarını değiştirecek ve farklı bakış açılarıyla tecrübe edilecek kurgusal dünyalar içermektedir (Dufrenne, 1973; Mar vd., 2011; Oatley, 2011). Bu nedenle biçimlendirici bir potansiyele sahiptir. Metnin okuru biçimlendirme şekli, okurun metni nasıl deneyimlediği ve metinle nasıl etkileşim kurduğuyla doğrudan alakalıdır (Djikic ve Oatley, 2014). Bu deneyim ve etkileşimin niteliğine göre okurun kişiliğinde, bilişsel ve duygusal değişimler meydana gelmektedir (Miall ve Kuiken, 2002; Richards, 2003; Ross, 1999). Değişimlerin merkezinde ise duygular yer almaktadır (Djikic, Oatley, Zoeterman, ve Peterson, 2009).

Okumanın duygusal etkisiyle ilgili kuramsal ve deneysel çalışmalar genellikle psikoloji ve bilişsel bilimler alanlarında yürütülmektedir. Bu çalışmalar bilişsel empati, empatik tutum, zihin teorisi, sosyal davranışlar, ahlaki ve etik sorgulama, tutum ve algı değişimi, gerçek hayat algısı, ikna edicilik, bibliyoterapi, kötü alışkanlıklar vb. konular üzerine yürütülmektedir (Burt, 1972; Diekman, McDonald ve Gardner, 2000; Ebersole, 1974; Koopman, 2018; Shapiro ve Rucker, 2003; Shirley, 1968). Eğitimle ilişkili çalışmalar ise metindeki olayları ve durumları duygu, düşünce ve davranış bağlamında inceleme, duygulara yönelik kelime hazinesini geliştirme, metinde açıkça verilmiş duygusal bilgiyi fark etme ve anlama, metindeki maskelenmiş duyguları kavrama, metindeki duyguları betimleme ve duyguların yoğunluklarını değerlendirme, metinle duygusal olarak etkileşime geçme, anlatı duygularını hissetme vb. konular üzerine yapılandırılmaktadır (Black, Turner ve Bower, 1978; Coplan, 2004; Djikic vd., 2009; Kumschick vd., 2014; Oatley, 1995; Rall ve Harris, 2000; Saarni, 1999; Ripley ve Simpson, 2007).

Okuduğunu Anlama Sürecinde Duygular

Okuduğunu anlamada duygulardan bahsedebilmek için, okuma sürecinin okur merkezli bir şekilde gerçekleştirilmesi gerekmektedir. Okur merkezli yaklaşımda, okurun edebî bir metne yüklediği anlam önemlidir (Chase ve Hynd, 1987; Rosenblatt, 1994). Metin ve okuru birbirinden ayırmayan bu yaklaşıma göre metin okura ayna tutmaktadır. Okurun düşünceleri, bakış açısı, tecrübeleri ve duyguları metnin yorumlanmasına yardımcı olmaktadır (Cahill, 1996; Selden, Widdowson ve Brooker, 2017). Bu yaklaşımda okur, duygusal ve olgusal olarak metni analiz etmekte, metne anlam yüklemekte ve metni eleştirmektedir (McLaughlin ve DeVoogd, 2004; Rosenblatt, 2013). Söz konusu açıklamalardan da anlaşılacağı üzere, anlama ve yorumlama sürecinde okurun duyguları işlevsel bir yere sahiptir (Mar vd., 2011). Ancak okuduğunu anlama modellerinde duygusal süreçler göz ardı edilmekte, bilişsel süreçlere odaklanılmaktadır (Kneepkens ve Zwaan, 1994). Öyle ki duygular en az incelenen unsur olmasına rağmen sıklıkla duyguların çok önemli olduğu ve araştırılması gerektiği ifade edilmektedir (Zembylas, 2005).

Okuduğunu anlama sürecinde, okur kaynaklı ve metin kaynaklı duygular etkileşime girmektedir (Marmolejo-Ramos ve Cevasco, 2014). Öncelikle okurun ruh hâli, metni anlama düzeyini etkilemektedir (Bohn-Gettler ve Rapp, 2011). Örneğin okur olumlu bir ruh hâlindeyse mutlu olayları, olumsuz bir ruh hâlindeyse üzücü olayları daha iyi hatırlayabilmekte veya anlayabilmektedir (Bower vd., 1981; Kneepkens ve Zwaan, 1994). Okur duygularını içeren içsel okuma motivasyonu ile okuduğunu anlama becerisi arasında pozitif bir ilişki bulunmaktadır (Schiefele, Schaffner, Möller ve Wigfield, 2012). Örneğin okumayı daha çok seven ve okuma becerisine daha çok güvenen öğrencilerin okuma yeterliliği, diğer öğrencilere göre daha yüksektir (Mullis, Martin, Foy, ve Hooper, 2017). Okur duygusal açıdan nitelikli edebî metinleri, diğer metinlere göre daha az zihinsel çabayla kavrayabilmektedir (Wade, Schraw, Buxton ve Hayes, 1993). Benzer şekilde bilgisel açıdan önemsiz ancak duygusal olarak ilgi çekici bulunduğu metinleri daha az çabayla, bilgisel açıdan önemli ancak duygusal olarak ilgi çekici bulmadığı metinleri ise daha çok çabayla kavrayabilmektedir (Kneepkens ve Zwaan, 1994; Wade vd., 1993). Ayrıca duygusal unsurlara sahip edebî bir metin, okur tarafından daha iyi anlaşılacaktır (Wassenburg, Beker, van den Broek, ve van der Schoot, 2015). Metin ve okur arasındaki duygusal etkileşim, okuma hızını da etkilemektedir. Okur, metinden duygusal olarak etkilendiğinde ilerleyen bölümlerde neler yaşanacağını öğrenmek için okumasını hızlandırabilmekte veya mevcut bölüme daha çok dikkat ettiği için okumasını yavaşlatabilmektedir (Dijkstra, Zwaan, Graesser ve Magliano, 1995).

Öyküleyici bir metni anlamada duygular önemli bir role sahiptir (Graesser ve Klettke, 2001). Hikâyedeki ana karakterin duygularını anlamak, okurun o karakterin eylemlerini ve düşüncelerini anlamasını ve tahmin etmesini sağlamaktadır (Miall, 1989). Diğer bir ifade ile karakterlerin duygularını anlamak metnin anlaşılmasını kolaylaştırmaktadır (Gygax, Garnham ve Oakhill, 2004). Okurun metni yeterli düzeyde anlayabilmesi için karakterlerin içinde bulunduğu duygusal durumu analiz edebilmesi ve karakterlerde meydana gelen duygusal değişimlerin farkına varabilmesi gerekmektedir. Hikâyenin içerdiği duygular, metnin tamamına yayılmış bilgileri birleştirmekte, bu bilgilere bir bağlam kazandırmakta, böylece anlamın oluşmasını sağlamaktadır (Vega, Leon ve Diaz, 1996). Okurun metindeki duygusal durumları fark etmesinde ve anlamasında ise anlatı duygularının (özümseme, empati vb.) işlevsel bir rolü bulunmaktadır (Gygax vd., 2004; Komeda, Kawasaki, Tsunemi ve Kusumi, 2009). Okur, kendi zihinsel dünyası ve başkalarının zihinsel dünyaları hakkındaki bilgilerini, karakterlerin duygularını anlamak ve bu doğrultuda bir sonuca varmak için kullanmaktadır (Mouw, Van Leijenhorst, Saab, Danel ve van den Broek, 2019). Diğer bir ifade ile okur, hikâyeye anlam vermek için kendi duygusal deneyimlerinden faydalanmaktadır (Kneepkens ve Zwaan, 1994). Sonuç olarak okumaya duygusal bir bağlamın katılması ve okurun metinle duygusal bir etkileşim kurması, okuma becerisini geliştirmektedir (Afzali, 2013; Davidson, 2006; Megalakaki, Ballenghein ve Baccino, 2019; Mouw vd., 2019).

Öyküleyici bir metni anlamak için kurgusal yapı (karakter, olay, yer ve zaman, tema vb.) ve okuma öncesi, okuma sırası, okuma sonrasında kullanılan çeşitli stratejiler (ön bilgileri kullanma, amaç belirleme, tahmin etme, planlama, izleme ve düzenleme, çıkarım yapma, özetleme, değerlendirme) hakkında bilgi sahibi olunması gerekmektedir (Duke, Pearson, Strachan ve Billman, 2011). Bu stratejilerle ilgili olarak şema, sıralama, derecelendirme ve diyagramların kullanıldığı tekniklerle (karakter özellikleri, karakter haritası, karakter karşılaştırma, hikâye haritası, olay örgüsü profili, çözüm bulma, tahmin etme, amaç-sonuç, neden-sonuç, soru sorma vb.) hikâyedeki duygular, duygusal ilişkiler ve duygusal unsurlar incelenebilmektedir (Johnson, 2017). Soru sorma, diğer tekniklerin kullanılmasına aracılık eden işlevsel ve pratik bir tekniktir. Bu tekniğe öğretmenler sıklıkla başvurmakta, ders kitaplarında yaygın şekilde yer verilmektedir. Ayrıca okuma becerisinin ölçüldüğü ulusal ve uluslararası sınavların (PIRLS, PISA, NAEP vb.) soru tekniği üzerine yapılandırıldığı görülmektedir.

Soru sorma, okuduğunu anlama becerisinin geliştirilmesinde ve ölçülmesinde kullanılan etkili bir tekniktir (Cerdán vd., 2009; Durkin, 1978). Anlama, okur ve metin arasındaki etkileşime dayanmaktadır (Tompkins, 2010). Bu nedenle iyi hazırlanmış anlama soruları, okurun metinle etkileşim kurmasına ve anlamı yapılandırmasına yardımcı olmakta, okuyucunun kişisel deneyimlerinden faydalanmasına imkân vermektedir (Akyol, Yıldırım, Ateş ve Çetinkaya, 2013). Anlamanın gerçekleşebilmesi için öncelikle olaya ya da duruma dayalı bir metnin kurgusal unsurlarının (tema, olay örgüsü, zaman ve mekân, karakter) okur tarafından tespit edilmesi ve analiz edilmesi gerekmektedir. Bu noktada diğer kurgu unsurlarıyla bağlantılı olarak karakterlerin hedefleri, duyguları, düşünceleri, motivasyonu, karşılaştığı problemleri çözme şekilleri incelenmelidir. Olayın anlaşılması için “Karakterler kimlerdir? Karakterlerin amacı nedir? Hikâyede yaşanan ana olaylar nelerdir? Karakterlerin karşılaştığı problemler nelerdir? Karakterler karşılaştıkları problemlere nasıl çözüm üretmiştir?” gibi sorular sorulmaktadır. Ancak durumun anlaşılabilmesi için olaya dair soruların bir adım ötesine geçip “Karakter neden ailesine yalan söyledi? Bu durumda karakterin nasıl hissettiğini düşünüyorsunuz? Siz ailenize yalan söyleseydiniz nasıl hissederdiniz?” gibi duygu-düşünce temelli soruların sorulması gerekmektedir (Gunning, 2010). “Karakter oyunun sonunda nasıl hissetti? Karakterin neden böyle hissettiğini düşünüyorsunuz? Karakter hatasını telafi etmek için neler yapabilir?” gibi sorulara yaşça küçük öğrenciler; hedefleri, motivasyonları, duyguları, karakter özelliklerini anlamakta zorluk çektikleri için cevap vermekte zorlanabilmektedir. Karakterlerin düşüncelerini, hislerini ve motivasyonlarını kavrama becerisi, durumları birden fazla karakterin perspektifinden görme becerisi gibi bilişsel ve duygusal beceriler, 9 ile 11 yaşları arasında gelişim göstermektedir (Westby, 1999). İlkokul ve ortaokul öğrencilerine yöneltilecek duygusal soruların niteliğinde ve zorluğunda bu duruma dikkat edilmesi gerekmektedir.

Okuduğunu anlama becerisini geliştirmek ve ölçmek için çeşitli taksonomiler bulunmaktadır. Bu taksonomilerin bazılarında okumanın duygusal boyutuna açıkça yer verilmektedir. Barrett'in

taksonomisinde; temel anlama, yeniden organize etme, çıkarım, değerlendirme, memnuniyet soruları bulunmaktadır (Clymer, 1968). Pearson ve Johnson'ın (1978) taksonomisi; cevabı metinde açıkça verilen, cevabı metinde ima edilen ve cevabı metnin içinde verilmeyen sorulardan oluşmaktadır. Applegate, Quinn ve Applegate'in (2002) sınıflandırmasında; basit anlama, düşük düzey çıkarım, yüksek düzey çıkarım, kişisel tepki düzeyleri mevcuttur. Day ve Park'ın (2005) taksonomisindeki sorular; basit anlama, yeniden organize etme, çıkarım, tahmin etme, değerlendirme, kişisel tepki olarak sınıflanmaktadır. Bu taksonomilerin soruları, düşük okuma becerisinden yüksek okuma becerisine, temel düzey anlamadan ileri düzey anlamaya doğru sıralanmaktadır. Söz konusu sıralamada odak nokta, metinden okura doğru ilerlemektedir. Özellikle son adımı oluşturan maddeler, okur ve metin etkileşiminin en kuvvetli olduğu, okurun metni anlamlandırırken ön bilgilerine ve deneyimlerine başvurduğu, metnin tüm içeriğine veya karakter, olay gibi belli bir bölümüne yönelik fikirlerini sunduğu ve duygusal tepkiler verdiği soruları içermektedir. Bu taksonomilere göre karakter özelinde sorulabilecek duygusal sorular -temel düzeyden ileri düzeye, metin odaklıdan okur odaklıya doğru- aşağıdaki gibi örneklendirebilir: Ana karakterin kişiliğini betimleyen kelimeler nelerdir? Ana karakter hikâyedeki ilk olayda nasıl hissetmiştir? Ana karakter, diğer karakterlere neden öyle davranmıştır? Ana karakter hikâye boyunca nasıl bir kişilik değişimi yaşamıştır? Ana karakterin geçirdiği değişimi gerçekçi buluyor musunuz? Ana karakter yerinde olsaydınız yaşadıklarınız sizi nasıl etkilerdi? Okuduğunuz hikâyenin beğendiğiniz ve beğenmediğiniz yönleri nelerdir?.

Ne sorusu genellikle hatırlama, kavrama gibi temel okuma becerisinin gelişimine; nasıl ve neden soruları ise ilişki, nedensel, çıkarımsal vb. daha ileri okuma becerisinin gelişimine yardımcı olmaktadır. Tartışma başlatıcı sorular ise öğrencilerin kişisel tepkilerini ifade etmelerine fırsat vermelidir. Çünkü kurgusal yapı bir hikâyenin iskeletini, öğrencilerin duygu ve düşünceleri ise kalbini oluşturmaktadır (Gunning, 2010). Özellikle estetik okuma sürecinde anlamı oluşturan okur olduğu için hazırlanan soruların okurun ön bilgilerine, deneyimlerine, duygularına ve düşüncelerine dayanması gerekmektedir (Rosenblatt, 1994, 2013). Estetik sorular, öğrencilerin hikâyenin içine girmesini, hikâyedeki olayları yeniden yaşamasını, hikâyedeki olaylarla gerçek hayattaki olaylar arasında ilişki kurmasını sağlamalıdır (Johnson, 2017). İçerik, karakter ve yazarla ilgili estetik sorular şu şekilde örneklendirilebilir: Hikâye üzerinizde nasıl bir izlenim bıraktı? Hikâyeyi genel olarak beğendiniz mi? Hikâyenin sevdiğiniz ve sevmediğiniz yönleri nelerdir? Hikâye sizde hangi duyguları uyandırdı? Hikâyeyi okurken hangi duyguları hissettiniz? Hikâye bittikten sonra neler yaşanmış olabilir? Hikâyeyi okurken duygu değişimleri yaşadınız mı? Hikâyedeki hangi karakterlerden hoşlandınız veya hoşlanmadınız? Hikâyedeki karakterlerden hangisine daha çok benziyorsunuz? Hikâye duygusal açıdan sizi içine çekti mi yoksa kendinizi hikâyeye uzak mı hissettiniz? Hikâyeyi okurken anılarınız (kişilerle, olaylarla, duygularla vb. ilgili) canlandı mı? Hikâyede anlatılana benzer bir durum yaşadınız mı? Hikâye yazarının nasıl biri olduğunu düşünüyorsunuz? Yazarla konuşabilseydiniz ona ne söylemek isterdiniz? Eğer yazar siz olsaydınız, hikâyede nasıl değişimler yapardınız? Bu hikâye size hangi filmleri veya kitapları hatırlattı? Bu hikâyeyi başkalarına tavsiye eder miydiniz? Ne tür insanlar bu hikâyeden hoşlanır? (Johnson, 2017; Probst, 1988). Söz konusu estetik sorular, yönergeler eklenerek konuşma ve yazma etkinlikleri şeklinde yapılandırılabilir ve birbiriyle ilişkilendirilerek daha detaylı etkinlikler hâline getirilebilir.

Okuduğunu Anlama Becerisinin Değerlendirilmesinde Duygular

Edebî okuma PIRLS'te (Progress in International Reading Literacy Study) okurun hikâyedeki olaylarla, zaman ve mekânla, eylemlerle, sonuçlarla, karakterlerle, atmosferle, duygularla ve düşüncelerle etkileşime girmesi olarak tanımlanmaktadır. Okur edebî bir metni anlayabilmek ve takdir edebilmek için duygularına ve deneyimlerine ihtiyaç duymaktadır. Bunun karşılığında edebî metin, okura henüz deneyimlemediği durumları ve duyguları keşfetme fırsatı sunmaktadır. PIRLS'te edebî metinler; bilgi, düşünce ve duyguların aktarım aracı olarak görülmektedir. Okuduğunu anlama becerisi ise temel anlama, alt düzey çıkarım, üst düzey çıkarım, eleştirme ve değerlendirme şeklinde sınıflandırılmaktadır. Bu beceri düzeyleri duygusal yeterlikler içermektedir. Bu yeterlikler hikâyede açıkça belirtilmiş olan karakter özelliklerini ve karakter kişiliğini anlama, karakterlerin eylemlerine gerekçe sunma, iki karakter arasındaki ilişkiyi tanımlama, karakterin motivasyon kaynağını anlama ve

zihinsel imgesini oluşturmak için kişisel deneyimlerden faydalanma, karakterin eylemlerine alternatif sunma, yaşanan olayların gerçekliğini sorgulama, okurun duygu ve düşüncelerini yazarın nasıl etkileyebileceğini değerlendirme şeklinde örneklendirilebilir. Görüleceği üzere bu becerilerdeki duygusal odak metinden okura doğru ilerlemektedir. PIRLS'e göre edebî okuma açısından üst düzeydeki okurlar; motivasyonları, duyguları ve karakter gelişimini açıklamak için olay örgüsünü ve karakter eylemlerini metnin tamamına dayanarak yorumlayabilmekte, metne dayanarak hikâyedeki duygulara yönelik üst düzey çıkarımlar yapabilmekte, metin boyunca gelişen ve değişen karakter özelliklerini ve karakter duygularını yorumlayıp bütünleştirebilmektedir. Alt düzeydeki okurlar açıkça ifade edilen duyguları bağımsız bir şekilde tespit edebilmekte, fark edebilmekte ve yeniden üretebilmekte; ana karakterlerin özellikleri, duyguları ve motivasyonları hakkında basit çıkarımlar yapabilmektedir (Mullis vd., 2017; Mullis ve Martin, 2019).

NAEP'te (National Assessment of Educational Progress) edebî okumaya, okuduğunu anlamaya ve okura PIRLS'tekine benzer bir yaklaşım sergilenmektedir. Ancak NAEP'te edebî metinlerin ve okuma yeterliklerinin duygusal yapısına yönelik yapılan açıklamalar, PIRLS'e göre daha detaylıdır. Ayrıca PIRLS yalnızca dördüncü sınıf düzeyinde, NAEP ise dördüncü, sekizinci ve on ikinci sınıf düzeyinde okuma yeterliklerine sahiptir. Dördüncü sınıfta, karakterlerle ilgili basit çıkarımlar yapma (temel); karakterin rollerini, eylemlerini, duygularını ve motivasyonlarını analiz etme (yetkin); karakterin kişilik özellikleri, duyguları, motivasyonları ve eylemleri hakkında detaylı çıkarımda bulunma, karakterin bakış açısını fark etme ve karakterin motivasyonunu değerlendirme (ileri) şeklinde sıralanan duygusal yeterlikler bulunmaktadır. Sekizinci sınıfta, karakterin kişilik özellikleri, motivasyonları ve deneyimleriyle ilgili basit çıkarımlar yapma, karakterin motivasyonu hakkında yargıda bulunma ve bu yargıyı destekleme (temel); karakterlerin duygularıyla ilgili çıkarımda bulunma ve bu çıkarımı destekleme, karakterin motivasyonu ile ilgili metin içi ve metinler arası yargıda bulunma ve bu yargıyı destekleme (yetkin); metin içi ve metinler arası tematik bağlantılar kurma ve karakterin duyguları, motivasyonları ve deneyimleri hakkında çıkarımda bulunma (ileri) şeklinde sıralanan duygusal yeterlikler bulunmaktadır. On ikinci sınıftaki duygusal okuma yeterliği ise karakterin düşünceleri, eylemleri, duyguları ve motivasyonlarını betimleyebilmek ve açıklayabilmek için metin içi ve metinler arası bilgileri birleştirme ve temayı açıklama (yetkin) şeklindedir (Mazany, Pimentel, Orr ve Crovo, 2015).

PISA'da (Programme for International Student Assessment) edebî metnin yapısında ve okuma yeterliklerinde açık bir şekilde duygulara ve duygusal süreçlere değinilmemektedir. Ancak programda okumanın duygusal boyutuyla ilgili olarak okur özellikleri (ön bilgi, deneyim, tutum, iç motivasyon), etkileşimsel okuma, anlam kurma, kişisel tepki, estetik okuma vb. işlenmektedir (OECD, 2019).

Dil Öğretim Programlarında Okuduğunu Anlama ve Duygular

Modern eğitim yaklaşımlarında duygulara etkin ve işlevsel bir rol biçilmektedir. Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımında, duygular ve duygusal çıkarımlar okurun metni anlamasına ve tutarlı bir okuma süreci geçirmesine rehberlik etmektedir (Gygax, Tapiero ve Carruzzo, 2007). Bu yaklaşıma dayanan okuma sürecinde karakterlerin olaylara ve durumlara verdiği duygusal tepkiler, metindeki tutarlılığın ve metni anlamının önemli bir ögesi olarak görülmektedir (Graesser, Singer ve Tabasso, 1994). Yapılandırmacı yaklaşımda okuma, okur-metin etkileşimini içeren bir anlam oluşturma sürecidir. Bu anlam oluşturma sürecinde okurun ilgi, tutum, motivasyon, görüş, inanç, duygu gibi özellikleri aktif bir rol oynamaktadır (Yussof, Jamian, Roslan, Hamzah ve Kabilan, 2012). Okur ve hikâye arasındaki etkileşim, anlatı duyguları ve duygusal çıkarımlar yoluyla anlama sürecini etkilemektedir (Marmolejo-Ramos ve Cevasco, 2014). Dünyada ilköğretim düzeyindeki birçok dil öğretim programında okuma becerisi, söz konusu perspektif ve yaklaşıma dayandırılmaktadır. Bu programların bir kısmı aşağıda kısaca incelenmiştir. Bu programlara sahip olan ülkeler, PISA veya PIRLS sonuçlarına göre okuma becerisi açısından üst sıralarda yer almaktadır.

Amerika Birleşik Devletleri dil öğretim programında, okuma becerisinin altında edebî okuma alt becerisine yer verilmektedir. Programda etkileşimsel okuma ve estetik okuma öne çıkarılmaktadır. Buna göre öğrenciler, kişisel, sosyal ve kültürel özellikleri doğrultusunda metni yorumlamakta ve değerlendirmektedir. Ayrıca metne yönelik kişisel görüşlerini, estetik tepkilerini ve okuma deneyimlerini paylaşarak metinle sosyal etkileşime girmektedir. Programa göre öğrenciler kurgu

unsurlarını ve bu unsurlar arasındaki bağlantıları (karakterlerin kişisel özellikleri, duyguları, düşünceleri, motivasyonları ve eylemleri, karakterin derinliği, karakterin değişimi ve gelişimi, karakterler ve olaylar arasındaki ilişkiler, karakterin hikâyeye etkisi, tepkiler ve çatışmalar, problemler ve çözümler, hikâyenin duygusal durumu vb.) bilişsel ve duygusal olmak üzere derinlemesine incelemektedir. Programın okuduğunu anlama kazanımlarında okur temelli duygular (etkileşimsel okuma ve kişisel tepki verme) ve metin temelli duygular (karakterler ve olaylar aracılığıyla açığa çıkan duygular ve duygusal değişimler vb.) ayrıntılı bir şekilde işlenmektedir (CDE, 2013; NYSED, 2017).

Singapur dil öğretim programında, okuma becerisinin altında edebî okuma alt becerisine yer verilmektedir. Programda edebî okuma aracılığıyla öğrencilerin empati kurması, insanları ve dünyayı anlaması ve tanınması, evrensel düzeyde düşünmesi, eleştirel okur olması, yaratıcı bir şekilde anlam kurması, sosyal etkileşime girmesi, bilişsel, duygusal ve sosyal açıdan gelişmesi, yirmi birinci yüzyıl becerilerini kazanması amaçlanmaktadır. Programda edebî okuma, okur tepki kuramı üzerine temellendirilmektedir. Öğrenciler içerik, karakter ve yazara yönelik kişisel tepki ve beğenilerini sözlü ve yazılı olarak ifade etmekte, kurgusal metin ile kendi hayatı, diğer insanların yaşantıları ve toplum arasında kuvvetli ilişkiler kurmaktadır. Programa göre öğrenciler kurgu unsurlarını ve bu unsurlar arasındaki bağlantıları (karakter, karakter oluşturma, karakter özellikleri, karakter gelişimi, karakter ilişkileri, çatışmalar ve tepkiler, hikâyenin duygusal durumu vb.) bilişsel ve duygusal olmak üzere derinlemesine incelemektedir. Ayrıca anlatı duygularını (empati, sempati, yoğunlaşma) da yaşamaktadır. Programın okuduğunu anlama kazanımlarında okur temelli duygular ve metin temelli duygular ayrıntılı bir şekilde işlenmektedir (CPDD, 2010, 2019).

Güney Kore dil öğretim programında, okuma becerisinin altında edebî okuma alt becerisine yer verilmektedir. Programda edebî okuma aracılığıyla öğrencilerin anlam kurması, bireysel, duygusal, sosyal ve kültürel açıdan gelişim göstermesi, üst düzey bilişsel ve duyuşsal beceriler geliştirmesi, duygu ve düşüncelerini doğru ve etkili bir şekilde ifade etmesi, okumaya ilgi göstermesi ve okumaya karşı olumlu tutum sergilemesi, estetik duygular edinmesi ve estetik bir anlayış geliştirmesi beklenmektedir. Programda okur merkezli bir yaklaşım benimsenmektedir. Buna göre öğrenciler içerik, karakter ve yazara yönelik duygu ve düşüncelerini paylaşmakta, beğenilerini ifade etmektedir. Ayrıca bu paylaşımlar aracılığıyla sosyal etkileşime girmektedir. Programda edebî okuma kazanımları; duygusal, sosyal, kültürel ve tarihi bir bağlamda, bilgi (edebiyatın doğası ve özellikleri, türleri ve üslupları, ulusal tarihi) ve beceri (içeriği anlama, değerlendirme ve eleştirme, eseri yaratıcı bir şekilde değiştirme, eser oluşturma) kategorilerinde yapılandırılmaktadır. Programa göre öğrenciler kurgu unsurlarını ve bu unsurlar arasındaki bağlantıları (karakterin kişilik özellikleri, karakterin konuşmaları, eylemleri ve davranışları, karakterin psikolojik profili, karakter gelişimi ve değişimi, karakterler arası ilişkiler, karakterler ve olaylar arasındaki ilişkiler, çatışma ve tepkiler, problemler ve çözümler, hikâyedeki duygular ve duygusal durumlar vb.) bilişsel ve duygusal olmak üzere derinlemesine incelemektedir. Programın okuduğunu anlama kazanımlarında okur temelli duygular ve metin temelli duygular ayrıntılı bir şekilde işlenmektedir (MEHRD, 2007)

Avustralya dil öğretim programında, okuma becerisinin altında edebî okuma alt becerisine yer verilmektedir. Bu alt beceri; edebiyat ve bağlam, edebiyat incelemesi, edebiyata yönelik kişisel tepki boyutlarından meydana gelmektedir. Öğrenciler edebiyat ve bağlam başlığında metindeki olayları, konuları ve karakterleri sosyal, kültürel ve tarihsel bağlamlarda öğrenmektedir. Edebiyata yönelik kişisel tepki başlığında, edebî metinler hakkında kişisel deneyimlerini, duygularını ve düşüncelerini açıklamayı ve bunları başkalarıyla tartışmayı öğrenmektedir. Edebiyat incelemesi başlığında, hikâyelerin, karakterlerin, ortamların ve deneyimlerin belirli edebî türlere nasıl yansıdığını, edebî türleri ve yazarın kullandığı teknikleri nasıl açıklayacaklarını, analiz edeceklerini ve tartışacaklarını öğrenmektedir. Okunacak çağdaş ve klasik eserlerin kültürel, sosyal ve estetik açıdan kalıcı bir değere sahip olmasına, öğrencilerin yaşamlarını ve deneyimlerini zenginleştirmesine, duygu oluşturma ve estetik amaçlar için kullanılmasına, öğrenciler tarafından da seçileceğine programda değinilmektedir. Okuma sürecinden zevk alınmasına ve edebiyat ile günlük yaşam arasında ilişki kurulmasına da vurgu yapılmaktadır. Programın okuduğunu anlama kazanımlarında okur temelli duygular ve metin temelli duygular, yukarıda incelenen dil öğretim programlarındaki gibi ayrıntılı bir şekilde işlenmektedir (ACARA, 2012).

Çek Cumhuriyeti dil öğretim programında, okuma becerisinin altında edebî okuma alt becerisine yer verilmektedir. Öğrenciler, edebî okuma aracılığıyla insanlığın ve toplumun sosyokültürel gelişimini anlamakta, kendilerini tanımakta, kendilerini çevreleyen dünyaya tepki vermekte, kendi duygularını yorumlamaktadır. Ayrıca, metinlerle kendileri arasında ilişki kurmayı, kendi özelliklerini fark etmeyi, yazarın sanatsal niyetini algılamayı, metin hakkında duygu ve düşüncelerini ifade etmeyi öğrenmektedir. Öğrenciler bu doğrultuda yaşamlarına anlam katacak, kendilerini olumlu şekilde etkileyecek deneyimler elde etmektedir. Programda edebî eserleri deneyimlemek, okuma deneyimlerini paylaşmak, edebiyata karşı olumlu tutum geliştirmek, duygusal ve estetik algıyı geliştirmek amaçlanmaktadır. Programın okuduğunu anlama kazanımlarında okur temelli duygular vurgulanırken metin temelli duygular vurgulanmamaktadır (Jerabek ve Tupy, 2007).

İrlanda dil öğretim programında, okuma becerisi alt başlıklara ayrılmamaktadır. Ancak bilgi ve zevk için okuma kazanımlarına yer verilmektedir. Edebî (zevk için) okumayla ilgili kazanımlar, bilişsel beceri ve duygusal-yaratıcı becerileri içermektedir. Bu beceriler aracılığıyla düşünme yeteneği, ilgiler ve tutumlar geliştirilmekte, metne yönelik kişisel tepki verilmektedir. Bilişsel beceriler; hikâyedeki karakterler, olaylar, durumlar vb. unsurları fark etme, yorumlama, analiz etme ve değerlendirme süreçlerinden oluşmaktadır. Duygusal-yaratıcı kazanımların içeriğini; okumaktan keyif alma, hikâyedeki karakterler, olaylar, durumlarla ilgili duygu ve düşünceleri açıklama, okuma deneyimlerini paylaşma ve paylaşmaktan keyif alma, okumaya ilgi duyma ve bu ilgiyi sürdürme, metinle etkileşim kurma, anlatı duygularını (özdeşleşme, empati vb.) tecrübe etme, duygusal deneyimler yaşama ve insanların duygu ve düşüncelerini anlama (zihin teorisi) oluşturmaktadır. Programın okuduğunu anlama kazanımlarında, okur temelli duygular vurgulanırken metin temelli duygular vurgulanmamaktadır (NCCA, 1999, 2005).

Kanada dil öğretim programında, okuma becerisi alt başlıklara ayrılmamaktadır. Programda, edebî okuma aracılığıyla öğrencilerin okuma alışkanlığı kazanacağı, okumaya yönelik olumlu tutum geliştireceği, kendi hayatını keşfedip zenginleştireceği, yeni dünyaları ve deneyimleri keşfedeceği, okumaktan keyif alacağı belirtilmektedir. Programın okuduğunu anlama bölümünde, edebî ve bilgilendirici metinlere yönelik kazanımlar karışık bir şekilde işlenmektedir. Okuduğunu anlama kazanımları, bilişsel (anlama, çıkarım yapma, yorumlama, analiz etme, değerlendirme, eleştirel ve yaratıcı düşünme vb.) ve duygusal (öğrencinin duygu, düşünce ve tecrübelerine dayanarak bilişsel becerileri kullanması, metne yönelik kişisel tepkiler vermesi) süreçlerden meydana gelmektedir. Programın okuduğunu anlama kazanımlarında, okur temelli duygular vurgulanırken metin temelli duygular vurgulanmamaktadır. Ancak öğretmenlerin öğrencilere sorabileceği örnek sorularda, metin temelli duygulara da değinilmektedir (OME, 2006).

Türkçe Dersi Öğretim Programlarında Okuduğunu Anlama ve Duygular

Yapılandırmacı yaklaşımı esas alan 2019 Türkçe dersi öğretim programının (MEB, 2019) ön bölümlerinde (öğretim programlarının amaçları, öğretim programlarının perspektifi, öğretim programlarında ölçme ve değerlendirme yaklaşımı, bireysel gelişim ve öğretim programları) öğrencilerin duygusal gelişimine dikkat edildiği belirtilmekte, öğrencilerin duygusal gelişiminin desteklenmesi üzerinde durulmaktadır. Programın Türkçe dersiyle ilgili bölümünde, okumanın duygusal boyutuyla ilgili bazı önemli ifadeler yer verilmektedir. Buna göre program, öğrencilerin okuma becerisini kullanarak bireysel ve sosyal yönden gelişmesini sağlayacak şekilde hazırlanmıştır. Okuma kazanımları ise metin içi, metin dışı ve metinler arası okuma yoluyla anlam oluşturmayı sağlayacak şekilde yapılandırılmıştır. Öğrencilerin okuduğundan hareketle duygu, düşünce ve hayal dünyalarını geliştirmeleri, duygu ve düşüncelerini etkili ve anlaşılır bir şekilde ifade etmeleri amaçlanmıştır. Öğrenme ve öğretme yaklaşımına göre okuma becerisinin geliştirilmesinde, öğrencilerin aktif katılımı sağlanmalı, ön bilgileri ve ilgileri dikkate alınmalı, gerçek hayatla ilişki kurmalarına imkân verilmeli, sınıf içi ve sınıf dışı anlamlı öğrenmeler gerçekleştirilmeleri teşvik edilmelidir. Ölçme ve değerlendirme yaklaşımına göre sorular, öğrencilerin eski ve yeni bilgilerini birleştirmeli ve öğrencilerin günlük hayatıyla ilişkili olmalıdır. Bu ifadeler etkileşimsel okumaya ve okur tepki yaklaşımına işaret etmekte, öğrencinin kişisel özelliklerinin (duygu, düşünce vb.) ve deneyimlerinin okuduğunu anlama sürecinin bir bileşeni olduğunu göstermektedir. Programda okuma becerisinin geliştirilmesinde hikâye edici metinlerden faydalanılması gerektiği belirtilmiş, duygular

seçmeli bir tema olarak önerilmiştir. Ders kitaplarına öğrencilerin duygu ve düşünce dünyasını zenginleştirecek, edebî ve estetik değer taşıyan metinlerin alınması gerektiği belirtilmiştir.

Programda okuduğunu anlama kazanımları, estetik amaçlı okuma ve bilgi edinme amaçlı okuma şeklinde bir ayrıma gidilmeden tek bir liste şeklinde verilmektedir. Söz konusu kazanımlar; kavrama, tahmin etme, ayırt etme, özetleme, yorumlama, karşılaştırma, çıkarım yapma, değerlendirme, tartışma şeklinde bilişsel beceriler üzerine temellendirilmektedir. Kazanımlarda metin temelli duygulara neredeyse hiç değinilmemiştir. Ancak metnin ana duygusunu belirleme, hikâye unsurlarını belirleme ve kahramanların kişilik özelliklerini belirleme kazanımları bu bağlamda değerlendirilebilir. Okur temelli duygulardan faydalanılmasına imkân tanıyan kazanımlar ise biraz daha fazladır. Söz konusu kazanımlar; metindeki durumlarla gerçek yaşantılar arasında ilişki kurma, metindeki olaylara ilişkin düşünceleri ifade etme, metne yönelik bakış açısı sunma, metinle ilgili soru sorma, metin içi ve metin dışı anlam kurma, yazarın bakış açısını belirleme, yazara yönelik yorum yapma, metinde ele alınan problemlere çözüm üretme şeklindedir. Farklı sınıf seviyelerinde yer alan okur ve metin temelli bu duygusal kazanımlar, hiyerarşik ve ilişkisel bir yapı sergilememektedir. Söz konusu kazanımlarda, karakterlerin kişilik özellikleri (duygu, tutum, ilgi, motivasyon vb.), karakter gelişimi ve değişimi, karakterin davranış ve eylemlerinin etkileri, olaylarla açığa çıkan tepkiler, çatışmalar ve problemler, hikâyenin duygusal durumu vb. diğer kurgu unsurlarıyla ilişkilendirilerek metin içi ve metinler arası boyutta, bilişsel becerilere ayrılarak (anlama, düşük düzey çıkarım, üst düzey çıkarım, değerlendirme) işlenmemektedir. Okuduğunu anlamada önemli bir rolü bulunan empati, sempati, özümseme gibi anlatı duygularından faydalanılmamaktadır. Öğrencilerin duygu, düşünce ve deneyimleri doğrultusunda kişisel tepki vereceği, estetik ve duygusal içerikli okuma kazanımları hem nitelik hem de nicelik açısından sınırlı kalmaktadır. Bu nedenle okuma kazanımları, programda benimsendiği ifade edilen okuma yaklaşımı ve perspektifiyle tam olarak bağdaşmamaktadır.

2019 Türkçe dersi öğretimi programı (TDÖP), yapılandırmacı yaklaşımı esas alan önceki programların duygusal yapısı üzerine temellendirilmiştir. Fakat önceki programlara göre bazı eksiklikleri bulunmaktadır. Buna göre 2017 TDÖP'nin (MEB, 2017) temel felsefesinde “başkalarının duygularını anlama” şeklinde önemli bir beceriye yer verilmiştir. Bu beceri zihin teorisi kapsamına girmektedir ve okumanın kişiye kazandıracığı önemli bir beceri olarak görülmektedir. Yine 2017 TDÖP'nin temel felsefesinde, öğrencilerin duygusal gelişimi üzerinde “estetik duyarlılık” ve “estetik eğitimi” kapsamında detaylı bir şekilde durulmaktadır. Bu konular, estetik okuma ile yakından ilişkilidir. 2015 TDÖP'te (MEB, 2015) yer alan “öyküleyici metinlerde bölümler ve sahneler ilerledikçe olayların nasıl geliştiğini ve olayların akışı içinde kahramanların davranışlarının/tepkilerinin nasıl değiştiğini belirler” okuma kazanımı, metin temelli duygulardan faydalanılmasına aracılık etmektedir. 2006 TDÖP'te (MEB, 2006) yer alan “kendisini şahıs ve varlık kadrosunun yerine koyarak olayları, duygu, düşünce ve hayalleri yorumlar” ve “metnin öncesi ve/veya sonrasına ait kurgular yapar” okuma kazanımları, metin ve okur temelli duygulardan faydalanılmasını sağlamaktadır. Ayrıca okuma kazanımlarıyla ilişkili olarak “kelime listeleme, karakterler bir arada, ya kahramanım olsaydı, canlanan hikâyeler, benim kahramanım, çözüm üretme, tamamlama” etkinlikleri hem okur hem metin temelli duyguları temel almaktadır. Programda yer alan okuma tekniklerinden “tahmin ederek okuma, metinlerle ilişkilendirme, tartışarak okuma, eleştirel okuma” aracılığıyla okuduğunu anlama sürecinde duygulardan faydalanılmakta, öğrencilerin duygu ve düşüncelerini ifade etmesine imkân sağlanmaktadır. Okuma alışkanlığının kazandırılması bölümü için de benzer bir durum geçerlidir. Ayrıca bu bölümde, okurun karakter özelliklerine ve deneyimlerine vurgu yapılmaktadır. Ölçme ve değerlendirme bölümünde de okumanın duygusal boyutuna yönelik maddelere yer verilmektedir. Yapılandırmacı yaklaşıma dayanan ilk program olan 2006 TDÖP, sonraki programlardan farklı olarak öğretmenler için başvuru kaynağıdır ve uygulama örnekleri içermektedir. Bu programdaki okuma becerisiyle ilgili birçok uygulama ve etkinlik, duygusal öğeler içermekte olup etkileşimsel okuma ve kişisel/estetik tepki verme bağlamında Türkçe derslerinde kullanılabilecek ölçüde işlevsel ve günceldir.

2006-2019 TDÖP'te öğrencilerin duygu ve düşünce dünyasını zenginleştirecek, edebî ve estetik değer taşıyan metinlerin ders kitaplarına alınması gerektiği belirtilmiştir. Söz konusu kriter basmakalıp ve genel olmasına rağmen, öyküleyici metinlerin içerik açısından kuvvetli bir duygusal yapı sergilemesi gerektiğine işaret etmektedir. 2006 TDÖP'te kendinden sonraki programlardan farklı olarak

öğrencilerin ilgi alanlarına (içsel motivasyon) hitap edecek metinlerin seçilmesi gerektiği belirtilmektedir. 2006'dan 2019'a doğru seçilecek metinlerin edebî nitelik ve estetik değer taşımaya, kişisel (duygusal) gelişimi desteklemesine yapılan vurgu azalmaktadır.

Türkçe ders kitaplarındaki öyküleyici metinler, duygusal içerik ve duygusal etkileşim bağlamında çoğunlukla olumsuz şekilde değerlendirilmekte ve eleştirilmektedir. Bu eleştirilere göre metinlerdeki karakterler; durağan ve kapalıdır, bilişsel, duygusal ve sosyal açıdan yeterince geliştirilmemiştir, nitelikli bir rol model değildir, anlatı duygularını uyandırmamaktadır ve kalıplaşmış kişilik özellerine sahiptir (Aytaç, Çalıcı ve Erdem, 2018; Çakır, 2013; Çeçen, 2015; Çinpolat, 2018; Doğan, 2019; Karagül ve Samur, 2017; Karagül, 2019; Saydam, 2019; Temizkan ve Atasoy, 2014; Yıldırım, 2011). Ayrıca öyküleyici metinlerin kurgusal yapısında çeşitli yetersizlikler de bulunmaktadır (Çoban ve Tabak, 2011). Kısaca ders kitaplarındaki metinler, çocukların duygusal etkileşim kurmasına yeterince olanak tanımamaktadır. Türkçe öğretmenlerinin ve öğrencilerin ders kitaplarındaki metinlere yönelik söylemleri ise ulaşılan bu yargıyı dolaylı şekilde desteklemektedir. Öğretmenler metinlerin öğrencilerin gelişim düzeyine ve ilgi alanlarına uymadığını, duygu ve düşünce dünyalarına hitap etmediğini, öğrencilerde estetik ve edebî zevk uyandırmadığını düşünmekte olup metinlere karşı olumsuz bir tutum sergilemektedir (Coşkun ve Çetinkaya, 2020; Demir ve Sinan, 2016; Epçaçan ve Okçu, 2010; Güzelkçük, 2017; Kaya ve Kardaş, 2019; Mutlu, Süğümlü ve Çinpolat, 2019; Saltık, 2018). Ortaokul öğrencileri ise metinlerin ilgi alanlarına uygun olmadığını, dikkatlerini çekmediğini, estetik zevk ve heyecan vermediğini, edebî açıdan zayıf olduğunu düşünmekte olup metinlere karşı olumsuz bir tutum sergilemektedir (Aslan ve Doğu, 2016; Batur ve Özdiç, 2020; İşcan, Efendioğlu ve Ada, 2008; Şeker, 2019). Metinleri inceleyen bazı araştırmacılar ve görüş bildiren bazı öğrenciler, metinlerin duyuşsal açıdan kimi yeterliklere sahip olduğunu ifade etmektedir. Ancak öğretmenler bu bağlamda ders kitaplarını yoğun bir şekilde eleştirmektedir.

Türkçe ders kitaplarındaki okuma etkinlikleri, duygusal beceri ve duygusal etkileşim açısından çoğunlukla olumsuz şekilde değerlendirilmekte ve eleştirilmektedir. Buna göre okuma sonrası yapılan etkinlikler okuru değil metni merkeze almakta, okurun anlam kurmasına izin vermemekte ve okuru aktif duruma getirmemektedir. Günlük hayatla ilişkili olmayıp sıkıcı, tek düze ve birbirine benzer içeriklerle sahiptir. Bu etkinliklerin analiz, çıkarım ve değerlendirme süreçleri duyuşsal öğeleri (duygu, ilgi, tutum, motivasyon vb.) içermemektedir. Ayrıca öğrencilerin kişisel tepki (içeriğe, karaktere, yazara yönelik) vereceği bir yapı sergilememektedir (Coşkun ve Çetinkaya, 2020; Çeliktürk-Sezgin ve Gedikoğlu-Özilhan, 2019; Durukan, 2011; Gün, 2012; Hüseyinzade, 2019; Şeker, 2019; Şen, 2020; Temizkan, 2016). Bunlara ek olarak hazırlık etkinliklerinin ilgi çekme ve ön bilgileri harekete geçirme açısından yetersiz olduğu görülmektedir (Çevik ve Güneş, 2017). Türkçe ders kitaplarındaki öyküleyici metinlere yönelik etkinlikler, hikâyenin derinlemesine irdelenmesine (problem çözme, duyguları çözümlenme, duygu ve düşünceleri açıklama vb.) olanak tanımamaktadır (Şen, 2020). Okuma etkinliklerinin çoğunlukla temel anlama ve basit çıkarım düzeyinde olması (Benzer, 2019; Bozkurt, Uzun ve Lee, 2015; Coşkun, 2013) karşılaşılan bu probleme gerekçe oluşturmaktadır. Sonuç olarak okuma etkinliklerinde etkileşimsel okuma ve kişisel/estetik tepkiler göz ardı edilmektedir. Ayrıca okuma etkinlikleri metnin derin yapısındaki duyguları ve duygusal akışı incelemeye ve değerlendirmeye sevk etmemektedir.

Daha önce değinildiği üzere Türkçe dersi öğretim programlarında, metin seçim kriterleri yüzeysel bir nitelikte göstermektedir ve okuma kazanımlarıyla okuma yaklaşımı arasında zayıf bir ilişki bulunmaktadır. Sonuçları bu çalışma kapsamında incelenen araştırmalar, söz konusu eksikliklerin Türkçe ders kitaplarına yansadığını göstermektedir.

Sonuç ve Öneriler

Edebiyat ve okur arasındaki etkileşimin özünü duygular oluşturmaktadır. İçsel motivasyona sahip her okur, öyküleyici bir metni okurken empati, sempati, özdeşleşme ve yoğunlaşma olarak bilinen anlatı duygularını hissetmeyi istemektedir. Metin ise okurun azalmayan duygusal beklentilerini tatmin etmeye çalışmaktadır. Her okurun beklentisi kendine özgüdür. Yine de bu beklentileri; üzüntü ve yalnızlık hissini azaltmak, heyecan yaşamak, can sıkıntısından kurtulmak, korkularla başa çıkmak, rahatlamak ve gevşemek, keyifli vakit geçirmek, psikolojik açıdan iyi hissetmek, sorunları unutmak,

gerçek hayattan kaçmak, kötü tecrübelerden uzaklaşmak şeklinde genellemek mümkündür. Hikâye, söz konusu beklentileri karşılamaya çalışırken farklı niteliğe ve yoğunluğa sahip duygularla okuru beslemektedir. Okur, beklentilerinin karşılanma durumunu ve hikâyenin sunduğu duyguları, takdir ve beğeni duyguları doğrultusunda değerlendirmektedir. Yaptığı değerlendirmeye göre okuma sürecini şekillendirmekte, metne yönelik olumlu ya da olumsuz bir tutum sergilemektedir. Okur sürecin sonunda etkili bir duygusal tecrübe yaşadıysa, bu tecrübe onu kişisel ve sosyal açıdan geliştirmekte ve değiştirmektedir. Edebiyat ve okur arasındaki duygusal etkileşimin bu boyutu, genellikle psikoloji (bilişsel psikoloji, klinik psikoloji vb.) ve bilişsel bilimler alanlarında incelenmektedir. Dil eğitimi alanında yapılan çalışmalarda ise okuduğunu anlama sürecinde duyguların rolü incelenmektedir.

Okuduğunu anlamanın duygusal boyutu, estetik okuma ve okur tepki kuramı olarak da adlandırılan okur merkezli yaklaşıma dayanmaktadır. Buna göre okur, edebî bir metne hem bilişsel hem de duygusal açıdan anlam vermeye çalışmaktadır. Okuduğunu anlama taksonomilerinin de gösterdiği üzere anlamlandırma, metinden başlayıp okura doğru ilerleyen bir süreçtir. Bu sürecin başlangıcında bilişsel beceriler daha aktiftir. Ancak ilerleyen aşamalarda duygusal beceriler de yoğun bir şekilde sürece dahil olmaktadır. Anlamlandırma açısından öncelikle hikâye duygusal açıdan kavranmalı ve çözümlenmelidir. Hikâyenin duygusal yapısı, metnin düzeyi, zorluğu ve karmaşıklığına paralel olarak farklı formlarda okurun karşısına çıkmaktadır. Ancak temel olarak bu yapıyı; karakterlerin kişilik özellikleri, karakterlerin ilgileri ve motivasyonları, karakterlerin gelişimi ve değişimi, karakterlerin ilişkileri, olay örgüsündeki tepkiler ve çatışmalar, hikâyenin atmosferi ve duygusal durumu, hikâyenin ana duygusu, yazarın içeriği aktarım şekli ve kullandığı dil (ikna etmek, duygusal etki yaratmak vb.) oluşturmaktadır. Bu unsurların oluşturduğu duygusal örüntü, hikâyenin tutarlılık, bilgi vericilik, amaçlılık ölçütleri açısından metinsel niteliğini belirlemekte ve metnin ana hatlarını oluşturmaktadır. Sonraki aşamada yorumlama ve değerlendirme yapılırken okurun ön bilgileri, duyguları, düşünceleri, deneyimleri, ilgileri ve tutumları yoğun bir şekilde sürece katılmaktadır. Bu noktada okurun hikâyeyi tecrübe etmesi ve hikâyeye etkileşime girmesi, metin dışı (kendi hayatı, başkalarının hayatı vb.) anlamlı bağlantılar kurması, hikâyeye yönelik kişisel tepkilerini paylaşması ve tartışması, hikâyeye edebî ve estetik değer biçmesi gerekmektedir. Bu okuma yaklaşımıyla yürütülen okuma programları ve etkinlikleri öğrencilerin okuduğunu anlama becerisini geliştirmektedir. PIRLS, PISA ve NAEP gibi ulusal ve uluslararası sınavlarda okur ve metin temelli duygular, okuduğunu anlamanın önemli bir unsuru olarak görülmektedir. Bu sınavlarda, okuduğunu anlama düzeyi belirlenirken öğrencinin öyküleyici bir metnin duygusal yapısını duyuşsal ve bilişsel işlemlerden geçirme becerisi de değerlendirilmektedir.

Amerika Birleşik Devletleri, Singapur, Güney Kore, Avustralya, Çek Cumhuriyeti, İrlanda ve Kanada dil öğretim programlarında, edebî okuma yapılandırmacı yaklaşıma uygun şekilde duygusal bir süreç olarak ele alınmaktadır. Bu dil öğretim programlarının tamamında okuduğunu anlama kazanımları, duyguların ifade edilmesine ve duygusal becerilerin kullanılmasına fırsat verecek şekilde etkileşimsel okuma ve kişisel tepki üzerine yapılandırılmaktadır. Diğer taraftan programların çoğunda edebî okuma kazanımları ayrı bir başlıkta hiyerarşik ve ilişkişel olarak listelenmektedir. Bu kazanımlarda öyküleyici bir metnin duygusal yapısı işlenmekte, kurgu unsurları bu doğrultuda kavranmakta, analiz edilmekte, yorumlanmakta ve değerlendirilmektedir. Söz konusu ülkelerin uluslararası sınavlarda okuduğunu anlama açısından yüksek yeterlik göstermesi, sahip oldukları dil öğretim programlarının etkisini gösteren önemli bir detaydır. 2019 Türkçe öğretim programı ise incelenen programların aksi bir niteliğe sahiptir. Her ne kadar programda okur merkezli yaklaşıma, etkileşimsel okumaya, kişisel tepkiye ve duygusal gelişime atıf yapılsa da okuma kazanımları bu niteliklere sahip değildir. Kısaca programda okur temelli duygular göz ardı edilmiştir. Diğer taraftan edebî okuma kazanımları, sınıf düzeyine göre hiyerarşik ve ilişkişel olarak hazırlanmamış, ayrı bir başlıkta listelenmemiştir. Edebî okumayla ilgili kısıtlı sayıdaki kazanımda ise öyküleyici metinlerin duygusal yapısı işlenmemiştir. Kısaca, programda metin temelli duygular da ihmal edilmiştir. 2006 ve 2019 yılları arasında hazırlanmış diğer programlar için de genel olarak benzer bir durum geçerlidir. Programların söz konusu yetersizliği Türkçe ders kitaplarına da yansımıştır. Buna göre ders kitaplarındaki öyküleyici metinler ve okuma etkinlikleri duygusal içerik, duygusal etkileşim ve duygusal becerilerin kullanımı açısından olumsuz yönde eleştirilmektedir. Öğretim programlarında ve ders kitaplarında karşılaşılan bu problemler, okuduğunu

anlama becerisinin gelişimi açısından ciddi bir engeldir. Bu problemlerin çözülebilmesi için aşağıdaki önerilerin uygulamaya konması gerekmektedir.

- Türkçe dersi öğretim programında edebî okuma/estetik okuma kazanımları şeklinde alt başlık oluşturulmalıdır. Bu başlıkta hem metin temelli (edebî yapı, kurgu unsurları) hem de okur temelli (kişisel tepki, estetik tepki) kazanımlara yer verilmeli, okur ve metin etkileşimi sağlanmalıdır. Kazanımlar yalnızca bilişsel değil, aynı zamanda duyuşsal becerilerin kullanılmasını sağlamalıdır. Bunun için çalışma kapsamında incelenen okuduğunu anlama taksonomileri referans alınmalıdır. Kazanımlar ilişkisel ve hiyerarşik bir şekilde kolaydan zora doğru (örn. karakterlerin hissettiği duygularını belirleme > karakterin psikolojik durumunu tahlil etme) hazırlanmalıdır. Öğrencinin metin ile kendi hayatı, başkalarının yaşamı ve dünyanın geri kalanı arasında anlamlı bağlantılar (örn. gerçek sosyal durumlar ile karakterin davranışını ilişkilendirme) kurmasına fırsat vermelidir. Estetik zevk ve metinle etkileşim açısından önemli bir öge olan anlatı duygularını (empati, sempati, özdeşleşme) içermelidir. Anlaşılabilirlik ve uygulanabilirlik açısından kazanımlara yönelik rehber niteliğinde soru ve yönerge kalıplarına yer verilmelidir. Önerilen okuma kazanımları, Türkçe ders kitaplarındaki okuma etkinliklerinde uygulamaya konmalıdır. Etkinliklerde öğrencilerin duygu ve düşüncelerini ifade edebileceği, kişisel/estetik tepki vereceği soru ve yönergelere özellikle yer verilmelidir. Okuma etkinlikleri öğrencilerin kendine yönelteceği, özerk bir şekilde cevaplayacağı estetik soruları da içermelidir.
- Türkçe ders kitaplarına alınacak metinlerin sağlaması gereken nitelikler değiştirilmeli ve geliştirilmelidir. Mevcut Türkçe dersi öğretim programındaki metin seçim ölçütlerinde edebî ve estetik değere, duygu ve düşünce dünyasının gelişimine yüzeysel bir şekilde değinilmektedir. Bu doğrultuda öncelikle seçilecek öyküleyici metinlerin öğrencilerin duygu ve düşünce dünyasına, yaş düzeyine, ilgi, ihtiyaç ve isteklerine uygun olması vurgulanmalıdır. Bu noktada ders kitabını hazırlayanların; okuma ilgisi ve tutumu, çocuk ve ergen gelişimi, gelişim psikolojisi alanında yürütülen bilimsel araştırmaları ve hazırlanan bilimsel kaynakları referans göstererek metin seçmesi beklenmelidir. Seçilecek öyküleyici metinler için anlamsal derinlik, anlamsal açıklık, metinlerarasılık, anlamının gerçekleşmesi için gerekli ön bilgi, kültürel düzey ve deneyim şeklinde yaş ve sınıf düzeylerini esas alan ölçütlerin eklenmesi gerekmektedir. Seçilecek metinlerin kurgu unsurları (karakter, olay örgüsü vb.) açısından sahip olması gereken nitelikler (örn. ana karakter; çocukların özdeşim kurmasına imkân sağlayacak, olay örgüsü boyunca bilişsel ve duyuşsal olarak tutarlı bir değişim gösterecek, açık ve devingen olacak vb.) paylaşılmalıdır. Seçilecek metinler, Türk ve dünya kültürüne, insan yaşamına dair yeni ve farklı bilgiler, duygular ve deneyimler kazandıracak çeşitlilikte olmalı, klasik ve çağdaş yazını dengeli bir şekilde temsil etmelidir. Son olarak öğrencilere mümkün olduğunca fazla okuma seçeneği sunulmalıdır. Bu doğrultuda öğretim programında benimsendiği ifade edilen tematik ve metinler arası okuma yaklaşımına dayanarak ders kitaplarındaki öyküleyici metinlerle ilişkili okuma önerilerine yer verilmelidir. Ayrıca serbest okuma metinleri için de öğrencilere alternatif metinler sunulmalıdır. EBA (Eğitim Bilişim Ağı) bu öyküleyici metinlerin -ek okuma materyallerinin- sunumu için işlevsel bir platformdur. Okuma önerisinde bulunma ve seçim şansı verme, öğrencilerin iç motivasyonunu (ilgi, istek, tutum vb.) arttıracak önemli uygulamalardır.

Araştırma ve Yayın Etiği

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Yazarların Katkı Oranı

Bu çalışmaya birinci ve ikinci yazar eşit oranda katkı sağlamıştır.

Çıkar Çatışması

Bu çalışmada çıkar çatışması teşkil edebilecek durumlar ve ilişkiler bulunmamaktadır.

Kaynaklar

- Afzali, K. (2013). The role of emotions in reading literary texts: Fact or fiction?. *The Iranian EFL Journal*, 9(1), 412-426.
- Akyol, H., Yıldırım, K., Ateş, S. ve Çetinkaya, Ç. (2013). Anlamaya yönelik nasıl sorular soruyoruz?. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 41-56.
- Applegate, M. D., Quinn, K. B., & Applegate, A. J. (2002). Levels of thinking required by comprehension questions in informal reading inventories. *The Reading Teacher*, 56, 174-180.
- Aslan, C. ve Doğu, Y. (2016). Öğrencilerin ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki metinlere ilişkin görüşleri. *Akademik Araştırmalar Dergisi*, 17(67), 1-30.
- Australian Curriculum Assessment and Reporting Authority (ACARA). (2012). *Australian curriculum: English*. Sydney.
- Aytan, T., Çalıcı, M. A. ve Erdem, A. (2018). Türkçe ders kitaplarındaki öyküleyici metin kahramanlarının rol model olma durumları üzerine bir araştırma. *Uluslararası Bilimsel Araştırmalar Dergisi*, 3(2), 634-652.
- Batur, Z. ve Özdil, Ş. (2020). İlkokul öğrencilerinin ders kitaplarına ilişkin görüşleri: Ders kitabı tasarımları. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 9(2), 141-173.
- Benzer, A. (2019). Türkçe ders kitaplarının PISA okuma yeterlik düzeyleri ile imtihanı. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 7(2), 96-109.
- Black, J. B., Turner, T. J., & Bower, G. H. (1979). Point of view in narrative comprehension, memory, and production. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 18(2), 187-198.
- Bohn-Gettler, C. M., & Rapp, D. N. (2011). Depending on my mood: Mood-driven influences on text comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 103(3), 562-577.
- Bower, G. H., Gilligan, S. G., & Monteiro, K. P. (1981). Selectivity of learning caused by affective states. *Journal of Experimental Psychology: General*, 110(4), 451-473.
- Bozkurt, B. Ü., Uzun, G. L. ve Lee, Y. (2015). Korece ve Türkçe ders kitaplarındaki metin sonu sorularının karşılaştırılması: PISA 2009 sonuçlarına dönük bir tartışma. *International Journal of Language Academy*, 3(9), 295-313.
- Burt, L. N. (1972). *Bibliotherapy: Effect of group reading and discussion on attitudes of adult inmates in two correctional institutions. Final report*. Washington, D.C.: National Center for Educational Research and Development.
- Cahill, M. (1996). Reader-response criticism and the allegorizing reader. *Theological Studies*, 57(1), 89-96.
- California Department of Education (CDE). (2013). *California Common Core State Standards: English language arts & literacy in history/social studies, science, and technical subjects*. California: CDE Press.
- Cerdán, R., Vidal-Abarca, E., Martínez, T., Gilabert, R., & Gil, L. (2009). Impact of question-answering tasks on search processes and reading comprehension. *Learning and Instruction*, 19, 13-27.
- Chase, N. D., & Hynd, C. R. (1987). Reader response: An alternative way to teach students to think about text. *Journal of Reading*, 30(6), 530-540.
- Clymer, T. (1968). What is reading?: Some current concepts. In H.M.Robinson (Ed.), *Innovation and change in reading instruction: The sixty-seventh yearbook of the national society for the study of education* (pp. 7-29). Chicago: The National Society for the Study of Education.
- Cohen, J. (2001). Defining identification: A theoretical look at the identification of audiences with media characters. *Mass Communication & Society*, 4(3), 245-264.
- Coplan, A. (2004). Empathic engagement with narrative fictions. *The Journal of Aesthetics and Art Criticism*, 62(2), 141-152.
- Coşkun, H. ve Çetinkaya, V. (2020). Öğretmen görüşlerine göre Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin edebî zevk ve hoşça giderlik açısından değerlendirilmesi. *Türk Kültürü ve Medeniyeti Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 255-272.

- Coşkun, Y. D. (2013). Türkçe ders kitaplarının PISA sınavı okuma ölçütleri açısından incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(26), 22-43.
- Culp, M. B. (1985). Literature's influence on young adult attitudes, values, and behavior, 1975 and 1984. *The English Journal*, 74(8), 31-35.
- Curriculum Planning & Development Division (CPDD). (2010). *English language syllabus, 2010: Primary & secondary (express/normal [academic])*. Singapore: Ministry of Education.
- Curriculum Planning & Development Division (CPDD). (2019). *Literature in English teaching and learning syllabus lower and upper secondary express course normal (academic) course*. Singapore: Ministry of Education.
- Çakır, P. (2013). Türkçe ders kitaplarındaki öykülerin çocuğa görelilik ilkesi açısından incelenmesi. *Turkish Studies*, 8(1), 1171-1180.
- Çeçen, M. A. (2015). Türkçe ders kitaplarında toplumsal cinsiyet rolleri. Duygu, U. ve Ahmet, B. (Ed.), *Akademik hayatının 25. yılında Türkçe eğitimi alanının ilk profesörü Murat Özbay'a Armağan* içinde (ss.211-228). Ankara: Pegem.
- Çeliktürk Sezgin, Z. ve Gedikoğlu Özilhan, Y. G. (2019). 1.-8. Sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metne dayalı anlama sorularının incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(2), 353-367.
- Çevik, A. ve Güneş, F. (2017). Türkçe ders kitaplarındaki etkinliklerin incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 5(2), 272-286.
- Çinpolat, E. (2018). Türkçe ders kitaplarında yer alan öykülerdeki kişilerin karakter özellikleri üzerine bir inceleme. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6(4), 1016-1040.
- Çoban, A. ve Tabak, G. (2011). İlköğretim 6. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki hikâyelerin hikâye haritalama yöntemine göre incelenmesi. *Journal of European Education*, 1(1), 43-50.
- Davidson, D. (2006). The role of basic, self-conscious and self-conscious evaluative emotions in children's memory and understanding of emotion. *Motivation and Emotion*, 30, 237-247.
- Day, R. R., & Park, J. (2005). Developing reading comprehension questions. *Reading in a Foreign Language*, 17, 60-73.
- Demir, S. ve Sinan, A. T. (2016). Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin anlam yapıları üzerine bir değerlendirme. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 1324-1342.
- Diekman, A. B., Gardner, W. L., & McDonald, M. (2000). Love means never having to be careful: The relationship between reading romance novels and safe sex behavior. *Psychology of Women Quarterly*, 24(2), 179-188.
- Dijkstra, K., Zwaan, R. A., Graesser, A. C., & Magliano, J. P. (1995). Character and reader emotions in literary texts. *Poetics*, 23(1-2), 139-157.
- Djicic, M., & Oatley, K. (2014). The art in fiction: From indirect communication to changes of the self. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 8(4), 498.
- Djicic, M., Oatley, K., Zoeterman, S., & Peterson, J. (2009). On being moved by art: How reading fiction transforms the self. *Creativity Research Journal*, 21, 24-29
- Doğan, B. K. (2019). *Ortaokul Türkçe ders kitaplarının çocuğa görelilik unsurları açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Dufrenne, M. (1973). *The phenomenology of aesthetic experience*. Northwestern University Press.
- Duke, N. K., Pearson, P. D., Strachan, S. L., & Billman, A. K. (2011). Essential elements of fostering and teaching reading comprehension. In S.J. Samuels & A.E. Farstrup (Eds.), *What research has to say about reading instruction* (pp. 51-93). Newark, DE: International Reading Association.
- Durkin, D. (1978). What classroom observations reveal about reading comprehension instruction. *Reading Research Quarterly*, 14(4), 481-533
- Durukan, E. (2011). Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(1), 209-216.
- Ebersole, P. (1974). Impact of literary works upon college students. *Psychological Reports*, 34, 1127-1130.
- Epçaçan, C. ve Okçu, V. (2010). İlköğretim Türkçe ders kitaplarının öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 40(187), 39-51.

- Gerrig, R. J. (1993). *Experiencing narrative worlds: On the psychological activities of reading*. New Haven, CT: Yale University.
- Graesser, A. C., & Klettke, B. (2001). Agency, plot, and a structural affect theory of literary story comprehension. In D. Schram and G. Steen (Eds.), *The psychology and sociology of literature* (pp. 57-69). Amsterdam: John Benjamins.
- Graesser, A. C., Singer, M., & Tabasso, T. (1994). Constructing inferences during narrative text comprehension. *Psychological Review*, 101(3), 371-395
- Green, M. (2004). Transportation into narrative worlds: The role of prior knowledge and perceived realism. *Discourse Processes*, 38(2), 247-266.
- Gunning, T. A. (2010). *Creating literacy instruction for all students*. New York: Pearson Education
- Gün, M. (2012). İlköğretim ikinci kademe Türkçe dersi okuma etkinliklerinde karşılaşılan sorunlar. *Electronic Turkish Studies*, 7(4), 1961-1977.
- Güzelküçük, M. D. (2017). *8. Sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin, öğretim programına uygunluğu konusunda öğretmen görüşleri (Kırşehir İli Örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırşehir.
- Gygax, P., Garnham, A., & Oakhill, J. (2004). Inferring characters' emotional states: Can readers infer specific emotions?. *Language and Cognitive Processes*, 19(5), 613-639.
- Gygax, P., Tapiero, I., & Carruzzo, E. (2007). Emotion inferences during reading comprehension: What evidence can the self-pace reading paradigm provide?. *Discourse Processes*, 44(1), 33-50.
- Hakemulder, J. (2000). *The moral laboratory: Experiments examining the effects of reading literature on social perception and moral self-concept*. Amsterdam: Benjamins.
- Holland, N. N. (2009). *Literature and the brain*. Cambridge, Mass.: PsyArt Foundation.
- Hüseyinzade, A. (2019). *Türkçe ders kitaplarındaki öykülere okur merkezli kuramla bir bakış (Fatih Erdoğan hikâyesi örneği)*(Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- İşcan, A., Efendioğlu, S. ve Ada, Ş. (2008). Türkçe ders kitaplarında yer alan edebi metinlerin öğrencilere estetik zevk kazandırmadaki rolü. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 59-76.
- Jerabek, J., & Tupy, J. (Ed.). (2007). *The framework educational programme for basic education*. Prague: Ministry of Education Youth and Sport Czech Republic.
- Johnson, A. P. (2017). *Okuma ve yazma öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Karagül, S. (2019). Ortaokul Türkçe ders kitaplarında yer alan öykü metinlerindeki karakter geliştirme yollarının incelenmesi. *Başkent University Journal of Education*, 6(2), 293-303.
- Karagül, S., & Samur, A. Ö. İ. (2017). Ortaokul Türkçe ders kitaplarında yer alan öykülerdeki karakter özelliklerinin incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 5(2), 336-352.
- Kaya, M. ve Kardaş, M. (2019). Türkçe öğretmenleri ile Türkçe öğretmeni adaylarının Türkçe ders kitaplarındaki metinlerle ilgili görüşleri. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(21), 323-342.
- Kidd, D. C., & Castano, E. (2013). Reading literary fiction improves theory of mind. *Science*, 342, 377-380.
- Kneepkens, L. J., & Zwaan, R. A. (1994). Emotion and cognition in literary understanding. *Poetics*, 23, 125-138.
- Komeda, H., Kawasaki, M., Tsunemi, K., & Kusumi, T. (2009). Differences between estimating protagonists' emotions and evaluating readers' emotions in narrative comprehension. *Cognition and Emotion*, 23(1), 135-151.
- Koopman, E. M. (2018). Does originality evoke understanding? The relation between literary reading and empathy. *Review of General Psychology*, 22(2), 169-177.
- Kuijpers, M. M. (2014). *Absorbing stories: The effects of textual devices on absorption and evaluative responses* (Unpublished PhD thesis). Utrecht University
- Kumschick, I. R., Beck, L., Eid, M., Witte, G., Klann-Delius, G., Heuser, I., Steinlein R., & Menninghaus, W. (2014). Reading and feeling: The effects of a literature-based intervention designed to increase emotional competence in second and third graders. *Frontiers in Psychology*, 5, 1448.
- Mar, R. A., & Oatley, K. (2008). The function of fiction is the abstraction and simulation of social experience. *Perspectives on Psychological Science*, 3(3), 173-192.

- Mar, R. A., Oatley, K., Djikic, M., & Mullin, J. (2011). Emotion and narrative fiction: Interactive influences before, during, and after reading. *Cognition & Emotion*, 25(5), 818-833.
- Mar, R. A., Oatley, K., Hirsh, J., Dela Paz, J., & Peterson, J. B. (2006). Bookworms versus nerds: Exposure to fiction versus non-fiction, divergent associations with social ability, and the simulation of fictional social worlds. *Journal of Research in Personality*, 40(5), 694-712.
- Marmolejo-Ramos, F., & Cevasco, J. (2014). Text comprehension as a problem solving situation. *Universitas Psychologica*, 13(2), 725-743.
- Mazany, T., Pimentel, S., Orr, C. S., & Crovo, M. (2015). *Reading framework for the 2015 national assessment of educational progress*. Washington, DC: US Department of Education.
- McLaughlin, M., & DeVoogd, G. (2004). Critical literacy as comprehension: Expanding reader response. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 48(1), 52-62.
- Megalakaki, O., Ballenghein, U., & Baccino, T. (2019). Effects of valence and emotional intensity on the comprehension and memorization of texts. *Frontiers in Psychology*, 10, 179.
- Miall, D. S. (1989). Beyond the schema given: Affective comprehension of literary narratives. *Cognition and Emotion*, 3, 55-78.
- Miall, D. S., & Kuiken, D. (2002). A feeling for fiction: Becoming what we behold. *Poetics*, 30(4), 221-241.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2006). *İlköğretim Türkçe dersi (6, 7, 8. sınıflar) öğretim programı*. Ankara: MEB.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2015). *Türkçe dersi (1-8. Sınıflar) öğretim programı*. Ankara: MEB.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2017). *Türkçe dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. Ankara: MEB.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2019). *Türkçe dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. Ankara: MEB.
- Ministry of Education and Human Resources Development (MEHRD). (2007). *Korean language curriculum*. Korea: Ministry of Education.
- Mouw, J. M., Van Leijenhorst, L., Saab, N., Danel, M. S., & van den Broek, P. (2019). Contributions of emotion understanding to narrative comprehension in children and adults. *European Journal of Developmental Psychology*, 16(1), 66-81.
- Mullis, I. V. S., & Martin, M. O. (2019). *PIRLS 2021 assessment frameworks*. Boston College Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center.
- Mullis, I. V. S., Martin, M., Foy, P., & Hooper, M. (2017). *PIRLS 2016 international results in reading*. Boston College Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center
- Mutlu, H. H., Sügümlü, Ü., & Çinpölat, E. (2019). Türkçe Dersi Öğretim Programı (2018) temelinde hazırlanan ortaokul Türkçe ders kitaplarının öğretmen görüşleriyle değerlendirilmesi. *Millî Eğitim Dergisi*, 48(224), 101-121.
- Nabi, R. L., & Green, M. C. (2015). The role of a narrative's emotional flow in promoting persuasive outcomes. *Media Psychology*, 18(2), 137-162.
- National Council for Curriculum and Assessment (NCCA). (1999). *Primary school curriculum: Introduction*. Dublin: Stationery Office.
- National Council for Curriculum and Assessment (NCCA). (2005). *Primary school curriculum - English: Additional support*. Dublin: Stationery Office.
- New York State Education Department (NYSED). (2017). *New York State P-12 common core learning standards for English language arts and literacy*. New York: NYSED Press.
- Oatley, K. (1995). A taxonomy of the emotions of literary response and a theory of identification in fictional narrative. *Poetics*, 23(1-2), 53-74.
- Oatley, K. (1999). Why fiction may be twice as true as fact: Fiction as cognitive and emotional simulation. *Review of General Psychology*, 3(2), 101-117.
- Oatley, K. (2002). Emotions and the story worlds of fiction. In M. C. Green, J. J. Strange, & T. C. Brock (Eds.), *Narrative impact: Social and cognitive foundations* (pp. 39-69). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Oatley, K. (2011). *Such stuff as dreams: The psychology of fiction*. Oxford: Wiley-Blackwell.

- Oatley, K. (2012). *The passionate muse: Exploring emotion in stories*. New York: Oxford University Press.
- Oatley, K., & Duncan, E. (1992). Incidents of emotion in daily life. In K.T. Strongman (Ed.), *International review of studies on emotion* (pp. 250-293). Chichester, UK: Wiley.
- Oatley, K., & Johnson-Laird, P. N. (2014). Cognitive approaches to emotions. *Trends in Cognitive Sciences*, 18(3), 134-140.
- OECD. (2019). *PISA 2018 assessment and analytical framework*. Paris: OECD Publishing.
- Ontario Ministry of Education (OME). (2006). *The Ontario curriculum, Grades 1–8: Language (revised)*. Toronto, ON: Author.
- Pearson, P. D., & Johnson, D. D. (1978). *Teaching reading comprehension*. New York: Holt, Rinehart and Winston
- Probst, R. E. (1988). Dialogue with a text. *The English Journal*, 77(1), 32-38.
- Rall, J., & Harris, P. L. (2000). In Cinderella's slippers? Story comprehension from the protagonist's point of view. *Developmental Psychology*, 36(2), 202-208.
- Richards, I. A. (2003). *Principles of literary criticism*. London: Routledge.
- Ripley, K. & Simpson, K. (2007). *First Steps to Emotional Literacy: A programme for children in the Foundation Stage & Key Stage 1 and for older children who have language and/or social communication difficulties*. London: A David Fulton.
- Rosenblatt, L. M. (1994). *The reader, the text, the poem: The transactional theory of literary work*. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Rosenblatt, L. M. (2013). The transactional theory of reading and writing. In D.E. Alvermann, N.J. Unrau, & R.B. Ruddell (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (pp. 923-956). Newark, DE: International Reading Association.
- Ross, C. S. (1999). Finding without seeking: The information encounter in the context of reading for pleasure. *Information Processing and Management*, 35, 783-799.
- Saarni, C. (1999). *The development of emotional competence*. New York: Guilford.
- Saltık, O. (2018). Okuma kültürü edindirme sürecinde Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin niteliği üzerine öğretmen görüşleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6(2), 281-296.
- Saydam, T. (2019). *Türkçe ders kitaplarında toplumsal cinsiyetin farklı değişkenler açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Schiefele, U., Schaffner, E., Möller, J., & Wigfield, A. (2012). Dimensions of reading motivation and their relation to reading behavior and competence. *Reading Research Quarterly*, 47(4), 427-463.
- Selden, R., Widdowson, P., & Brooker, P. (2017). *A reader's guide to contemporary literary theory*. London: Routledge.
- Shapiro, J., & Rucker, L. (2003). Can poetry make better doctors? Teaching the humanities and arts to medical students and residents at the University of California, Irvine, College of Medicine. *Academic Medicine*, 78(10), 953-957.
- Shirley, F. L. (1968). The influence of reading concepts, attitudes, and behavior. *Literacy Research and Instruction*, 8(2), 50-57.
- Şeker, Z. C. (2019). Examination of attitudes of secondary school students towards Turkish course activities. *European Journal of Education Studies*, 6(3), 64-78.
- Şen, E. (2020). A review on the activities and questions related to text type and structure in the secondary school Turkish textbooks. *Elementary Education Online*, 19(2), 580-594.
- Temizkan, M. (2016). Türkçe Dersi öğrenci çalışma kitaplarındaki okuma etkinliklerinin metin yapısı açısından değerlendirilmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 4(1), 31-52.
- Temizkan, M. ve Atasoy, A. (2014). Türkçe ders kitaplarında yer alan hikâye türündeki metinlerin üst yapı açısından değerlendirilmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 3(3), 210-237.
- Tompkins, G. E. (2010). *Literacy for the 21st century: A balanced approach*. Boston: Pearson.
- Vega, M., Leon, I., & Diaz, J. M. (1996). The representation of changing emotions in reading comprehension. *Cognition and Emotion*, 10, 303-321.

- Wade, S. E., Schraw, G., Buxton, W. M., & Hayes, M. T. (1993). Seduction of the strategic reader: Effects of interest on strategies and recall. *Reading Research Quarterly*, 28, 92-114.
- Wassenburg, S. I., Beker, K., van den Broek, P., & van der Schoot, M. (2015). Children's comprehension monitoring of multiple situational dimensions of a narrative. *Reading and Writing*, 28(8), 1203-1232.
- Westby, C. E. (1999). Assessing and facilitating text comprehension problems. In H. W. Catts & A. G. Kamhi (Eds.), *Language and reading disabilities* (pp. 154-223). Boston: Allyn & Bacon.
- Wilson, R. N. (1956). Literary experience and personality. *The Journal of Aesthetics and Art Criticism*, 15(1), 47-57.
- Yıldırım, D. (2011). 6. Sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan öykülerin çocukların duyuşsal gelişimlerine uygunluğu. *Türkçe Öğretimi Üzerine Çalışmalar* (Hazırlayanlar: V. Doğan Günay, Özden Fidan, Betül Çetin, Funda Yıldız). İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Yayınları, 165-175.
- Yusuf, Y. M., Jamian, A. R., Roslan, S., Hamzah, Z., & Kabilan, M. K. (2012). Enhancing reading comprehension through cognitive and graphic strategies: A constructivism approach. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 64, 151-160.
- Zembylas, M. (2005). *Teaching with emotion: A post modern enactment*. Greenwich: IAP.

Extended Abstract

Introduction

Our minds are much more concerned with social life than has previously been thought. Literature is a form of social life and we, as humans, are built to work in the social world and enjoy it (Oatley, 2012). Literature helps individuals set an objective in their lives and attach meaning to them, question themselves and their own lives, understand personal and social dynamics, analyse people around them, gain sensitivity on social and individual terms, and deal with personal problems. Therefore, regardless of the changes on its form and semantics over ages, the power of literature to affect people's lives has still been preserved (Culp, 1985; Hakemulder, 2000). Emotions form the essence of interaction between literature and readers. To literature, emotion is, as truth is to science (Oatley, 2002).

Emotional Aspect of Reading

Emotional aspect of the interaction between literature and the reader is explained by evaluative feelings (e.g., aesthetic pleasure, aesthetic satisfaction), narrative feelings (i.e., empathy, sympathy, identification, transportation/absorption), and self-modifying feelings (e.g., emotion and idea changes, personality transformation) (Miall & Kuiken, 2002). Evaluative feelings are related to the reader's personal attachment to the text, and in general terms whether the literary work satisfies the reader. Narrative feelings are triggered by the events and the characters in a narrative, and are classified as empathy, sympathy, identification, transportation/absorption. Those facts that the reader is attracted to the text, is disconnected from real life, has lost the concept of time, and has focused truly and fully to the text all fall within the scope of transformation/absorption (Green, 2004). The other feeling, "identification, is an imaginative process through which an audience member assumes the identity, goals, and perspective of a character" (Cohen, 2001). Sympathy and empathy can be experienced related to an event described in a narrative (i.e., happiness for success, etc.). When identifying, the reader assumes the identity of a character. However, in sympathy (feel for) and empathy (feel with), s/he is independent (Coplan, 2004; Holland, 2009). A narrative can include fictional worlds which can change stereotyped thoughts, and which can be experienced from different perspectives. Therefore, it has a formative potential. The way in which the reader is formed by the text directly relates to how the reader experiences and interacts with the text (Djikic & Oatley, 2014). According to the nature of this experience and interaction, personality of the reader changes emotionally and cognitively (Miall & Kuiken, 2002; Richards, 2003; Ross, 1999). In the centre of these changes, emotions are found (Djikic, Oatley, Zoeterman, & Peterson, 2009).

Emotions in Reading Comprehension Process

Language education examines the emotional aspect of literature-reader interaction on reading comprehension grounds. The emotional dimension of reading comprehension is based on a reader-centred approach, also known as aesthetic reading and reader-response theory. According to this approach, the reader tries to make sense of a literary text both cognitively and emotionally. As the taxonomies of reading comprehension illustrate, meaning is a process that begins from the text and progresses towards the reader. At the beginning of this phase, cognitive skills are more active, and emotional skills are deeply involved in the later stages. The narrative must first be comprehended and analysed emotionally in terms of interpretation. In various ways, the emotional structure of the narrative expresses itself in conjunction with the level of difficulty and complexity of the text. This framework, however, consists primarily of the personality traits of the characters, character motives and motivations, the creation and development of the characters, the relationships of the characters, the reactions and conflicts in the plot, the atmosphere and emotional state of the story, the main emotion of the story, the way the author conveys the content and the language s/he uses. In terms of consistency, informative, purposefulness requirements, the emotional pattern created by these elements defines the textual quality of the story and forms the main lines of the narrative. In the next stage, the reader's prior knowledge, feelings, thoughts, experiences, interests and attitudes are intensely involved in the process when interpreting and evaluating. The reader is expected to experience and engage with the story at this point, make connections outside of the text (own life, others' lives, etc.), express and discuss his/her personal reactions to the story, and literally and aesthetically appreciate the story.

Emotions in the Reading Comprehension Examinations

Reading programs and activities carried out in reader-centred approach strengthen the abilities of students to understand reading. The reader and text-based emotions are seen as a significant aspect of reading comprehension in national and international examinations such as PIRLS, PISA and NAEP. In these tests, the capacity of a student to process the emotional content of a narrative text through emotional and cognitive processes is often tested when assessing the degree of reading comprehension.

Reading Comprehension and Emotions in Language Teaching Programs

In accordance with the constructivist approach in the USA, Singapore, South Korea, Australia, Czech Republic, Ireland and Canada language teaching programs, literary reading is handled as an emotional process. In these programs, improvements in reading comprehension are structured on interactional reading and personal response in a way that enables feelings to be expressed and emotional abilities to be used. Literary reading achievements, on the other hand, are classified hierarchically and relationally in most of these programs under a separate title. The emotional structure of a narrative text is processed in these achievements, and the components of fiction are grasped, analysed, interpreted and evaluated accordingly. A significant detail that illustrates the impact of their language teaching systems is the high ranking of these countries in terms of reading comprehension in international exams.

Reading Comprehension and Emotions in Turkish Language Program

2019 Turkish language education program is contrary to these programs. Although the program refers to a reader-centred approach, interactional reading, personal reaction and emotional development, there are no such characteristics for reading achievements. In short, reader-based emotions are ignored in the program. At the same time, literary reading achievements are not prepared hierarchically and relationally according to class level and are not described in a separate title. In the limited number of attainments related to literary reading, the emotional structure of the narrative texts is not covered. In short, text-based emotions are also ignored in the program. For other programs prepared between 2006 and 2019, a similar situation usually applies. In the Turkish textbooks, this inadequacy of the programs is also reflected. Consequently, in terms of emotional

content, emotional engagement, and use of emotional abilities, narrative texts and reading activities in textbooks are criticized negatively. These concerns encountered in teaching programs and textbooks are a significant barrier to the growth of comprehension skills in reading.

As a conclusion to our study, we had some suggestions for Turkish language program in terms of achievements, activities, and probing questions. We also offered some ideas for the texts to be included to Turkish textbooks that text selecting criteria should be revised in a way to enhance students' emotional world. And lastly, students should be introduced several books from which they can choose independently.