T.C.
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI
TÜRKÇE EĞİTİMİ PROGRAMI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN ÇOCUK KİTAPLARINDAKİ KURMACA KARAKTERLERLE ÖZDEŞİM KURMALARI ÜZERİNE BİR DURUM ÇALIŞMASI

AYŞEN KARA
21746024

TEZ DANIŞMANI
PROF. DR. BAYRAM BAŞ

2023

T.C.
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER ANA BİLİM DALI
TÜRKÇE EĞİTİMİ ROGRAMI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN ÇOCUK KİTAPLARINDAKİ KURMACA KARAKTERLERLE ÖZDEŞİM KURMALARI ÜZERİNE BİR DURUM ÇALIŞMASI

AYŞEN KARA
21746024
ORCID NO: 0000-0002-5767-9478

TEZ DANIŞMANI
PROF. DR. BAYRAM BAŞ

HAZİRAN 2023

[Ayşen KARA] tarafından hazırlanan "[Ortaokul Öğrencilerinin Çocuk Kitaplarındaki Kurmaca Karakterlerle Özdeşim Kurmaları Üzerine Bir Durum Çalışması]" başlıklı çalışma, **[08/06/2023]** tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda [oybirliği] ile başarılı bulunmuş ve jürimiz tarafından Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı [Türkçe Eğitimi] Programında [**YÜKSEK LİSANS**] tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman	**İmza**
[Prof. Dr., Bayram Baş]	……

Jüri Üyeleri	**İmza**
[Dr. Öğr. Üye., Osman Kürşat Yorgancı]	……
[Dr. Öğr. Üye., Emine Aslan]	……

ÖZET

ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN ÇOCUK KİTAPLARINDAKİ KURMACA KARAKTERLERLE ÖZDEŞİM KURMALARI ÜZERİNE BİR DURUM ÇALIŞMASI

Okuma süreci içerisinde oluşan duygular ve duygusal çıkarımların metni anlamlandırmaya hizmet ettiği bilinir. Çocuk okurların sıklıkla yöneldiği kurgu metinler, anlatı unsurları aracılığıyla okurda bazı duygular uyandırır. Anlatı duygularına kapılan okur, yoğun olarak yaşadığı özdeşim ile karakterin duygularını kendi duygularıymış gibi yaşar ve bu duyguları değerlendirerek metni okumaya devam eder ya da okumayı bırakır. Okuma kültürü edindirme aşamasında sıklıkla başvurulan önemli bir kaynak olan çocuk edebiyatı ürünleri aracılığıyla okur, edebi deneyimi etkin ve yoğun şekilde yaşar. Metinle kurulan bu kişisel bağın oluşumunda önemli bir yeri olan özdeşim olgusunun doğasının bilinmesi eğitimcilere önemli bir anlayış kazandırma potansiyeliyle önemlidir. Bu araştırmanın amacı ortaokul 6. sınıf öğrencilerinin okur tepki kuramı referansıyla tepkilerini alarak okudukları kitapların karakterleriyle özdeşim kurma durumlarını belirlemektir. Araştırma, geleneksel okuma yöntemleri yerine okur merkezliliği vurgulayarak metindeki anlamı öğretmenin çıkarması ve öğrencilerin pasif birer alıcı olarak konumlandırılmalarının önüne geçerek öğrenci merkezli okuma eğitimini geliştirmeyi amaçlamaktadır. Bu sayede öğrencilerin karşılaşmış oldukları metinleri kendilerini tanıma sürecinde estetik bir araç olarak görmeleri hedeflenmiştir. Araştırmada bu amaçla "Çocuk okurlar kurgu karakterlerle nasıl özdeşim kurarlar?" sorusu problem cümlesi olarak belirlenmiştir. Çalışma nitel bir araştırma deseni olarak durum çalışmasını benimsemiştir. Çalışma grubu 9'u kız ve 7'si erkek olmak üzere 16 ortaokul öğrencisinden oluşmaktadır. Veriler görüşme yöntemiyle toplanmış ve içerik analizine tabi tutulmuştur.

Okurlar, ana karakterlerle özdeşim kurarken, ilişki içinde oldukları diğer kişilerle kendi hayatlarındaki kişiler arasında da benzerlik bulmuşlardır. Öğrenciler, kahramanın yaşadığı olay merkezinde kendini kahramana yakın hissederken kahramanın olayın içinde verdiği tepkilere göre karakteristik özelliklerini çıkarmışlardır. Öğrencilerin değişken, açık, geliştirilmiş olarak ifade edilebilecek karakterlerle özdeşim kurdukları görülmüştür. Öğrenciler gerçek hayatta olduğu gibi kendileri veya etrafındaki kişilerle benzerlik taşıyan karakterlere ve bu karakterlerin eylemlerine tepki vermişlerdir. Özellikle kendilerine benzer buldukları ve hareketlerinden hoşlandıkları kişilerle özdeşleşmişlerdir. Öğrenciler, bir karakterle özdeşleşmeden önce onun kişilik özelliklerine bakmışlardır. Katılımcıların çok büyük bir çoğunluğu kendilerine benzeyen karakterlerle ilgilenmişler, çok küçük bir kısım kendilerinden farklı kişilik özelliklerine sahip karakterleri sevmişlerdir. Öğrenciler kendi pozisyonlarına aykırı bir pozisyonda olsa bile çoğunlukla ana karakterle özdeşleşmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: Özdeşim, Okur-Tepki Kuramı, Çocuk Edebiyatı

ABSTRACT

A CASE STUDY ON SECONDARY STUDENTS' IDENTIFICATION WITH FICTIONAL CHARACTERS IN CHILDREN BOOKS

It is known that emotions and emotional inferences formed during the reading process serve to make sense of the text. Fiction texts, which child readers frequently turn to, evoke certain emotions in the reader through narrative elements. The reader, who is caught up in the emotions of the narrative, experiences the emotions of the character as if they were his/her own emotions with the intense identification he/she experiences, and continues or stops reading the text by evaluating these emotions. The reader experiences the literary experience effectively and intensely through children's literature, which is an important source frequently used in the process of acquiring a reading culture. Knowing the nature of the phenomenon of identification, which has an important place in the formation of this personal bond with the text, is important with the potential to provide educators with an important understanding. The aim of this study is to determine the identification of 6th grade middle school students with the characters of the books they read by taking their reactions with reference to reader response theory. The research aims to develop student-centered reading education by emphasizing reader-centeredness instead of traditional reading methods, by emphasizing the teacher's extraction of the meaning in the text and by preventing students from being positioned as passive receivers. In this way, it is aimed that students see the texts they encounter as an aesthetic tool in the process of self-knowledge. For this purpose, the question "How do child readers identify with fictional characters?" was determined as the problem statement. The study adopted a case study as a qualitative research design. The work group consisted of 16 middle school students, 9 girls and 7 boys. Data were collected through interviews and subjected to content analysis.

While readers identified with the main characters, they also found similarities between the other people they were in a relationship with and the people in their own lives. While the students felt close to the protagonist in the center of the event experienced by the protagonist, they inferred the characteristic features of the protagonist according to the reactions he/she gave in the event. It was observed that the students identified with characters who could be expressed as variable, open and developed. As in real life, students reacted to characters and their actions that were similar to themselves or the people around them. They especially identified with people they found similar to themselves and whose actions they liked. Before identifying with a character, students looked at his/her personality traits. The vast majority of the participants were interested in characters who were similar to themselves, while a very small number liked characters with different personality traits. Students mostly identified with the main character, even if they were in a position contrary to their own.

Keywords: Identification, Reader-Response Theory, Children's Literature

ÖN SÖZ

yıllar yılı
ayna diye baktığımmış
annem

İnsan denen canlı kendini bilmekten öte tanımak- tanılamak- ister, en azından yaşamının önemli bir çoğunluğunda, özellikle de başlarında. Maalesef ki kendini görmek için aynalara, daha ziyadesiyle aynalamalara ihtiyaç duyar. Sorgulamaz da çok fazla, düz bir aynaya mı bakıyordur, çukur mu, kendini doğru gösterene mi yanlışa mı? Ama bir zaman gelir ki kendini parça parça diğerlerinden toplarken ve kendinde bütünleştiremezken başladığı sorgulamalar onu daha başka bir yere, çok başka bir yere getirir ve bırakır. Şimdi bu yerde, doğrunun ve yanlışın ötesinde, "bakışını saflaştırarak" görmek istediği tek şey aynalardan öte, ilişkilenmeler aracılığıyla kendine bakmak, kendini görmek, kendini bilmektir.

Etrafımdaki insanlarla kurduğum özdeşimin farkına vardığımda bunu yeterince anlayamıyordum, taa ki Cosette'le kurduğum özdeşimin derinliklerinde boğulmadan farkına vararak hayatta kalmaya çalışana kadar. Fark ettim ki, dışımdaki karakterler, başlarına gelen olaylara dikkat edişim, iletilerini kavrayışım, onlardan hoşlanmam, onlara acımam, kızmam içimin yansıması. İçimdeki beni büyüten karakterlerin, kendi karakterimin yansıması. Verdiğim tepkiler onların "gerçekte" başlarına gelenlere değil, benim "geçmişte" ve belki de "şimdi" başıma gelenlere. Böylece tüm anlatılar benim kendimi bilmeme hizmet eden birer araca dönüştüğünde onlarla olan ilişkim çok daha kişisel bir yere çekildi, daha doğrusu hep öyleydi, ben daha yeni farkına vardım.

Kimle konuştuysam tecrübeleri benzerdi, birbirimizden çok farklı şeylere tepki versek de aynı şeylere farklı tepkiler versek de bir şey vardı ki aslında her birimiz anlatılarla bu son derece kişisel bağı "özdeşim" üzerinden kuruyorduk. Yetişkin okurlar da olsak, çocuk okurlar da olsak durum böyleydi. O hâlde bir okur olarak edebî metinle kurduğumuz ilişkinin baştan sona nasıl olacağını belirleyen bu "özdeşim" olgusu daha geniş bir araştırmayı hak ediyordu. Sanırım yine diğerleri üzerinden kendimi anlama çabasıydı bu. Ama zaten başta da belirttiğim gibi, insan kendini başkaları aracılığıyla tanırdı.

Lisansüstü hayatım boyunca beni hep destekleyen, beni, yaptıklarımı, yapabileceklerimi anlamaya çalışıp sezgilerime ve çalışma tarzıma her zaman saygı duyan, bu yolda varlığıyla her zaman bana güç veren değerli danışman hocam sayın Prof. Dr. Bayram Baş'a teşekkürlerimi sunuyorum. Çalışmanın daha tasarı olarak ortaya çıkmasında emeği olan Arş. Gör. Osman Turhan'a ve her ihtiyacım olduğunda yetişen Dr. Öğr. Üye. Emine Aslan'a teşekkür ederim. Özdeşim olgusunun hayatımda bu kadar belirginleşmesinin mimarları Yücel Sözer ve Duygu Arıcan'a özel bir teşekkür borçluyum. Henüz çalışma ortada yokken kafa kafaya verip saatlerce üzerinde konuştuğumuz, yazdığım ve yazmadığım her bir satırı, her bir kelimeyi ilk

duyan, daima fikirlerimi en açık konuşabildiğim, tartışabildiğim, geliştirebildiğim hayat arkadaşım Volkan Kara'ya şükranlarımı sunuyorum. Son olarak çalışmaya katılan öğrencilerimin her birine kendilerine dair durumları büyük bir içtenlikle paylaşmaya beni layık buldukları için teşekkür ederim.

Ayşen KARA

Haziran, 2023; İstanbul

İÇİNDEKİLER

ÖZET iii
ABSTRACT iv
ÖN SÖZ v
İÇİNDEKİLER vii
TABLOLAR LİSTESİ ix
KISALTMALAR LİSTESİ x
1. GİRİŞ 1
1.1. Problem Durumu 1
1.2. Araştırmanın Amacı 5
1.3. Araştırmanın Önemi 5
1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları 6
1.5. Sayıltılar 6
1.6. Tanımlar 7
2. KURAMSAL ÇERÇEVE / ALAN YAZIN 8
2.1. Okuma Eğitimi ve Çocuk Edebiyatı 8
2.1.1. Okuma Eğitimi Sürecinde Çocuk Edebiyatının Rolü 10
2.1.2. Çocuk Edebiyatı Okuru Olmak 13
2.2. Okur Tepki Kuramı 15
2.2.1. Okur Tepki Kuramına Yönelik Modeller 17
2.2.1.1. Etkileşimsel Okur Tepki Modeli (Transactional Reader Response) 17
2.2.1.2. Duyuşsal Üslup (Affective Stylistics) 19
2.2.1.3. Öznel Okur Tepki Teorisi (Subjective Reader Response) 19
2.2.1.4. Psikolojik Okur Tepki Teorisi (Psychological Reader Response) 21
2.2.1.5. Sosyal Okur Tepki Teorisi (Social Reader Response) 22
2.2.2. Holland'ın Psikolojik Okur Tepki Kuramı 23
2.3. Çocuk Edebiyatında Temel Ögeler 28
2.3.1. Karakter 28
2.3.1.1. Özdeşim 30
2.3.2. Tema 35
2.4. İlgili Araştırmalar 38
3. YÖNTEM 48
3.1. Araştırmanın Deseni 48

3.2. Çalışma Grubu 48
3.3. Araştırmanın İnceleme Nesneleri 49
3.4. Veri Toplama Araçları 49
3.4.1. Görüşme 49
3.4.1.1. Ön Araştırma Görüşmeleri 49
3.4.1.2. Görüşme Formları 50
3.5. Uygulama Süreci 52
3.6. Veri Analizi 54
3.7. Geçerlik ve Güvenirlik 54
4. BULGULAR VE YORUM 55
4.1. Kişisel Özdeşime Yönelik Bulgu ve Yorum 55
4.2. Tanıdık Kişilerle Özdeşime Yönelik Bulgu ve Yorum 68
4.3. Olay Örgüsü Aracılığıyla Özdeşime Yönelik Bulgu ve Yorum 71
4.4. Ortam Aracılığıyla Özdeşime Yönelik Bulgu ve Yorum 77
5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER 85
KAYNAKÇA 101
EKLER 107

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1. En Çok Sevilen Karakterin Kişilik Özellikleri 55
Tablo 2. En Sevilmeyen Karakterin Kişilik Özellikleri 57
Tablo.3 En Çok Üzüldükleri Karakterin Özellikleri 59
Tablo.4 En Beğenilen/Hayran Olunan Karakterin Özellikleri 61
Tablo.5 En Yakın Hissedilen Karakterin Özellikleri 64
Tablo.6 En Yakın Hissedilen Karakterin Özellikleri 67
Tablo.7 Tanıdık Karakterlerin Anlatı İçerisindeki Rolü 69
Tablo.8 Tanıdık Karakterlerin Yaşa Göre Dağılımı 69
Tablo.9 En Çok Etkilenilen Olay 71
Tablo.10 Tanıdık Olayın Öğrencilerin İlgisini Çekme Nedenleri 74
Tablo.11 En Çok Etkilenilen Olayın Karaktere Göre Dağılımı 75
Tablo.12 En Çok Etkilenilen Olayın Kendileri ve Çevreleriyle İlişkisi 76
Tablo.13 Karakterlerin Yaşadıkları Ortam 77
Tablo.14 Anlatı Zamanına İlişkin Düşünceler 78
Tablo.15 Mekanların Düşündürdüğü Ekonomik Durum 79
Tablo.16 Orada Olma Hissi Yaşanılan Ortamlar 81
Tablo.17 Ortamda En Çok Etkilenilen Öge 82

KISALTMALAR LİSTESİ

EÖ : Erkek Öğrenci
KÖ : Kız Öğrenci

1. GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

Bireyin eğitiminde çok önemli bir rol oynayan okuma, okul ile başlayan fakat okulla tamamlanmaması gereken temel bir yaşam becerisidir. Çocuğun içine doğduğu aile içinde başlaması ve sonrasında da eğitim kanalıyla geliştirilmesi gereken okuma kültürü, görsel okur yazarlık, okuma yazma becerisinin kazanılması ve okuma alışkanlığının edinilmesiyle son aşamada eleştirel okuma becerisine vakıf olmayı gerektiren kendi içinde bağlantılı, birbirini bütünleyen, ardışık evrelerden oluşan bir süreçtir (Sever, 2015: 11). Yazılı kültürle dost olabilme, kitaplara ihtiyaç duyma, hayatının hemen her aşamasında yazılı eserlerden yararlanma isteği şeklinde tanımlanabilecek bir yaşam biçimi olarak okuma kültürünün oluşması için şüphesiz ki ortaokul döneminde Türkçe derslerinin temel hedeflerinden biri olan okuma alışkanlığını geliştirmek oldukça önemlidir.

Okuma alışkanlığı, okuma eyleminin sürekli ve düzenli şekilde geliştirilmesidir. İnsanın kendisini ve çevresini tanıma, anlama, yorumlama sürecinde okumayı kullanışlı ve yardımcı bir araç olarak görmesi ve bu aracı kullanma isteği olarak da tanımlanabilir. Bu amaca ulaşabilmenin yollarından biri edebî metinlerle kişisel bağ oluşturabilmektir. Birey, çocukluktan itibaren edebi metinlerle bağ kurmayı başaramazsa okul bittiğinde edebiyat hayatından çıkacak, edebi olmayan metinlere yönelecek; çünkü ancak onlarla kişisel bağ kurabilecektir. (Rosenblatt, 1995). Bu nedenle eğitim faaliyetleri, okul içinde ve hatta dışında çocuğun okumayı tam da kendisi için yapabilmesini sağlayacak şekilde düzenlenmelidir. “Okuma kültürünün gelişmesi için önemli bir koşul, eğitim faaliyetinin yapısına kişisel bir bileşenin (ihtiyaçlar, güdüler, değerler, anlamlar) dahil edilmesidir. (Kamalova ve Koletvinova, 2016).”

Okuma yeteneğinin gelişmesinde çocukların ihtiyaç ve güdülerine uygun hazırlanmış, onların anlam dünyasına seslenen, yerel ve evrensel değerleri örnekleyen çocuk kitaplarından etkili şekilde yararlanmak son derece önemlidir.

Çocuk edebiyatının temel işlevi, küçük yaşlardan başlayarak çocuklara okuma sevgisi ve alışkanlığı kazandırarak onlarda okuma kültürünün oluşmasını sağlamaktır (Gültekin, 2011: 34). Çocuk gerçekliğine göre yazılmış, edebîliği ve sanatsallığı ihmal edilmemiş metinler, çocukları hem kendileri hem çevreleri üzerinde düşünmeye, olanları anlamlandırmaya, dışarıda gerçekleşen olaylara verilen içsel tepkiler olan duyguları deneyimleme yoluyla onları tanımaya yöneltecek, böylelikle bir çocuğu tanımlayan en önemli kavramlardan biri olan merak ögesini daimî canlı tutmaya ve doyurmaya yardımcı olacaktır. Çocukların sürekli inşa halinde olan anlam evrenleri görsel, dilsel ve daha küçük yaşlarda işitsel unsurları barındıran çocuk edebiyatı ürünleriyle beslenir. Hayata yönelik deneyimleri henüz çok yetersiz olan çocuklar, okudukları kitaplar aracılığıyla yeni deneyimler kazanır, bu deneyim esnasında yaşamda karşılaşabileceği sorunları derinlemesine kavrayabileceği gibi bu sorunların üstesinden gelme yollarını da tecrübe eder. Okur, yaşama yönelik deneyimlerini yalnızca kendi yaşadıklarıyla değil, okuduğu edebi yapıtlarla da oluşturur. Dilin en yetkin kullanım örnekleriyle okur, diğerlerinin deneyimine ortak olurken yaşama ve insana ilişkin deneyimleri zenginleşir, derinlik kazanır. (Sever, 2019: 11) Böylece ruh dünyası zenginleşir, yaşadığı sanatsal deneyimle estetik ilgi ve duyarlılığı artar. Bir eğitim aracı olarak edebiyat, estetik işlevini bireyin duygularını eğitmek, bireyde duygu ve akıl dengesini oluşturarak bütüncül eğitimi sağlama yoluyla yerine getirir (Aytaç, 1990, 1995). Böylece okurun bilişsel, duyuşsal ve devinişsel yönden eksiksiz, ruh sağlığı yerinde ve uyumlu birey olmasına katkıda bulunur (Kıbrıs, 2016: 10).

Türkçe dersleri, dil kurallarını sezdirme, dili sevdirme, okuma alışkanlığı kazandırma ve estetik duyguların geliştirilmesinde önemli bir yer tutmaktadır (Dilidüzgün, 2004). Bu amaca yönelik, çocuklara edebiyat ürünlerini okuma ve çözümlemeyi öğretme çabası öğretmenleri metin çalışmalarına yöneltmektedir. Edebiyat eleştiri teorilerinin ve benimsenen eğitim felsefelerinin zaman içinde değişmesi ve gelişmesine rağmen öğretim biçimlerinin bu duruma eşlik etmediği bilinen bir gerçektir. Bugün eğitim modeli olarak ülkemizde benimsenen yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına göre okurlar metne ilgi, tutum, motivasyon, görüş, duygu ve düşünceler gibi kişisel özellikleri ile yaklaşırlar (Yussof ve diğerleri, 2012). Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına dayalı okuma sürecinde duyguların ve duygusal çıkarımların metni anlamlandırmaya hizmet ettiği bilinmektedir (Gygax, Tapiero ve Carruzzo, 2007). Fakat programda yer alan edebî okumayla ilgili sınırlı sayıdaki kazanım, öyküleyici

metinlerin duygusal yapısına derinlikli değinmemiştir (Turhan ve Karaca Turhan, 2021). Programdaki bu yetersizlik ders kitaplarına ve sınıf içi etkinliklere yansımaktadır. Yaygın olarak kullanılan okuduğunu anlamaya yönelik çalışmaların odağında bilişsel süreçler yer alırken edebiyatın merkezinde yer alan duygusal süreçler göz ardı edilmektedir (Kneepkens ve Zwaan, 1994). Okumanın estetik duyguları geliştirmeye yönelik işlevi göz ardı edilmekle okumanın duygusal boyutu ihmal edilmektedir. Ders kitaplarındaki metinlerin çocukların duygusal etkileşim kurmasına izin vermediğini ifade eden pek çok çalışma vardır (Doğan, 2019; Aytan, Çalıcı, Erdem, 2018; Karagül, 2019; Çeçen, 2015). Ders kitaplarının bu yetersizliğini telafi etme çabasıyla, bugün pek çok okulda uygulanan "kitap okuma saatleri" nde ve seçmeli "Okuma Becerileri" dersinde kullanılmak üzere öğretmenlerin çocuk edebiyatının seçkin örneklerine yöneldiği ve tavsiyelerde bulunduğu sahada bilinmektedir.

Öğrencilere tavsiye edilecek kitapları barındıran "100 Temel Eser" listesinin 2018 yılında mevzuattan kaldırılmış olmasıyla birlikte Türkçe öğretmenlerine ders kitaplarındaki metinlere ek olarak çocuklara okuma alışkanlığı kazandırmada olumlu rol üstlenecek kitapları seçme ve önerme konusunda büyük görev ve sorumluluk düşmektedir. Bu noktada, öğretmenin etkisi öğrencilerin sadece dersin gereği olarak hangi kitapları okuyacaklarını belirlemekle sınırlı değildir, bundan sonraki dönemde de hangi kitapları okuyacakları, nasıl okuyacakları da büyük ölçüde Türkçe öğretmenine bağlıdır. Çocukların okumak istedikleri kitaplar ile öğretmen ve ebeveynlerinin onlardan okumalarını bekledikleri kitaplar arasında bir köprü kurulamayışı okuma eğitiminde istenen verimi alamamakla sonuçlanmaktadır. Ne sınıf içinde ne de sınıf dışında gerçek bir "edebiyat okuması" yapılabilmektedir. Sınıf içerisinde ele alınan metinler alt düzey düşünme becerileri gerektiren birtakım soru cevap etkinlikleri ve dil bilgisi çalışmaları ile sınırlı kalırken sınıf dışında bazı öğrencilerin kendi tercihleri doğrultusunda yazınsal yönüyle zayıf kitaplara yöneldikleri yahut yalnızca bilgi edinmek amacıyla okumalar yaptıkları hatta okumayı "zevkli bir uğraş" olarak nitelendirmeyen çocuklar tarafından gerçek anlamda bir "okuma" nın da yapılmadığı gözlenmektedir. Bu durum okuma ile kurulan ilişkide son yüzyılda ön plana çıkan okurun daha iyi anlaşılmasını gerekli kılmaktadır. Bir okur neden okumaktan zevk alırken diğeri almaz ya da bir okur neden okunan aynı kitaptan

zevk alarak okumasını sürdürürken diğeri zevk almadığı gerekçesiyle okumayı reddeder?

Bu noktada Aristotales'ten bu yana tartışılan edebi bir metne yönelik duygusal tepkilerimizin devreye girdiği aşikardır. Çocuk okurların sıklıkla yöneldiği öyküleyici metinler, kurgu yapısının içinde bulunan anlatı unsurları (karakterler, olay, ortam…) aracılığıyla okurda bazı duygular uyandırır. Okur, bu duyguları deneyimleme yoluyla onları dönüştürme potansiyeline sahiptir. Okumanın bu duygusal sürecini anlatı duyguları olarak empati, sempati, özdeşim ve yoğunlaşma oluşturmaktadır (Turhan ve Karaca Turhan, 2021). Anlatı duygularına kapılan kişi karakterin arzu, istek ve hedeflerini kendisininmiş gibi algılarken karakterin hissettiği sevinç, mutluluk, öfke, üzüntü gibi duyguları da hissetmektedir (Oatley ve Johnson-Laird, 2014). Okur hissettiği bu duygulara dayanarak metni değerlendirmekte ve okumaya devam etmekte ya da okumayı bırakmaktadır (Miall ve Kuiken, 2002).

Anlatı duygularından biri olan özdeşim, okurun karakterle kurduğu mesafesiz bir ilişki olarak tanımlanabilir. Kurmaca metinle etkileşimin kalbi denebilecek özdeşim yazarın bilinçli çabasıyla oluşturulabileceği gibi, yazarın bilinçli bir çabası olmaksızın da okur, okuduğu kitabın karakteriyle özdeşim kurabilir. Edebi nitelikli çocuk kitaplarında kahramanlar, çocukların ilişkilerini düzenlemede, tepkilerinin bilinçlenmesinde birer özdeşim ögesi olarak önemli sorumluluklar üstlenir, onların kişilik gelişiminde etkili olurlar (Sever, 2019: 7) Eylemlerin taşıyıcısı olarak kahramanlar çocukların eğlenme, keşfetme, öğrenme ve hareket etme ihtiyacıyla uzlaştığında çocuklar üzerinde kalıcı izler bırakır ve yeni okuma deneyimlerine kaynaklık eder. Özellikle çocuk gerçekliğine ulaşmayı başarabilmiş, iyi geliştirilmiş karakterler, çocuk okurda karşılaşma isteğini çoğaltarak okuma kültürü edinme sürecinde olumlu bir rol üstlenir (Sever, 2019: 77) Kahramanla kurulan özdeşimin çocuğun kitapla kurduğu ilişki üzerinde olumlu ve kalıcılığı arttıran etkisinin olduğu alan yazında pek çok uzman tarafından dile getirilmiştir. Çocukların daha kolay özdeşim kurabildiklerine de yine alan yazında çok defa değinilmiş olmakla birlikte nasıl özdeşim kurduklarına ilişkin çalışmalar sınırlıdır. Çocuk edebiyatının temel ögelerinden biri olan karakterle özdeşleşmenin nasıl gerçekleştiğine ilişkin çalışmaların yapılması çocuk okurların özdeşleşme sürecinin ortaya konması yönüyle önemlidir. Okurun edebi deneyimi etkin olarak yaşamasını sağlayan önemli bir katılım yolu olan "özdeşim" olgusunun

doğasının ortaya konması okuma kültürü edindirme aşamasında yararlanılan çocuk kitaplarının unsurları hakkında da önemli bir anlayış kazandıracaktır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı ortaokul 6. sınıf öğrencilerinin okur tepki kuramı referansıyla tepkilerini alarak okudukları kitapların karakterleriyle özdeşim kurma durumlarını belirlemektir. Araştırma, geleneksel okuma yöntemleri yerine okur merkezliliği vurgulayarak metindeki anlamı öğretmenin çıkarmasının ve öğrencilerin pasif birer alıcı olarak konumlandırılmalarının önüne geçerek öğrenci merkezli okuma eğitimini geliştirmeyi amaçlamaktadır. Bu sayede öğrencilerin karşılaşmış oldukları metinleri kendilerini tanıma sürecinde estetik bir araç olarak görmeleri hedeflenmiştir.

Araştırmada bu amaçla "Çocuk okurlar kurgu karakterlerle nasıl özdeşim kurarlar?" sorusu problem cümlesi olarak belirlenmiştir. Bu temel problemden hareketle şu alt problemlere yanıt aranmıştır:

1. Öğrencilerin kitaplarda güçlü tepkiler verdikleri durumlar nelerdir?

1.1. Ana karaktere dair durumlar nelerdir?

1.2. Diğer karakterlere dair durumlar nelerdir?

1.3. Olaya dair durumlar nelerdir?

1.4. Ortama dair durumlar nelerdir?

2. Öğrencilerin özdeşim kurma durumları nasıldır?

2.1. Karakterlerle özdeşim kurma durumları nasıldır?

2.2. Olay ile özdeşim kurma durumları nasıldır?

2.3. Ortam ile özdeşim kurma durumları nasıldır?

3. Öğrenciler hangi kurgu unsuruyla daha çok etkileşime geçmektedir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Araştırmanın yöntemini belirleyen okur tepki eleştirel teorisinden faydalanmanın, okurların edebi bir eseri algılarken bir tür duygusal filtre görevi gören kişisel deneyimlerinin farkına varmalarını sağlayacağı ve kişisel tepkilerin edebi yorumlarda oynadığı rolü anlama yeteneğini geliştireceği düşünülmektedir. Karakterlerle kurulan

özdeşimin hikâyeyi yorumlamaya nasıl etki ettiği, bir karakterle kurulan kişisel bağın başka bir karaktere veya hikayedeki başka bir unsura (olaya, ortama) ilişkin yoruma etkisinin nasıl olabileceğini ortaya çıkarması yönüyle önemlidir. Buradaki nihai amaç, okurun kendisine dair keşfini, edebî yorumunun kişisel kaynaklarını anlamasına yardımcı olmak için kullanmaktır. Bu amaca ulaşabilmek için öncelikli olarak gerçekleşmesi beklenen ise öğretmenin, öğrencisinin metne getirdiği yorumunda kişisel kaynaklarının oynadığı rolü görebilmesine ve daha sonra öğrencisinin fark etmesine yardımcı olmasıdır. Metinle kurulan kişisel ilişki metne yönelik çok derin yorumlar geliştirmeyi sağlayabileceği gibi o eseri anlamayı engelleyen bir durum haline de gelebilir. Okurların kişisel tepkilerinden dolayı edebî bir eserin belli bir yönünü kaçırıp kaçırmadığı ya da başka birinin gözden kaçırdığı bir şeyi görüp görmediği tespit edilebilir.

Çalışmadaki tepki alıştırmalarının önemli bir yararı da özdeşim kurmada etkili, ana karakter dışındaki edebî ögelerin önemini bize göstermeleridir (yardımcı karakterlerin fizikî görünümleri, davranışları, olay örgüsündeki ayrıntılar, arka planda kaybolabilecek ortama ilişkin detaylar vb.). Araştırmanın ülkemizde çocuk okurların özdeşim kurma durumlarının uygulamalı olarak ortaya konmasıyla ilgili önemli bir boşluğu dolduracağı, bu alanda çalışan araştırmacı, öğretmen ve çocuk edebiyatı yazarlarına faydalı bilgiler sağlayacağı düşünülmektedir.

1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırmada İstanbul'un Bahçelievler ilçesinde MEB'e bağlı bir imam hatip ortaokulunun 6. sınıfında öğrenim görmekte olan 16 öğrenci çalışmaya katılmıştır. Araştırma kapsamında elde edilen veriler bu çalışma grubuyla sınırlıdır. Veri toplama sürecinde öğrencilerden üç kitap okumaları ve bu kitaplara yönelik soruları yanıtlamaları istenmiştir. Dolayısıyla veriler bu üç kitabın okunmasıyla sınırlıdır.

1.5. Sayıltılar

Araştırmanın ele aldığı temel kavram olan "özdeşim" in okurun kitaptaki karakterlerden biriyle kendisi arasında önemli bir benzerlik algılaması sonucunda çağrışım ve kişisel hatıraları aracılığıyla tanıdık gelen metinde kendini o karakterde

gördüğü, çoğunlukla bilinçsizce onun hissettiği gibi hissederek kendini karakterle aynı duruma getirdiği bir süreç olduğu kabul edilmiştir.

Araştırmanın amaçları doğrultusunda çalışma grubunun görüşleri yarı yapılandırılmış görüşme formu ile elde edilmiştir. Katılımcıların özdeşim kurma durumlarını belirlemek üzere L. Tyson (2006)'ın tepki alıştırmalarından oluşan soruları içeren görüşme formu aracılığıyla görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Bu ölçme araçlarının ölçülmesi amaçlanan özdeşim kurma durumlarını tespit edebildiği ve katılımcıların ifade edilen ölçme araçlarını içtenlikle cevapladıkları varsayılmıştır.

Ölçme araçlarının kapsam geçerlilikleri için uzman görüşlerine başvurulmuştur. Bu uzman görüşlerinin ölçme araçlarının uygulanması için yeterli olduğu varsayılmıştır.

1.6. Tanımlar

Okur tepkisi: Okurun metne karşı tutumundaki geniş çaplı değişimler: okurun metni müzakere ederken gerçekleştirdiği kararlar, revizyonlar, beklentiler, geri dönüşler ve kazanımlar dizisi (Iser, 1980) ile okurun içinde meydana gelen duygusal olaylarla birlikte metnin okur tarafından yeniden yaratılması (Holland, 1968, 1975).

Özdeşim: Okurun kitaptaki karakterlerden biriyle kendisi arasında önemli bir benzerlik algılaması sonucunda kendini o karakterde gördüğü (Holland, 1968), çoğunlukla bilinçsizce onun hissettiği gibi hissederek (Tyson, 2006) kendini karakterle aynı duruma getirdiği, kişinin kendisi ile kendi dışındaki biri arasında yakınlıkların kurulduğu süreç (Iser, 1980).

Tepki araçları: Okurun duygusal tepkilerinin ortaya çıkmasını sağlayan, bir edebi eserin çeşitli unsurları ile okur arasında oluşabilecek ilişki türlerine odaklanan okuma deneyimleri (Tyson, 2011: 15).

Tepki alıştırmaları: Edebi bir eseri yorumlamada kişisel tepkilerin oynadığı rol keşfedilmek istendiğinde okurun duygusal tepkisini açığa çıkaran sorular (Tyson, 2011: 16).

2. KURAMSAL ÇERÇEVE / ALAN YAZIN

2.1. Okuma Eğitimi ve Çocuk Edebiyatı

Dört temel dil becerisinden biri olan okuma, insanın eğitim yoluyla sonradan kazandığı anlama becerisidir. Okumanın tek bir tanımı olmamasına karşın hemen bütün tanımlarda ortak olan özelliği bir anlama becerisi olduğudur. TDK Türkçe Sözlük'te (Türk Dil Kurumu, t.y.) "bir yazıyı meydana getiren harf ve işaretlere bakıp bunları çözümlemek veya seslendirmek" olarak tanımlanan okumayı, Öz (2011) "gözün satırlar üzerinde sıçraması sonucu kelime şekillerini görerek, bunların anlamlarını kavrama ve seslendirme" şeklinde ifade eder. Göğüş (1978) "bir yazının harflerini, sözcüklerini, imlerini tanımak ve bunların anlamlarını kavramak", Day ve Bamford (1998: 11), "basılı ve yazılı iletiden anlam çıkarma" olarak tanımlarken Arıcı (2018:3), "yazılı bir metni görüp kendine özgü bir biçimde anlamlandırma" şeklinde ifade eder. O hâlde okuma, "gözün satırlar üzerinde sıçrayarak yazının bütün unsurlarını görmesi" ve bu unsurların "kavranması" demek olan anlamanın oluşturduğu bütünsel bir beceridir.

Smith ve Dechant (akt. Dökmen, 1994) okuduğunu anlama becerisinin ilk basamağının grafik sembollerle bunların anlamları arasında çağrışım yapma olduğunu ifade eder. Ardından kelimelere metnin genel kapsamına uygun anlamlar verebilme gelir. Devamında bütün bir metni oluşturan sözcük, sözcük grupları, cümle ve paragrafların taşıdığı anlamı parça-bütün ilişkisi kurarak anlama gelir. Sonrasında okuduğunu değerlendirebilme, yazarın amacını, duygu ve düşünce dünyasını anlama ile son basamakta okuduklarını kendi yaşantılarıyla bağdaştırabilmenin yer aldığını ifade eder. (akt. Arıcı, 2018:3) O hâlde okumanın fiziki ve zihinsel yönü okuma edimini başlatmak için oldukça önemliyken devam ettirmek, beceriyi üst düzey düşünme becerileriyle geliştirmek ve alışkanlık haline getirmekte okumanın sosyal yönü önem kazanır.

İlkokulda temel okuma becerisini edinmiş öğrenciler ortaokul düzeyinde Gray tarafından ortaya konan "okumayı öğrenmenin beş basamaklı süreci" ne göre

“kapsamlı okuma” basamağında yer alırlar. Bu dönem Chall’in okuma modelinde ise “yeni olanı öğrenmek için okuma” dönemine karşılık gelir. (akt. Arıcı, 2018:11) 9-13 yaş aralığındaki ortaokul öğrencileri için okuma, artık öğrenmek için yaptıkları bir edim halini alır. Aytaş (2003) bu dönemi okuma deneme ve imkânlarının çoğaldığı, “okumada güç ve üstünlüğün elde edildiği dönem” olarak görür. Bu dönemin en belirgin özelliği öğrencinin artık kültürünü zenginleştirecek geniş okumalar yapabilecek düzeye gelmiş olmasıdır. Kâğıt üzerindeki yazılı ve basılı işaretleri sesli ve sessiz çözme anlamına gelen temel okuma becerisi okuma öğretiminde ilkokulda kazandırılır. Bu sürecin ikinci aşaması olan ortaokulda hedeflenen, işlevsel okuma becerilerini kazandırmak ve okumayı alışkanlık haline getirmektir. (Özdemir, 2005: 17) Okuma kültürünün gelişmesi, temel okuma becerisinin okuma sevgisi ile istek ve ihtiyaca binaen alışkanlığa dönüştürülmesi, devamında eleştirel okumanın yerleşebilmesiyle mümkündür. Bu dönemde önemli olan bireylerin okuma alışkanlığı kazanabilmeleri ve okumayı işlevsel hâle getirebilmeleridir.

Okuduğunu anlayan, anladığını içinde yaşadığı ortamı geliştirmek amacıyla çeşitli yönlerden kullanabilen işlevsel okuyucuların yetiştirilmesi, okuma-yazma eğitim ve öğretiminin buna göre düzenlenmesi bütün gelişmiş ülkelerce kabul görmektedir (Akyol, 2001: 13). Türkçe Dersi Öğretim Programında (MEB, 2019) öğrencilerin vurgu ve tonlamaya dikkat ederek okumaları, kurallarına uygun sesli ve sessiz okuma yapabilmeleri, kelimeleri ve kelime gruplarını anlamlandırabilmeleri, metni bir bütün olarak anlamlandırabilmeleri, metnin ana/ yardımcı fikirlerini ve ana duygusunu kavrayabilmeleri, metin türlerini ayırt edebilmeleri, örtük anlam, söz sanatları gibi dilin zengin anlatım olanaklarını fark edebilmeleri beklenmektedir.

Sesleri tanıyarak başlayan okuma süreci bilinçli bir çabaya dönüşmekte, okudukları arasından seçim yapabilmeye imkân tanıyan bir beceri ve alışkanlığa evrilmekte ve nihayetinde bir okuma kültürü oluşturmak hedeflenmektedir. Ardışık bir süreç olan okuma kültürü, yazılı ürünlerin dünyasıyla tanışmış, tanıştığı bu dünyanın kendisine sunduğu iletileri paylaşma, sınama, sorgulama yeterliliğine ulaşmış, bunların sunduğu olanaklarla yaşamayı alışkanlık haline getirmiş bireylerin edinmiş olduğu kazanımlar bütünüdür (Sever, 2015:9) Okuma becerisinin bu şekilde bir okuma kültürü haline getirilmesi Türkçe dersinin temel hedeflerindendir. Türkçe Dersi Öğretim Programında (2019:8) belirtildiği üzere öğrencilerin;

“okuduğundan hareketle, söz varlığını zenginleştirerek dil zevki ve bilincine ulaşmalarının; duygu, düşünce ve hayal dünyalarını geliştirmelerinin sağlanması, okuma yazma sevgisi ve alışkanlığını kazanmalarının sağlanması, bilgiyi araştırma, keşfetme, yorumlama ve zihinde yapılandırma becerilerinin geliştirilmesi, basılı materyaller ile çoklu medya kaynaklarından bilgiye erişme, bilgiyi düzenleme, sorgulama, kullanma ve üretme becerilerinin geliştirilmesi, okuduklarını anlayarak eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirmelerinin ve sorgulamalarının sağlanması” amaçlanmıştır. Programda belirtilen bu amaçlarla okuma kültürünün oluşturulmasının hedeflendiği açıktır. Bu kritik dönemde çocuğun okumaya ilgi duymasında kuşkusuz eğitimcilerin en büyük yardımcısı çocuk kitaplarıdır. Sınıf içinde ders kitaplarındaki metinler aracılığıyla edinilen temel okuma becerisi sınıf içi ve dışında çocuk edebiyatı ürünlerinden yararlanılarak geliştirilebilir, böylece okuma kültürü istenilen düzeyde daha başarılı şekilde oluşturulabilir.

2.1.1. Okuma Eğitimi Sürecinde Çocuk Edebiyatının Rolü

Okuma eğitimine dair en temel amaç okuma kültürü oluşturabilmektir. Okuma sevgisi ve alışkanlığı kazandırmak Türkçe öğretiminin temel amaçlarındandır. “Ana dili öğretiminin ulaşmak durumunda olduğu en genel amaç, okuma kültürü edinmiş, düşünen-duyarlı bireyler yetiştirmektir (Sever, 2007).” Bu amaca ulaşmanın yolu ise çocukların okumaya olan ilgisini arttıracak, onların metinden beklentilerini karşılayacak, daha önceden karşılaştıkları veya karşılaşabilecekleri olay ve durumları kendisine konu edinen, yeni deneyimler kazanmalarını sağlayacak nitelikte hazırlanmış edebî metinlerden geçer. Okuma zevki kazanması istenen bir insana iyi kitaplar verilmesi, onun bu eserler hakkında eleştirel bir görüşe sahip olması ve okudukları üzerinde düşünme alışkanlığı geliştirebilmesi için gereklidir (Baymur ve Demiray: 1). Burada iyi kitaplardan kasıt her şeyden önce edebiyat niteliği taşıması gerektiği olmalıdır. Nitekim edebiyat, malzemesi dile dayanan, yaşamı ve yaşamın içinde yer alan insan ile diğer tüm varlıkları sanatçının duyarlılıkla oluşturduğu pencereden görmemizi sağlayan; bize yeni deneyimler sunan, başka yaşamları tecrübe imkânı veren sanat dalıdır. O yüzden çocuk edebiyatı Şirin (1994:10)’in de belirttiği gibi her şeyden önce edebiyattır. Onu edebiyatın içinde farklı bir kategori haline getiren ise “çocuk” kavramının zaman içinde değişen ve çocukluğa yüklenen yeni anlamlarıdır.

“Çocuk edebiyatı” kavramı yalnızca “çocuk” ve “edebiyat” kavramlarının bir araya gelmesi değil aynı zamanda yeni bir düşünsel ufkun açılması anlamına gelir. Bu düşünsel ufukta çocuk artık küçük bir yetişkin değil, kendine özgü gelişim dönemleri, fiziksel, zihinsel, ruhsal dünyası yetişkininkinden bambaşka olan bir varlık söz konusudur. Bu nedenle çocuk edebiyatını edebiyat üst çatısından ayıran temel özellikleri “çocuğa göre” ve “çocuk gerçekliği” nden hareketle oluşturulması olarak değerlendirebiliriz. “Çocuk edebiyatı, erken çocukluk döneminden başlayıp ergenlik dönemini de kapsayan bir yaşam evresinde, çocukların dil gelişimi ve anlama düzeylerine uygun olarak duygu ve düşünce dünyalarını sanatsal niteliği olan dilsel ve görsel iletilerle zenginleştiren, beğeni düzeylerini yükselten ürünlerin genel adıdır.” (Sever: 2019:17) Çocukluk çağında bulunan kimselerin hayal, duygu ve düşüncelerine seslenen (Oğuzkan:2000:2), çocuğun dünyasına koşut bir dünya olarak kurgulanan (Dilidüzgün, 1996) eserlerin çocukların ilgisini çekeceği ve daha fazla okuma isteği isteğini uyandırabileceğini düşünmek mümkündür.

Okuma eğitiminde başarılı olmak çocuklara gelişim düzeylerine uygun kitapların önerilmesiyle mümkündür. Kavcar (1999: 127), “dil bilinci ve zevki kazandırmak işin temeli olduğuna göre, okutma işine öğrencilerin zevk alabileceği metinlerle başlamak” gerektiğini ifade eder. Çocuk edebiyatının öncelikli hedef kitlesi çocuklardır. Bu yüzden hedef kitlesine ulaşabilmek için onların gerçekliğinden, ilgilerinden, çevrelerinden yola çıkmak zorundadır. Çocukların doğal çevresinden yola çıkılarak oluşturulan bu eserlerin temel amacı çocuğun okuma ilgisini arttırmak, onu sıkmadan düşündürmek, kendisi ve çevresi hakkında düşüncesini etkin hâle getirmektir. Böylece çocuğun okuma sevgisi ve alışkanlığı kendiliğinden gelişecek, okuyan, tartışan, sağlıklı düşünen bir birey olma yolunda önemli bir adım atmış olacaktır (Dilidüzgün, 2004). Dahrendorf, (akt: Dilidüzgün,2004) çocuk kitaplarının işlevini “yetişmekte olan neslin edebiyata, okumaya ve kitaplara ilgi duymasını sağlaması” olarak görür. O hâlde çocuk edebiyatı ürünlerini dolaylı yoldan çocuğa okuma eğitimi veren bir araç olarak görmek mümkündür. Dahrendorf, (akt: Dilidüzgün,2004) çocuk kitaplarının okurlarının ilgilerini kapsadığını, tam da bu nedenle henüz edebiyat deneyimi olmayan okurları bu deneyimi yaşamak için yüreklendirdiğini, böylece gerekli olan okuma ilgisini oluşturduğunu söyler. Çocuk edebiyatı içerisindeki gerilim, mizah, eylemlerin yoğunluğu ve özdeşleşme olanaklarının çocukların okumalarını güdülediğinden, çocuk ve gençlerin aydınlanmalarını, deneyimlerinin artmasını, önyargılardan

arınmalarını ve toplumsallaşmalarını kolaylaştırarak kimliklerini kazanmalarına yardımcı olduğunu ifade eder. Dahrendorf' un görüşlerinden yola çıkarak çocuk edebiyatı ürünlerinin çocukların, okuma alışkanlığı kazanmalarına, okuma esnasındaki deneyimlerle birlikte farklı kimlikleri üzerlerinde deneyip kendi kimliklerini bulmalarına, böylece nihayetinde bireyleşme ve toplumsallaşma sürecine yardımcı araçlar olarak düşünebiliriz. "Kendisi de yaşamında bir geçiş sürecini yaşayan çocuk (ya da genç), yine bir geçiş yazını olarak görülebilecek çocuk ve gençlik yazını ürünlerinden yararlanarak hem bireysel hem de kültürel gelişimini tamamlayabilir. (Dilidüzgün,2018)"

Çocuk edebiyatı ürünlerinin Türkçe derslerinin nihai hedeflerini gerçekleştirilebilecek nitelikte olduğunun kabul edilmesi, bu metinlerin daha çok "öğretici" niteliğinin ön plana çıkarılmasına yol açmış durumdadır. Fakat burada çocuk edebiyatının okuma eğitimindeki yeri olarak vurgulamaya çalıştığımız yönü "gerçek bir edebiyat deneyimi" ni gerçekleştirebilecek güçte olmasıdır. Okuma eğitiminde çocuk edebiyatı ögelerinden gerçek anlamda yararlanmak yüzeysel yapıda bir okuma yapmanın ötesine geçip çocuk okurun metne katılımını sağlamak, metni içselleştirmesine, onu kendisine ait bir metin haline getirmesine izin vermekle mümkün olacaktır. Bu noktada yaratıcı ve eleştirel okuma devreye girmek zorundadır. Özdemir (1987: 141-142) eleştirel ya da yaratıcı bir okuma yapan okuyucunun okurken şu davranışlarda bulunduğunu söyler:

1. İlgi kurma ve sonuç çıkarma
2. Bir yargıya varmak için ilgili yönleri birleştirerek genellemeye gitme
3. Okumayı belli bir problemi çözmede araç olarak kullanma
4. Okuduğunu değerlendirme ve tadına varma
5. Okuduğunu değerlendirme ve eleştirme.

Çocukların yaş grubuna uygun, dilin geniş anlatım olanaklarını yansıtan, nitelikli çocuk merkezli kitapları ile Özdemir'in yukarıda bahsettiği gibi gerçek okuma süreçleri gerek sınıf ortamında gerek sınıf dışında oluşturulabilir. Zevk için yapılan okumalar aracılığıyla çocuk okurlarda edebiyat sevgisi oluşturmak daha kolay ve doğal hale gelebileceği gibi bu alandaki giderek zenginleşen bir çocuk edebiyatı geleneğini de takdir etmeleri, değerlendirmeleri, kendilerine uygun yeni tercihlerde bulunarak okuma alışkanlığını ömür boyu sürecek şekilde geliştirmeleri beklenebilir.

Bunun yanı sıra okuma eğitimiyle hedeflenen amaçlar arasında kolay, akıcı ve anlayarak okumalarının gelişmesi, geniş bir kelime hazinesine sahip olmaları, dilbilimsel kalıp ve kuralları sezmeleri, kendilerini doğru, açık ve tutarlı biçimde ifade etmeleri, öğrenmek için okumaya başvurmaları, okuduklarını değerlendirebilecekleri tartışma deneyimleri yaşamaları mümkündür. Baş, (2015: 32-33) çocukların anlama ve buna bağlı olarak anlatma becerilerinin gelişmesinin eğitim ortamlarında çocuk edebiyatı ürünlerinin kullanımına bağlı olduğunu ifade eder. Alan yazında yapılan pek çok çalışma çocuk kitaplarının okuma becerisinin alışkanlığa dönüşmesinde oldukça etkili araçlar olduğu yönündedir. (Öztürk, 2014; Uz Erşahin,2009; Sever, Kaya ve Aslan,2013:20) Çocukların okurken zevk alabilecekleri metinlerle karşılaşmaları, onların ilgilerini çekebilecek konuda yazılmış, kolay anlaşılır, estetik yönü kuvvetli nitelikli çocuk edebiyatı ürünleri onları nitelikli metinlere yönlendirecek ve okuma becerisini önce bir alışkanlığa, ardından da kültüre dönüşmesini sağlayacaktır. Bu amacın gerçekleşebilmesi çocuk edebiyatı ürünlerinin eğitim ortamlarında ve dışında ele alınıp işlenebilmesi ve değerlendirebilmesiyle mümkündür.

2.1.2. Çocuk Edebiyatı Okuru Olmak

"Çocuk" tarih boyunca hep var olmuşsa da "çocukluk" fikrinin 15. yüzyıldan itibaren oluşmaya başladığı, 18. yüzyılda Rousseau ile ciddi bir dönüşüm geçirdiği, bu alandaki en verimli çalışmaların ise 19 ve 20. yüzyıl boyunca yapıldığı kabul edilir. Buna bağlı olarak Şirin (2022: 65), çocuk edebiyatının geçirdiği dönüşümü üç döneme ayırır:

1.Çocuklar için yazılmadıkları halde çocuk klasikleri olarak adlandırılan kitaplar evresi

2.İlk okuru çocuklar olan kitaplar evresi

3.Öznesi çocuk olan yenilikçi çocuk edebiyatı evresi

Çocuk edebiyatı açısından, içerdiği felsefî, dinî ve siyasî ögeler nedeniyle en çok eleştirilen kitapların okunduğu ilk dönemde çocukların okuduğu klasiklerin hiçbiri çocuklar için yazılmamıştı. Hedef kitlesi yetişkinler olan bu kitapların çocukların okuma malzemesi haline gelmelerindeki başlıca etken Batı'da okullaşmayla birlikte oluşan okuma kitabı boşluğunu doldurmak olmuştur (Şirin, 2022).

18. yüzyılın ikinci yarısından itibaren kahramanı çocuk olan kitaplar yazılmaya başlanmışsa da çocuk hâlâ bir nesne konumundadır. Henüz "çocuğa görelik" ilkesi kitaplara yansımamış, çocuk dışarıdan kalıplanması, biçimlendirilmesi, eğitilmesi gereken ve istenen bir nesne olarak görülmüştür. (Neydim, 1998: 46)

20. yüzyılın ikinci yarısından itibaren öznesi çocuk olan edebiyatın yükselişiyle çocuk, edebiyatın bir nesnesi olmaktan çıkar. Bu dönemde pedagojik ve estetik çocuk dili, çocuk algılaması, çocuk gerçekliği, çocuk bakışı, çocuğa görelik ilkeleri doğrultusunda çocuk öznenin edebiyatının oluştuğunu söylemek mümkündür (Şirin, 2022:68)

Çocuk edebiyatının geçirdiği bu dönüşümden yola çıkarak şunu söylemek mümkündür: Rönesans ve Aydınlanma dönemi sonrasında Batı'nın yeniden doğma düşüncesi "çocuk" kavramıyla vücut bulmuş, böylece yeni bir "çocuk" tasarımıyla çocuk özneleştirilerek tanınmaya ve anlaşılmaya çalışılmıştır. Okullaşma ve çocuk hakları kültürünün yaygınlaşmasıyla birlikte çocukluk modernleşmiş ve böylece modern anlamda bir çocuk edebiyatı da ortaya çıkmıştır (Şirin, 2022).

Çocuk edebiyatı, çocuklar için oluşturulmuş her türlü sözlü ve yazılı materyali kapsar. Doderer (akt: Kaminski, 2016: 71) çocuk edebiyatını "Yalnızca çocuklar için yazılmış metin türlerinin genel adı" olarak tanımlar. Şirin (2021: 26), çocuk edebiyatını "temel kaynağı çocuk ve çocukluk olan; çocuğun algı, ilgi, dikkat, duygu-düşünce ve hayal dünyasına uygun; çocuk bakışını ve 'çocuk gerçekliği'ni yansıtan; ölçüde, dilde, düşüncede ve tiplerde çocuğa göre içeriği yalın biçimde ve içtenlikle gerçekleştiren; çocuğa okuma alışkanlığı kazandırması yanında, edebiyat, sanat ve estetik yönünden gelişmesini sağlayan, çocuğu duyarlı biçimde yetişkinliğe hazırlayan bir geçiş dönemi edebiyatı" olarak tanımlar. Oğuzkan'a (2000:2-3) göre çocuk edebiyatı "çocukluk çağında bulunan kimselerin hayal, duygu ve düşüncelerine seslenen sözlü ve yazılı bütün eserleri kapsar." Bu tanımlardan yola çıkarak çocuk edebiyatını insan hayatının ergenlik döneminden önceki yaşlarına hitap eden edebiyat olarak düşünebiliriz. Böylece çocuk edebiyatının ilk okurunun çocuk olduğu gerçeğine ulaşırız. "Çocuk edebiyatı, öncelikle ilk okuru çocuk olan bir edebiyattır." (Şirin 2021: 53). Çocuğun doğal gerçekliğinden yola çıkılarak oluşturulmuş, çocuğun dünyayı ve yaşamı algılayış şekli gözetilmiş, yetişkin gözlerle değil de çocuk bakış açısıyla yazılmış, aynı zamanda çocuğu yaşama hazırlamayı kendine görev bilmiş bir edebiyatın hedef grubunun çocuklar olduğu aşikârdır. Fakat çocuk edebiyatının her şeyden evvel

edebiyat olması gerektiği, pedagojik vasfının yanında estetik özellikleri de barındırması gerektiği hesaba katılırsa, çocuk edebiyatının edebiyat niteliği yönüyle yetişkin okur grubunun olması da kaçınılmazdır. Nitelikli çocuk edebiyatı ürünleri yetişkin edebiyat okurları tarafından da keşfedilecek ve zevkle okunacaktır. Nitekim Montessori'nin de ifade ettiği gibi çocuk edebiyatının anlamaya ve anlatmaya çalıştığı çocukluk "bir çağ değil, bir ruh halidir; onun ayırt edici özelliği tecrübesizlik değil, tabiî bir tecrübe ihtiyacıdır." (akt. Folquie, 1994:78) İnsanın tecrübe ihtiyacının çocukluk dönemiyle sınırlı kalacağı düşünülemez. Bu anlamda çocuk edebiyatı çocukların yanı sıra yetişkinlerin de çocukluklarına hatta belki çocuk kalmış duygu ve düşüncelerine de yöneliktir.

Çalışmamızda çocuk edebiyatı okuru ile kastediyor olacağımız kitle ise yetişkin okur kitlesi değil, pedagojik sınıflamalara göre 2-13 yaş arasının çocuk olarak kabul edilse de okuma eğitimini almaya başladıkları dönem itibariyle 7-13 yaş arası çocuk okurlar olacaktır.

2.2. Okur Tepki Kuramı

Okur tepki eleştirisi kavramsal olarak birleşik bir eleştirel konumdan ziyade bir araştırma alanını belirlemek için "okur", "okuma süreci" ve "tepki" sözcüklerini kullanan eleştirmenlerin çalışmalarıyla ilişkilendirilen bir terimdir. Edebi anlamın nerede olduğu sorusunun cevabı yazardan ve metinden sonra nihayetinde okura gelmiş durumdadır. Edebî eserin anlamının belirleyicisi olarak yazardan okura küçük bir vurgu kayması olarak başlayan şey, nihayetinde bir dünya görüşü haline gelir. Okura yapılan vurgu, önce nesnel metni aşındırmaya, sonra da yok etmeye eğilimli olduğundan okur odaklı eleştirmenler çalışmanın amaçlarını ve yöntemlerini yeniden tanımlamak için yoğun çaba göstermişlerdir.

Okur tepki teorisyenleri okuma süreçleriyle ilgili farklı görüşlerine rağmen temelde iki inancı paylaşırlar: bunlardan ilki, metni anlamlandırmadan bahsederken okurun rolünün göz ardı edilemeyeceği gerçeği, ikincisi ise okurların nesnel bir edebî metnin kendilerine sunduğu anlamı pasif olarak tüketmedikleri, bizzat edebî bir metindeki anlamı aktif olarak kendilerinin ürettikleridir (Tyson, 2006:170). Okurların anlam çıkarmadaki bu aktif rolü şüphesiz her bir okurun metni farklı okuyacağını, farklı anlamlar çıkaracağını, hatta aynı okurun farklı zamanlarda yaptığı okumalarının bile birbirinden farklı olabileceğini düşündürür. Metin aynı metin olsa bile, metin ile

okurun karşılaşması okurun değişimiyle birlikte farklılaşmış, böylece aralarındaki ilişki de nihayetinde okurun deneyiminin artmasıyla metnin anlamı da değişmiş olacaktır.

Edebî anlam, sadece okurda değil, okurun metin ile kurduğu ilişkide ortaya çıkan, mutlak değil, dinamik bir olgudur. Okur tepki eleştirmenlerine göre edebî eserin anlamı hiçbir şekilde mevcut değildir. Metin, beyaz bir sayfa üzerinde yer alan siyah işaretlerden ibarettir. Edebî eserler "birilerinin gelip onları hareketsizliklerinden kurtarmasını bekler." (Poulet, 1980:41). Okur, okumaya başladığında yazarın içselliğine ev sahipliği yapar ve metin bu ev sahipliği yapmasına imkân tanıyan büyülü bir nesne haline gelir. Böylece edebî eser yalnızca okur ile metnin bir araya gelmesi ve okurun bu deneyimin içine girmesiyle gerçekleşir. Bu noktada Poulet (1980: 44-46,47) bu durumun okurun bilincinin yazarın bilincinin istilasına açık hale geldiğini söylerken, Iser (1980:51) buradaki yaratımı ortak bir çaba, yazar ile okurun gerçekleştirdiği ortak bir ürün olarak görse de nihayetinde okura tam bir özerklik de vermez. Okurun etkinliği, eserin yapısında örtük olanın ortaya çıkarılmasından öteye gitmezken, okurun içgörülerinin eser üzerinde uygulanması terapötik bir etki olarak görülür. Böylece okur yorumlayıcı işleviyle metnin şifrelerini çözerken, kendisinin de bilincinden kaçmış olan yönlerini keşfeder, kendi şifrelerini de çözer (Iser,1980 :68).

Okurun eleştirel olarak önem kazanması ise metnin anlaşılmasında bir araç olarak görülmek yerine, okur etkinliğinin metinle özdeş olduğunun ilan edilmesi ve dolayısıyla tüm edebî değerin kaynağı olarak görülmesi ile gerçekleşir (Tompkins, 1980). Iser'in "bir karakterin inşası" olarak tanımladığı okuma eylemini Fish "kendi kullanıcısını işleyen bir etkinlik" olarak görür. Ona göre anlam metnin içinden adeta "kabuğundan çıkarılan bir şey değil, okurun zihninin içinde ortaya çıkan olaylar dizisi"dir (Tompkins,1980: 71-72). Edebiyatın ne olduğunun yeniden tanımlanması, edebî metnin bir nesne değil, bir deneyim olarak görülmesi okur ile metin arasındaki ayrımı ortadan kaldırır ve metnin içeriğinden ziyade okur tepkilerini eleştirel dikkatin odağına getirir. Fish'e (1980:73) göre okur tüm anlamların kaynağıdır, çünkü anlamın üretildiği ya da üretilmediği yer, basılı sayfadan ya da bir kitabın kapakları arasındaki boşluktan ziyade okurun zihnidir. Bunları söylerken kelimelerin anlamlarını inkâr etmez, okurun tepkisinin de metinsel kısıtlamalarla engellenebileceğini de göz ardı etmez. Edebiyatın kazandırdığı deneyim, okurun bireysel, dilsel ve edebî yatkınlığı tarafından düzenlenir.

Anlam üzerindeki bu radikal değişim, yeni bir araştırma alanı ortaya koyar: anlam artık metnin bir özelliği değil de okur faaliyetinin bir ürünü ise artık sorulması ve cevaplanması gereken soru "edebî metnin ne anlama geldiği" değil "edebî metnin okuruna ne yaptığı" olmalıdır. 70'lere kadar geniş ilgi görmeyen okur-tepki kuramı metnin ne olduğu ile ne yaptığının ayrılamayacağını iddia eder (Tyson, 2006). Kişisel deneyim, edinilen bilgi, ruh halindeki değişiklik, okuma amacı gibi faktörler metnin anlamının önemli belirleyicileridir. Metin artık bir nesne değil, okurun zihninde meydana gelen bir olaydır.

Tyson, "Critical Theory Today (2006)" de okur tepki eleştirmenlerini nesnel metinlerin varlığını ve aslında nesnellik olasılığını inkâr eden konuma yerleştirir. Bütün bu deneyimsel analizler, edebî tepkiler, sadece bir yorum daha getirirken, aslında yapılmaya çalışılan varsayımların esiri olmaktan uzaklaşma, değişime, öğrenmeye, farklı fikirlere, mutlak bir gerçeklik yerine farklı gerçeklere açık ve hazır olmaktır.

Kuramın teorisyenleri okura yaptıkları vurgu yönüyle ortak bir çatı altında toplanabilirken, okuma sürecine dair getirdikleri açıklamalarla birbirlerinden farklılık gösterirler. Tyson (2006), biraz yapay bir şekilde olduğunu kabul ettiği sınıflandırmasında okur- tepki yaklaşımını beş başlık altında toplar. Kategorilerin her biri bazı noktalarda uygulayıcıları tarafından farklı uygulamalara sahip olsa da sınırları geçirgendir ve bazı noktalarda belirsizdir.

2.2.1. Okur Tepki Kuramına Yönelik Modeller

2.2.1.1. Etkileşimsel Okur Tepki Modeli (Transactional Reader Response)

Rosenblatt'a (1995:31) göre bir edebî metin, "okur onları bir dizi anlamlı sembole dönüştürene kadar kâğıt üzerinde yalnızca mürekkep lekeleri olarak kalır. Edebî eser, okur ile metin arasında kurulan canlı devrede var olur." Edebî eser ile metni birbirinden ayıran, anlam ile edebî eseri eş değer gören Rosenblatt'a göre edebî eserin ortaya çıkması için okur ile basılı sayfa eşit önemde olmasına karşın, asıl önemli olan bu iki tarafın arasındaki ilişki, birbiriyle sağlayacağı etkileşim, kısacası sayfadan okura okurdan sayfaya çift taraflı bir alışveriştir. Her etkileşimde asla kopyalanamayacak biçimde canlanan edebî metnin potansiyel binlerce anlamı olduğu gibi, potansiyel olarak binlerce okuru vardır. "Okuma, belirli bir bağlamda zaman içinde yapıcı, seçici bir süreci karşılar. Okur ile sayfadaki göstergeler arasındaki ilişki, her birinin diğerinin

katkılarından sürekli olarak etkilendiği bir ileri bir geri sarmal şekilde ilerler. Okur, metne belirli bir amaç, belirli beklentiler veya geçmiş deneyimlerin kalıntılarından seçimlerini yönlendiren varsayımlarla yaklaşır. Okur sayfadaki işaretlerle bir alışverişte bulundukça anlam ortaya çıkar (Rosenblatt, 1995:32)" Rosenblatt (1993) diğer okur tepki teorisyenleri gibi metnin anlamını metnin "içine" koymazken, onlardan farklı olarak okurun "içine" de koymaz. Hem okur hem basılı sayfa olarak metin anlam çıkarmada esas iken anlam ancak karşılıklı alışveriş yani "işlem içinde" ortaya çıkar.

Okur, yalnızca aktif olduğu zamanlarda değil, edebî ve edebî olmayan etkileşimlerde de metne bir şeyler getirir. Tüm okumalarda bilişsel ve duyuşsal ögeler mevcuttur. Bu yönlere gösterilen farklı dikkat, edebî olmayan okumadan edebî okumaya doğru bir süreklilik oluşturur. Sosyolojik bir makaleyi ya da tıbbi bir raporu okuduktan sonra onun özünü kavramak veya gereklerini yapabilmek için okur, dikkatini kişisel olmayan, genel olarak doğrulanabilir yönlere odaklamak; kelimelerin çağrıştırdığı veya tabi olması ya da sınırlarına itmesi gereken duyuşsal yönlerin bilincine varır. Böyle bir okumayı yazar Latince taşımak anlamına gelen "efferre" sözcüğünden türeterek bilgi amaçlı denilebilecek "efferent" okuma olarak adlandırır. Bir şiir ya da oyun- edebî bir metin- üretmek içinse okurun mutlaka kişisel, duygusal nitelik ve çağrışımları genişletmesi ve deneyime odaklanması gerekir- ki bu deneyimler okuma işlemi sırasında yaratılan ruh halleri, sahneler ve durumlardır. Bu okumayı "estetik" okuma olarak adlandırır. Okumanın bu iki farklı duruşa göre farklı deneyimlendiğini ifade eden Rosenblatt'a göre bu duruşlar birbirinin zıttı değil, birbirini bütünleyen, sürekliliğin içinde amacımıza göre yararlandığımız iki farklı duruştur sadece. Farklı amaçlara göre aynı metin farklı şekillerde okunabilir, ya da karışık şekilde okunabilir, duygularımızı işlemin dışında bıraktığımız kamusal bakış açısıyla ya da kişiliğimizin farklı yönlerini işleme kattığımız özel bakış açısıyla bir metni okuyabiliriz. "Çoğunlukla okumalarımız bu okuma sürekliliğinin ortasına düşer, dolayısıyla uygun bir seçici duruş benimseme ihtiyacı duyarız." (Rosenblatt, 1995:14). İşlemsel süreklilik fikriyle Rosenblatt'ın amacı sanat ile bilim arasındaki kutuplaşma eğilimine karşı koymak ve birbirlerini tamamlayıcı yönde katkılarını vurgulamaktır çünkü aslında her iki alanın düşünme biçimleri farklılık gösterse de temelinde her iki alan da insan meseleleriyle uğraşmaktadır (Rosenblatt, 1995: 14).

Rosenblatt, farklı okuma tepkilerine izin verir, mutlak ve tek bir doğru okuma olmayacağını kabul eder fakat bazı okumaların diğerlerinden daha doğru olduğunu savunur. Her okuma doğru değildir, metne geri dönüşlerle, okumaların doğru olup olmadığı kontrol edilmeli, alakasız ve gerekçesiz yorumlar elenmelidir (1995: 22).

2.2.1.2. Duyuşsal Üslup (Affective Stylistics)

Duyuşsal üslup, edebî bir metnin uzayda var olan bir nesneden ziyade, zaman içinde meydana gelen, okundukça ortaya çıkan, bir olay olduğu fikrinin daha fazla analiziyle belirmiştir. Fish, (1980) "Literature in the Reader: Affective Stylistics" adlı makalesinde metni yapboz parçaları gibi okurun zihninde anbean meydana gelen tepkisinin yapısı olarak ifade eder. Metnin anlamı ona göre "metin bize ne yapıyor" deneyimine karşılık gelir. Metnin okur üzerinde nasıl bir etki bıraktığının anlaşılması amacıyla okuma sürecinde cümle cümle hatta kelime kelime incelenmesi nedeniyle bazı teorisyenler bu modeli işlemsel olarak kabul etse de teori uygulayıcıları metni bağımsız, kendine has anlamı olan, nesnel bir varlık olarak görmedikleri yönüyle işlemsel modelden ayrılır. Metnin, okuyucudan bağımsız, sabit bir anlamı yoktur, metnin anlamı okuma ediminin bir sonucudur. Bu sonuç, metnin ürettiği sonuç olsa da okurun zihninde oluşan sonuçtur (Tyson, 2006: 175). Metnin anlamı, metnin söyledikleri hakkında çıkarılan nihai sonuçlardan oluşmaz, daha ziyade metnin anlamı metni okurken okurun deneyimlerinden oluştuğunu gösterir. Çünkü bir metin zaman içinde meydana gelen bir olaydır, okur her kelimeyi veya ifadeyi okurken metin okura etki eder (Tyson, 2006: 176). Metnin kendisinden gelen tematik deneyimler, karakterlerin ve ortamın algılanışı ile ifade edilişi gibi açıklamalar okurun metni okuma deneyimini yansıtır (Tyson, 2006: 177).

2.2.1.3. Öznel Okur Tepki Teorisi (Subjective Reader Response)

David Bleich'ın çalışmaları tarafından yönetilen öznel okur tepki eleştirmenleri için okur tepkileri okur yorumlarının ötesinde bir metnin olmadığını ortaya koyar. (Tyson, 2006: 178) Okur yorumu ne ise metnin o olduğunu savunurlar. Bleich (1978), metnin basılı sayfalarını gerçek bir nesne olarak görür, basılı sayfaları okurken oluşan deneyim ise dilin kendisi gibi sembolik bir nesnedir, çünkü fiziksel dünyada değil, kavramsal dünyada, okurun zihninde gerçekleşir (Tyson, 2006: 178). Okuma, metne karşılık olarak yarattığımız simgeleştirmedir. Yorumlama, kavramsal (sembolik) deneyimin anlamını ifade etmek anlamıyla yeniden simgeleştirmedir (Tyson,

2006:178). Simgeleştirmeler, okurun zihninde oluştuğundan metin ile kastedilen sayfadaki değil, zihnimizde oluşandır.

Bleich, öğrencilere edebiyat hakkında bilgi edinmek, daha doğrusu edebî tepki hakkında bilgi edinmek adına tepkilerini nasıl kullanacaklarını öğretmek için bir yöntem sunar. Bleich'ın tepki analizi ifadesi belirli metin ögeleri ile belirli kişisel tepkiler arasındaki ilişkinin ve metnin okurla kişisel karşılaşmasının bir sonucu olarak okur için taşıdığı anlamın kapsamlı ve ayrıntılı bir açıklamasıdır (Tyson, 2006: 181). Bleich, öznel yaklaşımı kullanan okurların, nesnel bir metin ortaya çıkarırken bile metnin aynı ögelerine odaklandıklarını belirtmeleri hipotezini test eder. Bunun için öğrencilerinden edebî bir metne yönelik tepkilerini ve bu tepkilerinin analizini yazmalarını değil, metne ilişkin çıkardıkları daha nesnel görünen anlam ifadeleri ile metne verdikleri kişisel tepkilerini yazarak yanıt vermelerini ister. Öğrencilerin tepki ifadelerinin anlam ifadelerine nasıl kaynaklık ettiğini ortaya çıkarır. Yani metinlerin nesnel yorumlarını yazdığımızı düşündüğümüzde bile, bu yorumların kaynaklarının metnin uyandırdığı kişisel tepkilerde yattığını iddia eder. Bu yaklaşımın en önemli etkisi öğrencilerin neden bir ögeye odaklandıklarının farkına varmasını sağlaması ve bu seçimlerinin sorumluluklarını almalarına izin vermesidir (Tyson, 2006: 181). Edebiyat incelemesinin aynı zamanda okurların kendilerini incelemesi olarak gören Bleich, tepki ve yorumlama çalışmalarının ve bunların deneyiminin aynı etkinliğin parçası olarak iddia eder (Bleich,1980:149). Tüm bilgilerin öznel olduğu inancını taşıyan öznel eleştiriye göre bilgi artık nesnel olarak algılanmadığında, okulların amacı da değişir, amaç artık bilgiyi aktarmak değil, sentezlemektir. Yorumlayıcı uygulamalar anlama süreçlerinin altında yattığından, öznel dil ve edebiyat bilincinin uygulandığı sınıflar, bir öğrencinin kendi bilgi arayışında oldukça motive edici olabilir. Öznel bilginin sağlıklı gelişimi açısından motivasyon bilinçli olarak ifade edilebilir bir deneyim haline gelmeli ve öğrenci ile öğrenci, öğrenci ile öğretmen arasındaki sınıf ilişkileri bu ifadeyi motive etmelidir (Bleich,1980: 159). Böylece, öğrenciler bir metne ilişkin tepkilerini "beğendim", "beğenmedim" gibi sığ ifadelerle belirtmek yerine metnin kendisine sunduğu unsurları analiz edebilir, böylece zevklerini anlayabilirler.

2.2.1.4. Psikolojik Okur Tepki Teorisi (Psychological Reader Response)

Holland, yıllar içinde insanların edebî metinlerle yaşam deneyimleriyle uğraştıkları gibi ilgilendikleri tezine ulaşır. Holland' a göre her insan yaşamda belli bir savunma tarzı geliştirir ve savunma modellerini edebiyat metinlerine de yansıtır. Ona göre edebiyat deneyimi "benliğin ve ötekinin bir araya gelmesi ve birbirine karışması"dır (Tompkins, 1980).

Holland'a göre her okur ve yazarın savunma ve başa çıkma modelini oluşturan bir kimlik teması vardır. Kimlik, bireyin eski deneyimlerden yenilerine ne getirdiğini tanımlar. Yazarın değişmez bir öz olarak gördüğü kimliğe yaptığı bütün vurgu aslında belli bir eseri okuyan birbirinden farklı okurların birbirlerinden farklı tepkilerinin olacağını söylemek içindir. Okurlar metne farklı türlerde dış bilgiler getirir, her biri kendilerini ilgilendiren belli konuları ön plana çıkarır, her biri metni tatmin edici bir tutarlılık ve öneme sahip bir deneyime dönüştürmenin farklı yollarına sahip olur. Her yorum, kimlik temasına bağlı gerçekleşir. Yorumlama, bir kimlik temasının çeşitleri olarak tasarlanan kimliğin bir işlevidir (Holland, 1975 :123). Kimlik kendini her yaratıcı eylemde yeniden yaratır. Okurlar, metni sembolize etmek ve sonunda kendini çoğaltmak, kendi kimliğinin çeşitlemelerine ulaşmak için kullanır (Holland, 1975 :124).

"Her okur aslında eseri kendi kimlik teması açısından yeniden yaratır. İlk olarak, onu, dünyayla başa çıkmak için uyarlanabilir ve savunma stratejileri ağından geçecek şekilde şekillendirir. İkincisi, ondan tepki verdiği belli bir fanteziyi ve hazzı yeniden yaratır. Son olarak edebî eserden kimlik ve yaşam tarzı yaratarak kendi yeniden yaratmasını tamamlar. En derin arzuları ifade eden fanteziler genellikle suçluluk ve endişe uyandırdığından genellikle ham fanteziyi estetik, ahlaki, entelektüel veya sosyal tutarlılık ve önemin toplam deneyimine dönüştürme ihtiyacı hissederiz" (Holland, 1975 :126). Okuma esnasında üç temel işlem gerçekleşir: savunma, fantezi ve dönüştürme. Bir edebî metni okurken psikolojik savunmalarımız devreye girer. Savunma modundan bizi çıkaracak fanteziler işe koşar ve bizi sakinleştirir, denge sağlar. Anlam olarak ortaya koyduğumuz, soyut bir yorumdan ibarettir. Duygusal olarak hissettiklerimizi entelektüelize ederek yoruma dönüştürürüz.

Yazar ve okuru birbirine denk gören Holland, yazarı içinde yaşadığı dünyayı okuyan, analiz eden, yazarak tepkisini ortaya koyan olarak görürken, okuru yazarın ortaya

koyduğu dünyayı okuyan, analiz eden, tepki veren olarak görür. Dolayısıyla yazarın kimliği metne ne kadar yansıyorsa, okurun da kimliği metni yorumlayışına o kadar yansıyacaktır.

2.2.1.5. Sosyal Okur Tepki Teorisi (Social Reader Response)

Sosyal (toplumsal) okur tepki kuramı genellikle Stanley Fish'in son dönem çalışmalarıyla ilişkilendirilir (Tyson, 2006:185). Fish'e göre bağımsız bireysel bir öznel tepki yoktur. Edebiyata verilen bireysel olduğu düşünülen tepkiler aslında ait olunan yorumlayıcı topluluğun ürünleridir. Yorumlayıcı topluluklar değişkenlik gösterebilir, değişebilir, bir okur aynı anda birden çok yorumlayıcı topluluğa ait olabilir fakat en nihayetinde tüm okurlar, okudukları anda, metni bir şekilde yorumlamaya yatkın hâlde metne gelirler (Tyson, 2006:185). Bleich, öğrencilerin metni okuduktan sonra gerçekleşen müzakere yoluyla komünal otorite ürettiğine inanırken, Fish öğrencilerin halihazırda ait oldukları yorumlayıcı topluluklara dayanan komünal otoritenin öğrencilerin metni nasıl okuduklarına kaynaklık ettiğini iddia eder (Tyson, 2006:185).

Fish (1980: 323), düşüncesini test etmek için dersin sonunda tahtaya öğrencilerinin üzerinde çalıştığı beş dilbilimcinin isimlerini alt alta yazar, yazılanların derslerinde çalıştıkları gibi 17. yüzyıla ait bir dini şiir olduğunu söyler ve öğrencilerden yorumlamalarını ister. Öğrencileri dilbilimcilerin isimlerine dini yorumlar yükleyerek şiiri yorumlarlar (Fish,1980:324,325). Fish'in anlatmaya çalıştığı gibi her edebî yargı, bir yazı parçasının şiir olduğu kanaatine varmamız dahi ait olduğumuz topluluktan edindiğimiz yorumlama stratejilerinden kaynaklanır. Fish'in yazdığı gibi dilbilimcilerin isimleri veya başka herhangi bir şey okur grubu tarafından yorumlama stratejileri devreye sokulduğunda bir şiir halini alabilir (Tyson, 2006:186). Edebî bir metni, edebi metin yapan özellikler, metinde değil; metinle karşılaşmadan önce bilinçli- bilinçsiz öğrendiğimiz yorumlama stratejilerinde bulunur. Fish'in iddiası her yorumun tarihin herhangi bir noktasında mevcut olan nispeten sınırlı yorumlama stratejileri tarafından kontrol edileceği yönündedir. Sosyal okur tepki teorisini anlamak, bir metni yorumlarken ne yaptığımızın, içinde bulunduğumuz topluluğun ne yaptığının daha çok farkına varmamızı sağlayabilir. Belli okuma biçimlerini doğal ve doğru olarak kabul etmektense, toplum içinde kazandığımız okuma ve yorumlama

biçimleri olduğunu görmemize yardımcı olur, böylelikle okur ve öğretmen tercih ettiği yorum stratejilerinin sorumluluğunu alabilir hale gelir.

2.2.2. Holland'ın Psikolojik Okur Tepki Kuramı

Norman Holland (1968) "Edebî Tepkinin Dinamikleri" (The Dynamics of Literary Response) adlı eserinde bir edebiyat modeli ortaya koyar. "Edebî esere tepkimiz nedir?" "Edebiyatta anlam nedir?" "Neden aynı eserlere farklı tepkiler verirken, farklı eserlere de aynı tepkiyi veririz?" gibi sorulara cevap ararken psikanalitik eleştiriden yararlanan yazar, okur ve tepki vurgusuyla bir okur-tepki eleştirmeni olarak görülür.

Holland'a göre edebiyatta anlam, bir merkezî fikrin etrafında şekillenme ve inşa etmeyle meydana getirilir (Holland, 1968 :7). "Anlam, metnin "içerisinde" değil, daha ziyade metnin sınırları içerisinde metin için oluşturduğumuz bir şeydir." (Holland, 1968: 25). Bir edebî eserin anlamı, yazarın metnin içinde var ettiğini "bulduğumuz bir ifade" değil, yazarın ve okuyucu olarak bizlerin metne getirdiğimiz bilincimizin dışında kalan malzemeleri dönüştürdüğümüz dinamik bir süreçtir. Metnin, yazarın tayin ettiği bir yönü vardır; olaylar başlar, gelişir ve biter. Ancak yetenekli okuyucu, sadece bu yolu izlemez. Aynı zamanda metnin tüm bölümleri arasında bağlantılar kurar, metni kendi hayatından getirdikleriyle bağdaştırarak metne anlam kazandırır. Edebiyat ilkel istek ve korkularımızı önem ve tutarlılığa dönüştürür ve bu dönüşüm bize zevk verir (Holland, 1968: 30). Böylece sadece kendimizle ilgili olan şey herkes için değerli bir şeye dönüşür.

İnsanların arzularını ve dürtülerini tatmin ettikleri, korkularını deneyimledikleri veya hafiflettikleri hayalleri ve gündüz düşleri vardır. İnsanlar hayatları boyunca böyle fanteziler yaşamış ve yaşayacaklardır. Harekete geçmek için eylemde bulunmalıdırlar, çünkü bunu gerçekleştirecek bir eylem hayal etmek gerekir. Edebiyat, kendimiz için yapmamız gereken bu eylemleri bizim için yapar; ilkel, çocukça fantezileri yetişkin, medenî anlamlara dönüştürür (Holland, 1968: 32).

Holland psikanalitik gözlemlerden yola çıkarak yetişkin insanların bile diğer insanlarla ilişkilerinde ilk ilişkilerde sergilediği tepkiler gibi tepkiler verdiğini söyler. Yani ilk ilişkilerimize nasıl tepki veriyorsak- ilk ilişki ile kasıt anne ve babadır- hayatımıza giren diğer insanlara da benzer tepkiler verme eğilimindeyizdir. Hayatımızdaki her kadın kısmen anne, her erkek kısmen babadır çünkü (Holland, 1968: 46). Hatta daha da ileri giderek edebî karakterlere de benzer tepki verme eğilimimizden bahseder.

Örneğin hayatımdaki kontrolü abartan annemin özelliklerinden birkaçını kendisinde de gördüğüm Ayşe teyzeyi sevmiyorsam, edebî bir metinde karşıma çıkan, bana annemin sevmediğim özellikleri hatırlatan karakteri de sevmem.

Psikanalitik edebiyat teorisi, yazarın çocukluk fantezilerini ifade ettiğini ve gizlediğini iddia eder. Okur, edebî eserin fantastik içeriğini bilinçsizce bu fantezilerin kendi versiyonlarıyla detaylandırır. Holland (1968) bu fantezilerin sadece ifade edilmediğini, aynı zamanda fantezilerin bireyde uyandırdığı korku, kaygı ve suçluluk duygusundan dolayı çeşitli savunma mekanizmalarının geliştiğini ve yazarın bu fantezileri bir savunma mekanizması olarak biçim ile gizlediğini söyler. Aynı zamanda okurun da dürtü ve savunmalar arasında bir uzlaşım sağlama amacıyla çeşitli uyarlamalar yaptığını ifade eder. Yer değiştirme, tersine çevirme, çarpıtma, özdeşim, bölme, sembolizasyon, rasyonalizasyon gibi savunma tepkileri sayfada değil, zihinde gerçekleşir. Yani bir edebî eser kendisini bir metin olarak okura sunduğunda, bilinçli bilgimizle metni hayatta bildiğimiz şeyleri algılamak için kullanırız. İnsanlar, olaylar ve nesnelere bilinçli olarak ardışık okuma süreci ile entelektüel bir anlam kazandırırız. Fakat bir yandan da metne bilinçsizce başka şeyler de getiririz. "Metnin ana ögelerinde değil ama küçük ayrıntılarıyla olan ilişkimizde çok kişisel ve kendimize özgüyüz" (Holland, 1968: 62). Bir okur olarak metinle iki türlü ilişki kurduğumuz sonucuna ulaşabiliriz: birincisi bilinçli düzeyde onu algılama ve anlamlandırma çabasına aktif olarak katılırken, ikincisi bilinçdışı düzeyde yazarın metne yansıttığı fantezi ve savunmalarına kendi fantezi ve savunmalarımızı ekliyor görünüyoruz.

Holland, (1968: 63) bir edebî metni okurken her türlü gerçek dışı ve olanaksızlığı kabul etmeye istekli olduğumuz bir zihinsel duruşu benimsememizi "inançsızlığın gönüllü olarak askıya alınması" olarak ifade eder. Bu "sanki" tutumuyla birlikte okur, elindeki metin dışındakilere dikkat etmeyi bırakır, dikkatini okuduğuna yoğunlaştırır ve böylece kendisi ile elindeki metnin sınırları bulanıklaşır. Okur böylece "toplanır, taşınır, emilir ve kendinden alınır" (Holland, 1968:66). Edebî eserde somutlaşan süreç, okurun zihnindeki süreç haline gelir. Okurun "dışında", edebî eserde gerçekleşen süreç, sanki okurun "içinde", onun zihninde gerçekleşir. Bir sanat eserinin içine taşınma olarak adlandırılan bu durum yazara göre kurgu olduğunu en baştan kabul ettiğimiz metinlerde çok daha kolay gerçekleşir, gerçek dışılıkla uğraştığımıza dair bilgi, inancımızı askıya almamızı ve gerçek dışı olana gerçekmiş gibi tepki vermemizi sağlar (Holland,1968: 68). İç dünyadaki bu etkinliğin gerçekleştirilebilmesi ise dış

dünyadaki hareketsizlik ile mümkündür. İç dünyada aktif olabilmek için dış dünyaya karşı pasif olmamız gerektiğini söyler. Bir metni okurkenki hareketsizliğimiz bizi gerçeklikten koparır, çünkü eylem bizi gerçekliğe bağlar, eylemsizlik, doyumun en ilkel yöntemine, bebeklikteki hareketsizliğimize bizi geriletirken, bizi bu konuma çeken haz vaadidir. İlk doyumumuz olan oral zevke geri dönüş, açlığımızı dindiren bir şeyi içimize alma ile edebi metni içimize alma sürecini bu anlamda birbirine benzetir. "Edebiyat içimizde bir açlık yaratır ve sonra bizi tatmin eder (Holland, 1968: 76)." Psikanalitik ifadelerle söylemek gerekirse edebî deneyimin temeli bir bebeğin kendini henüz "dışarıdan" –anneden ayıramadığı sürece denk düşüyor. Başka bir gerçeklik duygusundan önce var olan varlığımızın bir seviyesinden edebiyata tepki veriyoruz. Öyle ki o aşamada henüz egomuz kendisini dış dünyadan ayırmadan önce her şeyi kucaklayan bir yapıda ve her şeyi kendi "içinde" olduğunu sanıyor. Winnicott'un bebeği anneden ayrı düşünemediği gibi, burada Holland da okur ile metni birbirinden ayrı düşünemez. "Bir edebî deneyim yaşarken kendimizi henüz ayrı varlıklar olarak tanıyamadığımız konuma geriliyoruz ve edebiyatın bu farklılaşmamış benliği yaratmasına izin veriyoruz." (Holland, 1968:79) Burada Holland "gerileme" ifadesinin yerine "derinleşme" yi önerir. Varlığımızın çok ilkel düzeyinde edebiyat eseriyle kaynaşmış olduğumuz, metnin içindeki kendi içimizde oluyormuş gibi hissettiğimiz hâlimizi analiz gören klinikteki hastaya benzetir, edebiyatın psikanalize benzer bir ortam yarattığını söyler. Okuma sürecini henüz hareket etme yeteneği çok kısıtlı, fantezileriyle her şeyi gerçekleştirdiğini zanneden bebeklik dönemindeki hâle, sonra psikanalize benzeten yazar aynı zamanda bu deneyimi hipnoz ve rüya görme deneyimine de benzetir. Bütün bu deneyimlerle okumanın ortak özelliği şu şekildedir:

> Çevre sabit hale getirilir, kişinin içine girişi neredeyse bir tören haline getirilir, yazar, nihayetinde okuru üzerinde bir otoriteye sahiptir. Kişisel sorumluluk duygusu gibi zaman duygusu da azalır, ortamda ilişki kurulabilecek kişi sayısı azaltılır, metin okurken sadece metindeki karakterlerle ilişki kurulur. Böylece bir analizde kişi nasıl sadece kendine ait şeylerin farkına varıyorsa, bir edebî deneyimde de okur, tepkisinde metne ait değil, kendine ait şeylerden bahsediyordur. Metni içe yansıtarak, metindeki fantezinin çekirdeğini ve bu fantezinin biçimsel yönetimini sanki bize aitmiş gibi hissederek deneyimleriz (Holland, 1968: 91).

Aslında metin özne üzerine bir duygulanım yüklemediği gibi, özne metnin uyarıcı özelliklerinden tamamen bağımsız kalamaz (Holland, 1968:95). Metnin içinde yer alan

olaylar, öznenin bilincinde olduğu ya da olmadığı yaşam deneyimi, duyguları, arzularıyla temas ettiğinde okurun duygusal tepkileri ortaya çıkar. Metin, içerdiği duygusal uyaranlarla kısmen okurun tepkisini yaratır, "sanki" o andaki gerçeklik olur ve okurun geçmişinden tepkiler "o ana" çağrılır. Burada esas olan "içe yansıtma" dır. Eğer gerçekleşirse gerçekte okurun "dışında" olan şey, okurun "içinde" ve "şimdi", "burada" oluyormuş gibi hissettirir. Okur, edebî eserin taşıdığı duygusal odakları kendi duygulanımlarına dönüştürebilecektir. Ancak bu içe yansıtma okurun zihni, geçmişi, duygusal kalıplarına uyuyorsa gerçekleşebilir, eğer uymuyorsa gerçekleşmeyecek ve duygusal tepkileri eserin içerdiği duygu odaklarından farklı olacaktır (Holland, 1968: 96).

Bir sanat eseriyle kaynaşma onunla kendilik arasındaki sınırlarımızı sorgulamamıza hizmet eder. M. Milner'in (1957) gösterdiği gibi sanat ya da oyun, çocuk ve yetişkinler için ben ve ben olmayan arasındaki sınırları öğrenmemize hizmet eder (akt. Holland, 1968: 99). Sınırların farkına varabilmek aynı zamanda kişilik oluşumunun da başlangıcıdır. Bir okur olarak, bir sanat alımlayıcısı ya da bir oyun oynayan çocuk gibi kendi öznelliğimiz ile dış dünyadaki gerçekliğin sınırlarını belirler, bunları birbirinden ayırırken aynı zamanda da birbirine bağlarız. Yazar, geçmişi yeniden yaşar, onları düzenler, kendisine rahatsızlık veren parçaları ayıklar, umut verici ögeler yerleştirirken aynı zamanda bunu içe atabilen herkes için yapar. Edebî eser, bizim içselleştirdiğimiz psikolojik bir süreci gerçekleştirir. Günlük yaşamda aklımızda pek çok bilinçli- bilinçsiz fanteziyle oynasak da edebiyat, bu fantezileri düzenlemeye zorlar. Ve bir okur olarak "metinle kaynaştığımızda edebiyatın ve yazarın düzenleyici güçlerini bize ait olarak deneyimleriz." (Holland, 1968: 101).

"Edebiyat olarak nitelendirilen metin nesnel bir metindir, aynı zamanda öznel bir deneyimdir." (Holland, 1968: 108). Yazarın metnin biçimi olarak kastettiği metnin içerdiği fantezilere karşı bir savunma mekanizması gibi ortaya çıkan olay örgüsü ve karakterlerdir. Biçim de hem nesnel hem özneldir; çünkü onları metinde ne kadar görsek de tepkimizi şekillendirdikleri ölçüde canlanırlar. "O hâlde edebiyatı inceleme ve eleştirmeye kalkan herkesin en iyi yapabileceği şey, kendi içine danışmak, kendi duygularını ve onların nedenlerini araştırmak, metne yönelik tepkilerini şekillendiren şeyin ne olduğuna bakmaktır" (Holland, 1968: 108). Ancak bu şekilde bir metne farklı kişilik, deneyim, istek ve ihtiyaçlar getiren farklı okurların farklı tepkileri anlaşılabilir. Modele göre:

> Kaçınılmaz olarak bir okurun beğenileri ya da hoşlanmadıkları şeyler, kendi içlerinden gelir. Bu noktada eleştirel diyalog "beğenmiyorum" ile yüzleşmekten daha fazlası olacaksa, tepkide içkin olan psişik özelliklerin etkileşiminin ve metinde vücut bulan psişik sürecin farkına varılmalıdır. Bu farkındalık bize aynı fikirde olmadığımız noktalarda neden aynı fikirde olmadığımızı açıklayacaktır. Böylece eleştirel değerlendirme bir üstünlük iddiası olmaktan çıkar ve yanılabilir insanlığımızın keşfi ve kabulü haline gelebilir (Holland, 1968: 224).

"Duygular edebî tepkimizin en değerli özü ancak en az anlaşılanıdır ve sonuçlar sadece edebiyata verdiğimiz duygusal tepkinin sağlam bir açıklamasına değil, aynı zamanda yaşamdaki duygularımızın daha derinden anlaşılmasına yarayabilir." (Holland,1968: 307).

Özetle;

> Bir edebî metin içinde iki boyut barındırır: biri "yukarı", sosyal, entelektüel, ahlakî ve dinî kaygılar dünyasına uzanırken, diğeri zihinsel hayatımızın karanlık, ilkel, bedensel olan "aşağı" parçasına uzanır. Metnin kendisi yalnızca bir dizi sözcük iken onu iki yöne doğru genişleten okurdur. Bilinçli ya da bilinçsiz metni içe yansıtır, varlığımızın en ilkel düzeyinde herhangi bir tatmin kaynağını bünyemize katmayı arzuladığımızdan metni içimize alırız. Metni algılar, onun hakkında düşünür, yargılar, tutarlılık sağlarız. Böylece edebî eserin kendisi somutlaşır ya da fantezi, anlama dönüşür. Bu dönüşüm sürecini, fantezinin yönetimini, sanki kendi zihinsel etkinliğimiz gibi algılarız. Böylece metin sadece kendi içindeki fanteziyi değil, okurun fantezisini de dönüştürür. Bir edebî eserin içinde merkezî fanteziyi oluşturan şey en geniş anlamıyla olay örgüsüdür. Altta yatan fanteziyi yönetmek için karakterler eylemde bulunurlar, öyle ki sayfada değil de insanda görünür olsaydı savunma mekanizmaları olarak adlandırılabilecek eylemler olacaklardı. En kısa şekliyle teori edebiyatın içe yansıtılmış bir dönüşüm olduğunu söyler. Deneyimlediğimiz zevk, kendi fantezimizin ve onunla olan ilişkilerimizin yönetilen ve kontrol edilen, aynı zamanda sınırlı bir ifade ve doyuma izin verilen bir fanteziye sahip olma hissidir. Edebî eser, bu durumu dengelediğinde değer yargımız eserin "iyi" olduğu yönünde olur (Holland,1968: 310,311,312).

Model aynı zamanda eserin biçimsel ve savunma teknikleri kendisininkilere uyan edebî eserlere okurun "beğendim" tepkisini vereceğini öne sürer (Holland,1968: 317).

2.3. Çocuk Edebiyatında Temel Ögeler

2.3.1. Karakter

Kişinin kendine özgü, onu diğer kişilerden ayıran niteliklerinin bütünü, diğer bir söyleyişle kişilik olarak ifade edilebilecek karakter, TDK Türkçe Sözlük' te (Türk Dil Kurumu, t.y.) "Bir bireyin kendine özgü yapısı, onu başkalarından ayıran temel belirti ve bireyin davranış biçimlerini belirleyen, üstün ana özellik, öz yapı", edebî bir terim olarak ise "Bir eserde duygu, tutku ve düşünce yönlerinden ele alınan kimse" olarak tanımlanır. Lukens'e (2018:113) göre edebiyatta karakter, bir kişiyi ifade eder. Bu kişi, çocuk edebiyatında kişileştirilmiş bir hayvan, bir nesne (Lukens,2018:113, Sever, 2019:77) de olabileceği gibi kurgu eserde olaya dahil olan her varlık birer karakterdir. Kahraman, Sever'e (2019: 76) göre olayı sürükleyen, yaşayan en önemli kişi ya da anlatılanlarla doğrudan ilgili olan, anlatımı yönlendiren, temel kişidir. Olayların merkezinde olan kişi olarak ana karakter, diğer kişiler ile ilişki içinde okurlara yeni bir deneyim alanı oluşturur.

Gerçek yaşamda kişileri konuşma biçimleri, giysileri, kişisel eşyalarının niteliği ve niceliği gibi dışarıdan fark edip incelediğimiz özelliklerinden çıkarımlarda bulunup daha yakından tanımak isteyip istemediğimize karar veririz. Edebiyat ise tüm bunlara ek olarak kişilerin ne düşündüğünü, ne hissettiğini en içteki endişe, hayal ve korkularına varana dek gösterme, davranış kalıpları ve çeşitli kültürel özellikleri hakkında detay verme imkanına sahiptir. Yazar, bir karakteri dış görünümü, konuşması, eylemleri, bağlantıları ve ilişkileri ile kendi yorumları aracılığıyla geliştirirken okuruna da karakteri oldukça yakından tanıma imkânı sunar (Lukens, 2018: 114,115,116).

Öykü akışı içerisinde şüphesiz her karakter aynı öneme sahip değildir. Olayın içindeki konumuna göre bazı karakterler ön plana çıkarken diğer karakterler de bu karakterlerin gölgesinde kalmaya mahkumdur. Lukens'in (2018: 118) "düz", Sever'in (2019: 104) "kapalı(geliştirilmemiş)" olarak adlandırdıkları karakterler okurun hakkında pek az şey bilmekle yetindiği, yüzeysel anlatılan, tek boyutlu karakterlerdir. Olayların gelişmesinde doğrudan etkileri bulunmamasına rağmen öyküdeki akışın vazgeçilmez birer parçasıdırlar. Ana karakterin diğer karakterlerle olan ilişkilerini göstererek okurun ana karakter ile aralarında bir karşılaştırma yaparak sonuca varmasını sağlarlar (Sever, 2019: 105). Lukens'in (2018: 120) "değişken", Sever' in (2019:105) "açık

(geliştirilmiş)" olarak ifade ettikleri karakterler ise okurun tüm ayrıntılarıyla bildiği, pek çok özelliğini olayların akışı içerisinde görebildiği karakterlerdir. Okur, bu karakterlerin görünüşü, eylemleri, konuşması, görüşleri, diğerlerinin onun hakkında neler söyledikleri ve düşündükleri ile yazarın kendisiyle ilgili düşünceleri hakkında hemen her şeyi bilir (Lukens, 2018: 120). Geliştirilmiş karakterler adeta kanlı canlı bir biçimde yanı başımızdadır, gerçek hayatta tanımak isteyebileceğimiz bu karakterlerin koluna girip olaya katılmayı arzu ederiz. İnsana ait kişilik özelliklerinin çok boyutluluğuyla karşımıza çıkan geliştirilmiş karakterler, okura daha gerçekçi gelir, onlarla özdeşim kurmayı kolaylaştırır.

Yetişkinler gibi bir çocuk da gerçek hayatta kişilerin farklı özelliklere sahip olduğunu, hatta bazen aynı kişinin özelliklerinin zaman, mekân ve çeşitli eylemler içinde değiştiğini fark edebilir. Kendimizin ya da etrafımızdaki kişilerin sabit kalmadığını, tavırların, tutumların, duygu ve düşüncelerin değişebildiğini görürüz. İnsan doğasının anlaşılması, açığa çıkarılması olarak tanımlanabilecek edebiyatın (Sever, 2019: 104) içindeki kişiler de şüphesiz bu gerçekliğe uygun olarak bazen değişecek, bazen ise değişmeden kalacaktır. Öykü akışı boyunca değişmeyen karakter olarak adlandırılan "durağan" karakterler (Lukens, 2018: 122, Sever, 2019: 116) küçük değişimler yaşasalar da bu değişimler, öykudeki diğer karakterlere pek etki etmediği gibi okur tarafından da önemsenmez. Genellikle olayın merkezinde bulunmayan bu karakterlerin değişim göstermesi çok da gerekli değildir, hatta değişmemesi bir tutarlılık olarak da algılanabilir, okurun dikkatinin dağılmamasını sağlayabilir. Lukens (2018: 123) ve Sever (2019:114) öyküde değişen, dinamik bir yapıya sahip olan, öykünün başından sonuna kadar sabit kalmayan karakter için "devingen" karakter ifadesini kullanır. Lukens'e (2018: 123) göre bir edebî eserde karakter ve eylem bütünlüğü mevcutsa karakter sadece olayları yaşamak ve onlardan etkilenmekle kalmaz, karakterin kendisi de birtakım olaylara yol açabilir. Öykudeki böylesi bir karakter- eylem etkileşimi karakteri değiştirebilir. Öykünün sonunda başladığı konumdan farklı bir yere gelen karakter kendiyle ilgili yeni bir farkındalığa ulaşabileceği gibi bu değişimin farkına varmayabilir, fakat okur karakterin geçirdiği bu değişimin farkına varır. Karakterin geçirdiği bu değişim şüphesiz çocuk okur için gerçekçi ve kabul edilebilir olmalıdır, aksi takdirde ikna edilemeyen okur, kafa karışıklığı yaşayabilir ve karakterden uzaklaştığı gibi kitaptan da uzaklaşabilir. Kahramanın davranışlarındaki nedensellik ve tutarlılık gerçek yaşamda olduğu gibi

kurgu karaktere de okuru yakınlaştırır (Sever, 2019: 115). Eylem içinde merkezî rolde var olan devingen karakterlerin değişimine ikna olan okur, kahramanın tıpkı gerçek hayattaki çatışmalar aracılığıyla değişen bir kişi gibi değişimine şahit olur, karakterin çatışma yaşamasına yol açan olayların önemini fark eder, insan ve yaşamın derinliklerine ilişkin yeni şeyler keşfeder.

2.3.1.1. Özdeşim

Gerçek hayatta kendimizle ya da etrafımızdaki kişilerle benzerlik taşıyan kişilere ve eylemlerine tepki veririz. Özellikle benzer bulduğumuz ya da hareketlerinden hoşlandığımız kişilerle "özdeşleştiğimizi" görürüz. Bu durum bir kurgu eser okuduğumuzda da geçerlidir. Kendimizde farkında olduğumuz hatta bazen olmadığımız bir özelliği kitaptaki bir karakterde gördüğümüzde de benzer şekillerde tepki veririz.

En basit tabirle "aynılaşmak" anlamına gelen özdeşim, her insanın çocukluktan yetişkinliğe dek kullandığı bilinçdışı bir olgunlaşma ve savunma düzeneğidir (Öztürk, 2001: 69). Kimlik, hüviyet anlamına gelen identifikasyon; aynılık, kimlik anlamına gelen identity; aynı anlamına gelen identical terimlerinin karşılığı olarak özdeşim, kendisi için model oluşturan bir kişinin bir parçasını kendi kişiliğinin bir parçası yapma sürecidir. (Taymur ve Boratav, 2013).

Freud'a (1949/1989: 76) göre özdeşim, ödipal kompleksin neden olduğu psikolojik baskılardan, nesne sevgisi kaybının telafisinden, kıskançlık ya da küçük düşmeden kaynaklanan bilinçsiz bir hayali süreçtir. Özdeşimi ilk değerlendirmede Freud, ebeveynle özdeşimi, ebeveynlerin kimliklerinin ve değerlerinin benliğe dahil edildiği ve süper egonun bir parçası haline geldiği süreç olarak kuramlaştırmıştır. Wollheim (1974), Freudyen tanımı genişletirken, özdeşimi taklitten ayırmıştır. Ona göre özdeşimin içsel bir bileşeni vardır fakat taklit dışsal ve davranışsaldır. Wollheim'a göre özdeşim, başka biri olmayı ve başka biri gibi davranmayı hayal etmektir. Özdeşim bu anlamıyla kendimizi unutmamızı ve öteki olmayı gerektirir. Ona göre özdeşim ebeveynlerle sınırlı değildir, hayal edebileceğimiz herhangi bir kişi veya karakterle özdeşleşebiliriz. Bettelheim (1943), bir savunma mekanizması olarak gördüğü özdeşimi kişinin bir başkasının bakış açısını paylaşmak ve dünya görüşlerini üstlenmek olarak görür. Toplama kampı mahkumlarının saldırganla özdeşleşmeleri durumunu irdeleyen Bettelheim'e göre özdeşim aktif ve isteyerek diğerinin kimliğini

üstlenmek anlamına gelmez. Ayrıca çocuk masallarının çocuk gelişimindeki önemini tartışırken de yine özdeşim kavramına değinen Bettelheim (2019), çocukların masalın kahramanıyla özdeşleşerek psikolojik olarak iyinin kötü üzerindeki zaferini deneyimlediklerini savunur.

Özdeşim, geçici bir dış bakış açısının benimsenmesine ve dünyayı alternatif bir gerçeklik- kendi gerçekliğinin dışında bir gerçeklik- üzerinden görmeyi sağlar. Başkalarıyla özdeşim, sosyal gerçekliği başka bakış açılarıyla deneyimlememize izin verirken, öz kimlik ve sosyal kimlik gelişimini de şekillendirir (Erikson, 1968). Erikson'a (1968) göre özdeşim ile kimlik arasındaki bu önemli bağlantı, ergenlik döneminde ebeveynlerden akranlara geçer ve daha istikrarlı bir kimliğin oluştuğu ergenlik döneminde en önemli hâle gelir. Ergen, başkalarıyla özdeşleşerek ve başkalarının belirli özelliklerini taklit ederek, adeta kıyafet dener gibi çeşitli kimlikleri deneyerek kendi kimliğini oluşturur. Başka bir kişiyle özdeşleştiğimizde, onun değerlerini, fikirlerini, tutumlarını, fiziksel özelliklerini, kendine özgü duruşunu, yürüyüşünü, jest ve mimiklerini hatta bazen kıyafetlerini dahi benimser, kendimizi onun gibi yaparız (Holland, 1968: 262). Çocuklar, kimlik oluşturma sürecinde ebeveynleri başta olmak üzere çevrelerindeki kişilere öykünürler, okumayı öğrendikten sonra ise özdeşim kurabilecekleri kişilere kurgu karakterler de dahil olur. Bir roman karakterini gerçek bir kişi gibi değerlendirip değerlendirmemek gerektiği edebiyat eleştirmenlerince uzun süre tartışılmışsa da okur, psikanalitik eleştirmenlerin yaptığı gibi bir kurgu karakteri gerçek hissediyor olabilir. Okur, kurgu karakterin psikolojisini kendisinde bulabileceği gibi kendi psikolojisini de kurgu karakterde bulabilir (Holland, 1968:274).

Özdeşim, kurmacanın temel mekanizması olsa da hemen herkes özdeşimden bahsetse de süreç hakkında edebiyat içinde ve dışında çok az şeyin bilindiği karmaşık bir konudur. Özdeşim kavramına yönelik sınırları belli, net bir teorinin olmayışı bu kavramın başka kavramlarla karışmasına, iç içe geçmesine neden olmuştur. Konu üzerinde çalışan araştırmacılar, her şeyden önce bu kavramları birbirinden ayırmak için uğraşmışlardır. Metne katılımın iki merkezî yolundan biri olarak görülen anlatı dünyasının içine taşınma olarak nitelendirilebilecek taşınma (transportation) ile metne katılımın diğer yolu olan özdeşim birbiriyle yakından ilişkili kavramlardır (Busselle ve Blandzic, 2008). Taşınma okurun öykü olaylarına katılması, kendisini olayı yaşayan kişi olarak hissetmesi olarak ele alınabilecekken, özdeşimin daha çok okurun

kurmaca karakterle ilişkisi ile ilgili olduğu söylenebilir (Tal- Or ve Cohen, 2010). Taşınma, metinden alınan zevki arttıracağından özdeşim aracı haline gelebilir (Green ve diğerleri, 2004).

Anlatılara dahil olmanın yollarından biri olan özdeşim bir karakterle güçlü bir bağ kurmak, bu karakteri ve ona ne olduğunu önemsemek anlamına gelir (Tal- Or Cohen, 2010). Livingstone'a (1998) göre özdeşim, başka birinin yerinde olmayı ve dünyayı onun gözlerinden görmeyi hayal etmektir. Cohen'e (2001) göre, karakterin ne hissettiğini hissetme (duygusal empati), karakterin bakış açısını benimseme (bilişsel empati), karakterin amacını içselleştirme ve potansiyel olarak karakter olma hissine sahip olma yeteneğidir. Bir karakterin bakış açısını benimsemek (Wilson, 1993), belli bir karaktere yönelik daha fazla ilgi (Cohen, 1999), karakter ile kişi arasındaki benzerlikler (Maccoby ve Wilson, 1957), okur ile karakter arasında psikolojik birleşmeye (Oatley, 1999) yol açar. Bu psikolojik birleşme yoluyla karaktere bağlanan okur karakterle empati kurar ve bir sonraki aşamada karakterin kimliğini benimser. Anlatı ilerledikçe gerçekleşen olaylara uygun duygu ve düşünceleri simule eder.

Kurmaca bir metinle karşı karşıya geldiğimizde verdiğimiz tepkilerden biri olan özdeşim, sıklıkla empati ve sempati duygusuyla da iç içe geçmektedir. Oatley (1994), kurgu okuma esnasındaki duyguları sınıflandırdığı makalesinde empati, sempati ve özdeşimin ayrımını şu şekilde yapar: Özdeşim kurduğumuzda karakterin olay örgüsü içinde ortaya konan hedeflerini ve planlarını kendimize ait olarak alırız ve kendimizi, karakterin hissettiklerini hisseden karakter olarak görürüz. Kendi varlığımızı, kendi kimliğimizi geçici olarak askıya aldığımız bu süreçte kurgu karakterle kaynaşmışızdır, kendimize ait bir kimlik ile karaktere ait bir kimlik olarak iki farklı kimlik yoktur, kurgu karakter artık bizizdir, hissettiğimiz duygular okur olarak bizim duygularımızdır. Sempati hissettiğimizde, sadece karakter için üzülür ya da mutlu olurken, onun hedeflerini zihnimizde modellemeyiz. Empati hissettiğimizde ise bir karakterin hedeflerini ona dönüşmeden anlarız ve karakterin hissettiğine benzer bir şey hissederiz, ancak kendimizi o karakter olarak görmeyiz, bu duyguların kendi duygularımız değil, karakterin duyguları olduğunun farkındayızdır (Mar, Oatley, Djikic ve Mullin, 2010).

Özdeşim sürecine dair detaylı açıklamalar yapan Oatley'e (1994) göre Aristotales'in temsil veya taklit olarak çevirisi yapılan "mimesis" kavramı bir çeviri hatasıyla asıl manasını karşılamamaktadır. Ona göre mimesis ile Aristotales'in kastettiği şey

"simülasyon" dur. Edebî sanat olan kurmacalar, gerçeğe denk olmayıp, kendi içerisindeki tutarlılık ilkesine göre insanların zihninde edebî dünyaya ait nesneler, nesnelerin nitelikleri ve kendi aralarındaki etkileşimleri modelleyen simülasyonları çalıştıran araçlardır (Oatley, 1999). Bu simülasyonun özü, bir veya daha fazla karakterle özdeşimdir: temel süreç okurun karakterin hedeflerini üstlenmesi ve bu planlar iniş çıkışlarla karşılaştıkça duyguları deneyimlemesidir. Bu teoriye göre karakter planlarını gerçekleştirdiğinde okurların hissedeceği duygu daha çok mutluluk olacakken, planlarına yönelik bir engelle karşılaştığında kaygı duygusu ağır basacaktır. Oatley, Aristotales'in "katarsis" teriminin de yanlış çeviriye maruz kaldığını, olağan çevirilerin "arınma" adıyla duygularda yanlış bir şeyler olduğunu ima ettiğini, halbuki katarsisin oyundaki ya da metindeki karakterlerle ilgili olarak okurun /izleyicinin onların ve kendisinin duygularını anlamaya işaret ettiğini ifade eder. Kurgu simülasyonlarında okurlar kendi duygularını deneyimleyerek duyguların ortaya çıktığı bağlamlarla ilgili olarak belirsiz olan yönlerini anlamalarına izin veren kişisel gerçekler keşfedebilirler (Oatley, 1999). Duygular yalnızca yaşanmayıp üzerinde düşünülürse duyguların deneyimlenmesi aracılığıyla iç görü edinmek mümkündür.

Okurların, edebiyata kendi yaşam tarzları yani kimlikleri açısından tepki verdiğini söyleyen Holland'a (1975:9) göre okuma ile özdeşim iç içe geçmiş iki olgudur. Okuma esnasında konu ya da olay örgüsü okurun içinde bazı hislerin, isteklerin ya da gerilimlerin oluşmasına neden olur. Metnin içindeki bu gerilimleri okur kendi içindeki gerilimler olarak hissederken duygularını karakterlere yansıtır. Böylece karakter okurun hissettiklerini somutlaştırır. Karakter okurun zihninde var olurken bir yandan okurun içinde gerginlik yaratan olaylarla başa çıkmanın da bir yolunu sunar. Karakter okurun içindeki gerilimleri ne kadar somutlaştırırsa, sanat eseri okurun içindeki gerilimleri o kadar harekete geçirir. Ve okur, kendi içinde gerilimlere ne kadar çok sahip olursa karakter ona o kadar gerçek görünür. Karakter nihayetinde gerçek gibi görünür, gerçek okurun kendisi gibi görünür, çünkü okur o karakteri kendi dürtüleri ve savunma ihtiyaçlarından yaratmış durumdadır (Holland,1968: 274,275). "Okur, neden karakterleri yeniden yaratır ve ona gerçeklik hissini verir?" sorusunun yanıtı ise Holland'a göre karakterin okurun bir ihtiyacını karşıladığıdır. Metnin dili ve olayları içimizde belli ihtiyaçlar ve duygular oluşturur ve karakterler nesnel olarak bu ihtiyaç ve duyguları yönetmenin belli yollarını kullanırlar. Bu nedenle bir edebî karakterle özdeşim aslında karmaşık bir "yansıtma" ve "içe atma" nın karışımıdır. Çoğu zaman

okur karakterden nesnel olan belirli dürtü ve savunmaları alır, ona kendi duygularını ekler. Holland, edebî bir karakterle olan ilişkiye "içe alım", "içe atma" yoksa "özdeşim" mi demek konusunda tam emin değildir. Özdeşimin prototipi olarak görülen içe alım, fantezide yutmayı ifade ederken, özdeşimle yakından ilişkili, ego oluşumunda kullanılan içe atım bilinçdışı olarak kişinin kendi zihni içine bir nesne veya kişi karakterinin alınması olarak tanımlanır (Taymur ve Boratav, 2013).

> Bir kitap okurken kendimizi kaptırdığımızı, kitap tarafından "içine çekildiğimizi, emildiğimizi, yutulduğumuzu" ifade etsek de bizi içine çeken kitap değildir, kitabı özümseyen okurdur. En ilkel tatmin edilmiş arzu deneyimimizden türetilen bir tarzda edebî eserlerden zevk alırız. Bir kitabı okurken kendini "kaybetmekten", "sanat eseriyle bütünleşmekten" ya da "kendi dışına çıkmaktan" söz ederken nihayetinde bu metaforları en eski tatmin kaynağıyla aynı birlik ve birleşmeden türetiriz (Holland, 1975, 1980).

Ancak devamında Holland, edebî bir karakterle ilişkinin Freud'un "Group Psychology and Analysis of The Ego (1921)" da tanımladığı üçüncü tip özdeşleşmeye, yani herhangi bir nesne ilişkisine bağlı olmayan, daha çok 'kendini aynı duruma sokma olasılığına veya arzusuna' dayanan özdeşleşmeye tekabül ettiğini söyler. Bir ego diğeriyle bir noktada önemli bir benzerlik algılamış ve bunun üzerine bu noktada bir özdeşim kurmuştur (Holland,1968: 278). Holland, "5 Readers Reading (1975)" adlı eserinde beş öğrenciyle yaptığı deneyin sonucunda özdeşimin yüzeysel benzerlikler temelinde gelişmediğini, okurun kimlik teması açısından geliştiğini öne sürer. Çünkü edebî özdeşleşmeler yüzeysel benzerliklerden kaynaklanıyor olsa, erkek öğrencilerinin okudukları hikayedeki genç erkek karakterle özdeşleşmeleri beklenirdi, fakat okuma esnasında erkek öğrencileri değil, tek kız öğrencisi maceraperest erkek karakterle özdeşleşmiştir. Modern kimlik teorisyenlerinden Heinz Lichtenstein'ın kimlik kavramından etkilenen Holland, kişinin yaşamdaki seçimlerinden "bir sayfadaki kelimeler kadar görünür olguları, çeşitli alt kalıpları ve temaları, o yaşamdaki değişmez aynılığı o yaşamı yaşayan bireyin 'kimlik teması' olarak adlandırılabilecek merkezî, birleştirici kalıp" olarak çıkarılabileceğini varsayar. Lichtenstein, bir kişinin karakteri ya da kişiliğini tanımladığımızda bireyin tüm yaşamı boyunca sonsuz bedensel ve davranışsal dönüşümler dizisinden bir değişmezi soyutladığımızı gösterir (akt. Holland, 1980). Kişiliğin çeşitlemelerinden soyutlayarak ulaşabildiğimiz böyle bir kimlik teması, bireyin içinde, annesi aracılığıyla belirlenir.

Bu birincil kimlik, geri dönüşü olmayan ama sonsuz değişim yeteneğine sahiptir, bireyin daha sonraki tüm dönüşümlerini, geliştikçe değişmeyen bir içsel biçim veya süreklilik çekirdeği ile sağlayan bir değişmez olarak durmaktadır (akt. Holland, 1980). Holland, deneyi sonrasında özdeşim kurmada toplumsal cinsiyet, yaş, kültür ya da sınıfın yüzeysel benzerliklerinin değil, uyum ve yaşam tarzlarının derin yapılarının benzerliğinin önemli olduğunu ifade eder. Bir okur ile bir karakter arasındaki yüzeysel benzerlikler daha derin bir psikolojik benzerliğe işaret edebilir ve bu nedenle özdeşim için bir nokta sağlayabilir. Bununla birlikte özdeşim, dışsal benzerlikler nedeniyle değil, tam bir tepki dinamiği içinde uyum (adaptasyon) ve savunmanın (defense) içsel bir eşleşmesi nedeniyle gerçekleşir. "Belli bir karakterin hatta belki ortamın bir edebî eser aracılığıyla psikolojik süreçlerimizin tamamen yeniden yaratılması için kendi savunmalarımızın yakın bir eşleşmesini sağlamamıza ne zaman olanak sağladığını belirleriz. Sonra karakterin ne hissettiğini hisseder ve edebî anlamda özdeşleşiriz." (Holland, 1975: 205). İçe ve dışa yansıtmanın birleşimiyle özdeşim mekanizmasını aktif hale getiririz. Karakter bir yandan kendi duygularımızı ona yansıtmamıza izin verirken bir yandan da onda bulduğumuz duygu, düşünce, hâl ve hareketleri içe alıp dönüştürmemize imkân tanır. Kendi kimlik temamıza uygun durumlara yönelerek başladığımız bu sürecin sonunda kendi kimliğimizin çeşitlemelerini çoğaltırız.

2.3.2. Tema

Tema, Türkçe Sözlük'te (Türk Dil Kurumu, t.y.) "Öğretici veya edebî bir eserde işlenen konu, düşünce, görüş, tem, ana konu." olarak tanımlanırken konu "konuşmada, yazıda, eserde ele alınan düşünce, olay veya durum, mevzu, süje" şeklinde ifade edilir. Oğuzkan'a göre tema, yazarın eserinde belirtmeye çalıştığı temel düşünce ve görüşler ile gösterdiği ana yönelimlerdir (1997: 307). Lukens (2018: 242), okurların yaşadıkları deneyimlere göre aynı metinden birbirlerinden farklı temalar inşa edebilecekleri görüşüyle okur-tepki kuramı doğrultusunda temayı "bir yazının okur tarafından inşa edilen ana fikri veya merkezindeki anlamı" olarak ifade eder. Tanımlara bakıldığında tema, konu, ana fikir ve hatta olay unsurlarının sınırlarının geçirgen olduğu görülür. Tema, tanımlanması zor bir kavram olup bütün tanımların işaret ettiği ortak yer ise "anlam"dır. Frank O'Connor, "herkes için bir şey ifade eden bir değer" olmak için yeterli genelliğe sahip olanın ifadesi olarak tanımladığı temayı edebî anlama eş değer bulur (akt: Holland, 1968:4). "İyi yazılmış bir eserde zaman, mekân, karakterler, olay

örgüsü, üslup ve ton bir araya gelip temayı oluştururken anlatımda 'tüm bunlar ne anlama geliyor' sorusu temayı keşfetmemizi sağlar" (Lukens, 2018: 241).

Bir metnin okuru üzerinde bıraktığı duygusal izlenim (Yakıcı vd, 2005:50) olan tema; metin, okur ve bağlamın kesişmesini temel alıp öyküyü bir arada tutan şeydir (Lukens, 2018:242). Okur tepki kuramına göre bu kesişim okurun geçmişine, deneyimine, okuma düzeyine, algı ve isteğine göre değişebileceğinden bir kitaba ilişkin temalar da okurdan okura farklılık gösterebilir, hatta aynı okur bir metinden birden fazla tema çıkarabilir. Okur, metindeki olay örgüsünü, karakterleri, yeri ve zamanı unutsa bile, asıl anlatılmak istenenin, metne ilişkin çıkardığı anlamın akılda kalma olasılığı daha yüksektir. Metne ilişkin diğer unsurlar en nihayetinde temanın anlaşılmasına hizmet eder. Böyle olunca aynı tema farklı olaylar, karakterler, yer ve zaman unsurlarıyla da anlatılabilir. Okurun öyküyü takip etmesini kolaylaştıran ögeler karakterler ve olay örgüsü iken okurun insanlığa, yaşama, dünyaya ilişkin anlayışını geliştiren ise öykü akışı içerisinde oluşan metnin temasından edindiği içgörülerdir (Lukens, 2018: 244).

Tema, metin içerisinde açık ve belirgin bir şekilde ortaya konabileceği gibi, üstü kapalı bir şekilde de verilebilir. Çocuk edebiyatında açık temalar yaygın olarak kullanılırken gizli temalar da en az açık temalar kadar önemli hatta bazen oldukça belirgindir (Lukens, 2018: 244). Oğuzkan (2010: 375), temanın yazar tarafından açık ve belirgin şekilde işlenmesi gerekliliğini, temaları belirsiz ve değişik yorumlara açık eserlerin çocukları kararsızlığa ve yanlış anlamalara sürükleyeceğini savunurken, Şirin (1998: 22) temanın yazar tarafından gizlenebildiği ölçüde eserin başarılı olacağını savunur. Teması açık ve belirgin şekilde ifade edilmiş olan kitaplar bazı çocuk okurların ilgilerini kaybedip okumayı bırakmalarına neden olurken bazı okurların bu kitapları daha anlaşılır bulmalarına ve bu durumdan hoşlanmalarına yol açabilmektedir. Benzer şekilde teması açık ve belirgin şekilde verilmek yerine gizlenmiş olan kitaplardan bazı çocuk okurlar keşif duygusuyla birlikte haz alırken bazıları için bu kitaplar anlaşılmaz bulunabilir.

Çocuk edebiyatı alanına bakıldığında kitaplarda işlenen temalarda çeşitlilik olduğu görülür. Çocukluk; özgürlük, cömertlik ve saflıkla eş anlamlı hayal gücü, dinginlik, neşe, macera ile dolu gerçek bir olaylar hazinesidir (Stakic, 2014). Çocukluk dünyası bu yönüyle çocuk edebiyatının en yaygın temasıdır. Çocuklara yönelik geleneksel edebiyatta çocukluk dünyasının ıstırap, keder ve yoksullukla dolu olduğu görülür (Stakic, 2014). Bunun yanı sıra aile, yurt, ulus, yaşam, doğa sevgisi, sempati, nezaket,

dürüstlük, saygı, cesaret, özveri, gelenek ve göreneğe bağlılık (Oğuzkan, 1997: 307), kişisel ilişkiler, güven, kabul, paylaşım (Tuncer, 1998: 205) gibi temalar sıklıkla işlenmektedir. 1970'lere gelindiğinde çocuklar için gerçekçi kurgu, özellikle Amerika ve İngiltere'de cinsiyet uçurumunu kapatmada gerçekçi adımlar atarken sınıf, ırk, cinsellik ve ölüm gibi politik konuların bu yüzyılın sonlarındaki yaşamın karmaşıklıklarını kabul etmek için bilinçli bir çabayla çocuk edebiyatına dahil edildiği görülür (Mattson, 2015). Mültecilik, göç, savaş, ölüm ve kayıp gibi temalar güncel olaylarla birlikte işlenen temalar arasında yer almaktadır (Short, 2018). Alan yazında bazı yazarlar her konunun çocuk edebiyatında yer alamayacağını (Yalçın ve Aytaş, 2017: 57), çocukların kurgu ile kurgu olmayan arasında henüz net bir sınır çizmediğinden (Stakic, 2014) çocukların ruhsal ve bedensel gelişimlerine zarar verecek her türlü şiddet ögesinden özenle kaçınılması gerektiğini (Gültekin, 2011: 48), kitapların üzücü sonlarla bitmesinin çocuklarda olumsuz etkiye neden olabileceğini (Sarıyüce, 2012: 285) ifade ederken bazı yazarlar çocuk okura her konunun sunulabileceğini ancak sunuş biçiminin önemli olduğunu; ayrılık, özlem, ölüm, yoksulluk gibi duyguların da hayatın bir parçası olduğunu (Yılmaz ve Yakar, 2018) söyler. Çocuk edebiyatının hayatla ve tezahürleriyle olan hayatî ilişkileri yansıtması ve tam da bu nedenle edebî eserlerin gerçeklikten gelen karanlık sahnelerden muaf tutulamayacağını Marjanovic (2009'dan akt.: Stakic, 2014) "Hayat karanlığı doğurur ancak yazar travmatik sahnelerden kaçınarak rahatlatır." sözleriyle ifade etmektedir. Şirin (2021: 89), sorun odaklı çocuk edebiyatını çocuk gerçekliğini çocuk bakış açısıyla yansıtan, çocuğun sorunla yüzleşmesini ve anlamasını kolaylaştıran pedagojik ağırlıklı bir edebiyat olarak bulurken, asıl sorunun çocuk edebiyatında konu olarak "sorun"un işlenmesi değil; otoriter, dogmatik, aktarmacı çocuk kitaplarının varlığı ve okutulması olduğunu dile getirir. Çocuklara yönelik yazılan kitaplardaki "tehdit edici" olarak görülen bu temaların yanı sıra çocuk edebiyatında fantastik kurgunun yükselmesiyle yetişkin edebiyatına yaklaşan çocuk edebiyatının günümüzde tematik yelpazesini cüretkârca genişlettiği ve hatta tabu olan konuların sınırlarını aştığı söylenebilir (Mattson, 2015).

Temanın anlam çıkarma olarak soyut düşünmeyi gerektiriyor oluşu özellikle çocuk okurlarda temanın anlaşılmasında farklılıklar ortaya çıkaracağını düşündürür. Çocuk okurlar anlasalar dahi temayı ifade etmeyi henüz beceremiyor olabilirler. Tema net bir biçimde anlaşılsa dahi aynı netlikle ifade edilemeyebilir. Unutulmamalıdır ki

“soyutlamayı anlamak, çoğunlukla onu açıkça ifade etme becerisinden önce gelir.” (Lukens, 2018: 248). Bu nedenle temayı bulmaya yönelik bir kelime, kavram ya da cümle ile ifade etmeye çocuk okurlar teşvik edilebilir. Şüphesiz tek sözcükle ifade etmek temayı eksik bırakabileceği gibi didaktik bir cümleye indirgemek de temanın işlevini bozabilir, temanın içerdiği anlam sayesinde iç görülerin oluşması ve gelişmesini engelleyebilir.

2.4. İlgili Araştırmalar

Şen ve Karagül (2021), ortaokul öğrencilerinin kurgusal karakterlere ilişkin algılarını ortaya çıkarmak için yaptıkları araştırmalarında, 45 ortaokul öğrencisi ile görüşmeleri, çoğu katılımcının bir karakterle özdeşleşmeden önce onun kişilik özelliklerine baktığını göstermiştir. Katılımcıların çoğu kendilerine benzeyen karakterlerle ilgilenmişler, ancak daha az bir kısmı kendilerinden farklı kişilik özelliklerine sahip karakterlerle daha çok özdeşleşmek istemişlerdir. Katılımcıların çoğu kişilik özellikleri doğrultusunda kurgusal karakterlerle özdeşleşirken özdeşim kurma durumlarını yaş ve cinsiyet faktörlerinin etkilediğini söylemek zordur. Katılımcıların çoğu ana karakter dışında, ana karakterin tanıdığı biri ya da olaydan sorumlu karakterlere ilgi duyduklarını belirtmişlerdir. Katılımcıların kötü yaşam koşulları ve ölüm deneyimi olan karakterlerle özdeşleşmemeleri de ilginç bir diğer bulgudur. Öğrenciler, olumlu ruh hali veya olumlu deneyimler yaşayan kurgusal karakterlerle özdeşleşmeyi tercih etmişlerdir.

Yıldırım ve diğerleri (2021), yaşanan salgın sürecinde üstün yetenekli öğrencilerin ev ortamında gerçekleştirmiş oldukları etkinlikleri, anlama durumlarını ve okur tepkilerini incelemişlerdir. 2. ve 3. sınıfa giden toplam 23 üstün yetenekli öğrenci ve bu öğrencilerin velilerinden oluşan çalışma grubuna toplam 5 adet resimli kitap okutmuşlar ve bu kitaplara yönelik okur tepkilerini almışlardır. Hannock (2008) tarafından belirlenen sorulara göre hazırlanan sorulara verilen cevaplar Wollman-Bonilla ve Werchadlo (1995) tarafından geliştirilen kategorilere göre analiz edilmiştir. Öğrencilerin ve velilerin tepkilerinin yüksek oranda (ort. %75) okur merkezli tepkilerden oluştuğu görülmüştür. Okumaların ev ortamında, veli ve öğrenci etkileşimiyle gerçekleşmiş olmasının bu sonucun ortaya çıkmasında önemli olduğu düşünülmektedir.

Ateş ve Aktaş (2020), duygu durumlarının farklılaştığı resimli çocuk kitaplarına yönelik okur tepkilerini incelemeyi amaçladıkları çalışmalarında ilkokul ikinci sınıfa giden 28 öğrenciye üç resimli kitap okuturlar ve katılımcıların bu kitaplara yönelik hazırlanan sorulara yanıt vermelerini isterler. Katılımcıların verdikleri cevaplar ile kitaba yönelik tepkilerde kişisel tepki, deneyimle bağ kurma ve karakteri anlama alt boyutlarında yüksek frekanslar gözlemlemişlerdir. Bu durum, çocukların kitaplarla kurdukları ilişki sayesinde karşılaştıkları olaylar, durumlar ve rollerin farkına vararak hissettiği bazı duyguları anlamlandırarak sempati kurmayı öğrendiklerini düşündürmektedir.

Çevik ve Müldür (2019), 5. sınıf öğrencilerinin resimli bir kitaba yönelik tepkilerini belirlemek amacıyla öğrencilerden metin merkezli ve okur merkezli sorulara yanıt vermelerini istemişlerdir. 28 katılımcının yanıtlarından öğrencilerin metinde geçen olaylarla kendi hayatlarını özdeşleştirdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Kitaplarla kişisel bağ kurdukları ve kendi hayatlarıyla özdeşleşen olaylara tepki gösterdikleri, olumlu duygular yaratan olaylardan etkilendikleri tespit edilmiştir.

Balint ve Tan (2019), kurgusal karakterlerin anlatı deneyiminde nasıl göründüğünü ve izleyiciler tarafından onlara hangi kişisel anlamların atfedildiklerini araştırdıkları çalışmalarında Amsterdam bölgesinde yaşayan 21-72 yaş aralığındaki çeşitli etnik kökenlerden gelen 25 katılımcıyla nitel bir görüşme gerçekleştirmişlerdir. Katılımcıların yüzde ellisinin lisansüstü derecede edebiyat, film ve medya eğitimi almış olduğu bu çalışmada her bir katılımcı iki bireysel derinlemesine görüşme oturumuna katılmıştır. İlk görüşmede daha önce izledikleri akılda kalan/ yoğun buldukları bir film öyküsü ya da okudukları kitaba ilişkin duygularını ifade etmişler, ikinci görüşmede kendilerine verilen iki bölümü okumuş veya izlemişlerdir. Araştırmanın önemli sonuçları şunlardır: Katılımcılar, karakterlerle kendi benliklerini karşılaştırmışlar ve benzerlikler algılamışlardır. Karakterin özümsenmesi esnasında yakınlık, özdeşim ve uzaklaşma arasındaki salınımlar en genel tepkilerdir. Karakter etkileşimi dinamik ve karmaşık bir deneyimdir, karakter ile benlik arasında müzakereyi içerir. Karakter etkileşimi, karakter öznelliğine yüksek düzeyde erişim ile ilişkilidir. Karakter etkileşiminin özümsenen anlarının özelliği, karakterlere bu yüksek düzeyde öznel erişimin inşasının, gelişmiş kendine atıfta bulunma ile iç içe geçmiş olmasıdır. Karakterin ortaya çıkan temsili bu nedenle kişisel olduğu kadar yarı kişilerarasıdır. Karakter etkileşiminin özümsenen anları uzun sürelidir, etkendir,

derinlik aramak için motive edilir ve kişisel olarak önemlidir. Ayrıca bir karakterle etkileşime girmek, açık aidiyet duygularını, bir onaylama ve kabullenme duygusunu ortaya çıkarabilir. Bu kendini olumlayıcı duygular anlatıların terapötik etkilerini anlamaya yardımcı olabilir.

Karagöz (2018), resimli çocuk kitaplarının beşinci sınıf öğrencilerinde bıraktığı etki düzeyini okur tepki kuramı açısından çözümlemeye odaklandığı çalışmasında beşinci sınıfta eğitim gören 70 öğrenci üzerinden alınan verilerle iki resimli kitaba yönelik okur odaklı tepkilerin metin odaklı tepkilere oranla daha fazla olduğu sonucuna ulaşmıştır. Araştırmacı, katılımcıların kitaplarda anlatılmak istenilenlerle yaşamları arasında bağlantı kurdukları, deneyimlerini yansıttıkları, kişisel duygu ve düşüncelerine yer verdiklerine değinmiştir.

Tosun (2018), okuma çemberlerinin okuduğunu anlama, akıcı okuma, okuma motivasyonu ve sosyal beceriler üzerindeki etkisi ve okur tepkilerinin belirlenmesine yönelik hazırladığı karma gömülü deneysel desenli çalışmasında 74 dördüncü sınıf öğrencisi ile 4 okuma çemberi gerçekleştirmiştir. Araştırmanın nitel boyutunu öğrencilerin okudukları kitaplara yönelik verdikleri okur tepkilerinin belirlenmesi aşaması oluşturmaktadır. Bu aşamada öğrencilerin dört okuma çemberinde okudukları her kitaba yönelik tepkileri açık uçlu anket formu ile yazılı olarak alınmış, betimsel analizler her bir okuma çemberindeki okur tepkilerine yönelik gerçekleştirilmiştir. Elde edilen sonuçlarda öğrenci yanıtlarının daha çok okur merkezli yanıtlar olduğu, çemberlerden birincisinden dördüncüsüne doğru okur merkezli yanıtların oranında düzenli ve devamlı bir artış olduğu görülmektedir. Bu sonuca göre okuma çemberleri etkinlik ve uygulamalarıyla öğrenciler okudukları kitaba yönelik daha fazla okur merkezli (kişisel tepki, deneyimleriyle bağlantı kurma, hikâyeye katılma isteği gösterme) yanıtlar vermekte ve tepki geliştirmektedir. Birinci okuma çemberinde ortaya çıkan metin merkezli yanıtların azaldığı gözlemlenmiştir. Öğrencilerin bireysel okumaları yoluyla ortaya çıkan anlam, öğrencilerin paylaşımı sayesinde değişebilmekte, böylece öğrenciler okudukları kitaba bağlı metin merkezli bakış açısından uzaklaşmakta ve bireysel okur tepkileri oluşmaktadır. Kitaplar hakkında konuşmak ve grup içindeki paylaşımlar, zengin bir bakış açısı geliştirmenin yanı sıra öğrenciler için okuma etkinliğini daha zevkli bir hale getirmiştir.

Öztürk (2017), beşinci sınıf öğrencilerinin ölüm temalı çocuk edebiyatı karşısındaki tepkilerini tespit etmek amacıyla 17 kişiden oluşan bir çalışma grubuyla ölüm temalı

beş çocuk edebiyatı eserini okur ve çeşitli yollarla katılımcıların eserler karşısındaki tepkilerini belirlemiştir. Okuma öncesinde katılımcıların önemli bir çoğunluğu ölüm olgusunun bir edebi eserin değerini olumlu ya da olumsuz etkilemeyeceğini düşünmektedir. Katılımcıların tamamı edebi eserlerin kendilerinde duygusal bir yaşantı yaratabileceğine inanırken, büyük bölümü ölüm temasıyla karşılaştıklarında duygusal tepkiler verebileceklerini öngörmektedir. Öztürk, cinsiyetin edebi eserde ölen kahramanla özdeşim kurma konusunda belirleyici olabileceğinin göz ardı edilmemesi gerektiğini söyler. Nitekim bir kitapta ölen bir kız olduğu için kız öğrencilerin daha fazla özdeşim kurmuş olabileceklerine, başka bir kitapta ölenin bir erkek olduğundan dolayı erkek öğrencilerin daha fazla özdeşim kurmuş olabileceğine değinir. Çalışmasının önemli bir diğer sonucu ölüm gibi duygusal tepkilerin yoğun olarak ortaya çıkacağı bir tema karşısında toplumsal kabullerin cinsiyete göre tepkileri etkileyebileceğidir. Araştırmasında kız öğrenciler duygu ve düşüncelerini erkek öğrencilere oranla daha doğrudan ve açık biçimde ifade ederlerken erkek öğrenciler söz konusu tepkileri daha dolaylı yollarla vermişlerdir. Kendi hayatlarında eserdekine benzer tecrübeler yaşamış olan öğrencilerin eserde anlatılanları daha kolay kabul edebildikleri, kaçış tepkisi vermedikleri ve daha fazla okunan hikâyeyi hatırlama eğiliminde oldukları görülmüştür. Benzer olaylar yaşadığımız karakterlerle daha kolay özdeşleşebildiğimizi göstermesi yönüyle bu bulgu önemlidir. Genel tepkinin ölümden kaçış olması, Fish'in okurun ait olduğu toplumsal çevrenin okuma eylemi üzerinde oldukça belirleyici olduğu ifadesini doğrular niteliktedir. Nitekim, neredeyse tüm toplumlarda modernitenin getirisi olarak ölümün dışlanması, ölümün reddini okurlar açısından kolaylaştırmıştır.

Yekeler ve Ulusoy (2017), ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin bilgi verici resimli çocuk kitaplarına yönelik tepkilerini belirlemeyi amaçladıkları çalışmalarında 105 4. sınıf öğrencisine 2 farklı bilgilendirici resimli kitaplar okutmuşlar, 5N 1K sorularından oluşan ve öğrencilerin sözlü- yazılı tepkilerini almak üzere hazırlamış oldukları yönergeler ve anlama testlerini kullanmışlardır. Cevaplar betimsel olarak analiz edilmiş ve öğrencilerin kitaplara yönelik tepkilerinin daha çok okur merkezli olduğu, yanıtların kitaptaki olaylara katılma isteğine yönelik, kişisel düşünce ve hislerini katarak verildiği sonucuna ulaşılmıştır.

Ulusoy'un (2016), ilkokul 2. sınıf öğrencilerinin iki resimli çocuk kitabına yönelik tepkilerini belirlemeyi amaçladığı çalışmasına 60 öğrenci katılmıştır. Kitaplar

öğrencilere sesli olarak okunmuş, resimleri gösterilmiş, dinlediklerini anlayıp anlamadıkları sözlü olarak sorulmuş, okuma işlemi bittikten sonra metni sözlü olarak özetlemeleri istenmiş, son aşamada Hancock (2008) tarafından belirlenen okumanın estetik, deneyimsel, yorumlayıcı ve bilişsel yönlerini ortaya koymayı hedefleyen sorular sorulmuş, öğrencilerden alınan yazılı cevaplar Wollmann- Bonilla ve Werchadlo (1995) tarafından geliştirilen kategorilerle analiz edilmiş, metin merkezli yanıtlara ana fikir alt başlığı ekleme ihtiyacı hissedilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre 2. sınıf öğrencilerinin okur merkezli yazılı cevaplar verebildikleri, kitaplarla kişisel etkileşim kurabildikleri, kendi deneyimleriyle hikayeler arasında bağlantılar kurabildikleri ve hikayedeki olaylara katılma isteği duydukları görülmüştür.

Hooken ve Fikkers (2014), kurgusal anlatıların insanların dünya görüşleri, tutum ve davranışları üzerindeki etkisini anlamak amacıyla 138 üniversite öğrencisine ilgili oldukları bir konuda tartışma sahnesi içeren bir hikâye okuturlar. Yapılan deney sonucunda katılımcıların ana karakterle, ona karşıt olan karakterle olduğundan çok daha güçlü bir biçimde özdeşleştikleri sonucuna ulaşırlar. Çalışmanın bulguları, insanların kendi pozisyonlarına aykırı bir pozisyonda olsalar bile baş kahramanla özdeşleştiklerini ortaya koyması bakımından ilginçtir.

Tüzel ve Kurudayıoğlu (2013), aynı anda aynı metin ile karşılaşan edebiyat okurunun cinsiyet değişkeni bağlamında metni alımlamaları ve metin karşısındaki beklenti ufuklarını tespit etmek yoluyla alımlama estetiği kuramına göre kuramsal açıklamalar yapmayı amaçlamışlardır. Bu doğrultuda Türkçe Eğitimi bölümünde öğrenim gören 20 kız 18 erkek toplam 38 kişilik bir katılımcı grubuyla çalışmışlardır. Memduh Şevket Esendal'ın "Bir Kucak Çiçek" adlı öykünün bir kısmı yarım hikâye tekniği kullanılarak öğrencilere okutulmuş, hikâyenin geri kalanıyla ilgili okur beklentilerinin neler olduğu soruların yer aldığı görüşme formu yöntemiyle toplanmıştır. Çalışmanın sonucunda aynı anda aynı metinle karşılaşan okurların metinleri anlamaları ile metinden beklentilerinin farklı olduğu görülmüştür. Cinsiyet değişkeni okurların metinden beklentilerini etkilemiştir. Erkek okurlar erkek karaktere, kadın okurlar ise kadın karaktere karşı olumlu beklenti ufkuna sahip olmuşlardır. Dolayısıyla okurun beklenti ufkunu belirleyen etkenlerden bir tanesini "özdeşlik kurma" olarak belirlemek mümkündür. Araştırmacılar okurların hemcinsleri olan karakterler ile daha yüksek düzeyde duygudaşlık ve özdeşlik kurabilmelerinin böyle bir sonucun ortaya çıkmasında etkili olduğunu düşünmektedirler.

Oatley (1999), 59 lise öğrencisi katılımıyla gerçekleştirdiği araştırmasında iki kısa öyküden birini rastgele seçerek okudukları esnada öyküyü okurken bir duygu yaşadıklarında, akıllarına otobiyografik bir anı geldiğinde, bir düşünce zinciri oluştuğunda farklı işaretler koymalarını istemiştir. Öğrenciler metni doğrudan yorumlamamış, okuduktan sonra bazı duygu ve anıların ayrıntıları hakkında konuşmuşlardır. Hepsinin hikayeleri okuma esnasında hem duyguları hem de anıları işin içindedir. Bu nedenle hepsi kişisel olarak hikâyeye bağlanmıştır. Kız öğrencilerin erkeklere göre daha fazla hikâyeye dahil olması, öğrencilerin tamamının hikâyeye verdikleri genel tepkilerin sınıflandırılması ile okumalarının harekete geçirdiği otobiyografik anıları arasında anlamlı yakın bir ilişkinin var oluşu çalışmanın önemli sonuçlarındandır. Öğrenciler okurken, sıradan dünyaya karşı kendi alışılmış tutumlarının yapısını – hatıralarında olduğu gibi- yeniden yaratmışlardır.

Miall ve Kuiken (1995), okurların bildirdiği inançlar, tutumlar ve tercihler yelpazesini dikkate almak ve bu tür farklılıkları değerlendirmek için psikometrik olarak sağlam bir aracın geliştirilmesinin uygun ve gerekli olduğunu ifade ederek bir Edebi Tepki Anketi (LRQ) geliştirmişlerdir. Ölçek, nispeten iyi gelişmiş edebiyat okurlarına yönelik, en azından üst düzey bir lise geçmişine sahip okurlar arasında kullanılmak üzere tasarlanmıştır. İçgörü, empati, imge canlılığı, zevk alma için boş zamanları değerlendirme faaliyeti olarak okuma, yazarla ilgili okuma, öykü odaklı okuma, edebi değerleri reddetme kategorilerinde hazırlanmış tümü olumlu ifadeler içeren 64 maddeden oluşan anketin potansiyel faydasının yüksek olacağı, anket tarafından ölçülen türden bireysel farklılıkların bilgisinin öğretmenin öğrencilerinin ihtiyaçlarına daha verimli şekilde odaklanmasını sağlayabileceği öngörülmüştür. Ayrıca, içgörü, empati, imge canlılığı kategorilerinden yüksek puanlar alan öğrencilerin özdeşim kurmayı içeren okumalarının daha yüksek düzeyde olabileceği tahmin edilmektedir.

Araştırmamızın niyeti edebi kurgu içerisindeki karakterlerle özdeşim durumlarını ortaya koymak olsa da diğer anlatı araçlarından (film, dizi, vb.) yararlanarak oluşturulan araştırmaların sonuçları, edebi konulardaki anlayışımızı genişlettiği ölçüde ilgili araştırmalara dahil edilmiştir. Bu noktada Shively (1992)' nin araştırması odak konumuz açısından değer taşımaktadır. Shively, "The Searchers" adlı filmi Amerikan Kızılderili ve Anglo Amerikanlara izlettirmiş ve ana kahraman Amerikan Kızılderilileri hakkında olumsuz görüşlere sahip olan Anglo Amerikan olsa da Amerikalı Kızılderililerin onunla veya diğer Anglo Amerikan karakterlerle

özdeşleştiği sonucuna ulaşmıştır. İzleyicilerin, kendilerine bakış açısı olumsuz olan ana kahramanla özdeşleşmiş olmaları araştırmanın ilginç sonuçlarındandır. İzleyiciler, anlatı yapısının onlara özdeşleşmelerini söylediği karakterlerle, iyi adamlarla özdeşleşmişlerdir. Bir filmdeki kahramanları tanımlayan karşıtlıkların yapısı, izleyicilerin filmdeki kahramanlarla özdeşleşmesine rehberlik ettiği ve herhangi bir etnik yapıyı geçersiz kıldığı görülmüştür. İki farklı grup, filmi farklı şekillerde anlamlandırarak beğenmişlerdir. Kızılderililer için filmi anlamlı kılan kovboy gibi özgür ve bağımsız olma fantezisi ve manzaranın veya ortamın aşinalığı olmuştur. Ortam Anglo Amerikalılar için de değerlidir, çünkü filmleri geçmişlerinin otantik tasvirleri olarak algılamışlardır. İki farklı etnik grup ana karakteri iyi yapan özellikleri sıralamışlardır, söyledikleri özellikler kendilerinde görmek istedikleri özellikler oluşu yönüyle önemlidir. Tek bir karakter her iki grup için de iyi olmasına rağmen, iyi olmak için gereken özelliklerin kendi hayatlarıyla ilgili olması araştırmanın önemli bulgularındandır.

Tal- Or ve Cohen (2010), anlatısal metinlere katılımı açıklamak için kullanılan en önemli iki kavram olan özdeşim ve taşınma (transportation) arasındaki farkı ortaya koymak ve bu iki kavramın hem eğlenceyle hem de birbirleriyle olan ilişkilerini açıklamak amacıyla 80 üniversite öğrencisi ile bir deney yapmışlardır. Araştırmacılara göre, özdeşim belli bir karakterle ilişkiyi tanımlarken, taşınma (transportation) anlatının bir bütün olarak yarattığı daha genel bir deneyimdir. Önceki çalışmalarda bu iki kavramın birbirinden yeteri kadar ayrılamadığını ifade eden araştırmacılar, bu farkı ortaya koymak amacıyla katılımcılara bir filmden 15 dakikalık kısa bir parça izletmişler ve manipüle edilen ve edilmeyen gruplara Green ve Brock'tan (2000) uyarladıkları anlatıya taşınma ölçeği ile Cohen'den (2001) uyarladıkları özdeşim ölçeğini uygulamışlardır. Sonuç olarak katılımcılar olumlu eylemlere sahip karakterlerle olumsuz eylemlere sahip karakterlere göre daha fazla özdeşleşmişlerdir. Özdeşimde etkili olanın duygular ve duygusal bağ olduğu gözlenirken, keyif alma ile özdeşim arasında önemli bir ilişki söz konusu değildir. Olumlu duygular ve duygusal bağın, ortak bakış açısından daha önemli olduğu sonucu bu araştırmanın önemli bir diğer bulgularındandır. Karakter ile izleyicinin ortak bakış açısı manipülasyon ile bozulmasına rağmen özdeşim güçlü kalmıştır.

Eisenstock (1984), farklı cinsiyet rolü yönelimlerine sahip çocuklar arasında cinsiyetçi olmayan rol öğrenmeyi teşvik etmede televizyonun rolünü belirlemeyi amaç edindiği

çalışmasında 4, 5 ve 6. sınıfa giden 238 öğrenciye Bern Cinsiyet Rolü Envanterini uygulayıp cinsiyet rolü tercihlerini belirledikten sonra ana karakterin androjen (yüksek eril/ yüksek dişil) cinsiyet rolüne sahip 12 yaşında bir kız olduğu iki televizyon programı izletir. Ana karakter ilk programda bir marangozla birlikte çalışır, ikinci programda da amigo kız olmak yerine bilim yarışmasına katılım gösterir. Özdeşimi "karakter gibi şeyler yapma" arzusu olarak tanımlayan Eisenstock öğrencilere çeşitli sorular sorup odak grup görüşmesi yaptıktan sonra ulaştığı sonuç androjen cinsiyet rolüne göre kendini tanımlayan erkek çocukların dişil özellikleri ağır basan erkek çocuklarla eşit, eril özellikleri ağır basan erkek çocukların televizyon karakteriyle özdeşleşme olasılığının daha düşük olduğudur. Androjen, kadınsı ve erkeksi kızların hepsinin kadınla özdeşim olasılığı ise birbirinin aynısıydı. Genel olarak tüm çocuklar içinde basmakalıp karşıt rol tasvirleriyle özdeşim olasılığı en düşük olan erkeksi özelliklerin ağır bastığı erkek öğrencilerdi. Çocukların basmakalıp karşıtı rol tasvirleriyle özdeşleşmesinde psikolojik cinsiyet rolü farklılıkları önemli bir sonuç olarak ortaya çıkmıştır. Beklenmedik bir bulgu olarak geleneksel kadın tercihlere sahip kız çocuklarının klişelere karşı bir kadın karakterle özdeşleşme olasılığı en yüksek olan grup olmasıdır. Erkeksi çocuklar dışında tüm erkek öğrenciler, tüm kız çocuklarından daha fazla özdeşim eğilimi göstermişlerdir. Sonuçlar, erkeksi erkek öğrenciler için modelin cinsiyetinin, davranış olarak cinsiyete uygunluğundan daha önemli olduğunu, diğer çocuklar için ise modelin cinsiyetinin davranışın cinsiyetine nazaran daha az önemli olduğunu düşündürmüştür.

Katz ve Liebes (1990), Amerikan programı olan "Dallas" ın Amerika dışında farklı etnik gruplar tarafından izlendiğinde hangi tepkilere yol açtığını araştırmışlardır. Programın izleyiciler tarafından çözümlenmesinin kendi kimlikleri üzerinde düşünmek için bir araç işlevi gördüğü sonucuna ulaşmışlardır. İzleyicinin farklı katılım türlerini araştırdıkları çalışmada izleyiciler ahlaki (Amerikalıları ve kendilerini karşılaştırarak), oyuncu (alışılmadık rolleri deneyerek), ideolojik (manipülatif mesajlar arayarak) ve estetik (programın inşa edildiği anlamsal ve sözdizimsel formülleri çözmekten zevk alarak) dahil oldukları sonuçlarına ulaşırlar. Programın referans çağrışımları kışkırttığı dolayısıyla izleyicilerin kendi yaşamları üzerinde düşünmeye sevk ettiği ve aynı zamanda konuşmaya kışkırtması nedeniyle yorumlayıcı topluluklar aracılığıyla kültüre nüfuz ettiği çalışmanın önemli sonuçlarındandır. Doğal bir görüşme ile gerçekleşen çalışmada özdeşimin bilinçsiz olarak gerçekleştiği,

programın iç gözlem, düşünümsellik ve konuşma üzerinde etkili olduğu, program sayesinde izleyicilerin karakterle ve kendi aralarında diyaloğa girdikleri görülmüştür.

Newton, Buck ve Woelfel (1986), özdeşimi benzerlik ve yakınlık olarak ele aldıkları çalışmalarında merkezi Tokyo olan 5 ülkeyi kapsayan geniş ölçekli bir araştırma yürütmüşlerdir. 5 ve 6. sınıf çocukları ile velilerinden oluşan her ilde 100 erkek, 100 kız, 50 anne ve 50 babanın katılım sağladığı çalışmada bulunulan şehrin en popüler 4 TV programının izlenmesi üzerinden alınan veriler analiz edilmiştir. Araştırma sonuçlarında dikkat çeken, cinsiyet rolleriyle ilgisi olmayan diğer niteliklerin özdeşim kurma sürecinde daha belirgin olabileceğini düşündürmesi ile katılımcıların dramatik karakterleri kendilerine fantastik karakterlere kıyasla daha yakın hissetmiş olmalarıdır.

Huesmann ve arkadaşlarının (1984) Amerika'daki 758 ve Finlandiya'daki 220, 1 ila 5. sınıf öğrencileriyle 3 yıl süren boylamsal çalışmalarında TV'de şiddet izlemenin saldırganlıkla ilişkisi sürecine ışık tutmak amacıyla gerçekleştirdikleri çalışmalarında özdeşimi model alma ve taklitle davranışsal şekilde kendini gösteren bir kavram olarak ele almışlardır. Çocuk, çocuğun akranları, okul ve ebeveynlerin veri kaynakları olarak kullanıldığı çalışmanın sonucunda en çok özdeşim kuranların en çok şiddet içeren TV programı izleyicileri olduğu, çocuğun karakterle özdeşleşmesi sonucunda saldırganlık şiddetinin arttığı görüldü. Her iki ülkede de özdeşim ve saldırganlık erkek öğrenciler üzerinde daha güçlüydü ve yıldan yıla artırıyordu. Öncesinde saldırganlık düzeyinin düşük olduğu ve ebeveyn saldırganlığı düzeyinin düşük olduğu öğrenciler için de artış gerçekleşiyordu. Bu durum öncesinde var olan saldırganlığı arttırdığını değil model alarak davranışı taklit eden çocukların varlığını düşündürür. ABD'deki daha erkeksi faaliyetleri tercih eden kızların şiddet izleme ve saldırganlık arasında daha güçlü bir ilişki ortaya çıkmıştır. Her iki ülkede de daha fazla şiddet programları izleyen çocukların saldırganlıkları artarken bir yandan bu saldırganlık daha fazla şiddet içeren programları izlemelerine neden oluyordu. Her iki ülkede de daha az başarılı çocuklar, belki de ödev yapmaktan daha tatmin edici bulduklarından bu programları izliyor ve televizyonda gördükleri şiddetin gerçek hayatı yansıttığına inanıyorlardı. Entelektüel kapasiteleri sınırlı olduğu için, gözlemlediklerini davranış repertuarlarına daha kolay dahil ediyor görünüyorlardı. Agresif davranışları nedeniyle yalnızlaşan çocuklar daha fazla TV'ye yöneliyor, orada gördüklerinden davranışlarını onaylıyor, ilişkilerinde daha fazla saldırganlık gösterdikleri için dışlandıkça daha fazla TV izliyor ve bu döngü böyle sürüp gidiyordu. Bir ebeveyn TV'deki şiddeti ne kadar gerçekçi görüyorsa

çocuk da o kadar gerçekçi görmekteydi. Araştırma sonuçları, özdeşim kurma sürecinde cinsiyetin önemli bir değişken olduğu, özdeşim kurulan karakterlerin davranışlarının taklit edildiği ve son olarak gerçekçi bulunan karakterlerle özdeşim kurmanın daha fazla gerçekleştiğini düşündürmektedir.

Basil (1996), 18-42 yaş aralığındaki 147 üniversite öğrencisi ile gerçekleştirdiği araştırmasının sonucunda Bandura 'nın Sosyal Bilişsel Teorisi (1986) ile uyumlu olarak özdeşim kurulan karakterlerin tavır, davranış ve sözlerinin ikna edici olduğu ile özdeşimi sağlayan kişilerin düşünce ve davranışlarında etkili olduklarına, yani özdeşimin rol model alma yönüne vurgu yapmıştır.

3. YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Deseni

Çalışmada çocuk okurların kitap karakterleriyle özdeşim kurma durumlarının tespit edilmesi amaçlanmıştır. Belirtilen amaç doğrultusunda çalışmada nitel araştırma desenlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Durum çalışması "araştırmacının gerçek yaşam, güncel sınırlı bir durum ya da belli bir zaman içerisindeki çoklu sınırlandırılmış durumlar hakkında çoklu bilgi kaynakları aracılığıyla detaylı ve derinlemesine bilgi topladığı, bir durum betimlemesi ya da durum temaları ortaya koyduğu nitel bir yaklaşımdır" (Creswell, 2021:99). Durum çalışması, gerçek ortamdaki davranış ve anlamı konusunda yeni bir şeylerin öğrenilmesine dayalı değerli ve derinlemesine anlamayı ortaya çıkarmayı amaçlar (Yin, 2017:4). Bu araştırma, özdeşim olgusunun "nasıl ve neden" gerçekleştiğine dair açıklayıcı bir soruya cevap araması ve verileri doğal ortamlardan toplaması sebebi ile bir durum çalışmasıdır. Araştırma iç içe geçmiş tek durum ile desenlenmiştir. İç içe geçmiş tek durum deseni "tek bir durum için birden fazla alt tabaka ya da birimin bulunduğu desen"dir (Yin, 1984). Bu çalışmada da çocukların kitaplarla kurduğu özdeşim tek bir durum olarak ele alınmış, bu durumu ortaya koymak için kullanılan "kişisel özdeşim, tanıdık karakterler, tanıdık olay ve tanıdık ortam" ise içe içe geçmiş durumu oluşturan analiz birimleri olarak saptanmıştır.

3.2. Çalışma Grubu

Araştırma 2021-2022 eğitim- öğretim yılında İstanbul'un Bahçelievler ilçesinde yer alan MEB'e bağlı bir devlet imam hatip ortaokulunda gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın başlangıcında 6. sınıfa giden farklı şubelerden 15 kız ve 12 erkek toplam 27 öğrenci katılım göstermiştir. Fakat araştırma kapsamında okunması beklenen üç kitaptan son kitabı okumayanların verileri alınamadığı için diğer kitaplara ilişkin alınan verileri de araştırmaya dahil edilmemiştir. Son haliyle araştırmanın çalışma grubunu ortaokul 6. sınıfa giden 7 erkek, 9 kız öğrenci olmak üzere toplam 16 öğrenci oluşturmaktadır.

3.3. Araştırmanın İnceleme Nesneleri

Araştırmanın inceleme nesneleri şunlardır:

John Boyne, Çizgili Pijamalı Çocuk, Tudem Yayınevi (2016), çev. Tayfun Törüner, Tülin Törüner.

Natalie Babbitt, Ölümsüz Aile, Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları (2018), çev. Bülent O. Doğan.

Peter Carnavas, Fil, Can Çocuk Yayınları (2022), çev. Elif Ersavcı.

3.4. Veri Toplama Araçları

Araştırma kapsamında görüşme veri toplama aracı olarak kullanılmıştır.

3.4.1. Görüşme

Durum çalışması olarak tasarlanan bu araştırmada nitel verilerden yararlanılmıştır. Bu amaçla nitel araştırmalarda sıklıkla başvurulan karşılıklı diyaloğa dayalı görüşme yöntemiyle nitel verilerin toplanmasına karar verilmiştir. Araştırmanın amacına en iyi hizmet edeceği düşünülen bilimsel anlamda yapılan görüşmelerde kullanılabilecek görüşme türlerinden yarı yapılandırılmış görüşme türü araştırmada kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmelerde önceden belirlenmiş amaç doğrultusunda görüşmenin yönetilmesi söz konusudur. Amaca yönelik belirli temalar oluşturulur ve bu temalara uygun olacak şekilde görüşme soruları hazırlanır. Süreç içerisinde gerekli görüldüğü takdirde görüşme sorularında değişikliğe gidilebilir. Bu araştırmada belirlenen özellikler dikkate alınarak çalışma grubuna araştırmanın amacına uygun olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Hazırlanan formların amaç ve hedef kitleye uygunluğunu teyit etmek adına iki Türkçe eğitimi uzmanından görüşler alınmış, alınan görüşler doğrultusunda düzenlemeler yapılarak form uygulamaya hazır hale getirilmiştir.

3.4.1.1. Ön Araştırma Görüşmeleri

Araştırmanın tasarım sürecinde çalışma ve çalışmada kullanılacak veri toplama araçları etik kurul onayına sunulmuş ve gereken onay alınmıştır. Çalışmanın uygulanması konusunda araştırmacının görevli olduğu okul kolay ulaşılabilir ve doğal ortamda çalışılabilir olması nedeniyle tercih edilmiştir. Okul müdürü ile gerekli

görüşmeler sağlanmıştır. Öğrencilerin akademik denklikleri dikkate alınarak çalışma için üç sınıf seçilmiştir. Öğrencilere çalışma hakkında bilgi verilmiş ve bu konudaki görüşleri alınmıştır. Gönüllü öğrencilerden ve velilerinden onam alındıktan sonra görüşmelerin başlamasına karar verilmiştir.

3.4.1.2. Görüşme Formları

Lois Tyson (2006) "Using Critical Theory" adlı kitabında kişisel okuma tepkilerimizin edebî bir metni okurken yorumlarımızı etkilemede nasıl çalıştığını keşfetmemize yardımcı olmak için Holland'ın fikirlerini nasıl kullanabileceğimizi tartışır. Ortaya koyduğu tepki araçları aracılığıyla belirli bir esere tepki vermemizin yollarını ifade etmek ve iletişim kurmak için uygulanabilir kişisel bir yöntem sağlayabileceğini iddia eder. Bu tepki araçlarını dört ana başlık altında kategorilendirir:

1. Kişisel Özdeşim

Kişisel özdeşim, çoğu zaman bunu yaptığımızı bilmeden, kendimizi bir edebî karakterde görmenin sonucudur.

2. Tanıdık Karakterler

Bazen bir edebî karakter bize tanıdık gelebilir. Biz bu "tanıdıklığı" fark etmesek de fiziksel veya kişilik özellikleriyle bize tanıdığımız birini, çoğu zaman geçmişte ya da günümüzde önemli olan birini çağrıştırır.

3. Tanıdık Olay Örgüsü

Bazen bir olay örgüsü bize tanıdık gelir; çünkü farkında olsak da olmasak da olay bize deneyimlediğimiz ya da tanık olduğumuz bir şeyi hatırlatabilir. Özel olarak istenmedikçe belirli bir olay örgüsüyle kişisel bağ kurduğumuzu fark etmeyebiliriz.

4. Tanıdık Ortam

Bazen edebî bir ortam bize tanıdık gelir, coğrafî konumu veya fiziksel görünümü orada meydana gelen önemli deneyimleri ilişkilendirdiğimiz veya hayatımızda önemli bir zaman olarak ilişkilendirdiğimiz bir yerin anılarını uyandırabilir. Edebî bir ortama verilen kişisel tepkiler edebiyata yönelik verilen diğer kişisel tepkilerden daha inceliklidir, çünkü pek çok okur ortamı kendi başına dikkat gerektirmeyen bir zemin olarak görür.

Tyson, bir edebi eseri yorumlamada kişisel tepkilerin oynadığı rolü keşfetmek amacıyla yukarıdaki kategorilere uygun olarak tepki alıştırmaları oluşturur. Araştırmada kullanılan görüşme soruları bu alıştırmalar düzenlenerek aşağıdaki şekilde oluşturulmuştur:

1. Kişisel Özdeşime İlişkin Sorular

1. Okuduğun kitapta en çok hangi karakteri sevdin? Neden?
2. Okuduğun kitapta en sevmediğin karakter kim oldu? Neden?
3. En çok hangi karakter için üzüldün? Neden?
4. En çok hangi karakteri beğendin/ hayran oldun? Neden?
5. En çok hangi karaktere kendini yakın hissettin? Neden?
6. Yukarıdaki soruya verdiğin cevaba ait karakterle ortak yönlerin nelerdir?

2. Tanıdık Karakterlere İlişkin Sorular

1. Kitapta hatırlayabildiğin tüm karakterlerin isimleri neler? İsimlerini hatırlamıyorsan özellikleriyle tanımlayabilirsin.
2. Birinci soruya verdiğin cevaptaki karakterlerden sana bir şekilde tanıdık gelen, tanıdığın birini anımsatan karakterler hangileri?
3. İkinci soruya verdiğin cevaptaki karakter isimleri sana kimi anımsatıyor, çevrende benzer bulduğun kişiler kim?
4. Üçüncü soruyu cevapladığın karakter- kişi çiftlerinden seni en çok etkileyen hangisi?
5. Seni en çok etkileyen karakter- kişi çiftindeki iki isin arasındaki benzerlikler neler? Fiziksel özellikleri benziyor mu, nasıl bir benzerlik var? Bir veya daha çok kişilik özelliğini paylaşıyorlar mı? Davranışları benzerlik gösteriyor mu, cevabın evetse hangi davranışları benzerlik gösteriyor? Bulabildiğin tüm benzerlikleri olabildiğince eksiksiz tanımlar mısın?

3. Tanıdık Olay Örgüsüne İlişkin Sorular

1. Kitapta en beğendiğin olay hangisiydi? Neden?
2. En rahatsız edici bulduğun, okurken en çok rahatsız olduğun olay hangisiydi? Neden? (En beğenmediğin olay hangisiydi? Neden?)
3. En şaşırtıcı bulduğun, okurken çok şaşırdığın olay hangisiydi? Neden?
4. En az ilgini çeken, kitapta bu olay hiç anlatılmasa da olurdu, hikâye bir şey kaybetmezdi dediğin olay hangisiydi? Neden?
5. İlk dört soruya verdiğin cevaplardan seni en çok etkileyen olay hangisiydi?
6. Beşinci soruya verdiğin cevaptaki olayda sana tanıdık gelen bir şeyler olabilir mi? Sana tanıdık gelen, ben de böyle bir şey yaşamış ya da şahit olmuştum, diyebileceğin bir olay mıydı? Olabildiğince eksiksiz bir şekilde o olayın sendeki benzer tecrübesini paylaşır mısın? Hemen aklına gelmeyebilir, istediğin kadar düşünebilirsin.

4. Ortama İlişkin Sorular

1. Okuduğun kitaptaki karakterler nasıl yerlerde yaşıyorlar? (köy, kent, kasaba, kırsal…) Hangi ayrıntılardan bu cevaba ulaşıyorsun? Yaşadıkları yerlerle ilgili iklim ve hava koşullarıyla ilgili ayrıntılar anlatılmış mı? Hatırladığın kadarıyla olaylar nasıl yerlerde geçiyor?
2. Kitapta anlatılanların zamanına ilişkin düşüncelerin neler? Sence anlatılanlar günümüzde mi yaşanıyor, geçmişte ya da gelecekte mi? Olabildiğince anlatır mısın?
3. Olayların geçtiği mekanlar zenginlik, yoksulluk ya da orta sınıfı mı düşündürüyor? Mimari yapılar, çevre düzenlemeleri, tüketim ürünleri, vb. böyle düşünmene sebep olacak şekilde mi anlatılıyor? Olabildiğince anlatır mısın?
4. Karakterlerin konuşma biçimleri (yöresel dil kullanımı, aksanları, resmi konuşma biçimleri), giyinme biçimleri, çalışma ve ibadet yerleri gibi unsurlarla "orada olma" hissini yaşadığın bir yer oldu mu? Nasıl bir yer orası, anlatır mısın?
5. Yukarıdaki sorulara verdiğin yanıtlardan seni en çok etkileyen hangisi?
6. Beşinci soruya verdiğin yanıtta seni en çok etkileyen bu ortamla içinde bulunduğun ortamın ortak yönleri neler? Hemen aklına gelmeyebilir, istediğin kadar düşünebilirsin.

3.5. Uygulama Süreci

Çalışmanın ilk bölümünde öğrencilerin duygusal tepki verebilecekleri üç kitap belirlenmiş ve okuma süreci sonunda okumalarına ilişkin tepkileri alınarak özdeşim kurma durumlarını belirlemek amaçlanmıştır. Bu aşamada kayıp temalı, farklı çatışma türlerini barındıran üç çocuk kitabı seçilmiştir. Her bir kitaba okuma süresi olarak on beş gün zaman verilmiş, kitap öğrenciler tarafından okunduktan sonra araştırmacı tepki araçlarına yönelik sorulardan oluşan görüşmelerini altı hafta boyunca ders saati içinde gerçekleştirmiştir.

Bu çalışmada Tyson (2006)' ın bir edebî eseri yorumlamada kişisel tepkilerin oynadığı rolü keşfetmek amacıyla kategorilere uygun olarak geliştirdiği tepki alıştırmalarından oluşan görüşme soruları öğrencilere sorulmuştur. 6. sınıf öğrencilerinin okuma becerilerine yönelik sınıf içi etkinlikler kapsamında bu görüşmeler sağlanmıştır.

Çalışmada, Türkçe Dersi Öğretim Programında (2019) yer alan okuma becerisine yönelik şu kazanımlar dikkate alınmış ve çıkış noktası olarak belirlenmiştir:

T. 6. 3. 24. Metnin içeriğini yorumlar.

a) Yazarın olaylara bakış açısının tespit edilmesi sağlanır.

b) Metindeki öznel ve nesnel yaklaşımların tespit edilmesi sağlanır.

c) Metindeki örnek ve ayrıntılara atıf yapılması sağlanır.

T. 6. 3. 29. Okudukları ile ilgili çıkarımlarda bulunur.

Neden- sonuç, amaç- sonuç, koşul, karşılaştırma, benzetme, örneklendirme, duygu belirten ifadeler, abartma üzerinde durulur.

Aynı zamanda çalışma, öğrencilerin 21. yüzyıl becerilerinden eleştirel düşünme, sorgulama, analiz etme becerilerini geliştirmeyi hedeflemektedir.

Görüşme soruları geliştirilmeden önce literatür taraması yapılmış, bu alanda uzman olan araştırmacılarla görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Öğrencilere okutulacak kitaplara ilişkin tez danışmanı ile birlikte Türkçe dersine ve sınıf seviyesine uygunluğu konusunda belirlemelerde bulunulmuştur. Uygulamanın gerçekleştirildiği sınıflardaki öğretmen araştırmacının kendisi olup sınıfın seviyesi, hazırbulunuşluk durumu konusunda bilgi sahibidir. Araştırmacının on beş yıllık öğretmenlik deneyimi sürecin yapılandırılmasına yardımcı olmuştur. Öğrencilerin okuyacakları kitapların seçiminde uzman görüşüne başvurulmuştur. Okuma sürecinin sonunda uygulanacak görüşme soruları belirtilen hususlar çerçevesinde düzenlendikten sonra Türkçe eğitimi konusunda uzman kişilerin görüşleri alınarak son şekli verilmiştir. Farklı özdeşim kurma durumlarına açık 6. sınıf seviyesine uygun kitaplar belirlendikten sonra öğrencilere okumaları için önerilmiştir.

Kitapların okunma süresi olarak iki hafta belirlenmiş, iki haftanın sonunda öğrencilerle görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Her bir tepki aracına yönelik görüşme bir ders saati sürmüştür. Üç farklı sınıfta, altı hafta toplam 36 saat boyunca görüşmeler gerçekleşmiştir. İlk kitabın görüşmesi sınıf içerisinde toplu katılım yoluyla sırayla gerçekleşirken, sonraki kitaba ilişkin görüşmeler daha küçük gruplar şeklinde, son kitaba ilişkin görüşmeler ise bire bir gerçekleşmiştir.

Çalışmanın uygulanma aşamasında öğrencilerin edebiyat disiplinini temel alarak kendi yaşamları ile ilişkilendirip farkındalık kazanmalarına olanak sağlayacak bir ortamın oluşması hedeflenmiştir. Bu husus dikkate alınarak öğrencilerin kendilerini özgür ve rahat ifade edebilecek koşulların oluşmasına olanak sağlanmıştır.

3.6. Veri Analizi

Çalışma grubunun deneyimlerinin ardından elde edilen bilgi ve beceriler çalışmanın nitel verilerini oluşturmaktadır. Bu bilgilerin düzenlenip sunulması veri analizi ile mümkündür. Görüşme, nitel verilerin toplanmasında araştırmaya kaynak sağlamıştır. Elde edilen veriler içerik analizine tabi tutulmuştur.

3.7. Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırmada Merriam'ın (2018: 221) geçerlik ve güvenirliğin geliştirilmesi için belirdiği stratejilerden "katılımcı doğrulaması, veri toplama aşamasına uygun ve yeterli katılım, araştırmacının konumu ve yansıtıcılık, uzman incelemesi/değerlendirme, denetleme tekniği, zengin ve yoğun tanımlama, azami çeşitliliğe" başvurulmuştur. Katılımcı doğrulaması, verilerin ve belirsiz yorumların onları sağlayan katılımcıların bir bölümüne geri bildirilerek makul olup olmadıkları hakkında görüş alınmasıdır. Veri toplama aşamasına uygun ve yeterli katılım, çelişkili ve olumsuz durumların aranmasını da kapsayabilecek bir biçimde belirli bir doygunluğa ulaşana kadar veri analizine devam edilmesi ve bu iş için yeterli zaman harcanmasıdır. Araştırmacının konumu veya yansıtıcılık; araştırmacının, herhangi bir şekilde incelemeyi etkileme olasılığı bulunan kendi kişisel varsayımları, dünya görüşü, ön yargıları ve kuramsal pozisyonu ile ilgili olarak kendisi hakkında eleştirel bir muhasebe yapmasıdır. Uzman incelemesi/ değerlendirmesi; çalışma süreci, ham veriler ile ortaya çıkmaya başlayan bulguların birbiriyle örtüşme ve uyumu ile kesin olmayan yorumlarla ilgili olarak meslektaşlarla görüşme ve tartışmalar yapılmasıdır. Denetleme tekniği, çalışmanın yürütülmesinde kullanılan yöntemler, işlemler ve karar verme durumları hakkında detaylı kayıtların tutulmasıdır. Zengin ve yoğun tanımlama, okuyucuların kendi durumları ile araştırılan ortamın birbiriyle ne derece örtüştüğünü görebilmelerini sağlamak ve böylelikle araştırma bulgularının farklı durumlara nakledilebilirlik derecesini görmek amacıyla çalışmayı belirli bir bağlama oturtmak için gerekli detaylı bir tanımlamadır. Azami çeşitlilik, araştırma bulgularının tüketiciler tarafından değişik alanlarda uygulanabilmesine olanak sağlamak amacıyla örneklem seçiminde kasıtlı olarak çeşitlilik ve farklılıkların aranmasıdır.

4. BULGULAR VE YORUM

4.1. Kişisel Özdeşime Yönelik Bulgu ve Yorum

Öğrencilerin en sevdikleri karaktere yönelik bulgular aşağıdaki tablodadır:

Tablo 1. En Çok Sevilen Karakterin Kişilik Özellikleri

Alt Problemler	*Temalar*	*Kodlar*	*1. kitap*	*2. kitap*	*3. kitap*	*toplam dağılım*	*yüzdelik değeri*
En Çok Sevilen	Kişilik özelliği	meraklı	2	1		3	4,16
		yardımsever	1	3	4	8	11,11
		arkadaş canlısı	1	4	4	9	12,5
		fedakar	1			1	1,38
		firari	2			2	2,77
		kendi düşündüğü gibi hareket eden/kendine yakın	2			2	2,77
		sessiz	1			1	1,38
		sakin	1			1	1,38
		özgürlüğüne düşkün	1			1	1,38
		tatlı	3		2	5	6,94
		neşeli	1			1	1,38
		sevecen	1			1	1,38
		anlayışlı	1	1	1	3	4,16
		kibar	1			1	1,38
		şefkatli	2			2	2,77
		iyi	2	3	1	6	8,33
		sıcak	2			2	2,77
		içten	1			1	1,38
		özgüvenli	1			1	1,38
		maceracı	1	3	1	5	6,94
		hayvansever	1		1	2	2,77
		korumacı	1			1	1,38
		kaşif		3		3	4,16
		destek olan			2	2	2,77
		ilgili			3	3	4,16
		iyimser			1	1	1,38
		yalnız/sevgiye ihtiyacı olan			2	2	2,77
		çocuk gibi			1	1	1,38
		eğlenceli			1	1	1,38

Yukarıdaki tablodan hareketle öğrencilerin en sevdikleri karaktere ilişkin oldukça derinlikli bir analiz yaptıklarını söylemek mümkündür ki sevdikleri karakterin özelliklerine yönelik yorumları oldukça çeşitlilik göstermektedir. Öğrencilerin en sevdikleri karaktere yönelik okur tepkilerinde kişilik özelliği temasında "arkadaş canlısı" koduna en sık rastlandığı tespit edilmiştir (%12,5). Öğrencilerin çocuk kitaplarındaki ana karakterle kişisel yakınlık sağlayabilmeleri yönünde "arkadaş" olgusunu ön plana çıkarmaları, çocukların içinde bulundukları dönem itibariyle en fazla önem verdikleri tema olarak değerlendirilebilir. KÖ9, bu durumu *"Arkadaş sevgisi çok hoşuma gidiyor. Arkadaşlarını özlemesi ya da arkadaş edinmeye çalışması, arkadaş olmak istemesi. En çok onu beğendim."* şeklinde ifade etmiştir.

En çok sevilen karakterin özelliklerinde en sık rastlanan diğer kodlar "yardımsever (%11,1), iyi (8,3), tatlı (6,94), maceracı (6,94)" dır. EÖ4, *"Genelde ana karakteri severim ama Arthur, Olive'e yardım ediyordu. Arkadaşlığını sevdim. Dolaylı yardım ediyordu, doğrudan değil, Olive'i babaannesine götürmüştü mesela."* yorumuyla yardımseverliğin daha fazla dikkatini çektiğini, bu durumu arkadaşlıkla bağdaştırdığını, yardımın da dolaylı yollarla yapılmasından hoşlandığını ifade etmiştir. KÖ11, *"Bruno, Şimol'e babasını bulmada yardım ediyordu. Yani ona iyilik yapmış oluyordu. Onu da diğer arkadaşları gibi görüyordu."* diyerek sevdiği karakterin en beğendiği kişilik özelliğini yardım etme aracılığıyla iyi biri olması şeklinde ifade etmiştir. KÖ11, *"Ben Tuck ailesini sevdim. Çünkü onlar buluşmak için pınara gittiklerinde Winnie'yi gördüler ama ona kötü davranmadılar. Tam tersi ona iyi davranıp onu evlerine aldılar. Ben onların Winnie'ye davrandıkları şefkatlerinden, iyiliklerinden dolayı sevdim."* yorumuyla karakteri sevme nedenini şefkatli ve iyi olmaları şeklinde açıklamıştır. KÖ8, *"Çok tatlı bir kız gibi canlandı. Winnie ismi her geçtiğinde beynimde onun karakteri oluştu. Tatlı, küçük bir kız olarak hayal ettim."* şeklinde karakteri sevme nedenini açıklamıştır. KÖ12, maceracı karakter sevgisini şöyle ifade etmektedir: *"Macerasever bir karakter çünkü. Kitabın sonlarında daha da belirgin oluyor. Olacakları bile bile yapması, başına kötü şeylerin gelebileceğini aslında biliyordu, ama yine de yaptı, maceraseverlik bu bana göre."*

Öğrencilerin en sevmedikleri karaktere yönelik bulgular aşağıdaki tablodadır:

Tablo 2. En Sevilmeyen Karakterin Kişilik Özellikleri

Alt Problemler	***Temalar***	***Kodlar***	***1. kitap(n)***	***2. kitap(n)***	***3. kitap(n)***	***toplam dağılım***	***yüzdelik değer***
Sevilmeyen Karakter	kişilik özelliği	soğuk	2	1		3	4
		üşengeç	2			2	2,7
		gıcık	1			1	1,3
		her şeye karışan	2			2	2,7
		baskıcı(kısıtlayıcı)	5	1		6	8,1
		kötü	3	1		4	5,4
		paragöz	3			3	4
		kendi bildiğini okuyan	1			1	1,3
		titiz	2			2	2,7
		umursamaz(ilgisiz)	2	2	3	7	9,4
		zorba	2	3	1	6	8,1
		kaba	1	2		3	4
		sert	1	4		5	6,7
		sinirli	1	2		3	4,
		acımasız		3	1	4	5,4
		aşağılayıcı		4		4	5,4
		sınır tanımaz		1		1	1,3
		katil		2		2	2,7
		kendini beğenmiş		1		1	1,3
		tehditkar		1		1	1,3
		işkolik		1		1	1,3
		reddedici			1	1	1,3
		etkisiz			3	3	4
		üzücü			7	7	9,4
		sabit			1	1	1,3

Öğrencilerin en sevmedikleri karaktere ilişkin yorumlarında sevmedikleri özellikler olarak baskıcı/kısıtlayıcı(%8,1), kötü(%5,4), umursamaz/ilgisiz(%9,4), zorba(%8,1), sert(%6,7), acımasız(%5,4), aşağılayıcı(%5,4), üzücü(%9,4) kodları sıklıkla bulgulanmıştır. EÖ3, sevmediği karakteri şöyle anlatmaktadır: *"Winnie'nin büyükannesi. Çünkü çok baskıcı bir kişiliği olduğu için. Her şeye bir şey deyince sanki elini kaldırsan ya da nefes alsan bir şey diyeceklermiş gibi, hayır nefes alamazsın diyeceklermiş gibi. Herkesin özgür bir şekilde yaşaması yerine kısıtlayanları ben pek sevmiyorum."* KÖ11; kötü, sert ve acımasız bulduğu için sevmediği karakteri şöyle anlatmaktadır: *"Teğmen Cottler, Pavel'e, yani yeni hizmetçiye hep kötü davranıyordu. Sert davranıyordu, sinirliydi, köpek havlıyor diye köpeği öldürmüştü. Çok acımasız biri."* KÖ7 ise acımasızlığı başka türlü tarif etmektedir: *"Babayı sevmedim. Fil baba yüzünden çıktı. Babası çok üzüldüğünde depresyona girmiş gibi oldu, fil de öyle çıktı. Fil onun yüzünden ortaya çıktığı için sevmiyorum. O kadar zaman geçmiş, hala fil var, kızı onca şey yaptı, hiçbirine gülmedi, acımasız buldum onu. Kızına acımadı, babasını böyle görmesin, onu biraz eğlendireyim demedi. O duyguya saplanıp kaldı, halbuki hayat değişebilir."* Öğrencinin ifadelerinden hayali hayvan karakterleri diğer pek çok öğrencinin aksine gerçek hayvanmış gibi düşünmediği anlaşılmaktadır. Kendine en yakın gelen karakterin kız olduğunu ifade eden öğrenci, özdeşimi kız ile kurduğundan babanın davranışlarını beğenmediğini ifade etmektedir. Diğer karakterlerin yorumunda olduğu gibi burada da uzayıp giden bir durumdan rahatsızlığını dile getirmektedir. Uzun süren olumsuz duygu durumlarının çevresinde gözlemlediği bir durum olduğunu dile getiren öğrenci kitapta da böyle bir durumla karşılaştığında olumsuz tepki vermektedir. KÖ2'nin, kötü gördüğü için sevmediği karaktere ilişkin yorumları önemlidir: *"Sarı takım elbiseli adam, her şeye karışıyor. Okurken dövesim geldi. Tam dayaklıktı. Bırak bir kaçsın ya, yazık gariban. Takım elbiseli adam kötü karakter profili. Son Adanın Kuşlarındaki kötü adam gibi. Bu takım elbisede bir durum var herhalde. Hepsinde de bir takım elbise var yani, kötü adamların."* Öğrenci daha önceden okuduğu "Son Adanın Çocukları" ile "Son Kuşlar" adlı öykülerle metinlerarası ilişki kurarken bir yandan da kötü karakterlerin temsiline ilişkin bir metafor üzerinde düşünmektedir. EÖ3, *"Kızından haberi yok. Ölse gitse haberi yok. Etrafıyla ilgisi yok."* dediği karakteri umursamaz/ilgisiz olarak nitelendirdiği için sevmemiştir. KÖ12, *"Gretel, çok gıcık bir tip gibi geldi. Bruno'yla konuşma şekli beni sinir etti. Sevmedim. Aşağılamasını sevmedim, çok bilmiş gibi geldi bir de."* diyerek aşağılayıcı tavra sahip karakterleri sevmediğini ortaya koymaktadır. KÖ11, *"Fil ve*

kaplumbağa. O kişiler üzgünken yanlarında dolaşırlarken sanki hiç ayrılmayacaklarmış gibi geldi. Negatif enerjiler yayıyorlardı, sürekli onları üzüyorlarmış gibiydi. Babasını ve dedesini üzüyordu." yorumuyla bir yandan sevdiği karakterleri üzdüğünü düşündüğü karakterleri sevmeme nedenini ifade ederken bir yandan da o karakterlerin üzüntünün sembolleri olduğunu anlasa da neden- sonuç ilişkisini farklı kuruyor gibi görünmektedir. Baba ve dede üzüldüğü için üzüntüleri o karakterlerle bedenleşmesinden ziyade o karakterler yüzünden baba ve dedeyi üzülüyor olarak algıladığını ifade etmektedir.

Öğrencilerin en çok üzüldükleri karaktere ilişkin bulgular aşağıdaki tablodadır:

Tablo.3 En Çok Üzüldükleri Karakterin Özellikleri

Alt Problemler	***Temalar***	***Kodlar***	***1.kitap***	***2. kitap***	***3. kitap***	***toplam dağılım***	***yüzdelik değer***
En çok üzüldüğü karakter	durum	karakterin ölümü	5	3	1	9	13,6
		aşırı korumacı aileye sahip olma	3			3	4,5
		geleceğinin belirsizliği	1			1	1,5
		ölememe	1			1	1,5
		terk edilmişlik	2			2	3,03
		fırsatı tepen	1			1	1,5
		beklentisinin gerçekleşmeyişi	2			2	3,03
		kendini feda etme	2			2	3,03
		anlaşılamama	1			1	1,5
		boşlukta olma	1			1	1,5
		kötü muamele görme		5		5	7,5
		baba kaybı		3		3	4,5
		yalnız(arkadaşsız)		1	2	3	4,5
		ötekileştirilmiş		1		1	1,5
		zort şartlarda yaşam süren		3		3	4,5
		arkadaşlarından ayrılma		2	2	4	6,06
		göç		1		1	1,5
		kardeş kaybı		1		1	1,5

	farkında olmama	1	1	1,5
	önemsenmeme	1	1	1,5
	anne kaybı	4	4	6,06
	herkesin sorunuyla uğraşma	2	2	3,03
	ilgilenilmemek	3	3	4,5
	sorunların giderek artması	1	1	1,5
	eş kaybı	1	1	1,5
	annesiz büyümek	1	1	1,5
	kızının kaybı	1	1	1,5
	kayıp hissini tekrar yaşamak	3	3	4,5
	düşme	1	1	1,5
	üzüntüyü kaldıramama	1	1	1,5
	desteksiz	1	1	1,5
	sevdiklerinin hayal olduğunu anlaması	1	1	1,5

Öğrencilerin en çok üzüldükleri karakterlere ilişkin yorumlarında üzülme nedenlerine ilişkin sebepler arasında karakterin ölümü (%13,6), kötü muamele görme (%7,5), arkadaşlarından ayrılma (%6,06) ve anne kaybı (%6,06) sık bulgulanmıştır. Bu kodların dışında aşırı korumacı aileye sahip olma (%4,5), baba kaybı (%4,5), yalnızlık-arkadaşsızlık(%4,5), zor şartlarda yaşam sürme (%4,5), ilgilenilmeme(%4,5), kayıp hissini tekrar yaşama (%4,5), terk edilmişlik(%3), beklentinin gerçekleşmeyişi (%3), kendini feda etme (%3), herkesin sorunuyla uğraşma (%3), geleceğinin belirsizliği (%1,5), ölememe (%1,5), fırsatı tepme (%1,5), anlaşılamama(%1,5), boşlukta olma (%1,5), ötekileştirilme (%1,5), göç etme (%1,5), kardeş kaybı (%1,5), farkında olmama (%1,5), önemsenmeme (%1,5), sorunların giderek artması (%1,5), eş kaybı (%1,5), annesiz büyümek (%1,5), kızının kaybı (%1,5), düşme (%1,5), üzüntüyü kaldıramama (%1,5), desteksizlik (%1,5), sevdiklerinin hayal olduğunu anlama (%1,5) kodları bulgulanmıştır. KÖ7, *"Ana karaktere daha çok üzüldüm, sonu öyle olmamalıydı, çok kötü bitti sonu. Diğer çocuk zaten ölecekti. O, Şimol'e yardım etmek için girmişti. Şimol'ün öleceği belliydi, herkes ölüyordu zaten, ona da sıra gelecekti."* yorumuyla ana karakterin ölümünden diğer karakterlerin ölümüne kıyasla daha çok etkilendiğini ortaya koymaktadır. KÖ12, *"Son kısımda sanki gerçek olaymış gibi*

üzüldüm. O mezar taşında Winnie Foster yazınca çok üzüldüm. Ölmemesini çok isterdim. Kurbağa ölebilirdi. Aslında keşke o da ölmeseydi ama suyu kendi içseydi, neden kurbağanın üstüne döküyorsun? Winnie'nin ölümsüz olmasını çok isterdim. Sonra belki evlenirlerdi Jesse ile." yorumuyla ana karakterin ölmesine duyduğu üzüntüyü dile getirmektedir. Bir önceki öğrenciyle benzer şekilde ana karakterin dışında kalan karakterlerin ölümünü kabullenirken ana karakterin ölümünü kabullenmede zorluk yaşamaktadır. EÖ6, *"Arkadaşları vardı, onlardan kopuyor. Sonra yeniden arkadaş buluyor, yeniden… Arkadaşlık kurmak zaten zor, bir de kurup kurup tekrar ayrılmak zor, o yüzden üzüldüm."* yorumuyla arkadaşlığın kendisi için nasıl bir anlam ifade ettiğini de anlatmaktadır. Diğer sorulara verdiği yanıtlarda da arkadaşlığın kendisi için çok önemli bir tema olduğunu ifade eden öğrenci arkadaşlarından ayrılan karakterlerle üzülürken yeni arkadaşlıklar edinen karakterlerle de sevinmektedir. EÖ1, *"Sadece bir dinden dolayı bu kadar işkenceler çekmesi bence çok anlamsız. İnsanlar dil, din, ırk fark etmeksizin bence insan insandır, neden böyle yapıyorsunuz ki? Bundan dolayı ben çok üzüldüm çizgili pijamalı çocuğa. Daha çok küçük yaşta ve çok sayıda kötü şeylere maruz kalıyor."* ifadesiyle kötü muamele gören karaktere karşı hissettiği üzüntüyü anlatmaktadır. KÖ11'in, *"Annesi öldüğü için. Benim de kuşum öldü birkaç ay önce. Aynı acıyı çekmiştim. Annesi öldü yapayalnız kaldı, babası da hiçbir şey yapmıyor, bir tek dedesi yardımcı. Benim de ailem yardım ediyor ama, ben kuşum öldüğü için çok üzülmüştüm. Sanki aynı olayı yaşamışız gibi geldi. Acı çekiyordu. Yalnız hissettim, o kuşu ben yalnızken, 4 yaşımdayken almıştık. Olive'in de en yakını annesiydi, onu kaybedince o da yalnız kaldı."* yorumuyla karakterle bire bir aynı kaybı yaşamasa da yaşadığı bir kayıp ve ardından duyduğu acı, üzüntü ve yalnızlık hisleriyle özdeşim kurduğunu söylemek mümkündür.

Öğrencilerin en beğendikleri/ hayran oldukları karaktere ilişkin bulgular aşağıdaki tablodadır:

Tablo.4 En Beğenilen/Hayran Olunan Karakterin Özellikleri

Alt Problem	Tema	Kodlar	1. kitap	2. kitap	3. kitap	toplam dağılım	yüzdelik değer
en beğenilen/hayran olunan karakter	kişilik özelliği	sevdiği renk/kıyafet giyen	2			2	2,5
		dert dinleyici	1			1	1,2
		fedakar	1			1	1,2

ölümü kolay olan	1			1	1,2
iyi	2	2		4	5,1
yardımsever	2	5	2	9	11,6
hayvansever	1			1	1,2
anaç	1	1		2	2,5
iyimser	2		1	3	3,8
cesur	3	1		4	5,1
özgüvenli	3			3	3,8
sorumluluk sahibi	1			1	1,2
güçlü	1			1	1,2
maceracı	1	2		3	3,8
kötü karakteri öldüren	1			1	1,2
havalı	1	1		2	2,5
eylem başlatıcı	1			1	1,2
arkadaş canlısı		4	2	6	7,7
mücadeleci		3	1	4	5,1
tek başına		3		3	3,8
keşfetmeye meraklı		1	2	3	3,8
saygılı		1		1	1,2
vefalı		1		1	1,2
çok bilmiş		1		1	1,2
benzer şeyler yaşama		1		1	1,2
hakimiyet sahibi		1		1	1,2
benzerlik			2	2	2,5
destek veren			4	4	5,1
sorunlara takılıp kalmayan			1	1	1,2
güzel tavsiyeler veren			2	2	2,5
torununu görebilen			3	3	3,8
yargılayıcı olmayan			1	1	1,2
çözüm odaklı			2	2	2,5
kurtarıcı			1	1	1,2

Öğrencilerin en beğendikleri/ hayran oldukları karakterde şu özellikler sık bulgulanmıştır: “yardımsever(%11,6), arkadaş canlısı(%7,7), iyi(%5,1), cesur(%5,1),

mücadeleci(%5,1), destek veren(%5,1)". Öğrencilerin en beğendikleri/ hayran oldukları karakterlere yönelik düşüncelerinde bir karakteri sevmelerinden farklı olarak bir ölçüt göze çarpmaktadır. Öğrenciler sevdikleri karakteri bir ölçüte göre değerlendirip onaylamazken, beğeni/ hayranlık hissetmelerinin öncesinde bir ölçüt belirlemişler, bu ölçüte uyan karakterlere yönelik beğeni/ hayranlık hissetmişlerdir. Bu noktada öğrencilerin ifadeleri bu durumu ortaya koymaktadır: EÖ6, *"Bruno'ya başlarda çok üzüldüm, çünkü dışarı çıkamıyor, kalmış orada. Sonra arkadaşlık kurabildi. Dertlerini anlatıyorlardı birbirlerine. Gerçekten bir arkadaşlık hikayesi. Yalnız kaldı ama tekrar arkadaşlık kurabildi. Benim hassas konum arkadaşlık. Çok değer veriyorum. Çizgili pijamalı çocuğa üzüldüm, biraz beni anlatıyor gibiydi. Bazen benim de arkadaşlarım olmuyor, bazen oluyor, bazıları bana küsüyor. Yalnız kalıyor ben gibi.*" ifadeleriyle yalnız gördüğü karakterlerle kendini çok daha çabuk özdeşleştirirken karakterin arkadaşlık kurabilmesini hayranlıkla karşıladığını ifade etmektedir. KÖ7, *"Mae, her şeye olumlu bakıyor ve iyi biri."* yorumuyla hayran olduğu karakterin özelliklerinden iyimserlik ve iyi kalpliliği birbirine yaklaştırmıştır. KÖ10, *"Winnie çok cesur bir kız. Sonuna doğru üzüldüm ama baştaki cesurluğu çok iyiydi. Gerçekte şu an yaşasa belki sanki şu an her şey, tüm dünya değişir gibi. Kim ölmek ister ki sanki, ama onu bile isteyecek kadar cesur. Bu ülkede olsa sanki tüm savaşları bitirirmiş gibi."* yorumuyla hayran olma nedenini anlatmaktadır. Hayranlığın sevgiden daha mesafeli bir yerde duruşu, öğrencinin hayran olduğu karakterin özelliğini de yücelterek ifade etmesine sebep olmuş görünmektedir. EÖ5, *"Arkadaşının babasını bulmak istiyor çünkü. Mücadeleci. Başka biri olsa senin baban, git, kendin bul, diyebilirdi, ama o yardımcı oldu. Gerçek bir arkadaşlık var orada. Çakma bir arkadaşlık yok. Küssek de olur, küsmesek de olur denen bir arkadaşlık değil. Değer veriyor arkadaşına."* yorumuyla beğendiği karakterin mücadeleci, yardımsever ve samimi bir arkadaşlık kuran yönüne dikkat çekmiştir. KÖ13, *"Zaten baba üzülüyor, annesi zaten yok. Dedesi o desteksizliği kapatmaya çalıştı, annesizliğini kapatmaya çalıştı. Başka biri olsaydı babası baksın diyebilirdi ama o farkındaydı babasının Olive'e destek olamadığının ve bu babasızlığı, annesizliği o kapatmaya çalıştı."* yorumuyla beğendiği karakterin ihtiyacı olan kişiye destek verebiliyor olmasının kendisi için önemini ifade etmiştir.

Öğrencilerin kendilerine en yakın hissettikleri karakterle ilgili bulgular aşağıdaki tablodadır:

Tablo.5 En Yakın Hissedilen Karakterin Özellikleri

Alt problem	***tema***	***kod***	***1.kitap***	***2.kitap***	***3.kitap***	***Toplam dağılım***	***Yüzdelik değer***
en yakın hissedilen karakter	kişilik özelliği	meraklı	2	4		6	6,8
		yardımsever	1	2	2	5	5,6
		fazla korumacı aileye sahip	2			2	2,2
		dert dinleyen	1		3	4	4,5
		evden kaçan	3			3	3,4
		hayvanlarla konuşan	3			3	3,4
		ortak tepkiler	1	1		2	2,2
		takım elbise sevgisi	1			1	1,1
		kaybolmuş olma	2			2	2,2
		sonradan farkına varma	1			1	1,1
		cesur	1	1		2	2,2
		sıcak	2			2	2,2
		kibar	1			1	1,1
		fedakar	1	1		2	2,2
		maceraperest	1	3		4	4,5
		özgüvenli	1			1	1,1
		güçlü	1			1	1,1
		dışı soğuk/içi sevgi dolu	1			1	1,1

rahat	1			1	1,1
taşınma tecrübesi ortak		2		2	2,2
yalnız		1	1	2	2,2
arkadaş canlısı		4	5	9	10,2
korkuları ortak		2		2	2,2
sözünü tutan		1		1	1,1
üzüntüleri ortak		1		1	1,1
arkadaşsızlık		3		3	3,4
benzer kardeşe sahip olma		1		1	1,1
benzer oyalanma yöntemleri		1		1	1,1
iyi		1	1	2	2,2
gıcık		1		1	1,1
üzgün				1	1,1
dedeyle vakit geçirme				1	1,1
tavsiye verme				1	1,1
çözüm odaklı				1	1,1
huysuz				1	1,1
çabuk sinirlenen				1	1,1
anne özlemi				2	2,2
mutlu oldukları şeyler ortak				1	1,1
sıkıntıdan kurtarma çabası				1	1,1
hayvansever				1	1,1
hayvan sahibi				1	1,1
destek veren				4	4,5
baba sevgisi için çabalaması				1	1,1
hayvandan ayrılma				1	1,1
eğlenceli				1	1,1

Öğrencilerin kişisel olarak yakın hissettikleri karakterlerde “arkadaş canlısı (%10,2), meraklı(%6,8), yardımsever(%5,6), maceraperest(%4,5), destek veren(%4,5), dert

dinleyen(%4,5)" kişilik özellikleri en sık bulgulanmıştır. KÖ7'nin ifadeleri bu noktada önemli görünmektedir: *"Arkadaş canlılığımız ortak. Kendim, yalnız olmayı pek sevmiyorum, kötü hissediyorum, bazen o kadar çok sıkılıyorum ki ağlayasım geliyor."* KÖ10, *"Onun gibi insanları dinlemeyi severim, hatta onlara destek çıkarım, yardımcı olurum elimden geldiğince."* ifadeleriyle yardımseverliği insanları dinlemek ve onlara destek olmak ile özdeşleştirdiğini söylemektedir. EÖ1, *"Ben de meraklıyımdır, macera hoşuma gider onun gibi."* diyerek merak ile maceraperestliğin bağını ortaya koymaktadır. Yine aynı öğrenci başka bir karakter için, *"Maceracı olmasını sevdim. Bundan kastım merak unsuru var, keşfetme duygusu var. Merak, annem dışarı çıkmama izin vermezdi, hala vermiyor. Bundan dolayı da ben dışarıyı hala merak ediyorum. Bir yerleri keşfetmeyi seviyorum. Otele gittiğimizde ben de keşifçilik oynuyordum, Bruno gibi. Bir yerleri araştırıyordum, hayal gücüm yüksektir benim, canavarlardan kaçıyordum aklımca, çok güzeldi."* şeklindeki yorumuyla maceraperestlik, merak, keşif, hayal gücü kavramlarını tek bir çatıda -maceraperestlik çatısında- topladığını ifade etmektedir. KÖ11, *"Zor durumlarda yanında durabilmek. Ben de kardeşim üzüldüğünde onun yanında duruyorum, onu destekliyorum."* şeklinde yakınlık hissettiği karakterle benzer yönünü açıklamaktadır. KÖ2, *"Ben de dert dinliyorum. Anlatacak insan bulamıyorum."* yorumuyla özdeşim kurduğu karakterle benzer davranışını ifade ederken bir yandan da benzer ihtiyacını da dile getirmektedir.

"aşırı korumacı aileye sahip olma, evden kaçmayı deneyimleme, kaybolma, hayvan ve bitkilerle konuşma, taşınma" tecrübelerini karakterler üzerinden okumak onların kendilerini karakterlere yakın hissetmelerini sağlamıştır. KÖ2, *"Benim ailem de öyle. Hayatımda ilk kez ramazan pidesi aldım bu yıl. O kadar korumacılar."* yorumuyla ve KÖ10, *"Winnie ile ortak yönümüz ailemizin üzerimize düşmesi. Belki de ailesi üzerine o kadar düşmese, özgür bir kız olabilse, istediği şeyleri yapabilse tüm bunlar olmayacaktı. Belki de ailesi öyle yapmasa, kendini bu kadar cesur hissetmez, ölümsüzlük suyunu da içerdi, içmemesi olumsuz bana göre, cesur olmayan biri ölmekten korkar çünkü. Jesse ile evlenmesini ve ölümsüz olmasını istedim tabii ki de. Kim istemez ki? Ölmek istemiyorum, ölümden korkuyorum."* yorumuyla ailesinin üzerlerinde kurdukları baskıyı karakterde de gözlemlemiş ve özgürlüklerinin kısıtlandığını ve bu tavrın onların kişiliklerine etki edebileceğini fark etmişlerdir. EÖ5, *"Benim de kaybolmalarım meşhurdur. Ben 7-8 kere kayboldum. Bir keresinde bodrum katta futbol oynuyorduk, aramışlar bizi çok, bulunca çok kızdılar, birkaç gün dışarı*

çıkamadım. İlk markette kaybolmuştum. Beni marketin bir köşesinde unutmuşlar. Ben aslında bildiğim yollardan gidiyorum ama onlar bilmediği için kayboldum zannediyorlar." diyerek kaybolma hikayesiyle okuduğu karakterin hikayesini benzer tecrübe olarak algıladığını ifade etmektedir. EÖ3'ün "*Ben de küçükken her yeri geziyordum köyde. Keşfetme duygum çok yoğundu. Bir gün keşfedeyim derken hayvanın yediği yemekten yemiştim, zehirlenmiştim, o aklıma geliyor. Bruno gibi biraz keşif merakından dolayı zarar görmüştüm, denebilir*." ifadeleri benzer tecrübelerini ifade etmesi yönüyle önemlidir.

Hislerinin ortak oluşu "arkadaş sevgisi, aile sevgisi, yeni bir yerde yatma korkusu, aile bireylerine ve arkadaşlarına ilişkin özlemleri" şeklinde ifade edilmiş ve karaktere yakın hissetmelerini sağlamıştır. EÖ5 "*O da ben gibi maceracı ve korkularımız da benzer. Ben de arkadaşlarıma değer veririm. Arkadaşlarım benim için önemlidir, onlar bana aynı şekilde değer vermese bile. Aileme anlatamadıklarımı arkadaşlarıma anlatırım. Ben de onlara verdiğim sözleri tutarım."* şeklinde bu durumu dile getirmiştir. EÖ6, *"İkimiz aynı gibiyiz. Arkadaşımız olmadığı zaman, olmadığı için üzülüyoruz. Aynı şeylere üzülüyoruz. Aynı dertlerimiz var gibi. O da arkadaşlık derdi çekiyordu, ben de arkadaşlık derdi çekiyorum. O, tellerin arkasındaydı. Ben de çoğu olayı tellerin arkasından izliyor gibiyim. İki kişi diyelim ki bir şeyler yapıyor. Ben onları izlemek durumunda kalıyorum. Sanki onlara ulaşmamı engelleyen bir şey var gibi hissediyorum, tel gibi. Benim telim birazcık utangaçlığım. Beni istemezlerse, dışlarlarsa korkum belki."* yorumuyla karakterle nasıl bir özdeşim kurduğunu ortak hisler üzerinden ifade etmektedir. KÖ10 de karakterin arkadaş özleminin kendisini nasıl etkilediğini şöyle ifade etmektedir: *"Ben de ilkokuldaki arkadaşlarımdan ayrıldığımda çok üzüldüm, Bruno gibi. Arkadaşlarını çok seviyordu, o yüzden en çok oradan etkilendim. Ama burada da arkadaşlarım oldu. Aynı Bruno gibi, burada da arkadaş edindim."*

Öğrencilerin kendilerine en yakın hissettikleri karakterlerin özellikleri aşağıdaki tablodadır:

Tablo.6 En Yakın Hissedilen Karakterin Özellikleri

		toplam dağılım	*yüzdelik değer*
kahramanın rolü	ana karakter	36	75
	ana karakter ile bağlantılı karakter	11	22,9

	olayın gelişmesi için gerekli karakter	1	2
kahramanın yaşı	çocuk	42	89,4
	yetişkin	5	10,6
kahramanın cinsiyeti	kadın	25	53,2
	erkek	22	46,8
karakter geliştirme yöntemi	değişken/açık/geliştirilmiş	37	77,1
	düz/kapalı/geliştirilmemiş	11	22,9

Öğrencilerin kendilerine en yakın buldukları karakter %75 oranında ana karakter olmuştur. Kahramanların çocuk yaşta olması nedeniyle kendilerine yakın buldukları karakterlerin kendi yaşlarına denk çocuk karakterler olduğu görülmüştür. Kahramanın cinsiyetinin yakınlık hissetmede belirli bir etkisinin olduğunu söylemek mümkün değildir. Nitekim kahramanların cinsiyeti değişse de kız ve erkek okurların büyük çoğunluğu kendilerine kahramanları yakın hissetmişlerdir. İki kitabın kahramanının kız, bir kitabın kahramanının erkek olduğu göz önünde bulundurulursa yakınlık duyulan kız ve erkek kahramanın oranları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Son olarak öğrencilerin kendilerine yakın hissettikleri karakterlerin değişken/ açık/ geliştirilmiş karakterler oldukları bulgulanmıştır. Bu noktada EÖ4'ün "*Ben genelde kitabın ana kahramanını severim. Yazar kimi daha fazla anlatıyorsa ben onu daha fazla tanırım, dolayısıyla en fazla tanıdığımı kendime daha yakın hissederim*." ifadeleri önemlidir. Aynı öğrencinin "*Ana kahraman olduğu için sevdim. Ama bana zıt bir karakter. Benim vermeyeceğim tepkileri verdi, benden farklı.*" dediği tek kahramanı kendisine yakın hissetmeyişi, kitaptaki diğer karakterleri de kendine yakın hissetmeyişi karakter ne kadar ayrıntılı geliştirilmiş olursa olsun okurun beklenti ufkuna uygun hareket etmediği müddetçe özdeşimin gerçekleşemeyeceğini düşündürmektedir. Bir başka kitapta "*Ben kitabı okurken kendi içimde sorgulama yapıyorum, bunu böyle yap, şunu şöyle yapma diye. Orada da suyu içme dedim içimden, o da içmedi, o yüzden sevdim.*" ifadeleri karakterin okurun beklentilerini karşıladığı müddetçe okura yaklaşabileceğini göstermektedir.

4.2. Tanıdık Kişilerle Özdeşime Yönelik Bulgu ve Yorum

Tanıdık karakterle özdeşime yönelik bulgular aşağıdaki tabloda gösterilmiştir:

Tablo.7 Tanıdık Karakterlerin Anlatı İçerisindeki Rolü

	dağılım	*yüzde*
kahraman	9	%19,5
kahramanla bağlantılı karakter	36	%78,2
olayın gelişmesi için gerekli karakter	1	%2

Öğrencilerin %78,2'si kahramanın etrafındaki yardımcı karakterlerle kendi tanıdığı kişiler arasında benzerlik bulmuşlardır. Öğrencilerin %19,5'i kahraman ile çevrelerindeki kişiler arasında benzerlikler olduğunu dile getirmişlerdir. Sadece %2'si kahramanla doğrudan ilişki halinde olmayıp olayın gelişmesi için gerekli karakter ile çevrelerindeki kişiler arasında bir benzerlik bulmuşlardır.

Kitapta öğrencilere tanıdık gelen karakterler ile benzer buldukları çevrelerindeki kişilerin yaş gruplarına göre sınıflandırılması aşağıdaki gibidir:

Tablo.8 Tanıdık Karakterlerin Yaşa Göre Dağılımı

	dağılım	*yüzde*
çocuk	17	%38,6
yetişkin	19	%43
ergen	8	%18

Öğrenciler ağırlıklı olarak kitaptaki karakterleri çevrelerindeki yetişkin karakterler ilişkilendirmişlerdir (%43). KÖ10, kahramanın karşılaştığı karakterlerle kendi anne ve babası arasındaki benzerlikleri şu şekilde ifade etmiştir: *"Mae, çok cesur, fedakar. Çoğu anneye benziyor, teyzem de öyle mesela. Bir de çok iyi bir insan. Angus'tan daha iyi bir insan gibi. Annem de hiçbir şeyden korkmaz. O da bize bir şey olsa hapse bile girmeyi göze alır, o özellikleri çok benziyor. Mae, neden böyle bir insan -Angus-la evlenir ki, onu da anlamadım. Angus'u babama benzettim biraz. Yakıştıramadım. Çoğu özellikleri birbirine benzemiyor. Tam tersi gibi. Angus uyuşuk, uykulu bir adam. Mae enerjik bir kadın. Belki annesinin, babasının zoruyla evlenmiştir."* Öğrencinin cümlelerinden kitaptaki ilişki içerisinde anlamlandıramadığı boşlukları kendi

sosyokültürel arka planı doğrultusunda yorumlamaya çalıştığı anlaşılmaktadır. Hatta denilebilir ki, yorumladığı ilişkinin kitaptaki karı-koca ilişkisi mi yoksa kendi anne ve babasının ilişkisi mi olduğu belirsizdir. Muhtemeldir ki ikisi iç içe geçmiş durumdadır. EÖ5, kitaptaki dede ile kendi dedesi arasında bulduğu benzerliği şöyle ifade etmektedir: *"Birlikte yola gidiyoruz, onlar gibi. 'Mor Çanta Günü' onların aktivite günü, bizim de kova günümüz var, meyve topluyoruz."*

Öğrencilerin %38,6 oranında kitaplardaki karakterlerle çevrelerindeki çocuk yaştaki kişiler arasında benzerlikler bulmuşlardır. KÖ2, *"Geçen ay bir arkadaş edindim. Onun babası markete gitmek için dışarı çıkmış, bir daha da gelmemiş, ne olduğunu aile bilmiyor, arıyorlar, öldü mü, yaşıyor mu, nereye gitti? Adı Z. Şumael'e benziyor. İkisi de babasını kaybetmiş, bir haber alamadan birden kaybetmiş olmaları ve hala haberin olmayışı ortak."* diyerek kitabı okurken tanıdık gelen karakterin tanıdık gelme nedenini arkadaşıyla benzer bir tecrübe yaşamasına bağlamaktadır. KÖ10, *"Ben de okulumu değiştirince H. ile arkadaş oldum, tıpkı Bruno'nun Şimol'le arkadaş olduğu gibi. Ve o iyi biri, bu yüzden mutlu da oldum, yalnız kalmadım."* ve EÖ6'nın *"Arkadaşlıkları ortak yön. İkisi de yakın arkadaşları mutlu olsun diye çabalıyor. Yakın arkadaş olmaları, kitap okumayı sevmeleri, okula evden yemek getirmeleri ortak yönleri."* diyerek özellikle arkadaşlarıyla, aralarındaki arkadaşlık ilişkisinin benzerliğiyle bir ortaklık bulduklarını ifade etmişlerdir.

Öğrencilerin %18'i ise çevrelerindeki ergen kimselerle kitaplardaki karakterler arasında benzerlikler bulduklarını ifade etmişlerdir. EÖ1'in, *"Gıcıklığından değil, aslında seviyor, ama hani kardeş kardeşe anlaşamaz ya, bundan dolayı araları bozuk. Ama kavga ettiklerinde annesiyle babası, o zaman da birbirlerine sarılmışlardı. Normalde birbirlerini sevmiyorlar ama yardım olması gerektiği zamanda da yardım ediyorlardı. Biz de böyleyiz. Benim ablam da çalışkandı. Gretel'in de okuması iyiydi eve öğretmen geldiğinde. Dersleri güzel ikisinin de. Ablam beni aşağılamıyor ama biraz gıcık, Gretel kadar olmasa da biraz gıcık. Mesela ablamdan bir şey istiyorum, yapmıyor. Gretel de böyleydi. Bruno'yu küçük görüyordu. Hareketleriyle, bakışıyla sinir ediyor. İstemediğim bir şeyi, aksi bir şeyi yapıyor. Sonra geçiyor. Bruno'yla Gretel gibi."* ifadelerinden anlaşıldığı üzere öğrencinin kendisi kahramanla özdeşleşirken kahramanın ablasıyla kurduğu ilişki ile kendi ablasıyla kurduğu ilişkiyi benzetmekte, dolayısıyla kahramanın ablası ile kendi ablasını benzer karakter olarak yorumlamaktadır.

4.3. Olay Örgüsü Aracılığıyla Özdeşime Yönelik Bulgu ve Yorum

Tanıdık olaya ilişkin öğrenci tepkileri aşağıdaki tablodadır:

Tablo.9 En Çok Etkilenilen Olay

alt problem	*tema*	*1.kitap dağılım*	*2.kitap dağılım*	*3.kitap dağılım*	*toplam dağılım*	*yüzdelik değer*
en çok etkilenilen olay	beğenilen olay	8	6	7	21	45,6
	rahatsız olunan olay	1	4	4	9	19,5
	şaşırılan olay	5	4	5	14	30,4
	en az ilgi çeken olay		1	1	2	4,3

Öğrencilerin en çok etkilendikleri olay kitapta en çok sevdikleri olay olmuştur. KÖ13, *"Hatta anneme de anlattım, senin Gaziantep'te yaşadığın olaylara çok benziyormuş dedi. Gaziantep'ten ayrılırken ben de Bruno'nun Şumael'e dediği gibi 'Sen benim en iyi arkadaşımsın.' demiştim. O yüzden onun da öyle söylemesi beni çok etkiledi. Kendimi yalnız hissettiğim zamanlarda arkadaşımın değeri daha fazla oluyor. Ve o zamanlarda da onun varlığından minnet duyup bunu ona söylemek istiyorum gibi. İyi ki yalnız değilim, tanıdığım, sevdiğim bir arkadaşımın olması beni mutlu ediyor. Yaşadığım olaylara çok yaklaşarak okuduğum için bu anlattığım olaylar hoşuma gitti. Ben de hayatımda yaşadığım için."* ifadeleriyle en beğendiği olay ile geçmişinde benzer tecrübeleri arasında kurduğu benzerlik ilişkisini dile getirmiştir. KÖ11 de benzer tecrübesini şu şekilde dile getirmiştir: *"Anaokulunda süslenmiştim, arkadaşlarımla dans ediyordum. Annemi gururlandırmıştım. Anneme bakarak şarkı söylemiştim, utanmıştım biraz ama. Olive'in sahneye çıkıp dedesini onurlandırması gibi."*

İkinci olarak en çok şaşırdıkları olay onları en fazla etkileyen olaylardandır. EÖ4, *"En çok köpeğin gerçek olduğunu zannederken hayali bir hayvan olduğunun ortaya çıkması etkiledi beni. Salih dayım var benim. Adı Selami çıktı. Hepimiz Salih diye biliyoruz ama. Çok şaşırmıştım."* diyerek en çok etkilendiği olay ile kendi hayatında benzer bir tecrübesi olmamasına rağmen benzer hissi yaşadığı olayı hatırlamıştır. Aynı öğrencinin diğer kitaplarda da yine en etkilendiği olayın şaşırdığı olay olduğunu ifade etmesi de ilgi çekicidir: *"Aşçı yarasını sardığında, evet, ben doktorum, demesine şaşırdım. Onun hayat hikayesini dinleyince şaşırdım. Salih dayım var zannediyordum,*

Selami'ymiş meğer adı." "7- 8 yaşındaydım sanırım, bizim evin alt katının bir alt katında yangın çıktı. Bayram mıydı, bilmiyorum, misafirler gelmişti, 6 yaşındaki bir çocuk çakmakla peçeteyi yakmış ve sonra kanepenin altına atmış, dumanlar bizim eve bile geldi, sıcaklık bizim eve geldi, adeta biz de yandık, sıcaklık, duman boğucuydu, balkona çıktık, bizim eve bir şey olmadı. O sırada ben çizgi film izliyordum. Birden dumanlar çıkmaya başladı, puf, hiç beklemiyorduk, her şey bir anda oldu, nolduğunu anlayamadık. Hikâyede de her şey bir anda oldu, Sarı takım elbiseli adam bir anda öldü, Mae bir anda hapse girdi…" Öğrencinin farklı kitaplarda birbirine benzer hisler uyandıran farklı olaylardan en fazla etkilenmesi, verilen tepkilerin olaya değil, daha çok olayın kişide bıraktığı hisse verildiğini düşündürmektedir. Ani olan, bir anda bütün düzeni bozan olaylar belli ki öğrenciyi gerçek hayatta çok fazla etkilemiş olmalı ki benzer aniliği kitapta gördüğünde de etkilenme düzeyi oldukça yüksektir.

Rahatsız oldukları, sevmedikleri olaylar da onları etkilemiş görünmektedir. KÖ7, *"Filin gitmesinden rahatsız oldum. Fil kalabilirdi, mutlu olarak ya da renkli olarak, küçülebilirdi de. Neden öyle olmadı? Olive sanki fili kötü olarak görüyor ama babası kötü, fil değil. Babası kötü olduğu için fil de öyle oldu. Babayla aynı duyguyu hissediyor fil, tıpkı dede ve kaplumbağa gibi. Baba sonrasında mutlu oluyor, fil neden olmuyor peki? Onun suçu yok ki. Gri ve kötü olarak nitelendiriliyor, bundan rahatsız oldum. Kız babasının yanlışlarını görmedi, onun yanlışlarını file yükledi. Ama filin suçu yoktu. Baba güçsüz kaldı, kızına güçlü görünmeye çalışmadı. Ben küçükken annemin bir arkadaşı vardı, ben onu seviyordum. Ama arkadaşı anneme yanlış bir şey yapmış, yanlış bir şey söylemiş. Sonra ayrıldılar. Ama ben onu seviyordum. Ben de görüşemez oldum. Benim ne suçum vardı? Biz arkadaşız. Sen annemle ayrılmışsın da benim ne suçum var, ben seni seviyordum. Bana hiçbir şey söylemedi. Annemle iletişimi bitti. Annemle küstün, gelip beni bir gün büyük olarak gör, gelip benle vedalaş. Ama o beni küçük gördü. Ben burada biraz fil gibi oldum. Aslında benim görüşmememi gerektiren bir durum yok. O arkadaşı benle niye görüşmedi diye onu suçlu buluyorum. Benim bir suçum yoktu ki."* diyerek kitaptaki karakterin olayın dışına çıkmasından duyduğu rahatsızlığı kişisel hayatında sevdiği bir arkadaşının hayatından çıkmasıyla benzer bulduğunu ve neredeyse o olaya verdiği tepkiyle okuduğu olaya yaklaştığını ortaya koymaktadır. EÖ3, *"Kitabın sonunda çocukların ölmesi. Keşke biraz daha iyi bitirselerdi. Bu şekilde içime sinmedi. Neden daha iyi olmasın ki dedim, illa ölmeleri mi gerekiyor? Gerçi böyle de okuyucunun bitirdiğinde bir durup bekleyip*

düşünmesi için güzel bu arada, dünyada hâlâ böyle şeyler vardır, neden hâlâ böyle diye düşünmeyi sağlayabilir. Her kitabın sonunda düşünürüm, neden gerçek dünyada da böyle şeyler var diye, burada da düşündüm. Eski evimin önünde bir çatışma çıkmıştı. Bayağı silahlı adamlar falan. Annemler de evde yoktu. Galiba bir çocuğa mermi gelmişti orada. Bakamadım camdan mermi gelir diye ama bir tane çocuğun bacağında kanlar vardı yerde, onu görmüştüm. Kargaşa bitince aşağı inmiştik, onu görüp yardım etmeye çalışmıştık, ambulans gelmişti. Çocuk o olayın bir parçası değildi bence. Sokaktan geçen veya oyun oynayan bir çocuk olabilirdi, o gün çok etkilenmiştim. Haksızca bulmuştum. Çocuğun o saçma kavgada ne suçu vardı ki." yorumuyla yine bir önceki öğrenci gibi, gerçek hayatta tanık olduğu olaya ilişkin tepkileriyle kitaptaki olaya yaklaştığını ortaya koymaktadır. Günlük hayatında onu çok rahatsız ederek etkilemiş olaya benzer bir olayı kitapta okuduğunda yine çok rahatsız olmuş, aynı zamanda da çok etkilenmiştir. Kitabın mutlu bir sonla bitmeyişine verdiği tepki ise konuya farklı bakış açılarıyla yaklaşabildiğini gösterirken mutsuz sonları sevmediğini ancak düşündürmeye yardımcı olabileceğini söylemesi ise dikkat çekici bir ifadedir. KÖ8 de benzer bir şekilde kitapların mutsuz bir sonla bitmesinden rahatsız olmuştur: *"Sonunda ölmeleri. Ölümleri sevmiyorum. Mutlu sonla bitebilir. Birinden ayrılmak kötü. Dedem öldüğünde çok üzülmüştüm. Çok küçüktüm, iki yaşındaydım, ama hatırlıyorum. Dedem çünkü ikide bir bize gelirdi. Dedem oyun arkadaşım gibiydi, onu kaybedince oyun arkadaşımı kaybetmiş gibi oldum, babamla, abimle oynayamıyordum çünkü, sıkılıyordum."* Öğrenci, kitabın sonunda ölümle birlikte kendi hayatında deneyimlemiş olduğu sevdiği birini kaybetme hissini hatırlamıştır. Öğrencinin yorumundan hareketle denilebilir ki sevilen bir kişinin kaybı çok küçük yaşlarda bile olsa çocukları etkileyebilmekte, hatta çocuklar sevdikleri kişileri kaybetmekle neyi kaybettiklerini anlamlandırmakta da oldukça başarılı olabilirler.

En az ilgilerini çeken, kitapta olmasa da olurdu dedikleri olay ise onları en az etkilemiş olarak görünmektedir. KÖ8, *"En az ilgimi çeken başka hayvanların olması, beklediğim gibi olmadı, şaşırdım. Bir tane hayvan hepsine yeterdi. Tek bir filin türleri de olabilirdi, yaşlı fil, küçük fil gibi… Kaplumbağa bilge ve güzel bir hayvan, onu kötü olarak algılayamadım. Kaplumbağayı mutsuz bir hayvan olarak görmek istemiyorum. Kaplumbağam olsun istiyordum, onunla mutlu olacaktım, onu birini üzüyor olarak görmek istemiyorum."* diyerek diğer hayvanların ilgisini çekmediğini bir yandan ifade

ederken bir diğer yandan da zihnindeki kalıpların değişme ihtimalinden duyduğu rahatsızlığı dile getirmektedir.

Tanıdık olayın öğrencilerin ilgisini çekme nedenleri aşağıdaki tablodadır:

Tablo.10 Tanıdık Olayın Öğrencilerin İlgisini Çekme Nedenleri

alt problem	*tema*	*kod*	*1.kitap dağılım*	*2.kitap dağılım*	*3.kitap dağılım*	*toplam dağılım*	*yüzdelik değer*
tanıdık olay	en çok etkilenilen olay	benzer tecrübe	5	12	9	26	54,1
		benzer his	2	4	7	13	27
		beklenti ufkunun dışına çıkma	3	1	1	5	10,4
		İstek duyma	2	-	2	4	8,3

Öğrencilerin % 54,1'i en çok etkilendikleri olay ile benzer tecrübelere sahiptir. KÖ13, *"Bir kere ben küçüktüm, beş yaşında filandım, pikniğe gitmiştik, bir su vardı orada, ben de merakımdan tam içecekken annem beni gördü, çekti sakın içme diye, pis bir suymuş. Winnie'yi Jesse durdurmuştu, beni de annem durdurdu."* diyerek en çok etkilendiği olayla kendi tecrübe ettiği olayın benzerliğini ifade etmiştir. EÖ1 de, *"En beğendiğim Şumael'le tanışması, orada arkadaşı oluyordu, yalnızlıktan kurtuluyordu, yeni bir arkadaşı oluyordu. Bizim yazlığımızda da benim hiç arkadaşım yoktu, dışarı çıktığımda hemen bir arkadaş edinmiştim. Ona benzettim biraz. Mutlu olmuştum, yalnızlıktan kurtulmuştum, can sıkıntısından."* şeklindeki yanıtıyla en sevdiği ve en çok etkilendiği olay ile kendi tecrübesi arasındaki benzerliği dile getirmiştir.

Öğrencilerin %27'si en çok etkilendikleri olayla doğrudan benzer görünmese de benzer his bırakan olaylar yaşamışlardır. EÖ16, *"Mae'nin hapse girmesi biraz sebepsiz geldi bana. Orada ailesini korumak istiyordu sadece. Abimle evde top oynarken vazoyu kırmıştı abim. Ben de savunmayı bilmediğim için benim üzerime kaldı, beş yaşındaydım, çok kızmıştı annem, çok üzülmüştüm, kendimi ifade etmeyi bilmediğim için yapmadığım bir şey üzerime kalmıştı."* ifadeleri öğrencinin farklı olaylar arasında benzer bir his yakaladığını, her iki olayda da cezayla karşılaşan kişilerin haksızlığa uğradığını düşündüğünü göstermektedir.

Öğrencilerin %10,4'ü kitaba ilişkin okuma esnasında oluşan beklentilerinin dışına çıkan olaylardan etkilenmişlerdir. KÖ8 bu durumu şöyle ifade etmiştir: *"Ölümsüz aileyle karşılaşması. Tek başına gezecek diye düşünüyordum, insanlarla karşılaştı. Tanıştı birileriyle, kaçırıyorlar zannettim, hiç beklediğim gibi olmadı. Sandığım gibi olmadı."*

Öğrencilerin %8,3'ü ise kendilerinin günlük hayatlarında yaşamayı arzu ettikleri olayları kitapta okuduklarında etkilenmişlerdir. EÖ15, *"Ben de bazen içimi açacak, dertlerimi anlatacak birilerini arıyorum ve bulamıyorum. Bu yüzden bir insan olmasa da bir kurbağa da olsa anlatması hoşuma gitti."* şeklindeki yorumuyla kendisinin ihtiyaçlarıyla kahramanın ihtiyaçlarını benzetmiş ve kahramanın bulduğu çözüm yolunu beğenmiştir. EÖ5, *"Ben de evden kaçtım denemez de, izinsiz evden ayrılıyordum. Ama Winnie'ye kimse kızmadı kaçınca. Bana kızıyorlar. Evde durmayı sevmiyorum, ailem de beni anlamıyor, kızıyor. Benim isteğim beni dışarı bırakmaları, bıraksın, gitsinler, ama onlar beni anlamıyor, kızıyor. Winnie'ninkiler ne güzel kızmıyor. Ben böyle bir şey yaşasaydım dört ay evden çıkamazdım."* ifadeleriyle evden kaçma isteğini yaşayan karaktere olan özentisini dile getirmektedir.

Öğrencilerin en çok etkilendikleri olayların karakterlere göre dağılımı aşağıdaki tablodadır:

Tablo.11 En Çok Etkilenilen Olayın Karaktere Göre Dağılımı

alt problem	*tema*	*kod*	*1.kitap dağılım*	*2.kitap dağılım*	*3.kitap dağılım*	*toplam dağılım*	*yüzdelik değer*
tanıdık olay	en çok etkilenilen olay	kahramanın özne olarak yaşadığı olay	11	11	9	31	62
		Kahramanı etkileyen olay- kahramanın özne olmadığı olay	1	1	5	7	14
		yardımcı karakterlerin özne olduğu olay	4	5	3	12	24

Öğrencilerin %62'si kahramanın özne olduğu olaylardan etkilenmişlerdir. Öğrencilerin %24'ü yardımcı karakterlerle ilgili olaylardan etkilenmişlerdir. Öğrencilerin en az etkilendikleri olaylar ise kahramanın olayın içinde etkin olduğu olaylardan ziyade dolaylı yollardan etkilendiği olaylar olmuştur (%14).

Öğrencilerin en çok etkilendikleri olayların kendileri ve çevreleri ile ilişkileri aşağıdaki tablodadır:

Tablo.12 En Çok Etkilenilen Olayın Kendileri ve Çevreleriyle İlişkisi

alt problem	*tema*	*kod*	*1.kitap dağılım*	*2.kitap dağılım*	*3.kitap dağılım*	*toplam dağılım*	*yüzdelik değer*
tanıdık olay	en çok etkilenilen olay	okurun kendisiyle ilgili duygu/düşünce/anı ortaklığı	9	12	15	36	68
		başkasıyla ilgili duygu/ düşünce ortaklığı	2	4	1	17	32

Öğrencilerin %68'i en çok etkilendikleri olay ile kendi duyguları, düşünceleri, anı ve tecrübeleriyle benzerlikleri olduğunu dile getirmişlerdir. EÖ6'nın, *"Genelde ben sevinçten çok şaşırıyorum. Mesela annem bir anda başka bir yere gidebiliyor ve çoğu zaman da söylemiyor, ben gelince birden şaşırıyorum. Bazen de ben oyun oynarken annem birden geliyor, kalk gidiyoruz, e nereye? Buradaki taşınmaları da bana göre birden oldu. Biraz hazırlamalıydı belki. Öncesinde açıklama yapabilirdi, annem de. Bu acelecilik bana pek uymuyor."* yorumları bu benzerliği gözler önüne sermektedir. Kişisel hayatında yapılacak olan bir değişikliğe önceden onu hazırlamayan annesine verdiği tepkileri kitabı okurken de birdenbire taşınmaları gerektiğinden başka bir şeyi konuşmayan kahramanın babasına yönelttiğini söylemek mümkündür. EÖ1'in *"Dedeyle konuşmak, dertlerini anlatmak, sırlarını paylaşmak, onunla iyi vakit geçirmek, öyle zamanlarda ben de mutlu oluyordum, Olive'in dedesiyle vakit geçirdiği zamanlardaki gibi."* sözleri kitabı okurken kendi anılarını hatırladığı ve anılarının ona hissettirdiği duygular ile okuduklarının hissettirdikleri arasında benzerlikler yakalaması sonucunda karakterin mutlu olma hissini aynı anda kendisinin de yaşadığı söylenebilir.

Öğrencilerin %32'si ise en çok etkilendikleri olayların kendisiyle ilgili değil de çevrelerindeki insanların yaşadıkları olaylarla benzerlik taşıdığını ifade etmişlerdir. KÖ2, *"Dördüncü sınıfta arkadaşımın babası ölmüştü, annesi arkadaşıma hiç destek çıkmıyordu. Arkadaşım kendini çok yalnız, üzgün hissediyordu. Ben ona git, annenden destek iste diyordum. Ağlayasım geliyor, destek isteyemiyorum annemden, diyordu. Babasının Olive'i yalnız bırakması, ona tepki vermemesi gibi. Ben çıkar giderdim öyle bir şey olsa."* diyerek onu en çok etkileyen olayın kendi yaşadıklarıyla bir

benzerliğinin olmadığını fakat bağlantıda olduğu kişileri etkileyen önemli olaylarla benzerlik taşıdığını ifade etmiştir. KÖ7, *"Şimuel'le Bruno kayboldu sanıyorlar ya Bruno için daha çok. Orada öldüğünü sanmadılar ya kaybolduğunu sandılar. Orası çok gıcığıma gitti. Neden düşünmesinler ki, düşünmelilerdi. Öldü saysınlar, gelirse gelirdi zaten. Arasınlar ama bir süre sonra ölmüştür yani. Ben rahatsız oluyorum, bazı anneler öyle yapıyor. Benim oğlum ölmedi, benim oğlum hayatta. Neden böyle yapıyorlar ki, zorlaştırıyorlar işi. Hep bekliyorlar yani, neden? Beklemek daha zor. Öldü sansınlar. Gelirse mutlu olurlar. Arasınlar ama öldü sansınlar. O ihtimali akıllarına koyarlarsa başta üzülecekler ama sonra kabullenirler. Ben o durumu bildiği için böyle diyorum. Kabullensinler yani."* yorumuyla çevresindeki insanların yaşadıkları olaylara karşı verdikleri tepkiyle kitaptaki karakterlerin tepkileri arasında bir benzerlik yakalamış ve çevresindeki insanlara yönelik ne düşünmüş ve hissetmişse kitaptaki karakterlere de aynı şekilde tepki vermiştir.

4.4. Ortam Aracılığıyla Özdeşime Yönelik Bulgu ve Yorum

Tanıdık ortama yönelik bulguların ilk kategorisi olan karakterlerin nasıl bir yerde yaşadığı sorusunun cevapları aşağıdaki tabloda gösterilmiştir:

Tablo.13 Karakterlerin Yaşadıkları Ortam

alt problem	*tema*	*kod*	*1. kitap dağılım*	*2. kitap dağılım*	*3. kitap dağılım*	*yüzdelik değer*
tanıdık ortam	Karakterlerin yaşadıkları yer	kasaba	10			66,6
		köy	2			13,3
		korunun etrafında	1			6,6
		ormanın içinde	2			13,3
		önce şehirde, sonra kırsal, ıssız bir yerde		14		87,5
		boş bir arazi, şehirden, köyden uzak		1		6,2
		taşınmadan önce sıradan bir evde, kasabada; sonra orman içinde şık, güzel bir ev		1		6,2
		orta ölçekte bir şehir			8	50
		orta halli bir kasaba			3	18,7
		büyük bir şehir			2	12,2
		sakin, kalabalığı az bir yer			2	12,2
		ormanlık bir yer			1	6,2

Öğrenciler (%66,6), "Ölümsüz Aile" kitabındaki karakterlerin ağırlıklı olarak kasabada yaşadıklarını düşünmüşlerdir. Köyde (%13,3), ormanın içinde (%13,3) ve korunun etrafında (%6,6) yaşadıklarını düşünenler de mevcuttur. "Çizgili Pijamalı Çocuk" kitabında ise öğrenciler %87,5 oranında karakterlerin önce şehirde, sonra kırsal, ıssız bir yerde yaşadıklarını düşünmüşlerdir. "Fil" adlı kitapta ise karakterler çoğu öğrenciye göre (%50) orta ölçekte bir şehirde yaşamaktadırlar. Bazı öğrencilere göre (%18,7) orta halli bir kasabada, bazılarına (%12,2) göre büyük bir şehirde yaşarlarken, öğrencilerin %12,2'sine göre yaşadıkları yer sakin ve kalabalığı az bir yer, %6,2'sine göre de ormanlık bir yerdir.

Öğrencilerin kitapta anlatılanların zamanına ilişkin düşünceleri aşağıdaki tablodaki gibidir:

Tablo.14 Anlatı Zamanına İlişkin Düşünceler

alt problem	*tema*	*kod*	*1.kitap dağılım*	*2. kitap dağılım*	*3. kitap dağılım*	*yüzdelik değer*
tanıdık ortam	anlatı zamanı	geçmiş	16	16		100
		1930-1940	2			14,2
		1960-1970	2			14,2
		1980ler	2		1	14,2
		1800ler	3			21,4
		1900 sonu	1			7,1
		sabahın erken saatleri	1			7,1
		yaz günü	3			21,4
		1940lar		13		81,2
		2000ler gibi		3		18,7
		günümüze yakın			6	37,5
		günümüz			3	18,7
		genel bir zaman			5	31,2
		özel bir zaman			1	6,2

Tüm öğrenciler (%100) Ölümsüz Aile adlı kitapta anlatılan olayların geçmişte yaşandığını düşünmüşlerdir. Kitabın anlatı zamanının 1800'ler (%21) ve 1900'lü yıllar (%49) olduğunu düşünmektedirler. EÖ3, *"Tam bir tarih yok, o yüzden bu yıllarda da olabilir ama 1900'ler diye tahmin ediyorum. Bu zamanda öyle bir kasabanın, öyle bir ormanın kaldığı yerler pek yok gibi. Daha çok eski zamanlarda olabilir gibi geliyor. 1930-1940 gibi düşünüyorum. Bu zamanın teknolojisiyle belki o göl bulunabilirdi, ama o zaman, neden buraya yerleşmişler ki diye düşündürüyor. Günümüzde bu tarz doğal yerler pek kalmadı gibi."* diyerek anlatı zamanını neden geçmiş olarak düşündüğünü ifade etmektedir. Kitaptaki ipuçlarından hareketle bir yaz günü (%21)

ile sabahın erken saatlerinde (%7) geçtiğine dair izlenimleri oluşmuştur. Çizgili Pijamalı Çocuk adlı kitabın anlatı zamanının da benzer şekilde geçmiş olduğunu düşünmektedirler (%100). Çoğunluk (%81) olayın 1940'lı yıllarda gerçekleştiğini düşünürken, bazı öğrenciler (%18) olayın 2000'li yıllarda yaşandığını düşünmüşlerdir. KÖ7, *"1943'te. Ana karakterin doğduğu yıl söylenmişti, 9 yaşında olduğu da söylenmişti. Hesap edince o çıkıyordu."* diyerek metindeki ipuçlarını takip ederek açık ve kesin bir tarihe ulaştığını ifade etmektedir. EÖ3'ün zamana ilişkin *"Orayı Amerika gibi düşündüm. Göçmenlerden dolayı. O yüzden bu aralar gibi olabilir. Ama hem olabilir hem olamaz. Zaman bildiren pek bir ifade yoktu. Tahminim ne çok geri ne çok ileri. 2000'ler gibi."* şeklindeki yorumu aslında metindeki ipuçlarını göremediğini ve anlatı zamanını "göçmenlik" kavramı üzerinden algıladığını düşündürmektedir. Fil adlı kitabın zamanını ise daha günümüz (%18) ve günümüze yakın (%37) olarak nitelendirmişler, zamanın herhangi bir zaman dilimi olabileceği, kitapta anlatılanların genel bir zamanda yaşanabilir olduğuna hükmetmişlerdir (%31). KÖ9, zamanı *"Herkesin her zaman yaşayabileceği bir olay, genel bir zaman dilimi diyebiliriz."* şeklinde yorumlarken KÖ11, *"Özel bir zaman gibi. Kendine has bazı değişiklikleri yaşadığı bir zaman."* şeklinde kahramanın yaşadığı özel bir olay üzerinden yorumlamıştır.

Olayların geçtiği mekanların zenginlik, yoksulluk ya da orta sınıfı düşündürmesine ilişkin bulgular aşağıdaki tablodaki gibidir:

Tablo.15 Mekanların Düşündürdüğü Ekonomik Durum

alt problem	*tema*	*kod*	*1.kitap dağılım*	*2.kitap dağılım*	*3.kitap dağılım*	*yüzdelik değer*
tanıdık ortam	ekonomik durum	Winnieler iyi durumda, Tucklar kötü	4			25
		Winnieler orta halli, Tucklar fakir	4			25
		orta düzey	6			37,5
		fakir	2			12,5
		Bruno zengin, Şimuel fakir		11		68,7
		Bruno orta üstü, zengin; Şimuel		4		25

	önceden zengin, şimdi fakir			
	Bruno zengin, Şimuel önceden orta halli, Outwith'te yoksul	1		6,2
	zengin		3	17,6
	zengin ile orta arası		1	5,8
	orta		11	64,7
	fakir ile orta arası		1	5,8
	fakir		1	5,8

"Ölümsüz Aile" kitabında iki farklı aile üzerinden gelişen bir olay olması nedeniyle öğrenciler kahraman ve ailesini daha iyi konumda görürlerken diğer ailenin durumunu daha kötü olarak yorumlamışlardır (%25). KÖ7, *"Winnie'nin ailesi orta halli. Ölümsüz Aile ise fakir. Evleri tanıtırken söylediler. Winnie'nin evi çok düzgün, temiz, bahçeli. Tuck'ların evi ise daha pasaklı, bakımsız anlatılmış, oradan daha kötü bir durumda olduklarını anlıyorum."* yorumuyla mimari yapı ve çevre düzenlemelerinin anlatımı aracılığıyla böyle bir kanıya vardığını ortaya koymaktadır. Öğrencilerin %37,5'i olayların geçtiği mekanların orta düzeydeki yaşamı çağrıştırdığını düşünürken %12,5'i ise kitaptaki karakterleri fakir olarak yorumlamışlardır. EÖ6, *"Fakir bir yer. Kahvaltıda bir şeyin dibini sıyırıyorlardı. Zengin olsa niye sıyırsın?"* yorumuyla tüketme davranışları aracılığıyla ekonomik durumları hakkında bir çıkarım yapmıştır.

Benzer şekilde "Çizgili Pijamalı Çocuk" adlı kitapta da olaylar iki farklı kesimi anlattığından öğrenciler (%68,7) kahraman ve ailesini zengin, diğer bir karakter olan çizgili pijamalı çocuk ve onun bulunduğu mekandakileri fakir olarak düşünmüşlerdir. Öğrencilerin %25'i kahraman ve ailesini orta üstü bir zenginlikte görüp çizgili pijamalı çocuk tarafındakileri ise önceden zengin olmalarına rağmen getirildikleri kampta fakirmiş gibi yaşatıldıkları şeklinde yorumlamışlardır. Öğrencilerin %6,2'si de kahramanı yine zengin olarak yorumlamasına karşılık çizgili pijamalı çocuğun kamptan önceki yaşamında orta halli bir hayatı olmasına rağmen getirildiği kampta yoksul bir hayat sürdüğü şeklinde yorumlamıştır. KÖ7 bu durumu, *"Ana karakterin evinde zenginlik vardı, çalışanları vardı. Çok katlı ev. Oradan çıkardım. Şimol'ün*

olduğu yer de aslında fakir değiller de diğerleri onları çalıştırıyor, onlara para vermiyor. Fakir değiller ama fakirmiş gibi yaşatıyorlar. Onlara kıyafet verip zorla çalıştırıyorlardı, odaya filan koyuyorlardı, isteyerek onları kötü yapmışlar." şeklinde ifade etmiştir.

"Fil" de anlatılanlar tek bir ailenin etrafında toplandığından büyük çoğunluk (%64,7) ortamların orta halli bir yaşamı düşündürdüğünü belirtmişlerdir. EÖ1, *"Orta sınıf. Ne zengin ne fakir. Pikap var eski ama pahalı değil. İş yerine gidiyor babası, zenginler işe gitmez."* ve KÖ9, *"Orta sınıf. Zengin olsa şımarık olurdu, fakir olsa okula gitmezdi. Şımarık değil, okula gidiyor."* ifadeleriyle zenginlik-fakirlik kavramlarına ilişkin zihinlerindeki kalıpları işe koşmuşlardır. EÖ4, *"Yaşadıkları yerden kaynaklı olarak orta halliler. Arthur'un beslenmesi çürük bir elma, ezilmiş muz diye geçiyor. Ya özen göstermiyor ya durumu kötü. Olive'in ise dedesi hazırlıyor yiyeceklerini, orta halliler ama."* diye düşünmüştür. Öğrencilerin %17,6'sı ortamın zenginliği çağrıştırdığını ifade ederken %5,8'i zengin ile orta sınıf arası, %5,8'i fakirlik ile orta hallilik arası ve yine %5,8'i de fakirliği çağrıştırdığını belirtmişlerdir. KÖ10, *"Bahçeli evde fille birlikte yaşamaları, köpeklerinin de olması zengin olduklarını düşündürüyor. Fakir olsa kocaman bir ev olmazdı."* diyerek aslında kitaptaki hayali hayvanları gerçek hayvanlar gibi algıladığını ve bu yüzden de onların sığabileceği kadar kocaman bir ev hayal ettiğini ortaya koymaktadır.

Öğrencilerin "orada olma" hissini yaşadıkları, "o ortamda, olan biteni yaşayan bendim, adeta o ortamın içindeydim." dedikleri ortama ilişkin bulgular aşağıdaki tabloda verilmiştir:

Tablo.16 Orada Olma Hissi Yaşanılan Ortamlar

alt problem	*tema*	*kod*	*toplam dağılım*	*yüzdelik değer*
ortam	orada olma hissi	dış mekan	15	34
		iç mekan	22	50
		konuşmanın içinde	1	2
		kıyafet	2	4,5
		hayvandan ayrılma	2	4,5
		babayla ilişki	1	2
		anneyle ilişki	1	2

Öğrencilerin %34'ü orada olma hissini bir dış mekân tasviriyle birlikte yaşamışlardır. "Sanki oradaydım" hissini daha çok iç mekanlarda yaşamışlardır (%50). KÖ9, *"Olive'in köpeğiyle vakit geçirdiği ortamlar. Üzgün olduğunda sanki o da üzülüyordu, mutlu olduğunda gidip sarılıyordu. Köye gittiğimde ben de öyle kendi odamda, kediyle vakit geçiriyorum. Kendi odamızda, sakin, sessiz bir ortamda hayvanla vakit geçirmemiz benzer. Rahat ve özgür hissedilen bir ortam."* ifadeleriyle okuma esnasında sanki o ortamdaymış gibi hissettiği ortamı tasvir etmiştir. EÖ16, *"Odadaki bebekler, raftan bebeklerin bakışı"* diyerek oyuncak bebeklere ilişkin korkusunun o ortamda canlandığını ifade etmiştir. Öğrencilerin %4'ü anne ve babayla kurulan ilişki nedeniyle kendilerini ortamın içinde hissederken %2'si kendini bir konuşmanın içinde bulmuştur. Öğrencilerin %4,5'i kıyafet benzerliği neticesinde ortamı kendine yakın hissederken %4,5'i de hayvandan ayrılmanın gerçekleştiği ortamın içinde kendisini hissetmiştir.

Öğrencilerin tanıdık ortama ilişkin sorulan sorulardan verdikleri cevaplara göre en fazla etkilendikleri durum aşağıdaki tabloda ifade edilmiştir:

Tablo.17 Ortamda En Çok Etkilenilen Öge

Alt problem	*Tema*		*toplam dağılım*	*yüzdelik değer*
ortam	En çok etkilenilen öge	olayların geçtiği yer	5	10,4
		zaman	6	12,5
		zenginlik, fakirlik, orta sınıfı çağrıştıran ortamlar	8	16,6
		"orada olma hissi"	29	60,4

Tanıdık ortam kategorisinde öğrencilerin en çok etkilendiklerini ifade ettikleri ögeler şöyledir: En az kendilerini etkileyen öge karakterlerin yaşadığı yer olmuştur (%10,4). KÖ12, *"Olive'in ağaçtan düştüğü yer benim ağaçtan düştüğüm yere benziyor. Yaşadıkları ortamı da çok beğendim. Ben de öyle bir yerde yaşamak isterdim."* ifadesiyle kendisinin tecrübesiyle kahramanın tecrübesinin benzerliğine işaret ederken bir yandan da sahip olmak istediği bir şeye karakter üzerinden ulaşıyormuş ve bu yüzden mutlu oluyormuş gibi görünmektedir. KÖ9, *"Olayın geçtiği yer, orman, bir kere köyde gittiğimiz bir yeri hatırlattı. Orada da uzanan bir yol var, baya gidince annemin bir arkadaşının evi çıkıyordu, onun evini oraya benzettim, Tuck'ların evine. Bakımsız olduğu için her ikisi de."* diyerek metinde olayların geçtiği yerleri

hafızasındaki mekanlar gibi hayal ettiğini ortaya koyar. Olayların geçtiği yerler öğrencileri kısıtlı miktarda etkilemiş görünmektedir.

Okumuş oldukları kitaplarda anlatılanların zamanından etkilenen öğrencilerin oranı %12,5'tur. EÖ3, en çok zamandan etkilenmesinin nedenini şöyle açıklamaktadır: "*Çünkü şu an herkes bir göçmen adayı olabiliyor. Her ülke bir başka ülkeye saldırabilir. Eğer bize de saldırırlarsa biz de çıkıp başka bir ülkeye geçebiliriz. Onlar da bize aynı şeyleri yaparlarsa ileriki zamanlarda belki bize de ırkçılık uygulanabilir, bilmiyorum. Bunun için zaman dikkatimi çekti. Bu zamanda bile hâlâ varsa… 2-3 yıl öncesi gibi geldi. Hâlâ olabilir gibi. Hâlâ ırkçılık bitmediyse olabilir. Hepimiz göçmen olabiliriz. Savaş çıkarsa, burayı bombalarlarsa zorunlu olarak göçmen olabiliriz. Gideceğiz yani, başka bir çaremiz kalmayacak. Ve bu zamanda bile savaşlar sürüyor. Neden bize de olmasın ki? Bu beni endişelendiriyor biraz."* Öğrencinin göçmenliği savaş ile ilişkilendirmesi, kitabı okuduğu dönemde Avrupa'da güncel bir savaşın patlak vermesi, savaş mağduru insanların ülkemize göç etmesine tanıklık etmesiyle ilişkilendirilebilir. KÖ7'nin *"İlk kez zamanı bildiğim için. Şaşırmıştım çünkü her şeyi vermişler bize. Bilmiş olmak, belirli oluşu hoşuma gitti. Belirli şeyler bana iyi hissettiriyor. Daha iyi net oluşu."* ifadeleriyle EÖ4'ün *"Zamana dair çok az şey verilmiş. Pek bilinmediği için, neredeyse hiçbir şey verilmemiş zamana ilişkin. Tahminimle 1900'lerin sonu ya da 2000'lerin başı demiştim ama bilmiyorum. Bana ipucu vermediği için ben kendi kafamdan istediğim gibi doldurabildim. O hissi sevdim. Matilda da istediği gibi yapıyordu ya, biraz özgürlük veriyor."* birbirine zıt görünen ifadeleri okurların metindeki boşluklarla nasıl farklı ilişkiler kurabileceğini göstermesi bakımından önemlidir.

Öğrencilerin %16,6'sı olayların geçtiği mekanların zenginlik, yoksulluk ya da orta sınıfı düşündürüyor olmasından etkilenmiştir. EÖ16, bu durumu şöyle yorumlamıştır: *"Etrafımda bazen para isteyen insanları görünce üzülüyorum, kimse para vermiyor. Dilencileri görünce onların ayaklarında terlik oluyor genelde. Onların da çocuklarına üzülüyorum daha çok. Daha yeni görüyorlar, küçük olanlar anlamıyorlar da. Fakirlik de nesilden nesile giden bir şey ve değiştirmek zor. Bir de kim ister ki fakir olmayı, onların ortamıyla benzeşen yön de burası. İnsanın kendi elinde olmayışından dolayı etkileniyorum galiba."* Benzer şekilde KÖ11 de *"Ben orta seviye oluyorum ama bana şey gibi geldi, bunu hak etmiyorlar, fakir olan fakirliği hak etmiyor diye düşündüm. Suç işleyen değil de masum kişiler hak etmiyorlardı. Etrafta hep fakir var ve bu beni*

rahatsız ediyor, ayrımcılık gibi geliyor. Onlar da iyi yaşayabilirdi. Onlar işe alınmadığı için sokaklarda kalıyor, bu durum beni üzüyor." ifadeleriyle her gün karşılaşmış ve etkilenmiş olduğu ortamı okuduğu kitapta da görünce etkilendiğini söylemektedir.

Tanıdık ortam kategorisinde öğrencilerin en çok etkilendiği ortam ögesi "orada olma hissi" ni yaşadıkları "o ortamda, olan biteni yaşayan bendim, o ortamın içindeydim." dedikleri yerler olmuştur (%60,4). KÖ14, bu durumu *"Fil babasına ilgi gösteriyordu, Olive de fili babasından uzaklaştırmaya çalışıyordu. Ben sanki oradaydım ve babamdan kediyi uzaklaştırmaya çalışır gibiydim. Bir yandan kedimizi seviyorum ve kıskanıyorum. Bir yandan babamla oynamak istiyorum ve ilgisini paylaşmak istemiyorum. Sanki ben Olive gibiydim."* şeklinde ifade etmiştir. EÖ15, "*Bruno'nun tek başına kaldığı odası. Onun odası benim odam gibiydi. Ben de tek başıma kalmıştım ve korkmuştum. Yeni bir yerde, tek başımıza kaldığımız odamızdaki korkumuz ortak*." diyerek ortamın kendilerine verdiği his üzerinden bir benzerlik algıladığını ve karakterle özdeşleştiğini göstermektedir. KÖ13, *"Gretel'in ismini her okuduğumda sanki abimin ismini duyuyormuşum gibi oldu. Konuşma şekli, kardeşi küçümseme ve aşağılama… bebeklerimle oynarken sürekli beni aşağılıyordu abim. Gretel de hep Bruno'yu aşağılıyordu."* yorumuyla "orada olma hissi" ni mekânsal bir ortamdan ziyade ortamdaki benzer ilişki aracılığıyla yaşadığını ifade etmektedir. EÖ6 ise *"Ben başından sonuna kadar komple içindeydim hikâyenin. Anlatım biçiminden dolayı bence. Bütün olaylara galiba Bruno'nun gözünden baktım."* diyerek özdeşimini ifade etmiştir. Öğrencilerin %60,4'ü benzer ortamlarda daha önce bulunmaları nedeniyle o ortamı çağrıştıran ifadelerle olaya daha kolay dahil olabilmişler, karakterlerin yaşamış oldukları hisleri onlar da yaşamışlardır.

5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Araştırma sonucunda okur tepki teorisyenlerinin paylaştığı iki temel inanç ortaya çıkmıştır: Okurlar metni anlamlandırmada aktif bir rol üstlenmişler ve okudukları edebi metnin anlamını bizzat kendileri inşa etmişlerdir. Bu sebeple her bir okur, metni küçük detaylardaki farklılaşmalarla birlikte okumuş, farklı anlamlar çıkarmış, farklı temaları ön plana çıkararak metni yorumlamışlardır. Çalışma bize göstermektedir ki her okurun kitapla kurduğu kişisel deneyim özelinde kitaba yönelik anlam evreninde değişiklikler meydana gelmektedir. Holland'ın (1968) dediği gibi edebiyat her ne kadar nesnel bir metin olsa da deneyim son derece özneldir.

Okurlar, görüşme sorularına verdikleri cevaplarla çoğunlukla kendilerinin farkında olmayan yönlerini keşfetmişler ve keşifle birlikte kendilerine dair içgörülerini genişletme imkânı yakalamışlardır. Bu süreçteki tepkileri çoğunlukla şaşkınlık olurken şaşkınlığın hemen ardından gelen keşif sonrası mutluluk ve gizli olanın açığa çıkmasından gelen rahatlama duygusu araştırmacı tarafından gözlemlenmiştir. İlk kitap sonrasında verdikleri yanıtlardan hareketle, diğer kitapları okurken soruların yanıtlarını düşündüklerini ifade etmişlerdir. Böylece hayatlarındaki kişileri hangi nedenlerle sevdikleri, hangi nedenlerle sevmedikleri gibi konular üzerinde düşünme fırsatları olmuştur. Bu durum uğraştıkları metinleri kendi hayatlarının şifrelerini çözmede estetik bir araç olarak kullanmaya başladıklarını düşündürmektedir. Nitekim sonraki kitapları okurken ve yorumlama aşamasında kişisel ve duygusal çağrışımlarını genişletmeleri, metinle kurdukları deneyime odaklanmaları, okuma esnasında girmiş oldukları çeşitli ruh hâlleri ve durumları okurların estetik bir okuma gerçekleştirdiklerini göstermektedir. Okurların gerçekleştirdikleri kişiselleştirilmiş okumaları sonrasında öğrencilerin duygusal tepkileri üzerinde düşünerek verdiği yanıtlar, duygusal tepkiler üzerinde rasyonel düşünmeyi genişletebilir, estetik ve sosyal duyarlılıkları arttırabilir, eleştirel ve öz eleştirel okumayı geliştirebilir.

Görüşmeler esnasında başta öznel yorumlara ilişkin kabuller sınırlıyken ilerledikçe öğrencilerin farklı düşüncelere daha açık hâle geldikleri, birbirlerinin öznel yorumlarını merak ettikleri, kendi yorumlarını çok daha rahatlıkla, yargılanma kaygısı taşımaksızın dile getirdikleri yine araştırmacı tarafından gözlemlenmiştir.

Okurlar metne belirli beklentiler ve geçmiş deneyimlerinin etkisiyle yaklaşmışlardır. En büyük beklentilerinin okudukları kitabın kahramanının yaşamaya devam etmesi,

ölmemesi olduğunu söylemek mümkündür. Kahraman öldüğünde okurlar bu durumu kabullenmekle ilgili sorunlar yaşamışlar, tepkilerinde üzüntü duygusu ağırlıkla gözlemlenirken davranışlarına da ağlama şeklinde yansımış ve bu nedenle kitabı bir kere daha okumayı düşünemeyecekleri yönünde kendilerini ifade etmişlerdir. Geçmişten gelen deneyimleriyle kitapta karşılaştıklarında bu durum onların karakterle özdeşleşmelerini hızlandırmış, okuma deneyimleri çok daha keyif verici bir hâle gelmiştir. Beklentilerini karşılamayan karakterlerle özdeşim kurmaları engellenmiş gözükmektedir. Tepkilerindeki kendilerinin düşündükleri gibi düşünmeyen, ona göre hareket etmeyen karakterleri kendilerine yakın hissedemediklerinin ifadesi durumun önemli bir göstergesidir.

Okurlar edebî bir metindeki anlamı üretmek için kişisel ve duygusal nitelikteki çağrışımlarını genişletmişler ve deneyimlerine odaklanmışlardır. Bu deneyimleri okuma esnasında yaratılan ruh halleri, sahneler ve durumlar olarak ifade etmek mümkündür. Rosenblatt'ın "estetik okuma" olarak adlandırdığı bu deneyime öğrencilerin okuma esnasında ulaştıklarını söylemek mümkündür. Her bir okur, kitaba ilişkin yorumlarında okuma esnasında girdiği ruh hâllerini ayrıntılı olarak betimlemiş, farklı duygu durumlarını satırların akışıyla birlikte tecrübe etmiş, zihninde geçmiş deneyimlerine bağlı olarak sahneler kurup bozmuştur. Böylece kendi kişiliğinin farklı yönlerini okuma işlemine dahil ederek özel bir bakış açısıyla okuma edimini gerçekleştirmişlerdir. Bu durum okuma esnasında okurların bilişsel uğraşların yanı sıra yoğun duygusal işlemlerle de uğraştığını ortaya koymaktadır.

Metinlerin anlamı metnin söylediklerinden çıkarılan sonuçlardan oluşmamış, okurun metni deneyimlemesi sonucunda oluşmuştur. Metnin kendisinden gelen tematik deneyimler, karakterlerin ve ortamın algılanışı okurdan okura değişiklik göstermektedir. Bütün bu değişikler esnasında ortak olan, değişmeyenlerden de söz etmek mümkündür ki bunların en başında tematik olgular gelmektedir. Kitap, konusu, karakterleri, olay örgüsü değişirken bile okurların onları okuma biçiminde değişmeyen şeylerin olduğunu söylemek mümkündür. Öyle ki hemen her okur okumuş olduğu üç kitapta da arkadaşlık, arkadaşlarından ayrılma, yalnızlık, tekrar arkadaşlık kurma temalarını ön plana çıkararak okumalarını sürdürmüşlerdir. Bu noktada okurların içinde bulundukları zaman ve mekânda yoğunlaştıkları durum her neyse okumalarını da o mercekte gerçekleştirdikleri düşünülebilir. Yani okurdan, yaşantısından, duygu

ve düşüncelerinden bağımsız bir edebiyat okuması yoktur demek çok da iddialı olmayacaktır.

Edebiyat incelemesini aynı zamanda okurların kendilerini incelemesi olarak gören Bleich, tepki ve yorumlama çalışmalarının ve bunların deneyiminin aynı etkinliğin bir parçası olduğunu iddia eder (Bleich,1980:149). Bu doğrultuda çalışma, okuma sürecinde öğrencileri her ne kadar yalnız bırakmış olsa da yorumlama aşamasında öğrencilerin kitaba ilişkin deneyimlerinin devam ettiğini göstermektedir. Yorumlama aşamasında karakterlere, olay ve ortama verilen tepkilerle okurlar kendi karakterlerine, geçmiş deneyimlerine, duygu ve düşüncelerine çok daha yakından bakma imkânı yakalamış, öznel varlığının kitabı değerlendirmesindeki etkisini anlama şansına erişmişlerdir. Herhangi bir karaktere ilişkin yoğun tepkisinin ardındaki kişisel gerçekliği yakalaması kendi hayatındaki karakterlere bakışının ardındaki nedenleri bulmasına yardımcı olmuştur. Böylece tepkilerinin ardındaki nedenleri kendileri analiz edebilir hâle gelmişlerdir.

Holland (1975), yıllar içinde insanların edebî metinlerle yaşam deneyimleriyle uğraştıkları gibi ilgilendikleri tezine ulaşır. Bu tezin bu araştırmayla birlikte onaylandığını söylemek mümkündür. Okurlar sevdikleri karakterleri etrafındaki sevdikleri kişilere benzetmişler, sevmedikleri karakterleri etrafındaki sevmedikleri kişilerle benzer bulduklarını ifade etmişlerdir. Kendilerine en yakın gelen karakter belli noktalarda kendileri gibi düşünen, hisseden, davranan karakterlerdir. Bu karakterlerle benzer ortamlarda bulunmuşlar ve benzer olayları tecrübe etmişlerdir. Burada olayın ve ortamın bire bir benzerliğinden çok tanıdık gelmesi, çağrıştırması söz konusudur. Çoğunlukla çağrıştırılan şey ise o olaya veya ortama ilişkin hislerdir.

Holland'ın (1975) da ifade ettiği gibi her okur metne farklı dış bilgilerle gelmiş, her biri kendilerini ilgilendiren belli konuları ön plana çıkarmıştır. Ona göre bu farklı yorumlar farklı kimliklerin tezahürleridir. Okur kendi kimliğinin çeşitlemelerini yapmak üzere metne yaklaşır ve kendini okumalar aracılığıyla çoğaltır. Öğrencilerin okumalarında açıkça göze çarpan bu nokta çalışmanın temel problemi olmadığı için detaylandırılmamıştır. Bu araştırmanın amacı dışında kalsa da geliştirilen başka bir çalışma ile okurların belirli türdeki karakterlere, olay örgüsü ve ortama tepki verme biçimlerinde tekrarlanan bir kalıp bulunabilir. Her bir okurun farklı tepkisi olduğu gibi, yorumlamadaki farklılıklarda etkili olan her okurun farklı güçlü yönleri ve zorlandıkları yönler olabilir. Okurların kendi güçlü yönlerinin ve zorlandıkları yerlerin

nerede olduğunu bilmeleri edebiyata daha duygusal bir derinlikle tepki vermede yardımcı olabilir. Bir edebî esere verilen tepkiler üzerinde bu kadar ayrıntılı düşünmek, farkında olunmayan his ve fikirleri zihne getirebilir, yaratıcılığı tetikleyebilir.

Öğrenciler, yazarın ortaya koyduğu dünyayı okumuş, analiz etmiş ve çeşitli tepkiler vermişlerdir. Bu durum yazarın kimliği metne ne kadar yansıyorsa okurun kimliğinin de metni yorumlayışına o kadar yansıdığını düşündürmektedir.

Öğrencilerin en sevdikleri, kendilerine en yakın buldukları, dolayısıyla özdeşimi kurdukları karakterlere ilişkin yorumları tamamen kendi fikir ve hislerini ortaya koymuştur. Bu noktada Holland'ın (1965) tabiriyle edebî bir deneyim yaşayan öğrencilerin tepkisinde metne ait değil, kendilerine ait şeylerden bahsettiklerini söylemek mümkündür. Metin duygusal uyaranları okurlarına iletmiş olmasına rağmen her okurun duygusal tepkileri birbirleriyle aynı olmamıştır. Bu noktada metin duygusal uyaranlarla okurun tepkisini başlatmış, anlatılanlar o an sanki gerçek olmuş, okurun geçmişindeki tepkiler o ana çağrılmış ve böylece her bir okur edebî eserin içerdiği duygusal uyaranları kendi duygusal duygulanımlarına dönüştürebilmiştir. Bu noktada okurun geçmişi metindeki duygusal kalıplara uymuşsa gerçekleşebilmiş, uymuyorsa gerçekleşmemiş ve eserdeki duygusal odaklardan farklı duygulanımlara yol açmıştır.

Okurlar metinle kaynaştıklarında, geçmişte yaşadıklarını tekrar yaşama imkânı bulmuş, kendisine rahatsızlık veren ögelere daha yakından bakma, onları değerlendirme ve ayıklama fırsatına ulaşmış ve kendisine umut verici ögeleri metinde ön plana çıkarırken kendi hayatında da ön plana çıkarma şansı olmuştur. Öğrenciler zorlandıkları konularla ilgili karakterin çözüm yollarını kendi hayatlarında da denemiş, kısmi başarısızlıkları ile kısmi başarılarını dile getirmişlerdir. Bu doğrultuda özdeşim kurdukları kahramanlara öykünürken onlar ile kendi hayatları arasındaki sınırları bulanıklaştırmış ve onlardan güç alarak onların yaptıklarını yapmaya çalışmışlardır.

Öğrencilerin bir metni okuyup bitirdikten sonra en sık kullandıkları eleştirel diyalog olan "beğendim/beğenmedim" ifadesinin çok ötesine geçmek ayrıntılı tepkilerine ve yorumlamalarına izin vermekle mümkün olmuştur. Bu sayede kendilerinin bir metne dair beğenilerinin veya hoşlanmadıkları şeylerin kendi içlerinden geldiğini anlamaları sağlanmıştır. Tepkide içkin olan psişik özelliklerin farkına varılması diğer

öğrencilerden neden farklı düşündüklerinin de farkına varmalarını sağlamıştır. Böylece bütün bu görüşmeler sonucunda birinin yorumunun diğerinin yorumundan daha üstün, değerli ve doğru olmadığının farkına varan öğrenciler öznelliklerini daha yakından tanıma fırsatına ulaşmışlardır.

Olayların merkezinde olan kişi olarak ana karakter, diğer kişilerle ilişkiler içinde okurlara yeni bir deneyim alanı oluşturur. Okurlar, ana karakterlerle özdeşim kurarken, ilişki içinde oldukları diğer kişilerle kendi hayatlarındaki kişiler arasında benzerlik bulmuşlardır. Öğrenciler, kahramanın yaşadığı olay merkezinde kendini kahramana yakın hissederken kahramanın olayın içinde verdiği tepkilere göre karakteristik özelliklerini çıkarmışlardır. Öğrenciler, karakterin özelliklerini yazarın veya başka bir karakterin ağzından dinlemeyi tercih etmediklerini, karakteri bir olayın içinde görmeyi tercih ettiklerini ve onun karakteri hakkında en doğru ve dolaysız yargıya olaylar içindeki tavır ve tutumlarından ulaşabileceklerini ifade etmişlerdir. Bu doğrultuda okurların karakterleri eylemlerin birer taşıyıcısı olarak gördüklerini söylemek mümkündür.

Öğrencilerin değişken, açık, geliştirilmiş olarak ifade edilebilecek karakterlerle özdeşim kurdukları görülmüştür. Bu noktada karakteri tüm ayrıntılarıyla bilmek, karakterin pek çok özelliğini olayların akışı içerisinde görebilmek ve bir değerlendirme yaparak kendine yakın bulmak özdeşim kurmakta önemlidir, denebilir. Geliştirilmiş karakterlerle özdeşim kuran çocuk okurlar bu karakterlerle arkadaş olmayı istediklerini dile getirecek kadar onları neredeyse kanlı canlı bir kişi gibi algılamışlardır. Oldukça gerçekçi gelen bu karakterlerle özdeşim kurmak okurlar için çok daha kolay, çabasız ve hızlı olmuştur.

Devingen karakterler de benzer şekilde çocuğun gerçek hayatta karşılaşabilecekleri kişileri hatırlatır, daha gerçekçi ve tutarlı hale gelmelerini sağlarken bir yandan da özdeşimi kolaylaştırırlar. Çocuk okurların kendilerine yakın hissettikleri karakterler devingen karakterler olmuştur. Okurlar bu karakterlerin değişimine ikna olmuş, çatışmalarını kendi içinde yaşamış böylece insan ve yaşamın derinliklerine ilişkin yeni sorular sorabilmişler ve yeni cevaplarla karşılaşabilmişlerdir.

Öğrenciler gerçek hayatta olduğu gibi kendileri veya etrafındaki kişilerle benzerlik taşıyan karakterlere ve eylemlerine tepki vermişlerdir. Özellikle kendilerine benzer buldukları ve hareketlerinden hoşlandıkları kişilerle özdeşleşmişlerdir. Kendilerinin

farkında oldukları hatta bazen olmadıkları bir özelliği kitaptaki bir karakterde gördüklerinde kendilerini o karaktere çekilmiş hissetmişler, tepkileri sevmek, beğenmek ve yakın hissetmek olmuştur.

Öğrenciler, Bettelheim'ın (1943) görüşlerine paralel şekilde aktif ve isteyerek diğerinin kimliğini üstlenmemiş görünmektedirler. Okuma esnasında tıpkı karakter gibi olma, karakterin yerinde olma deneyimleri kendilerinden bağımsız gerçekleşmiş görünmektedir. Öğrencilere göre bu çoğunlukla yazarın anlatım tercihleriyle ilgilidir. Ancak öğrencilerin bir kısmı, bir kitaptaki kahramanın bakış açısını ve dünya görüşünü tam olarak paylaşmamalarına rağmen yine de en sevdikleri karakterin, kendilerine en yakın buldukları karakterin kahraman olduğunu ifade etmişler ve kendileriyle kahraman arasındaki benzerlikleri sıralamışlardır. Ölümsüz Aile adlı kitapta öğrenciler kahramanın özellikle yalnızlıktan sıkılma, aile baskısından bunalma, yeni şeyler keşfetme merakıyla kendileriyle benzer yönlerini yakalayıp özdeşimi sürdürürken kahramanın ölümsüzlük yerine ölümlülüğü tercih etmesi özdeşimlerini kırmamış görünmektedir. Hatta bu noktada kendi gerçekliklerinin dışında alternatif bir gerçekliği tam anlamıyla kabul etmeseler de düşünme eylemlerini bu alternatif gerçeklik üzerinde geliştirdikleri gözlemlenmiştir. Bu durum bir diğer yandan Busselle ve Blandzic (2008) ile Tal- Or ve Cohen'in (2010) altını çizdiği taşınma ve özdeşim kavramlarının birbirine çok yakın kavramlar olmasına rağmen farklılığını da düşündürmektedir. Taşınmayı okurun öykü olaylarına katılması, kendisini olayı yaşayan kişi olarak hissetmesi olarak tanımlayan araştırmacılara göre özdeşim daha çok okurun karakterle ilişkisi olarak düşünülebilir. Denebilir ki, kahramanın dünya görüşünü, hedeflerini ve isteklerini kendi istekleri gibi benimsememiş öğrenciler, özdeşimden ziyade taşınma yoluyla anlatı duygularına dahil olmuş, böylece olayları sanki o yaşıyormuş hissiyle yetinmişlerdir. Yalnızlıktan sıkılma, aile baskısına maruz kalıp özgürlüğü kısıtlanmış hissetme ve merak duygusuyla yeni şeyler keşfetmeye yönelme çeşitli olaylarla onların da hayatlarında daha önce deneyimledikleri şeyler olduğundan bu olayların içine taşınmaları çok daha kolay gerçekleşirken karakterin dünya görüşünü kendi dünya görüşü olarak benimsemek aynı kolaylıkta gerçekleşmemiştir. Green ve diğerlerinin (2004) ifade ettiği gibi taşınmanın metinden alınan zevki arttırarak özdeşim aracı haline geldiği söylenebilir. Nitekim kendi düşüncelerinin farklılığını ifade eden öğrenciler yine de kahramanı yer yer anlayabildiklerini ifade etmişlerdir. Tabii burada görüşmelerin okuma bittikten sonra

gerçekleştirilmiş olması özdeşimin okuma esnasında nasıl gerçekleştiğine yönelik verileri sınırlamaktadır. Okuma sonrasında öğrencilerin özdeşim konumundan çıkmış olmaları, kahramanla aralarına mesafe girmiş olması muhtemeldir.

Holland (1968: 262), başka bir kişiyle özdeşleştiğimizde, onun değerlerini, fikirlerini, tutumlarını, fiziksel özelliklerini, kendine özgü duruşunu, yürüyüşünü, jest ve mimiklerini hatta bazen kıyafetlerini dahi benimsediğimizi, kendimizi onun gibi yaptığımızı ifade eder. Gerçek hayattaki bir kişiyle yaşadığımız özdeşim ile kurgu karakterle yaşanılan özdeşim arasında pek bir fark olmadığını öğrenci görüşmelerinden çıkarabiliriz. Nitekim öğrenciler, kendileriyle benzer sorunları yaşayan kahramanların sorun çözme biçimlerini kısa süreliğine de olsa benimsediklerini, benzer davranışlarda bulunduklarını ifade etmişlerdir. Öğrenciler kendi psikolojilerini kendilerine benzer yaştaki karakterlerde bulmuşlar ve onların çözüm yollarını kendilerine kısa süreliğine de olsa ödünç alarak kendilerini karakter gibi yaptıkları görülmektedir. Öğrencilerin kendileriyle benzer tutum ve davranışlara sahip karakterlerle ilgilenişi Cohen'in (1999) ifade ettiği gibi belli bir karaktere yönelik daha fazla ilgiye sebep olmuş görünmektedir. Maccoby ve Wilson'ın (1957) altını çizdiği karakter ile kişi arasındaki benzerlikler Oatley'nin (1999) de belirtiği gibi okur ile karakter arasında psikolojik birleşmeye yol açmıştır. Bu psikolojik birleşmeyle karaktere bağlanan çocuk okurlar karakterle empati kurmuş ve bir sonraki aşamada karakterin kimliğini benimsemişlerdir. Anlatı ilerledikçe gerçekleşen olaylara uygun şekilde duygu ve düşünceleri simule etmişler, karakterin hislerini bizzat deneyimlemişlerdir. Oatley'e (1999) göre bu simülasyonun özü özdeşimdir. Öğrenciler anlatı boyunca kahramanın hedeflerini üstlenmişler, planlar iniş çıkışlarla karşılaştıkça onlar da çeşitli duyguları deneyimlemişlerdir. Bunun en önemli göstergesi kahraman planlarını gerçekleştirdiğinde, amacına ulaştığında mutlu olmaları, kahraman planlarına yönelik bir engelle karşılaştığında kaygılanmış olmalarıdır.

Holland'ın (1968) ifade ettiği gibi öğrencilerin özdeşimleri "kendilerini aynı duruma sokma olasılığı veya arzusu" na dayanmaktadır. Bir ego diğeriyle bir noktada önemli bir benzerlik algılamış ve bunun üzerine bu noktada bir özdeşim kurmuştur. Çocuk okurların hiçbiri kendilerine benzer bir yönü bulunmayan bir karakterle özdeşim kurmamıştır. Her biri bazen kabul etmek zor gelse de sevmediği bir özelliğiyle

karakter aracılığıyla yüzleşmek zorunda kalsa da bu durumu itiraf etmiş ve kendisini o karakterle özdeşleştirmiştir.

Lukens (2018:242), 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. Araştırmanın önemli sonuçlarından biri de her bir okurun okumuş oldukları kitaba farklı temalar eşliğinde yaklaşmış olduklarıdır. Genel bir temada aşağı yukarı birleşilse de detaylardaki farklar son derece önemlidir. Örneğin, Ölümsüz Aile adlı metinde yalnızlıktan sıkılan bir kızın yaşamak için türlü maceraları seçmesi ve bunun içine ölümü de dahil etmesi gibi temalar ön plana çıkarken, Çizgili Pijamalı Çocuk' ta arkadaşlarından ayrılan bir çocuğun yeni arkadaşlıklar edinme çabası ağır basmıştır. Fil' de ise annesinin kaybının ardından ilgisini kaybettiği babasını yeniden kazanma çabasının yanı sıra bir çocuğun dedesiyle iyi vakit geçirmesinin çocuğun hayatındaki önemli boşlukları nasıl doldurabileceği, arkadaşlığın, destek olmanın her türlü sorunu çözmede nasıl etkili olabileceği gibi genişleyen bir yelpazede temalara ulaşılmıştır. Okur tepki kuramına göre tema, okurun geçmişine, deneyimine, okuma düzeyine, algı ve isteğine göre değişebileceğinden bir kitaba ilişkin temalar okurdan okura farklılık gösterebilir, hatta bir okur bir metinden birden fazla tema çıkarabilir. Nitekim arkadaşlıkla ilgili tecrübeleri kendisi için önemli bir yer işgal eden öğrenciler kitaptaki arkadaşlık temalarını öne çıkarırken, yalnızlıkla ilgili dertleri olanlar yalnızlığı, aile baskısını çok daha yoğun olarak hisseden öğrenciler özgürlük isteğini öne çıkarmışlardır.

Sarıyüce'nin (2012: 285) ifade ettiği gibi bazı öğrenciler kitabın üzücü sonla bitmesinin kendilerini kötü etkilediğini ifade etmişlerdir. Bu durumda istekleri ana karakterin ölmemesi, yaşamaya devam etmesi yönünde olmuştur. Bazıları ise kabullenmek zor olsa da ölümün hayatın bir gerçeği olduğunu ifade etmişlerdir. Özellikle geçmişlerinde sevdikleri ve yakın hissettikleri bir kişiyi kaybeden öğrenciler, metinde karşılaştıkları bu ölüm durumunda kayıplarını ve ne kadar üzüldüklerini hatırladıklarını, bu şekilde yeniden üzüldüklerini ya da o üzüntüyü ne kadar iyi anlayabildiklerini dile getirmişlerdir.

Öğrenciler, bir karakterle özdeşleşmeden önce onun kişilik özelliklerine bakmışlardır. Katılımcıların çok büyük bir çoğunluğu kendilerine benzeyen karakterlerle ilgilenmişler, çok küçük bir kısım kendilerinden farklı kişilik özelliklerine sahip karakterleri sevmişlerdir. Çalışmamızın sonuçları bu noktada Şen ve Karagül'ün

(2021) sonuçlarıyla uyumludur. Okurlar, karakterlerin kişilik özelliklerini yaşanılan olaylar aracılığıyla çıkarmışlardır. Bu noktada karakterin yaşadığı olaya benzer bir olay yaşamışsa ya da yaşamak istiyorsa karakterin kişilik özelliğini de kendine yakın olarak görme eğiliminde olmuştur. Ancak bu noktada tanıdık olay olgusu benzer kişilik özelliklerini tayin eden nokta olmuş, çok daha ön planda yer almıştır.

Katılımcılar, ana karakterin dışında, ana karakterin tanıdığı biri ya da olaydan sorumlu karakterlerle kendilerinin etrafında bulunan kimselerle benzerlikler kurmuşlar, böylece ana karakterle kurdukları kişisel özdeşimi kuvvetlendirmişlerdir.

Şen ve Karagül'ün (2021) sonuçlarına karşıt şekilde çalışmamızın önemli bir sonucu olarak öğrenciler, ölüm deneyimi olan karakterlerle özdeşleşmişler, hatta çok az bir kısmı kötü yaşam koşullarına sahip karakterlerle de özdeşleşmiştir. Bu noktada şunu ifade etmek gerekir ki okumuş oldukları iki kitabın ana karakteri anlatı sonunda ölürken, diğer kitaptaki ana karakterin annesi henüz anlatı başında ölmüştür. Karakterlerin sonunda başına gelen ölüm konusundaki kabul zorluklarına rağmen, öğrenciler karakterin ölene kadar yaşadıkları üzerinden benzerlikleri yakalayıp özdeşimi kurmuşlardır. Kötü yaşam koşullarına sahip karakterleri genellikle kendilerine yakın hissetmekte zorlanmışlarsa da karakterin hissettiği duygu üzerinden kendine benzerlik yakalamış ve kendini karaktere çok yakın hissettiğini ifade etmişlerdir.

Katılımcıların verdikleri yanıtlar aracılığıyla büyük oranda metinle kişisel bağ kurdukları, metne yönelik kişisel tepki verdikleri ve karakteri anladıkları görülmektedir. Okurlar, kitapla kurdukları ilişki sayesinde karşılaştıkları olaylar, durumlar ve üstlendikleri rollerin farkına vararak hissettikleri duyguları anlamlandırmışlardır. Bu sonuç, Ateş ve Aktaş'ın (2020) çalışmasının sonuçlarıyla uyumludur.

Çevik ve Müldür (2019), yaptıkları araştırmayla öğrencilerin metinde geçen olaylarla kendi hayatlarını özdeşleştirdikleri sonucuna ulaşmıştır. Öğrencilerin kitaplarla kişisel bağ kurdukları ve kendi hayatlarıyla özdeşleşen olaylara tepki gösterdikleri sonucuna ulaştıkları çalışmaları ile araştırmamızın sonuçları uyumludur.

Balint ve Tan (2019), kurgusal karakterlerin anlatı deneyiminde nasıl göründüğünü ve izleyiciler tarafından onlara hangi kişisel anlamların atfedildiğini araştırdıkları çalışmalarında katılımcıların karakterlerle kendi benliklerini karşılaştırdıkları ve

benzerlikler algıladıkları sonucuna ulaşmışlardır. Karakterin özümsenmesi esnasında yakınlık, özdeşim ve uzaklaşma arasındaki salınımların en genel tepkiler olduğunu ortaya koymuşlardır. Çalışmamızda öğrencilerin tamamı karakterlerle kendi benliklerini karşılaştırmışlar, benzerlikler buldukları karaktere ilişkin olumlu duygular besleyip kendilerine yakın bulduklarını ifade etmişken, benzerlikler bulunmayan karaktere ilişkin çoğunlukla tepkisiz kalmışlardır. Bu nokta çalışmamızın sonuçları Balint ve Tan'ın (2019) sonuçlarıyla paralellik arz etmektedir.

Karagöz (2018), resimli çocuk kitaplarının öğrencilerde bıraktığı etki düzeyini okur tepki kuramı açısından çözümlemeye odaklandığı araştırmasında katılımcıların kitaplarda anlatılmak istenilenlerle yaşamları arasında bağ kurdukları, deneyimlerini yansıtma imkanlarının oluştuğu, tepkilerinde kişisel duygu ve düşüncelerine yer verdiklerini bulmuştur. Çalışmamızda çocuk okurların metni nesnel bir metin olarak algılamaktan ziyade kendi deneyimleriyle beraber okudukları, anlatılanlarla kendi hayatlarında benzerlikler yakaladıklarında okumanın çok daha keyifli bir hal aldığı, metne yönelik tepkilerinde belirleyici olanın kendi geçmiş tecrübeleri, duygu ve düşünceleri olduğu görülmüştür. Bu anlamda iki çalışmanın sonuçları birbiriyle tutarlıdır.

Tosun (2018), okuma çemberlerinin okuduğunu anlamaya etkisini araştırdığı çalışmasında öğrencilerin bireysel okumaları yoluyla ortaya çıkan anlamın, öğrencilerin paylaşımı sayesinde değişebildiği sonucuna ulaşmıştır. Çalışmaya paralel şekilde ilk kitaba ilişkin görüşler sınıf ortamında büyük grup şeklinde alındığından öğrencilerin yorumlarının birbirini etkilediği gözlemlenmiştir. Öğrenciler kendileri gibi düşünen bir başkasını dinlediklerini kendilerini çok daha rahat ve emin bir şekilde ifade etmişler, kendi düşüncelerine rastlamadıklarında ise çekinerek fikirlerini beyan etmişlerdir. Kimi zaman aklına sorunun cevabına yönelik bir fikir gelmeyen öğrenci ise önceki arkadaşlarının fikirlerini tekrar etme eğilimi göstermiştir. Bireysel tepki verilerini yanıltmaması adına araştırmacı bir sonraki kitabı küçük gruplar şeklinde öğrencilerle görüşmüş ve son kitabı bire bir şekilde görüşme yoluna giderek farklı tarzlarda en doğru şekilde verileri toplamayı amaçlamıştır. Kitaplar hakkında konuşmak ve grup içi paylaşımlar hatta bir öğretmenle bir kitabı bu kadar duygusal bir düzlemde konuşabiliyor olmak öğrenciler için okuma etkinliğini daha zevkli bir hale getirmiştir. Çalışmamızın bu sonucu Tosun'un (2018) çalışma sonucuyla tutarlıdır.

Öztürk'ün (2017) çalışması 5. sınıf öğrencilerinin ölüm temalı çocuk edebiyatı ürünleri karşısındaki tepkilerini tespit etmeyi amaçlamış ve benzer olaylar yaşayan karakterlerle öğrencilerin daha kolay özdeşleşebildiği sonucuna ulaşmıştır. Kendi hayatlarında eserdekine benzer tecrübeler yaşamış olan öğrenciler eserde anlatılanları daha kolay kabullenmiş, kaçış tepkisi vermemiş ve okunan hikâyeyi daha fazla hatırlama eğiliminde oldukları görülmüştür. Çalışmamızda öğrencilerin en çok etkilendikleri olaylar genellikle en sevdikleri ve en şaşırdıkları olaylar olurken, bu olayların kendi hayatlarında yaşamış oldukları olaylarla benzerliklerini dile getirmişlerdir. Böylece olayı yaşayan kahramanla çok daha kolay bir şekilde özdeşleşebilmişlerdir. Bu anlamda çalışmamızın sonuçları Öztürk'ün (2017) sonuçlarıyla uyumludur. Öğrencilerin çalışmamız için okumuş oldukları üç kitabın ikisinin sonunda ana karakter ölmüştür. Öğrencilerin tepkilerinin doğrudan durumdan kaçmak olduğunu söylemek zordur. Ancak ölüm yerine farklı alternatif senaryolar üretmişler ve böyle bir sonucun onları daha fazla memnun edeceğini dile getirmişlerdir. Bununla birlikte bazıları için bu konu olumsuz olarak algılanmamış, bu duruma olumsuz bir tepki göstermemişlerken, bazıları böyle bir sonun düşündürücü olduğunun altını çizmişlerdir. Böyle mutsuz bir sonun kendilerini gerçek dünyayı düşündürmeye itmiş olduğunu dile getirmişlerdir.

Yekeler ve Ulusoy (2017) ile Ulusoy'un (2016) çocuk kitaplarına yönelik tepkileri belirlemeye çalıştıkları araştırmalarında öğrencilerin cevaplarının daha çok okur merkezli olduğu, yanıtların kitaptaki olaylara katılma isteğine yönelik, kişisel düşünce ve hislerini katarak verdikleri sonucuna ulaşmışlardır. Çalışmamızda öğrencilere yönelik hazırlamış olduğumuz sorulara öğrencilerin verdiği yanıtların tamamı kendi duygu ve düşüncelerini içermektedir. Öğrenciler kitaplarla kişisel etkileşim kurabilmişler, kendi deneyimleri ile hikayedeki olay arasındaki benzerlikleri yakalayabilmiş ve ifade edebilmişlerdir. Bu nedenle yukarıda ismi geçen iki çalışma ile çalışmamızın sonuçları uyumludur. Öğrencilerin en çok etkilendikleri olayın kendisinin geçmişindeki bir olay olduğunu fark etmek çoğunlukla okuma esnasında değil araştırmacının okurlarla görüşmesi esnasında sondaj sorular yardımıyla gerçekleşmiştir.

Hooken ve Fikkers'ın (2014) kurgusal anlatıların insanların dünya görüşleri, tutum ve davranışları üzerindeki etkisini anlamak amacıyla gerçekleştirdikleri araştırmanın sonucunda katılımcıların ana karakterle, ona karşıt olan karakterle olduğundan çok

daha güçlü bir biçimde özdeşleştikleri sonucuna ulaşmışlardır. Çalışmamızda bu sonuca paralel olarak ana karakterin dışındaki karakterle benzerlikleri olsa dahi öğrencilerin çoğunlukla o karakterle özdeşleşmeyi istemedikleri, kendilerini ana karakterle özdeşleşmiş hissettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Öğrenciler kendi pozisyonlarına aykırı bir pozisyonda olsa bile çoğunlukla ana karakterle özdeşleşmişlerdir. Çalışmamızın sonuçları Hooken ve Fikkers'ın (2014) sonuçlarıyla tutarlıdır.

Okurların hemcinsleri olan karakterlerle daha yüksek düzeyde duygudaşlık ve özdeşim kurduklarına dair önemli bir veri bulgulanmamıştır. Bu çalışmada cinsiyetin özdeşim kurmada belirgin bir etkisinden söz edilemez.

Oatley (1999), gerçekleştirdiği araştırmasında öğrencilerin metni doğrudan yorumlamadıkları, okuduktan sonra bazı duygu ve anılarının ayrıntılarıyla metni yorumladıkları sonucuna ulaşmıştır. Katılımcıların hepsinin okuma esnasında hem duyguları hem de anıları işin içindedir. Çalışmamıza katılan öğrencilerinin tamamının karakterlere yönelik tutum ve tepkilerinde duyguları, düşünceleri ve anıları etkili olmuştur. Öğrencilerin hikâyeye verdikleri genel tepkilerin sınıflandırılması ile okumalarının harekete geçirdiği otobiyografik anıları arasında anlamlı bir yakın ilişki söz konusudur. Söz konusu çalışmanın sonuçları ile araştırmamızın sonuçları arasında önemli yakınlık bulunmaktadır.

Öğrenciler kitapları farklı şekillerde anlamlandırarak beğenmişlerdir. Bir kısım öğrenci için örneğin Ölümsüz Aile, kahramanda gördükleri özgür ve maceracı olma fantezisi veya ortamın aşinalığı beğenilerinde etkili olmuştur. Bazıları içinse daha önceden izlemiş oldukları eski filmlerin yeni bir edebiyat okuması şeklinde olmuştur. Farklı öğrenciler ana karakteri beğenmelerini sağlayan özelliklerini sıralamışlardır, söylemiş oldukları özellikler kendilerinde gördükleri veya görmek istedikleri özellikler olmuştur. Tek bir karakter her öğrenci için sevilesi, beğenilesi olmasına rağmen, beğenilmek için gereken özelliklerin öğrencilerin kendi hayatlarıyla, kendi karakterleriyle ilişkili olduğu görülmüştür. Bu noktada araştırmamızın sonuçları Shively'nin (1992) gerçekleştirdiği araştırmanın sonuçlarıyla tutarlıdır. Shively'nin farklı etnik gruplara izlettirdiği filmin sonunda, her iki etnik kimliğe sahip grubun da ana karakterle özdeşleştiğini, üstelik bu özdeşleşmenin ana karakterin kendileri hakkında olumsuz görüşlere sahip olmasına rağmen gerçekleştiği sonucuna ulaşmıştır. Kahramanları tanımlayan karşıtlıkların yapısının izleyicinin filmdeki karakterlerle

özdeşleşmesine rehberlik ettiği ve herhangi bir etnik yapıyı geçersiz kıldığı görülmüştür. İki farklı grup filmi farklı şekillerde anlamlandırarak beğenmişlerdir. Tek bir karakter her iki grup için de iyi olmasına rağmen, iyi olmak için gereken özelliklerin kendi hayatlarıyla ilgili olduğu çalışmanın önemli sonuçlarındandır. Araştırma çalışmamızla paralel bir şekilde izleyicilerin/okurların anlatı yapısının onlara özdeşleşmelerini söyledikleri karakterlerle, iyi karakterlerle özdeşleşmiş olduklarını göstermektedir.

Tal- Or ve Cohen (2010), anlatısal metinlere katılımı açıklamak amacıyla özdeşim ve taşınma arasındaki farkı ortaya koymak ve bu iki kavramın hem eğlenceyle hem de birbirleriyle olan ilişkilerini açıklamak amacıyla yaptıkları çalışmalarında özdeşimin belli bir karakterle ilişkiyi tanımladığı, taşınmanın ise anlatının bir bütün olarak yarattığı daha genel bir deneyim olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Önceki çalışmalarda bu iki kavramın birbirinden yeteri kadar ayrılamadığını iddia eden araştırmacılar kullanmış oldukları ölçeklerle bu ayrıma ulaşabilmişlerdir. Çalışmamızda da öğrencilerin özdeşim ve taşınmayı bir arada gerçekleştirdikleri bir süreçten söz etmek mümkündür. Öğrenciler, olaylara dahil olup bir yandan yaşayan kendileriymiş gibi hissederken karakterlerin olaylara verdikleri tepkiler aracılığıyla onların karakterlerine ait bilgilere sahip olmuş ve özdeşimi gerçekleştirmiş görünmektedir. Bu noktada taşınma ve özdeşimin birbirinden farklı iki kavram olmasına rağmen, taşınmanın özdeşimi kolaylaştıran bir olgu oluşundan söz etmek mümkündür. Tal -Or ve Cohen'in araştırmalarının önemli sonuçlarından bir diğeri özdeşimde etkili olanın keyif almadan ziyade duygular ve duygusal bağ oluşudur. Olumlu duygular ve duygusal bağın ortak bakış açısından daha önemli olduğu bu araştırmanın önemli sonuçlarındandır. Karakter ile izleyicinin ortak bakış açısı bozulmasına rağmen özdeşim güçlü kalmıştır. Çalışmamızın sonuçları bu noktada ilgili araştırma ile uyumludur. Öğrencilerin pek çoğu karakterin bakış açısını sorgulasa da kendilerinin daha farklı düşündüklerini ve davranacaklarını ifade etseler de özdeşimi sürdürmüş görünmektedirler.

Liebes ve Katz (1990), bir Amerikan programının farklı etnik gruplar tarafından izlendiğinde hangi tepkilere yol açacağını araştırdıkları çalışmalarında programın izleyiciler tarafından çözümlenmesinin kendi kimlikleri üzerinde düşünmek için bir araç işlevi gördüğü sonucuna ulaşmışlardır. Program referans çağrışımları kışkırtarak izleyicileri kendi yaşamları üzerinde düşünmeye sevk etmiş ve aynı zamanda konuşmaya kışkırtması nedeniyle yorumlayıcı topluluklar aracılığıyla kültüre nüfuz

etmeyi başarmıştır. Doğal bir görüşme ile gerçekleştirdikleri çalışmalarında özdeşimin bilinçsiz olarak gerçekleştiği, programın iç gözlem, düşünümsellik ve konuşma üzerinde etkili olduğu, program sayesinde izleyicilerin karakterle ve kendi aralarında diyaloğa girdikleri görülmüştür. Benzer şekilde doğal bir görüşme ile gerçekleştirdiğimiz çalışmamızda öğrencilerin herhangi bir çaba sarf etmeksizin, bilinçsiz şekilde karakterlerle özdeşim kurdukları hatta çoğunlukla kurdukları özdeşimin farkında olmadıkları gözlenmiştir. İlk kitabın görüşmesinden sonra öğrenciler kendilerine okuma sonrasında yöneltilen soruları ikinci kitabı okuma esnasında da kendi kendilerine sorduklarını, üzerine düşündüklerini ifade etmişlerdir. Çalışma süreci içerisinde ikinci ve üçüncü kitap bittiğinde öğrencilerin kitap üzerinde araştırmacıyla ve diğer arkadaşlarıyla konuşmaya çok daha istekli oldukları gözlemlenmiştir. Çalışmamızın sonuçları Liebes ve Katz'ın araştırmasının sonuçlarıyla uyumludur.

Newton, Buck ve Woelfel'in (1986) özdeşimi benzerlik ve yakınlık olarak ele aldıkları çalışmalarında cinsiyet rolleriyle ilgisi olmayan diğer niteliklerin özdeşim kurma sürecinde daha belirgin olabileceğinin düşünülebileceği sonucuna ulaşmışlardır. Çalışmamız temelinde özdeşimi benzerlik ve yakınlık olarak ele almasıyla ilgili çalışma benzerlik göstermektedir. Çalışmamıza katılan öğrenciler, özdeşim kurdukları karakterin cinsiyetiyle ilgilenmemişler, olaylara verdikleri tepkiler üzerinden çıkarım yaptıkları kişisel özellikleriyle ilgilenmişler, beğendikleri ve sevdikleri karakteri kendilerine daha yakın ve benzer olarak görmüşlerdir. Çalışmaların sonuçları bu yönüyle birbiriyle uyumludur.

Huesmann ve arkadaşlarının (1994) uzun süreli araştırmalarında özdeşimi model alma ve taklitle davranışsal şekilde kendini gösteren bir kavram olarak ele almışlardır. Çalışma sonucunda katılımcıların gözlemlediklerini davranış repertuarlarına ekledikleri ve gerçekçi bulunan karakterlerle özdeşim kurmanın daha fazla gerçekleştiği görülmüştür. Çalışmamız özdeşimin model alma ve taklitle olan ilgisine yönelik olmamakla birlikte bir öğrenciyle gerçekleşen görüşmeyle birlikte öğrencinin kitapta okuduklarını kendi hayatında da uygulamaya çalıştığını, eski davranışını değiştirip yerine kitaptaki kahramandan örnek aldığı davranışı koyma çabasında olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu noktada çalışmamızın sonuçları özdeşim kuran kişilerin gözlemlediklerini kendi davranış repertuarlarına eklemeleri yönüyle ilgili çalışma ile uyumludur.

Basil (1996), gerçekleştirdiği çalışmasıyla özdeşim kurulan karakterlerin tavır, davranış ve sözlerinin ikna edici olmaları sonucunda özdeşim kuran kişilerin düşünce ve davranışlarında etkili olduklarına, özdeşimin rol model alma yönüne dikkat çekmiştir. Çalışmamızda öğrenciler özdeşim kurdukları kişilerden farklı düşüncelere sahip olsalar da onların düşüncelerinden etkilenmiş oldukları ve en azından düşüncelerini değerlendirdiklerini, kendi düşüncelerini de sorguladıkları sonucuna ulaşmıştır. Bu noktada ilgili çalışma ile sonuçlar benzerlik göstermektedir.

Son olarak okur tepki teorisi, bir edebiyat teorisi ve eleştirel bir pratik olmasının yanı sıra edebî deneyimin doğası hakkında bize önemli bir anlayış sunar. İnsanın doğal dünyayla nasıl ilişki kurduğunun modellemesini bizlere edebiyat üzerinden verir. Okur tepki kuramının eleştirel pratikleri sayesinde okurun, aynı zamanda gerçek anlamda yaratıcı bir okuma yapan edebî yaratımın paydaşının, bunlarla birlikte tepkisini analiz eden eleştirmenin kitap karakterleriyle kurduğu ilişki üzerinden doğal dünyadaki kişilerle nasıl ilişkiler kurduğuna ulaşılabilir. Böylece kişisel algılar gözden geçirilebilir, toplumsal ve kültürel temelleri olan otomatik tepkiler belirlenebilir, bunun sonucunda ayıklanabilir ve/veya tepkilerin sorumluluğu alınabilir. Böylece kişisel önemi olan edebî deneyimler psikolojik anlamda özgürleştirici, toplumsal anlamda demokratik bir etki yaratabilir. Tepki alıştırmaları sonucunda metni yeniden yorumlama ve yorumları gözden geçirme, gerektiğinde metne geri dönüp ilgisiz ve gerekçesiz yorumlar elendiğinde metne tam olarak hakkının verildiği söylenebilir. Özerk bir metne bağımsız bir anlam atfetmemek; kelimelere, edebî araçlara, bunların içeriğine estetik etki atfetmek okulları öğretim kurumlarından "öğrenim" kurumlarına dönüştürebilir. Eleştirel güçteki büyümenin başlangıç noktası öğrencinin kendi okumasını eleştirebildiği kısıtlamasız bir alışveriş için elverişli bir sınıf ortamının yaratılabilmesiyle mümkündür. Bunun için öncelikle öğretmen bir metne hangi kişisel, toplumsal ve psikolojik arka planıyla yaklaştığının farkına varabilmeli, ardından bu deneyimi öğrencileriyle paylaşmalıdır. Bu şekilde ancak öğrencilere kendi önyargılarını dayatmaktan kaçınabilir, öğrencilerin muhakeme becerilerini geliştirebilir. Öğretmen, okumanın bir alışkanlık ve kültüre dönüşmesi yolunda bireysel okurlar ile edebî metinler arasında gelişebilecek etkileşimleri teşvik ederek, okurun edebî doyumlarını keşfetmesine yardımcı olmalıdır. Okuma eğitimi, bu anlamda okurun okuma süreci üzerinde öz eleştirel düşünmeye yönlendirilerek metinden anlam çıkarma kapasitesini geliştirme çalışması haline gelir. Mevcut

durumda öğrencinin metin hakkında gerçekten hissedebilecekleri ile öğretmenin öğrenciden fark etmesini beklediği şey arasında büyük bir uçurum vardır. Öğretmenin edebî bir metni en iyi yorumlayacak, eleştirecek kişi olarak görülmesi sonucunda öğrenci edebî bir metinle uğraşmayı kendisinden, merak ve ilgisinden kopuk, akademik bir alan olarak görmesine yol açmaktadır. Böyle olunca da okul günleri bittiğinde edebiyat uğraşısını bir kenara atma eğiliminde olabilir. Kişisel bir edebî deneyime ulaşmanın yolunu edebî değeri olmayan yazılarda bulabilir. Öğretmenin fikirlerini tekrar etmesi ile yüksek not alabileceğini düşünen sayısı hiç de azımsanamayacak öğrencinin edebî bir deneyimin tam içine dalmak ve etkisine izin vermek için kendi tepkileriyle yüzleşmesi ve uğraşması gereklidir. Öğrenci kendi deneyimini ve zevkini keşfettiğinde, tepkilerini kabul edilebilir bulduğunda duygu ve düşüncelerini ifade etmekte özgürleşecek, diğer yargıları dinlemeye ilişkin isteğinde de artış olacaktır. Böylece kendisi için anlam aramak üzere okumasının devamını getirecektir. Öğrencinin kendini rahatlıkla ifade edebilmesi ve ifade etmeye olan isteği sağlıklı bir sınıfın göstergelerindendir. Kendisinin dikkate değer deneyimleri, duyguları ve düşünceleri olduğuna ikna olan öğrenci öz güven ve yeterlilik duygusunun yanı sıra diğer arkadaşlarının da deneyim, duygu ve düşüncelerinin dikkate değer olduğunun farkında olacak; böylelikle hoşgörünün ve anlayışın hâkim olduğu, dinlemenin de en az konuşma kadar önemli olduğu bir sınıf iklimi oluşacaktır. Bu sayede edebiyatın doğasında var olan başkalarının deneyimine katılma, onların hedeflerini, duygularını ve düşüncelerini kavrama yeteneği doğal dünyalarına da yansımış olacaktır. Nitekim eğitim sürecinin başarısının en temel ölçütü öğrencinin gerçek yaşamı üzerindeki etkisidir.

KAYNAKÇA

Akyol, H. (2001). *Türkçe ilkokuma yazma öğretimi*. Gündüz Eğitim.

Arıcı, A. F. (2018). *Okuma Eğitimi*. Pegem Akademi.

Ateş, S., & Aktaş, N. (2020). Duygu durumlarının farklılaştığı resimli çocuk kitaplarına yönelik okuyucu tepkilerinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 6*(3), 726-745.

Aytaç, G. (1990). *Çağdaş Türk romanları üzerine incelemeler*. Gündoğan.

Aytaç, G. (1995) *"Edebiyat üzerine" Literra edebiyat yazıları*. Ürün.

Aytan, T., Çalıcı, M. A., & Erdem, A. (2018). Türkçe ders kitaplarındaki öyküleyici metin kahramanlarının rol model olma durumları üzerine bir araştırma. *Uluslararası Bilimsel Araştırmalar Dergisi*.*3*(2), 634-652

Aytaş, G. (2003). Okuma gelişiminde çocuk edebiyatının rolü. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (13), 155.

Aytaş, G., & Yalçın, A. (2017). *Çocuk edebiyatı*. Akçağ.

Bálint, K., & Tan, E. (2019). Absorbed character engagement: From social cognition responses to the experience of fictional constructions. *In Screening Characters* (pp. 209-230). Routledge.

Basil, M. D. (1996). Identification as a mediator of celebrity effects. *Journal of Broadcasting & Electronic Media*, *40*(4), 478-495.

Baş, B. (2015). *Türkçe öğretimi açısından çocuk edebiyatı*. Pegem Akademi.

Baymur, F., & Demiray, K. (1961). *Çocuk edebiyatı antolojisi*. Milli Eğitim.

Bettelheim, B. (1943). Individual and mass behavior in extreme situations. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, *38*(4), 417.

Bettelheim, B. (2019). *Masalların büyüsü*. (S. G. Elibal, Çev.) İnkılap.

Bleich, D. (1980). Epistemological assumptions in the study of response. İçinde. (ed.) Tompkins, J. P. *Reader- responce criticism*. John Hopkins University Press.

Busselle, R. & Blandzic, H. (2008). Fictionality and perceived realism in experiencing stories: a model of narrative comprehension and engagement. *Communication Theory*, 18(2), 255– 280.

Cohen, J. (1999). Favorite characters of teenage viewers of Israeli serials. *Journal of Broadcasting and Electronic Media*, 43, 327–345.

Cohen, J. (2001). Defining identification: A theoretical look at the identification of audiences with media characters. *Mass Communication & Society*, *4*(3), 245-264.

Creswell, J. W. (2021). *Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni.* (M. Bütün & S. B. Demir, Çev. Ed.). Siyasal Kitabevi.

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). Pegem.

Çevik, A., & Müldür, M. (2019). "Vapurları Seven Çocuk" adlı kitabın okur-tepki teorisi ile değerlendirilmesi. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, *7*(3), 40-50.

Day R. R., & Bamford J. (1998). *Extensive reading in the second language classroom*. Cambridge University Press.

Dilidüzgün, S. (1996). *Çağdaş çocuk yazını- Yazın eğitimine atılan ilk adım*. Uçanbalık.

Dilidüzgün, S. (2004). Okuma öğretimi hedefleri bağlamında Türkçe ders kitaplarındaki çocuk edebiyatı ürünleri. *HAYEF Journal of Education*, *1*(2), 43-55.

Dilidüzgün, S. (2018). *Çağdaş çocuk yazını: Yazın eğitimine atılan ilk adım* (3. Baskı). Tudem Yayınları.

Doğan, B. K. (2019). *Ortaokul Türkçe ders kitaplarının çocuğa görelik unsurları açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Dökmen, Ü. (1994). *Okuma becerisi, ilgisi ve alışkanlığı üzerine psikososyal bir araştırma*. MEB.

Eisenstock, B. (1984). Sex-role differences in children's identification with counterstereotypical televised portrayals. *Sex Roles*, *10*(5), 417-430.

Erikson, E. (1968). *Identity youth and crisis*. Norton.

Fish, S. (1980). Literature in the reader: Affective stylistics. İçinde. (ed.) Tompkins, J. P. *Reader- responce criticism*. John Hopkins University Press.

Fish, S. (1980). *Is there a text in this class*. Harvard University Press.

Foulquie, Paul (1994). *Pedagoji Sözlüğü*. (C. Karakaya. Çev.) Sosyal Yayınları.

Freud, S. (1921). Group psychology and the analysis of the ego. Standard Edition. *London: Hogarth Press*, *18*, 63-143.

Freud, S. (1989). *An outline of psychoanalysis* (J. Strachey, Trans.). Norton. (Original work published 1940)

Göğüş, Beşir (1978). *Türkçe ve yazın eğitimi*. Gül Yayınları.

Green, M.C., Brock, T.C., & Kaufman, G.F. (2004). Understanding media enjoyment: the role of transportation intonarrative worlds. *Communication Theory* 14, 311–327.

Gültekin, A. (2011). *Çocuk ve gençlik edebiyatı yazıları*. Erdem Yayınları.

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.

Hoeken, H., & Fikkers, K. M. (2014). Issue-relevant thinking and identification as mechanisms of narrative persuasion. *Poetics*, *44*, 84-99.

Holland, N. N. (1968). *The dynamics of literary response*. Oxford University Press.

Holland, N. N. (1975). *Five readers reading*. Yale University Press.

Holland, N. N. (1980). Unity identity text self. *PMLA*. İçinde. (ed.) Tompkins, J. P. *Reader- responce criticism*. John Hopkins University Press.

Huesmann, L. R., Lagerspetz, K., & Eron, L. D. (1984). Intervening variables in the TV violence–aggression relation: Evidence from two countries. *Developmental psychology*, *20*(5), 746.

Iser, W. (1980). The reading process: a phenomenological approach. İçinde. (ed.) Tompkins, J. P. *Reader- responce criticism*. John Hopkins University Press.

Kamalova, L. A., & Koletvinova, N. Y. D. (2016). The problem of reading and reading culture improvement of students-bachelors of elementary education in modern high institution. *International Journal of Environmental and Science Education*, *11*(4), 473-484.

Kaminski, W. (2016). *Çocuk ve gençlik edebiyatına giriş*. Milli Eğitim Bakanlığı.

Karagöz, B. (2018). Ortaokul 5. sınıf öğrencilerinin resimli çocuk kitaplarına ilişkin tepkileri üzerine bir inceleme. *Ana Dili Eğitimi Dergisi, 6*(4), 1198-1218.

Karagül, S. (2019). Ortaokul Türkçe ders kitaplarında yer alan öykü metinlerindeki karakter geliştirme yollarının incelenmesi. *Başkent University Journal of Education*, *6*(2), 293-303.

Katz, E., & Liebes, T. (1990). Interacting with" Dallas": Cross cultural readings of American TV. *Departmental Papers (ASC)*, 159.

Kavcar, C. (1999). *Edebiyat ve eğitim*. Engin Yayınevi.

Kıbrıs, İ. (2016). *Çocuk edebiyatı*. Kök Yayıncılık.

Kneepkens, L. J., & Zwaan, R. A. (1994). Emotion and cognition in literary understanding. *Poetics*, 23, 125-138.

Livingstone, S. M. (1998). Making sense of television: The psychology of audience interpretation. New York: Routledge

Lukens, R. J., Smith, J., Coffel, C. M., & Cynthia, M. (2018). *Çocuk edebiyatına eleştirel bir bakış*. çev. *Cenk Pamay.* Erdem Yayınları.

Maccoby, E. E., & Wilson, W. C. (1957). Identification and observational learning from films. *Journal of Abnormal Social Psychology*, 55, 76–87.

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.

Mattson, C. P. (2015). Children's Literature Grows Up. Doctoral dissertation, Harvard University, Graduate School of Arts &Sciences.

Merriam, S. B. (2018). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber*. (S. Turan, Çev. Ed.). Nobel.

Miall, D. S., & Kuiken, D. (1995). Aspects of literary response: A new questionnaire. *Research in the Teaching of English*, 37-58.

Miall, D. S., & Kuiken, D. (2002). A feeling for fiction: Becoming what we behold. *Poetics*, *30*(4), 221-241.

Neydim, N. (1998). *Çocuk ve edebiyat*. Bu Yayınevi.

Newton, B. J., Buck, E. B., & Woelfel, J. A. (1986). Metric multidimensional scaling of viewers' perceptions of TV in five countries. *Human Organization, 45*(2), 162-170.

Oatley, K. (1994). A taxonomy of the emotions of literary response and a theory of identification in fictional narrative. *Poetics,* 23, 53–74.

Oatley, K. (1999). Meeting of minds: Dialogue, sympathy, and identification in reading fiction. *Poetics*, 26, 439–454

Oatley, K., & Johnson-Laird, P. N. (2014). Cognitive approaches to emotions. *Trends in Cognitive Sciences*, *18*(3), 134-140.

Oğuzkan, A. F. (2000). *Yerli ve yabancı yazarlardan örneklerle çocuk edebiyatı*. Anı Yayıncılık.

Öz, M. F. (2011). *Uygulamalı Türkçe öğretimi*. Anı Yayıncılık.

Özdemir, E. (1987). *Türkçe öğretimi kılavuzu*. *İnkılap Kitabevi*.

Özdemir, E. (2005). *Eleştirel okuma*. Bilgi Yayınevi.

Öztürk, B. (2014). Türkçe Öğretiminde Çocuk Kitaplarından Yararlanma Örneği: Mutlukent'in Yöneticisi.

Öztürk, H. (2017). *Çocuk edebiyatında ölüm teması (Okur merkezli bir araştırma)* (Doctoral dissertation, Doktora tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.

Öztürk, O. (2001). *Ruh sağlığı ve bozuklukları*. Feryal Matbaası.

Poulet, G. (1980). Criticism and the experience of interiority. İçinde. (ed.) Tompkins, J. P. *Reader- responce criticism*. John Hopkins University Press.

Rosenblatt, L. M. (1993). The transactional theory: Against dualisms. *College English*, *55*(4), 377-386.

Rosenblatt, L. M. (2014). *Literature as exploration*. Modern Language Association.

Sarıyüce, H. L. (2012). *Türk çocuk ve gençlik edebiyatı ansiklopedisi*. Nar Yayınları.

Sever, S. (2007). Okuma kültürü edinme sürecinde Türkçe öğretiminin sorumluluğu. *Okuma Kültürü ve Okullarda Uygulama Sorunları Toplantısı*, *Ankara: MEB*, 108-126.

Sever, S., Kaya, Z., & Aslan, C. (2013). *Etkinliklerle Türkçe öğretimi*. Tudem.

Sever, Sedat (2015). *Çocuk edebiyatı ve okuma kültürü*. Tudem.

Sever, Sedat (2019). *Çocuk ve edebiyat*. Tudem.

Shively, J. (1992). Cowboys and Indians: Perceptions of western films among American Indians and Anglos. *American Sociological Review*, 725-734.

Short, K. G. (2018). What's trending in children's literature and why it matters. *Language Arts*, *95*(5), 287-298.

Stakić, M. (2014). The specifics of children's literature in the context of genre classification. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, *5*(19), 243.

Şen, E., & Karagul, S. (2021). A study of secondary school students' perceptions of fictional characters. *International Journal of Educational Methodology*, *7*(3), 433-446. https://doi.org/10.12973/ijem.7.3.433

Şirin, M. R. (1998). *99 soruda çocuk edebiyatı*. Çocuk Vakfı Yayını.

Şirin, M. R. (2021). *Çocuk edebiyatına eleştirel bir bakış*. Uçan At Yayınları.

Şirin, M. R. (2022). *Çocuk, çocukluk ve çocuk edebiyatı*. Uçan At Yayınları.

Tal-Or, N., & Cohen, J. (2010). Understanding audience involvement: Conceptualizing and manipulating identification and transportation. *Poetics*, *38*(4), 402-418.

Taymur, İ., & Boratav, R. C. (2013). İçselleştirme, içealım, içeatım ve özdeşim. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, *5*(3), 330-342.

Türk Dil Kurumu. (t.y.). *Güncel Türkçe sözlük*. https://sozluk.gov.tr/

Tompkins, J. P. (Ed.). (1980). *Reader- responce criticism*. John Hopkins University Press.

Tosun, D. K. (2018). Okuma çemberlerinin okuduğunu anlama, akıcı okuma, okuma motivasyonu ve sosyal beceriler üzerindeki etkisi ve okur tepkilerinin belirlenmesi.

Tuncer, N. (1998). Çocukların Ruhsal İhtiyaçları ve Bunları Karşılayabilecek Kitapların Özelliklerinden Söz Eder Misiniz? 99 Soruda Çocuk Edebiyatı. M. R. Şirin (Hazırlayan). (İkinci Baskı), s.206-210. İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.

Turhan, O., & Turhan, F. K. (2021). Edebiyat ve duygular: Öyküleyici metinleri anlamada duyguların rolü. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, *9*(2), 275-294.

Türkçe Öğretim Programı (2019), MEB.

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.

Tyson, L. (2006). *Critical theory today: A user-friendly guide*. Routledge Taylor & Francis Group.W second edition

Tyson, L. (2011). *Using Critical Theory: How to read and write about literature.* Taylor & Francis. Routledge, second edition

Ulusoy, M. (2016). Resimli çocuk kitapları ve okur-tepki teorisi. *İlköğretim Online*, *15*(2).

Uz Erşahin, I. (2009). Türkçe ders kitaplarında yer alan çocuk edebiyatı metinlerinin çağdaş çocuk edebiyatı ilkeleri açısından değerlendirilmesi ve eğitsel öneriler. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul*.

Wollheim, R. (1974). Identification and imagination. *R. Wollheim (Ed.), Freud. A Collection of Critical Essays, Garden City/New York (Achor Press/Doubleday) 1974, pp. 172-195.*

Yakıcı, A., Yücel, M., Doğan, M., & Yelok, S. (2005). *Türkçe-1 yazılı anlatım*. Bilge Yayınları.

Yekeler, A. D., & Ulusoy, M. (2017). İlkokul öğrencilerinin bilgi verici resimli çocuk kitaplarına yönelik tepkileri. *Anadolu Kültürel Araştırmalar Dergisi*, *1*(2), 20-39.

Yıldırım, K., Sönmez, M., Çetinkaya, F. Ç., & Akyüz, S. (2021). Üstün yetenekli öğrencilerin küresel salgın sürecinde ev etkinlikleri, okur tepkileri ve anlama durumlarının incelenmesi. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi [MSKU Journal of Education], 8*(2), 690- 710 DOI: 10.21666/muefd.869258

Yılmaz, O., & Yakar, Y. M. (2018). Türk çocuk edebiyatında sorun odaklı yaklaşım. *Çocuk ve Medeniyet*, *3*(6), 29-42.

Yin, R. K. (2017). *Durum çalışması araştırması uygulamaları*. (İ. Günbayı, Çev.). Nobel.

Yussof, 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.

EKLER

Ek 1. Etik Kurul İzni

YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu

Toplantı Tarihi: 02.05.2022 **Toplantı No: 2022.05**

SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ARAŞTIRMALARI ETİK KURULU TOPLANTI KARARI

Yürütücülüğünü Üniversitemiz Sosyal Bilimler Enstitüsü öğretim üyelerinden Prof. Dr. Bayram Baş danışmanlığında lisansüstü öğrencisi AYŞEN KARA tarafından yapılacak olan "Ortaokul Öğrencilerinin Çocuk Kitaplarındaki Karakterlerle Özdeşim Kurmaları Üzerine Bir Durum Çalışması 6 Sınıf Örneği" adlı çalışma ve bu çalışmada kullanılacak veri toplama araçları ve yöntemlerine ilişkin bilgilerde etiğe aykırı herhangi bir bulguya rastlanmamıştır.

Etik Kurul Üyeleri

Prof. Dr. DÜNDURAN
Başkan

Prof. Dr. Ali ERYILMAZ
Üye

Prof. Dr. Gülnaz GÖLBAŞI ŞİMŞEK
Üye

Doç. Dr. Mehmet Emin KAHRAMAN
Üye

Doç. Dr. Senay OĞUZTÜRK
Üye

Doç. Dr. Yasin ŞİMŞİTOĞLU
Üye

Dr. Öğr. Üyesi Güzin KIYILDIZ
Üye

Taş Bina A-2013 Oda Davutpaşa Kampüsü Esenler/İstanbul Tel: (0212) 383 31 18
E-posta: sbemdr@yildiz.edu.tr - Web: sbe.yildiz.edu.tr
Rapor Doğrulama Adresi: "etik.yildiz.edu.tr/dogrula" Rapor No: 20220500382 Doğrulama Kodu: a6254

Ek 2. Aydınlatılmış Onam Formu

../../20..

DENEKLERİN GÖNÜLLÜLÜĞÜ
VE
AYDINLATILMIŞ ONAM FORMU

Araştırma Başlığı: Ortaokul Öğrencilerinin Çocuk Kitaplarındaki Karakterlerle Özdeşim Kurmaları Üzerine Bir Durum Çalışması (6. Sınıf Örneği)

Araştırma Yürütücüsü:

Sayın Öğrenci,

‘‘Ortaokul Öğrencilerinin Çocuk Kitaplarındaki Karakterlerle Özdeşim Kurmaları Üzerine Bir Durum Çalışması (6. Sınıf Örneği)’’ başlıklı tez çalışması İstanbul Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı yüksek lisans programı sürecinde Prof. Dr. Bayram Baş danışmanlığında Ayşen Kara tarafından sürdürülmektedir.

Araştırmanın Amacı: Araştırmanın amacı, ortaokul 6. sınıf öğrencilerinin okur- tepki kuramına göre tepkilerini alarak okudukları kitapların karakterleriyle özdeşim kurma durumlarını belirlemektir.

Görüşme süresi: Görüşme süresi her bir kitap için en az 2 ders saati olacaktır.

Gönüllülük: Ayşen Kara tarafından düzenlenen, çocuk edebiyatı aracılığıyla çocuk okurların kitap karakterleriyle özdeşim kurma durumlarını ortaya çıkarmayı amaçlayan, öğrenciler üzerinde yapılan bu araştırmaya gönüllü olarak katılımınız rica edilmektedir.

Araştırmaya katılımı reddetmeniz herhangi bir sorun teşkil etmeyecektir.

Bu araştırmanın hiçbir aşaması kişisel rahatsızlık vermeyecektir ancak herhangi bir rahatsızlık hissetmeniz durumunda neden belirtmeksizin araştırmadan çıkabilirsiniz.

Kazanım: Çocuk okurların özdeşim kurma durumunu ortaya koymayı amaçlayan tez çalışması, Türkçe Öğretim Programında (2019) yer alan belirli kazanımları dikkate alır ve çıkış noktası olarak belirler:

T.6.3.24. Metnin içeriğini yorumlar.

a) Yazarın olaylara bakış açısının tespit edilmesi sağlanır.

b) Metindeki öznel ve nesnel yaklaşımların tespit edilmesi sağlanır.

c) Metindeki örnek ve ayrıntılara atıf yapılması sağlanır.

T.6.3.29. Okudukları ile ilgili çıkarımlarda bulunur.

Neden-sonuç, amaç-sonuç, koşul, karşılaştırma, benzetme, örneklendirme, duygu belirten ifadeler, abartma üzerinde durulur.

Çalışma, öğrencilerin 21. yüzyıl becerilerinden olan eleştirel düşünme, sorgulama, analiz etme becerilerini geliştirmeyi hedeflemektedir.

Gizlilik: Araştırmanın ‘‘gizlilik’’ esasına dayanarak kişisel bilgileriniz Ayşen Kara tarafından korunacak ve 3. kişilerle paylaşılmayacaktır.

Toplanan veriler isminiz olmaksızın araştırmada kullanılacaktır.

Bu çalışmaya tamamen gönüllü olarak katılıyorum ve istediğim zaman ayrılabileceğimi biliyorum. Verdiğim bilgilerin bilimsel amaçlı yayımlarda kullanılmasını kabul ediyorum.

Araştırmaya katılmak istiyorum. Evet / Hayır

Adı Soyadı:

Katılımcının İmzası:

Tarih:

Herhangi bir sorunuz olduğunda veya araştırma ile ilgili bir rahatsızlık hissetmeniz durumunda aşağıda belirtilen yollarla iletişim kurabilirsiniz.

E-posta: TEŞEKKÜRLER

Telefon:

Ek 3. Araştırma Amaçlı Çalışma İçin Çocuk Rıza Formu

Sayın Veli/Yetkili,

Ekte çocuğunuza(öğrencinize) uygulayacağımız anket/görüşme mevcuttur. Bu bilgiler araştırma amaçlı olup Türkçe eğitimi alanında kullanılacaktır. Bu bilgiler herhangi bir özel bilgi içermemektedir ve etik ilkelere paralel olarak kullanılacaktır.

Not: Ayrıca ilgili çocuk (öğrencilere) bilgilendirme yapılmalıdır.

Çocuğun adı, soyadı:

Çocuğun imzası: Tarih:

Velisinin adı, soyadı:

Velisinin imzası: Tarih:

Araştırıcının adı, soyadı, unvanı:

Adres:

Telefon no:

İmza: Tarih:

Ek 4. Bilgilendirilmiş Olur Formu

../../20..

BİLGİLENDİRİLMİŞ OLUR FORMU

1. Aşağıda imzası olan ben " Ortaokul Öğrencilerinin Çocuk Kitaplarındaki Karakterlerle Özdeşim Kurmaları Üzerine Bir Durum Çalışması (6. Sınıf Örneği)" başlıklı çalışmaya katılmayı kabul ediyorum.

2. Bu çalışmayı yürüten Ayşen Kara çalışmanın yapısı, amacı ve muhtemel süresi, hakkında ayrıntılı sözlü ve yazılı bilgi verdi.

3. Araştırmacı Ayşen Kara'ya çalışmasıyla ilgili her soruyu sorma fırsatını buldum. Cevapları ve bana verilen bilgiyi anladım.

4. Araştırmacı Ayşen Kara'ya bilgilerin ayrıntılarını açıklamama ve benimle ilgili sırları koruması şartıyla benimle bu çalışmayı yapmasına izin veriyorum.

5. Çalışma boyunca tüm kurallara uyacağıma, araştırmacı Ayşen Kara ile tam bir uyum içinde çalışacağıma ve konuyla ilgili herhangi bir sorun çıktığında hemen onu arayacağımı kabul ediyorum.

6. Bu çalışma sonuçlarının kullanılmasını kısıtlamayacağımı ve yayın, rapor ve benzeri bilimsel dokümanlarda kullanabileceğini kabul ediyorum.

7. Bu çalışmadan istediğim zaman çıkabileceğimi anladım.

OKUDUM VE ONAYLADIM.

Katılımcının Adı ve Soyadı, Adresi: Tarih, İmza:

Araştırmacının Adı ve Soyadı, Adresi: Tarih, İmza:

Ek 5. Katılımcı Öğrencilerle Görüşme Formu

Merhaba,

Öncelikle yapacağım bu çalışmaya gösterdiğin ilgi ve bana zaman ayırdığın için teşekkür ederim. Bu form araştırmacının amacını açıklamakta ve senin katılımcı olarak ne gibi hakların olduğunu tanımlamayı amaçlamaktadır.

Seninle gerçekleştireceğimiz bu görüşmenin amacı, bilimsel bir çalışma için, öğrencilerin, okudukları kitaplara yönelik tepkilerini almaktır. Bu sebeple dile getireceğin görüşlerin çalışma için çok değerli olduğunu bilmeni isterim. Görüşme sırasında ortaya çıkabilecek kesintileri önlemek ve verilerin analizinde kolaylık sağlaması amacıyla görüşmemizi ses kaydına almak istiyorum. Bu görüşme, araştırma dışında hiçbir yerde kullanılmayacaktır. Araştırmada gerçek ismin yerine takma bir isim kullanılacaktır. İstediğin zaman görüşmeyi kesebilir ve çalışmadan ayrılabilirsin.

Araştırma kapsamında, bilgilendirildiğine ve verilen güvenceye ilişkin bu formu imzalamanı rica ediyorum.

Teşekkür ederim.

Görüşmeci	**Görüşülen**
Adı Soyadı	**Adı Soyadı**
İmza	**İmza**

Görüşme Soruları

Kişisel Özdeşime İlişkin Sorular

1. Okuduğun kitapta en çok hangi karakteri sevdin? Neden?
2. Okuduğun kitapta en sevmediğin karakter kim oldu? Neden?
3. En çok hangi karakter için üzüldün? Neden?
4. En çok hangi karakteri beğendin/ hayran oldun? Neden?
5. En çok hangi karaktere kendini yakın hissettin? Neden?
6. Yukarıdaki soruya verdiğin cevaba ait karakterle ortak yönlerin nelerdir?

Tanıdık Karakterlere İlişkin Sorular

1. Kitapta hatırlayabildiğin tüm karakterlerin isimleri neler? İsimlerini hatırlamıyorsan özellikleriyle tanımlayabilirsin.
2. Birinci soruya verdiğin cevaptaki karakterlerden sana bir şekilde tanıdık gelen, tanıdığın birini anımsatan karakterler hangileri?
3. İkinci soruya verdiğin cevaptaki karakter isimleri sana kimi anımsatıyor, çevrende benzer bulduğun kişiler kim?
4. Üçüncü soruyu cevapladığın karakter- kişi çiftlerinden seni en çok etkileyen hangisi?
5. Seni en çok etkileyen karakter- kişi çiftindeki iki isin arasındaki benzerlikler neler? Fiziksel özellikleri benziyor mu, nasıl bir benzerlik var? Bir veya daha çok kişilik özelliğini paylaşıyorlar mı? Davranışları benzerlik gösteriyor mu, cevabın evetse hangi davranışları benzerlik gösteriyor? Bulabildiğin tüm benzerlikleri olabildiğince eksiksiz tanımlar mısın?

Tanıdık Olay Örgüsüne İlişkin Sorular

1. Kitapta en beğendiğin olay hangisiydi? Neden?
2. En rahatsız edici bulduğun, okurken en çok rahatsız olduğun olay hangisiydi? Neden? (En beğenmediğin olay hangisiydi? Neden?)
3. En şaşırtıcı bulduğun, okurken çok şaşırdığın olay hangisiydi? Neden?
4. En az ilgini çeken, kitapta bu olay hiç anlatılmasa da olurdu, hikâye bir şey kaybetmezdi dediğin olay hangisiydi? Neden?
5. İlk dört soruya verdiğin cevaplardan seni en çok etkileyen olay hangisiydi?
6. Beşinci soruya verdiğin cevaptaki olayda sana tanıdık gelen bir şeyler olabilir mi? Sana tanıdık gelen, ben de böyle bir şey yaşamış ya da şahit olmuştum, diyebileceğin bir olay mıydı? Olabildiğince eksiksiz bir şekilde o olayın sendeki benzer tecrübesini paylaşır mısın? Hemen aklına gelmeyebilir, istediğin kadar düşünebilirsin.

Ortama İlişkin Sorular

1. Okuduğun kitaptaki karakterler nasıl yerlerde yaşıyorlar? (köy, kent, kasaba, kırsal…) Hangi ayrıntılardan bu cevaba ulaşıyorsun? Yaşadıkları yerlerle ilgili iklim ve hava koşullarıyla ilgili ayrıntılar anlatılmış mı? Hatırladığın kadarıyla olaylar nasıl yerlerde geçiyor?

2. Kitapta anlatılanların zamanına ilişkin düşüncelerin neler? Sence anlatılanlar günümüzde mi yaşanıyor, geçmişte ya da gelecekte mi? Olabildiğince anlatır mısın?

3. Olayların geçtiği mekanlar zenginlik, yoksulluk ya da orta sınıfı mı düşündürüyor? Mimari yapılar, çevre düzenlemeleri, tüketim ürünleri, vb. böyle düşünmene sebep olacak şekilde mi anlatılıyor? Olabildiğince anlatır mısın?

4. Karakterlerin konuşma biçimleri (yöresel dil kullanımı, aksanları, resmi konuşma biçimleri), giyinme biçimleri, çalışma ve ibadet yerleri gibi unsurlarla "orada olma" hissini yaşadığın bir yer oldu mu? Nasıl bir yer orası, anlatır mısın?

5. Yukarıdaki sorulara verdiğin yanıtlardan seni en çok etkileyen hangisi?

6. Beşinci soruya verdiğin yanıtta seni en çok etkileyen bu ortamla içinde bulunduğun ortamın ortak yönleri neler? Hemen aklına gelmeyebilir, istediğin kadar düşünebilirsin.