



T.C.  
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı  
Türkçe Eğitimi Bilim Dalı

Doktora Tezi

ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN ÖYKÜLEYİCİ METİNLERE İLİŞKİN  
TEPKİLERİNİN ALIMLAMA ESTETİĞİ KURAMI AÇISINDAN İNCELENMESİ

Ahmet Selçuk ONARICIOĞLU

Danışman  
Prof. Dr. Osman UYANIK

Konya 2020

## ÖN SÖZ

Öyküler, Türkçe eğitiminde ve çocuk edebiyatında çocukların edebî zevklerinin gelişmesi ve eğitim materyali olarak kullanılması için oldukça önemli yazın türlerinden birini oluşturmaktadır. Ancak öykü türlerinin, anlatım tekniklerinin ve öykülerdeki kurguların öğrenciler üzerinde ne tür etkilerinin olduğu hususu derinlemesine incelenmesi gereken bir konudur. Ayrıca öykülerdeki bu unsurların eğitimsel ve estetiksel olarak en verimli şekilde nasıl kullanılacağına tespiti de öykücülüğün gelişiminde önemli bir rol oynamaktadır. Bu çalışmada ortaokulda okuyan 12-14 yaş aralığındaki öğrencilerin öyküleyici metinlere verdikleri sözlü ve yazılı tepki süreçleri tespit edilmiş ve bu tepkiler alımlama estetiğinin kriterleri çerçevesinde metin odaklı olarak incelenmiştir.

Bu çalışmada görüş ve önerileriyle beni yönlendiren danışmanım Sayın Hocam Prof. Dr. Osman UYANIK'a, tez konumun meydana gelmesinde ve tez sürecinde her türlü desteğiyle yanımda olan Sayın Hocam Doç. Dr. Dilek CERAN'a ve aynı şekilde tez süresince her türlü yardımını benden esirgemeyen Sayın Hocam Dr. Öğr. Üyesi Mustafa AYDIN'a teşekkür ederim. Ayrıca araştırma sürecinde araştırma yaptığım okullarda her türlü imkânı ve kolaylığı sağlayan okul müdürleri ve her iki okul öğretmenlerine teşekkür ederim.

## İÇİNDEKİLER

ÖN SÖZ .....	I
İÇİNDEKİLER.....	II
DOKTORA TEZ KABUL FORMU.....	VII
TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU.....	VIII
BİLİMSEL ETİK BEYANNAMESİ.....	IX
SİMGELER VE KISALTMALAR.....	X
ÖZET.....	XI
ABSTRACT.....	XII
TABLolar LİSTESİ.....	XIII

### BİRİNCİ BÖLÜM

1.GİRİŞ.....	1
1.1.Problem Durumu.....	7
1.2.Araştırmanın Amacı.....	8
1.3.Araştırmanın Önemi.....	10
1.4.Varsayımlar.....	11
1.5.Sınırlılıklar.....	11
1.6.Tanımlar.....	12

### İKİNCİ BÖLÜM

2.ALAN YAZIN.....	13
2.1.Alımlama Estetiği Kuramı.....	13

2.1.1.Wolfang Iser.....	15
2.1.2.Hans Robert Jauss.....	21
2.1.3.Stanley Fish.....	23
2.2.Okur-Tepki Kuramı.....	24
2.2.1.Wayne Booth.....	25
2.2.2.Luise Rosenblatt.....	25
2.2.3.J. R. Squire.....	26
2.2.4.Robert Protherough.....	28
2.2.5.Okur-Tepki Kuramı Araştırmalarına Yönelik Temalar.....	28
2.3. Diğer Araştırmalar.....	30
2.3.1. Yabancı Kaynaklar.....	30
2.3.1.1.Yüksek Lisans Tezleri.....	30
2.3.1.2.Doktora Tezleri.....	31
2.3.1.3.Diğer Akademik Araştırmalar.....	32
2.3.2.Yerli Kaynaklar.....	38
2.3.2.1.Yüksek Lisans Tezleri.....	38
2.3.2.2.Doktora Tezleri.....	40
2.3.2.3.Diğer Akademik Araştırmalar.....	41
2.4.Öykülerdeki Yapısal Özellikler ve Alımlama Estetiği.....	44
2.4.1. Öyküde Anlatı Kişileri (Karakterler).....	45
2.4.2.Öyküde Olay ve Kurgu.....	53

2.4.3.Öyküde Zaman .....	60
2.4.4.Öyküde Uzunluk.....	68
2.4.5.Bakış Açıları.....	69
2.5.Metin Türleri ve Alımlama Estetiği.....	72
2.5.1.Yalın Anlamlı Metinler.....	72
2.5.2.Yabancılaştırılan Metinler.....	73
2.5.3.Örtük Anlamlı Metin.....	78
<b>ÜÇÜNCÜ BÖLÜM</b>	
3.YÖNTEM.....	79
3.1.Araştırmanın Modeli.....	79
3.2.Araştırmanın Çalışma Grubu.....	80
3.3.Veri Toplama Araçları.....	80
3.3.1.Araştırmada Kullanılan Öykülerin Belirlenmesi.....	80
3.3.2.Öykülerin Bölümlenmesi .....	83
3.3.2.1.Kalemler Öyküsü.....	83
3.3.2.2.Para Dağıtan Adam Öyküsü.....	84
3.3.2.3.Kırmızı Karanfil Şakası Öyküsü.....	86
3.3.2.4.Ben Bir Elektrik Direğiymiş Öyküsü.....	89
3.3.2.5.Gül Sokağının Dikenleri Öyküsü.....	91
3.3.3.Veri Toplama Araçlarının Belirlenmesi.....	94

3.4.Verilerin Toplanması.....	97
3.5.Verilerin Analizi.....	99

## DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4. BULGULAR.....	100
4.1.Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	100
4.1.1.Kişisel Hisler.....	102
4.1.2.Yorumlama.....	103
4.1.3.Boşluk Sezinleme.....	105
4.1.4.Yordama.....	107
4.1.5.Çağrışım.....	109
4.1.6.Anlamlandırma.....	111
4.2.İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	113
4.2.1.Kişisel Hisler.....	113
4.2.2.Yorumlama.....	121
4.2.3.Boşluk Sezinleme.....	131
4.2.4.Yordama.....	140
4.2.5.Çağrışım.....	151
4.2.6.Anlamlandırma.....	162
4.3.Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	166
4.3.1.Yorumlama.....	166
4.3.1.1.Öneride Bulunma.....	167
4.3.1.2.Eleştirme.....	169

4.3.2.Boşluk Sezinleme.....	169
4.3.3.Yordama.....	171
4.3.4.Çağrışım.....	175
4.3.5. Anlamlandırma.....	177

## BEŞİNCİ BÖLÜM

5.TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER.....	180
5.1.Birinci Alt Probleme İlişkin Tartışma ve Sonuç.....	180
5.2.İkinci Alt Probleme İlişkin Tartışma ve Sonuç.....	183
5.3.Üçüncü Alt Probleme İlişkin Tartışma ve Sonuç.....	193
5.4.Öneriler.....	195
5.4.1.Öykü Meydana Getirme Sürecine Yönelik Öneriler.....	195
5.4.2.Öyküleri Eğitim Materyali Olarak Hazırlamaya ve Kullanmaya Yönelik Öneriler.....	198
KAYNAKÇA.....	200
Ek-1: Araştırma İzin Dilekçesi.....	217
Ek-2:Ben Bir Elektrik Direğiyim Öyküsü.....	218
Ek-3: Gül Sokağı'nın Dikenleri Öyküsü.....	222
Ek-4:Kırmızı Karanfil Şakası Öyküsü.....	232
Ek-5: Para Dağıtan Adam Öyküsü.....	240
Ek-6: Kalemler Öyküsü.....	248
Ek-7: Yazılı Okur-Tepki Soruları.....	256
ÖZ GEÇMİŞ.....	257

## SİMGELER VE KISALTMALAR

BBED : “Ben Bir Elektrik Direğiyim”

C : Cilt

Çev : Çeviren

E : Erkek Öğrenci

Ed : Editör

GSD : “Gül Sokağının Dikenleri”

K : Kız Öğrenci

KKŞ : “Kırmızı Karanfil Şakası”

No/N : Numara (Number)

P./Pp. : Sayfa (Page)

PDA : “Para Dağıtan Adam”

S./Ss. : Sayfa/Sayfa Sayısı

Vb. : Ve benzeri

V./Vol. : Cilt (Volume)

## ÖZET

Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı  
Türkçe Eğitimi Bilim Dalı  
Doktora Tezi

Ortaokul Öğrencilerinin Öyküleyici Metinlere İlişkin Tepkilerinin Alımlama Estetiği Kuramı  
Açısından İncelenmesi

Ahmet Selçuk ONARICIOĞLU

Bu araştırmada ortaokul öğrencilerinin öyküleyici metinlere ilişkin tepkileri alımlama estetiği kuramı açısından incelenmiştir.

Öğrencilerin tepkilerini belirlemek için 2 adet *örtük*, 2 adet *yalın anlamlı* öykü seçilmiştir. Öyküler belirlenirken öykülerde *dramatik çözüm*, *sis etkisi*, *deus ex machina (ileri tesadüf etkisi)* vb. kurgu teknikleri içeren öyküler araştırma için tercih edilmiştir. Öyküler belirlendikten sonra öğrencilerin sözlü tepkilerini okuma sürecinin beş ayrı bölümünde tespit etmek için öyküler önemli noktalarında kesilmiş ve bu bölümlere sözlü okur tepki soruları eklenmiştir. Öykülerin sonlarına ise öğrencilerin okuma süreci sonunda yazılı tepki soruları eklenmiştir.

Öğrencilerin alımlamalarını tespit edebilmek için ölçüt örnekleme yöntemiyle seçilmiş, 12-14 yaş aralığında 40 öğrenci araştırmaya dâhil edilmiştir. Görüşmelerin tamamı 28 hafta sürmüştür. Öğrencilerin okuma sürecindeki beş ayrı yerdeki sözlü tepkileri ses kayıt cihazıyla kaydedilmiştir. Yazılı tepkileri ise okuma süreci sonrasında öğrencilerin yazılı cevaplarıyla sağlanmıştır.

Araştırma nitel araştırmadır ve betimsel analiz kullanılmıştır. Öğrencilerin tepkileri değerlendirilmiş ve 6 kategoriye ulaşılmıştır. Ek olarak kategoriler metin odaklı olarak incelenmiştir. Araştırmanın sonunda anlatım ve kurgu tekniklerine göre öğrencilerin alımlamalarının nasıl şekillendiğine dair genel sonuçlara ulaşılmıştır. Bu doğrultuda öykü meydana getirme ve öyküleri eğitim materyali olarak kullanma yönünde çocuk edebiyatı ve Türkçe eğitimine yönelik önerilerde bulunulmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** Alımlama Estetiği Kuramı, Okur-Tepki Kuramı, Öykü, Yabancılaştırılan Metin, Örtük Anlamlı Metin, Yalın Anlamlı Metin, Öyküde Kurgu

## ABSTRACT

Department of Turkish and Social Sciences Education  
Turkish Education Program  
Doctoral Thesis

The Examination of Middle School Students' Reader Responses On Narrative Texts In Terms  
Of Reception Aesthetic Theory

Ahmet Selçuk ONARICIOĞLU

In this study, response of secondary school students on narrative texts were examined in terms of reception aesthetics theory.

2 implicit and 2 simple short stories were chosen to determine students response. While determining the short stories, containing fiction techniques such as *curiosity*, *fog effect*, *deus ex machina* etc. were preferred for research After determining stories, short stories were cut at important points to identify students oral responses in five separate parts of the reading process. A written reader response question was added to the end of the stories to determine the students' written answers at the end of the reading process.

40 students between the ages of 12-14 were included in the study. These students were selected by the criterion sampling method to determine their reception. Interviews lasted 28 weeks. Each student gave oral responses in five different places during the reading process. The oral responses of the students were recorded with a voice recorder. Written responses were provided with the written answers of the students after the reading process.

In the study, descriptive analysis was used and was a qualitative study. The responses of the students were evaluated and 6 categories were reached. Intercalality, the categories were examined with a text based. At the end of the research, according to the narration and fiction techniques, general conclusions about reception of students have been reached. In this direction, suggestions were made for children's literature and Turkish education for to create stories and use them as educational materials.

**Key words:** Reception Aesthetic Theory, Reading-Response Theory, Short Story, Alienated Meaningful Stories, Implicitly Meaningful Stories, Simple Short Stories, Fiction In The Story

## TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1: Öykülerin Seçilmesinde Baz Alınan Ölçütler.....	81
Tablo 2: Araştırmaya Dâhil Edilen Öyküler.....	81
Tablo 3 :Uygulama İçin Seçilen Öyküler.....	82
Tablo 4 : Açık Uçlu Okuduğunu Anlama Yazılı Soruları.....	94
Tablo 5: Sözlü Tepkilere İlişkin Sorular.....	96
Tablo 6: Yazılı Tepkilere İlişkin Sorular.....	96
Tablo 7: Kalemler Okuduğunu Anlama Açık Uçlu Sınav Soruları Ortalaması.....	97
Tablo 8: Öğrencilerin Tepkilerine İlişkin Kategoriler ve Alt Kategoriler.....	113
Tablo 9: Bölümlere Göre Kişisel Hislere İlişkin Sözlü Tepkilerin Oranları.....	114
Tablo 10: Eleştirmeye İlişkin Sözlü Tepkilerin Oranları.....	122
Tablo 11: Boşluk Sezinlemeye İlişkin Sözlü Tepkilerin Oranları.....	132
Tablo 12: Boşluk Sezinlemeye İlişkin Öğrenci Tepkilerine Ait Alt Kategoriler.....	139
Tablo 13: Yordamaya İlişkin Öğrenci Tepkilerinin Özetleri.....	141
Tablo 14: Çağrışıma İlişkin Sözlü Tepkilerin Oranları.....	152
Tablo 15 : Yorumlamaya İlişkin Yazılı Tepkilerin Oranları.....	167
Tablo 16: Çağrışıma İlişkin Yazılı Tepkilerin Oranları.....	177

## BİRİNCİ BÖLÜM

### GİRİŞ

Türkçe eğitimi birçok alt dalı bünyesinde barındıran kapsayıcı bir yapıya sahiptir. Özellikle çocuk edebiyatı Türkçe eğitiminin çocukları kapsayan bölümü açısından oldukça önemlidir. Çocuk edebiyatı, bir çocuğun doğumundan itibaren gelişmesi, büyümesi ve bir birey olana kadar onun her aşamasında hem onu geleceğe hazırlaması hem de dünyayı anlamlandırıp onun estetik zevkini geliştirmesi yolunda oldukça önemli bir görev üstlenmektedir. “Modern çocuk edebiyatında üç temel kavram vardır: Çocuk bakışı, çocuğa görelilik ve çocuk gerçekliği.” (Şirin, 2016, s.23). Çocuk bakışı bir eserin çocuk tarafından alınma sürecidir. Çocukların bakış açısı ise çocuk bakışını kapsamaktadır. Bu nedenle bir eser oluşturulurken çocuk bakışının tespit edilebilmesi eserin amacına ulaşması için gereklidir. “Çocuk edebiyatı, çocuğun kendisini incelemelidir; bu edebiyat, onun doğasına, bakış açısına, dil ve anlam evrenine, ilgi ve gereksinmelerine yönelik gerçekliğini koşulsuz bir biçimde yansıtmalıdır.” (Çer, 2019, s.5). Çocuğa görelilik, edebî eser meydana getirilirken çocuğun ilgi ve ihtiyaçlarını ne ölçüde karşılayabileceğinin belirlenmesi ve bu doğrultuda eserin hazırlanmasıdır. “Çocuğa görelilik; çocukların ilgilerini, beklentilerini, ihtiyaçlarını, dil seviyelerini dikkate almak ve eserleri bu doğrultuda hazırlamayı gerektirir.” (Alan, Hüküm ve Biçer, 2016, s.214). Çocuk gerçekliği ise bir eser meydana getirilirken çocukların tam olarak psikolojik, sosyolojik vb. durumlarının tespit edilmesi ve bunun paralelinde eserin oluşturulması anlamına gelmektedir. “Çocuk gerçekliğinin oluşmasında çocuğun doğası, ilgileri, ihtiyaçları, sahip olduğu deneyim ve bilgileri etkili olmaktadır.” (Fırat, 2019, s.1009). Bu kavramların etkisi ise çocuk edebiyatını kendi içinde diğer edebiyatlardan ayrı, neredeyse tamamen bağımsız bir dal hâline getirmektedir. Özellikle bu temel kavramlar çocuk edebiyatının yönünün belirlenmesinde oldukça önemli bir rol üstlenmektedir. Bu sayede hem çocukların edebî zevklerinin gelişimi sağlanmaktadır hem de çocuk edebiyatı bu dönütler sayesinde gelişmektedir. Bu süreç içerisinde de çocukların edebî zevklerinin nasıl geliştiği, bu edebî zevklerin neler olduğu ve çocukların bu süreçleri hangi zihinsel olgularla yönlendirebildiği çocuk edebiyatının daha iyi bir noktaya gelebilme sürecinde oldukça

önemlidir. Çünkü çocukları zihinsel ve estetik yönlü bir ilerlemeye tabi tutmak için onların zihinsel süreçlerinin ve estetik zevklerinin keşfedilmesi gereklidir.

Çocukların edebiyat eğitiminde Türkçe eğitiminin kullandığı birçok materyal mevcuttur. Masal, şiir, roman, öykü vb. türler Türkçe eğitiminin çocukların edebiyat eğitimi süresince ele aldığı, geliştirmeye çalıştığı aynı zamanda farklı şekilleriyle bir öğretim materyali olarak uyguladığı ve edebî zevkler için daha derinlemesine irdelediği önemli enstrümanlardır. Bu türler içerisinde hem öğrencilerin eğitim süreçlerinde materyal olarak kullanılan hem onların estetik zevklerine hitap ederek edebî alt yapılarını geliştiren hem de onları bir nevi geleceğe hazırlayan önemli türlerden biri de öyküdür. Bu metin türü modern edebiyatın da tesiriyle oldukça farklı şekillerde oluşturulan ve oldukça fazla alt türleri içinde barındıran ve her yaşa hitap eden önemli bir unsurdur. Öyle ki öyküler, dünya tarihi kadar eski olan bu tür, birçok milletin varoluşundan sonra kendi hayat tecrübeleriyle gelişen ve en sonunda yoğrularak bugünkü hâlini alan bir noktaya ulaşmıştır. Günümüz çocuk edebiyatında da öyküleyici metinler, çocuk edebiyatının önemli unsurlarından birini temsil etmektedir. Öyküler; sadece çocukların edebî zevklerini geliştirmekte değil onları yönlendirmek için de kullanılmaktadır.

Bir öykünün okuyucu üzerindeki etkisinin ve öykünün niteliğinin birçok bakış açısıyla ve eleştirme metoduyla incelendiği edebî bilimlerde en fazla okura dönük olanı okur merkezli eleştiridir. “Okur merkezli kuramlar, anlamı okura bağlar ve eserin çok anlamlı olduğunu kabul ederler.” (Zariç, 2014, s.104). Okur merkezli eleştirinin kendi alt dalları olmakla birlikte özellikle alımlama estetiği bunların içerisindeki önemli bir alt dalı oluşturmaktadır. Bu kuram okura sonsuz özgürlük tanımaktadır. Okur, metni okurken metinden kendi hayatı doğrultusunda anlam çıkarmaktadır. Bu süreç ise gerçekleşirken eserle okur arasındaki etkileşim sürecinde ortaya çıkan boşlukların okur tarafından doldurulmasıyla mümkün olabilmektedir. “Metin içindeki boşluklar, okuyucular için metnin farklı bölümlerine, metnin kendi yorumuna uygun bir anlam üretecek şekilde katılma fırsatı sunar.” (Ward, 2006, s.17). Bunların içerisinde alımlama estetiğinin en temel felsefesi, okurun metinle etkileşimi sırasında metindeki boşlukların farkına varması ve bu boşlukları kendi deneyimi ile yaşanmışlıkları çerçevesinde

doldurarak okuma sürecine devam etmesidir. Bu süreçte okuma boyunca metni daha iyi anlamlandırır ve metinle uyum sağlayarak etkileşimini sürdürür. Bununla beraber bir metin her zaman tek bir anlam içermeyebilir. İçerdiği anlam boyutları da oldukça önemli bir yer teşkil eder. Bu anlamların algılama sürecinin her çocuk için farklı bir noktaya yönelmesi de oldukça normaldir. Alımlama estetiği, bir okurun metinle etkileşime geçmesi ile meydana gelen bir süreci kapsamaktadır. “Okuma olgusu, metin ve okuyucu arasındaki etkileşim olarak bu yaklaşımların en iyi kısmı tarafından ele alınmıştır. Bu konuma göre, metnin anlamı, okuyucunun okuma eylemindeki yaratıcı eylemleri tarafından birlikte yaratılır.” (Çelik, 2016, s.23). Alımlama estetiğinin bir diğer önemli unsuru ise modern çağın gereksinimlerini karşılamak için yeni bir okur üretme çabasıdır. Bu çaba, aslında okur merkezli yaklaşımın oluşmasındaki temel felsefeyi oluşturmuştur. Özellikle okurun okuduğu metinden kendine göre bir şeyler alımlaması ve bu doğrultuda düşüncesini harekete geçirmesi, birçok açıdan okurda da çok yönlü düşünebilme becerisine yardım etmektedir. “Alımlama estetiği anlayışı yaklaşımı, yeni bir okur tipi üretmeyi amaçlamaktadır. Okuru kalıplardan kurtarma, yani onu özgürleştirme gibi bir işlev üstleniyor. Bu okura özgüven verir ve onun daha fazla üretmesine yol açar.” (Özbek, 2013, s.33).

Okuma sürecinde ise öykülerin alımlanışı, öykülerin özellikleri ve öyküdeki anlatım şekilleriyle doğrudan ilgilidir. Okurun okuma sürecindeki anlam üretimi, okurun kendi yaşamışlıkları ve birikimleriyle doğrudan ilgilidir. Bu durumda da alımlama estetiğine ait beklenti ve deneyim ufku önemli bir rol üstlenmektedir. Beklentiler ufku, toplumsal ve bireysel anlamda farklılıklar içermektedir. Toplumsal anlamda, toplumun tarihten günümüze kadar getirmiş olduğu edebî altyapının bütünü ifade etmektedir. Bireysel anlamda, okurun kendi birikimlerinin de etkisiyle eserden beklentilerini ifade etmektedir. “Alımlama estetiği, yapıtın, yüzyıllar boyunca kendisine getirilen yorumlarla zenginleştiğini öne süren yorumbilim ilkesini benimser; yapıtın toplumsal etkisi ile tarihsel olarak yerlerini almış alıcıların beklenti ufku arasındaki bağlantının var olduğunu göz önünde tutar.” (Eco, 1991, s.27). Deneyim ufku ise okuyucunun okuma sürecinde metindeki boşlukları doldurduğu ve metinle uyum içerisinde hareket ederken metinden alımladığı yeni şeyleri deneyimleyerek yeni birikimleri elde ettiği kavramdır. Metindeki boşluklar, deneyim ufku ve beklenti ufku

alımlama sürecini oluşturan üç temel ögedir. Bu kurama göre okur, okuma sürecinde metinle etkileşime geçmektedir. Bu etkileşimde ise hem beklenti hem de deneyim ufkunu etkin kullanmaktadır. Etkileşim sürecinde metinde anlatılan unsurlar okuyucunun kendi yaşanmışlıklarıyla örtüşmesi ve örtüşmemesi kapsamında her okuyucunun zihninde farklı noktaları harekete geçirmektedir. Bununla beraber metindeki okuyucunun estetik anlayışına müdahale de edebilmektedir. Özellikle araştırma içinde de ele alınmış olan öykü türlerinin, metin türlerinin ve metindeki kurgu şekillerinin okur üzerindeki etkileri farklı şekillerde okuyucunun alımlamasını etkileyebilmektedir. Bir metni okuyan okurun okuduğu metinden alımladığı unsurlar, anlatılan konuyla ilgilidir. Bu durum öyküler için de geçerlidir. Öykülerin kurgu şekilleri ve öykülerdeki kullanılan anlatım teknikleri okurun alımlama süreçlerini etkileşim boyunca etkilemekte ve üzerinde farklı tesirler yaratmaktadır. Etkileşim süreçlerinin incelenmesi ve öykülerin özelliklerinin de bu durumda ne kadar etkili olduğunun tespit edilmesi çocuk edebiyatındaki öykülerin hedef kitleye ne derece ulaşabildiğinin tespiti açısından oldukça önemlidir.

Öykülerin kurgularında ve öykülerin kurgularının düzenli bir taslağa oturmasında önemli kriterler olmakla birlikte bir öykünün tesirinin en iyi kanıtı yine okuyucunun bakış açısıdır. Alımlama estetiği ise bunu sağlayan önemli bir kuramdır. Bu süreç iki yönlü düşünülebilir. Birincisi, bu süreçlerin okur ekseninde incelenmesiyle okurun alımlama becerisinin tespit edilmesidir. İkincisinde ise okurun üzerinde metnin bıraktığı etkiden hareketle metin kurgusu ve metindeki anlatıma ait denge sağlanmasıdır. Örnek olarak kurguda kullanılan dramatik çözümlerin çocuk okuyucunun üzerinde ne gibi etki sağladığı çocuk edebiyatında bu gibi öykülerin oluşturulması ve geliştirilmesi bakımından oldukça önemlidir. Buna benzer şekilde öykülerin içerisindeki zamansal değişimlerin çocuk okuyucunun üzerinde ne kadar kuvvetli rol oynadığı da eğitim sisteminde ve öykü oluşturma sürecinde okuyucunun etkisinin metinleri şekillendirmesi bakımından önemlidir. Bunlara ek olarak okurun özdeşleşme süreçleri, öyküdeki unsurları somutlaştırma becerileri gibi süreçler, bu kuramın inceleyebileceği durumları meydana getirmektedir. Ayrıca bu inceleme süreçleri, yeni öykülerin oluşumunda, metin yazarlarına farklı yollar gösterebilecektir. Bu süreçler, alımlama estetiğiyle beraber okur-tepki kuramı tarafından da

incelenmektedir. Birbirine benzer yöntemlerin kullanıldığı bu iki ayrı isimdeki kuram, edebiyatın okur üzerindeki etkilerine ve okurun metinle olan etkileşimine odaklanmaktadır.

Ülkemizde çocuk edebiyatı kapsamında alımlama sürecinde okuma veya okur-tepki kavramının merkeze alındığı nitel, nicel veya karma desenli uygulamaya dönük çalışmalar oldukça azdır. Bunlara örnek olarak okur-tepki kuramını merkeze alarak Ulusoy (2016), Yekeler ve Ulusoy (2017) çalışmalarında öykülerin ve çocuk kitaplarının çocukların üzerindeki okur merkezli ve metin merkezli tepkilerinin ne derecede olduğunu incelemiştir. Ayrıca Kaya Tosun (2018), çalışmasında okuma çemberlerinin çocukların okur merkezli cevaplarını arttırdığı üzerine odaklanmış ve dolaylı yoldan öykülerin çocuklar üzerindeki etkilerini okur-tepki yöntemleriyle tespit etmiştir. Alımlama estetiğini merkeze alarak veya okur-tepki ile alımlama estetiğinin özelliklerinin her ikisinden de yararlanarak çocuk edebiyatı üzerinde uygulamalı herhangi bir çalışma yapılmamıştır. Alımlama estetiğinin merkeze alındığı uygulamalı çalışmalar ise genç yetişkinler ve yetişkinleri kapsayan 3 çalışmadan meydana gelmektedir. Genç yetişkinler üzerinde Türkyılmaz, Can ve Karadeniz (2010), çalışmalarında lisede öğrenim gören 9. ve 10. sınıf öğrencilerinin Klasik Türk Edebiyatı şiirlerini nasıl alımladıklarını nitel olarak araştırmıştır. Yetişkinler üzerinde Tüzel ve Kurudayıoğlu (2013), çalışmasında yarım hikâye yöntemini kullanarak üniversite öğrencilerinin bir öyküye olan tepkilerinden hareketle onların beklenti ufuklarını tespit etmiştir. Son olarak Çubukçu (2017), çalışmasında üniversitede öğrenim gören yabancı uyruklu öğrencilerin okudukları masala karşı tepkilerini inceleyip bu tepkileri, onların deneyim ufukları olarak kabul ederek farklı tematik sonuçlara ulaşmıştır.

Yapılandırmacı yaklaşımın ve öğrenci merkezli eğitim sisteminin uygulandığı Türk eğitim sisteminde, ilköğretim çağındaki ortaokul öğrencilerinin aldığı Türkçe eğitimi paralelindeki edebiyat eğitiminin de okur merkezli olması oldukça önemlidir. Bu doğrultuda öğrencilerin hem eğitim öğretim faaliyetlerinde kullanılmak üzere hem de edebî ve estetik zevklerinin yapılandırılıp geliştirilmesi için Türkçe öykülerin kullanımı, oldukça önemli ve gereklidir. Özellikle öykülerin konuları, öykülerdeki metin yapıları, anlatım şekilleri, anlatımda kullanılan özellikler, edebî sanatlar, metin

türleri ve kurguların çocuk okuyucu üzerindeki etkileri derinlemesine incelenmelidir. Bununla beraber bu incelemeler çocukların edebî zevklerinin gelişmesi ve edebiyat eğitimine öykülerin uyarlanması konusunda araştırmacılara ışık tutabilecektir. Bu doğrultuda bu durumların okurlara nasıl sunulması gerektiği üzerine yapılacak araştırmalar, çocuk okurun bir nevi eleştirmen gözüyle düşünülüp onun estetik bakış açısıyla metinleri değerlendirmesini belki de öykülerin en etkin şekilde kullanımını sağlayacak unsurlardan birini oluşturacaktır. Bununla beraber Türk öykücülüğü ve çocuk öykülerinin meydana getirilmesinde çocuk edebiyatı yazarlarının ve araştırmacılarının öykülerin yapısal ve kurgusal özelliklerine göre etkililiğinin ne olduğu gibi bilgilere sahip olması, onların daha etkin öyküler oluşturması ve anlatım şekillerini bu doğrultuda şekillendirmesine yardımcı olabilecektir. Oluşturulan öyküler daha ortalama ve genel özelliklerden ziyade daha özel amaçlar ve noktasal kazanımlara hitap edecek şekilde oluşturulmalıdır. Bu sayede Türk eğitim sistemi içerisinde Türkçe eğitiminin kullandığı bu materyaller hem çocukların edebî zevklerinin daha sistematik bir şekilde gelişmesine hem de eğitim hedeflerinin daha yararlı şekilde ilerlemesine katkıda bulunabilecektir.

Öykülerin oluşturulma sürecindeki temel kriterler, yazarların yaratıcılığıyla ilgili olduğu kadar öykünün teknik özelliklerinin yazar tarafından doğru kullanılmasıyla da yakından ilgilidir. Bununla birlikte kurgu içerisinde kurgunun kuvvetli veya zayıf olması gibi özellikler; okuyucunun okuduğu öyküye karşı geliştirdiği tutumu, okuma zevkini, edebî alt yapısını hatta öykünün okur üzerindeki tesirini bile doğrudan etkilemektedir. Kurgunun okuyucu üzerindeki tesirinin en iyi tespit edilebildiği yaklaşım alımlama estetiğidir. Bazen yazarların övündüğü veya özenle oluşturdukları eserlerin okuyucu tarafından dikkate dahi alınmaması bunun en iyi örneklerinden biridir. Buna ek olarak edebiyat eğitiminde materyal olarak kullanılacak öykünün özel amaçlar için kullanımında, seçilen kelimelerden kullanılan söz sanatlarına kadar öykü içindeki her özellik; belirlenen hedef kazanıma ulaşılması konusunda kilit bir rol oynamaktadır.

### 1.1.Problem Durumu

Alımlama estetiği ve okur-tepki kuramları ile ilgili 1960’larda başlayan araştırmalar, özellikle okur merkezli olarak okuru değerlendirmeye yönelmiştir. Bu kuramlar çocuk edebiyatı üzerinde de çalışılmıştır. Edebiyat eğitimi, çocuklar açısından tekrar ele alınmıştır. Bu doğrultuda çocukların öyküleri okuma süreçleri birçok farklı açıdan incelenmiştir. Bu incelemelerde çocukların eğitiminde öykülerin ne derece etkili olduğuna ve bu doğrultuda öykülerin hangi amaçlar için kullanılabileceği gibi sonuçlara ulaşılmıştır. Alımlama estetiği kuramı, okur-metin arasındaki etkileşim süreci olarak kabul edildiği için bu inceleme süreçlerinde araştırmacılar gerek metin özelliklerine gerek okur özelliklerine odaklanarak eser-okur etkileşimine yönelik çalışmalarını yürütmüşlerdir. Bu çalışmalar içerisinde öykülerin çocuklar tarafından nasıl alımlandığına yönelik çalışmalar da mevcuttur. Öykülere ait kurguların okuyucu üzerindeki etkisi ve okuyucunun durumu gibi çalışmalar da bunu kapsamaktadır. “Özellikle 1960’lı yıllarda *Ulusal İngilizce Konseyi* tarafından yayınlanan çalışmalarda ve 1970’li yıllarda Purves (1972), Beach (1972), Culler (1975), Iser (1978) ve Fish (1980) gibi araştırmacıların yayınlarının birleşimiyle edebiyat eleştirmenleri tarafından tam olarak bir okur alımlama estetiği, okur- tepki teorisinin ortaya çıktığı genel olarak kabul görmüştür.” (Benton, 2002, s.83).

Ülkemizdeki yapılandırmacı eğitim sistemi içerisinde de metin odaklı alımlama estetiği çalışmalarının var olması, öykülerin meydana getirilmesi ve materyal olarak kullanılması büyük bir ihtiyaçtır. Bu doğrultuda öykülere ait kurguların, anlatım tekniklerinin ve metin türlerinin okur merkezli ele alınması gerekmektedir. Ulusal anlamda çocuk edebiyatı kapsamında okur merkezli kuramların etkileriyle yapılan çalışmalar (Dedeoğlu, Ulusoy ve Alıcı, 2013; Ulusoy, 2016; Yekeler ve Ulusoy 2017, Kaya Tosun, 2018) genellikle öykülerin metin veya okur merkezli etkilerinin tespit edilmesi üzerine odaklanmıştır. Buna ek olarak çocukların metinlere verdikleri tepkilerin metin kurgularıyla, anlatım teknikleriyle ve türleriyle olan bağlantılarını alımlama estetiği bağlamında nitel anlamda ele alan bir çalışma mevcut değildir.

Çocukların öyküleri alımlama süreçlerinin incelenmesi; Türk öykücülüğünde daha nitelikli öykülerin oluşturulmasına yardımcı olabilecek önemli bir unsurdur. Son

dönemlerde Türk çocuk edebiyatı için oldukça modern öyküler; hem edebî-estetik zevklere hitap edecek şekilde edebiyata kazandırılmakta hem de bunlar eğitim materyali olarak kullanılmaktadır. Bununla beraber büyüyen, gelişen ve yenilikçi eğitim sistemini merkeze alan bir ülke için bu gelişimin yeterli olmadığı aşikârdır. Özellikle çocukların edebî-estetik zevklerinin gelişimi onların farklı öyküleri tanınması ve öykülerdeki farklı; etkili kurguları alımlamasından geçmektedir. Ancak öykülerdeki kurguların ve bu kurguları güçlendirip zayıflatan diğer etkilerin merkeze alınarak çocukların somutlaştırma becerilerinde, özdeşleşme süreçlerinde ne gibi etkileri olduğunu ölçen çalışmaların ülkemizde bulunmaması edebî süreçlerin eğitime yansımaları açısından önemli bir problemi meydana getirmektedir. Yurt dışındaki yapılan çalışmalar edebiyatın evrenselliği açısından değerlendirilebilir. Ayrıca bu kapsamda yurt dışındaki çalışmalardan yararlanılması bir gerekliliktir. Fakat bu kuramın temel kavramlarından birisi olan kültürlerarası farklılık, her bireyin kendine ait bir beklenti ufku olduğu gibi her topluma ait bir beklentiler ufku olduğunu da varsaymaktadır. Örnek olarak Türk kültürüyle yetişmiş bir okurun Türk Kurtuluş Savaşı'na ait bir romanı okuduğu zamanki beklentisinin, alımladığı yeni romanı deneyimlemesiyle Türkiye'yi ve Türk Kurtuluş Savaşı'nı tanımayan bir okurun beklenti ufuklarının deneyimlemesi arasında etki olacaktır. Bu noktada kurgu ne kadar etkili olursa olsun okuyucu için bu durum farklılaşabilecektir. Çünkü bu iki okura ait iki farklı beklenti ufku mevcuttur. Bu da okurun beklenti ufkunun aslında ona kalmış büyük bir mirasla ilgili olması anlamına gelmektedir. Bu yüzden farklı kültürleri kapsamaması bakımından yurt dışında yapılan çalışmaların ülkemizdeki edebî anlayışa ve estetik anlayışına yeterli olamayacağı da oldukça açıktır. Bu problem doğrultusunda “Ortaokul öğrencilerinin öyküleyici metinlere ilişkin tepkileri alımlama estetiği kuramına göre nasıl şekillenmektedir?” problemine cevap aranmaktadır.

## **1.2.Araştırmanın Amacı**

Çocuk edebiyatında öyküler, çocukların hem hayal dünyalarını zenginleştirmekte hem de onların eğitiminde oldukça önemli rol üstlenmektedir. İnsanlık tarihi kadar eski olan öyküler, aynı şekilde geçmişten günümüze kadar farklı

şekillerde ve farklı kurgularda kullanılmıştır. Türkçe eğitiminde de öykü oldukça önemli bir materyal olarak kullanılmaktadır. Bu sayede çocukların hem edebî zevkleri gelişmekte hem de edebî eğitimleri daha verimli hâle gelmektedir.

Çocuk edebiyatı kapsamında dünyada yapılan çalışmalar özellikle son 50-60 yıllık dönemde modern eğitim teknolojilerinin de etkisiyle birçok farklı açıdan yeniden ele alınmıştır. Özellikle çocuğun merkeze alındığı, onun yetişkin bir bireyin daha basiti olarak değil de şahsına münhasır bir birey olarak düşünüldüğü bir döneme girilmiştir. “Gelişmiş dünyadaki çocuk kitaplarında idealleştirilen çocuk, yerini yetişkinlerle eşit hakları olan, kişilik gelişimi öncelenen birey çocuğa terk etmiş durumdadır. Otoriter; korumacı, didaktik anlayış, çocuğa görelilik ilkesiyle ilerleyen bir edebiyat anlayışıyla yer değiştirmektedir.” (Uğurlu, 2010, s.1925). Bu sürecin etkisiyle beraber, çocuklar için hazırlanan eserler içerisinden, öyküler de daha farklı bakış açılarıyla değerlendirilmiştir. Gerek psikolojik gerek sosyolojik gerek çocukların gelişim dönemleri açısından öykülerin içerikleri ayrıntılı olarak modern çağın gerekleri doğrultusunda araştırılmıştır. Bu çalışmaların bir bölümü okur merkezli çalışmaları oluşturmuş, bu doğrultuda çocukların da bir edebî eseri okuma süreçlerinde ayrı bir birey oldukları bakış açısıyla değerlendirilmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Bu doğrultuda çalışmanın amacı, öyküleyici metinlerde öğrencilerin okuma sürecinde sözlü ve okuma süreci sonrasında yazılı olarak metinlere verdikleri tepkilerin belirlenmesidir. Ayrıca metin odaklı bakış açısıyla öğrencilerin tepkilerinin öykülerdeki anlatım türlerine göre nasıl şekillendiğinin alımlama estetiği kuramına göre araştırılmasıdır. Bu amaç doğrultusunda bu çalışmada şu alt problemlere cevap aranmaktadır.

1. Ortaokul öğrencilerinin alımlama estetiği kuramına göre öyküleyici metinlere ilişkin sözlü ve yazılı tepkileri nasıl şekillenmektedir?
2. Ortaokul öğrencilerinin okuma sürecindeki sözlü tepkilerine göre metin odaklı alımlamaları nasıl şekillenmektedir?

3. Ortaokul öğrencilerinin okuma süreci sonundaki yazılı tepkilerine göre metin odaklı alımlamaları nasıl şekillenmektedir?

### 1.3. Araştırmanın Önemi

Yapılandırmacı eğitim sistemi, öğrenciyi öğretim unsurunun merkezine almaktadır. Bu durum, öğrencilerin edebî zevklerinin ve anlayışlarının incelenmesini gerekli kılmıştır. Bu doğrultuda öğrencilere yönelik eserler oluşturan yazarlar ve bu eserleri materyal olarak kullanan eğitimciler, öykülere ait özelliklere yeterince hâkim olmalıdırlar. Çünkü öykülerdeki kurgu şekillerinin ve diğer anlatım tekniklerinin her birinin öğrencilerin alımlaması üzerinde çok farklı etkileri vardır. Bu durum da öyküye ait her unsurun öğrenci alımlamasında farklı görevlerinin olduğunu göstermektedir.

Hem edebî zevkin gelişmesi için yapılan çalışmalar hem de eğitim materyali olarak kullanılan öyküler üzerine yapılan çalışmalar, çocuk edebiyatının gelişimini olumlu yönde etkilemektedir. Öyküleyici metinler içerisinde bir öykünün değerlendirilmesi, farklı şekillerde olabilmektedir. Bunlar yazar merkezli, metin merkezli, okur merkezli gibi değerlendirme kriterlerinden oluşmaktadır. Bu değerlendirme kriterlerinin her birinin kendine özgü kuralları ve dayandıkları temel felsefeler vardır. Bu kuralların hemen hemen hepsinin temel amacı en iyiyi yakalamak ve estetik olarak en güzele ulaşmaktır. Bununla beraber okur merkezli yaklaşım da bunlar içerisinde özellikle 20.yy itibariyle önemli bir yer edinmiş ve derece derece eğitimde kullanılmaya başlanmıştır. Okur merkezli yaklaşımın en önemli temel felsefesi, okurun merkeze alınması ve edebî eserlerin yargılanmasında yetkinlerin okur olarak kabul edilmesidir.

Edebiyatla beraber çocuk edebiyatını da kapsayan okur merkezli bir kuram olan alımlama estetiği teorisi, okuru merkeze alır ve metnin kendi bünyesinden çok okurun metni nasıl alımladığıyla ilgilenir. Okurun okuduğu metindeki boşlukları doldurması için kendi hayat tecrübesi, bilgi birikimleri ve yaşanmışlıklarından hareket etmesi ve bu doğrultuda metinden anlam çıkarması oldukça normal bir süreçtir. Bununla beraber okuyucunun metinden anlam çıkardığı süreç içerisinde metindeki anlatım şekilleri,

metnin konusu ve metnin türleri de okuyucunun alımlamalarını doğrudan etkileyebilmektedir. Bu kurama göre okuma süreci bir etkileşim süreci olduğu için çocukların okuma sürecinde metinle olan etkileşimi de oldukça önemlidir. Öğrencilerin okuma süreci ve sonrasında metinlere verdikleri tepkilerin tespit edilmesi ile bu tepkilerin hangi yönde ve metindeki hangi özelliklere göre şekillendiğinin araştırılması, öyküleyici metinlerin Türkçe eğitiminde seçimine yönelik önemli kriterleri açığa çıkarabilecektir. Bu da öykülerin hem edebî amaçlarla hem de eğitim materyali olarak oluşturulurken öykülerin metin türleri, anlatım şekilleri vb. özelliklerinin hangi özel amaçla kullanılabileceği konusunda birçok kişiye yol gösterici olabilecektir. Çocukların edebî zevklerini geliştirecek estetik öykülerin oluşması ve eğitim materyali olarak kullanılacak öykülerin çocuğa görelilik kapsamında ele alınması, Türkçe eğitiminde çocuk edebiyatının geliştirilmesi açısından oldukça önemlidir.

Bu doğrultuda öykülere ait unsurların çocukların alımlamalarında ne gibi etkilere sahip olduğunun araştırılması, kurgusal açıdan hem daha nitelikli öykü oluşturmada hem de bu öykülerin eğitim materyali olarak kullanılma sürecinde hangi özel amaca hizmet ettiğinin bilinmesi konusunda önemli bir boşluğu doldurabilecektir.

#### **1.4.Varsayımlar**

Öğrencilerin sözlü ve yazılı alımlamalarını tespit etmek için öykülerin belirlenen kesim noktalarının ve öykülerdeki kurgu şekillerinin öğrencilerin alımlamalarını yeterli düzeyde tespit ettiği varsayılmıştır.

#### **1.5.Sınırlılıklar**

Araştırma, seçilmiş 4 öyküyle sınırlandırılmıştır.

## 1.6.Tanımlar

**Alımlama Estetiği Teorisi:** 1960'ların sonunda sıkça kullanılmaya başlayan bu kuramın temel amacı, edebî metnin anlam alanının genişletilmesine yönelik okurun durumu üzerine çıkarımlarda bulunmaktır.

**Arka Plan:** Bir şeyin gerisindeki görünüm, geri plan. Geçmişteki deneyimlerin bütününe ait birikimlerin tamamı.

**Fabl:** Kahramanları çoklukla hayvanlardan seçilen, sonunda ders verme amacı güden, genellikle manzum hikâye, öykünce.

**Fenomenoloji:** Görüngübilim, zahiriye, ideal varlığı incelemek ve betimlemek için 20.yy'da ortaya çıkmış olan felsefi akım.

**İntak:** Kişileştirilen varlıklara, hayalî yaratıklara söz söyletme sanatı, dillendirme.

**Okuma:** Yazıya geçirilmiş bir metni, harfleri veya sembolleri tanıyarak ve sessizce, gözle çözümleyerek anlamak ya da aynı zamanda seslere çevirmek.

**Postmodernizm:** Modernist arayışın canlılığını kaybetmesinden sonra XX. yüzyılın ikinci yarısında ortaya çıkan çeşitli üslup ve yönelişlerin adı.

**Siberpunk:** Bilim ve teknolojinin çok ilerlediği, ancak insanların büyük kısmının yaşam kalitesinin çok düşük olduğu, bozulduğu veya toplumsal düzenin radikal bir şekilde değiştiği bir dünya tasavvurudur.

## İKİNCİ BÖLÜM

### 2.ALAN YAZIN

Bu bölümde ilk olarak alımlama estetiği ve okur-tepki kuramına ait temel kavramlar değerlendirilmiştir. Sonrasında bu iki kurama ait genel bilgiler ve bu alanda çalışmış araştırmacıların bu kurama ait temel görüşleri incelenmiştir. Özellikle tezin bulgular kısmında kullanılacak olan alımlama estetiğine ait bazı kavramlar ve okur-tepki kuramına ait kategori örnekleri ele alınmıştır. Bu bölümden sonra elde edilen sonuçları metin merkezli incelemek için yararlanılacak öykü inceleme metotlarına ilişkin kurgu, anlatım tekniği vb. genel kavramlar, okuyucu alımlaması ışığında değerlendirilmiştir.

#### 2.1.Alımlama Estetiği Kuramı

1960 ile 1980 yılları arasında Almanya’da ortaya çıkan kuram metin ve okuma etkileşimine odaklanmıştır. Özbek’e (2013) göre bu kuram, kültürel ve sosyolojik koşullar göz önüne alındığında belirli tarihsel dönemlerin kolektif ve sosyal etkileri ile ilgilenmektedir. Bu kurama göre edebî eser sabit bir anlam içermez. Sabit bir anlam içermeyen bu eser okuyucuların estetik zevklerine, sosyal ve kültürel altyapılarına göre değişiklik göstermektedir. Edebî eserin alımlanışı sırasında edebî eser her okuyucuya göre farklı anlamlara doğru yönelebilir. Bu durum metindeki *boşluklar* sayesinde meydana gelir. Bu yüzden boşluklar doğurgan yapılardır. Bu sayede meydana gelmiş bir eser, her dönem okuyucunun alımlamasının değişimiyle farklı bir anlam kazanarak değişiklik gösterir. “Alımlama estetiği çağdaş bir edebiyat kuramıdır. Edebî eseri çözümleyen ve onu anlamaya çalışan okurdur. Her okur, edebî esere kendine özgü bilgi birikimi ve beklentisiyle yaklaşır. Edebî eser, her okur tarafından yeniden yorumlanan ve değerlendirilen bir metindir.” (Yüce, 2016, s.1). Okur alımlama sürecinde sürekli olarak eserle etkileşim içindeyken kendi deneyimleri ışığında metindeki *boşlukları*

*doldurarak* metni alımlar. Bundan dolayı bu kurama ait temel kavramlardan birisi olan okurun metinde sezindiği boşlukları doldurması meydana gelir.

Bu kuramda *boşluklar* ve *boşluk doldurma* dışında diğer iki temel kavramdan biri de beklenti ufkudur. *Beklenti ufku* okurun o anki estetik deneyimlerinin bütünü olarak düşünülebilir. Bir okur, metinle karşılaştığında alımladığı metni *beklenti ufkunun* ona sağladığı birikimlerle anlamlandırmaktadır. “*Beklenti ufku*, okurun metinden eğlenme, hoşlanma, öğrenme gibi bazı beklentiler içinde bulunmasıdır. Okuyucu bu tür beklentilerle metne yaklaşmaktadır ve beklentiler de alımlamayı etkileyecektir.” (Türkyılmaz, Can ve Karadeniz 2010, s.159). Diğer temel kavram ise *deneyim ufkudur*. Okuyucunun metindeki *boşlukları doldururken* daha öncesinde gerek yaşam tecrübelerine gerek metinler arasılığı yöneldiği zihinsel birikim dünyasıdır. Okuyucu bu sayede eseri alımlar ve yeni alımladığı eseri de tekrar *deneyim ufkuna* yerleştirir. “Her okur, kendisi ve başkaları tarafından şekillendirilen bir *deneyim ufkuna* sahiptir. Bu durumun bir sonucu olarak da edebî eserin her okumasında ona daha farklı anlamlar yüklenir ve yine aynı nedenden dolayı da klasik eserler tarihe meydan okuyarak günümüze dek varlığını korur.” (Tüzel ve Kurudayıoğlu, 2013, s.105-106).

Aytaç’a (1999) göre bu kuramı oluşturan felsefe, *yorumsamacılık* (hermeneutik) felsefesidir. *Hermeneutik* kavramının edebiyattaki yeri, Platon’un diyalogu Phaidros’la başlar. Hermes, tanrıların elçisidir. Tanrıların isteklerini insanlara aktarır. Sokrates Asklepios’a sanatından dolayı özendiğini söyler. Tabiki Askepion onun gözünde bir yorumcudur ve şairler de tanrıların sözcüsünden başka bir şey değildir. Bu yüzden yorumsamacılık ilk olarak mitoloji ve din ekseninde doğmuş sonrasında edebiyatta yerini bulmuştur. Sonraki aşamada yorumsamacılık kendi içerisinden alımlama estetiği kavramını çıkarmıştır. “Okur odaklı edebiyat tarihi metodu, tarihselci ve biyografi temelli edebiyat tarihçiliğinde tam bir sarsılmadır. Kökleri alımlama estetiğinin 1960’ların sonunda ilk gelişmeye başladığı yıllara uzanır. Harald Weinrich 1967’de yazdığı bir makale ile ve onunla beraber H. R. Jauss’un Konstanz Üniversitesindeki *Edebiyat Bilimin Kışkırtıcısı Olarak Edebiyat Tarihi* adlı açılış dersi ile konu ilk kez dile getirilir.” (Solak, 2014, s.21).

Bu kuramın felsefi olarak temellendirilmesinde, ilk olarak Alman ekolü Hans Georg Gadamer, Wilhelm Dilthey (1833-1911) gibi yorumsamacı düşünürler yatmaktadır. Özellikle bu Gadamer'in fikirleri alımlama estetiği için ilk ışık olmuş ve kuram bu temeller üzerine kurulmuştur. "Gadamer'in insan bilimlerinin doğası konusunda *Hakikat ve Yöntem'in* başında yönelttiği *anlama nasıl mümkündür* şeklindeki soruya verdiği cevap, tüm anlamının linguistik olduğu ve insan bilimlerinde anlamının bu nedenle dil ortamı içinde incelenmesi gerektiğidir." (Ulukütük, 2009, s.12). Gadamer'in düşüncelerinde özellikle *ufuk ve ufukların kaynaşması* terimleri oldukça önemlidir. Çetin'e (2019) göre Gadamer tarafından özellikle tarihsel geleneğe odaklanmış olan ufuk ve ufukların kaynaşması Gadamer'in felsefi yorumsamacılığına göre metnin anlamı, metnin içine yerleştirilen anlam ufkunun ışığında belirlemektedir. Buradan hareketle de bir metni anlamak, iki anlam ufkunun birbiriyle iletişim kurmasına ve yaklaşmasına bağlıdır. Bu durum da metnin yorumlaması konusunda okuyucunun metinle etkileşim hâlinde olması ve kendi özgürlüğüne de sahip olması gerektiğini göstermektedir.

Ayrıca geçmişten gelen insanoğluna verilen birikimin insanoğlu tarafından yeniden yorumlanmasında, kendi düşüncelerinin şekillenmesinde önemli bir rol oynamaktadır. Bununla beraber geçmişe yabancılaşmanın aşılması da hedeflenmektedir. Son olarak geçmişle bağların kopartılmaması ama insanoğlunun yaşadığı dönemde bu birikimlerden de yararlanarak bunları yorumlayarak şekillendirmesi ve uyarlaması gibi felsefi düşünceler üzerinde durmaktadır. "Bir eserin yorumlanması veya icra edilmesindeki amaç yorum veya icra ihtiyacının giderilmesi değil tam tersine eserin varlığının ve anlamının ortaya çıkmasıdır." (Tatar, 2001, s.288). Tabi ki bu yorumlama sürecinde de okur, kendi deneyimleri çerçevesinde bunları yorumlayacaktır.

### 2.1.1. Wolfgang Iser

Alımlama estetiği okuru merkeze alması ve post-modernizmin de etkisiyle yirminci yüzyılın ikinci yarısından sonra kendini göstermeye başlamıştır. "Alımlama estetiği kuramı bilindiği üzere, Roman Dilleri ve Edebiyatları bilimcisi Hans Robert

Jauss'un (1921-1997) 1967 yılında Konstanz Üniversitesi'ndeki *Literaturgeschichte als Provokation der Literaturwissenschaft* (Edebiyat biliminin provokasyonu olarak edebiyat tarihi) başlıklı deneme dersinde ortaya konmuştur." (Türkyılmaz, Can ve Karadeniz, 2010, s.156). Burada üzerinde durduğu tezler, kuramın dayandığı temel nitelikleri oluşturmaktadır. Eagleton'a (2004) göre alımlama estetiği araştırmacılarından olan Iser'in yaptığı çalışma okuyucu-metin arasındaki etkileşime odaklanmıştır. Özellikle Iser, çalışmalarında Roman Ingarden'ın aksine okurun edebî eserlerdeki belirlenmemişlikleri yani boşlukları doldurmasında daha fazla okur ve metinle ortak görevler yüklemektedir. Ancak Ingarden'ın görüşünde metin tamamen kendi belirlenmemişlikleriyle okuyucuya gelir. Bu yüzden okur adeta sinek avlayan bir edebiyat çırağına dönüşür.

Iser'e (1978) göre metindeki kelime bütünlüklerinde, boşluklarda ve eksikliklerde tam olarak şekillendirilmemiş bir alt metin mevcuttur. Bu boşluklar ve metindeki eksiklikler ortaya çıkarılmamış bir arka plan oluşturmaktadır. Bu durum okuyucu ve metin etkileşimini mümkün kılan önemli bir unsurdur. Her bir okuyucu boşlukları kendi yollarıyla dolduracak, böylece çeşitli diğer olasılıkları hariç tutacaktır; okuduğu zaman, boşluğun nasıl doldurulacağı konusunda kendi kararını verecektir. Ayrıca Iser için boşluklar, metindeki anlamın doğurganlığına yol açan estetik bir yapıdır. Metindeki boşluklar ve eksiklikler bu şekilde dolmaktadır. "Iser, okuyucunun bu sürekli boşluk bırakma etkinliğini tanımlarken, Husserl'in içsel zaman bilinci analizinden ayrılan fenomenolojik tutma ve koruma kategorilerini sıkça kullanır." (Filimowicz, 2014, s.45). Buna ek olarak boşluk doldurmada Iser'e göre belirli bir gidişat mevcuttur. Okuma sırasında meydana gelen bu doldurmanın sıralamasında belirli bir sistematik olduğu için okurun okuduğu metne katılması da bu düzene göre şekillenmektedir. "Bunlar basitten karmaşığa, somuttan soyuta doğru çeşit çeşittir. Okur, Özellikle basit türde olanları farkında olmadan doldurur gerekli ayrıntıları ekler." (Moran, 2002, s.242).

Ayrıca yukarıda da bahsedildiği gibi Iser'in (1978) bu görüşünün altyapısında Ingarden'ın düşünceleri yatmaktadır. Ancak etkileşim sürecinde bunun için yegâne durum metindeki iç tutarlılığın korunması kaygısıdır. Okuma sürecinin ikinci önemli

özelliği olarak okur, metinde *boşluklara* rastladığı zaman, metinde hayal kırıklığına uğradığında ya da beklentilerle karşı karşıya kaldığında *tutarlılık* (*consistent*) aramaya çalışmaktadır. Beklentileri sürekli değişiyor olsa da imgelemeler sürekli olarak değiştirilebilse de bilinçsiz olsa da her şeyi tutarlı bir düzende bir araya getirmek için gayret göstermektedir. Bu durum, okuma sürecinde okuyucunun metinle olan etkileşimini üst düzeye çıkarmaktadır. Okuyucu, okuma sürecinde her ne kadar özgür olsa da metindeki bütün parçaları birleştirerek bütüne sadık kalma yolunu tercih eder. Bu durum alımlama estetiğindeki *tutarlılık* ilkesidir. Buna ek olarak okuyucunun metindeki tutarlılığı sağlama girişimi aslında kendisinden kaynaklı bir durumdur. Bu durumu sağlamak için de okuyucunun yaşanmışlıkları ve hayat deneyimleri devreye girer. *Tutarlılık* sağlama aslında okuyucu için hayatı anlamlandırma, kendi yorumlama becerilerinin farkında olma ve kendini keşfetme sürecine önemli bir yol edinmesine de yardımcı olabilmektedir. “Wolfgang Iser, yazınsal metnin kendine özgü niteliğini, gerçek nesnel dünyasıyla okurun deneyim dünyası arasında gidip gelen bir sarkaca benzetir. Metin, ne tam anlamıyla gerçek nesnel dünyasına ne de okurun deneyimine kök salar ama sürekli bir salınım içerisindedir.” (Özsoysal, 2002, s.17). Bu girişimler okuma sürecinde edinilirken tutarlılığın önemi burada bir kez daha ortaya çıkar. Buna ek olarak *tutarlılık*, kuramdaki bir diğer kavramı da ortaya çıkarmaktadır. Bu ise *yanılsama* (*illusion*) kavramıdır. Okuyucu metinle etkileşime geçtiğinde metni anlamlandırmak için kendi değerlerinin tutarlılığında zihninde bir dünya oluşturmaktadır. Ancak bu dünya yazarın çizdiği dünya olmadığı için tutarlılığı koruma çabası okuyucuyla çatışmasından dolayı bir nevi *yanılsama* yaşar. Bu yanılsama ile kendi yorumları devreye girer, kendi bireysel anlamını oluşturmaya başlar. Bunun için okuyucunun tutarlılık arzusu, bir dereceye kadar yanılsama dünyasını da içerir. Metnin gerçekliğine girmek için okuyucu realitesini geride bıraktığında, yanıltıcı tutarlılığı, yabancı unsurları anlamasına yardımcı olan bir metinsel dünyayı oluşturur. Iser’e (1978) göre metnin çok anlamlı yapısı ve okuyucunun yanılsaması birbirinin *karşıt faktörleridir* (*opposed factors*). Ancak her ikisi de okuma sürecinde tamamen gereken önemli iki unsurdur. Bu yüzden okuyucu için okuma önemli bir denge sürecidir. Bu dengenin oluşumu, okuma sırasında yaratıcı bir sürece dönüşür. Bu nedenle okumayı esasen yeniden yaratıcı bir süreç hâline getiren şey *yanılsama oluşturma ve yanılsama kırma* (*illusion-forming and illusion-breaking*) arasındaki etkileşimdir. Bu durumdan

hareketle dengeleme işlemini yürütme girişimi okuyucu için *estetik deneyim*( *the esthetic experience*) kavramını oluşturmaktadır.

*Estetik deneyim* üzerine de düşüncelerini dile getiren Iser'e göre (1978) yazarın okuyucuya eserini verirken okurun eseri alımlama sürecinde birçok anlamı onun kendisinin ortaya çıkarması ve kendinin anlamlandırması için çokça imkân tanınmalıdır. O yüzden eserinde anlattığı her şeyi bütün ayrıntılarıyla alması okuru metinden uzaklaştıracak ve estetik deneyim konusunda onun verimliliğini düşürecektir. Fakat bunun tam tersi durum da okurun metinden uzaklaşmasına ve metinle etkileşiminin asgari düzeye inmesine sebep olabilir. Yukarıdaki bahsedilmiş estetik deneyime yönelik ifadedeki gibi, "Yazar, okura her şeyi hazır verirse okura yapacak bir şey kalmaz ve okur, böyle bir metin karşısında sıkılabilir. Bunun tersi de doğrudur yani bir metne anlam vermek olanaksızlaşırsa okur umutsuzluğa kapılır ve metni elinden bırakır." (Moran, 2002, s.244). Burada Iser'in düşüncesinden hareketle şu sonuca ulaşmak mümkündür. Okurların yaşlarına ve beklentilerine uygun eserler oluşturulduğunda okurların okudukları eserden sıkılmamalarını sağlayacak kadar boşlukları doldurmaları ve eserle etkileşime geçerek estetik deneyimlerini geliştirmeleri sağlanabilir. "Sonuç olarak, estetik tepki, alımlama kuramının ayırt edici özelliği olarak metin ve okuyucu arasındaki etkileşim olarak tasavvur edilmelidir. Ben buna *estetik tepki* diyorum. Çünkü okuyucunun hayal gücünü harekete geçirir ve bu da amaçlanan etkilere hayat verir." (Iser, 2000, s.311). Bu durumda da yazarın yazdığı eserdeki dengeyi sağlayabilmesi ve bu dengenin okurlara hitap etmesi oldukça önemlidir. Ayrıca okur anlatıcının bilinmezliklerle ördüğü anlatımını *somutlaştırdıkça* eserden daha fazla haz alacak ve *somutlaştırma* işleminin karşılığı da karakterlerle *özdeşleşebilecek* ve okurun *estetik deneyimine* bu durumun olumlu katkısı olacaktır.

Iser(1978) *gerçeklik* (*reality*) kavramı üzerinde de durmuştur. Özellikle her döneme ait *gerçekliğin* değişkenlik yarattığını ve yazarın da *gerçeklik* kavramını ele alırken eserinde toplumun genel geçer düşüncelerine ait *gerçekliği* işlemediğini, tam tersine yaşadığı dönemin dünya görüşüne aykırı olan durumlara parmak basabildiğini ve bunun da düzende daha farklı bir dengeyi sağlama kaygısından meydana geldiğini vurgulamaktadır. Bu duruma göre eser ele alınırken var olan *gerçeklik* bozulur ve

değiştirilir. Iser'e göre edebî bir metne dâhil edilen her şey gerçekliğinden mahrum bırakılmıştır ve yeni bilinmeyen bağlantılara maruz kalmıştır. Metindeki olumsuzluk, bu geçersizliğin veya tezahür edilen gerçekliğin sorgulanmasının altında yatan yapıdır. "Yazar belli bir dönemde egemen olan dünya görüşünü ele alırken onun eksik bıraktığı, görmezden geldiği, inkâr ettiği yönleri su yüzüne çıkarır. Her düşünce sistemi birtakım olanakları dışlamak zorundadır. Bu yüzden de genellikle eksik ve yetersizdir. Yazar, genellikle bu boşluğa parmak basar ve sistemi daha dengeli bir duruma getirmeye çabalar." (Moran, 2002, s.243). Gerçeklik kavramı ele alındığında bu durum bir çocuk eseri üzerinden örneklendirilebilir. Örnek olarak büyüklere karşı saygısızlık yapan bir çocuğu bir yazar bir metinde ele alıp o çocuk üzerinden *gerçekliği* bozup büyüklere saygısızlığı alışkanlık hâline getirmiş bir çocuğa dair bir öykü oluşturabilir. Sonrasında bu çocuk yaptığı saygısızlık karşısında bir ders alır ve bir daha saygısızlık yapmamayı öğrenir. Yazar bu şekilde öyküyü bitirerek yeniden metni toplumun genel geçer kuralları doğrultusunda *gerçekliğe* yaklaştırabilir. Bu noktada yazar, çocuk okurunun farkında olması için saygı ve saygısızlık üzerinden gerçeklik kavramını bozmuş ve eserini meydana getirmiştir. *Gerçekliği* bozma durumu sadece somut anlamda değil çocukların alımlayabileceği çok daha soyut anlamda da sağlanabilir.

Ayrıca Iser (1974), bu süreçte okur tasniflerini de ele almıştır. Bu kuramda birçok okur tasnifi olmakla beraber bunlar içerisinde Iser'in ve Eco'nun tasnifleri, özellikle önemli ve benzer iki okur tasnif grubunu meydana getirmektedir. Bunlar Iser'e ait *örtük okur (implied reader)*, *ideal okur (ideal reader)* ve *gerçek okur (real reader)* kavramlarıdır. Eco'ya ait olanlar ise *örnek okur (model reader)* ve *ampirik okur (empirical reader)* kavramlarıdır. Iser (1974) tarafından tanımı verilen *örtük okurda*, *örtük okurun* metindeki boşluklardan en iyi şekilde yararlanıp metindeki potansiyel bağları açığa çıkarabilecek bir okur olarak tanımlanır. Bu terim hem metnin potansiyel anlamını önceden inşa etmeyi hem de okuyucunun okuma sürecinde bu potansiyeli gerçekleştirmesini içerir. Ayrıca Iser için örtük okuyucu, gerçek okuyucunun fenomenolojik bir yapısı olarak anlaşılabilir. *Örtük okuyucunun* yapılandırılmış eylemleri, okuyucunun iz düşümsel mekanizmasıdır. Diğer bir deyişle, metnin cezbeden yapısıyla karşı karşıya kalan okuyucunun, olası anlamı gerçekleştirmek için kendisini metinle etkileşime sokmaya zorlanma hissi vardır. Iser (1974) için örtük okuyucuyu

alıcısının varlığını öngören bir metin yapısını, metni kesinlikle terk etmeden kabul eder. Buna benzer bir şekilde Eco da okurun yapısının metinle bağlantılı olduğunu düşünmektedir. “Eco'ya göre okur tipleri, metinler içerisinde belirlenmekte, diğer bir ifadeyle okuru, metinsel yapılar üretmektedir.” (Dursun, 2012, s.4).

Umberto Eco da Iser'in *örtük okuruyla* kendi tanımındaki *örnek okuru* karşılaştırır ve bu kavramların birbiriyle büyük oranda örtüştüğünü söyler. “Örneğin, benim örnek okurum, Wolfgang Iser'in *örtük okuruna* çok benzemektedir.” (Eco, 1995, s.23). Eco'nun *örnek okuru*, okuduğu metnin talimatlarına uyum içerisinde hareket eden ve metnin ona verdiği özgürlük doğrultusunda kendi okuma sürecini meydana getirip metindeki bağları keşfeden bir okur türünden meydana gelmektedir. Buradan yola çıkıldığında metinle okuyucu arasındaki etkileşimin okuyucunun okuma süreçlerine yön verdiği sonucuna ulaşılabilmektedir. Bu durum da okuyucunun özdeşleşme sürecinde metin türü öne çıkarabilir. “Metinle yaratılan, onun içinde hapsolmuş kimseler olarak örnek okurlar, metnin onlara verdiği özgürlük oranında özgürlükten yararlanabilirler.” (Eco,1995, s.24).

Iser (1974), *ideal okuyucu (ideal reader)* ile ilgili kavramı da ayrıntılı bir şekilde ele almıştır. *İdeal okuyucu* olarak adlandırılan şeyin, eleştirmenlerin zihninin yaratılmasından başka bir şey olmadığını belirtmektedir. Buradan hareketle Iser'in *ideal okur ile gerçek okur* kavramları daha farklı perspektiflerle metni alımlayabilen ve metindeki boşlukları doldururken bu perspektifler paralelinde beklenti ufkunu harekete geçirebilen okuyucuyu oluşturmaktadır. Ayrıca *ideal okurun* bir metnin tüm potansiyel anlamlarını yani bütün boşluklarını kapsaması gerektiğinden Iser, böyle bir kavramın edebî etkiler ve tepkilerin analizinde sürekli olarak ortaya çıkan boşlukları kapatmak için yararlı olabileceğini ve bu konuda *ideal okurun* çok daha etkin olabileceğini kabul eder. “Iser'e göre, *gerçek okur*, metni gerçek bilgiler doğrultusunda okuyan bir okur türüdür. *İdeal okur* ise en üst düzeyde metnin boşluklarını, yazarın beklentileri doğrultusunda dolduran imgesel veya hayali bir okurdur.” (Dursun, 2012, s.10). Eco'nun *ampirik okur* kavramı ise çok yönlülükle öne çıkan bir tanımdır. *Örnek okur* yazarın çizdiği kuralların dışına çıkmazken *ampirik okur* bunun dışına çıkabilir. Öyle ki metinle olan etkileşimi üst düzeyde olduğu için karakterle çok kolay bir şekilde

*özdeşleşebilir. Ayrıca ampirik okur, metni çok farklı şekillerde okuyabilir. “Ampirik okur metni birçok biçimde okuyabilir, üstelik ona nasıl okuması gerektiğini belirtecek bir yasa da yoktur. Çünkü çoğunlukla bu okur; metni, metnin dışından gelen ya da metnin onda rastlantısal olarak uyandırdığı tutkularının bir mahfazası gibi kullanır.”* (Eco, 1995 s.15). Hatta ampirik bir okur, okuduğu eserde geçen uzam anlatımlarını gerçek dünyadaki yerlerle bile karşılaştırabilir. Bunu örneklendirmek gerekirse İstanbul’da geçen bir romanı okuyan birisinin haritadan romanın geçtiği yerleri işaretleyerek çıkarımlar yapması derecesinde ileri gitmesi bu durumu yansıtır niteliktedir.

### 2.1.2.Hans Robert Jauss

Jauss’un (1982) düşüncesine göre okuyucunun eserle ilgili alımlaması yaşadığı dönemin kriterlerine göre düzenlenmekte tarihin değişimine göre farklı dönemlerde farklı alımlamaları içinde barındırabilmektedir. “Bu görüş edebiyat eserlerinin kendileri sabit kalırken yorumlamanın değiştiği anlamına gelmez. Metinler ve edebî gelenekler de içlerinde alımlandıkları çeşitli *tarihsel ufuklara* göre etkin bir biçimde değişirler.” (Eagleton, 2004, s.96). Bu durum da yazarın oluşturduğu eserin zamanını belirlemektedir. Yazarın yazdığı eserin niteliği zamanından öncesine veya sonrasına hitap edebilmekte bu da okuyucunun *beklenti ufkunu(horizon of expectations)* esere yaklaştırıp uzaklaştırabilmektedir. “Eğer bir eser yazıldığı dönemden önceki bir dönemin beklentilerine yakınsa o modası geçmiş bir eserdir, yok eser yazıldığı dönemin beklentilerini karşılamakla yetiniyorsa, zamanına ya da moda uygun demektir.” (Moran, 2002, s.247). Örnek olarak ilköğretimde Recaizade Mahmut Ekrem’in Araba Sevdası romanını okuyan bir öğrenci buradaki arabanın bir at arabası olduğunu öğrenince Bihruz Bey üzerinden çizilen karakter yapısını alımlayabilmektedir. Ancak bununla beraber at arabası kavramının sembolize ettiği lüks düşkünlüğünü deneyimlerinin eksik olmasından dolayı o dönemdeki *tarihsel zamana* göre değerlendiremeyip kendi beklenti ufuklarına göre farklı alımlamalar yapabilmektedir. Özet olarak yazarın o dönemdeki okuyucu üzerinde arabayı kullanarak yarattığı etki, günümüzde daha farklı alımlanabilmektedir. Ayrıca bu durumun tersi de Jauss’un

düşüncesi paralelinde oluşabilir. Yazıldığı dönemde okurun *beklenti ufkuna* hitap etmeyen bir eser, dönemin ve şartların değişmesiyle *beklenti ufkuna* hitap ederek daha farklı bir noktaya gelebilir. “Flaubert’in Madame Bovary romanı, 1857’de, arkadaşı Ernest Aimé Feydeau’nun romanı Fanny ile aynı yıl ortaya çıktı. O zaman, Feydeau’nun romanı çok daha popülerdi. Bununla birlikte, Madam Bovary giderek daha geniş bir kitleye ulaştığından, yeni bir *beklenti ufkuna* uymaya başladı.” (Habib, 2005, s.723). Buna ek olarak “*beklenti ufku*” Jauss tarafından *tür (genre)* için de benzer şekilde değerlendirilmektedir. “Bir türün sınırları ya eski biçimlerin değişikliğe uğratılması, ya da yeni biçimlerin eskilerinin tahtını sallaması sonucu değişir. Böylelikle türler, okurda farklı okuma biçimlerini *beklenti ufuklarını (horizon of expectations)* yaratır.” (Kantar, 2004 s.15).

*Beklenti ufkunun* bir diğer etki alanı ise döneme göre edebiyat zevkinde meydana gelen değişikliklerdir. Her dönemde farklı edebî tarz ve zevklerin oluşması ve edebiyat eserlerinin şekillenmesiyle *beklentiler ufkunun* önemli bir ilişkisi vardır. “Jauss ayrıca tarih boyunca edebiyat zevkinde meydana gelen değişiklikleri de bu yolla açıklıyor. Şöyle ki, yenilik getiren yani beklentilere uymayan bir eser o dönemin okuruna yeni bir ufuk açar ve estetik ölçülerin değişmesine neden olur.” (Moran, 2002, s.247).

*Beklenti ufku, estetik deneyim (aesthetic experience)* ve *deneyim ufku (experience horizon)* arasında iç içe geçmiş bir bağ vardır. “Okuma eyleminde, edebiyatı alımlamada deneyimin bireysel ve toplumsal deneyim olarak bir bakıma ufuk belirleyici etkisi vardır. Kişi, okuduğu edebiyat eserinde öncelikle kendi deneyim ve donanımına aşına şeyleri fark eder, olsa olsa bunlarla bağ kurabileceği bir adım ilerisini görebilir. Kendisine tamamıyla yabancı bir dünya sergileyen, tamamıyla yabancı bir dünyanın kapılarını açan bir eserden tat alması için az da olsa bir tutamak gerekir.” (Aytaç, 1999, s.96). Bu durumdan hareketle okurun *deneyim ufku* olarak donanımlı olması *beklenti ufkuna* ait *estetik deneyime* ait beklentilerin derecesini de etkileyecek, okudukları eserleri alımlarken bu doğrultuda *beklenti ufkunu* kullanabilecek ve tekrar *deneyim ufkunu* bu sayede besleyebilecektir. Bu açıdan düşünüldüğü zaman *deneyim ufku* ve *beklenti ufku*, birbirinden beslenerek güçlenen bu kuramda önemli kavramlardan

ikisini oluşturmaktadır. Özet olarak, okuyucunun *estetik deneyim ve beklentileri* en önemli değer yargılarını meydana getirmektedir. Okuyucu bunları kullanarak *beklenti ufkunu ve deneyim ufkunu* şekillendirir. *Estetik beklentileri* besleyen ise bireysel beklentilerdir. “Bireysel, öznel beklentilere gelince: Bunlar çeşitli bileşenlerden oluşur: hoşlanma, hoşça vakit geçirme, yeni şeyler öğrenme, deneyimini artırma, heyecanlanma, arınma, aydınlanma isteği gibi. Psikolojik görüşler, toplumsal gerçekler, tarihî olaylar okuyucunun inançsal, düşünsel ve estetik ilgilerine göre çekici gelebilir.” (Aytaç, 1999, s.97).

Bunlara ek olarak Jauss, araştırmaları kapsamında Avrupa edebiyatındaki eserlerdeki kimlik modellerini incelemiş ve bu konuda belirli bir tasnif meydana getirmiştir. “Hans Robert Jauss, son akademik araştırmalarda değerli önerilerde bulunan ilk kişi olmuştur. Avrupa edebiyatı tarihinde, beş kimlik modelinin ayırt edilebileceğine dikkat çekmiştir: çağrışımsal, hayran, sempatik, kartaltık, ironik. Yine, beklentiler ufku kavramında olduğu gibi, Jauss da bu yöntemleri insanlardan ziyade edebiyat eserleri ile ilişkilendirme eğilimindedir.” (Tabbert, 1979, s.147).

### 2.1.3.Stanley Fish

Stanley Fish, kuram için önemli bir diğer isimdir. Fish’in diğer isimlere göre en önemli farkı metnin sınırlaması ve okuyucunun metnin çizdiği doğrultuya göre devam etmesine karşı çıkmasıyla diğerlerinden ayrılmaktadır. “Ona göre anlam okuma süreci içinde okurda uyanan yaşantılardan başka bir şey değildir.” (Moran, 2002, s.248). Özellikle bu düşüncesiyle Iser’in okuyucunun sistematikliğine ait kurallarıyla ilgili fikirler, Fish’in (1980) görüşüne göre farklılık göstermektedir. Iser için metnin kendisinin içerdiği bir anlam olmakla beraber Fish, bu konuya karşı çıkmakta, metnin anlam içermediğini öne sürmektedir. Bu durumda da Iser’in metnin anlamına sahip çıkarak okuyucunun bu doğrultuda boşlukları doldurması üzerinde yoğunlaşmasına rağmen Fish tamamen okuyucunun metindeki boşlukları kendi deneyimleriyle doldurması görüşüne odaklanmıştır. Kısacası Fish okuyucuya sonsuz özgürlük tanımıştır. “Fish'e göre okuma, metnin ne anlama geldiğini keşfetme meselesi değil

metnin size yaptıklarını deneyimleme sürecidir. Fish'in dil anlayışı pragmatisttir.” (Eagleton, 2004, s.98). Bu doğrultudan hareketle Fish, Iser ve Jauss'tan metni değerlendirme konusunda ayrılmaktadır. Buna ek olarak Fish'in anlamlandırmaya ait *sosyal okur tepki teorisine* ilişkin görüşleri de vardır. Bu noktada özellikle okuyucunun okuduğu metne tepki verirken sosyal normların bu durumu etkilemesi üzerinde de durmuştur. “Fish için, bir metinde kişisel bir cevap yoktur, bunun yerine cevaplar okuyucunun ait olduğu yorumcu topluluğun çalışmalarının bir ürünüdür. Yorumlayıcı topluluk, okuyucunun okuduğu zamana ait metinlere getirdiği yorumlayıcı stratejileri paylaşan sosyal grubu oluşturmaktadır.” (Giangiulio Lobo, 2013, s.21).

## 2.2.Okur-Tepki Kuramı

Okur merkezli olma açısından alımlama estetiğine oldukça benzeyen bir diğer kavram ise okur-tepki kuramıdır. Okur-tepki kuramı yine Almanya'daki alımlama estetiğinde olduğu gibi Amerika'da da birbirine yakın zamanlarda ortaya çıkmış ve gelişim göstermiştir. “Yirminci yüzyılın son otuz yılında teorik uygulaması olan okur-tepki kuramı, post yapısalcılıkla paylaşılacak olan post modern eleştirel paradigmalardan ve belki de en önemlisi kültürel çalışmaların temellerinin kurulmasının bir göstergesidir.” (Davis ve Womack, 2002, s.51). Okuru merkeze alan bu kuram araştırma süreçlerinde okuru merkeze aldığı için yine Iser'in düşünceleri gibi okuma sürecini bir etkileşim süreci olarak düşünerek hareket eder. “Kuramda okuma, belirli bir zamanda ve belirli bir bağlamda okuyucu ile metin arasında gerçekleşen etkileşim süreci olarak ifade edilmektedir.” (Kaya Tosun, 2018, s.62). Bu etkileşim süreci içerisinde alımlama estetiğinin beklenti ve deneyim ufkunda öne sürülen kavramlar gibi okuyucu, okuduğu metne karşı tepki gösterirken kendi birikimleri ve estetik anlayışıyla hareket etmektedir. Bu da yazar-okuyucu ve metin ilişkili okur-tepki kuramının açıklanması açısından oldukça önemlidir. “Okumanın amacı anlamak olduğundan bu süreçte metin ve okur arasında gerçekleşen etkileşim okurun ön bilgilerine, deneyimlerine ve ilgilerine dayalıdır.” (Yekeler ve Ulusoy, 2017, s.21). Okur-tepki araştırmacıları çalışmalarında okuma gelenekleri, okuyucunun durumu, metnin kurguları vb. birçok duruma odaklanmış ve farklı bakış açılarıyla aynı alımlama

estetikindeki gibi metnin öznelliğinin okuyucu üzerindeki etkileri ile okuyucunun bu duruma tepkilerini araştırmışlardır. “Okur-tepkisi kuramında ise eleştirilenler yazarın okura karşı tutumunu, okur türleri ve okurların metindeki farklı anlamları ortaya çıkarırken içinde buldukları süreç, okuma gelenekleri, metin eleştirisi ve metnin statüsü gibi konulara odaklanarak anlamı açıklamaya çalışırlar.” (Baktır, 2018, s.98).

### 2.2.1.Wayne Booth

Benton’a (2002) göre okur-tepki teorisinin oluşma süreci içerisindeki en önemli isimlerden birisi olan Wayne Booth, *gerçek yazar (real author) ile örtük yazar (implied author)* arasındaki ilişkiyi ayırt eder, buna odaklanır ve aynı şekilde *gerçek okuyucu (actual reader) ile ileriye dönük okuyucu (postulated reader)* arasındaki ilişkiyi odaklar. Booth’un bu düşüncesi, daha sonra okur-tepki teorilerinin geliştiği edebî eğilimlerin anlaşılmasını sağlama yolunda önemli bir işlev görmüştür. “Yazar kısacası *The Rhetoric of Fiction* çalışmasında kendisinin ve okuyucusunun imajını yaratmış, Okuyucuyla yazarın aralarında tam bir anlaşma bulabileceği bir okumayı meydana getirmiştir.” (Fowler, 1996, s.32).

### 2.2.2.Luise Rosenblatt

Luise Rosenblatt Okur-Tepki kuramı ismiyle çalışmalarını yürüten önemli kişilerden biridir. Davis ve Womack’a (2002) göre Rosenblatt’ın okur-tepki kuramına değinmesiyle *okur-tepki teorisinin edebiyat eğitimine taşınması* gibi durumlara doğru yönelme meydana gelmiştir. Özellikle Rosenblatt, okuma sürecinin okuyucuyla metin arasındaki etkileşimle meydana geldiğini düşünmektedir. Bunun için *etkileşim* kavramını kullanır. “Rosenblatt (1994), anlamın sadece metinde veya okuyucuda bulunmadığını bunun yanında yazar, okur, metin ve kültürel çevre arasında dinamik bir ilişkinin bulunduğunu vurgulamıştır.” (Yekeler ve Ulusoy, 2017, s.21). Rosenblatt, bu süreçler boyunca özellikle okuyucunun metinden anlamı çıkarırken metinle kendi deneyimleri arasında etkileşim meydana geldiğine değinir. Bu düşünce Rosenblatt’ın

fikirlerini şekillendiren temel etkidir. “Anlam, metnin anlam potansiyelini ve okuyucunun deneyimsel birikimlerini kullanarak, okuyucu ve metin arasındaki sürekli *etkileşimle* üretilir. Okuyucu, deneyimlerindeki potansiyelin seçilmesinde, yorumalanmasında etkin iken metin seçiminin ve beklentilerinin şekillenmesine katkıda bulunur. Bunlar arasında bir etkileşime neden olur.” (Marhaeni, 1998, s.206). Rosenblatt, iki çeşit okuma amacının olduğunu vurgulamış ve bunları *estetik* ile *bilgilendirici* okuma olarak ikiye ayırmıştır. *Estetik* okuma, öğrencinin metinle etkileşimini önemli ölçüde sağlayan ve okurun daha çok kurgusal eserlerden edindiği zevki ifade eden okuma çeşidini oluşturmaktadır. “Estetik okumada, okuyucunun dikkati doğrudan o belirli metinle olan ilişkisi boyunca yaşadığı şeye odaklanır.” (Gambell, 1986, s.101). *Bilgilendirici* okuma ise okurun yalnızca bir konu hakkında bilgi sahibi olmak için okumasından meydana gelmektedir. “Rosenblatt tarafından *duruş* olarak kabul edilen bu okuma çeşitlerinde *bilgilendirici* okuma okuyucunun bilişsel, mantıksal, nicel gibi; *estetik* okuma ise duyuşsal, duygusal okuma şekillerini anlatmaktadır.” (Smith, 2017, s.27). Buradan hareketle bir okurun Çanakkale Savaşı’ndaki askerî manevralarla ilgili askerî bir kitabı okumasıyla Çanakkale Savaşı’ndaki askerlerin yaşadıkları olayları duygusal açıdan anlatan bir kitabı okumak okur için iki farklı okuma yöntemini yansıtmaktadır. Buna ek olarak metinler asla başlangıcında *estetik* veya *bilgilendirici* olarak kendilerini göstermezler ancak okurların *duruş* kavramını seçmeleriyle metni okumaya başladıkları zaman metindeki anlatım şekli sayesinde metindeki *işaretleri* yakalayarak okumalarını *estetik* veya *bilgilendirici* yönünde değişime uğratabilirler. “Herhangi bir okuma için *yönlendirme* işlevi gören *işaretlerin* bu *bilinci*, okuyucuların, metabilişsel iletilerin göndergelerine bağlı olarak bilgilendirici-estetik süreklilikteki iki *duruş* arasında ileri geri hareket etmelerine yardımcı olur.” (Smith, 2017, s.27).

### 2.2.3.J. R. Squire

Okur-tepki kuramının yerleşmesi ve kuramsallaşması konusunda önemli araştırmacılardan birisi de J.R.Squire’dir. 1964 yılında yayınladığı Genç Ergenlerin Dört Kısa Öyküye Verdikleri Tepkiler (*The Responses of Adolescents While Reading*

*Four Short Stories*) isimli çalışması, özellikle ergenlik dönemindeki gençlerin konu olarak özel amaçlarla seçilmiş öykülere verdikleri cevapları incelemiştir. Bununla beraber bu çalışmada özellikle okullardaki edebiyat eğitiminde bu gibi araştırmaların eksikliğini vurgulamıştır. Özellikle 4 öykü seçmiş ve bu seçtiği öyküler genellikle ergenlerin psikolojik olarak hayatlarını yansıtacak nitelikteki öykülerden meydana gelmiştir. Bozuk aile ilişkileri, ergenlik çatışmaları gibi ergenlerin hayatları paralelinde yazılmış öyküleri kullanmış ve öyküleri 6 ayrı parçaya bölmüştür. Böldüğü parçalarda öğrencilerin öykülere karşı tepkilerini almış ve buradan hareketle *edebî yargılar*, *yorumsal tepkiler*, *anlatsal tepkiler*, *çağrışımsal tepkiler*, *öztutumsal tepki* ve *öngörüselse yargılar* olarak öğrencilerin tepkilerini 6 ayrı kategoriye ayırmıştır. *Edebî yargılar*, okuyucuların metin merkezli olarak metni değerlendirdikleri cevaplardan oluşmakta ve bir nevi eleştirmen gibi metni üslup açısından değerlendirdikleri tepkilerini meydana getirmektedir. *Yorumsal tepkiler* ise yine metin merkezli olarak okuyucunun karakter veya olayla ilgili veya öykünün teması ya da ana fikri gibi genel değerlendirmelerinden meydana gelmektedir. *Anlatsal tepkiler*, okuyucunun öyküdeki okuduğu bölümü ve bölümün daha kısaltılmış şeklini aynen anlattığı tepkilerden meydana gelmektedir. *Çağrışımsal tepkiler* ise okurların çevreleriyle veya daha önceki eserlerle okudukları bölümü benzeştirmesinden meydana gelmektedir. *Öztutumsal tepkiler* okurların okudukları bölümde hissettiklerini paylaştıkları bölümlerdir. *Öngörüselse yargılar* ise öykünün devamında ne olacağına dair tepkilerinden meydana gelir. Ayrıca *mutluluk bağı* kavramından da bahseden Squire, okuyucuların genellikle olumlu düşünme ve iyi bir sonuca bağlama konusunda öykülerde genel bir yol izlediğinden şu cümlelerle bahseder: “Bu çalışmada birçok ergen okuyucu iflah olmayacak bir romantik gibi görünüyor. Olaylar ve koşullar ne olursa olsun sürekli onlar en iyinin olmasını umut edecek şekilde varsayımda bulunuyorlar. *Mutluluk bağı*, onların hem peri masalı çözümlerini hem de sık sık mutsuz gerçeklerle yüzleşmeye karşı isteksizliklerini sağlıyor.” (Squire, 1964, s.41).

#### 2.2.4. Robert Protherough

Okur-Tepki konusunda çalışma yapan diğer isimlerden biri de Robert Protherough'tur. Özellikle 1983 yılında yaptığı *Kurguya Tepki Geliştirmek (Developing Response to Fiction)* çalışmasında çocukların öykülere verdikleri tepkileri incelemiş ve çocukların öykülere verdikleri yanıtları içeren basit seviyeden ileri seviyeye doğru yönelen bir model geliştirmiştir. 4 ana başlıktan oluşan bu model 11 ila 16 yaş aralığını kapsamaktadır. Bu çalışmadan geliştirdiği başlıklar *Tema, Empati, Güdülenme ve Tahmin* olarak 4 kategoriden oluşmaktadır. “Çocukların yaşlarının bu durumla bağlantısını tespit etmeye çalıştığı bu çalışmasında, öğrenciler büyüdükçe beğenme ve değer yargıları arasındaki farkların netleştiği sonucuna ulaşır. Ayrıca öğrencilerin farklı edebî türlerle ilişkisinin farklı şekilde edebî alt yapısının gelişmesinde önemli bir rol oynadığı sonucuna ulaşmıştır.” (Gambell, 1986, s.118).

#### 2.2.5. Okur-Tepki Kuramı Araştırmalarına Yönelik Temalar

Günümüze kadar gelen süreçte ve günümüzde okur tepki kuramına yönelik çalışmalar Benton (2002) tarafından genellikle 5 tema altında incelenerek kategorize edilmiştir. Bunlar, *tepki verme süreci, okumanın gelişimi, okuyucu davranış türleri, kültürel odaklı çalışmalar, metin odaklı çalışmalar* şeklindedir.

“Tepki verme süreci teması incelendiğinde özellikle araştırmacıların bu çalışmalarda çocukların metne verdikleri tepkileri; çocukların bireysel durumlarıyla karşılaştıran ayrıca tepkileri sınıflayan, kategorize eden çalışmalara yönelmiştir. Bu yolla çocukların sosyoekonomik durumlarından bireysel farklılıklarından hareketle metne gösterdikleri tepkileri inceleme üzerine odaklanmışlardır. Ayrıca bu araştırma türü psikanalitik incelemeler gibi çocukların psikolojik durumlarını tespit etmeye de yönelmiş çalışmaları içermektedir. J.R.Squire, Protherough, Benton ve Fox gibi araştırmacıların çalışmaları bu temanın içeriğinden oluşmaktadır.

Okumanın gelişimi süreci ise çocukların edebî olarak nasıl bir gelişim gösterdiklerini incelemesi açısından farklı bir temadır. Özellikle Applebee(1978) ve Tucker(1981) çocuğun Piagetin gelişim evreleri ile ilgili öykü anlayışının değişimi konusunda yaptıkları araştırmalar, Fisher(1964) ve Meek(1982) okuryazarlığın gelişim süreciyle yaş gruplarıyla doğru orantılı uygun kitap eşleştirme çalışmaları gibi çalışmalar, bu tema altında birleşmektedir. Bu

araştırmacılar, okur tepki sürecini incelemek yerine daha çok çocukların okuma deneyimlerinden hareketle tepkilerini tespit etmeye çalışmışlardır. Ayrıca araştırmacılar çocukların kendilerine özgü alımlamaları doğrultusunda çocukların yaş seviyesi ve durumlarına yönelik farklı kitap, konu sınırlamaları gibi durumları ele almışlardır.

Okuyucu davranış türleri temasına yönelik çalışmalar ise genellikle okuyucu tiplerini belirlemeye yönelik bir çalışma grubunu oluşturmaktadır. Örnek olarak Dias ve Hayhoe(1988) çalışmasında sesli düşünme protokolünü uygulayarak açılama, tematikleştirme, allegorileştirme ve problem çözme (paraphrasing, thematising, allegorising problem solving) olarak dört farklı kategoriye ulaşmışlardır. Ayrıca okuma kalıpları olduğu üzerinde durmuşlar ve bu dört kategorinin okuyucunun hareketleri, kapanımı, metinle ilişkisi ve diğer unsurları gibi diğer metin türlerine göre de geliştirilebilecek unsurların örüntüsünün olduğunu vurgulamışlardır. Okuyucu davranış türleri kapsamında yine başka bir araştırmada da Fry(1985), sekiz aylık bir süre zarfında altı çocuk okuyucunun kayıt yoluyla okumalarını incelemiş ve bu doğrultuda çocukların tepkilerine ilişkin çıkarımlar ve çocuklar ile eserler arasındaki ilişkiyi yansıtacak nitelikte çıkarımlar yapmıştır.

Kültürel odaklı çalışmalar ise edebiyatın kültürel, irksal ve cinsiyete dair konuların öğretimdeki rolünü keşfetmeye dayalı olarak çok kültürlü, feminist, kültürlerarası çalışmalar gibi durumlara odaklanmış olan çalışmalardır. Genellikle farklı cinsiyetlerin ve farklı kültürlerdeki çocukların metinleri alımlamaları çerçevesinde yapılan bu araştırmalar, kültürel farkların metinlerin alımlanması sürecinde ne gibi özellikleri olduğuna veya sınıf ortamındaki cinsiyet ayrımının nasıl alımlandığına odaklanmıştır.

Metin odaklı çalışmalar ise Iser veya Fish'in çalışmaları doğrultusunda yapılan çalışmaları oluşturmaktadır. Özellikle bu tip çalışmalar, çocuk edebiyatı açısından oldukça sınırlıdır. Bunlardan dikkat çeken iki tanesi örtük okuyucu ve metinler arasılık kavramıdır. İlk olarak Booth(1961) sonrasında Iser(1974) tarafından bir süre çocuk kitaplarında örtük çocuk okuyucu aranması teşvik edilmiştir. İkinci olarak diğer türler veya herhangi bir okumanın kültürel bağlamı arasındaki mevcut karmaşık ilişkilerin nasıl bir anlam kazandığı metinler arasılık çalışmalarını oluşturmuştur. Chambers(1977/1985) ve Tabbert(1980), çalışmasında inceledikleri çocuk kitabından hareketle kurgunun tonu ve metin özellikleri açısından örtük okur ve yazar arasında samimi ama yetişkinlerin kontrol ettiği bir ilişki olduğuna yönelik bir çıkarım yapmıştır. Bu tonun ve ilişkinin çocuk öykülerinde yaygın olduğunu söyleyen araştırmacı; çocukları eğlendiren, arkadaş canlısı, yetişkin öykü anlatıcısı figürüyle bu durumu tanımlar. Metnin geri kalan kısmında ise yetişkin-yazar ve çocuk-okuyucu ilişkisini sürdürmek için çocuk bakış açısının benimsenmesi gerektiğini ve çocuk okuyucunun doldurması gereken boşlukların metin içine yayılması gerektiğini vurgular." (s.85-95).

### 2.3. Diğer Araştırmalar

Araştırmanın bu bölümünde bugüne kadar hazırlanmış olan doktora ve yüksek lisans tezleri ve diğer önemli araştırmalar tanıtılacaktır. Bu tanıtma sırasında alımlama estetiği kuramının çok geniş bir kavram olması dolayısıyla diğer araştırmalar bölümünde incelenen tezlerde şöyle bir yöntem izlenmiştir. Diğer araştırmalara dâhil edilme kriterleri açısından yerli kaynaklar içerisinde hem konunun Türkiye'deki işlenme eğilimine dair genel bir tabloyu yansıtmaları açısından hem de alımlama estetiği ve okur-tepki kavramlarına ilişkin edebî açıdan ele alınmış, ulaşılabilen bütün çalışmalar diğer araştırmalara dâhil edilmiştir. Yabancı kaynaklar içerisinde ise incelemeye sadece uygulamalı nitel, nicel veya karma desenli çalışmalar ve çocuk edebiyatı kapsamında alımlama estetiğini inceleyen literatür taraması çalışmaları dahil edilmiştir.

#### 2.3.1.Yabancı Kaynaklar

##### 2.3.1.1.Yüksek Lisans Tezleri

Xian Jing (2010), çocuk edebiyatına yönelik çeviri eserleri alımlama estetiği paralelinde araştırmış ve çevirilerin sadece çocuklara yönelik değil aslına da sadık olması gerektiği sonucuna ulaşmıştır.

Jing (2010), çalışmasında Çin'de son dönemlerde yapılan çocuk edebiyatı eserlerinin çevriminden hareketle *Alis Harikalar Diyarı* masalının çevrimini ve genel olarak alımlama estetiği kriterleri kapsamında çeviri çalışmalarını değerlendirmektedir.

### 2.3.1.2.Doktora Tezleri

Märak (1994), çalışmasında iki ayrı çocuk grubunun alımlamalarını tespit etmiştir. İlk olarak 6 ila 8 yaşlarındaki 40 kadar çocuğun okunan bir öykü üzerinden alımlamaları tespit edilmiştir. Çocuklar, öyküyü dinledikten sonra öyküyü tekrar anlatmışlar ve öyküdeki karakterleri birbirleriyle tartışmışlardır. İkinci bir çalışmada ise 70 kadar okul öncesi öğrencisine Winnie The Pooh öyküsünün bir bölümü okunmuştur. Araştırmanın sonucunda küçük çocukların kurgusal karakterlere birden fazla bakış açısı geliştirebildiklerini ve metindeki ironiyi anlayabildiklerini tespit etmiştir. Ayrıca çocukların öyküyü yeniden anlatmaları ve tutarlılığı sağlamaları konusunda kendi anlayışlarının olduğunu ve çocukların çok sık şekilde öyküye kendilerine göre mutlu sonlar geliştirdiklerini tespit etmiştir.

Hume (2013), banliyö bölgelerindeki 4 ve 5. sınıf öğrencilerinin kullandıkları okur-tepki dergileriyle okuma başarıları arasında bir ilişki olup olmadığı yönünde bir araştırma yapmıştır. Bu süreçte nitel veri olarak öğretmen anketi, nicel olarak 2012 Eylül ve Aralık ayında yapılan gelişimsel okuma değerlendirme testi uygulanmış ve sonuçlar karşılaştırılmıştır. Araştırma, okur-tepki dergilerinin kullanılmasının öğrencilerin okuma düzeyi üzerinde olumlu bir etkiye sahip olabileceği, nitel verilerde ise okuma sürecinde öğrencilerin verimli yazar olma ihtiyacının yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Boardman (2015), çalışmasında öğrencilerin şiirsel metinlere veya müziklere nasıl tepkiler verdiklerini araştırmış ve öğrencilerin verdikleri cevapların nasıl değiştiği ve bu süreçte öğretmenin rolünü de incelemiştir. Bu süreçte okur-tepki teorisi, estetik okuma motivasyonu çerçevelerinden yararlanmıştır. Veri toplama sürecinde ise anketler, gözlem ve kontrol listeleri, video, ses kayıtları, fotoğraflar, öğrenci çalışmaları, öğretmen ve öğrenci görüşleri ve saha notları yer almıştır. Veriler ilkökul 1, 2 ve 3. sınıflardan toplanmıştır. Sonuç olarak okunan müzik metinleriyle ilgili müzik ve video eklemenin öğrencilerin estetik tepkilerini arttırdığını göstermektedir.

Çelik (2016), edebî anlatı kurgularının okuyucu üzerindeki etik yöndeki etkilerini açıklamaktadır. Üç aşamadan oluşan bu değerlendirme birinci aşamada

Ingarden'ın edebiyatın ontolojik ve yapısal karakteri üzerine eserin fenomenolojik araştırmasını, ikinci aşamada Iser'in alımlama estetiği kuramını ve üçüncü aşamada ise Ricoeur'un fenomenolojik yorum bilimsel çalışmasını kapsamaktadır.

### 2.3.1.3.Diğer Akademik Araştırmalar

Holland (1975), çalışmasında seçtiği 5 öyküyü 5 üniversite öğrencisine verdi ve haftalık tartışma saatleri düzenledi. Bu tartışma süresinde öğrencilerin verdikleri tepkiler ses kaydı olarak alındı. Bu tartışma sırasında Holland, "...hakkında ne hissediyorsunuz ?" gibi bir soru dışında tartışmanın içeriğine müdahale etmedi. Holland, araştırmasının sonucunda edebî eseri öğrencilerin karakteristik ve psikolojik süreçlerini yeniden yaratmak için bir araç gibi kullandığını ve öğrencilerin edindikleri edebî eserlerdeki aynı deneyimleri bireysel farklılıklarını yansıtmak için kullandıkları sonucuna ulaşmıştır.

Thomson (1987), çalışmasında okur-tepki çalışmalarının gelişimsel modelleri üzerinde durmuştur. Bu süreçte bir edebî metne karşı çeşitli tepkiler kategorize ederek okur-metin ilişkisine ait kategorileri oluşturmuştur. 6 ayrı süreç üzerine yoğunlaştığı çalışmasında edebî anlayış, empati, analogi, yansıtma, değerlendirme, tanıma kategorilerine ulaşmıştır. Edebî anlayış, okuduğu metindeki edebî bilgileri anlaması durumudur. Empati, okuduklarıyla empati kurma durumundan meydana gelmektedir. Analogi, metinde okuduklarıyla kendi yaşam tecrübeleri arasında bağlantıya ulaşma durumudur. Yansıtma, metindeki karakterler ve öykünün ana fikrine ulaşmasıdır. Değerlendirme, kurguyu edebî metnin inşası olarak görüp buradan sosyokültürel değerlerle bağlantı kurabilmesidir. Tanıma ise okur olarak kendi kimliğini keşfettiği durumudur. Bu kategorileri öğrencilerin gelişimsel modelleriyle paralel bir şekilde tasarlamıştır.

Landes (1983), çalışmasında Beatrix Potter'ın Peter Rabbit masalının ikinci sınıf öğrencilerinin basitleştirilmiş, daha iyi illüstrasyona sahip popüler olan bir versiyonuyla eski versiyonunu karşılaştırmıştır. Bu süreçte öğrencilere masalın iki versiyonu da verilmiş ve öğrencilerin alımlamaları tespit edilmiştir. 3.sınıf öğrencilerinin bu iki türe

karşı olan tepkisini ölçmüş ve öğrencilerin daha iyi illüstrasyon kullanılmış olan versiyonu ile popüler ve basit olanını tercih ettiği sonucuna ulaşmıştır.

Many'nin (1991) çalışmasında 43 dördüncü, 47 altıncı ve daha üst düzeyde okuyan 40 sekizinci sınıf öğrencisi, 3 adet öykü okumuş ve buna yazılı olarak cevaplar vermişlerdir. Öğrencilerin okudukları öykülere verdikleri cevaplar, öğrencilerin anlama seviyelerine göre analiz edilmiş ve her üç öykü için de tutum ve puanlama derecesinde anlamlı bir etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğrencilerin not düzeyleriyle estetik seviyeleri arasında bir ilişki olmadığı ortaya çıkmıştır.

Many ve Wiseman'm (1992) çalışmasında 120 üçüncü sınıf öğrencisinin üç adet resimli kitaba verdikleri tepkiler incelenmiştir. Öğrenciler üç adet gruba ayrılmış ve bu gruplardan birinci grup edebî deneyim, ikinci grup edebî analiz, üçüncü grup ise herhangi bir deneyim veya tartışmasını paylaşmayacak grubu oluşturmuştur. Bu süreçte yargılama, hayal etme, çağrışım, duygusal hisler, favori bölüm, farklı tepkiler, ne öğrendim, yeniden anlatım, edebî analiz gibi kategorilere ulaşılmıştır. Yargılama kategorisinde daha çok öğrencilerin karakter davranışlarının çeşitliliği üzerinden metni yargıladıkları, hayal etme kategorisinde karakteri gözünde canlandırarak metni alımladıkları, çağrışım kategorisinde hem yaşamsal hem metinler arası deneyimlere yöneldikleri sonucuna ulaşılmıştır. Yeniden anlatım ise öğrencilerin okudukları metni tekrar kendi cümleleriyle özetleme ifadeleridir. Bu kategorilerle beraber diğer kategorilerin de ışığında öyküleri okuduktan sonra birinci grup öğrenciler edebî deneyimlerini paylaşmış, ikinci grup öğrenciler edebî analizler yapmış ve üçüncü grup öğrenciler ise yalnızca öyküyle ilgili okuduklarını paylaşmışlardır. Araştırmanın sonucunda birinci gruptaki öğrencilerin öykü dünyasına daha fazla dâhil olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Smith (1992), çalışmasında 10 adet başarılı ve başarısız dokuzuncu sınıf öğrencisinin iki öyküye karşı yorumlama süreçlerinin nasıl olduğunu incelemiştir. Bu süreçte Smith, okuyucunun metnin dünyasına girmesi ve metinden anlam yaratma istekliliği üzerine öğrenciler arasındaki farkları incelemiştir. Öğrencilerin metinle etkileşiminin önemi üzerinde duran Smith; sonuç olarak daha az başarılı öğrencilerin genellikle metin odaklı bir görüşe sahip olduğu, metnin stratejilerine bağlı kaldığı

tespitlerinde bulunmuş ve okuyucuların metinle iyi bir iş birliği içinde olmasının gerektiğini vurgulayarak bunun için okuyucuların çaba sarf etmesinin önemine değinmiştir.

Chambers (1993), öğrencilerin okuma deneyimlerini sözlü olarak ifade etmeye nasıl teşvik edilecekleri konusunda çeşitli çalışmalar yapmıştır. Bu doğrultuda okur-tepki kuramı bağlamında öğrencilerin tepkilerini; kitapların seçimi, okuma süreci, buna tepki ve sonrasında yeni bir kitap seçimi olarak çalışmasını gerçekleştirmiştir. Okuma çemberinin her aşamasında bir yetişkin tarafından yönlendirilmenin gerekliliğini de vurgulamıştır. Bu sayede önemli bir rehberin eşliğinde çocukların okuma süreçlerinde birbirlerinden bir şeyler öğrenerek okur tepki süreçlerini gerçekleştirdiklerini vurgulamıştır. Ayrıca araştırmaları içerisinde öğrencilerin oturma deneyimleri süresince kurgu ve edebî deneyimleri arasında sıklıkla gerçeklik kavramlarına başvurduklarını tespit etmiştir. Ayrıca bu kavramlar sayesinde metinler arasılığı da yönelindikleri sonucuna ulaşmıştır.

Lehman ve Scherer (1993), çalışmalarında yetişkin ve çocukların aynı kitaba verdikleri tepkileri karşılaştırmış ve buradan hareketle çocuk ve yetişkinler arasındaki alımlama boyutlarını incelemiştir. Bu doğrultuda iki ana kategori olarak okur merkezli ve metin merkezli kategorileri kabul etmiştir. Okur merkezli kategoride odaklanma, özdeşleşme/hisler, deneyimler/arka plan, değerlendirme alt kategorilerini ele almıştır. Odaklanma, okuyucunun metinle uyumsamasıdır. Özdeşleşme/hisler, okuyucunun metinden etkilendiği ve özdeşleştiği durumları vurgulamasıdır. Deneyimler/arka plan, okuyucunun metinle kendi yaşamışlıkları arasında bağlantı kurmasıdır. Değerlendirme ise okuyucunun okuduğu kitabın üzerinde bıraktığı etkileri, değerlendirme ölçütlerini ele almaktadır. Metin merkezli kategorilerde ise karakterize etme, okuyucunun karakterin özelliklerini tespit edebilmesidir. Kurgu, okuyucunun kurguyu alımlayış biçimini vurgulamasıdır. Önsene/merak unsuru, okuyucunun metnin devamında ne geleceğini tahmin etmesidir. Ana fikir, okuyucunun metinden çıkardığı mesajları vurgulamasıdır. Yazarın yeteneği ise okuyucunun yazarı irdelemesidir. Lehman ve Scherer; bu kategoriler ve alt kategorileri kullanarak çocuk okuyucunun yetişkinlere göre okuduğu kitapta meraklanma, öğrenme arzularının ve kişisel hislerinin daha baskın

bir şekilde öne çıktığı ayrıca çocukların hikâyedeki kendilerine yakın çocuk karakterlerle daha fazla özdeşleştiği sonucuna ulaşmıştır.

Cupchik (1997), çalışmasında özdeşleşme sürecini ele almıştır. Tan(1995), Oatley(1992, 1993, 1995) ve Zillmann'ın(1983, 1995) özdeşleşme süreçlerini değerlendirmiştir. Özdeşleşme süreçlerindeki görüşlerini ele alarak bu noktadan hareketle homofili-özdeşleme (benzer yaşam özdeşleşmesi) denilecek olan özdeşleşme tipini açıklamıştır. Okuyucunun okuma sürecinde okuyucunun geçmişi ve karakterin yaşadıkları arasında güçlü paralellikler olduğunda bu durumun kendiliğinden özdeşleşmeye sebep olduğunu vurgulamıştır.

Dyson (1997), yaptığı çalışmada çocukların popüler kültürün ne kadar etkisinde kaldığına dair tepkilerini araştırmıştır. Uygulama yaptığı ilkökul öğrenci gruplarında yaptığı araştırmada çocuklar genellikle *Sindirella* masalını orijinal hâliyle değil Disney'in işlediği şekliyle tanıdıklarını tespit etmiştir. Bunun sonucunda popüler kültürün öğrencilerin üzerindeki etkilerinin oldukça üst düzey olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Cupchik, Oatley ve Vorderer (1998), yaptıkları çalışmada 48 psikoloji öğrencisinin James Joyce'un kısa öykülerine olan duygusal anlamdaki tepkilerini incelemiştir. Seçilen öykülerin ikisi duygusal, ikisi ise betimleyici öykülerdir. Öğrenci grubu ikiye ayrılmış, izleyici ve kimlik seti oluşturulmuştur. İzleyici setinden okudukları öykülerdeki kahramanı izlemeleri ve ona sempatik bir bakış açısı geliştirmeleri istenmiştir. Kimlik seti grubundan ise kendilerini kahramanın yerine koymaları istenmiştir. Öğrenciler, her bölümü okuduktan sonra duygularını ve duygusal hafızaları gibi hissettikleri yoğunluk, gerilim ve zevki ölçen 11 puanlık derecelendirme ölçeğini işaretlemişlerdir. Araştırmanın sonucunda öykülerde duygusal sahnelerin okuyucular üzerinde oldukça yoğun etkisinin olduğu tespit edilmiştir. İzleyici seti grubundaki öğrencilerin duygusal öykülerden daha fazla etkilendiği, ayrıca birinci kişili anlatımın izleyici setini daha fazla etkilediği tespit edilmiştir.

Butterfield (2002), çalışmasında 27 öğrencinin kurgusal olmayan bilimsel kitaplar okuduktan ve olgusal öyküler dinledikten sonraki tepkilerini araştırmıştır.

Araştırma Vygotsky'nin sosyal öğrenme kavramına, okur-tepki teorisine dayanmaktadır. Ayrıca bu çalışmada öğrencilerin yeni bilgilerini inşa edip edemeyeceğini de araştırmıştır. Sonuç olarak öğrencilerin yeni bilgilerini bir anlatı biçiminde inşa edebildikleri konusunda bir sonuca ulaşamamış ancak yeni öğrendikleri bilgilerini anlatabilecek şekilde ifade edebildikleri ve öğrenme süreci içerisinde işbirliğinden yararlanabildikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Schooten ve Glopper (2006), çalışmasında okuma-yazma kurgusu ve ortaöğretimdeki öğrencilerin edebî tepkisi konusundaki tutumlarını ilgilendiren dört çalışmanın sonuçlarını sentezlemektedir. Hem tutum modeline hem de edebî yanıt modeline model uyumu oluşturmak için kullanılan kesitsel verilerle hem kesit hem de boyuna veri setleri oluşturulmuştur. Kullanılan her iki modelin farklı bileşenleri arasındaki ilişkiler okuma davranışı arasında ve model bileşenleri ile öğrenci özellikleri arasındaki ilişkilerde belirtilmiştir. Boylamsal veriler, tutum ve cevapta eğilimler oluşturmak için kullanılmıştır. Araştırmada hem tutumun hem de yanıtlama aracının uygun model uyumu gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Caskey (2011), çalışmasında edebiyat öğretimi için en popüler iki yaklaşıma, bilişsel ve okur-tepki yaklaşımlarına, odaklanmış ve her bir yaklaşımın öğrencilerin anlama ve anlatı metnine cevap verme üzerindeki etkilerini karşılaştırmıştır. Spesifik olarak bu çalışma, 85 altıncı sınıf öğrencisinin okur-tepki yaklaşımı kullanarak ve daha bilişsel odaklı bir yaklaşım kullanırken okuduğunu anlama ve metne verdikleri tepkileri incelemiştir. Araştırmada okur-tepki yaklaşımının bilişsel odaklı görevlerle arasında bir bağlantı olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Khatib (2011), çalışmasında İranlı yabancı dil olarak İngilizce öğrenen öğrencilere İngiliz edebiyatı öğretmek için okur-tepki yaklaşımının etkinliğini ele almıştır. İngilizce kısa öyküleri öğretmek için iki farklı üniversite öğrencisi grubuna okur-tepki teorisi kullanılmıştır. İki farklı gruba ait öğrenciler arasında okuduğunu anlama, kelime öğretimi ve motivasyon farkları araştırılmıştır. Sonuç olarak okur-tepki yaklaşımıyla yönlendirilen öğrencilerin daha iyi estetik tepkiler verdiği ortaya konulmuş ancak diğer araştırma sonuçlarında anlamlı bir farka ulaşamamıştır.

Kotovych, Dixon, Bartolussi ve Holden (2011), çalışmasında okuyucunun alımlamasına göre bir metindeki karakterin tutumlarının ne kadar şeffaf ve anlaşılır olduğunu araştırmışlardır. Bu süreçte bir öykü ele alınmış ve üç farklı hâle gelecek şekilde manipüle edilmiştir. İlk deney için öykünün orijinal sürümü korunmuş, ikinci deney için öykünün özündeki birinci kişili anlatım korunmuştur. İkincisinde ise öykünün girişinde yazarın genellikle örtük şekilde öyküye ait bazı bilgileri verdiği bölüm değiştirilmiş, bu örtük bilgiler daha açık hâle getirilmiş ve eserin bu şeklinin etkisi değerlendirilmiştir. Üçüncüsünde ise öyküdeki birinci şahıs anlatım üçüncü şahıs anlatım şekline getirilmiş ve bu süreçteki anlatım şekillerindeki manipülatif farklılıkların öğrenci alımlamaları üzerindeki etkisi incelenmiştir. Sonuç olarak birinci şahıs anlatımındaki öykünün orijinal hâlinde okuyucunun, karakterin düşüncelerini ve yapmak istediklerini çok zor anlayabildiğini, örtük bilgiler açık şekle getirildiğinde bu durumun karakteri anlamada çok büyük etkisinin olmadığını tespit etmişlerdir. Üçüncüsünde ise üçüncü kişili anlatım olduğunda anlatıcının serbest, dolaysız konuşmalar kullandığında okuyucunun, karakterin yaptıklarını daha iyi anlayabildiği, karakterin daha şeffaf olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Tso (2014), çalışmasında yabancı dil olarak İngilizce öğretiminin yapıldığı sınıflarda okur merkezli yaklaşımla öykülerin öğretilme işlemleri ve tamamlayıcı yazma aktiviteleriyle değerlendirme süreçlerini ele almıştır.

Garzón ve Peña (2015), çalışmasında okur-tepki teorisinin üniversitede öğrenim gören İngilizce öğretmeni adaylarının iki kısa öyküyü okumasını istemiş ve okudukları öykülere portföy tutarak verdikleri yazılı cevapların değerlendirmesini yapmıştır. Ayrıca 16 hafta süren çalışmalar boyunca öğrenciler yorumlarını sınıfta tartışmışlardır. Hazırlanan sorular kapsamında duygusal, çağrışımsal, yansıtıcı, yorumlayıcı tepkiler ve farklı açılar kategorilerini elde etmiştir. Duygusal kategoride metni okuma süreçlerinde hissettiklerinin kendi yaşam deneyimlerine yakın olanlardan oluştuğunu, yorumlayıcı kategoride ise öğrencilerin metni okurken metni anlamın inşasında kullandıkları fikirlerinden beyan ettikleri ifadeler olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca çağrışımsal tepkileri; kişisel, edebî arka plan ve diğer eserlerden meydana gelmiş, çağrışımların kültürel öğelerden etkilendiğini ve kendi yaşam deneyimleriyle bağlantı

kurabildiklerinin farkına vardıklarını tespit etmişlerdir. Bu kategorilerden hareketle ulaştıkları sonuçlar, okuyucu-cevap teorisine dayanan görevlerin uygulanmasının bir dil araştırması sürecinin yanı sıra gelecekteki İngilizce dil öğretmenlerinde üst düzey düşünme becerilerinin geliştirilmesini teşvik ettiğini göstermiştir.

Lissa, Caracciolo, Duuren ve Leuveren (2016), çalışmalarında anlatı perspektiflerinin manipülasyonunun öğrenci görüşlerini ne derece değiştirdiğine yönelik deneysel bir çalışma yapmışlardır. Özellikle bu çalışmada birinci şahıs anlatımın üçüncü şahıs anlatıma göre empati ve güven verme konusunu, öğrencilerin alımlamaları üzerinde araştırmışlardır. Bu doğrultuda anlatı perspektifi karmaşık ve güvenilir olmayan bir karakterin anlatımına karşı 76 Hollandalı lise öğrencisinin alımlamaları incelenmiştir. Araştırmanın sonucu olarak karakter için anlatı perspektifinin manipülasyonu, empatiyi etkilememiş ancak öğrencilerin karaktere olan güvenini etkilemiştir.

### **2.3.2.Yerli Kaynaklar**

#### **2.3.2.1.Yüksek Lisans Tezleri**

Baktır (2002), dört bölümden oluşan çalışmasında birinci bölümde tarihî, biyografi ve edebî eleştirmeyi romantik hareketlerin ışığında incelemiştir. İkinci bölümde araştırma okur-tepki eleştirmesine yönelmiş, okur-tepki kuramının disiplinler arası özelliğinden yararlanarak bu kavramı dilbilimi, fenomenoloji vb. diğer kavramlarla olan ilişkisi çerçevesinde incelemiştir. Bu sadece inceleme dairesi kapsamında kalmış, bu süreçte herhangi bir metin analiz edilmemiştir. Üçüncü bölümde ise okur-tepki eleştirmesi ve tarihî –biyografik olarak ve eleştirmenin tepki, bağlam, okuyucu ve anlam gibi kavramları, işleyişi bazında karşılaştırmıştır. Sonuç bölümünde ise karşılaştırmaların sonunda iki eleştirme metodunun da şahsına münhasır metotlar ve kendine ait özellikleri olduğu sonucu olduğuna ulaşmıştır.

Yılmaz (2008), çalışmasında Peyami Safa'nın 1949 yılında yayımlanan *Matmazel Norilya'nın Koltuğu* isimli mistik romanı ile Aldous Huxley'in 1944 yılında yayımlanan *Time Must Have a Stop* mistik romanını karşılaştırmıştır. Bu karşılaştırma sonucunda Peyami Safa'nın romanını oluştururken hangi özellikler açısından bu romandan yararlandığını ortaya koymaya çalışmıştır. Bu kapsamda Peyami Safa'nın Aldous Huxley'in eserini nasıl alımladığı incelenmiş ve iki romanın yapısal özellikleri ve anlatım teknikleri de karşılaştırılmıştır.

Öztok (2010), çalışmasında Behçet Necatigil'in şiirlerini bu kuram çerçevesinde incelemiştir. Yorumlara açık şiirleri seçerek incelemede şiirlerdeki imge, motif, simge ve metin dışı öğelerden yararlanmıştır. Sonuç bölümünde Necatigil'in 1956 sonrası şiirlerinin bu kurama uygun olduğu ancak *Eski Toprak* kitabı, *Kareler Aklar* kitabının *Aklar* bölümü itibariyle farklı yorumlara açık olmayan 1955 öncesi döneme dönüş yaptığı sonucuna ulaşmıştır.

Yalçındağ (2014), İngiliz edebiyatını kapsayan çalışmasında Jane Austen'in alımlanması ve ona ait eserlerin çevirileri üzerine bir araştırma yapmıştır. 1900-2012 yılları arasında Jane Austen'in eserlerinden Türkçeye yapılan çevirilere ait bir veri tabanı hazırlanmıştır. Buradaki incelemelerde özellikle eski eserlerin orijinal eserleri manipüle ettiği sonucuna ulaşılmış, Jane Austen'in edebî figürüne değil çok aşk kitapları yazan bir romancı olduğu vurgusunun öne çıktığı düşündürülmeye çalışılmıştır. Buna ek olarak yeniden çevirilerin ortaya çıkmasına yol açan, yeni film/TV adaptasyonları veya Türkiye'de farklı seçenekler sunan rakip repertuarlar gibi nedenler tartışılmıştır. Son olarak *Gurur ve Önyargı (Pride and Prejudice)* eserinin Türkiye'deki 5 çevirisi analiz edilmiş ve bu çeviriler üzerinden yayınevlerinin yayım stratejileri ile ilgili çıkarımlara ulaşılmaya çalışılmıştır.

Alabulut (2017), çalışmasında okur merkezli kuramları incelemiş ve bu kuramın tarihsel kökenlerini, ilkelerini ve temsilcilerini açıklamıştır. Buna ek olarak okurun rolünün de incelediği tezde son olarak Cahit Sıtkı Tarancı'nın "Ölümden Sonra" şiirini kurama ait kavramlar kapsamında değerlendirmiştir.

### 2.3.2.2.Doktora Tezleri

Karaca (2007), çalışmasında Arjantinli yazar Ernesto Sábato'nun El Túnel adlı yapıtının, bu kurama yönelik kavramlarını okur-metin ve soru-yanıt ilişkisi içerisinde ele alarak incelemiştir.

Tanç (2013), çalışmasında Şeyh Galip'e ait olan Hüsn-ü Aşk'ı alımlama estetiği kuramı çerçevesinde incelemiştir, özellikle eser, beklenti ve deneyim ufkuna hitap edecek alımlama kavramları çerçevesinde değerlendirmiştir.

Yılmaz (2014), üç aşamalı olarak yaptığı çalışmada Palto, Dönüşüm ve Hayvan Çiftliği romanları ve yazarların yapıtlara yüklediği anlamları incelenmiştir. Bunlarla beraber üç romanın ayrı ayrı yapısal çözümlemeleri yapılmış ve son olarak bu romanların alımlamaları farklı perspektiflerle ele alınmıştır.

Dikici (2015), çalışmasında Türk edebiyatının Almanca konuşulan ülkelerde nasıl tanıtılacağı, piyasaya sürüleceği, algılanacağı ve alımlanacağını ele alınmıştır. Bir milletin diğer bir millete bakış açısının edebiyat bağlamında da etkili olduğu düşünüldüğü için Almanların Türklere bakış şekli karşılaştırmalı olarak incelenmiştir. Bunlarla beraber Türkçeden Almancaya çevrilen edebî eserlere dair bilgiler verilmiştir. Araştırmanın merkezinde ise Türk edebiyatındaki eserlerin Almancaya çevrilmesini içeren iki adet çeviri projesi vardır. Bu iki proje ile çevirisi yapılan edebî eserlerin satış rakamları, eserlerle ilgili eleştirmeler okuyucu yorumları ışığında değerlendirilmiştir. Araştırmanın sonuçlarında ise iki ülke arasındaki ilişkilerin çeviri faaliyetleriyle bağlantılı olduğu, Türkiye'nin Frankfurt Uluslararası Kitap Fuarı'na katılmasının Türk edebiyatı algısında olumlu bir değişim sağladığı ve Türkiye hakkındaki Almanya'daki olumsuz imajın Türk edebiyatı eserlerinin benimsenmesine de yansdığı sonucuna ulaşılmıştır. Son olarak genel öneriler içerisinde Türk edebiyatının gelecekte dikkate alınması için kurumsal destekler paralelinde çeviri teşviki gibi durumlar ve daha fazla kültürel faaliyetlere ve fuarlara katılım önerilerinde bulunulmuştur.

Gökgözoğlu (2017), çalışmasında Hans Robert Jauss'un görüşleri çerçevesinde hazırlanan tezde, Alman edebiyatından seçilmiş örneklerde okur-yazar ve metin arasındaki iletişimin metni yorumlama ve çözümleme arasındaki sosyolojik ve tarihî

rolü ortaya konulmuştur. Ayrıca Theodor Adorno ve Wolfgang Iser gibi kuramcılarının da metot ve uygulamaları incelenmiştir. Buna ek olarak Christoph Ransmayr'in "Morbus Kitahara", Bernard Schlink'in "Die Heimkehr" ve Herta Müller'in "Herztier" eserleri tezde araştırılacak eserler olarak seçilmiştir. Bu eserlerin yazımında rol oynayan durumlar tarihsel perspektiflerin çerçevesinde incelenmiş, metindeki boşluklar somutlaştırılarak yorumlanmış ve okurun tarihsel, sosyolojik, psikolojik vb. değişkenlerin, eserin alımlanması sürecine ne denli etkili olduğuna dair çıkarımlar yapılmıştır.

Kaya Tosun (2018), çalışmasında okuma çemberlerinin okuduğunu anlama, akıcı okuma, okuma motivasyonu ve sosyal beceriler üzerindeki etkisi incelenmiştir. Ayrıca bu incelemeye ek olarak çalışmanın nitel boyutunda öğrencilerin okudukları kitaba yönelik okur-tepkileri değerlendirilmiştir. Bu süreçte Wollman-Bonilla ve Werchadlo(1995) tarafından geliştirip düzenlenen kategoriler ve alt kategoriler kullanılmıştır. Alınan verilere göre öğrencilerin okudukları kitaba yönelik cevaplarının çoğunlukla okur merkezli olduğu tespit edilmiştir. Çalışma süresince birinci okuma çemberinden son uygulamaya kadar her okuma çemberinde öğrencilerin okur merkezli cevaplarının arttığı, metin merkezli cevaplarının azaldığı görülmüştür.

### **2.3.2.3.Diğer Akademik Araştırmalar**

Saraç Süzer (2006), çalışmalarında şiir analizi yaklaşımlarından biri olan okuyucu yanıtının temel özelliklerinin açıklanması amaçlanmıştır. Bu çalışmada Hacettepe Üniversitesinde öğrenim gören dördüncü sınıf İngiliz Dili ve Edebiyatı öğrencileriyle yapılan bir uygulama aracılığıyla okuyucu yanıtı yaklaşımı ile geleneksel şiir öğretimi yaklaşımı karşılaştırılmıştır. Sonuç olarak katılımcıların okuyucu yanıtını, geleneksel şiir derslerine tercih etmekte olduğu görülmüştür. Okuyucu yanıtıyla öğrencilerin etkin katılımcılara dönüşmekte olduğu ve şiir okuma ve analizine karşı olumlu duygular geliştirmekte oldukları belirtilmiştir.

Ekiz (2007), çalışmasında alımlama estetiğine ait kavramlarla metinler arasılık kavramları kapsamında alımlayıcıların durumları kuramsal bilgiler ışığında

yorumlanmış ve edebî bir metnin açıklanmasında beklenti ufkunun yeterli olamayacağı, bununla beraber metinler arasılığa da başvurulması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Türkyılmaz, Can ve Karadeniz (2010), çalışmalarında metin içinde şifrelenmiş mesajın anlaşılması için kullanılan alımlama estetiğinin edebiyat eğitimine uygulanabilirliğinin ortaya konulması istenmiştir. Bu çalışmaya 9 ve 10.sınıf öğrencileri alınmış, otuzar kişilik gruplara bir görüşme formu verilerek formdaki gazeli yorumlamaları istenmiştir. Veriler nitel araştırma yöntemlerinden içerik analizi yöntemine göre yorumlandığında 10. sınıf öğrencilerinin gazeli, 9. sınıf öğrencilerine göre daha farklı gözle anlamlandırdıkları ortaya çıkmıştır. Eski Edebiyat çerçevesinde kazanılan ön bilgilerin metne yaklaşımı olumlu yönde etkilediğinin söylenebileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Dedeoğlu, Ulusoy ve Alici (2013), çalışmalarında sınıf öğretmenliği öğrencileri tarafından okuma tercihlerine dayalı 72 biyografik figürü içeren 113 kitap örneği incelenmiştir. Bu eserlerin incelenmesi ve değerlendirmesinde ise Rosenblatt tarafından geliştirilen okur tepki teorisi temel alınmıştır. Çalışma iki basamaktan meydana gelmiş, seçilen eserler öğrencilere okutulmuş ve öğrencilerden Hancock'a ait hazırlanmış iki adet formu doldurmaları istenmiştir. Bu süreç sonrasında ise öğrencilerin alımlamaları paralelinde biyografilerin ilköğretimde kullanımına ilişkin öğrenci görüşleri, eserlerin ortak özelliklerine ilişkin farklı başlıklar altında değerlendirilmiştir.

Tüzel ve Kurudayıoğlu (2013) çalışmalarında Memduh Şevket Esenal'ın "Bir Kucak Çiçek" adlı hikâyesi, yarım hikâye tekniği kullanılarak okura verilmiştir. Boşluk doldurma kurallarının da incelendiği çalışmada Iser tarafından ortaya koyulan metin içerisinde büyük ve küçük boşlukların olduğu ve bunun okuyucu tarafından bu doğrultuda doldurulduğu da değerlendirilmiştir. Çalışmanın amacı, katılımcılara sorulan sorular ile öyküye ilişkin beklentilerinin tespit edilmesidir. Yapılan çalışmada aynı anda ve aynı öykü metni ile çalışan katılımcıların beklentilerinin birbirinden farklı olduğu ve küçük boşlukları benzer şekilde doldursalar da büyük boşluklarda birbirinden ayrıldıkları tespit edilmiştir. Buna ek olarak okuyucuların öykü tahminlerinde tamamen birbirlerine yönelik ters beklentilere girmesini *zıt ufuk farklılaşması* terimiyle

karşılamlar, genel olarak ortak beklentilere sahip olsalar bile alt beklentilerde birbirlerinden ayrıldıklarında bu durumu *benzer ufuk farklılaşması* terimiyle karşılamışlardır. Ayrıca araştırma sürecinde öyküye cevap veren okuyucuların beklenti ufuklarının çok farklı şekilde oluştuğu için bunun çok farklı cevaplarda kendini gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada cinsiyet değişkeninin katılımcıların beklentilerini etkilediği de bulgular arasındadır.

Ulusoy (2016), çalışmasını okur tepkilerinin belirlenmesi amacıyla yapmıştır. Araştırmaya ilkökul 2. sınıf öğrencileri dâhil edilmiş, iki farklı resimli kitap alınarak öğrencilerin bu kitaplara yönelik tepkilerinin belirlenmesi şeklinde yapılmıştır. Bu süreçte Wollman-Bonilla ve Werchadlo (1995) tarafından geliştirip düzenlenen kategoriler ve alt kategoriler kullanılmıştır. Bu kategoriler okur merkezli ve metin merkezli olarak ikiye ayrılmıştır. Okur merkezli kategoriye ait alt kategoriler kişisel tepki, kitap ile deneyimleri arasında bağ kurma, kitaptaki olaylara katılma isteğidir. Metin merkezli kategoriye ait alt kategoriler, kitabı yeniden anlatma, kitabın içeriğini anlama, soru sorma, tahmin etme, ana fikirdir. Bu araştırmada 2.sınıf öğrencilerinin metin ve okur merkezli yazılı cevapları ve bu cevapların dağılımının analizi amaçlanmıştır. Araştırmaya, amaçlı örneklem yöntemiyle iki okuldan 60 öğrenci seçilmiştir. Araştırma sonunda 2. sınıf öğrencilerinin okur merkezli yazılı cevaplar verebildikleri, kitaplarla kişisel etkileşim kurabildikleri, kendi deneyimleriyle öyküler arasında bağlantılar kurabildikleri, öyküdeki olaylara katılma istediği duydukları ayrıca Rosenblatt'ın (1999) aktarımına göre düşük duygusal etkiye sahip olan eserlerin okuyucu üzerinde düşük etkiye sahip olduğu belirtilmiştir. Bu araştırmada metin merkezli sınıflamaya *ana fikir* alt başlığının eklenmesinin gerekli olduğu belirtilmiştir. İlkökul öğrencilerinin bilgi verici metinlere yönelik tepkileri ve bu metinlerle olan kişisel etkileşimlerini belirlemeyi amaçlayan araştırmalara da ihtiyaç duyulduğu belirtilmektedir.

Çubukçu (2017), çalışmasında 20 ülkeden gelen yaşları 18 ila 32 arasında değişen üniversitelerin Türk Dili bölümünden 65 öğrencinin anlattıkları öyküleri bu kuram doğrultusunda analiz etmektedir. Bu doğrultuda öğrencilerin Sindirella masalını okuduktan sonra akıllarından geçen favori masalı yazmaları istenmiştir. Yazdıktan

sonra masallar Sindirella masalının onları hatırlatmaya götürdüğü değerler açısından kurama ait kurallar çerçevesinde incelenmiştir. Öğrencilerin yazdıkları masalların deneyim ufuklarının yansıması olarak kabul edildiği incelemede sonuç olarak farklı ülkelerden gelen farklı öğrencilerin farklı temalar üzerine yoğunlaştığı ve arka plan süreci (beklenti ve geçmişe dönük), metnin yaşayan bir olay olarak ortaya çıkışı, yaşamın benzerliğinin izlenimi gibi üç ana başlığa ulaşılmıştır.

Yekeler ve Ulusoy (2017), çalışmasını ilkökul dördüncü sınıf öğrencileriyle yapmıştır. Yapılan çalışmada dördüncü sınıf öğrencilerinin bilgi verici resimli çocuk kitaplarına yönelik tepkileri incelenmiştir. Araştırmanın amacı, ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin bilgi verici resimli çocuk kitaplarına yönelik tepkilerini tespit etmektir. Nitel araştırma desenlerinden durum çalışması şeklinde tasarlanarak amaçlı örneklem yöntemi ile seçilen 105 ilkökul öğrencisi, araştırmaya dâhil edilmiştir. Bu süreçte Wollman-Bonilla ve Werchadlo (1995) tarafından geliştirip düzenlenen kategoriler ve alt kategoriler kullanılmıştır. Bu araştırma 5N 1K sorularından oluşmuş, öğrencilerin yazılı ve sözlü tepkilerini almak için araştırmacıların hazırlamış olduğu yönergeler ve anlama testleri kullanılmıştır. Öğrencilere bilgi verici kitaplar verilerek kitaplarla ilgili soruları cevaplamaları istenmiş ve öğrencilerin verdikleri cevaplar betimsel olarak analiz edilmiştir. Yapılan bu çalışma sonucunda öğrencilerin kitaplara yönelik tepkilerinin daha çok okur merkezli olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

#### **2.4.Öykülerdeki Yapısal Özellikler ve Alımlama Estetiği**

Bu bölümde öykülere ait yapısal, kurgu özellikleri ve alımlama estetiğinin metin odaklı inceleme bölümü için kullanılan kavramlar ele alınmıştır. Bu doğrultuda öykülere ait karakter (anlatı kişileri), olay, zaman, uzam ve araştırma kapsamında kullanılmış olan kurgu çeşitleri incelenmiştir. Özellikle ikinci ve üçüncü alt problemin ışığında araştırma bulgularının değerlendirilmesi ve metin odaklı sonuçlara ulaşılması bu kavramlar paralelinde gerçekleştirilmiştir. Buna ek olarak öykülerde tutarlılığı sağlama ölçütleri kapsamında da öykülere yönelik öğrenci alımlamaları değerlendirilirken bu bölümde incelenen ölçütler temel alınmıştır.

### 2.4.1. Öyküde Anlatı Kişileri (Karakterler)

Bu bölümde alımlama estetiğinin metin odaklı incelenmesi çerçevesi içerisinde karakterler üzerinden *boşluk doldurma*, sonrasında karakterlerde *somutlaştırma*, *özdeşleşme*, *estetik beklenti*, *yönlendirme* kavramı ve son olarak verileri değerlendirme sürecinde kullanılacağı için öykülerdeki kurguların ışığında karakter yapıları değerlendirilmiştir.

Karakterler öykülerin içindeki öyküyü yürüten en önemli unsurlardan biridir. Okuyucunun karakteri alımlamasında karakterin özellikleri, yapısı, yazarın karakteri anlatımı oldukça önemlidir. Bazı metinlerde karakterin özelliklerinin tanıtımı, öyküdeki olay örgüsünün önüne geçebilmekte bazen de karakterin özellikleri, olay örgüsü içerisinde belirli bir düzende yayılabilmekte ve olayın gelişmesiyle beraber özellikleri parça parça ortaya çıkmaktadır. Bu süreçlerde karakterin alımlanması okuyucu açısından iki farklı durumu gösterebilmektedir. Karakterin özelliklerini erkenden öğrenmiş bir okuyucu ve karakterle ilgili daha az boşluk doldurmuş bir okuyucu, bu andan itibaren karakterin olayın gidişatında alabileceği, üstlenebileceği rollerle ilgili boşlukları daha kuvvetli bir şekilde doldurabilir. Bunun tam tersi karaktere ait özellikler olayların gidişatıyla ortaya çıktıkça okuyucu, bu süreç içerisinde hem olay hem de karakterle ilgili boşluklar doldurabilecek ve bu durum da onda farklı bir etkiye sebep olacaktır. “Yazarların betimledikleri karakterler hakkında sınırlı anlatılar sunmaları okura aslında karakterlerin yaşam tarzları, kişisel özellikleri, fiziksel özellikleri, hayata bakışları, tutumları, değer yargıları gibi birçok özelliği bütün yönleriyle tahmin etme hazzını vermektedir.” (Tüfekçi Can, 2012, s.699). Araştırma sürecinde ele alınmış olan Yaşar Kemal’e ait Kalemler öyküsünün girişinde yaptığı bir karakter tanımı bu duruma örnek verilecek olursa:

“...Rüstem Çavuş koskocaman pos bıyıklı, gözlerinin içi gülen, canlı, şakacı hayat dolu, sevgi dolu Sivas’ın Zara ilçesinden bir kişidir. On yıldır da İstanbul’da çöpçüdür. Çöpçü çavuşluğuna bundan dört yıl önce terfi etmiştir çöpçü çavuşu olduktan sonradır ki bizim evin yanındaki arsaya aldı, önce arsaya üç tane kavak dikti. Sonra

*arsanın dört bir yanını çitle çevirdi, baharda bir baktık ki, bütün çit boyunca hanımelleri açmış, bütün mahalleyi hanımeli kokusu sardı...*” (Kemal, 2016, s.11). Bu anlatı incelendiği zaman öykünün serim bölümünün sonunda yapılan bu karakter tasviri, öykünün devamına dair okuyucu için oldukça önemli bir alımlama unsurunu oluşturmaktadır. Rüstem Çavuş’un fiziksel özellikleri kapsamında pos bıyıklı olması kültürel bir yorumlamayla onun babayiğit, güçlü bir karakter olduğuna dair bir çıkarıma yardımcı olabilmektedir. Ayrıca hayat dolu sevecen şakacı olması okuyucunun önemli bir boşluğu doldurmasına yardımcı olacak şekilde Rüstem Çavuş’un öyküdeki kötü bir karakter olmadığına dair bir işaret vermektedir. Devamında ise hem tez canlı hem de çalışkan olduğu, yaptığı işte terfi etmesinden ve çok kısa sürede evini yapmasından anlaşılmaktadır. Ayrıca okuyucu, bahçesini hanımeliyle donatarak ve bir bahçe düzenlemesi yaparak Rüstem Çavuş’un ince ruhlu bir insan olduğuna dair bir boşluğu da doldurabilmektedir. Her ne kadar bu kuramda kişiye göre değişen boşluklar olsa da Iser’in görüşü kapsamında metinden çok fazla bağımsız hareket edilmediği zaman bu karaktere ilişkin boşlukların doldurulmasında buna benzer sonuçlar ortaya çıkabilecektir. Buradan hareketle de Rüstem Çavuş ile ilgili toparlanmış verilerde, babayiğit, ince ruhlu, çalışkan, iyi bir karakter olduğu daha öykünün başında yazar tarafından şemalaştırılarak okuyucunun zihnine yerleştirilmiştir. Bundan sonraki süreçlerde okuyucu, bu karakteri artık öykünün gidişatında bu özelliklerinin işlevleriyle düşünecek ve bu doğrultuda okuma ve metinle bütünleşme işlemine devam edecektir. Buradan hareket eden okuyucu, olay kurgusu içerisine girdikten sonra anlatı Rüstem Çavuş’a ait bilgileri şema olarak zihnine yerleştirdiği için süreç içerisindeki gelişen olaylarla ilgili Rüstem Çavuş’un tepkilerine ilişkin bazı boşlukları *tutarlılık* ilkesi kapsamında daha güçlü bir şekilde doldurabilecektir. Öykünün akışı içerisinde okuyucu tarafından parça parça keşfedilen karakter ise okuyucu tarafından alımlama sürecinde özellikle okuyucu için bir merak unsuru olacak belki de okuyucunun öykünün devamına dair karakteri tanımaya odaklanacak şekilde alımlaması şekillenecektir. Özellikle karakterlerin alımlanma süreci okur için en önemli unsurlardan birisini oluşturmakta ve okur, okuma süreci içerisinde en fazla bu duruma vakit ayırmaktadır. Beach ve Hynds’a (1991) göre okuyucular karakterlerin planları, hedefleri özellikleri gibi bilgilerin çıkarıldığı öyküleri anlayabilmek için daha uzun süreçler harcamaktadırlar.

Bununla beraber öykülerde belirlenen karakter yapısının özellikleri, öğrencilerin alımlamalarına ilişkin değerleri belirlemede oldukça önemli bir rol oynamaktadır. Karakteri tanınmasıyla olayın içine artık girmiş olan okuyucu; o karakterin özellikleri, davranışları, olaylara karşı gösterdiği tepkilerle karakterle kendi arasında oldukça büyük bir bağ kurar. Yazarın karakteri hayata yakınlaştırması veya hayattan uzaklaştırması, okuyucunun karakteri tanıyabilmesini doğrudan etkileyecektir. Bu durumda dolaylı olarak metnin kurgusal düzenini etkilemektedir. Bu noktada özellikle bu kurama dair *somutlaştırma*, *özdeşleşme*, *estetik beklenti* ve *yönlendirme* gibi kavramlar karakterin alımlanmasıyla ilgili olmaktadır. *Somutlaştırma*, okuyucunun alımladığı eseri zihinde veya gözde canlandırmasıyla meydana gelen unsurlardan bir tanesidir. Bu doğrultuda bir okuyucu *somutlaştırmaya* ne kadar kuvvetli bir şekilde başvurabiliyorsa o okuyucu eserdeki *beklenti ufkunu* o derece verimli kullanıp alımlamak istedikleri kavramlarla ilgili o derece *deneyim ufkunu* harekete geçirebilecektir. “Okur, örtük bağlantılar kurar, boşlukları doldurur çıkarımlar yapar. Önsezilerini sınar; bütün bunları yapmak genelde dünya ve özelde edebî uzlaşımlar hakkında örtük bilgilere sahip olmak demektir. Aslında metnin kendisi bir dil parçasından anlam inşa etmesi için okura sunulan bir davetiyeden, bir dizi ipucundan başka bir şey değildir.” (Eagleton, 2004, s.89). *Somutlaştırma* işleminin eksik olması ise okuyucunun karakterle *özdeşleşmesini* olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Bir karakterin *somutlaştırılması* ise yazarın çizdiği çerçeve içerisinde farklı yaş seviyelerine göre değişiklik gösterebilmektedir. Bununla beraber yazarın ele aldığı karakter, okuyucunun dünyasına ne kadar yakınsa onun okuyucu tarafından *somutlaştırılma* işlemi de bir o kadar kolay ve hızlı olur. Bu açıdan Iser’in *somutlaştırma* işlem sırası için çizdiği *somuttan-soyuta*, *basitten-karmaşığa* kuralı aslında bu durum için de geçerlidir. Ek olarak *yakından-uzaya* da bu durumda düşünülebilir. Bir okuyucu karakteri *somutlaştırmaya* başladığı zaman karakterin ne kadar gerçeğe yakın özellikleri varsa *deneyim ufkunun* etkisiyle o kadar yeni karakteri anlayabilecek şekilde *somutlaştırma* işlemine geçer. Bu süreçte kurdukları *çağrışımlarla deneyim ufkunu* harekete geçirir ve alımladığı karaktere yakın özellikleri kendi hayatındaki tecrübeleriyle anlamlandırır. “Çağrışımlar, zihindeki bilgileri topladığından ve bilgiler arası sağlam bağlar kurduğundan anlama ve anlatım becerileri açısından oldukça önemlidir.” (Bağcı Ayrancı ve Karahan, 2017, s.1153). Bu durumun tam tersi de düşünülebilir. Karakterin gerçek ve gerçek dışı arasında gelip

giden bir yapısının olması bir çocuğun somutlaştırmasını zorlaştırabilmektedir. Rose'a (1993) göre kurgusal olayların okuyucuya bağlı olarak gerçek veya gerçek dışı olarak görülmesi bakımından daha deneyimli okuyucuları gerektirmektedir. Buna ek olarak yazarın çizdiği karakter soyut bir karakterse genel insan davranışlarından uzak veya anlamsızca yani bir sebebe bağlanmadan iyilik veya kötülük yapan birisiyse, özelliklerine dair fazla açıklama barındırmıyorsa okuyucu bu karakteri *somutlaştırmakta* zorlanmaya başlar ve hatta o karakter için öyküde olmayan bir geçmiş veya durum oluşturmak zorunda kalabilir. "Okuma sürecinde daha önce edinmiş olduğu kendine has bilgileri, değerleri ve deneyimlerini sürekli olarak kullandığını; gerçek yaşamla ilişkiler kurduğunu; karakterlerin kurgu karakterleri olduklarını bir anda görmezlikten geldiğini ve onları gerçek karakterler olarak algıladığını bilmekteyiz." (Tüfekçi Can, 2012, s.705). *Somutlaştırma* işleminin önemi ise okurun doğrudan metindeki kodları ve kendisine gönderilen mesajları anlamasının ilk şartlarından birisidir. Karakterin öykü içerisinde taşıdığı özelliklerden ziyade bu özelliği okuyucuya ne kadar yansıtılabildiği okuyucunun *somutlaştırmasındaki* temel etkeni olarak kabul edilebilmektedir. Her karaktere ait belirli boşluklar oluşur ve bu boşlukların da yazar tarafından oluşturulması gerekir. Çünkü boşluk doldurmak kurama göre okuyucunun öyküyle etkileşime geçmesinde oldukça önemli bir rol oynamaktadır. Ancak karaktere ait boşlukların alımlanması sırasında karakterin yansıttığı veya temsil ettiği özelliklerle paralel olarak boşlukların da bunu temsil etmesi gereklidir. Örnek olarak bu durum için örtük anlamlı metin olan bir fabl ele alınabilir. Fablda çocuk okuyucunun zihinde oturttukları belirli hayvan ve karakter özellikleri vardır. Örnek olarak tilki kurnazdır, aslan ormanların kralıdır, yazar bunu ele alırken aslanı korkak bir karakter olarak çizerse ve çocuk için aslan cesur ve yürekli bir karakter olarak çocuğun zihnine yerleşmişse bir çocuk bu durumu *somutlaştırma* işlemi için zorluk yaşayabilecektir. Bu daha farklı bir şekilde de örneklendirilirse, bir okul ortamını anlatan bir yazar okul ortamındaki öğrencilerin yaşlarını, sınıflarını veya özelliklerini vermeden konu akışına geçtiği zaman bu yetişkin bir okur için doldurulabilecek bir boşluk olmasına rağmen bir çocuk okur, okuma sürecinde *somutlaştırma* işleminde belirli oranlarda zorluk yaşayabilecektir. Alımlama sürecinde okur, karakteri bir obje olarak veya bir canlı olarak değil bir anlam taşıyıcısı olarak görmektedir. Bu durum da karakterin özellikleri ve metni anlamlandırma süreçlerinde alımlama sürecinde çok daha kuvvetli bir rol

oyunmaktadır. “Zihinsel imgemiz, karakterleri birer nesne olarak değil, birer anlam taşıyıcısı olarak görmektedir. Bir karakterin dış görünümü ile ilgili detaylı bir betimleme yapılmış olsa bile onu tamamen saf bir betimleme olarak ele alamayız. Ancak karakter aracılığıyla aslında bize neyin iletilildiğini anlamaya çalışırız.” (Iser, 1978’den aktaran: Tüfekçi Can, 2012, s.699-700).

Karakterin özelliğini ve metindeki rolünü kavrayabilen bir okuyucu, artık bundan sonraki süreçte tam anlamıyla karakterle *özdeşleşme* işlemini meydana getirmektedir. Bu süreçte okuyucunun yine *somutlaştırmadaki* gibi karakterin kendisine yakın olması oldukça önemli bir unsurdur. “Normalde *özdeşleşme* ile kastedilen, bir kişi ile kendisi dışında biri arasında, tanıdık olmayana deneyimleyebileceğimiz tanıdık bir zemin arasındaki yakınlıkların kurulmasıdır.” (Iser, 1972, s.296). Özellikle *özdeşleşme* işlemi okuyucunun hislerini olumlu yönde etkileyerek karakterle sevinmesi, karakterle üzülmesi, onunla beraber adeta öyküyü kendi yaşıyormuş gibi okumasına devam etmesidir. Karakterin öyküde başına gelenlerden ders alması, bir şeyler öğrenmesi bunu tecrübe etmesi gibi kavramlar çocuk okur için kendi hayatına yakınlığından dolayı *özdeşleşme* işlemine hız kazandırmaktadır. “Çocuklar kendilerini okudukları kitaplardaki karakterlerle büyüklerden daha çok özdeşleştirir ve günlük hayatta o karakterleri taklit edip onlar gibi olmaya çalışırlar.” (Tekşan, Set ve Çinpolat, 2019, s.243). Okuyucunun metinle etkileşimi karakterle *özdeşleşme* olmadığı zaman zayıflama gösterebilecektir. Ancak *özdeşleşme* kavramı metin türleriyle bağlantılı bir durumdur. Özellikle gerçeğe yakınlık açısından düşünüldüğünde yalın anlamlı metinlerdeki karakterin gerçeği yansıtmamasından kaynaklı bu tip metinler daha fazla *özdeşleşmeye* yardımcı olabileceklerdir. Bu durumda da okuyucunun *özdeşleşme* ile okuduğu metin arasında oldukça fazla bir bağlantı mevcuttur. “Kimi yazınsal metinler benzetmecilik geleneğini sürdürerek gerçeğe çok yakın bir dünya canlandırır, öyle ki okurken kendimizi kolaylıkla anlatılan olaylara kaptırabilir, yapıttaki karakter ya da tiplerle özdeşleşebiliriz.” (İpşiroğlu, 2001, s.39). *Özdeşleşmede* gerçeklik kavramı da oldukça önemlidir. Karakterin gerçeğe yakınlığı çocuğun metni alımlarken o karakteri daha kolay *somutlaştırmasına* yardımcı olur. Bu durumda da karakterin yazar tarafından meydana getirilen karakterin niteliği önemli bir rol oynamaktadır. “Ancak karakterin en

önemli özelliği, fantastik olarak çizilmiş bile olsa gerçekçi olmasıdır. Gerçeklikten kasıt dış betimlemeden ziyade iç betimlemeyle ilgilidir.” (Karataş, 2014, s.70).

*Özdeşleşme* sürecinde *anlatısal* işbirliği de oldukça önemlidir. “Anlatısal işbirliği varsayımı anlatıcının bilgisine ve inançlarına ilişkin çıkarımları belirtmektedir. Örneğin anlatıcı mantıksız veya haksız tutumları ifade ettiğinde, okuyucu bu tutumları haklı çıkaracak şekilde anlatıcıyla bir işbirliğine yönelir. Metin yüzeysel olarak tutarsız olduğunda ise okuyucu, anlatıcının metnin çözülmesi için yeterli bilgiyi paylaştığına inanmaktadır. Bu tür çıkarımlar, işbirlikçilik çıkarım varsayımına bağlıdır.” (Kotovych, Dixon, Bortolussi ve Holden, 2011, s.265). Okuyucunun okuduğu metinle ve karakterle anlatısal işbirliği kurabilmesi, okuduğu öyküdeki karakterle daha iyi *özdeşleşebildiğini* göstermektedir.

Hem karakter hem konu bütünlüğü bakımında *özdeşleşmenin* bir ileri seviyesi ise *estetik beklentidir*. Bir okuyucunun alımladığı karakterin özelliklerini öğrenmesi, onunla ilgili boşlukları doldurması ve karakterle ilgili kendinden bir şeyler bulabilmesi ve sonrasında karakterle *özdeşleşebilmesi* bir sırayı takip etmektedir ve bu sıranın en sonu ise onun *estetik beklentilerine* doğru yönelmektedir. *Estetik beklentiler* aslında kuramdaki *beklenti ufkunu* yansıtan önemli bir unsurdur. Okuyucu, alımladığı karakteri kendisiyle, çevresiyle ve edindiği toplumsal normlarla kıyaslayarak karaktere kendini yakın bularak veya gerçek anlamda karakterden etkilenerek bu sürece gelebilir. “Edebî değeri belirlemeye yönelik bütün yargılar, değerlendirmeyi yapan kişinin sosyal konumuna göre biçimlenmekte ve sanat eserini/edebî metni vücuda getiren özellikler belirleyici olmamaktadır.” (Miall ve Kuiken, 2014, s.179). Bu sürece geldiğinde de yeni edindiği estetiksel bilgi, eski estetiksel bilgisini besleyerek artık onun için *beklenti ufkunu* zenginleştiren ve *deneyim ufkuna* eklenmiş yeni bir şema olarak kendini göstermeye başlar. “Edebî eserde canlandırılan kişilerle özdeşleşme, kendini onların yerine koyma, onlara acıma veya özenme şeklinde kendini gösterir. *Estetik beklenti* ise o ilginin gelişmiş bir aşamasıdır. Eserde işlenen olayın nasıl sunulduğu, kurgunun niteliği, düşüncelerin doyuruculuğu bu aşamadaki beklentiler içindedir.” (Aytaç, 1999, s.97). Bu süreçte karakter niteliği ise *özdeşleşme* kavramında her türlü şekilde kendini bulabilmektedir. Diğer bir ifadeyle karakterin iyi veya kötü bir karakter olması,

okuyucunun ona özenmesini etkilemez. Kötü bir karakter de yazar tarafından okuyucuya yakın şekilde anlatılıyorsa okuyucu, o karakterle kendini *özdeşleştirebilir*. Bu da etik veya ahlaki açıdan tartışılması gereken farklı bir konuyu oluşturmaktadır. Buna örnek verilecek olursa özellikle çocuk edebiyatında oluşturulan eserlerde kötü karakterin merkeze alındığı anlatılarda kötü karakterin gereğinden fazla güçlü oluşu veya yaptıklarının cezasını tam olarak görmeyişi, eseri oluşturan kişinin anlatımıyla da süslenebilirse çocuklar bu karakterle kendini *özdeşleştirdiği* zaman onlar için bu farklı bir yönlendirme olacaktır. *Estetik beklentinin özdeşleşmenin* bir üst seviyesi olması ve *özdeşleşmeye* bağlı olması bakımından bu oldukça önemli bir kavramdır.

Ayrıca karakterlerin tanımında kullanılan önemli kavramlardan bir tanesi de *etki alanı* kavramıdır. *Etki alanı* yazarların eserde yarattığı karakterin gücünü temsil etmektedir. Bunun için yazarın kullandığı betimlemeler ve karakteri ele alış biçimi, karakterin eser içerisindeki etkisiyle doğru orantılıdır. “Okurun karakterlere birbirinden farklı duygular beslemesi, tamamen karakterlerin betimlenmesi sırasında yazarın yarattığı *etki alanı* ile ilgilidir. Yaratılan karakter, küstah veya bilgili, asi veya itaatkâr, güçlü veya kırılğan, akıllı veya aptal, yetenekli veya beceriksiz olarak betimlenebilir.” (Tüfekçi Can, 2012, s.716).

*Yönlendirme* kavramı ise okura öyküdeki temel unsurların etkisiyle ona belirli mesajları iletme konusunda kullanılan bir kavramı teşkil etmektedir. Özellikle çocuk okurların alımlamaları için oldukça önemli olan bu kavram, bir karakterin yaşadıkları şeyler sonucunda bir ders almasıyla vurgulanarak etkin bir şekilde kullanılabilir. “Yönlendirme, sözlü ve yazılı hemen bütün ifadelerde ortaya çıkabilen bir ikna çabasıdır.” (Balcı ve Yavuz, 2011 s.50). Ancak yazarın öyküsünü oluştururken kullanacağı yönlendirmeyi dikkatli bir şekilde tasarlamalı ve öyküye eklemelidir. Basit seviyede kalacak bir yönlendirme şekli ya da aşırı şekilde öğretici mesajlara boğulmuş bir öykü çocuk için sıkıcı gelebilir. Shavit (1986) çocuk edebiyatını bu noktada aşırı derecede didaktik olduğu için eleştirmiştir.

Ayrıca edebî eserlerde karakterlere ait tip bulunmaktadır. Bunlar düz ve yuvarlak karakterlerdir. Düz karakterler, olay boyunca hep aynı kalırlar ve asla kötüyken iyi olacak şekilde veya buna benzer şekillerde bir değişime uğramazlar.

Yuvarlak karakterler ise öykü süresinde deneyimledikleri durumlarla beraber düşüncelerinde ve temsillerinde değişmeler meydana gelebilmektedir. Ağırlıklı olarak bir eserde ana kahramanlar yuvarlak karakteri oluşturmakla beraber farklı karakterler üzerinde de bu durum mevcuttur. “Düz karakterler, XII. yüzyılda insan mizacındaki hâkim unsurları temsil eden genel olarak tekbir fikrin veya niteliğin sembolü olan karakterler olarak tanımlanır. Yuvarlak karakterler ise birden fazla nitelik ve unsura sahip olan, yaşadığı değişimlerle okuru inandırıcı bir şekilde şaşırtabilen karakterlerdir.” (Forster’dan aktaran: Yalçın, 2015, s.935).

Karaktere yönelik diğer bir durum ise eserlerdeki karakter sayılarıdır. Çocuk öykülerindeki karakter sayıları çocukların yaşları ve gelişim seviyeleri doğrultusunda hazırlanmalıdır. Bir çocuğun karakteri okurken o karakteri *somutlaştırma* ve karakterle *özdeşleşme* çabası karakter sayısı arttıkça zorlaşacak bu da çocuğun karakteri alımlama sürecini zorlaştıracaktır. “Çocuk kitaplarında yaş gruplarına göre karakter sayısının kademeli olarak artırılmasına gayret edilmeli, kalabalık kişi kadrosunun çocuğun dikkatini dağıtacağı unutulmamalıdır.” (Karataş, 2014, s.77).

*Özdeşleme* kavramına etki eden bir diğer önemli unsur ise metnin okuyucunun hayatına yakınlığı, okuyucuyla okuduğu karakterle paylaştıkları veya yaşadıkları çeşitli ortaklıklardır. Okuyucunun okuduğu metindeki karakterle benzer özellikleri taşıması ve okuduğu metindeki kurgu ile anlatılan olayın, karakterin yaşamsal tecrübeleriyle benzerliği bu özdeşleşmenin derecesini oldukça yükseltmektedir. Bu duruma *homofili-özdeşleşme* denilmektedir. Bu kavrama anlam olarak Türkçe karşılık bulunması açısından “homofili özdeşleşme” kavramı yerine “benzer yaşam özdeşleşmesi” kavramı önerilmektedir. Araştırma süreci boyunca bu terim üzerinden bu tip özdeşleşme incelenmiştir. “Homofili-özdeşleşme (benzer yaşam özdeşleşmesi) perspektifinin bir varyantı Larson ve Seilman’ın (1988) çalışmalarında kullanılmıştır. Bu özdeşleşme, okurların metinde anlatılan benzer anılarla ortak anılarının olmasına bağlıdır.” (Kotovych, Dixon, Bortolussi ve Holden, 2011, s.263). Örnek olarak bir öğretmenin Çalığı romanındaki Feride ile özdeşleşme süreci aynı kitabı bir öğrencinin okurken yaşadığı özdeşleşme süreciyle aynı değildir. Öğretmen, benzer yaşam tecrübeleri sayesinde kendiliğinden kitaptaki karakterle kendini özdeşleştirebilmektedir.

### 2.4.2.Öyküde Olay ve Kurgu

Öykü akışının belirli bir yapısal mantığa göre ele alınma durumu, olayı oluşturmaktadır. Her öykünün ele aldığı bir ileti ve bu iletiyi işleyiş biçimi mevcuttur. Çok farklı tekniklerin kullanıldığı öyküler olmakla birlikte klasik serim, düğüm, çözüm kapsamında olayın anlatıldığı öykülerin sayısı diğerlerine göre daha fazladır. Ancak bu klasik olay öykülerinde de yazarlar okuyucuyu etkilemek, onu metne bağlı kılmak veya onu anlatı üzerinden yönlendirmek için farklı tekniklerden yararlanarak anlatımlarını zenginleştirirler. Okuyucunun alımlaması açısından değerlendirildiğinde yazar veya metin merkezlikten çıkmış ve okuyucu merkezine kaymış bir öykünün ve o öykünün eleştiriminin bir nevi okuyucu olması, yazarın da bu anlayış içerisinde eserinde ona hitap etme kaygısıyla kurgularında çok daha fazla okuyucuyu merkeze alacak şekilde anlatımını oluşturmaya zemin hazırlamaktadır.

Öykülerde yazarların kullandıkları yöntemlerden biri Eco(1995)'nin terimiyle *sis etkisidir*. Umberto Eco'nun, bazı yazarların eserlerinde kullandığı bir unsur olan *sis etkisinin* okuyucu tarafından nasıl alımlandığı da oldukça önemli bir kavramdır. Özellikle verilerin değerlendirme sürecinde yararlanılan bu durum, yazarın okuyucuyu, üslubuyla yanıltıp onu kurguda bir süre kandırması ve bunu yapmak için de farklı anlatım şekillerine ve içeriklerine başvurması durumundan meydana gelmektedir. Bu durum, okuyucunun okuduğu metni anlaması üzerinde farklı bir etki yaratmaktadır. Eco'ya göre yazar, anlatımda çok kuvvetli bir şekilde bir konuda inandırıcılığını koruyacak kadar bir durumu savunduğu zaman, okuyucu için inanılması güç bir durum olsa bile bu ona inandırıcı gelmeye başlayabilir. Eco, özellikle *sis etkisi* kavramını açıklarken siyasi bir olayı buna örnek göstererek bunun paralelinde olayı anlatır.

*“31 Mart 1982'de Clarin gazetesi Londra kaynaklı olduğu izlenimini veren bir haber yayımlar. Haberde, İngilizlerin Arjantin sularına bir atom denizaltısı Superb'i gönderdikleri belirtilir. İngiltere bu habere tepki gösterir ve bununla ilgili hiçbir yorum yapmayacağını belirtir. Arjantin basını bunun gizli bir askeri haberin dışarı sızması şeklinde yorumlar. Arjantinliler ise Malvinas'a çıkmak üzereyken Clarin gazetesi Superb'in ağırlığı ve mürettebatı hakkında bir haber yayımlar. İngiltere basınının haber üzerindeki tepkisi belirsiz olmakla birlikte bazı önemli kişilerin söylentileri habere dönüşür. Arjantinli okurlar bu haberden rahatsızlık duyarlar. Basın Arjantin'in anlatsal beklentilerine karşılık olarak ellerinden geleni*

yapar. Suberp'in artık İngiliz kaynaklarının Güney Atlantik'te olduğunu bildirdikleri denizaltı hâline gelir.4 Nisan'da bazı Avrupalı basın ajanslarının verdiği habere göre Suberp'in Britanya özel görev birliğinin başında, güney denizlerine doğru yola çıkmak üzere olduğunu bildirirler. Bu haber şayet doğruysa denizaltı Arjantin kıyılarına yakın bir yerde değildir. Bu çelişkiden ancak Suberp'in nükleer denizaltı olduğu çıkartılabilir. Basın ajansı DAN'ın verdiği haber sonrası diğer basın organları da denizaltının olağanüstülüğünden bahseder. Bunlara ilave olarak Suberp'e bir de Oracle denizaltısı katıldığından söz edilir. Le Monde gazetesinin iki denizaltından bahsetmesi üzerine Clarin gazetesi bu bir denizaltı donanması mı diye başlık atarak aynı bölgeye Sovyet denizaltılarının geldiğini de bildirir. Öykü artık yalnızca denizaltının varlığıyla ilgili olmaktan çıkar, daha çok konumlarını gizli tutmayı başaran İngilizlerin şeytani yeteneği üzerine yoğunlaşır.18 Nisan'da Brezilyalı bir pilotun denizaltının fotoğrafını bile çektiği belirtilir. Ama havanın bulutlu olması nedeniyle fotoğrafın bulanık çıktığı belirtilir. Burada görüldüğü gibi konferansta bir başka sis etkisiyle karşılaşılır. Ancak bu sis doğrudan öyküye gerekli suspenseyi(merak unsurunu) vermek için Flantland ile Antonioni'nin Blow Up'ı arasında bir görsel durum yaratan yorumdan kaynaklanır. Daha sonra Clarin gazetesi denizaltının İskoçya'ya dönmüş olması gerektiğini 23 Nisanda da İskoç gazetesi Suberp'in baştan beri İskoçya'da olduğunu açıklar. Bu noktada Arjantin gazeteleri tür değiştirerek Pasifik'teki savaş filminden casuslar savaşına geçer. Clarin gazetesi ise zafer kazanmış gibi İngiliz blöfünün maskesinin düşürüldüğünü belirtir. Denizaltıyı icat eden kimdir? Arjantinlilerin moralini bozmak amacıyla İngiliz gizli servisi mi? Yoksa saldırgan politikalarını haklı göstermek maksadıyla Arjantinli kumandanlar mı, Arjantin basını mı? Söylentinin yayılması kimin yararınadır? Bu öyküde yazarı ilgilendiren tek şey aslında herkesin işbirliği yaparak belirsiz bir söylentinin giderek nasıl büyüdüğüdür. Anlatsal açıdan büyüleyici bir karakter olduğu için denizaltının yaratılmasında herkesin katkısı olmuştur.” (Eco, 1995, s.111-113).

Bu noktadan hareketle anlatımda da yazarın kullandığı *sis etkisi*, okuyucuyu yanıltmakla kalmayıp onu daha fazla öykünün içine çekerek ondaki heyecan ve merak duygularını en üst düzeye çıkarabilmektedir. Öyle ki öykü bittikten sonra bile yazarın *sis etkisi* kullanarak meydana getirdiği yanılsatma Eco'ya (1995) göre bazı okuyucular tarafından hâlen sonuç kesinleşse bile inanılmaya devam edebilmektedir. Buna ek olarak öyküde iyi bir yazarın başarılı bir şekilde kurguladığı *sis etkisinin* okuyucular tarafından erken çözümlenebilmesi neredeyse imkânsızdır. Bunda da ancak birinci düzey okurların bir bölümü başarılı olabilmektedir. “Eğer birinci düzey okur olarak kalırsa belki birkaç sis etkisini dağıtabilir, ancak yitmenin getirdiği büyüü kaybetme riski vardır.” (Eco, 1995, s.51). Ayrıca *sis etkisi* kurgu süreçlerinin değerlendirmesinde kurgu kuramcıları, bunun için *güvenilmez karakter anlatımı* veya *anlatıda güvenilmezlik*

kavramlarını da kullanmışlardır. “Romancılar tarafından sıklıkla kullanılan çok basit hileden bahsetmek gerekir. Wayne Booth bir zamanlar bunu, edebî bir metnin edebî metinden kaynaklanan beklentileri ne ölçüde karşılayabileceğini göstermek için ‘güvenilir olmayan anlatıcı’ tekniği olarak adlandırdı.” (Iser, 1972, s.294). Bu anlatı şekilleri ile genellikle okuyucuyu yanıltma girişimleri ve okuyucuyu anlatım süresince yanıltarak okuyucu üzerinde farklı bir kurgusal etkiye doğru yönelmeyi düşünürler. Bu da okuyucunun alımlama süreciyle doğrudan ilgilidir. “Güvenilmezlik, metinlerin ve anlatıcıların bir özelliği değil seyircilerin metinsel tutarsızlıkları çözme girişiminde bulunduğu bir yapı olarak kabul edilmektedir.” (Yacobi 1981’den aktaran: Lissa, Caracciolo, Duuren ve Leuveren 2016, s.46).

Olay akışında okuyucunun metinle etkileşimini üst düzeye çıkaran unsurlardan biri de *meraktır* (*suspense*). Yazarın, okuyucuyu akış sırasında öykünün devamının nasıl geleceğine meraklandırması durumudur. Öykünün akışı içerisinde farklı farklı noktalarda başvurulabilen bu teknik, öyküyü okuma sürecinde okuyucunun dikkatini metne daha ayrıntılı bir şekilde vermesini sağlamaktadır. Klasikleşmiş bir yöntem olan *merak*; genellikle serim, düğüm, çözüm sırasıyla giden olay öykülerinde oldukça fazla sayıda kullanılan bir yöntemdir. Okuyucunun alımlamaları bu doğrultuda şekillenirken *merak unsurunun* olduğu noktalarda, dikkatini düzenli bir şekilde korumasına yardımcı olabilecektir. Ayrıca Eco’ya göre *merak unsuru*, okuyucu için okuduğu metindeki anlatı kişileriyle yani karakterlerle kendini *özdeşleştirebilmesinin* en önemli etkenlerinden biridir. “*Suspense* işaretinin yalnızca ucuz romanlarla ticari filmlerin tipik bir özelliği olduğunu düşünmemeliyiz. Okur açısından tahmin etkinliği; okumanın onsuz olunmaz, tutkulu bir yönünü oluşturur. Tahmin, okumaya umutlarla korkuları, anlatı kişilerinin yazgısıyla *özdeşleşmenin* getirdiği gerilimi katar.” (Eco, 1995, s.62). *Özdeşleşmenin* önemli kavramlardan biri olduğu düşünüldüğünde, öykülerde kullanılan *merak unsurunun* bu kavrama hizmet etmesi, okuyucu alımlamalarının da bağlayıcılığına işaret eden önemli bir durumu meydana getirmektedir. “Sonra ne olduğunu merak edip öğrenmek istemek bakımından hepimiz Şehrazad’ın kocasına benzeriz. Evrensel bir istektir bu ve işte bu nedenle romanın belkemiği öykü olmalıdır. Kimimiz öykü dışında hiçbir şeyle ilgilenmeyiz. Çünkü içimizde o ilkel merak duygusundan başka hiçbir şey yoktur.” (Forster, 1985 s.65).

Anlatımda kullanılan yöntemlerden bir diğeri ise *geciktirme* tekniğidir. Öykünün çözüm noktasına doğru öykünün anlatımında çözümün yazarın çabasıyla oldukça geç şekilde meydana gelmesi durumu olan *geciktirme*, okuyucu alımlaması açısından okuduğu metne bağlılık ve okuduğu metinden haz alması niteliğini doğurabilecek bir unsurdur. “Belirsizlik çoğu zaman endişeyle karakterize edilir. *Geciktirme*, genellikle acı ve hazzın meraklı bir karışımıdır... Birçok büyük sanat yapıtı, *sürprizden* daha çok *geciktirmeye* dayalıdır. *Sürprize* bağlı yapıtlar nadiren yeniden okunabilir, bir kez *sürpriz* ortaya çıkınca ilgi kaybolur.” (Chatman, 2008, s.54). Öykülerde kullanılan bu yöntem sadece çözüm bölümüne gidişi değil öykünün akışı içinde, farklı yerlerde de kullanılabilir. Ayrıca *geciktirme tekniğinde*, öykünün sonunun nasıl biteceğine dair bazı *önsemeler*, *ileri sapım (proleks)* gibi teknikler de kullanılarak okuyucunun merakı ve gerginliği, öykü boyunca devam ettirilmeye çalışılır. Okuyucu bu tip bir öyküyü alımlarken öykünün sonuna dair çıkarımlar yapsa da sırf okuma sürecindeki alımlamaları sırasında yaşayacağı haz için bu sürece devam edebilmektedir.

Bu kavramın bir benzeri de Eco'nun (1995) kullandığı *spazm* terimidir. Eco bu terimi kullanırken özellikle eseri alımlayan kişinin olayın akışı sırasında sürekli büyük bir gerginlik yaşaması ve bu gerginliğin durmadan bir üst düzeye taşınarak anlatım süresince devam etmesi durumunu ifade etmek istemiştir. Bu anlatım tekniğinde genellikle alımlayıcı adeta kavramın adının da geçtiği gibi olayla ilgili sürekli rahatsızlık içerisinde ve büyük bir gerginliktedir. Adeta “diken üstünde durmak” kalıplaşmış ifadesi bu kavram için kullanılabilir. Bu kavramı anlatırken Alexandre Dumas'ın Monte Kristo Kontu'nu örnek veren Eco şu ifadeyi kullanmıştır: “Bununla birlikte, Dumas dramatik bir çözümün belirişini uzatmak için, *spazm* zamanı adını vereceğim zamanı yaratmaya yarayan anlatısal oyalanmaların mimarisini kurmada ustaydı ve bu anlamda *Monte Kristo Kontu* bir başyapıttır.” (Eco, 1995, s.76). Bununla beraber *spazmın* ardında okuyucu perspektifi ve *spazm* sonucunda gerçekleşen önemli bir durum da mevcuttur. Okuyucuların niteliği dâhil olmak üzere hangi niteliğe sahip olursa olsun bu *spazmı* bir şekilde yaşamaktadır ve bu durumdan bir şekilde etkilenmektedir. “Burada *spazm* zamanının, yalnızca birinci düzey saf seyircinin dikkatini canlı tutmakla kalmayıp ikinci düzey seyircinin estetik hazzını da harekete geçirdiği görülmektedir.” (Eco, 1995, s.77). Okuyucunun veya alımlayıcının eserle

etkileşim içinde olduğu süre içerisinde yaşadığı gerginlik ne kadar yüksek olur ve ne kadar uzun sürerse, *spazmın* şiddeti ne kadar yüksek olursa, eserin sonunda da yaşadığı son, bir o kadar etkileyici olur. Bu durum da Eco tarafından *katarsis* olarak düşünülmüş ve özel bir kurala bağlanmıştır. Eco'ya (1995) göre okuyucu beklediğinden daha uzun bir söylem zamanı ve okuma zamanında çözümsüzlük ve gerilimle karşılaşır, *spazm* yaşar ve sonunda dramatik bir çözümün belirliğiyle yüzleşirse bu onda bir *katarsis* meydana getirir. *Katarsis* kavramının tanımı aslında ilk olarak Aristo'nun *Poetica* eserinde geçmektedir. "Tragedyanın ödevi, uyandırdığı acıma ve korku duygularıyla ruhu tutkularından temizlemektir (katarsis)." (Tunalı, 1987, s.22). Kelime olarak *arınma* anlamına gelen *katarsis*, trajedik bir olayın bağlandığı dramatik sonun alımlayıcının üzerindeki etkisine verilen addır. Edebiyatta da bu şekilde işlenen eserlerin birçoğunda bu teknik kullanılmaktadır. "Aristoteles'ten günümüze sanatın ana işlevinin izleyende/alımlayanda *katarsis* (arınma) sağlamak olduğu kabul edilmiştir. Katarsis büyük ölçüde alımlayanın tahkiyenin merkezindeki karakterlerle *özdeşim* kurması yoluyla sağlanabilmektedir." (Karataş, 2014, s.60). Çocuk öykülerinde de çok sık bir şekilde ele alınan bu yöntem birçok farklı örnek vermek mümkündür. Örnek olarak Ömer Seyfettin'in Kaşığı öyküsü ele alınabilir. Öyküdeki Hasan karakteri üzerinden öykünün dramatik bir sona doğru parça parça ilerleyerek okuyucuya *spazm* yaşatarak ilerlemesi ve Hasan'ın hastalanıp ölmesi, adeta çocuklar üzerinde büyük bir *katarsis* etkisine yani *arınmaya* sebep olmaktadır. Bununla beraber Türk edebiyatına dair çocuk öykülerinde bu yöntemi en fazla kullanan yazarlardan biri de Kemalettin Tuğcu'dur. Çocukları merkeze alan öykülerinde genellikle okuyucunun uzun süren *spazmlar* yaşamasını ağırlıklı olarak işleyen yazar, bu konuda çocuk okuyucunun alımlaması yönünde önemli eserler vermiştir. "Eserlerin tipik bir özelliği olarak kötülük, kimliği yapılandırma serüveninin başında başkahramanın sahipsiz kalması sonucu uğradığı istismar türünde ortaya çıkar. Herhangi bir kötü davranışın sonuçlarından hız alan olaylar yeni kötülüklerin doğmasına böylelikle sonuçların daha karmaşık hâle gelmesine neden olur." (Balta, 2017, s.1532).

Olay akışında kullanılan bir diğer unsur da *deus ex machinadır*. *Makineden Tanrı* (*deus ex machina*) terimi özellikle tiyatro terimi olarak edebiyata girmiş olmasına rağmen bütün kurgusal eserlerde kullanılagelen önemli bir unsurdur. Anlam olarak

Türkçe karşılığı *ileri tesadüf etkisi* olarak da düşünülebilir. Çünkü *deus ex machina* (*ileri tesadüf etkisi*) kurguda bir çeşit tesadüftür. Ancak bu gelişme kurguda gerçekleştiği an öykü çözüme uğrar ve tamamen öyküdeki olaylar mucizevi bir şekilde tersine döner. O açıdan araştırmada *deus ex machina* teriminin Türkçe karşılığı olarak *ileri tesadüf etkisi* kavramı da kullanılacaktır. Bu kavram antik dönemde tiyatro eserlerinde olayın gidişatını değiştirmek için tiyatro sahnesine yukarıdan indirilen tahtadan veya farklı unsurlardan meydana gelmiş bir Tanrı'yı ifade eder. Anlatıdaki olaylar çıkmaza girdiğinde veya çözümsüz bir noktaya geldiğinde olayın gidişatını değiştirmek için bir anda ortaya çıkan bir nevi Türk kültüründe de yer alan Hızır'ı temsil etmektedir. “Önceleri dramada düğümün olayların akla yatkın tabii gelişimiyle değil de ani ve dışardan adeta Tanrı'nın ya da mutlakiyetçi bir kralın müdahalesiyle çözümlenmesi. Giderek edebiyatın her alanında mantıkî bir gerekçesi olmadan ansızın çözüme varılması.” (Aytaç, 1999, s.218). Kurgunun en önemli kilit ve dönüm noktası olan bu bölümde her şey aşama aşama kötüleşmiş içinden çıkılmaz bir hâl almaya başlamıştır. Bununla beraber artık olay öyle bir noktaya ulaşmıştır ki düzelmesi adeta bir mucizeye kalmıştır. Tam bu noktadayken o mucize gerçekleşir veya bir anda birisi ortaya çıkar ya da bir anda garip bir gelişme olur. Bu sayede kurgudaki kötüye gidiş kırılır ve kurgunun sonu, bir anda hızlı bir çözüme uğrar. Günümüzde tiyatrodan sinemaya, romandan öyküye, türlerin her birinde kullanılan bu yöntem okuyucunun alımlaması için de oldukça önemlidir. “Günümüzde *deus ex machina* terimi, karakterler kendi kaderlerini geliştirmenin tüm olasılıklarını tükettiğinde dışarıdan mutlu bir son getiren beklenmedik bir olaya genişletildi.” (Ryan, 2009, s.64). *Deus ex machina* (*ileri tesadüf etkisi*), edebî eserlerde sadece olaylar çıkmaza girdiğinde bir kişinin gelip bu durumu değiştirmesinden daha farklı şekilde de ele alınmış farklı kavramlarla da işlenmiştir. Örnek olarak yaygın konulardan birisi olan maddi olarak her şeyini kaybetmiş bir kişinin hayatı içinden çıkılmaz bir hâl almışken bu kişiye bir miras kalması veya şans oyunundan para kazanması da bir nevi *deus ex machina*dır. Burada *deus ex machina* (*ileri tesadüf etkisi*) görevini gören unsur mirastır. Buna benzer örnekleri çoğaltmak mümkündür. Bir idam mahkûmunun idamından bir gün önce af çıkması, denizin ortasında boğulmak üzere olan birisinin yardım gemisi tarafından bulunması, savaşılan askerlerin etrafı çevrilmişken, askerler pusuya düşmüşken ve askerler ölmek üzereyken bir anda destek kuvvetin gelmesi vb. kurgular buna örnek

gösterilebilir. Buradan hareketle bu *deus ex machina* (ileri tesadüf etkisi) kullanımı, yalnızca bir insanın ortaya çıkmasıyla bir şeyleri düzeltmesi şeklinde kullanılmayıp genel bozuk düzeni veya düzensizliği değiştiren bütün unsurlar olarak düşünülebilmektedir. “Eski zamanlardan beri beklenmedik bir kurtarıcıya ya da kaosun düzenini getiren olası bir olaya da uygulanmıştır.” (Britannica, 2019). Kısacası tiyatro terimi olarak binlerce yıl önce ortaya çıkan bir kavram neredeyse sinemadan-romana bütün edebî türlerde kullanılmakta ve kişilerin alımlamalarını oldukça önemli bir şekilde etkilemektedir.

Bunlara ek olarak anlatım içerisinde kullanılan *tesadüf etkisi* olarak nitelendirilen bir durum mevcuttur. Öykünün kurgusunun ilerlemesinde kurgudaki olaylar, tesadüflerin etkileriyle geliyorsa bu durum tesadüf etkisi olarak nitelendirilir. “Geleneksel tesadüf kurgusunun ana formunda, birbiriyle bağlantılı olmayan durumlar olağanüstü koşullarla bir araya gelirler. Geleneksel tesadüf kurgusu, Rönesans'tan post modernist romana kadar değişen tezahürlerin kilit unsurlarından biridir. Bununla beraber modern ve post modern kurgular, kendi tesadüf kurgularını geliştirmişlerdir.” (Dannenberg, 2004, s.399). *Deus ex machina* (ileri tesadüf etkisi) da bir çeşit tesadüf etkisidir. Ancak *deus ex machina* (ileri tesadüf etkisi) çözüme ve sonuca yönelik bir tesadüf etkisi olması dolayısıyla kısmen kurgularda tesadüf etkisine göre daha özel olarak kullanılmaktadır. Bir nevi kavramsal olarak önerildiği üzere daha ileri ve kuvvetli bir tesadüf etkisidir. Çocuk edebiyatı içerisinde de oldukça sık başvurulan bu kurgu şekli genellikle yazarların olayın ilerleyişine katkı sunmak için yararlandıkları yöntemlerden biri olarak kullanılmaktadır. Bu yönteme en fazla masallarda başvurulmaktadır. Örnek olarak kahraman tesadüfen bir şey duyar, görür veya tam gittiği bir yerde tesadüfen olayın gelişimini devam ettirecek bir şeyle karşılaşır. Ayrıca macera romanları ve öykülerinde tesadüf etkileri sıklıkla kullanılmaktadır. Örnek olarak binanın tepesinden düşen kahramanın tesadüfen aşağıdan geçmekte olan saman dolu bir kamyonun kasasının içine düşmesi, bindiği uçağı düşen karakterin uçağın içinden sağ çıkması gibi durumlar bunu oluşturmaktadır.

Ayrıca öykülerin anlatımında, olayların kurgulanmasında en önemli unsurlardan biri de öykülere ait sonlardır. Genel olarak çocuk edebiyatındaki öyküler incelendiğinde

çocuk edebiyatına yönelik öykülerin sonlarının olduğu ve ağırlıklı olarak bu sonların mutlu bir şekilde olduğu fark edilmektedir. Ancak çocuk eserlerinin de modernizmin etkisiyle daha farklı sonlara yönelme durumu son dönem çocuk edebiyatında meydana gelmektedir. Bu da çocukların okuma süreçlerini etkileyecek önemli bir diğer unsurdur. Hourihan (2005) klasik sonlarla bitmeyen eserlerin çocuk edebiyatı için çok da garip olmadığını, çocukların eserleri okurken sadece boşluk doldurmak yerine farklı sonların getirdiği yeniliklerle daha güçlü kişisel okumalar inşa edebileceği öne sürmüştür.

### 2.4.3.Öyküde Zaman

Bu bölümde verileri yorumlama kısmında kullanılacak olan öykü inceleme metotları değerlendirilecektir. Öykülere ait öykülemedeki zamana ait bazı kavramlarla öyküde olay akışı sırasında kullanılan bazı tekniklerin araştırmacılar tarafından değerlendirilmesi ele alınacaktır. Ayrıca bu kavramların okuyucu tarafından nasıl alımlandığı incelenecektir. “Öykü (kurmaca) zamanı; saat, gün, ay gibi günlük hayatta kullanılan ölçü birimleri ile belirlenir. Ancak öyküleme zamanı, kurmacanın ne kadar tümce, paragraf ya da sayfa ile ifade edildiği ile ilişkilidir.” (Sinan ve Demir, 2011 s.1154). Öyküde zaman, öyküleme zamanı olarak da geçen, öyküdeki zaman değişkenlerinin farklı özelliklerine göre değerlendirilmesidir. Bu değişkenler *sıra*, *süre* ve *sıklık* olarak 3’e ayrılır.

*Sıra*, öykülerdeki olay akışının sırasıdır. Her öyküde olay akışının belli bir düzeni vardır ve *sıra* genellikle olay akışının sıralanması anlamına gelmektedir. Normal bir öyküde özel bir metot kullanılmadığı zaman olay akışı doğrusal şekilde gerçekleşmektedir. “Vakanın gerçekleştiği zaman süresi ile vakanın sunulduğundaki zaman süresi farklı olabilir.” (Narlı, 2002 s.94). *Normal dizilim* olarak düşünülen bu dizilim şekli, farklı teknikler kullanarak *anakronik dizilim* ismiyle de anılan farklı bir zamansal dizimle de yapılabilir. “Genelde öykü ve söylemin sıralamasının aynı olduğu (1 2 3 4) *normal dizilim* ve *anakronik dizilim* arasında bir ayrım yapar. Anakronizm iki türlü olabilir: söylemin daha önceki olayları çağırarak için öykü akışını kırdığı (2 1 3 4) *geridönüş* (analepsi) ve söylemin ortadaki olayları atlayarak ileri geçtiği *sıçrama*

(*prolepsis*) biçimindedir.” (Chatman, 2008 s.58-59). Bazı kaynaklarda *analeks* olarak da geçen *analeps* Türkçede *geri sapım* olarak adlandırılmaktadır. Aynı şekilde *proleks* olarak da kullanılan *proleps* ise *ileri sapım* veya *ileri sıçrama* gibi isimlerle adlandırılmaktadır. *Analeks* yani *geriye sapım* tekniği anlatı sırasında zamanın değişmesi ve olayların içeriğiyle ilgili geçmişte meydana gelmiş bir olayın vurgulanması işlemidir. Özellikle yazarın anlatıda bunu vurgulamasının temel amaçlarından biri, öykünün devamıyla ilgili geçmişte vurgusunu yaptığı bir durumun ileride tekrar karşısına çıkmasıdır. Ayrıca bir kelime, bir cümle veya paragraf hatta birkaç paragraftan oluşacak şekilde uzunca ele alınıp uygulanabilmektedir. Eco’ya göre yazarın anlatımda *geriye sapım* kullanmasının önemli bir sebebi vardır. Farklı eserler üzerinden bu durumu örnekleyen Eco, Gerard de Nerval’in Sylvia isimli eseri üzerinden *geriye sapımın* yaşattığı *zamanda yitme* kavramının okuyucu için büyüleyici bir durum olduğunu söyler. Ayrıca birinci düzey okurun bu sayede öyküdeki *sis etkisini* aydınlatabileceğini, ikinci düzey okurun ise *geriye sapımların* izlediği ritmi yakalayabileceğini ve bunun bir düzen içinde devam etmesini fark edebileceğini söyler. “Okur bu yeniden kurma'dan ne kazanmaktadır? Hiçbir şey. Eğer birinci düzey okur olarak kalırsa belki birkaç *sis etkisini* dağıtabilir. Ancak yitmenin getirdiği büyüü kaybetme riski vardır. Oysa ikinci düzey okur bu anımsamaların bir düzeni izlediğini, deyim yerindeyse bu ani *geriye sarmalar*(*geriye sapmalar*) ya da zamansal değişikliklerin ve anlatısal olarak şimdiki zamana hızlı beklenmedik dönüşlerin belli bir ritmi izlediğini fark eder.” (Eco, 1995, s.51).

*Proleks* yani *ileri sapım* tekniği ise *geriye sapımın* tam tersi şekilde öykünün devamına dair ön göstergelerdir. Tek başına kullanılıp devamı getirilmediğinde herhangi bir etkiye sahip olmayan ve üslup olarak kötü bir kurgusal yapı oluşmasına sebep olan bu teknik mutlaka devama dair belli çıkarımları içermelidir. Ayrıca bu anlatım tekniğinde doğrudan zamansal bir gönderme mevcuttur. “Ortada yer alan olaylar daha sonra tekrar anlatılmalıdır, aksi hâlde sıçrama bir eksilti oluşturur. Sıçramalar sadece geriye dönük olarak anlaşılabilirler. Sıçrama mutlaka çekirdek gerektirdiğinden, Çehov’un duvarda asılı tüfeği gibi anlatı tohumundan farklıdır.” (Chatman, 2008 s.59). *Geriye sapım* gibi bu teknik de okuyucu alımlaması için oldukça

önemlidir. Çünkü okuyucu bu teknikten yararlanarak öykünün devamına ilişkin tahminlerde bulunabilir.

Ayrıca anlatımda kullanılan *önceden gösterme, önseme (foreshadowing)* tekniği mevcuttur. *Önseme* tam anlamıyla bir zaman sapması olarak kabul edilmemekle beraber yine de anlatımın devamında olacak şeylerin kısmen okuyucuya sezdirilmesi anlamına gelmektedir. “Önseme, roman veya öykü kurgusunda, daha sonra olacak olayları önceden sezdirmek amacıyla kullanılır.” (Pala Mull, 2016, s.61). Önseme, çocuk edebiyatında anlatımlarda yazarlar tarafından ustaca kullanıldığında çocukların öykünün devamına yönelik sezgilerini kuvvetlendirmekte ve merak unsuruyla desteklendiği zaman olayın çözümüne ilişkin onlara ipucu verme görevinde kullanılmaktadır.

Araştırma sürecinde kullanılmak için oluşturulmuş olan bir öykü ile *geri sapım, ileriye sapım ve önseme* örneklendirilebilir:

*Kışın soğuğu başını alıp başka diyarlara gitmiş, yerini şırl şırl akan sulara, yeşillere, morlara, kırmızılara bırakmıştı. Minik kınalı kuzular, kendilerini güvenceye alarak annelerinin etrafında sevinçle bir oraya bir buraya sıçrayıp duruyordu. Koyunlar ise bir yandan otlarken bir yandan da yavrularına uzaklara giderlerse başına bir şeyler gelecek dercesine onları izliyordu. Sürünün savaşta bir komutan gibi sert ama bir o kadar da sadık ve yürekli koruyucusu koca Karabaş da görevini hiç aksatmıyor pür dikkat etrafını izliyordu.*

*Güneşin ılık ışınları küçük çobanın tüm vücudunu ısıtıyordu. Artık yemek zamanı da gelmişti. Azığını çıkardı. Önce Karabaş'ın yemeğini verdi. Sonra da çıkınındaki yumurtasıyla ekmeğini yedi. Sonrasında çıkını büyük bir telaşla alacağı yere doğru fırlattı. Güneş ısını artırdıkça tatlı bir uyku bastırды küçük çobanı ama uyumamalıydı. Geçen baharda yaşadığı, içini parçalayan olay aklına geldi. Yok, olmaz bir şey, benim dev gibi mangal yürekli Karabaş'ım var, dedi. Uykuya daldı.*

*Rüyasında kocaman bir kuş gelmiş ona kanadıyla vuruyor ve bağıırıyordu.*

*-Kalk Hasan, kalk, çabuk ol.*

*Derken Karabaşın havlamasını duydu. Korkuyla titreyerek uyandı. Hava kararmaya başlamıştı. Minik kınalı kuzusu yerde yatıyor, can çekişiyordu. Kocaman gri bir yılan ordunun içine sızan sinsi bir düşman gibi gelip kendi elleriyle bakıp büyütme çalıştığı onca emek*

*verdiği kınalı kuzuyu sokmuştu. Küçük çoban deliye döndü. Kurtlardan korkarken zavallı kınalıyı bir yılan telef etmişti.*

Öykünün birinci paragrafında geçen “*Koyunlar ise bir yandan otlarken bir yandan da yavrularına uzaklara giderlerse başına bir şeyler gelecek dercesine onları izliyordu.*” cümlesi öykünün içindeki önemli bir *önsemedir*. Buradan hareketle aslında öykünün devamında kuzulardan birinin başına bir şeyin gelme ihtimaline gönderme yapılmıştır. İkinci paragraftaki “*Sonrasında çıkınını büyük bir telaşla alacağı yere doğru fırlattı*” cümlesi bir ileri sapım, “*Geçen baharda yaşadığı, içini parçalayan olay aklına geldi. Yok, olmaz bir şey, benim dev gibi mangal yürekli Karabaş’ım var, dedi.*” cümlesi ise önemli bir *geriye sapımdır*. Burada da çobanın sonrasında telaşlanacağı bir zamana gönderme yapılmış ve geçen sene yaşadığı olay üzerinden ileride gerçekleşecek olayla bağlantı kurularak hem olayın olabilme ihtimali kuvvetlendirilmiş hem de bu olayın içerisinde Karabaş’ın da bir rol oynayacağı okuyucuya sezdirilmiştir. Öykünün son bölümünde ise Hasan’ın rüyasıyla eş zamanlı gelişen olay vuku bulmuş ve Karabaş’ın havlamasıyla olay Hasan tarafından duyulmuş ardından kuzulardan bir tanesi yılan tarafından sokulmuştur. Bu bölümde kullanılmış olan *önseme, geri ve ileri sapımlar* tamamıyla tek bir olaya atıf yaptığı için hem olayın meydana geldiğinde olayın niteliğini kuvvetlendirmiş hem de parça parça son hakkında okuyucuya önemli bir sezdirme sağlamıştır.

Öyküde süre kavramından önce ilk olarak öykü zamanı, söylem zamanı değerlendirilecek, sonrasında da süre kavramı ele alınacaktır.

Öykü zamanı, anlatı metninin içerisinde geçen zamanın tamamıdır. Bu süreç yazarın tayin ettiği süreçtir. Çok kısa bir sürede olduğu gibi binlerce yılı da kapsayabilecek nitelikte oluşturulabilir. Örnek bir yazar dünyanın oluşumundan bugüne kadarki süreci öyküsünde anlatabilir. Bu anlatım sürecinde yazar 4 milyar yıllık bir süreyi öykü zamanına sığdırması gerekir.

Söylem zamanı ise metnin okur tarafından okunurken geçen sürenin tezahürüdür. Buna şöyle bir örnek verilirse 150 kelimelik bir öykü yetişkin bir okur tarafından bir dakikada okunabilir. Buradan da hareketle bu öykünün söylem zamanı bir dakikadır.

Söylem zamanı ve öykü zamanı, öykülerde farklı amaçlar için kullanılmakla beraber bu durum okuyucunun okuma sürecini de etkileyen önemli unsurlardan biridir. Süre kavramı incelendiğinde bu farklılıklarla ilişkin detaylar ele alınacak ve araştırmacıların görüşleri kapsamında alımlama estetiğinde bu zamansal kavramların ne gibi işlevleri olduğu değerlendirilecektir.

Süre kavramı öykünün içinde dört bölümde incelenmekte olup bunlar: *Duraklama(pause)*, *Sahne(Scene)*, *Özetleme(Summary)* ve *Eksilti(ellipsis)* şeklindedir.

*Duraklama*, zaman akışının yavaşlayıp söylem zamanının öyküleme zamanından uzun olduğu ya da öyküleme zamanının öyküde tamamen kaybolduğu bölümlerdir. Duraklama kullanıldığında öyküde bir nevi zaman akışı yavaşlamış veya durmuş gibidir. Ağırlıklı olarak uzun betimlemelerin yapıldığı bölümler bu kısımdan meydana gelmektedir. Eco'ya (1995) göre *betimsel oyalamaların* metinlerde iki önemli işlevi vardır. Bunlar *çıkımsal gezinti* ve *sezdirme zamanıdır*. Ayrıca bu betimsel oyalamaların amacı, asla okurun öykünün yazıldığı dönemi, öykünün niteliğini ya da öyküdeki karakterleri daha iyi anlaması için oluşturulmamıştır. Eco, bu durumu, önemli bir karar almadan önce uzunca üzerinde düşünen ve önemli bir şey ortaya çıkmadan önce bunun için hazırlık yapan bir kişinin davranışına benzetir.

*Çıkımsal gezinti*, öykünün devamı niteliğindeki olayları tahmin etmek için nitelikli bir okuyucu tarafından alımlanabilen bir bölümdür. Özellikle yazar tarafından ustaca oluşturulmuş bir betimsel anlatım okuyucunun bu şekilde anlatımdan yararlanmasını sağlayabilir. “Çıkımsal gezintilerden söz ederken, kullandığımız orman eğretilmesi kapsamında, orman dışındaki imgelemsel gezintileri kastediyordum: Okur, öykünün gelişimini tahmin edebilmek için, kendi yaşam deneyimine ya da öteki öykülerden edindiği deneyime başvurur.” (Eco, 1995, s.61).

*Sezdirme zamanı* ise yazarın yaptığı betimlemelerle bir sembol, bir simge gibi aslında gizli anlamda vurgulamak istediği bir kavramı okuyucuya iletmeye çalışması yönünde kullandığı tekniktir. Okur eğer bu bölümü yorumlayabilirse yazarın vurgulamaya çalıştığı sembolleri, betimlemeler yoluyla alımlayabilir (Eco, 1995).

Duraklamayı örnekleyen, araştırma sürecinde kullanılmak için oluşturulmuş bir öyküden bir bölüm ile örneklendirilebilir:

*Kasabanın dar, tozlu, sürülmemiş tarla gibi bozuk yolları, her iki yanında birer nazlı gelin gibi süzülen beyaz, pembe, mor begonvil çiçekleriyle bezenmişti. Yolun biraz ilerisinde mavinin, yeşilin en güzel tonlarıyla pırıl pırıl insanın ruhunu dinlendiren sakin, berrak deniz görünüyordu. Denizin kıyısında eski, pek çok şey görmüş ve yaşamış yaşlı insanları andıran, rutubetten yer yer dökülmüş beyaz boyalı, bir nazar boncuğu gibi kapı ve pencereleri mavi olan şirin bir ev duruyordu. Evin yan tarafında kasabanın yaşlı, emekli, güngörmüş insanların kışın buz gibi soğukunda, yazın kavurucu sıcakında çaylarını yudumlarken acı, tatlı gençlik anlarını tazededikleri, bir nebze olsun kendilerini orada dünyanın en mutlu insanı hissettikleri, mavi boyalı, kapı ve pencereleri beyaz ahşaptan küçük bir kahve vardı.*

*Denizin karşı kıyısında gururlu bir insan gibi dimdik duran yemyeşil dağın yamacında birbirine sıkı sıkıya bağlanmış, el ele vermiş insanları andıran sıra sıra beyaz iki katlı evler duruyordu. Evlerin bahçesinde beyaz, sarı, mis kokulu yasemin çiçekleri adeta gökyüzüne tırmanmak istercesine balkon demirlerine sarılmış mutluluklarını tüm dünyaya haykırıyorlardı. Evlerin ve doğanın güzelliğinden büyülenen rengârenk kelebekler, bir oraya bir buraya uçuşarak cıvı cıvı öten kuşların mutluluğuna ortak oluyordular.*

Anlatımdan da anlaşılacağı gibi bu öyküde söylem zamanı en az 1 dakikalık bir zamanı kapsamakta ancak öyküleme zamanı ise tamamen kaybolacak şekildedir. Bu betimlemeyle aslında öykünün devamına geçiş yapmadan önce okuyucuya genel olarak çizilmiş tablo, okuyucunun öykünün devamında aslında olaylar işlenirken hangi ortamda bulunduğunu ona ayrıntılı bir şekilde anlatmış ve bir nevi ona çıkarımsal gezintiler yaptırmıştır. Artık bu süreç sonrasında okuyucu, öyküdeki konu akışına hazırlanmıştır.

Sahne, öyküdeki söylem zamanıyla öyküleme zamanının neredeyse eşitlendiği bölümlerdir. Bu genellikle diyaloglarda kullanılmaktadır. Bu süreçte okurun okuma süresiyle öyküde geçen zaman tam olarak eşit şekilde cereyan eder. Diyaloglarda da duraklamalardaki betimsel oyalamalar gibi okuyucunun üzerinden çıkarımlar yapabileceği özellikleri yansıtma bakımından oldukça önemlidir. Diyalogun tanımı temel olarak şu şekildedir “İki ya da daha çok kimse arasında sürdürülen konuşma: Olay ve karakterlerin gelişimini göstermeye yarayan bir sanat aracı.” (Aytaç, 1999, s.218).

Bu durum, sahnesel anlatımı örnekleyen araştırma sürecinde kullanılmak için oluşturulmuş bir diyalogdan bir bölüm ile örneklendirilebilir:

*-Merhaba kızım.*

*-Merhaba teyze. Sizinle tanışıyor muyuz, neden bana selam verdiniz?*

*-Hayır, çocuğum. Tanışmıyoruz ama sana selam verme ihtiyacı duydum.*

*-Neden böyle bir ihtiyaç duydunuz? Pek anlayamadım.*

*-Karşı bankta oturuyordum. Elimde olmadan arkadaşınla yaptığın konuşmalarına kulak misafiri oldum.*

*-Anladığım kadarıyla sizin sınıftaki Nihal adlı arkadaşınla bir sorunun var. Ondan intikam almak istiyorsun. Konuştuğun arkadaşını da bu konuda sana yardım etmesi için ikna etmeye çalışıyordun. Fakat arkadaşını razı edemedin.*

*-Teyzeciğim, bakın, sizi kırmak istemiyorum! Bu konu sizi hiç ilgilendirmesin. Hem başka birilerini konuşurken dinlemek hiç de hoş değil.*

*-Bak, güzel kızım, önce biraz sakinleş. Sen çok tatlı bir kızsın. İnsanlar hata yapabilir. Hataya hatayla karşılık vermek hoş bir davranış değil.*

*-Ama teyze siz olayı bilmiyorsunuz ki.*

*-Evet, kızım aranızda geçenleri tam olarak bilmiyorum ama affetmek büyük bir erdemdir. Sen onu affet ki o da hatasını anlasın senin ne kadar olgun biri olduğunu görsün.*

*-Haklısınız galiba teyzeciğim. Beni uyardığınız için teşekkür ederim. Nerdeyse öfkeme yenik düşecek aynı hatayı ben de yapacaktım.*

*-Aferin kızım, şimdi gül bakalım, senin gibi güzel bir kıza öfkelenmek, surat asmak yakışmıyor.*

*-Tekrar teşekkür ederim teyzeciğim, hoşça kalın.*

*-Güle güle kızım.*

Bu diyalog incelendiğinde diyalog süresince söylem zamanıyla öykü zamanının eşit olduğu görülmektedir. Karakterlerin konuştuğu süreç direk günlük hayattaki konuşmayı yansımasıyla öykünün okuyucusu için bu hikâyeye eşit zamanda devam ettiği anlamını taşımaktadır.

Özetleme kavramı, söylem zamanına göre öyküleme zamanını hızlandırmak için kullanılan bir yöntemdir. Söylem zamanının kısaltıldığı ve öyküleme zamanının uzadığı anlatım şekilleri özetleme kullanılarak meydana getirilir. Genellikle olayların akışının tamamı bu yolla yapılır. Bazı durumlarda ise zaman oldukça hızlandırılabilir. Anlatıların içinde geçen, *yıllar yıllar sonra, birkaç gün sonra, zaman su gibi akıp*

*geçiyordu, zamanlar geçiyordu, bu durum yedi yıl sürdü, üç saat boyunca çatışma devam etti, temmuzdan bu yana hiç durmadan çalıştı, iki saatliğine ortadan kayboldu vb...* gibi ifadeler, özetlemede kullanılan kalıplaşmış ifadeler örnek sayılabilmektedir. “Anlatı ifadesi bir grup olayı özetler; sözlü anlatıda bu bir çeşit süregelen eylem ya da belirteç gerektirir ve tekrarlayan formları da kapsar.” (Chatman, 2008, s.62). Özetlemeye örnek olarak araştırma için hazırlanan bir öykü ile örneklendirilebilir.

*“O gün çok güzel bir gündü, sabah kalıp işe gitmek için yola koyulmuş ve yavaş yavaş işe gidiyordu. Sonra aniden yolda bir kaza oldu, bir adama araba çarpmış ve adam oracıkta ölmüştü. Yanındaki arkadaşı polise ifade veriyordu, bir saate yakın ifadesi sürdü. Sonra anlaşıldı ki ölen adam da işe gitmek için yola koyulmuştu.”*

Chatman’ın da dediği gibi özetleme özel ifadelerle ihtiyaç duymaktadır. Bu öyküde de “*bir saate yakın ifadesi sürdü*” cümlesi aslında bu ifadelerle bir örnek teşkil etmektedir. Öyküdeki söylem zamanı normal bir okuyucuya göre 15 ila 30 saniyelik bir süreyi kapsamakta iken öyküleme zamanı 1 saatlik bir süreyi kapsamaktadır. Burada özetleme kullanılmasının temel amacı ise olay akışını hızlandırıp öyküyü bir an önce sonuca bağlamaya yönelmektir.

Eksiltili, anlatımda genellikle öykünün akışındaki bir zaman dilimi gizlenir ve söylenmeden üzerinden atlanır. Genellikle bu gölgeleme öyküdeki olayın akışını devam ettirip anlatılması öykü kurgusunun içerisinde fazlalık oluşturan bölümlerin dâhil edilmeme ihtiyacından kaynaklanır. Buna ek olarak bu duruma “Anlatıcının öykü kahramanlarından birinin yaşamındaki belirli bir zaman diliminin karanlıkta bırakmak istediği bölümlerde rastlanılır.” (Sözen, 2007 s.130). Ayrıca modern öykülerde eksilti daha farklı amaçlar için de kullanılmaktadır. “Eksilti, *İlyada* kadar eskidir ancak birçok eleştirinin dile getirdiği üzere özellikle geniş ve beklenmedik biçimde eksiltiler modern anlatılara özgüdür.” (Chatman, 2008, s.65). Özetlemeye örnek olarak Dede Korkut öykülerinden *Kam Püre'nin Oğlu Bamsı Beyrek Destanı*'ndaki aşağıdaki bölüm örnek gösterilebilir.

*“Boz oğlan babasının evine geldi. Babasına haber verildi bezirgânlar geldi diye. Babası sevindi, çadır otağ, alaca gölgelik diktirdi, ipek halıcıklar serdi, geçti oturdu. Oğlunu sağ yanına aldı. Oğlan bezirgânlar hususundan bir söz söylemedi, kâfirleri öldürdüğünden bahsetmedi. Birdenbire bezirgânlar geldiler.”* (Ergin, 2003, s.39).

Özellikle Boz Oğlan babasının evine geldikten sonra babasının yanına oturduğu kısma kadarki babasının yaptırdığı hazırlıkların anlatımında Dede Korkut eksiltmeye başvurmuş, bunu anlatırken *çadır otağ, alaca gölgelik diktirdi, ipek halıcıklar serdi* bölümünde eksiltme uygulamış, zamanı eksilterek atlamıştır. Burada Dede Korkut, anlatının merkezine Boz Oğlan'ın bezirgânların mallarını kurtarmasını ve bezirgânların bunun karşılığında babasının yanında Boz Oğlan'a gösterdiği saygıyı aldığı için bu küçük ayrıntıyı eksilterek anlatmış, ağırlıklı olarak Boz Oğlan'ın kahramanlığının bezirgânlar üzerindeki etkisini öne çıkarmıştır. Bu kahramanlık da Dede Korkut'un çocuğa isim koyma öyküsüyle bağdaştırılarak anlatım şekillendirilmiştir.

#### 2.4.4.Öyküde Uzam

Uzam kavramı, öykü inceleme sürecinde anlatı kişileri ve zamanla beraber en önemli üçüncü unsur meydana getirir. Yazınsal metinlerde birbirine bağlı olan bu unsurun kendi içinde dengeli bir şekilde anlatılması, okuyucu tarafından bu şekilde alımlanması konusunda oldukça önemli bir rol oynar. Kimi araştırmacılar; uzam kavramını zamanla beraber düşünerek iki ögeyi öykü içi incelemede beraber incelemiş, kimileri zaman/uzam/karakter ve olay örgüsünü beraber almış, kimileri ise uzamı ayrı ele alarak incelemelerini yapmıştır. “Bazı eleştirmenler, zaman/uzamın olay örgüsü ve karakterle ilişkili olarak sınıflandırılmasını önermiştir.” (Chatman, 2008, s.133). Uzamlar metinler içerisinde çok farklı yerlerde oldukça farklı görevler üstlenebilir. Özellikle yazarlar anlatımlarında öyküdeki diğer unsurları geriye çekip bazı durumlarda uzamı öne çıkarabilir. Burada uzam üzerinden anlatımı devam ettirerek okuyucuya alımlaması gereken noktayı uzam aracılığıyla vermeye çalışabilir. Örnek olarak Robinson Crusoe'da ada, çok önemli bir uzamdır. “Robinson Crusoe'un olaylara bakış açısı, olayları yaşanış sırasına göre şimdiki zaman çerçevesinde kavramakla yetinmez, zaman-uzam boyutları içinde ileri geri gider gelir. Şimdi yaşanan bir olay sırasında bağlar kurar, durumun değerlendirilmesinde karşılaştırmalardan yararlanır.” (Göktürk, 1982, s.94). Bununla beraber uzamın anlatıda birden fazla görevi olur. Uzamlar olayların gelişiminde okuyucuya meydana gelen değişimi göstermek için kullanılabilir. Aynı zamanda karakterin üzerinden giden uzamlar; karakterin düşüncelerini,

duygularını anlamlandırmada okuyucuya yardımcı olabilir. “Bir anlatıda uzam çeşitli türlerde metne yayılabilir, uzam gerçek/düşsel, kapsayan/kapsanan/, açık/kapalı, dar/geniş, özel ve kişiye ait herkesin kullanımına açık olabilir. Bu uzam ulamları ifade edildiği gibi bir karşıtlık ilişkisi kurarlar.” (Oral Alp, 2000, s.112). Ayrıca yazarlar, anlatımlarını güçlendirebilmek için uzamlara ait karşıtlıklardan da yararlanabilirler. Örnek olarak bazı öyküler, köyden-kente göç kavramını ele alarak bu uzamsal zıtlıklar üzerine anlatımını oturtmuşlardır. Uzamların kendilerine ait farklı türleri de vardır. Uzamın kullanıldığı yerin özelliklerine göre bu türler şekillenebilir. “Uzam üst kavram olarak somut ve soyut, alt kavram olarak da açık- kapalı, özel-kamusal, kapsanan-kapsayan ya da ütopik, fantastik, metafizik ve duyusal uzamlar olarak çeşitlendirilebilir.” (Kargı, 2008, s.51).

#### **2.4.5.Bakış Açıları**

Bakış açılarının değerlendirilmesi araştırma kapsamında incelenmiş olan dış ve iç odaklayımlar ışığında ele alınmıştır. “Bir anlatıda okuru anlatıcıya götüren kimin konuştuğu, bakış açısına (odaklayım) götürense kimin gördüğüdür. Anlatı içinde farklı bakış açıları görülebilir. Anlatıdaki sesle, anlatının perspektifini birbirinden ayırmak gerekir. Anlatı perspektifi, anlatıcının benimsediği bakış açısıdır.” (Kale, 2017, s.42). Odaklayımın da kendi içinde farklı türleri mevcuttur.

Odaklayım türleri ise kendi içerisinde 3’e ayrılır. Bunlar; Sıfır Odaklayım (Tanrısal Bakış Açısı), dış (nesnel) odaklayım ve iç odaklayımdır. Tanrısal Bakış Açısı/ Sıfır Odaklayım, her şeyi bilen bir kişi görevini üstlenen anlatıcı, 3. kişi olarak anlatım yapar. Bununla beraber öyküdeki bütün karakterlerden daha çok şeyi bilmektedir. Bir nevi belgesele benzer bir anlatımı vardır. Olaylara müdahale etmez, genellikle tarafsızdır ama bazı durumlarda yorumlarında taraf tuttuğu da görülebilmektedir. Bu bakış açısında okur her zaman öyküdeki karakterlerden daha fazla bilgiye sahiptir. “Fielding’in geliştirdiği tanrısal bakış açısı, daha çok, yazar ile okuyucunun birtakım ortak değerlere, ortak inançlara sahip buldukları toplumsal ortamlarda geçerlidir. Böyle bir anlatım yönteminin kullanılabilmesi için yazarın, anlatıcısının ağzından ileri

sürdüğü görüş ve düşüncelerin okurlarca da benimseneceğine, paylaşılacağına güvenmesi gerekir. Çünkü bu yöntemle anlatılan romanlarda yazar-anlatıcı ile okuyucusunun olaylara aynı gözle ve aynı anlayışla bakmaları beklenir.” (Aytür'den aktaran: Demiryürek, 2013, s.120).

Araştırma kapsamında oluşturulmuş sıfır odaklayım kullanılarak hazırlanan bir öyküye örnek verilecek olursa,

*“Ayşe; okul çıkışı koşar adımlarla yürüyor, gözlerinden alevler saçıyordu. Kendine atılan iftirayı bir türlü hazmedemediği yüz ifadesinden belli oluyordu. Bir an önce parka gidip mutlaka onlara derslerini vermeliyim, diye kendi kendine söyleniyordu. Sakinleşmeliyim, diyor ama kendine söz geçiremiyordu...”*

Dış odaklayım bakış açısının en önemli özelliği; anlatıcının tamamen bağımsız kalması, herhangi bir yorumdan kaçınması adeta bir kamera çekimi yaparmış gibi olan olayları anlatması şeklinde kurgulanmaktadır. Özellikle anlatıcının burada tanrısal bir gücü yoktur. O yüzden sadece gördüğünü anlatmakla görevlidir. Bundan dolayı da karakterlerden daha fazla bir şey bilememektedir. “Olaylar ve varlıklar, dışarıdan birinin gözlemleyebildiği kadarıyla, tarafsız bir şekilde anlatılır. Anlatıcı, kahramanından daha az bilen, olayların dışında bir gözlemcidir.” (Kale, 2017, s.42).

Araştırma kapsamında oluşturulmuş dış odaklayım kullanılarak hazırlanan bir öyküye örnek verilecek olursa,

*“Ahmet Ağa, sabah erkenden kasabaya gitmek üzere yola çıkmıştı. Başında hasır şapkası üstünde soluk, yeşil ceketi vardı. Bir eline içinde samanlarla karışık yumurta dolu sepetini, bir eline bahçesinden topladığı taze sebzeleri doldurduğu kovanı almıştı. Kasabaya giden yola çıkarak yoldan geçen eski kırmızı kamyonu durdurdu.”*

İç odaklayım, anlatıcının öykünün bir kahramanı olduğu odaklanma şeklini göstermektedir. Anlatıcı, sadece karakterlerin yaşadığı kadarını anlatır. Özellikle birinci kişili anlatımla yapılan bir anlatımda anlatıcı bizzat karakterin kendisidir. Alımlayıcı; bu karakter üzerinden eseri alımlar, her şeye karakterle eş zamanlı olarak tanık olur. “İç odaklayım anlatıcının olayları, kişileri ve mekânları roman kahramanının gözünden anlattığı sınırlı bakış açısıdır.” (Çağlakpınar, 2016, s.19).

Araştırma kapsamında oluşturulmuş iç odaklayım kullanılarak hazırlanan bir öyküye örnek verilecek olursa,

*“Ne güzeldi çocukluğum, arkadaşlarım, mahallemiz... Otuz ya da kırk ev, en yüksek olanı da üç katlıydı. Yağ satarım, bal satarım, yakan top, yedikiremit en sevdiğim oyunlardandı. Bir yaz günü yine evimizin karşısındaki çeşitli meyve ağaçlarının bulunduğu tarlada yağ satarım oynuyorduk. Ahmet’e karşı içimde hep bir kıskançlık vardı. Çünkü okulda o, benden daha başarılıydı. İşte bugün az da olsa ondan hırsımı almak istiyordum. Ben ebeydim, mendilin içine küçük bir taş bağlamıştım. Canını acıtmak istiyordum. Arkasına koyduğum mendili görmeyince hırsla vururken taş başına çarptı. Başından kanlar sızmaya başladı. Bir yandan korkuyor, bir yandan da içimden oh, diyordum. Pişmanlık duyduğum bu olay bugün bile hiç aklımdan çıkmıyor.”*

Anlatıcı, anlatılan konunun durumuna göre farklı anlatım şekillerini bir arada kullanıp farklı odaklayımlara geçebilir. Bu durumda *çoklu anlatım* tarzına başvurur.

Bakış açıları, anlatıcı yani yazar ve okur bağlamında oldukça önemli bir ilişkisi vardır. Çünkü okur, yazarın odaklayım ve anlatım şeklinde kullandığı bakış açılarına göre okuyucuların alımlamalarında farklılıklar meydana gelebilir ve bu durum da anlatıcının konuyu ele alışının önemini ortaya çıkarabilir. Buna ek olarak çocuk edebiyatında dönem dönem farklı bakış açıları kullanılmaktadır. “Son dönemlerde çocuk edebiyatındaki yazılan eserler genellikle 1. teklik şahıstan 3. teklik şahsa doğru kayma göstermiştir. Bunun sebebi de sübjektif bakış açısından objektif bakış açısına geçiş yapma amacını çocuklara yansıtmaktır.” (Tüfekçi Can, 2012, s.712-713). Bu bakış açılarının her biri çocuk edebiyatında farklı bir anlatım özelliği için kullanılır. 3.teklik şahsa doğru yani dış odaklayıma doğru kayan hikâyelerle birlikte iç odaklayım kullanılarak yapılan hikâyelerin de okur-metin arasındaki etkileşime farklı bir etkisi mevcuttur. “Bir karakterin özelliklerinin içsel odaklanma yoluyla sunulması, kişiselleştirme için önemli bir gereklilikten daha fazlasıdır; daha ziyade, okurun kişiselleştirme dürtüsüyle en iyi şekilde karşılaşan ve kurguyu okumasını en iyi yönettiği söylenebilecek bir teknik gibi görünmektedir.” (Bielefeld, 2013, s.123).

## 2.5. Metin Türleri ve Alımlama Estetiği

Kuramsal bilgilerin bu bölümünde, modern anlatım türleri incelenecek ve bu türlerin alımlayıcı tarafından nasıl alımlandığına yönelik çıkarımlar yapılacaktır. Özellikle metnin yapısı ve yazınsal metin türlerinin özellikleri, alımlama boyutuna etki ettiği için verilerin yorumlanması bölümünde metin türlerinin okuyucular üzerindeki farklılaşmaları da incelenecektir. “Yazınsal metinler, göstergebilim açısından kurmaca metinlerdir; deneyimsel (ampirik) dünyadaki bir şeyin, bir durumun karşılığı olmak zorunda değildirler. Bir başka deyişle ve geleneksel bir anlatımla, yazınsal metinler imge gücünün ürünleridir; gerçek dünyada göndermeleri yoktur, ancak benzerleri bulunabilir.” (Bolat, 2012, s.22).

### 2.5.1. Yalın Anlamlı Metinler

Yalın anlamlı metinler, adından da anlaşılacağı gibi dünyayı yansıtan, bir nevi dünyanın yansıması niteliğini taşıyan metinlerdir. Olay örgüsü farklı şekillerde meydana gelip bu metinlerin içinde farklı söz sanatları geçse de metinler, anlamsal olarak gerçek hayatı temsil etme niteliğine her zaman devam etmektedir. “Yalın anlamlı metinler ve kurmaca, örtüşük, derin anlamsal ayrıntılar içeren metinler gibi. Her metin bir konuyu, yazınsal metin bununla beraber bir iletiyi de içerir.” (Bülbül, 2007, s.92). Okuyucu yalın anlamlı metinlere özgü alımlamalarda özellikle hayata dair çıkarımlarda bulunur. İnsanlar arasındaki ilişkilerden veya olayların gelişim süreçlerinden vb. durumlardan alımlamalarını edinir. Bu tür metinlerin genellikle giriş-gelişme-sonucu daha dengeli kurgulanmıştır. Ayrıca karakterler diğer metin türlerine göre daha iyi tasvir edilmiş olabilmektedir. Yalın anlamlı metinlerde karakter de dünya da gerçek dünya niteliği taşır. Bu durumda da metinle özdeşirmeyi kolaylaştırır. “Bu tür yapıtlarda yazarların canlandırdıkları dünya, gerçeğe öylesine yakındır ki kolaylıkla kendi gerçeğimizi, kendi dünyamızı unutup bu dünyanın içinde eriyebiliriz.” (İpşiroğlu, 2001, s.39).

Çocuk edebiyatında kullanılan metinler açısından değerlendirildiğinde ağırlıklı olarak çocuk metinlerinin yalın anlamlı metinlerden oluştuğu söylenebilir. Çünkü bu tip

metinler çocuklara birincil bir hayat tecrübesi kazandıracak ve metin hayattaki gerçeğe yaklaştıkça öğrenci de bu doğrultuda gerçek hayatla bağlantı kurabilecek şekilde metni alımlayabilecektir. Her metnin içerdiği bir konu ve buradan hareketle içerdiği bir ileti olduğu düşünülürse yalın anlamlı metinlerin iletileri çocukların günlük hayatlarını daha çok yansıtacak cinsten iletileri çocuklara aktarmak için oldukça önemli bir rol oynamaktadır.

Yukardakilere ek olarak kuramın özellikleri açısından değerlendirildiğinde yalın anlamlı metinler, ağırlıklı olarak çocukların *özdeşleşebilme ve somutlaştırma* kavramlarına daha fazla yardımcı olabilir. *Somitlaştırma*, okurun alımladığı metindeki karakter veya olayın gerçek hayatla veya kendi yaşam tecrübeleriyle bağlantı kurabildiği ve eseri alımlarken onun eserle etkileşime geçmesindeki en önemli etkenlerden birini oluşturabilir. Yalın anlamlı metinlerdeki karakterlerin ve olayların da günlük hayat paralelindeki karakterler ve olaylar olduğu düşünülürse buradan okurun okuduğu eseri *somitlaştırmasının* da okurla eserin etkileşime girdiği en kısa süreç içinde olabileceği sonucu anlaşılabilir. *Somitlaştırmanın* bir ileri aşamasının da *özdeşleşme* olması okurun bu tip metinlerde *özdeşleşmeye* daha çabuk ulaşabileceğinin en iyi göstergelerinden birisini oluşturabilir.

Araştırma kapsamında oluşturulan bu tip bir metne örnek verilecek olursa,

*“Kara Fatma, karlı, soğuk bir kış sabahı cepheye erzak götürmek üzere yola çıkmıştı. Üstünde eski, soluk bir manto, başında siyah yemenisi... Alabildiğine uzanan yola bakıyor, dalıyor, mutlaka ulaşmalıyım cepheye, dağ gibi kadını, bunu da başarırım, diyordu. Zaman zaman kara gömülen kağıtı kurtarmak için var gücüyle itiyor, biraz da olsa sarı öküziine destek oluyordu. Onu en çok korkutan şey ne kar ne bıçak gibi keskin soğuktu, cepheye ulaşamamanın endişesiydi. İşte, işte oracıkta cephe göründü, diye sevinçle bağırırdı. Yiğitlerine ulaşmıştı. O anda gözleri kararmaya başladı, nefesi kesildi, yere yığıldı. Yüzünde şerefli bir görevi yerine getirmenin mutluluğu izleniyordu.”*

### **2.5.2.Yabancılaştırılan Metinler**

Yabancılaştırılan metinler, çok farklı şekillerde olmakla birlikte yaygın anlamdaki tanımıyla gerçeğin, alışılmış olanın dışında alımlayıcının karşısına

çıkmasıyla meydana gelmektedir. Yazarın okuyucuya anlatmak istediği şeyleri farklı yöntemler kullanarak verme kaygısı sonrası doğmaya başlayan bu metin türü, edebiyatın içinde oldukça yaygın bir şekilde kullanılmaktadır. Yalın anlamlı metne göre farklı özellikler taşıyan yabancılaştırılan metin gerçek dünyayı tam olarak yansıtmaması açısından ondan ayrılan en önemli özelliği barındırmaktadır. “Genel olarak yabancılaşma kavramı, özne ile nesne ya da bilinç ile şeyler arasındaki ilişkinin bozulması ya da öznenin ötekileşmesidir.” (Aydoğan, 2015, 273).

Yabancılaştırılan metindeki önemli özelliklerden bir tanesi metnin farklı seviyelerde yabancılaştırılmasıdır. Örnek olarak bir metnin tamamı yabancılaştırıldığı gibi sadece bir veya birkaç bölümü de yabancılaştırılabilir. “İlk bakışta açık ya da yalın anlamlı verilen bu tür metinlerde okuyucuyu yadırgatan bir tümce veya bir sözcük olabilir.” (İpşiroğlu, 2001, s. 43). Araştırma kapsamında ele alınan metinlerden biri olan “Para Dağıtan Adam” öyküsü, hemen hemen bu özelliği kapsamı açısından yabancılaştırılan metne uygun bir metin özelliği gösterir. Daha ayrıntılı incelenecek olan bu metinde özellikle öykünün girişinde metin yalın anlamlı bir metin gibi görünürken yazar karakteri tanıtmaya geçtiğinde metnin yabancılaştırılması o andan itibaren başlamaktadır. Bu durumun örneği şu şekildedir:

*“Çok büyük bir şehrin meydanında yıllardır boş duran iki katlı eve siyah kaşkollü bir adam taşındığı zaman kimse bir şey fark etmedi.*

*Akşam ve sabah oluyordu.*

*Milyonlarca insan işe gidiyor ve evine dönüyor, arabalar çalışırken egzozlarından duman çıkıyor, musluklar açıldığı zaman su akıyordu. Dünya dönüyor ve görünüşte her şey normal işleyişle devam ediyordu.*

*İki katlı eve taşınan siyah kaşkollü adam, aylarca evinden hiç çıkmadan şehrin meydanındaki kalabalığı izledi... Sürekli hareket eden, kımıldayan dev bir canlı gibiydi meydan... Özellikle sabah ve akşamın ilk saatlerinde çok kalabalık görünüyordu.*

*Beyaz perdeleri vardı iki katlı evin ve siyah kaşkollü adam, gözlerini kırpmadan beyaz perdelerin arasından aylarca kalabalık meydanı izledi.” (Zengin, 2018, s.7-8-9).*

Özellikle adamın evden aylarca hiç çıkmaması, gözlerini kırpmaması ve aylarca etrafı izlemesi ifadeleriyle yazar kelime ve cümle gruplarının yardımıyla karakteri yabancılaştırmıştır. Yazar, bu noktada gerçek bir dünyanın art alanına gerçek bir dışı karakteri yerleştirerek bu yöntemi uygulamıştır.

Bununla beraber yabancılaştırma öğeleri kullanırken biçim, içerik gibi farklı öğeleri içine alacak şekilde de kullanılabilir. Bu süreçte yazar bazen uzamı, bazen karakteri bazen bütün bir olay örgüsünü yabancılaştırabilir. Ayrıca karakterlerin kurdukları cümleler yazarın benzetmeleri veya kullandığı kalıplaşmış ifadelerin yapısını bozarak da bu yabancılaştırmaya başvurulabilir. “Yabancılaşma kavramını edebiyata aktaran Şiklovski’nin düşüncesini paylaşan Waldmann, edebiyatın hem biçimsel yönden hem de içerik açısından yabancılaştırmasından bahseder. Ona göre biçimsel yabancılaştırma sayesinde yazınsal metinler diğer metinlerden ayrılırlar.” (Tepebaşılı, 2006, s.609).

Franz Kafka’nın Kova Binicisi öyküsünün giriş bölümü bu duruma örnek verilebilir:

*“Bütün Kömür tükendi; kova boş; küreğe gerek yok, soba soğuk soluyor; oda buz gibi soğuk; pencerenin önünde ağaçlar kırağıdan kaskatı kesilmiş Gökyüzü kendinden yardım isteyeneye karşı **gümüştten bir kalkan** soğuktan donmamak için kömür bulmalıyım, kömür. Arkamda acımasız soba, önümde keza aynı şekilde gökyüzü. Bu sebepten derhal **kovama binip kömürcüye gitmeliyim...**” (Özbek, 2013, s.55).*

Yukarıdaki öyküde muhtemelen kış ayında evde kömürü biten karakterin soğuğu tasvir edişi ve kömürcüye gitmek istemesi anlatılmaktadır. Ancak Kafka bunu anlatırken biçimsel olarak öyküdeki cümle yapılarını bozarak metni yabancılaştırmıştır. Küreğe gerek olmaması, sobanın soğuk solması, gökyüzünün anlatımında alışmışın dışında bir benzetme kullanılması ve karakterin kömürcüye gitmek için kovasını yanına almak yerine kovasına bineceğini söylemesi alımlamayı oldukça güçleştirmiş ve boşluk doldurma ihtimalini çoğaltmıştır.

Ayrıca alaylama, gülmece unsurlarını kullanarak veya kara mizah yoluyla anlatarak da yabancılaştırılan bir metin yapılabilir. Özellikle bu da garip

sayılabilecek bir olayı normalleştirmesi açısından bu grupta yer alabilmektedir. Buna ek olarak taşlama türü de yabancılaştırılmış metin olarak kabul edilebilir. “Kimi metin türleri yapıları gereği yabancılaştırılan metin kümesine girmektedir. Türk yazınında belli bir geleneği olan taşlama bunun en belirgin örneğini vermektedir. Taşlamanın özelliği; içerikle biçimin, anlatılanla anlatım biçiminin çelişmesidir.” (İpşiroğlu, 2001, s.46).

Araştırma kapsamında oluşturulmuş kara mizah tarzı bir öyküyle bu durum örneklendirilebilir:

*“Bir halk hekimiydi aynı zamanda Simitçi Bünyamin. Koca karı ilaçları yapıp derdine derman oluyordu birçok kişinin. Bir gün bir kadın geldi yanına yanaştı, dedi ona: “Sağ kulağım sürekli kaşınıyor, hangi doktora gittiysem çare olamadı.” dedi. Bünyamin: “Üzülme yarın gel ilacını al, ücrete de gerek yok, dua etsen yeter.” Yaşlı kadın aldı ilacı, bir süre kullandı ve çok dua etti Bünyamin’e. Kulağı hiç kaşınmıyordu ama ilacın tek yan etkisi vardı ki artık kulağı da hiç duymuyordu.”*

Yabancılaştırılan metinde, diyaloglar ve konuşma ifadeleri için de farklı yöntemler uygulanabilmektedir. Bu metinlerde özellikle diyaloglar bazen kesik kesik bazen tamamlanmamıştır. Buna ek olarak karakterlerin kullandıkları ifadelerde bazen kesintiler olur. Karakter, bilerek az şey söyleyip anlatıda anlamlı susuşlar meydana getirmektedir. Buna *indiregeme (reduction)* denir. “Yazar, boş alanları Kafka örneğinde gördüğümüz gibi *indirgeme (reduction)* yoluyla yaratır; bilinçli bir biçimde az söyleyerek suskunluk anları yaratarak alımlayanın boş alanları doldurmasını ister.” (İpşiroğlu, 2001, s.51). Aynı zamanda metnin diğer unsurlarıyla bu durumun birleşimi özellikle modern dünyaya ait eleştirel bir yaklaşmanın sonucu olarak kullanılmaktadır. Yazar; bireyin topluma yabancılaşmasını, insanlar arasındaki iletişim eksikliğini, yalnızlığını, yalıtılmışlık ve yabancılaşma duygularını bu açıdan vurgulamaya çalışmaktadır. “Hızlı bir değişim süreci içindeki modern toplum, yaşanan hızlı değişimler nedeniyle sorunların baş gösterdiği ve bireyin iletişimsel kopmalar yaşadığı bir ortam hâline gelmiştir. Dolayısıyla böylesi bir yapıda ortaya çıkan sorunların temelinde iletişim, iletişimsizlik ve yabancılaşma gibi kavramların ortaya konmasında yarar vardır.” (Gündüz, 2011, s.84). Bu duyguları vurgulamanın diğer yollarından biri de karakterlere isim vermemek veya sadece lakap takarak karakteri anlatmaktır. Bu

sayede karakter, bir birey değil modern dünyada sıradan bir insan hâline gelmiş ve bu tip bir göndergeyle metne yerleşmiştir. Absürd tiyatrodaki ağırlıklı olarak kullanılan bu yöntem; roman, öykü gibi yazılı eserlerde de görülebilmektedir. “Bu bağlamda konuşma bir anlaşma aracı değil anlamsız bir gevezelik hâlini almıştır. Anlamından sıyrılan konuşma artık gerçeklikten de uzaklaşarak yapay bir dünyayı imgelemektedir. Bütünüyle amaçsız, anlamsız, birleştirici ilkesini yitirmiş, çözülmüş, çılgın bir dünyadır bu.” (Sazyek, 2013, s.1247).

Araştırma sürecinde kullanılan metin “Para Dağıtan Adam” yine bu duruma verilebilecek bir örneği oluşturmaktadır. Özellikle bu öyküdeki diyaloglar bir çocuk okuyucu için oldukça kopuk, eksik adeta yazarın karakterler üzerinden vurgulamak istediği bir şeyi anlatır gibi içi boş, amaçsız ve kısmen de anlamsızdır. Bu duruma örnek verilecek olursa:

“...

*İşe gidiyorum, dedi.*

*Neden, diye sordu siyah kaşkollü adam.*

*Para kazanmam lazım.*

*Neden, diye sordu yine siyah kaşkollü adam.*

*Evde çocuklarım var ve onların yaşaması lazım...” (Zengin, 2018, s.14).*

Siyah kaşkollü adamın bir adamı durdurup soru sormasını ve ondan cevap almasını içeren bu diyalog adeta yarım bir diyalog gibidir. Herhangi bir şekilde genişletilmemiş dar ve konuşma ifadeleri sadece basit şekilde oluşturulmuştur. Bu durumda öyküde vurgulanmak istenen amaçsızlık, yalnızlık ve yalıtılmışlık duygularını vurgulamaya yönelik bir diyalogdur.

Bunlara ek olarak yabancılaştırılan metinlerde okuyucunun doldurması gereken boşluk, yalın anlamlı metinlere göre daha fazladır. Çünkü kullanılan bu yabancılaştırma metotları okuyucu alımlamasını çok farklı yönlerden etkileyerek onun alımlama sürecini uzatır. Bu da okuyucunun daha fazla boşluk doldurmasına sebep olur.

### 2.5.3.Örtük Anlamlı Metin

Örtük anlamlı metinler edebiyatta kullanılan diğer edebî türlerden biridir. Yalın anlamlı metinler; gerçek hayatı taklit etmekte, yabancılaştırılan metinler ise gerçek hayatı kısmen eline alıp bunu garipleştirmekte, örtük anlamlı metinler ise tamamen yazarın öznel şekilde somutlaştırmalarıyla anlatımını oluşturmasından meydana gelmektedir. Buradan hareketle yabancılaştırılan metinlerin alt yapısında yazara göre hâlen gerçeklerin anlaşılabilir olabilme kaygısı yer almakta iken örtük anlamlı metinlerde yazar genellikle bütün gerçekleri öznelleştirir. “Yabancılaştırılan metinlerin yazarı, yaşadığı gerçeklerin anlaşılabilir, kavranabilir olduğu inancını daha yitirmemiştir. Gelenekleri sarsarak alışkanlıkları tersyüz ederek okuyucuyu belli bir doğrultuda yönlendirmeyi amaçlar. Örtük anlamlı metinlerin yazarı ise gerçekleri çoğunlukla öznel açıdan irdeler.” (İpşiroğlu, 2001, s.49). Buna ek olarak örtük anlamlı metinler, okuyucuya boşlukların doldurulması açısından çok daha fazla özgürlük tanımaktadır. Bu durumda okuyucunun doldurması gereken boşluklar fazlalaşmaktadır. Bu sayede okuyucu, anlatıyı çok farklı şekilde yorumlayabilmektedir. Örnek olarak yalın anlamlı bir metinde anlatılan olay, gerçek hayatın yansıması olduğundan okuyucunun bu kısımdaki boşluğu doldururken ana olaydan uzaklaşması çok zordur. Bu yüzden okuyucu yazarın çizdiği çizgi üzerinden yalnızca olay, karakter vb. daha basit boşlukları doldurma üzerine yoğunlaşabilir. Ancak örtük anlamlı bir metinde okuyucu, yazarın vurgulamak istediği veya anlatmak istediği konuyu farklı şekilde anlayabilir veya vurguladığı durumlarla ilgili boşlukları daha farklı şekilde doldurabilir. “Örtük anlamlı metinlerde okuyucunun doldurması gereken boş alanlar yabancılaştırılan metinlere göre daha çoktur. Çünkü örtük anlamlı metinlerde gerçeğe yapılan göndermelere yabancılaştırılan metinlerde olduğu gibi belirgin değildir.” (İpşiroğlu, 2001, s.48). Modern örtük anlamlı metinlerin yanı sıra fabllar ve masallar da örtük anlamlı metin kabul edilmektedir. Çünkü burada anlatılan olayların farklı bir bakış açısıyla daha farklı alımlanabileceği ve okuyucuya özgürlük tanıyan metinler olması sebebiyle okurun daha fazla boşluk doldurabileceği aşikârdır.

## ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

### 3.YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, veri toplama süreci ve verilerin analizi yer almaktadır.

#### 3.1.Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada nitel araştırma desenlerinden olgubilim deseni kullanılmıştır. “Olgubilim deseni, farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanmaktadır. Olgular yaşadığımız dünyada olaylar, deneyimler, algılar, yönelimler kavramlar ve durumlar gibi çeşitli biçimlerde karşımıza çıkabilmektedir.” (Yıldırım ve Şimşek, 2008 s.227). Çocuk edebiyatı içinde çocuklar için öykülerin belirlenmesi, bu öykülerin düzenlenmesi ve öykülerin çocukların üzerindeki farklı boyutlardaki etkileri, olgubilimin incelemesi gereken önemli bir noktayı meydana getirmektedir. Özellikle öykülerdeki metin türlerinin ve metinlerdeki anlatım tekniklerinin çocukların okuma süreçlerine nasıl etki ettiği tartışılması gereken önemli bir konuyu oluşturmaktadır. Buna ek olarak öykülerdeki kurgu şekillerinin çocukların alımlama süreçlerini hangi yönlerden etkilediği de derinlemesine incelenmelidir. Çocuk edebiyatında da öykülere ait kullanılan birçok kurgu mevcuttur. Bu kurguların özellikleri, ayrıntılı incelenmesi eleştirmenlerin ve edebî kuramcılarının bakış açısıyla farklı noktalarla şekillenmiştir. Ancak kurguların çocuklar üzerindeki etkilerinin olgubilimden yararlanılarak çocukların alımlamaları çerçevesinde ayrıntılı olarak incelenmesi de bunun farklı bir boyutunu oluşturan önemli bir araştırma olacaktır. Yorumlamacı paradigmanın öykülerin içerisindeki *ileri sapım*, *geri sapım*, *önseme* gibi teknikleri; *iç odaklayım*, *dış odaklayım* gibi bakış açılarını çocukların alımlamaları çerçevesinde incelemesi, çocuk edebiyatı için bu unsurların oluşturulmasına ve geliştirilmesine güç katacaktır. Ayrıca *deus ex machina* (*ileri tesadüf etkisi*), *sis etkisi*, *dramatik çözüm*, *tesadüf etkisi* gibi kurgu şekilleri de yorumlamacı

paradigmanın ışığında çocuk alımlamasıyla incelenerek çocuk edebiyatına ve öykü oluşturma sürecinde araştırmacılara yardımcı olabilecektir.

### **3.2.Araştırmanın Çalışma Grubu**

Çalışmanın grubunu amaçlı örnekleme tekniklerinden ölçüt örnekleme yöntemiyle seçilmiş 40 kişiden oluşan 12-14 yaş arasındaki ortaokul öğrencileri oluşturmaktadır.

Çalışma, öğrencilerin öyküleyici metinlere verdikleri tepkilerin alımlama estetiği açısından değerlendirilmesini kapsadığı için öğrencilerin okudukları metinleri anlayabilmeleri oldukça önemlidir. Çünkü okuduğu metni anlayamayan bir öğrencinin alımlaması da o doğrultuda tespit edilemeyecektir.

### **3.3.Veri Toplama Araçları**

Veri toplama araçlarının hazırlanması üç aşamadan oluşmaktadır ve bu süreçte şu aşamalar takip edilmiştir.

- 1- Öykülerin belirlenmesi.
- 2-Öykülerin bölümlenmesi ve düzenlenmesi.
- 3-Okur-tepki ve okuduğunu anlama sorularının seçimi, hazırlanması ve düzenlenmesi.

#### **3.3.1.Araştırmada Kullanılan Öykülerin Belirlenmesi**

Ortaokul çocuklarının seviyesini kapsayacak farklı dönemlerde yazılmış çocuk öyküleri taranmıştır. Öyküler taranıp araştırmaya uygun öyküler seçilirken tablo-1'deki ölçüt temel alınarak taranan öyküler arasından araştırmaya uygun öykü sayısı ilk olarak

40'a sonrasında ise 8'e indirgenmiştir. Seçilen 8 öykü tablo-2'de mevcuttur. Bu süreçlerin tamamında uzman görüşlerine başvurulmuştur.

**Tablo-1: Öykülerin Seçilmesinde Baz Alınan Ölçütler**

1. Ateşman okunabilirlik endeksine göre orta, kolay ve çok kolay olan öyküler dâhil edilmiştir.
2. Öykünün içinde çocukların yaş seviyesine göre anlayamayacakları veya zor anlayacakları kelime sayıları fazla olanlar araştırmadan çıkarılmıştır.
3. En az birer tane olmak üzere yalın anlamlı, örtük anlamlı ve yabancılaştırılan metin içerebilecek şekilde öyküler seçilerek araştırmaya dâhil edilmiştir.
4. Konu olarak özellikle ortaokul çocuklarının ilgisini çekebilecek ve onların beklenti ve deneyim ufku hitap edebilecek öyküler araştırmaya dâhil edilmiştir.
5. Seçilen öykülerin uzunlukları bakımından farklı değişkenler araştırmaya dâhil edilmiş, kısa öyküler ve 2500 kelimenin üstünü barındıran öyküler araştırmaya dâhil edilmemiştir.
6. Serim, düğüm, çözüm bölümleri mevcut olan öyküler araştırmaya dâhil edilmiştir.
7. Konu bütünlüğü açısından birbiriyle aynı olan öyküler araştırmadan çıkarılmıştır.
8. İçlerinde farklı doruk noktaları olan ve bu doruk noktalarını farklı bölümlerde barındıran öyküler araştırmaya dâhil edilmiştir.
9. Olay akışı sırasında geciktirme etkisi, merak unsuru, beklenmedik bir sonla bitiş vb. anlatım tekniklerini ele alan öyküler araştırmaya dâhil edilmiştir.
10. Zaman kullanımı açısından önseme, ileri ve geri sapımlara başvuran ayrıca diğer öyküdeki zaman unsurlarını da bünyesinde barındıran öyküler araştırmaya dâhil edilmiştir.
11. Bakış açısı olarak farklı odaklayım içeren öyküler araştırmaya dâhil edilmiştir.
12. Farklı cinsiyetteki karakterlerin ana karakter olduğu veya tüm karakterler içerisinde farklı cinsiyetteki karakterleri bir arada barındıran öyküler araştırmaya dâhil edilmiştir.

**Tablo-2: Araştırmaya Dâhil Edilen Öyküler**

Gül Sokağının Dikenleri-Zeynep Cemali
Kırmızı Karanfil Şakası-Miyase Sertbarut
Kalemler-Yaşar Kemal
Ben Bir Elektrik Direğiyim-Hakkı Özkan
Para Dağıtan Adam-Mevlana İdris Zengin
Kaplumbağa Taşıyan Çocuk- Orhan Duru
Antika Oyuncak-Miyase Sertbarut
Çocuk Asker-Müge İplikçi

Öykülerin sayısı 8'e indirildikten sonra *geciktirme etkisi*, *merak unsuru*, *deus ex machina (ileri tesadüf etkisi)*, *yönlendirme*, *ileri ve geri sapım* gibi öykülere özgü kurgu ve anlatım tekniklerinin bazılarının en etkin kullanıldığı öyküler incelenmiştir. Bu öyküler içerisinde en az 2 tanesi örtük, 2 tanesi de yalın anlamlı olan 4 öykü ise öğrencilerin sözlü ve yazılı tepkilerini almak için seçilmiştir. Bu seçim sırasında en az 1 örtük anlamlı ve 1 yalın anlamlı öyküde, ağırlıklı olarak iç odaklı kullanım kullanılması tercih edilmiştir. Bu seçimler yapılırken kurama ait somutlaştırma, gerçeklik, beklenti ve deneyim ufku gibi kavramların farklı boyutlarla öğrenciler üzerindeki etkileri incelenmek istenmiştir. Özellikle bakış açılarının öğrenciler üzerindeki etkileri ve metin türleriyle etkileşim durumları tespit edilmek istenmiştir. Ayrıca öğrencilerin somutlaştırma becerileri, mutluluk bağına sadık kalma durumları ve özdeşleşme süreçleri de inceleme kapsamına alınmıştır. Bunlara ek olarak 4 öykünün tamamında yazar tarafından yönlendirme kullanılması tercih edilmiştir. Diğer öyküler içerisinde ise öğrencilerin okuma, anlama durumlarını tespit edebilmek için öyküdeki ana karakterlerin etki alanlarının, özelliklerinin, olay ve zaman akışının kolay anlaşılabilirliği ve yazar tarafından olumlu yönlendirmeye başvurulmamış 1 öykü ölçüt örneklem yönteminde kullanılması için araştırmaya dâhil edilmiştir. Özellikle yazarın yönlendirmeye başvurmadığı, ele aldığı bir tezi işlediği ve bu yüzden karakterler ile olayı derinlemesine açıkladığı bu öykü öğrencilerin okuduğunu anlama konusunda açık uçlu yazılı sınav sorusunun hazırlanması için araştırma kapsamına alınmıştır.

Bunlardan dolayı metin türleri, farklı odaklılıklar ve kurgu türleri araştırma için seçilmiştir. Araştırma sürecinde ele alınan öyküler ve bu öykülerin Ateşman güvenilirlik endeksine göre puanlama değeri tablo-3'tedir.

**Tablo-3: Uygulama İçin Seçilen Öyküler**

Öyküler	Ateşman Güvenirlik Endeksi
Gül Sokağının Dikenleri-Zeynep Cemali	74,6 Kolay
Kırmızı Karanfil Şakası-Miyase Sertbarut	81,4 Kolay
Kalemler-Yaşar Kemal	78,1 Kolay
Para Dağıtan Adam-Mevlana İdris Zengin	68,1 Orta
Ben Bir Elektrik Direğiym-Hakkı Özkan	71,0 Kolay

### 3.3.2.Öykülerin Bölümlenmesi

Araştırma sırasında kullanılacak olan öykülerin 5 tanesinden 1 tanesi öğrencilerin seçiminde okuduğunu anlama seviyelerini; 4 tanesi de öğrencilerin okur–tepkilerini tespit etmek için seçilmiş ve araştırmanın içeriğine uygun şekilde düzenlenmiştir. Bu süreçlerin tamamında uzman görüşü alınmış, öyküler bu doğrultuda düzenlenmiştir.

Bu doğrultuda *Kalemler* isimli öykü araştırmaya katılacak öğrencilerin seçiminde kullanılmak için, *Para Dağıtan Adam*, *Kırmızı Karanfil Şakası*, *Ben Bir Elektrik Direğiym*, *Gül Sokağının Dikenleri* ise öğrencilerin sözlü ve yazılı tepkilerini almak için seçilmiştir.

Bu bölümde araştırma için seçilerek düzenlenmiş öyküler ve öykülere ait özellikler anlatı kişileri, olay, zaman, uzam ve bakış açısı çerçevesinde incelenmiştir. Ayrıca araştırma süreci boyunca kullanılmış olan 4 öykü seçilerek düzenlenmiştir. Öykülerin özelliklerinin yanı sıra öykülere ait 5 bölüm, bölümlenerek aralarına sözlü okur tepki soruları yerleştirilmiş, öykünün sonunda da öğrencilerin yazılı tepkileri alınmıştır. Öykülerin ve bölümlenen yerlerin özellikleri bu bölümde ele alınarak değerlendirilmiştir.

#### 3.3.2.1.Kalemler Öyküsü

Öykü Yaşar Kemal'e ait bir öyküdür. Öykü 2246 sözcükten meydana gelmektedir. *Kalemler* öyküsü ele alındığı zaman bu öyküdeki en büyük özelliğin yazarın olumlu bir *yönlendirmeye* başvurmaması olduğu görülmektedir. Öykü, zaman akışını dengeli kullanma, karakterlerin yarattığı etki alanı açısından oldukça düzenli kurgulanmıştır. Bu da öykülerin anlaşılmasını çok kolaylaştırmıştır. Ayrıca öyküdeki duraklama ve sahnesel anlatımlar oldukça kuvvetlidir. *İleri ve geri sapım* ise öykünün türü gereği oldukça zayıftır. Çünkü öykü ileriye dönük bir anlatım metodundan ziyade ele aldığı bir tezi derinlemesine işleyiş tarzında yazılmıştır.

Öyküde *olumlu yönlendirme* olmaması, *ileri ve geri sapımların* zayıf olması veya hiç olmaması sebebiyle öykü öğrencilerin alımlamalarını tespit etmek için kullanılmamıştır. Ancak öykünün, öyküdeki anlatım tarzının oldukça kuvvetli olması ve *sahnesel anlatımların* ve *duraklama* kullanımının ve karakterlerin oldukça canlı, anlaşılır ve kuvvetli olması sebebiyle; bu öyküler öğrencilerin okuduğunu anlama konusunda becerilerini tespit etmek için araştırmaya dâhil edilmiştir.

### 3.3.2.2. Para Dağıtan Adam Öyküsü

Öykü, Mevlana İdris Zengin'e ait bir öyküdür. Öykü 1711 sözcükten meydana gelmektedir. Öykünün özellikle yabancılaştırılan/örtük anlamlı metin olması, ayrıca etkili bir şekilde *deus ex machina* (*ileri tesadüf etkisi*) kullanması öyküyü öğrencilerin sözlü ve yazılı tepkilerini alma konusunda öne çıkarmıştır. Öyküdeki diyaloglar yabancılaştırılan metin özelliği taşıyacak şekilde bir çocuk için kesik kesik sayılabilecek niteliktedir. Yazarın çizdiği medeniyetin çöküşüne dair senaryo, oldukça etkili şekilde betimlenmiştir. Öyküde modern öykülerde kullanılan amaçsızlaşma, yalnızlaşma gibi temalar da kullanılmıştır. Bunlara ek olarak yazar, bu öyküde *yönlendirmeye* başvurmuş ve okuyucuya ders verme kaygısı gütmüştür. Özellikle parayı alıp çalışmayı bırakan nitelikli insanların sonrasında başına gelen çöküş en yalın anlamda çıkarılması gereken derslerden biridir. Öyküdeki zaman kullanımı öykünün örtük anlamlı olmasını sağlamıştır. Öyküde zaman kavramı tam olarak belli değildir. Anlatılan olayların ne kadar süre içerisinde gerçekleştiği de tam olarak anlaşılammaktadır. Öyküdeki kurguda, olaylar gerçek hayatta geçiyormuş gibi olmasına rağmen karakterler (siyah kaşkollü adam ve sağır adam) gerçek hayattaki insanlar gibi davranmamakta ve bu tip özellikler göstermemektedir. Karakterlerin isimleri yoktur. Ayrıca diğer karakterler de günlük hayattaki insanlara göre garip sayılabilecek davranışlar sergilemektedirler. Özellikleri ve davranışları tam olarak anlaşılammaktadır. Bu durumlar karakterleri daha gizemli bir hâle getirmektedir. Bu yüzden karakterlerle ilgili büyük boşluklar oluşmaktadır. Öyküde *dış odaklayım* kullanılmıştır. Yazar, tarafsız bir gözlemci gibi gördüklerini okuyucuya aktarmıştır. Bu özelliklerden dolayı öykü, öğrencilerin sözlü ve yazılı tepkilerini alma konusunda araştırmaya dâhil edilmiştir.

Aşağıda *Para Dağıtan Adam* öyküsünün öğrenci sözlü tepkileri için bölümlenmesinde belirlenen kriterler bölüm bölüm ele alınmıştır.

**1.Bölüm:** Bu bölümde siyah kaşkollü adam bir eve taşınır. Uzun bir süre şehir meydanındaki kalabalığı garip bir şekilde izler ve sonunda dışarı çıkıp bir adama nereye gittiğini sorar. Buradaki siyah kaşkollü adamın durdurduğu adama nereye gittiğini sorduğu sahnesel anlatımın sonuna birinci 6 soruluk sözlü tepki soruları eklenmiştir. Çünkü bu bölümde *siyah kaşkollü adam üzerindeki sahnesel anlatım ve duraklamanın öğrenci alımlamaları üzerindeki etkisi incelenmek istenmiştir.*

**2.Bölüm:** Bu bölümde artık siyah kaşkollü adam herkese para dağıtmaya başlamıştır. Bunu duyan herkes para almaya gelmiş, parayı alan herkes parayı harcamaya başlamış ve çalışmayı bırakmıştır. Bu bölüme kadarki süre para dağıtma olayının başlaması ve para dağıtıldıktan sonra toplumsal çöküşün derece derece görülmeye başladığı bölümün sonudur. Bu bölüme ikinci 6 soruluk sözlü tepki soruları eklenmiştir. Çünkü *siyah kaşkollü adamın para dağıtmaya başlamasıyla beraber olay akışındaki gecikme ve kötüleşmenin öğrenci alımlamaları üzerindeki etkisi incelenmek istenmiştir.*

**3.Bölüm:** Bu bölümde artık herkes çalışmayı tamamen bırakmış, medeniyet çökmüş ve paranın da hiçbir değeri kalmamıştır. Bu durum bütün insanları amaçsızlaştırmış, insanların iletişimini yok etmiş ve insanlar bütün dünyadaki hazır kaynakları tüketmiştir. Bu bölüm medeniyetin en dibe vurduğu bölümün sonudur. Bu bölüme üçüncü 6 soruluk sözlü tepki soruları eklenmiştir. Çünkü *medeniyetin çökmesi ve insanların tembelleşip amaçsızlaşmaya başlamasıyla olay akışındaki gecikme ve kötüleşmenin bir üst düzeye taşınmasının öğrenci alımlamaları üzerindeki etkisi incelenmek istenmiştir.*

**4.Bölüm:** Bu bölümde şehirlerde yaşayan insanlar artık karınlarını doyurmak için büyük bir göç başlatmışlardır. İnsanlar, dağlara köylere veya kırsal kesimlere yerleşmeye başlamışlardır. Artık ilkel hayata dönmüşler ve hayatlarını avcılık, toplayıcılık ve basit tarım faaliyetleriyle idame ettirmek zorunda kalmışlardır. Siyah kaşkollü adam, şehrin sessizliğinde evinde yaşamaya devam etmektedir. Ancak o sırada

bir ayak sesi duyulur. Bu bölüme dördüncü 6 soruluk sözlü tepki soruları eklenmiştir. Çünkü bu bölüm öyküdeki en büyük gelişmenin meydana geldiği *deus ex machinanın* (*ileri tesadüf etkisinin*) ilk olarak ortaya çıkma işaretinin görüldüğü bölümdür. *Çünkü medeniyet çöktükten sonra her şey en kötü seviyedeysen tam olarak niteliği belli olmamış bir şekilde deus ex machinanın (ileri tesadüf etkisinin) bir anda ortaya çıkışının öğrenci alımlamaları üzerindeki etkisi incelenmek istenmiştir.*

**5.Bölüm:** Bu bölümde aniden bir adam ortaya çıkmış ve bu adamın sağır olduğu anlaşılmıştır. Siyah kaşkollü adam koşarak yanına gider ve sağır adama bir tomar para verir. Bu bölüme beşinci 6 soruluk sözlü tepki soruları eklenmiştir. Çünkü *deus ex machinanın (ileri tesadüf etkisinin) niteliğinin belli olması yani siyah kaşkollü adamın ona da para vermesi ile sağır adamın ne yapacağına dair boşluğun meydana gelmesi ve adamın sağır olmasının öğrenci alımlamaları üzerindeki etkisi incelenmek istenmiştir.*

### 3.3.2.3.Kırmızı Karanfil Şakası Öyküsü

Öykü Miyase Sertbarut'a ait bir öyküdür. Öykü 1777 sözcükten meydana gelmektedir. Öyküde yazar tarafından *merak unsuru, sis etkisi ve ağırlıklı olarak iç odaklayım* kullanılmıştır. Bu sayede öykü, karakterin gözünden anlatılmış ve öyküdeki *merak unsuru ve sis etkisi* öykünün sonuna kadar oldukça profesyonel bir şekilde korunmuştur. Sonunda gerçekler ortaya çıkmış ve karakter bir ders almıştır. Bu sayede *yönlendirme* tekniğine de başvurmuştur. Öyküdeki karakter Esin, olayı kendi bakış açısıyla anlatmaktadır. Okuyucu Esin'le eş zamanlı olarak bütün olayları öğrenmektedir. Bu yüzden sis etkisi öyküde daha baskın hâle gelmiştir. Öykü yalın anlamlı bir öyküdür. Karakterler ve olaylar (sis etkisini yaratan olay hariç) günlük hayatta yaşanabilecek olayları ve karşılaşabilecek karakterleri oluşturmaktadır. Bütün karakterlerin adı bellidir. Yaşları da tahmin edilebilecek şekildedir. Ayrıca öyküde zaman belirlidir. Öykünün kaç günlük bir süreyi kapsadığı anlaşılabilir. Öykünün günümüzde geçtiği de okuma sürecinde alımlanmaktadır. Ayrıca öyküde her düzey okuyucunun kolaylıkla anlayabileceği şekilde bir *ileri sapıma* (öykünün başında Esin'in çiçeği bir şaka için aldığını ve başına çok garip bir şey geldiğini söylemesi)

başvurulmuştur. Buna ek olarak öyküde tesadüf etkisine de (şaka günüyle ev ziyaretinin arka arkaya gelmesi) başvurulmuştur. Bundan dolayı bu öykü, öğrencilerin sözlü ve yazılı tepkilerini almak için araştırmaya dâhil edilmiştir.

Aşağıda *Kırmızı Karanfil Şakası* öyküsünün öğrenci sözlü tepkileri için bölümlenmesinde belirlenen kriterler bölüm bölüm ele alınmıştır.

**1.Bölüm:** Bu bölümde, öyküdeki karakter (Esin) kendi anlatımıyla bir çiçekçiden bahseder. Çiçekçiden çiçek alan insanların mutluluğuna değinir. Akşamları çiçekçinin çiçekleri ucuzlattığından ve ara sıra ucuzladığında kendisinin de annesine çiçek aldığından söz eder. Bu sahnesel anlatımın sonunda birinci 6 soruluk sözlü tepki soruları eklenmiştir. Çünkü *iç odaklayım kullanılarak karakterin sahnesel anlatımla sokaktaki çiçekçiyi anlatmasının öğrenci alımlamaları üzerindeki etkisi incelenmek istenmiştir.*

**2.Bölüm:** Bu bölümde yazar öyküde bütün hikâyeyi geriye dönüş yaparak anlatmış, bir *ileri sapıma* başvurmuş ve aldığı karanfilleri şaka amacıyla kullanacağından bahsetmiş, sonrasında da olayı anlatmaya başlamıştır. Esin, annesiyle beraber Gülay teyzenin evine gider ve ona kocası tarafından cumartesi günleri kırmızı karanfil hediye edildiğini öğrenir. Misafirlikte çok sıkılır ve eve çıkmak ister. Bu bölüme kadarki süre, yazarın bir *ileri sapıma* başvurması ve sonrasında genel bir sahnesel anlatım yapmasıyla geçer. Tam bu bölüme ikinci 6 soruluk sözlü tepki soruları eklenmiştir. Çünkü *iç odaklayım kullanılarak misafirlikteki teyzenin kocasının ölümünü duygusal bir şekilde anlatımı ve karakterin de misafirlikte sıkılması, ayrıca bir adet ileri sapım kullanımının öğrenci alımlamaları üzerindeki etkisi incelenmek istenmiştir.*

**3.Bölüm:** Bu bölümde Esin, Gülay teyzenin kendisine çok fazla karışması nedeniyle ondan bir intikam almak ister. Tesadüfen bir gece sonrasındaki gün de Gülay teyzenin ölmüş kocasının Gülay teyzeye çiçek getirdiği gündür. Bunun üzerine Esin, gece bir plan yapar. Sabah kalkar kalkmaz Gülay teyzenin kocasının aldığı gibi bir çiçek hazırlar ve kapısına koyarak zili çalar, eve kaçır. Aşağıdan bir çığlık sesi duyulur ve bu çığlık sesine Esin'in annesi ve babası koşarak gelir. Bu bölüm Esin'in şaka yaptığı bir anda garip bir karşılıkla yüzleştiği ilk bölümdür. Bu bölüme üçüncü 6

soruluk tepki soruları eklenmiştir. Çünkü *iç odaklayım* kullanılarak öyküde merak unsuru ile *sis etkisinin başlayacağı noktanın oluştuğu ve Esin'in bunun oluşması için Gülay teyzeye şaka yapmasının öğrenci alımlamaları üzerindeki etkisi incelenmek istenmiştir.*

**4.Bölüm:** Bu bölümde Esin'in annesi, babası ve Esin çığlık üzerine Gülay teyzenin kapısına giderler ve elinde onu karanfille görürler. Gülay teyze onlara kocasının ölmediğini ve kocasının geldiğini, onun için hazırlık yapacağını söyler. Devamında da Esin okuldan geldiğinde kapıda onu karşılar. İçerde televizyonun sesi açıktır ve kocasının geldiğini söyleyerek kocasıyla tanıştırmak için onu içeri almak ister. Bu bölüm *sis etkisinin* en yoğun yaşandığı, okuyucunun en fazla öykünün devamına yönelik merakta bırakıldığı, ertelemenin kullanıldığı bölümdür. Özellikle Gülay teyzenin kocasının gelip gelmediğine, Gülay teyzenin delirip delirmediğine veya eve birisi geldiyse bu adamın kim olduğuna dair birçok soru işareti bu bölümün sonunda ortaya çıkar. Bu bölüme dördüncü 6 soruluk tepki soruları eklenmiştir. Çünkü *iç odaklayım* kullanılarak karakterin Gülay teyzenin delirdiğini, kocasının dirildiğini veya geri geldiğini düşünmesi ile öyküdeki merak unsuru ve *sis etkisinin en üst düzeye ulaşmasının öğrenci alımlamaları üzerindeki etkisi incelenmek istenmiştir.*

**5.Bölüm:** Bu bölümde Esin, yine okula giderken Gülay teyze tarafından kapıda karşılanır ve Gülay teyze kocası için süt almaya gittiğini söyler. Bunun üzerine Esin büyük bir korkuyla okulda arkadaşına ölülerin dirilip dirilemeyeceğini sorar. Arkadaşı onunla dalga geçer. Bunun üzerine artık gerçekleri açıklamaya karar verir. Okuldan döndüğünde kapıda yine Gülay teyzeyi görür. Bu bölüm öyküdeki *sis etkisinin* kalktığı, okuyucudaki merakın çözüldüğü bölüme geçmeden önceki son bölümdür. Okuyucuya yazar tarafından herhangi bir olasılık sunulmamıştır. Hâlen kocasının yaşayıp yaşamadığı, kadının delirip delirmediği, bunun bir karşıt şaka olup olmadığı tam olarak belirli değildir. Ancak Esin'in arkadaşının ölülerin dirilemeyeceğini söylemesi ve Esin'in kendi ağzıyla Gülay teyzenin onu görmek için kapıya çıktığından bahsetmesi öykünün devamına yönelik *sis etkisini* dağıtacak önemli bir *önseme* sayılabilmektedir. Bu bölüme beşinci 6 soruluk sözlü tepki soruları eklenmiştir. Çünkü *iç odaklayım*

*kullanılarak karakterin yaptığı hatayı telafi etmek istemesi ve sis etkisinin kısmen devam etmesinin öğrenci alımlamaları üzerindeki etkisi incelenmek istenmiştir.*

### 3.3.2.4. Ben Bir Elektrik Direğiym Öyküsü

Hakkı Özkan'a ait bir öyküdür. Öykü 808 sözcükten meydana gelmektedir. Örtük anlamlı bu öyküde, yazar tarafından *geciktirme* tekniği kullanılmıştır. Ayrıca bu öyküde ağırlıklı olarak *iç odaklanma* kullanılmış örtük anlamlı bir öyküdür. Bekleme yönlü uzun bir geciktirme sonunda amacına ulaşma ancak tam o sırada yeniden bütün beklentilerini kaybetme durumu öyküdeki anlatım şeklini oluşturmuştur. Aynı zamanda öyküde *yönlendirme* de mevcuttur. Yazar, karakterin hisleri üzerinden *yönlendirmeye* başvurmuştur. Öyküde bir elektrik direğinin gözünden *iç odaklayımla* kendisinin ve çevresindekilerin yaşadıkları anlatılmaktadır. Bu anlatım sürecinde hem dramatik çözümlü hem de mutluluk verici gelişmeler vardır. Öykünün türünün fabl olması dolayısıyla öykü örtük anlamlı bir öyküdür. Karakterlerin isimleri yoktur. Özellikleri de açık açık belirtilmemiştir. Öykü gerçek hayatta geçiyormuş gibi anlatılsa bile bunun bir elektrik direğinin ağzından anlatılması olaya örtüklük ve olağanüstülük katmıştır. Öyküdeki olay-uzam ve karakter üçlemesi ise oldukça kısıtlı ve dardır. Öyküdeki zaman ise belirli bir zaman aralığında değildir. Anlatıcının ağzından uzun zamanların geçtiği vurgulanmakta ancak bunun ne kadar bir süreyi kapsadığı anlaşılammaktadır. Ayrıca öyküde her tür okuyucunun anlayabileceği bir şekilde *ileri sapıma*(direğin zamanı gelince dikileceğini söylemesi) başvurulmuştur. Bundan dolayı bu öykü öğrencilerin sözlü ve yazılı tepkilerini alma konusunda araştırmaya dâhil edilmiştir.

Aşağıda *Ben Bir Elektrik Direğiym* öyküsünün öğrenci sözlü tepkileri için bölümlenmesinde belirlenen kriterler bölüm bölüm ele alınmıştır.

**1.Bölüm:** Bu bölümde elektrik direği kendi anlatımıyla kim olduğunu anlar. Sonra onları bir kamyon kasasına koyarak sırayla dikmeye başlarlar. Bu sahenel anlatımın sonunda elektrik direği, bir ileri sapıma başvurarak dikilip insanları aydınlatacağını kendi ifadesiyle okuyucuya söyler. Tam bu cümlenin sonuna birinci 6 soruluk sözlü tepki soruları eklenmiştir. *Çünkü iç odaklayım kullanılarak bir direğin ne*

*olduğunu öğrenmesi, hissettikleri ve ileri sapıma başvurarak dikilmek için sırasının beklediğini söylemesinin öğrenci alımlamaları üzerindeki etkisi incelenmek istenmiştir.*

**2.Bölüm:** Bu bölümde elektrik direği, beklentilerinin aksine fakir bir mahalleye dikilir ve dikenler ona hiçbir bağlantı yapmadan onu öylece bırakıp giderler. Elektrik direği, bağlantılarının yapılmadığı için büyük bir umutsuzluğa düşer. Bu bölüme ikinci 6 soruluk sözlü tepki soruları eklenmiştir. *Çünkü iç odaklayım kullanılarak direğin fakir mahalleye dikilerek hayal kırıklığı yaşaması ve geciktirme etkisiyle direğin bağlantısının hâlen yapılmaması, yalnız kalması ve direğin umutsuzluğunun öğrenci alımlamaları üzerindeki etkisi incelenmek istenmiştir.*

**3.Bölüm:** Bu bölümde direğin bağlantısı hâlâ yapılmamaktadır ve ek olarak direğin dikildiği evin yanında fakir bir aile vardır. Bu ailedeki çocuk elektriksiz bir evde olduğu için ders çalışmamaktadır. Bu durum elektrik direğinin umutsuzluğunu daha da fazlaştırıp üzüntüsünü artırmıştır. Bu bölüme üçüncü 6 soruluk sözlü tepki soruları eklenmiştir. *Çünkü iç odaklayım kullanılarak sahnesel anlatımla direğin dikildiği evin yanındaki fakir bir aileyi ve çocuğu anlatması ve gecikme etkisiyle hâlâ o çocuğu aydınlatmamasından kaynaklı olan hüznün öğrenci alımlamaları üzerindeki etkisi incelenmek istenmiştir.*

**4.Bölüm:** Bu bölümde elektrik direğini bağlantıları yapılır ve artık hem mahalleyi hem de fakir çocuğu aydınlatmaya başlar. Bu sayede elektrik direği artık insanlara yararlı olduğu için çok mutlu olmuştur. Bu bölüme dördüncü 6 soruluk sözlü tepki soruları eklenmiştir. *Çünkü iç odaklayım kullanılarak direğin bağlantılarının yapılması ve yaşadığı mutluluğu anlatması yani gecikme etkisinin sonunda durumun mutluluğa dönüşmesinin öğrenci alımlamaları üzerindeki etkisi incelenmek istenmiştir.*

**5.Bölüm:** Bu bölümde elektrik direği etrafı aydınlatırken bir anda kötü bir çocuk, elektrik direğinin lambasını taş atarak kırmıştır. Bunun üzerine elektrik direği büyük bir çaresizliğe düşmekte ve tekrar bağlantısının yapılıp yapılmayacağı konusunda umutsuzluğa düşmektedir. Bu bölüme beşinci 6 soruluk sözlü tepki soruları eklenmiştir. *Çünkü iç odaklayım kullanılarak direğin tam etrafı aydınlatmaya başladığı sırada yaramaz bir çocuğun gelip lambasını kırması yani geciktirme etkisi sonrası mutluluğa*

*dönüşen durumun bir anda dramatik bir hâl almasının öğrenci alımlamaları üzerindeki etkisi incelenmek istenmiştir.*

### 3.3.2.5.Gül Sokağının Dikenleri Öyküsü

Zeynep Cemali'ye ait bir öyküdür. Öykü 2763 sözcükten meydana gelmektedir. Öyküde yazar tarafından *dış odaklanma* ve *geciktirme* tekniği kullanılmıştır. Bu sayede öykü, yazarın gözlemci bakışıyla anlatılmış ve öyküdeki gizem, öykünün sonuna kadar sadece yazarın kullandığı *geri sapım* ve bazı *önsemelerle* derece derece aydınlanarak sonuna kadar korunmuştur. *Geciktirmenin* sonunda ise gerçekler dramatik bir şekilde ortaya çıkmıştır. Bu öyküdeki *yönlendirme* tekniğinde yazar, okuyucuya öykü akışı süresince mesaj vermese bile öykünün sonunda kullandığı uzun betimlemelerle bu tekniğe başvurmuştur. Burada kendi çocuğunun engelli olmasından utanıp onu toplumdan köşe bucak saklayan insanlara bir tavsiye niteliğindeki bir sonla öyküyü bitirmiştir. Aksi durumun bir aile faciasına sebep olabileceğini örneklemiştir. Öykü yalın anlamlı bir öyküdür. Öykü; *dış odaklayımla* anlatılmış, okuyucu yazarla beraber öyküdeki gelişmeleri öğrenmiştir. Ayrıca öyküdeki karakterler günlük hayattaki karakterlerdir. İsimleri bellidir. Yaşları anlaşılabilir durumdadır. Davranışları da günlük hayattaki insanların davranışlarına oldukça yakındır. Bununla beraber öyküde kuvvetli bir *geri sapım* (Aslı'nın duyduğu küçük bir kıza ait ağlama sesi) ve kuvvetli *önsemeler* (ters çevrilmiş kırmızı çocuk terliği, Sadık'ın küçük çocuklar için kitaplara bakarken görülmesi vb.) kullanılmıştır. Öyküde zaman belirlidir. Öykünün kaç aylık bir süreyi kapsadığı anlaşılabilir. Öykünün günümüzde geçtiği de okuma sürecinde alımlanmaktadır. Bundan dolayı bu öykü öğrencilerin sözlü ve yazılı tepkilerini alma konusunda araştırmaya dâhil edilmiştir.

Aşağıda *Gül Sokağının Dikenleri* öyküsünün öğrenci sözlü tepkileri için bölümlenmesinde belirlenen kriterler bölüm bölüm ele alınmıştır.

**1.Bölüm:** Bu bölümde Gül Sokağı'nın huzurlu güzel bir mahalle olduğuyla ilgili bir betimleme cümlesi yapılır. Birçok müteahhit burayı yıkıp apartman yapmak için gelmiş gitmiş ancak kimse bir şey yapamamıştır. Ardından sokakta sadece bir evin boş olduğu vurgulanır ve iki yıl önce ölen evin sahibi Başçavuş Ali Rıza Bey'in suratsız

torunu gelip evi boşaltmıştır. Sonrasında ansızın bir araba gelmiş, içinden suratsız torunla onun kadar suratsız başka bir adam eve gelip içeri girmiştir. Bunu yan komşuları Sakine Hanım görür. Sonrasında da aynı şekilde çıkıp giderler ve mahallede ne olacağına dair yorumlar başlar. Tam bu cümlenin sonuna birinci 6 soruluk sözlü tepki soruları eklenmiştir. Çünkü *Gül Sokağı, Ali Rıza Bey ve hayırsız torunu üzerinden yapılan sahnesele anlatımın öğrenci alımlamaları üzerindeki etkisi incelenmek istenmiştir.*

**2.Bölüm:** Aradan geçen bir süre sonra eve bir aile taşınır. Mahalle çok huzurlu ve herkesin iç içe olduğu bir mahalledir. Ancak bu mahalledeki eve taşınan aile, o kadar gizemlidir ki kimseyle bir iletişim kurmaz ve mahalleli bu durumdan kaynaklı aileye Diken ailesi ismini takar. Bir gün Diken Hanım evden çıkıp pazara acele bir şekilde gider. Evde kimsenin olmadığı düşünülürken kapının önünde oynayan çocuklardan Aynur, bir anda perdenin oynadığını görür. Burada yazar ikinci bölümün başında meydana getirdiği gizemi bir üst seviyeye taşımış ve gizemin ortaya çıkmasını bir derece ertelemiştir. Bu bölüme ikinci 6 soruluk sözlü tepki soruları eklenmiştir. Çünkü *Ali Rıza Bey'in evini kiralayan yabancı bir ailenin varlığı ve bu varlığı çözmeye çalışan çocukların yaşadığı gerginlik yani geciktirme etkisi ve bir anda gelişen ani bir gizemin öğrenci alımlamaları üzerindeki etkisi incelenmek istenmiştir.*

**3.Bölüm:** Bu bölümde çocuklar, aileye ait gizemle yüzleşir. Aynur bu olayı arkadaşlarına anlatır. Kaan ve Bora inanmaz ancak Diken ailesinin komşusu olan Aslı, önceki aylarda bir kız ağlamasını duyduğunu anımsar. Ek olarak birkaç gün sonra Alişan top kaçması bahanesiyle Diken ailesinin bahçesine girip gizemi araştırırken orada minik, kırmızı bir terlik bulur ve bu terliği alıp bahçeden çıkar. Bu bölüme özellikle gizemin aydınlanması için yazar önemli bir *geri sapım* kullanmış, evde bir kız çocuğunun olduğunu ve bunun da küçük olduğuna dair bir gönderme yapmıştır. Bu bölüme üçüncü 6 soruluk sözlü tepki soruları eklenmiştir. Çünkü *Aynur'un gördüğü bu gizemli olaya kimsenin inanmaması, Aslı'nın geri sapım kullanılarak geçen ay bir kız çocuğunun ağlamasını duyduğunun vurgulanması ve Alişan'ın bahçeye girip heyecan dolu bir şekilde sırrı araştırırken kırmızı, küçük bir terlik görmesi ele alınmıştır. Yani*

*geciktirme etkisinin gizem, geri sapım ve bir adet önsemeye birleşmesinin öğrenci alımlamaları üzerindeki etkisi incelenmek istenmiştir.*

**4.Bölüm:** Bu bölümde Kaan ve Bora diğer çocuklara inanmamış olsa bile Bora Sadık'ın çarşıda küçük çocuklar için kitaplara baktığını görür ve onunla bu durumu konuşmak ister. Ancak Sadık, ona bunun ailevi bir sorun olduğunu söyler ve oradan uzaklaşır. Özellikle yazar burada gizemi aydınlatmak için iki *önsemeye* daha başvurmuştur. Burada Sadık'ın küçük çocuklar için bir kitaba bakmasıyla evde minik bir kız olduğuna dair *önsemeler* oldukça güç kazanmış ve bu kızla ilgili ailevi bir sorun olduğuna gönderme yapmıştır. Bu bölüme dördüncü 6 soruluk sözlü tepki soruları eklenmiştir. *Çünkü bölümde evde biri olduğuna dair şüphelerin artması üzerine Bora'nın Sadık'ı çarşıda küçük çocuklar için hazırlanan kitapları görüp onunla konuşmak istemesi ve ondan ailevi sorunlarının olduğunu duyması yani geciktirme etkisinin gerginlikle devam ederek bu durumun iki adet önsemeye birleşmesinin öğrenci alımlamaları üzerindeki etkisi incelenmek istenmiştir.*

**5.Bölüm:** Bütün gerçeklerin ortaya çıktığı bu bölümde eylülün son günlerinin bir gecesinde Aslı, yan komşuları olan Diken ailesinde bir anda Sadık'ın babasıyla kavga ettiğini ve babasına onun yüzünden okula gidemediğini, babasının annesini ve "onu" dediği kişiyi esir ettiğini söyler. Buna ek olarak evde küçük Fidan isminde engelli bir kızlarının olduğu ve babasının kızından utandığı için bu durum öğrenildikçe sürekli adres değiştirdiği bu yüzden Sadık'ın okuyamadığı ve annesinin de çok baskı gördüğü ortaya çıkar. Ayrıca evden kaçan Sadık da çocuklar tarafından deniz kenarında bir kaya üzerinde bulunur. Bu bölümde yazar, geciktirme etkisindeki gizemi dramatik bir sonla bitirmiştir. Bir aile faciasını ortaya çıkarmıştır. Bu bölüme dördüncü 6 soruluk sözlü tepki soruları eklenmiştir. *Çünkü evdeki kişinin evin engelli küçük kızı olduğu ortaya çıkması ve babasının kızının durumundan utandığı için ailenin evini değiştirmesi yani uzun süren gerginlik ve geciktirme etkisinin öykünün sonunda dramatik bir şekilde çözüme uğramasının öğrenci alımlamaları üzerindeki etkisi incelenmek istenmiştir.*

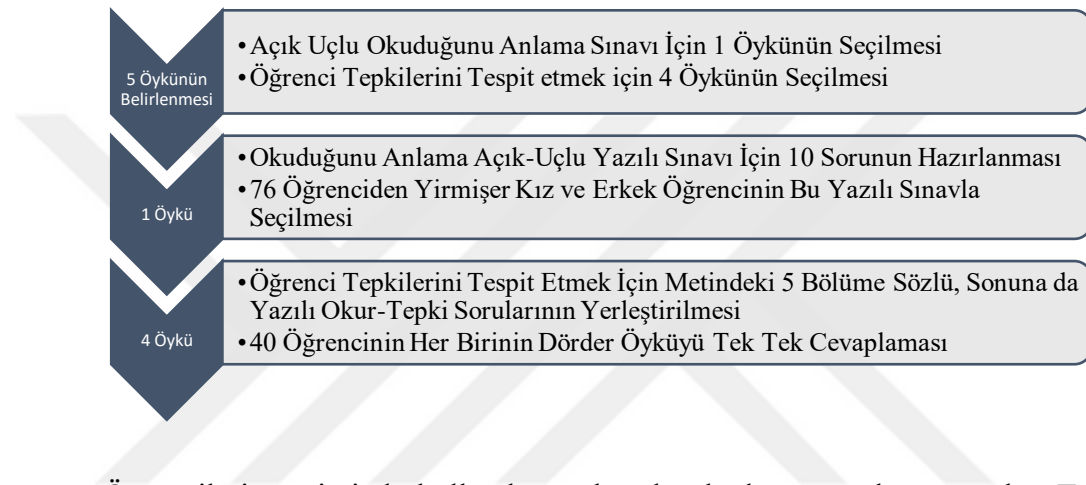
### 3.3.3. Veri Toplama Araçlarının Belirlenmesi

Öyküler seçilip düzenlendikten sonra veri toplama araçlarının belirlenmesinde 1 öykü için açık uçlu okuduğunu anlama soruları; 4 öykü için ise sözlü ve yazılı okur tepki soruları hazırlanmıştır. Öyküleyici metinlerin seçilmesi, uygun hâle getirilmesi ve metinlerle ilgili hazırlanmış olan alımlama soruları ve okuduğunu anlama sorularında uzman görüşlerine başvurulmuştur. Seçilmiş olan 5 öyküden Kalemler öyküsü araştırmaya katılacak olan öğrencilerin katılmadan önce okuduğunu anlayabildiklerini tespit edebilmek için kullanılmıştır. Bu süreçte Kalemler öyküsü için uzman görüşleri doğrultusunda 10 tane açık uçlu metni anlama sorusu hazırlanmıştır.

Öğrencilerin alımlama estetiği doğrultusunda öyküleyici metinlerdeki sözlü ve yazılı tepkilerini tespit etmek amaçlı her metin için ortak kullanılacak olan yapılandırılmış görüşme formları hazırlanmıştır. Öyküleyici metinlerdeki alımlama sorularına ait yapılandırılmış görüşme formları hazırlanırken okur tepkisine yönelik alan yazındaki ulaşılabilen bütün sorular taranmıştır. Bu sorular içinden ilk aşamada seçilen öyküleyici metinlere uygun olabileceği düşünülen 100 tanesi araştırmanın kapsamına alınmıştır. İkinci aşamada ise seçilmiş olan 100 soru içerisinde 6 tanesi öğrencilerin sözlü tepkilerini okuma sürecinde tespit edebilme açısından, 7 tanesi de okuma süreci sonrasında yazılı tepkilerini tespit edebilme açısından uzman görüşü doğrultusunda araştırmaya dâhil edilmiştir. Uzman görüşleri açısından 13 sorunun soru kökleri 12 ilâ 14 yaş aralığındaki ortaokul öğrencilerinin anlayabilecekleri seviyeye ve araştırmaya dâhil edilen öyküleyici metinlerin içeriğine uygun şekilde tamamen değiştirilerek yeniden düzenlenmiştir. Düzenlenmiş olan 13 sorudan 6 tanesi ortaokul öğrencilerinin okuma sürecindeki sözlü tepkilerini değerlendirmek için belirlenmiştir. Her bir bölüme altışar sorunun tamamı gelecek şekilde öyküler düzenlenmiştir. Sorular öyküleyici metinlerin içinde öğrencilerin okuma süreçleri boyunca alımlamalarının metindeki hangi unsurlar aracılığıyla gerçekleştiğini ve verdikleri tepkilerin niteliklerini tespit etmek için 5 ayrı noktaya yerleştirilmiştir. Düzenlenmiş 13 sorudan 7 tanesi, ortaokul öğrencilerinin okuma süreci sonundaki yazılı tepkilerini değerlendirmek için öykülerin sonuna yerleştirilmiştir. Bu sayede öğrencilerin okuma süreci sonunda alımlamalarının tespit edilebilmesi amaçlanmıştır. Bu veri toplama araçları, alımlama estetiğinin *teпки*

verme süreci ve metin odaklı yönüne ilişkin araştırma kapsamında hazırlanarak araştırmaya dâhil edilmiştir. Okur-tepki sorularının seçilmesi, düzenlenmesi ve metinlerin içine yerleştirilmesi sürecinde uzman görüşlerine başvurulmuştur. Öykülerin belirlenmesi ve soruların düzenlenmesine yönelik aşamalar şekil-1’de görülmektedir.

### Şekil-1: Öykülerin Belirlenmesi ve Düzenlenmesine İlişkin Aşamalar



Öğrencilerin seçiminde kullanılan açık uçlu okuduğunu anlama soruları Tablo-4’te görülmektedir.

### Tablo-4:Açık Uçlu Okuduğunu Anlama Yazılı Soruları

1.Yazar, İstanbul’u hangi yolla en iyi şekilde tanımıştır?
2.Yazarın çöplüklerle ilgilenmesinin sebeplerinden ikisini yazınız.
3.Yazar Rüstem Çavuş ve ailesini nereden tanımaktadır?
4.Rüstem Çavuş kimdir? Kişisel ve fiziksel özelliklerinden birer tane yazınız.
5.Çöpçüler çöplükten çıkan kalemleri niçin Rüstem Çavuş’a veriyorlar?
6.Neriman kalemlerini arkadaşlarına göstermek için nasıl bir plan yapıyor ve kalemlerini ilk olarak kime gösteriyor?
7.Neriman’ı kalemlerini çalmakla suçlayan kimdir ve nasıl suçlamıştır?
8.Neriman ve babası kalemleri çalmadığına inandırmak için öğretmene ve Başöğretmene karşı nasıl bir savunma verdiler?
9.Olayın geçtiği yerlerden iki tanesini yazınız.
10. Hikâyedeki karakterlerden üç tanesini yazınız.

Öğrencilerin sözlü alımlamalarını tespit edebilmek için hazırlanan okur-tepki soruları tablo-5'te görülmektedir.

**Tablo-5: Sözlü Tepkilere İlişkin Sorular**

<i>1.Okuduğun bu bölüm hangi duyguları hissetmeni sağladı? Yorumlar mısın?</i>
<i>2.Okuduğun bu bölümün devamında olayların veya durumların nasıl devam edeceğine dair düşüncelerin nelerdir?</i>
<i>3.Okuduğun bu bölümde mantıklı bulduğun veya mantıklı bulmadığın yerler var mıdır? Yorumlar mısın?</i>
<i>4.Okuduğun bu bölümde yazarın daha ayrıntılı açıklamasını istediğin kısımlar hangileridir? Yorumlar mısın?</i>
<i>5.Okuduğun bu bölümdeki olayın/durumun benzerini izlediğin bir filmde, dizide, okuduğun bir kitapta ve takip ettiğin sosyal medya adreslerinde gördüğün oldu mu? Olduysa benzerliklerini anlatır mısın?</i>
<i>6.Okuduğun bu bölümdeki olayın/durumun benzerini yaşadın mı veya yakın çevrende böyle bir olay yaşandı mı? Olduysa benzerliklerini anlatır mısın?</i>

Öğrencilerin yazılı alımlamalarını tespit edebilmek için hazırlanan okur-tepki soruları tablo-6'da görülmektedir.

**Tablo-6:Yazılı Tepkilere İlişkin Sorular**

<i>1.Okuduğun bu öyküde yazar size hangi mesajı vermeye çalışıyor? Peki, sana göre bu yazarın vermeye çalıştığı mesaj uygun mudur? Açıklar mısın?</i>
<i>2.Okuduğun bu öyküyü başka birine tavsiye etmek isteseydin kime tavsiye ederdin? Sebebi nedir, açıklar mısın?</i>
<i>3. Okuduğun bu öykünün, yaşadığın çevreye ve ülkeye uygun olduğunu düşünüyor musun? Sebebini açıklar mısın?</i>
<i>4. Okuduğun öyküdeki karakterlerden herhangi biri, sana arkadaşların, aile üyelerin veya çevrendeki insanlardan birini hatırlattı mı? Yorumlar mısın?</i>
<i>5. Eğer bu öyküyü sen yazsaydın öykünün sonunu nasıl bitirirdin?</i>
<i>6.Öyküyü okurken kafanın karıştığı veya anlayamadığın yerler oldu mu? Yorumlar mısın?</i>
<i>7. Okuduğun öyküdeki karakterlerden birine öneride bulunmak isteseydin ona nasıl yardımcı olurdun?</i>

### 3.4.Verilerin Toplanması

Veri toplama süreci 2018 Ekim ayı sonundan 2019 Haziran ayı başına kadar 28 hafta sürmüştür. Bu süreçte şöyle bir sıralama takip edilmiştir. Araştırmaya katılacak öğrencilerin seçimine ilişkin açık uçlu sorular, 42 kız ve 34 erkek öğrenciye uygulanmıştır. Her bir sorunun değeri 10 puan olacak şekilde 10 adet açık uçlu okuduğunu anlama sorusu hazırlanmıştır. Araştırmanın uygulanmasında seçilen öğrencilerin okuduğunu anladıklarına dair yazılı sonuçlar, hazırlanan cevap anahtarıyla puanlanmış ve soruların her biri 0-5-10 puan aralığında düzenlenerek öğrencilerin cevapları değerlendirilmiş ve okuduğu öyküyü anlayan en iyi 40 öğrenci araştırmaya dâhil edilmiştir. Uygulama bittikten sonra öğrencilerin yazılı sorulara verdikleri cevaplardan en yüksek puanlama değerine sahip yirmişer kız ve erkek öğrenci araştırmaya dâhil edilmiştir. Öğrencilerin alımlama sürecinde okuduklarını anlayabilmeleri, öykülerin metin odaklı olarak değerlendirilebilmesi için oldukça önemlidir. Bu yüzden maksimum seviyede okuduğunu anlayabilen öğrenciler araştırma için seçilmiştir. Okuduğunu anlayabilen en iyi öğrenciler araştırmaya dâhil edildiği için öğrencilerin metin odaklı olarak alımlamalarında anlaşılama faktörüne yönelik risk okuma süreçlerinde minimum seviyede seyredecektir. Araştırmaya katılan öğrencilerin not ortalaması tablo-7’de görülmektedir.

**Tablo-7: Kalemler Okuduğunu Anlama Açık Uçlu Sınav Soruları Ortalaması**

	N	Ortalama $\bar{X}$
Erkek Öğrenciler	20	83,5
Kız Öğrenciler	20	93,75

Öğrencilerin puanlarına göre 76 öğrenci içerisinde en yüksek puanı alan 20 kız ile 20 erkek araştırmaya dâhil edilmiştir. 12 ilâ 14 yaş arasında olan öğrencilerden Şehit Ömer Halisdemir İmam Hatip Ortaokulundan 20 erkek öğrenci, Mehmet Katırcı İmam Hatip Ortaokulundan 20 kız öğrenci; araştırmaya katılacak öğrencileri oluşturmuştur. Seçilen öğrencilerin hepsi 7. veya 8. sınıf öğrencileridir. Seçilen iki okul Konya ilinin Meram ilçesinde bulunmaktadır. Seçilen öğrencilerle ilk olarak Şehit Ömer Halisdemir İmam Hatip Ortaokulunda, sonrasında Mehmet Katırcı İmam Hatip Ortaokulunda sırasıyla görüşmeler gerçekleştirilmiş, hazırlanan öyküler hakkında bireysel olarak

öğrencilerin sözlü ve yazılı tepkileri alınmıştır. Sözlü ve yazılı tepkilerin alındığı süre içerisinde öğrencilerle çevrimiçi internet ortamında görüşmeler gerçekleştirilmiş, görüşme sırasında öğrenciye bir Türkçe öğretmeni eşlik etmiş ve görüşmeyi yapan iki tarafta da bağlantı problemlerinin meydana gelme durumlarına karşın iki ayrı ses kaydı alınmıştır. Görüşmelerde dijital altyapılar tercih edilmiştir. Bağlantı süreçlerinde öğrencilerin öykülere verdikleri sözlü tepkiler, biri online biri gerçek ortamda bulunan iki Türkçe öğretmenin rehberliğinde ses kaydı alınarak arşivlenmiştir.

Öğrenci, hikâyelerin kesim noktalarına geldiği zaman o bölüme yerleştirilmiş olan altışar soruluk alımlama sorularını teker teker okumuş ve sözlü olarak bu bölümleri cevaplamıştır. Soruları cevaplama sürecinde eğer öğrenci metinde geriye dönüp belirli bölümleri tekrar okumak isterse bu noktada ona izin verilmiştir. Her bölüm bittikten sonra okumaya devam etmiş ve bu şekilde yazılı tepkilere kadar toplamda 5 bölümdeki aynı altışar soruyu cevaplamıştır. Hikâye bittikten sonra öğrencinin yazılı tepkilerini almak için öğrenciye gereken süre tanınmıştır. Her hikâyenin sonunda öğrencinin sözlü tepkileri alındıktan sonra yazılı tepkileri de alınmış ve öğrencinin dinlenmesi için 15 dakika ara verilmiştir. Her bir hikâyedeki sözlü tepkiler için görüşme süresi; öykülerin uzunluklarına, öğrencilerin okuma hızlarına ve öykülere verdikleri tepki frekanslarına göre değişmektedir. Bu süre 20 dakikayla 60 dakika arasındadır. Her bir öğrenci hikâyelerin hepsini cevaplamış, öğrencinin yorgunluk veya kendini hazır hissetme-hazır hissetmeme durumu göz önünde bulundurulmuştur. Bundan dolayı öğrenciler metinleri aynı gün içerisinde veya farklı günler içerisinde cevaplamıştır. Ortalama olarak her öğrenciyle toplamda 3 ilâ 5 saat arasında görüşme sürmüştür. Sözlü tepkilerinden önce öğrenciler, daha fazla yorum yapmaları için cesaretlendirilmiş ancak verdikleri tepkilerin niteliğine ve içeriğine müdahale edilmemiştir. Eğitim öğretim faaliyetlerini kesintiye uğratacak bir duruma sebep olmayacak şekilde iki okul idaresinin de uygun gördüğü saatlerde görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

### 3.5.Verilerin Analizi

Araştırmanın uygulanmasında seçilen öğrencilerin okuduğunu anladıklarına dair yazılı sonuçlar, hazırlanan cevap anahtarıyla puanlanmış ve soruların her biri 0-5-10 puan aralığında düzenlenerek öğrencilerin cevapları değerlendirilmiş ve 76 öğrenci içerisinde okuduğu öyküyü anlayan en iyi 40 öğrenci, alımlamalarını tespit etmek için araştırmaya dâhil edilmiştir.

Araştırmanın sonucunda öğrencilere ait sözlü ve yazılı tepkilerin değerlendirilmesinde, ise araştırmanın nitel bir araştırma olması sebebiyle betimsel analiz kullanılmıştır. Betimsel analiz için veriler yazıya geçirilmiştir. Nitel verilerin analizinde öğrencilerin öyküdeki beş bölüm boyunca verdikleri sözlü tepkiler ve öykünün sonunda verdikleri yazılı tepkiler kategorilere ayrılmıştır. Birinci alt problemin ışığında frekanslar farklı kategoriler ve alt kategorileri oluşturacak şekilde tasnif edilmiştir. İkinci ve üçüncü alt problemin ışığında ise öğrencilerin öykülerdeki alımlama süreçlerine ilişkin görüşler derinleştirilerek incelenmiştir. Belirlenen kategoriler ve alt kategoriler çerçevesinde öyküdeki unsurlarla öğrenci frekansları karşılaştırılarak öğrenci alımlamalarına ilişkin frekans değişimleri tespit edilmiştir. Bu değişimlerin sebepleri metinlerde kullanılan anlatı kişileri, olay akışı, zaman, bakış açısı, uzam, kurgu teknikleri gibi farklı öğelerin etkileri ve metin türleriyle karşılaştırmalı olarak incelenmiştir. Bu sayede öğrencilerin alımlamalarının okuma süreci içerisinde gelişen *metin odaklı* bölümü incelenmiştir.

## DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

### 4. BULGULAR

Araştırma bulguları kısmında ilk olarak birinci alt problemin ışığında öğrencilerin *tepki verme süreci* incelenmiştir. Öğrencilerin metinlere verdikleri yazılı ve sözlü tepkilerine ait oluşturulan kategoriler ve alt kategoriler belirlenmiştir. Sonrasında *metin odaklı* çalışma kapsamında ikinci alt problemin ışığında ilk olarak sözlü, sonrasında üçüncü alt problemin ışığında yazılı tepkilerinin metinlerde belirlenen ölçütlere göre nasıl şekillendiği ele alınmıştır.

Alt problemlerin ışığında öğrencilerin metinlere verdikleri sözlü ve yazılı tepkiler incelenmiştir. Bu süreçte öykülerin türlerine ve öykülerin anlatım tekniklerine göre birinci alt problemde kategoriler ve alt kategoriler belirlenmiştir. İkinci ve üçüncü alt problemde de kategoriler üzerinden 4 öykü ayrı ayrı değerlendirilmiştir. Bu süreçte öğrencilerin özdeşleşme şekilleri ve kurguların öğrenciler üzerindeki farklı boyutlardaki etkileri derinlemesine incelenmiştir. Bu inceleme sırasında anlaşılma ve değerlendirme kolaylığı açısından öykülerin başlıkları kısaltılarak kullanılmıştır. *Para Dağıtan Adam* öyküsü için “PDA”, *Kırmızı Karanfil Şakası* öyküsü için “KKŞ”, *Ben Bir Elektrik Direğiyim* öyküsü için “BBED” ve *Gül Sokağının Dikenleri* öyküsü için “GSD” kısaltmaları kullanılmıştır. Ayrıca öğrenci tepkilerine dair örneklerin verildiği ifadelerde kızlar için “K”, erkekler için “E” kısaltması kullanılmış “K16”, “E4” gibi öğrencilerin sıra sayıları belirtilmiştir.

#### 4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

“Ortaokul öğrencilerinin alımlama estetiği kuramına göre öyküleyici metinlere ilişkin sözlü ve yazılı tepkileri nasıl şekillenmektedir?” alt probleminin ışığında öğrencilerin sözlü tepkilerini tespit etmek için sözlü, yazılı tepkilerini tespit etmek için yazılı sorular sorulmuştur. Bu sorular kapsamında öğrencilerin alımlamaları

çerçevesinde ikinci ve üçünü alt problemde kullanılmak üzere kategoriler ve alt kategoriler oluşturulmuştur.

Öğrencilere öyküleri okurken öykülerin belirli noktalarına altışar soruluk sözlü tepki soruları yerleştirilmiş. Öğrenciler bu noktaya geldiğinde bu altışar soruyu sözlü olarak cevaplamışlardır. Öykünün içerisinde uzman görüşü çerçevesinde bu altışar soru 5 ayrı noktaya yerleştirilmiştir. Öykünün sonunda ise daha önce hazırlanmış 7 soruyu yazılı olarak cevaplamışlardır.

Öğrencilerin sorulan sorulara yönelik sözlü ve yazılı tepkileri betimsel analiz yöntemiyle incelenmiş, tepkilere ilişkin 6 adet kategori ve bunlara ait alt kategorilere ulaşılmıştır. Bu kategorilere ve alt kategorilere ulaşma sürecinde öğrencilerin sorulara verdikleri tepkiler değerlendirilmiştir. Öğrencilerin alımlamaları çerçevesinde kullandıkları ifadeleri kategorize edilmiştir. Özellikle deneyim ve beklenti ufkunun öğrencilerin okuma sürecinde ve okuma süreci sonrasında nasıl şekillendiğinin tespit edilmesi amacıyla gösterdikleri tepkiler incelenmiştir. Bu süreçte öğrencilerin metnin etkisiyle hislerini vurguladıkları noktalar *kişisel hisler* olarak isimlendirilmiştir. Öğrencilerin metinle ilgili genel yorumlamalar yaptıkları ve bu yorumlarda eleştiriye başvurdukları veya metinle etkileşime geçerek karakter ve olaylara müdahale ettikleri kavramlar *yorumlama* kategorisi olarak isimlendirilmiştir. Özellikle metinde bozulan gerçeklik kavramının öğrencilerin tespit ettiği veya buna kısmen müdahale ettiği kavramlar yorumlama kategorisine dâhil edilmiştir. Kuramın bir diğer önemli kavramı olan boşluk kavramının öğrenciler tarafından vurgulandığı noktalar ise *boşluk sezinleme* kategorisi altında isimlendirilmiştir. Okuma sürecinde metnin içinde geçmeyen ancak okurun varmış gibi düşündüğü olay, karakter, kavram vb. bütün unsurlara dair ifadeleri sezinledikleri boşluklardan meydana gelmiştir. Bu kategori farklı alt kategorilere ayrılarak öğrencilerin hangi yönlerden boşluklara odaklandıkları tespit edilmek istenmiştir. *Yordama* kategorisinde ise öğrencilerin özellikle beklenti ufkunu tespit etmesi ve yine doldurdıkları boşluklar bakımından öykülerin devamına ait tahminlerinden oluşmuştur. Öğrencilerin sorulara sözlü ve yazılı cevaplar verirken öykülerin devamında neler olacağına dair düşünceleri bu kategori altında incelenmiştir. Öğrenciler öykünün devamına ait durumları tespit ederken özellikle metni okurken edindikleri verilerden harekete geçip o doğrultuda tahminlerini yaptıkları için *yordama* kategorisi olarak isimlendirilmiştir. *Çağrışım* kategorisi ise deneyim ufku paralelinde

öğrencilerin okuma sürecinde veya okuma süreci sonunda kendi hayat deneyimlerini paylaştığı ifadelerinden meydana gelmektedir. Öğrenciler, deneyim ufkuna başvururken kendi deneyimleriyle çağrışımlar kurduğu için bu kategori *çağrışım* kategorisi olarak isimlendirilmiştir. *Anlamlandırma* kategorisi öğrencilerin okuma sırasında metindeki yazılan aynı ifadeleri özetledikleri ifadelerdir. Bu noktalar öğrencilerin okuma sürecinin takip edilmesi açısından incelenmiştir. Öykünün okunma sürecindeki öğrencilerin anlama çabası ve anladığı noktaları vurgulamasına ait genel tepkileri bu kategoriye alınıp *anlamlandırma* olarak isimlendirilmiştir. Bu bölümde birinci alt problemin ışığında bu kategoriler ve alt kategorilere nasıl ulaşıldığı, bunlara ait örnek ifadelerle teker teker kategorilerle beraber açıklanmıştır.

#### 4.1.1. Kişisel Hisler

Öğrencilerin metnin etkisiyle sorulan sorularda kendi hissettikleri duyguları vurguladıkları bölümler, *kişisel hisler* kategorisi altında değerlendirilmiştir. Öğrencilerin hislerini vurgulamasından hareketle bu kategoriye bu isim verilmiştir. Bu kategoride öğrenciler metindeki karakterin davranışları, karakterlerin yaşadıkları durumlar ve olayların içeriğinden hareketle metinlerle etkileşimde bulunduğu sürece o durumun üzerinde bıraktığı hisleri yorumlamış ve bunları vurgulamışlardır. Kişisel hisler kategorisinde 40 öğrencide toplamda 732 adet frekans tespit edilmiştir. Öykülerin özelliklerine göre frekansların içerikler ve sayıları farklılık göstermiş, ikinci alt problemin ışığında öğrencilerin alımlamaları metin odaklı olarak incelenmiştir. Öğrencilerin *kişisel hislere* yönelik görüşlerine ait örnekler şu şekildedir:

*“İlk başta bana biraz huzur verdi. Çünkü güzel bir sokakmış, huzurlu bir sokakmış. Ardından biraz kızgın oldum. Çünkü adamın torunu orayı kapatmış. Çünkü eşyaları boşaltmış, hissettiğim duygular bunlar.”(E4)*

*“Okuduğum bölümde biraz mutluluk biraz gülünç yaşadığımı düşünüyorum. Gülünç yaşama sebebi generalin tavşana teslim ol lütfen deyişi beni biraz olsa güldürmeyi başardı gülünç bir duygu hissettim.”(E12)*

“Şaşkınlık içerisindeyim, adam ekmeğin parasını sormuş ve adam yani hiç parası yani bedava olduğunu söylüyor.”(K12)

“Kadının kocasının beş yıl önce ölmesi beni biraz hüznlendirdi.”(E7)

#### 4.1.2.Yorumlama

*Yorumlama* kategorisine bağlı *eleştirme* alt kategorisinde öğrencilerin sözlü tepkilerine ilişkin eleştirmeleri, *karakter ve olay merkezli ile üslup ve çıkarım merkezli* olarak iki şekilde incelenmiştir. Öğrenciler metni yorumlarken metinde mantıklı veya mantıksız bulduğu şeyleri vurgulamışlar, bunu da kendi deneyim ve beklenti ufuklarına göre aykırı olan şeyleri eleştirerek yapmışlardır. Bu yüzden bu tepkiler *eleştirme* alt kategorisine alınmıştır. *Karakter ve olay* merkezli eleştirmeler genellikle öğrencilerin metin merkezli eleştirmelerinden meydana gelmektedir. Öğrenciler tarafından yapılan *üslup ve çıkarım merkezli* eleştirmeler ise yazarın kullandığı söz sanatları, cümle yapıları, kalıplaşmış ifadeler gibi yazarın üslubunu merkeze alan eleştirmelerden meydana gelmektedir. Ayrıca öğrencilerin öyküden yaptıkları çıkarımlar, öğrendikleri yeni bir bilgi ve alımladıkları yeni şemalar gibi durumları içeren olumlu veya olumsuz eleştirmeler de bu gruba dâhil edilmiştir.

*Eleştirme* alt kategorisinde sözlü tepkilerde 40 öğrencide 673 adet frekans tespit edilmiştir. Öğrenciler, yazılı tepkilerde 13 adet frekansı alımlamalarına yansıtmıştır. Sözlü tepkilerde, *karakter ve olay merkezli* eleştirme 605; *üslup ve çıkarım merkezli* eleştirme 68 frekanstan meydana gelmiştir. Yazılı tepkilerde *karakter ve olay merkezli* eleştirme 9, *üslup ve çıkarım merkezli* eleştirme 4 frekansta öğrencilerin alımlamalarına yansıtmıştır. Öykülerin özelliklerine göre frekansların içerikleri ve sayıları farklılık göstermiş, ikinci ve üçüncü alt problemin ışığında öğrencilerin alımlamaları metin odaklı olarak incelenmiştir. *Eleştirmeye* yönelik alt kategori olan *karakter ve olay merkezli* eleştirmeye yönelik öğrenci görüşlerine ait örnekler şu şekildedir:

“Üçüncü soruya cevabım insanların bu paraların nereden geldiğini hiç sorgulamadan direk alması ve mesleklerini bırakması mantıksız geldi.”(K16)

*“Mantıksız bulduğum şeyse hani ben eğlenmek için izliyorum diyor annesi evlilik programlarını ama sonuçta izliyor hani karşısındakinin izlemesini mantıksız bulup da kendisinin izlemesi ıı... Çok mantıklı bir durum değil bence.”(K2)*

*“İnsanların onu sadece ışık verdiği için sevmesi hocam, ışık vermezken ona bir işe yaramaz olduklarını düşündükleri için düşünmelerini mantıksız buluyorum.”(E5)*

Eleştirmeye yönelik alt kategori olan *üslup ve çıkarım merkezli* eleştirmeye yönelik öğrenci görüşlerine ait örnekler şu şekildedir:

*“Mantıklı bulmadığımız yerler bir elektrik direğinin konuşması olacak...”(E17)*

*“Üçüncü soruya geçiyorum. Mantıklı bulduğum yer ıı... çocuğun hani içeri geldiğinde ‘gözlerinden ateş çıkıyordu’ (deyimi). Ben bunu biraz da öfkelenmek olarak anladım doğru anladım mı onu da tam bilmiyorum ama hani öfkeleneyeceği bir durum yok sonuç olarak kendi yaptığı şeyin ıı... sonucu bu hani kime öfkeleniyor, kendisine öfkelenebilir.”(K2)*

Eleştirmeye yönelik alt kategori olan *üslup ve çıkarım merkezli* eleştirmeye yönelik öğrenci görüşlerine ait örnekler şu şekildedir:

*“Mantıklı bulmadığım hani dediğim yerler de sürükleyici değildi. Cümleler birbirini tutmuyordu.” (K12)*

*“Mantıklı olan kaşkollü adamın haklı olması. Hayatın duracağını herkes para için çalışmadığını göstermek istiyor bence.”(K18)*

*“Üçüncü(birinci) şahsın anlatması garip geldi. Birinci(üçüncü) ağızdan(kişili) anlatılabilirdi.”(E11)*

*Yorumlama* kategorisine bağlı *öneride bulunma* alt kategorisi ise öğrencilerin yazara, karaktere metin merkezli tavsiye içerikli kurduğu yazılı tepkilerinden oluşan cümlelerdir. Yine kendi deneyim ve beklenti ufuklarına göre karakterlerin hatalarını düzeltmek veya olayın gidişatını düzeltmek amaçlı yorumlar yapmışlardır. Bu ifadeler de bu sebeple bu alt kategoriye dâhil edilmiştir. Genellikle öğrencilerin öyküyü gerçek

hayatla ilişkilendirerek yazarla veya metinle iletişime geçermiş gibi yaptığı yorumlardan meydana gelmektedir. *Öneride bulunma* alt kategorisinde 40 öğrenci toplamda 150 adet frekansı alımlamalarına yansıtmıştır. Bunların tamamı ise karakter ve olay merkezlidir. *Öneride bulunmaya* yönelik öğrenci görüşlerine ait örnekler şu şekildedir:

*“Esin çok bilgisayar ve internet bağımlısın, biraz dışarı çık hava al.”(K13)*

*“Yaramaz çocuk, lambaya alakası yok ama olan kişileri düşünerek bir daha asla çevreye zarar vermemeli diye öneride bulunurdum.”(K16)*

*“Sadık’ın babasına kızını insanlardan saklamasının doğru olmadığını ve kızının özel eğitim veren okula yazdırmasını önerirdim.”(E10)*

#### **4.1.3.Boşluk Sezinleme**

*Boşluk sezinleme* kategorisine bağlı sözlü ve yazılı tepkilerden oluşan alt kategorilerden *öyküleme zamanı ile ilgili boşlukları sezinleme*, öğrencilerin genellikle öyküdeki zaman unsurunun oluşturduğu boşlukları yansıttığı tepkilerini oluşturmaktadır. *Öyküleme zamanı ile ilgili boşluğu sezinleme* alt kategorisinde sözlü tepkilerde 40 öğrenci toplamda 213 adet frekansı alımlamalarına yansıtmıştır. Yazılı tepkilerde 9 adet frekansı alımlamalarına yansıtmıştır. Bu tepkiler ilk olarak öykünün devamına yönelik boşluklardan meydana gelmektedir. İkinci olarak öykünün içinde geçmeyen ancak öncesinde vuku bulmuş bir olaya gönderme yapmasından kaynaklı boşluklardan meydana gelmektedir. Üçüncü olarak daha ayrıntılı betimleme veya diyalog isteminden kaynaklı boşluklardan meydana gelmektedir. *Öyküleme zamanı ile ilgili boşlukları sezinlemeye* yönelik öğrenci görüşlerine ait örnekler şu şekildedir:

*“Yaşadığı yani o çiçekçiyle daha önceden yaşadığı şeylerden bahsedebilirdi varsa.”(E2)*

*“Dördüncü soruya devam ediyorum. Okuduğum bu bölümde yazarın daha ayrıntılı açıklamasını istediğin yer, Gülay teyzenin işte kocam içerde dediği kişi kimdi ?”(K3)*

*“Daha bu sokak lambasına donanım eklemediler ama neden eklemediler, ekleyecekler mi, eklemeyecekler mi? Bunu merak ediyorum, açıklamasını istiyorum.”(E10)*

*Uzam ile ilgili boşluğu sezinleme alt kategorisi, öğrencilerin öyküdeki uzamla ilgili zihinlerinde oluşan boşluğu yansıttıkları tepkileri oluşturmaktadır. Uzam ile ilgili boşluğu sezinleme alt kategorisinde sözlü tepkilerde 40 öğrencide toplamda 56 adet frekans tespit edilmiştir. Yazılı tepkilerde 1 adet frekans tespit edilmiştir. Bu noktada öyküdeki uzamın, olayın içeriğine ilişkin belirgin rol oynaması gerektiğini vurguladıkları noktalardan oluşmaktadır. Uzam ile ilgili boşlukları sezinlemeye yönelik öğrenci görüşlerine ait örnekler şu şekildedir:*

*“Adamın kaldığı evden, iki katlı evden bahsedebilirdi.”(K15)*

*“Çocuğun odasının konumundan bahsedilebilirdi yani nerde olduğu hani elektrik direği ona ulaşabilecek.”(E2)*

*“Ayrıntılı açıklamasını istediğim yazarın sadece aileler dediğim gibi hani mahalleyi sadece hani Gül Sokağı, Gül Mahallesi demeseydi de daha çok açıklasaydı.”(K12)*

*Anlatı kişileri ile ilgili boşluğu sezinleme alt kategorisi, öğrencilerin öyküdeki karakterlerin özellikleriyle ilgili zihinlerinde oluşan boşluğu yansıttıkları tepkileri oluşturmaktadır. Anlatı kişileri ile ilgili boşluğu sezinleme alt kategorisinde sözlü tepkilerde 40 öğrencide 255 adet frekans tespit edilmiştir. Yazılı tepkilerde ise 12 adet frekans tespit edilmiştir. Bu noktada karaktere ait, yazar tarafından verilmemiş özellikleri öğrencilerin kendi zihinlerinde tespit ettikleri noktalardan oluşmaktadır. Anlatı kişileri ile ilgili boşlukları sezinlemeye yönelik öğrenci görüşlerine ait örnekler şu şekildedir:*

*“Sadık’ın kardeşinin fiziksel özelliklerini daha iyi anlatılmasını isterdim.”(K20)*

*“Dördüncü soruda bu bölümde daha ayrıntılı açıklamasını istediğim kısım şurası: Neden siyah kaşkollü adam diyor(adı yok) yani niçin ?”(K7)*

*“Esin’in yaşını açıklayabilirdi çünkü yaptığı hareket biraz çocuk olduğunu düşünüyorum.”(K17)*

*Yazar merkezli boşluğu sezinleme alt kategorisi, öğrencilerin öykünün yazarının eseri oluşturma sebebini sorguladıkları tepkilerden oluşmaktadır. Ayrıca öğrencilerin yazarın eserle olan bağlantısıyla ilgili zihinlerinde oluşan boşluğu yansıttıkları tepkiler de bu kategoride değerlendirilmiştir. Yazar merkezli boşluğu sezinleme alt kategorisinde sözlü tepkilerde 40 öğrencide toplamda 2 adet frekans tespit edilmiştir. Yazar merkezli boşluğu sezinlemeye yönelik öğrenci görüşlerine ait örnekler şu şekildedir:*

*“Yazarın geçmişiyle ilgili daha fazla bilgi verebilirdi. Bunu anlatmasının sebebi için.”(E16)*

*“Neden bir ağaç, balta, sandalye değil de elektrik direğini seçmiş? Bunu açıklamasını isterdim.”(E14)*

#### **4.1.4.Yordama**

Bu kategori öğrencilerin öykünün devamına yönelik sorulara verdikleri tepkilerden meydana gelmektedir. Metindeki anlatım tekniklerinin okuma sürecine olan etkisinin tespit edilmesi amacıyla öğrencilere ait sözlü tepkiler için herhangi bir alt kategori oluşturulmamıştır. Yordama kategorisinde sözlü tepkilerde 40 öğrencide 921 adet frekans tespit edilmiştir. Yordama kategorisine yönelik öğrenci görüşlerine ait örnekler şu şekildedir:

*“Devamında belki adam tersleyebilir siyah kaşkollü adamı. Çünkü herkes sabah telaşlı bir şekilde işine gittiği için tersleyebilir.”(E9)*

*“... Bundan sonra da artık her yerden insanlar gelmeye devam eder ve artık dünyada çalışan kimse kalmaz diye düşünüyorum. Mesela öğretmenler mesleğini*

*yapmayınca öğrenciler gelişemez, şoförler araç kullanmayınca insanlar toplu taşıma kullanamaz herkesin aracı olur dünya daha çabuk kirlenir.”(E13)*

*“Büyük ihtimal olaylar şöyle devam edecektir: Esin’in yaptığı şaka ortaya çıkacağını düşünüyorum, ailesi de ceza vereceğini düşünüyorum.”(K12)*

*“İkinci soruya cevap veriyorum. Eee... bu bölümün devamında... Elektrik direği genelde böyle öykülerde olur ya elektrik direği çok heyecanlanır fakat işte bütün elektrik direkleri yapıldıktan sonra ona sıra gelmez. İşte bir köşelerde çürür gider hani öyle oladabilir.”(K3)*

*“Bora denen şeyi yapabilir, arkasından takip edebilir... Her gün, her ay, kitap almak için gidiyordur tahminimce... O olayın aslını çözer, yakın arkadaşlık kurarlar ve aslını çözer.”(E6)*

Öyküyü bitirdikten sonra öğrencilerin devam senaryosu oluşturmaya ilişkin yazılı tepkileri *yazarla uyum sağlama ve alternatif son geliştirme* olarak iki alt kategoride incelenmiştir.

*Yazarla uyum sağlama* alt kategorisi, özellikle öykünün sonunun yazarın bitirdiği gibi biteceğini düşünen öğrencilerden oluşmuştur. *Yazarla uyum sağlama* alt kategorisinde yazılı tepkilerde 40 öğrencide 55 adet frekans tespit edilmiştir. *Yazarla uyum sağlamaya* yönelik öğrenci görüşlerine ait örnekler şu şekildedir:

*“Hikâye güzel eğer ben dokunursam kötü olur.”(K15)*

*“Hikâyenin sonu gayet güzel. Bu yüzden değiştirmek istemiyorum.”(E5)*

*Alternatif son geliştirmeye* ait öğrenci tepkilerine öğrenciler tarafından yazarın bitirdiği sona tam zıt olacak şekilde bitirmeye veya genel sona bağlı kalarak içerisinde ufak değişiklikler yapmalarına ilişkin verdikleri tepkiler dâhil edilmiştir. *Alternatif son geliştirme* alt kategorisinde yazılı tepkilerde 40 öğrencide 104 adet frekans tespit edilmiştir. *Alternatif son geliştirmeye* yönelik öğrenci görüşlerine ait örnekler şu şekildedir:

*“Artık insanlar paranın o kadar değerli bir şey olmadığını anlamışlardı. Alın teri dökülmeden kazanılan para onlara helal değildi. O günden sonra insanlar alın teri dökmeden kazandıkları parayı evlerine sokmadılar.”(K4)*

*“Elektrik direği ışığını kırarlardı ve bir daha hiçbir zaman ışığı yanmamış olurdu.”(E18)*

*“Sanırım biraz fazla hayal dünyasında yaşıyorum ama Gülay Hanım’ın kocasının aslında yaşadığının öğrenilmesi ile bitirirdim.”(K7)*

#### **4.1.5.Çağrışım**

Çağrışım ile ilgili kategoriler, *kurgusal*, *gerçek* ve *genelleme* yaparak çağrışım kurma olmak üzere üç alt kategoride değerlendirilmiştir.

*Kurgusal* çağrışım ile ilgili alt kategoriler, genellikle öğrencilerin okudukları metindeki olguyu daha iyi anlamlandırmak için benzeşim kurdukları kurgusal yönlü diğer olguları meydana getirmektedir. Öğrencinin okuduğu bir kitaptaki, öyküdeki vb. kurgusal yönlü bir eserdeki çağrışım, *okuma yönlü* çağrışım alınmıştır. Öğrencinin film, dizi veya sosyal medya adreslerinden izlediği kurgusal yönlü bir durum veya dinlediği bir müzik, ses veya gördüğü bir resim gibi olgular, *izleme ve dinleme yönlü* çağrışım alınmıştır. *Kurgusal çağrışım* alt kategorisinde sözlü tepkilerde 40 öğrencide 153 adet frekans tespit edilmiştir. Yazılı tepkilerde 40 öğrencide 5 adet frekans tespit edilmiştir. *Kurgusal çağrışım* ait alt kategori olan *okuma yönlü çağrışım* yönelik öğrenci görüşlerine ait örnekler şu şekildedir:

*“Benim arkadaşım veya yakınım değil ama okuduğum bir kitaptaki bir karakteri hatırlattı. ‘Parmak Uçları’ isimli kitaptaki Erkan isimli karakteri hatırlattı.”(K1)*

*“Bu olayın benzerini okumuştum. ‘Benim Dünyam’ adlı kitapta ilkokul kitabımdı. Bir kız vardı. Annesine papatya çiçek falan götürüyordu. Orası benziyordu.”(K13)*

*Kurgusal çağrışıma* ait alt kategori olan *izleme ve dinleme yönlü çağrışıma* yönelik öğrenci görüşüne ait örnek şu şekildedir:

*“Filmde bir tane adam öldü sanıyorlardı ama o adam gerçekten ölmüştü. İkizi yaşıyordu.”(K7)*

*Gerçek çağrışım* ise iki ayrı bölümde incelenmiştir. Öğrencinin bizzat kendi başından geçen bir olayla benzerlik kurması, kendi oluşturduğu bir eseri, yaşadığı bir olayı veya gördüğü bir rüyayı çağrışıma tabi tutması *kendisiyle ilgili çağrışım* olarak değerlendirilmiştir. Öğrencinin *çevresiyle ilgili çağrışımında* ise çevresinde gördüğü bir olay, durum veya birinden dinlediği doğrudan referans içeren gerçek bir olay, gerçek bir durum gibi olgular bu kategoride incelenmiştir. Ayrıca öğrencilerin haberlerden, belgesel kanallarından, tarihî olaylardan veya metinlerden edindikleri bilimsel bilgilerle kurdukları çağrışımlar da kurgusal olmamasından, kanıtlanmış gerçeklik taşımasından dolayı bu bölümde değerlendirilmiştir. *Gerçek çağrışım* alt kategorisinde sözlü tepkilerde 40 öğrencide 178 adet frekans tespit edilmiştir. Yazılı tepkilerde 40 öğrencide 95 adet frekans tespit edilmiştir. *Gerçek çağrışıma* ait alt kategori olan *kendisiyle ilgili çağrışıma* yönelik öğrenci görüşüne ait örnek şu şekildedir:

*“Ben papatya değil de lavanta, annem çok lavanta sevdiği için ona lavanta alırım. Hani bir buket olsa bile lavanta alırım hani hafta sonu kursundan çıktığımda bazen ona lavanta almaya giderim. Sadece bu kadar. Bizim mahallede öyle hani ....”(K12)*

*Gerçek çağrışıma* ait alt kategori olan *çevresiyle ilgili çağrışıma* yönelik öğrenci görüşlerine ait örnek şu şekildedir:

*“Arkadaşımın arkadaşı babaannesi oturmak isterken sandalyeyi çekmiş ve babaannesinin beli kırılmış. Onu hatırlattı.”(E8)*

*“Bir arkadaşım var hocam, hocam o da aynı şekilde sessiz sakin birisi ama insanlarla iletişim kurmaya çalışıyor fakat o sadece onlar gibi olmadığı için diğer insanlar tarafından dışlanıyor hocam.”(E5)*

Öğrencilerin *genelleme yaparak* oluşturdukları alt kategorisel çağrışımlar ise genellikle öyküdeki olayı veya durumu referans alıp sadece konu bütünlüğü olarak benzerlik kurduğu çağrışımlardan meydana gelmiştir. Bu alt kategoriye ilişkin çağrışımlarda benzerlik kurulan olaylar, kişiler vb. durumlar kesinlik içermemekte yalnızca genellemelerden meydana gelmektedir. Ayrıca soyut olayları somutlaştırıp sembolik anlamlarla vurguladıkları çağrışımlar da bu alt kategoriye alınmıştır. *Genelleme yaparak kurulan çağrışım* alt kategorisinde sözlü tepkilerde 40 öğrencide 68 adet frekans tespit edilmiştir. Yazılı tepkilerde 40 öğrencide 216 adet frekans tespit edilmiştir. *Genelleme yaparak kurulan çağrışıma* yönelik öğrenci görüşlerine ait örnekler şu şekildedir:

*“Bazen yakın çevremde bazı insanlar bir yere çarpınca kendi sakarlıkları ile çarptıklarında hemen cansız şeye bile küfrediyor. Böyle bir benzerlik kurdum.”(K4)*

*“Köylere başka yerlere geçerek kafalarını dinleyerek daha rahat daha şehirden uzak ıı... hayatta yaşamak isteyenleri çok gördüm ama zorunlu olarak böyle kriz olduğu için gidenleri ben görmedim.”(E17)*

*“Evet, o Türkiye’de de olur ama dinine çok düşkün olanlar haram olduğu için bu parayı almazlar çünkü bedava.”(E7)*

*“Yani tam olarak biri olamasa da çevrede gördüğüm insanların kusurlarıyla ve hatalarıyla dalga geçen yaşıtılarım aklıma geldi.”(K17)*

#### **4.1.6.Anlamlandırma**

*Anlamlandırma* kategorisine ait tepkilerden *karakter ve olayı yansıtma* alt kategorisi için öğrencilerin öyküyü okuma sürecinde yöneltilen sorulara verdikleri sözlü tepkilere ilişkin cevaplar değerlendirilmiştir. Genellikle öğrencilerin öykünün özetini verdiği, olayı kendi ifadeleriyle yeniden anlattığı, kısmen yorumlama yaptığı tepkileri bu kategoriye alınmıştır. Ayrıca öğrencilerin karakterlerin düşüncelerini-hislerini veya metindeki iletilerin bir bölümünü vurguladığı tepkileri de bu kategoride incelenmiştir. Buna ek olarak öğrencilerin metni anlama çabasından meydana gelen metindeki olaya

ve karaktere ait özelliği kısmen veya tamamen yansıttığı ifadeleri de bu maddeye dâhil edilmiştir. *Karakter ve olayı yansıtma* alt kategorisinde sözlü tepkilerde 40 öğrencide 205 adet frekans tespit edilmiştir. *Karakter ve olayı yansıtmaya* yönelik öğrenci görüşlerine ait örnekler şu şekildedir:

*“Bir tane siyah kaşkollü adam var. Adam şehrin meydanında bir evde oturuyor. Zaman geçtikçe evin içinde duruyor ondan sonra bir gün sandalyesini alıp dışarı çıkıyor. Adam sandalyesini alıp dışarı çıktığında onu hiç kimse fark etmiyor...” (K20)*

*“Öyküyü anlatan kişi sokağındaki çiçekçiden bahsediyor. Biraz renkli birisi Sanırım çiçekleri seven, meraklı biraz. Gün boyunca çiçekçiyi izliyor.”(E8)*

*“Bu öykünün başında yani çocuğun yani torunun biraz vefasız biri olduğunu anladım.”(K1)*

*Ana fikir ve iletiyi* tespit etme alt kategorisi, öğrencilerin metni okuduktan sonra yazılı tepkilerde verdikleri yazılı cevaplardan meydana gelmektedir. Öğrencilerin okuma sonrasında metindeki metin merkezli mesajları anlayabilme durumları bu alt kategoriyle tespit edilmiştir. *Ana fikir ve iletiyi yansıtma* alt kategorisinde sözlü tepkilerde 40 öğrencide 205 adet frekans tespit edilmiştir. *Ana fikir ve iletiyi yansıtmaya* yönelik öğrenci görüşlerine ait örnekler şu şekildedir:

*“Yazar insanların çalışmaktan hoşlanmadıklarını hazır parayı metinde de görüldüğü gibi hemen almaları sıraya girmeleri yani insanların çalışmaktan hoşlanmadığı görülmüştür.”(E9)*

*“İnsanların anılarını kurcalamamalı ve onlara kötü şakalar yapmamalıyız. Bence bu mesaj doğru çünkü mesela onlara kötü şakalar yaparsak olabilecek herhangi bir sonucu bize göstermiş.”(E11)*

*“Yazar bu öyküde karanlığın sevilmediğini insanların aydınlığa kavuşunca mutlu olduğunu anlatmaya çalışıyor olabilir veya bizden daha zor durumda olan insanların varlığını da hatırlatmaya çalışıyor olabilir. Aslında yazarın vermeye çalıştığı bu mesajı herkes anlayamaz bu nedenle biraz daha açıklayıcı bir biçimde yazabilirdi.” (K7)*

“Bana göre yazarın bu metinde insanların eğer engelli insanlara saygılı olursa onların da bir insan olduğunu unutmazsa aramızda bir engelin farkın kalmadığını biz de anlarız gibi bir mesajı var bence. Bu mesaj gayet uygun.”(K18)

Bu kategoriler ve bunlara ait alt kategorilere ilişkin öğrenci tepkilerinin sınıflandırılması tablo-8’dedir.

**Tablo-8: Öğrencilerin Tepkilerine İlişkin Kategoriler ve Alt Kategoriler**

<b>1.Kişisel Hisler</b>	<b>5.Çağrışım</b>
<b>2.Yorumlama</b>	5.1.Kurgusal Çağrışım
2.1.Eleştirme	5.1.1.Okuma Yönlü
2.1.1.Karakter ve Olay Merkezli	5.1.2.İzleme ve Dinleme Yönlü
2.1.2.Üslup ve Çıkarım Merkezli	5.2.Gerçek Çağrışım
2.2.Öneride Bulunma	5.2.1.Kendisiyle İlgili
<b>3.Boşluk Sezinleme</b>	5.2.2.Çevresiyle İlgili
3.1.Öyküleme Zamanı ile İlgili Boşluğu Sezinleme	5.3.Genelleme Yapararak
3.2.Uzam İle İlgili Boşluğu Sezinleme	<b>6.Anlamlandırma</b>
3.3.Anlatı Kişileri ile İlgili Boşluğu Sezinleme	6.1.Karakter ve Olayı Yansıtmaya
3.4.Yazar Merkezli Boşluğu Sezinleme	6.2.Ana Fikir ve İletiyi Yansıtmaya
<b>4.Yordama</b>	
4.1.Yazarla Uyum Sağlama	
4.2.Alternatif Son Geliştirme	

## 4.2.İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

“Ortaokul öğrencilerinin okuma sürecindeki sözlü tepkilerine göre metin odaklı alımlamaları nasıl şekillenmektedir?” şeklindeki ikinci alt problemin ışığında öğrencilerin sözlü tepkilerine ilişkin kişisel hisler, yorumlama, boşluk sezinleme, yordama, çağrışım ve anlamlandırma kategorileri *metin odaklı* olarak incelenmiştir.

### 4.2.1.Kişisel Hisler

*Kişisel hisler* kategorisinde öğrenciler, 4 öyküde toplam 732 adet kişisel hislere yönelik tepki vermişlerdir. PDA 158, KKŞ 190, BBED 181 ve GSD 203 adet kişisel

hislere ilişkin frekanstan meydana gelmiştir. Bu bölümde kişisel hislere ilişkin frekanslarda alt kategoriler tasniflendirilmemiştir. Bu tepkiler, anlamsal olarak öyküdeki durumlara göre *kişisel hislere* ilişkin frekanslar şeklinde genel olarak değerlendirilmiştir. Bu şekilde öyküdeki anlatım teknikleri veya olayların içeriğine göre öğrencilerin ne tür kişisel hislerde buldukları incelenmiştir. Öykülerin frekans sayılarının tüm frekanslara ilişkin bölümlere göre yüzdeleri ve öğrenci görüşleri tablo 9’da görülmektedir.

**Tablo-9: Bölümlere Göre Kişisel Hislere İlişkin Sözlü Tepkilerin Oranları**

<b>Bölümler</b>	<b>PDA f</b>	<b>KKŞ f</b>	<b>BBED f</b>	<b>GSD f</b>
<b>1</b>	29	32	34	30
<b>2</b>	34	42	29	38
<b>3</b>	27	37	39	40
<b>4</b>	33	42	33	36
<b>5</b>	35	37	46	59
<b>N</b>	<b>158</b>	<b>190</b>	<b>181</b>	<b>203</b>
<b>%</b>	<b>21,5</b>	<b>26</b>	<b>25</b>	<b>27,7</b>
<b>Toplam f</b>	<b>732</b>			

PDA, kurama ait kriterler açısından incelendiğinde öğrencilerin kişisel hislerinin değişime uğramasında öyküde anlatılan konu ve kurgu şeklinin etkili olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin kişisel hislerinin en fazla değişime uğradığı nokta, ikinci bölümde bir anda siyah kaşkollü adamın olağanüstü bir şekilde önüne gelen herkese para dağıtmaya başlaması ve bunun sonucunda oluşan kargaşa ortamıdır. Bu duruma ait örnek öğrenci görüşleri şu şekildedir:

*“Ben burada biraz ümitsizlik hissettim. Para için gidiyorlar, yapacakları başka iş yok.”(E15)*

*“İnsanlar normalde helal rızık kazanıyordu. Bu adam insanlara para verdikten sonra paranın nereden geldiğini düşünmeden işi bırakıyorlar. Bu, kötü ve üzücü bir şey. Bu beni üzdü. Paranın nereden geldiğini sorgulamaları gerekirdi.”(E7)*

Dördüncü ve beşinci bölümlerde öğrencilerin kişisel hisler olarak yaşadıkları merak duygusu bu bölümlerdeki dünya medeniyetinin dibe vurması ve bütün çareler tükenmişken dördüncü bölümün sonunda *deus ex machina* (ileri tesadüf etkisi) özelliği taşıyan sağır bir adamın ansızın çıkagelmesi ve beşinci bölümde siyah kaşkollü adamın sağır adamlarla olan iletişiminden etkilenmiştir. Buradan hareketle öğrencilerin *kişisel hislerini* olay akışındaki kötüleşme ve *deus ex machina* (ileri tesadüf etkisi) ortaya çıktıktan sonra ne yapacağına yönelik oluşturduğu merak duygusu öğrencileri etkilemiştir. Bu duruma ait örnek öğrenci görüşleri şu şekildedir:

*“Biraz üzüntü hissettirdi çünkü bir şehirde hiç kimse çalışmazsa para ne işe yarayacak? Şimdi yani nerden ne satın alacaksın?”(E4)*

*“Hala sonunu merak ediyorum. Siyah kaşkollü adam da olayın başı dönmüş gibi yoldan geçenleri durdurmuş, onun dışında adama seslenme ve o adamın sağır olduğunu ben tahmin edemedim, şaşırdım.”(E11)*

KKŞ, kurama ait kriterler açısından incelendiğinde öğrencilerin kişisel hislerinin değişime uğramasında öyküde anlatılan konu ve kurgu şeklinin etkili olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin kişisel hislerini, Esin’in yaptığı yanlış davranış, Esin’in duyduğu pişmanlık ve karşılığında gördüğü cezanın olduğu bölümler etkilemiştir. Ayrıca öğrenciler, Gülay teyzenin Esin’in bu davranışına karşılık yaptığı ve öykünün sonunda ortaya çıkmış olan ders verici şakanın korkutuculuğu ile öykünün devamındaki boşluğun getirdiği *merak unsurundan* da oldukça etkilenmişlerdir. Bu duruma ait örnek öğrenci görüşleri şu şekildedir:

*“Teyzenin geleceği için ben de endişelendim. Ben olsam ne yapardım diye düşündüm ?.. Vicdan azabı çekerdim biraz.”(E8)*

*“Şaşırmamı ve biraz mutlu olmamı sağladı. Çünkü çocuk (Esin) yaptığı hatanın farkına vardı ve pişman oldu. Mutlu sağladı bu yüzden.”(K9)*

Ayrıca öğrencilerin *kişisel hislerini*, olayların içeriği ve *iç odaklayım* kullanılan ifadeler etkilemiştir. Örnek olarak ikinci bölümde Gülay teyzenin kocasının ölümünden bahsetmesi, öğrenciler üzerinde üzülmeye ve acıya yönlü önemli bir etki bırakmıştır. Buna ek olarak öğrencilerin en fazla korku, heyecan ve merak yaşayarak karakterle *özdeşleşme* kurduğu nokta; dördüncü bölümde yazarın yarattığı *sis etkisinde* meydana gelmiştir. Öğrencilerin büyük bir bölümü Gülay teyzenin kocasının gerçekten ölmediğini ya da Gülay teyzenin delirdiğini düşünerek *kişisel hislere* ilişkin frekansta bulunmuşlardır. Öğrenciler, anlatım boyunca karakterin anlattıklarıyla kısmen kendini onun yerine koymuş ve onun hissettiklerini hissetmiştir. Bu duruma ait örnek öğrenci görüşleri şu şekildedir:

*“Gine şaşkınlık içerisindeydim. Hani Esin de artık Gülay teyzenin hani şey karanfili verdiği için hani şakadan dolayı mı böyle şeylerin gördüğünü düşünüyor hani Gülay teyze de hâlâ şey rüya görmediğini zannediyor ve eşinin orda olduğunu düşünüyor. Hatta süt almaya filan gidiyor hani kocasına.”(K12)*

*“Kadının kocasının beş yıl önce ölmesi beni biraz hüzünlendirdi.”(E7)*

*“Teyzenin geleceği için ben de endişelendim. Ben olsam ne yapardım diye düşündüm?.. Vicdan azabı çektim biraz.”(E8)*

*“Korktum çünkü kapıda seni bekliyor. Ölen birisini ölmedi diye sana göstermeye çalışıyor. Ben olsam korkardım, diyemezdim. Kadın diyor ki içerde kocam var, sen diyorsun ki hayır, ölümler dirilemez.”(E13)*

*“Biraz tedirginlik hissettim. Çünkü hikâyeye göre bu kadın şaka olduğunu bilmiyor ve kocasının geldiğini düşünüyor. Ya delirdi ya da kocası geldi.”(E14)*

*“Sinirlendim... Neden sinirlendiğimi açıklayım. Çünkü hani yaşlı biri kafayı oynatsa da eee... Bir kişi yani nasıl söyleyebilirim birinin hani başka birine bir daha onunla görüşme demesi bence hiç hoş değil...”(K3)*

BBED, kurama ait kriterler açısından incelendiğinde öğrencilerin elektrik direğinin bağlantısının yapılmasının ve yapıldıktan sonra yaramaz bir çocuğun lambasını kırmasının öğrencilerin *kişisel hislerini* oldukça etkilediği tespit edilmiştir.

Öğrenciler genellikle olumsuz, üzücü, kızgınlık hissettikleri durumlarda daha yoğun ve kuvvetli *kişisel hislere* ait tepkilerde bulunmuşlardır. Özellikle üçüncü ve beşinci bölümdeki frekanslar bu durumu yansıtmaktadır. Bu duruma ait örnek öğrenci görüşü şu şekildedir:

*“Hüzün ve öfke hissettim. Lambalar yanıyorken böyle bir çocuğun yoksulluk yaşaması ve lambanın yanmaması tamamen ayrımcılık olduğunu hissettiriyor.”(E14)*

Ayrıca öykünün sonunda beşinci bölümde öğrencilerin *kişisel hisleri* tek bir duruma odaklanmış ve bu noktada oldukça yoğun bir etkilenme yaşanmıştır. Bu bölümde her şeyin yoluna girmesi için uzun süre bekleyen bir direğin her şeyin tam yoluna girdiği bir anda bu durumun aniden olumsuz yönde değişime uğraması öğrencileri oldukça etkilemiştir. Bu bölümde öğrenci frekanslarının tamamı *kişisel hislerle* ilgili duygularını belirtirken bu durumu vurgulamışlardır. Öykü süreci içerisindeki olumsuz durumlar kuvvetlendikçe ve vurgulandıkça öğrenciler, karakterlerle daha fazla *özdeşleşme* kurmuştur. Kullanılan *iç odaklayım* ifadeleri ise öğrencilerin elektrik direği için üzülmesinde ve sevinmesinde etkin rol oynamıştır. Bu duruma ait örnek öğrenci görüşleri şu şekildedir:

*“Bu bölümde hissettiğim duygular önce mutluluk. Çünkü artık hani elektrik direğinin yandığını bildiğim için mutluluk hissettim ama sonra okumaya devam ettiğimde yaramaz çocuk taş attığı için ona kızdım ve üzüldüm. Elektrik direğine de fakir mahalleye de çok üzüldüm.”(K3)*

*“Elektrik direği gibi ben de üzüldüm. Yani ne bileyim insanları aydınlatacağı için sevinmişti o oysa. Sonra o çocuk kırdı ama o da sonuçta çocuk yani o da kırar.”(K7)*

*“İlk önce taş atan çocuğa biraz kızdım. Işığıyla mutluydu. O yaramaz çocuk taş attı. Işıksız kaldı. O yüzden biraz kızgın olduğum ve hüünlendim.”(E4)*

*“Üzüntü hissettim o çocuk orayı kırdığında insanlar ders çalışamayacaktı, akşam rahat yatamayacaklardı, korkularını yenmişlerdi ışıkları yandığı için şimdi tekrar korku yaşayacaklar.”(E16)*

GSD, kurama ait kriterler açısından incelendiğinde öğrencilerin *kişisel hislerini* etkileyen durumların öyküdeki merak unsuru ve konunun etkisiyle meydana geldiği tespit edilmiştir. Öykünün sonuna kadar Diken ailesinin gizemli durumunun öğrencileri heyecanlandığı, korkuttuğu görülmüştür. Bu duruma ait örnek öğrenci görüşleri şu şekildedir:

*“Sadık hani Bora Sadık’ı şey yapıyor, kendi aralarına almaya çalışıyor ama Sadık da bu ailevi bir sorun kimseyi ilgilendirmez deyip uzaklaşınca Bora’nın da elinde yapacak bir şeyi kalmıyor yani burada yine hissettiğim şeyler aynı. Biraz hani şaşırdım ailevi sorunlarını biraz merak ettim.” (K6)*

*“Bu bölümde hani tabi içerdekiler... İçerdekilerin kim olduğu veya neden öyle gizlice akşam vakti geldiklerini merak ettim yani merak diyeyim.” (E2)*

Beşinci bölümde ise öğrencilerin kişisel hislere yönelik frekanslarının tamamı uzun süren gerginlik sonunda ortaya çıkan büyük dramatik sona yönelmiş bütün öğrencilerin *kişisel hislerine* yönelik frekansları bu dramatik çözüme odaklanmıştır. Dramatik sonun aileye ait bir gizem ve aile faciasının birleşimi olarak ortaya çıkması öğrencilerin tamamının bundan yoğun şekilde etkilenmesine sebep olmuştur. Bazı öğrenciler bu durumdan fazlasıyla etkilenmiştir. Bu duruma ait örnek öğrenci görüşleri şu şekildedir:

*“İlk soruyu yanıtlıyorum. Okuduğum bölümde uı... yaşadığım merak artık geçtiği için onun yerine o sağır ve dilsiz olan çocuğu genel anlamda düşündüm. Onun yaşadığı duyguları hani kendimi onun yerine koymayı düşündüm. O yüzden genel anlamda hani bir empati isteği canlandı içimde.” (K2)*

*“Okuduğum bu bölüm bana hani biraz üzdü beni. Çünkü hani Bora benim tahmin ettiğim gibi de Sadık’ın ailesi hani babası annesini dövüyormuş ve bunlar hani sürekli bir yerden bir yere taşınyorlarmış. Bu yüzden de Sadık okula gidemiyormuş. Bu durum beni üzdü sadece hani üzüldüm buna...” (K6)*

*“Sadık’ın ailesine ve yaşadıklarına çok üzüldüm. Babasına ve annesine o şekilde bağırması sonra tek başına denizde kalması uzun uzun düşünmesi bunlara çok üzüldüm. Ayrıca arkadaşlarının Sadık için çabalamaları çok güzeldi çok iyiydi.”(K17)*

*“Kardeşinin hastalıklı olmasına bu beni üzdü ve babasının karısına ve çocuğuna bu kadar baskı yapması da beni üzdü.”(E1)*

*“Yine böyle bir hüznün... Aile baskısına, aile baskısı yüzünden hayatları buhran olmuş bir kadın ve çocuğunu sırf aile baskısı yüzünden okula gidemediği için onların hâline üzüldüm. Kız duyamadığı ve sağır olduğu için evden dışarı çıkamıyor. Babasının onun hakkında kötü şeyler düşündüğü için de hüznümlendim.”(E3)*

GSD’nin 203, KKŞ’nin 190, BBED’nin 181, PDA’nın ise 158 *kişisel hislere* ait frekansa sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. GSD ve KKŞ’de öğrenciler, olayların günlük hayatta karşılaşılabilecek olaylardan oluşması nedeniyle karakterlerle daha kolay özdeşleşebilmişler ve *kişisel hislerini* de bu doğrultuda vermişlerdir.

*“Aslında bir süre kayıtsız olarak okudum. Sonrasında Diken Hanım’ın şeyden çıkması evden çıkması ve perdenin hareket etmesi bende büyük bir merak meraktan da ziyade biraz da hani hafif bir korku gibisinden bir his de oluşturdu. Hani evin içinde birisi var mı...”(K2) (GSD)*

*“Aynur’a güvenmedikleri için biraz sinirlendim onlara. Çünkü sonuçta arkadaşları o kadar ona güvenmeleri lazımdı.”(K4) (GSD)*

*“Şu yüzden meraklandım yani bunlar ne yaşadılar da veya neden bu şekilde davranıyorlar bu Diken ailesi onu çok merak ettim. Üzüldüğüm de şu hani işte öykü kitapları okul öncesi çocuklar için Sadık bunları alıyor ya bunları kardeşi için mi veya işte evde tuttıkları kız için alıyor, büyük ihtimalle yani ne bileyim...”(K17) (GSD)*

*“Üzücü bir durum. İnsanlar belki onların bakmalarından rahatsız olduğu için evden çıkmadılar çünkü onları çok yanlış karşıladılar.”(E16)(GSD)*

Ayrıca öğrencilerin kendini karakterin yerine koyduğu, onun duygularını benimsediği bölümlerde *iç odaklayımın* kullanıldığı tespit edilmiştir. KKŞ ve BBED

öykülerinde bu duruma ait bazı öğrenci görüşlerine ulaşılmıştır. Bu duruma ait örnek öğrenci görüşleri şu şekildedir:

*“Okuduğum metin beni hüznlendirdi çünkü Gülay teyze kocasının ölmesini hala kabullenememiş.”(E7) (KKŞ)*

*“...Kötü bir şaka yaptığı için kıza biraz kızdım.”(E8)(KKŞ)*

*“Bu bölümde hani elektrik direğinin yalnızlığı yani yalnızlığı beni üzdü hani yani diğerlerinin neşeli olup da onun biraz yalnız ve hüznü olması aynı duyguyu paylaşmamızı sağladı, diyebilirim.”(E2)(BBED)*

Öğrencilerin en fazla garip *kişisel hisler* yaşadığı nokta PDA’da siyah kaşkollü adam karakterinin garip davranışlarının olduğu bölümde meydana gelmiştir. Öğrenciler, bu noktalarda karakteri anlamaya yönelik tepkiler vermiştir. Bu bölümde genellikle öğrencilerin *kişisel hisleri* olayların içeriğine ve *deus ex machina (ileri tesadüf etkisi)* getirdiği merak duygusuna yönelmiştir. Sağır adamı gerçek bir insan gibi düşünerek kulaklarının sağır olmasına üzölmüşlerdir. Yabancılaştırılan/örtük anlamlı bu metinde bu duruma ait örnek öğrenci görüşleri şu şekildedir:

*“Birinci soruyu yanıtlıyorum. Bu bölüm bende üzüntü yani gelecekte bizim ülkemizde mi böyle olacak yani dünya böyle mi olacak gibi bir düşünce yarattı.”(K7)*

*“Şaşkınlık içerisindeyim. Adam ekmeğın parasını sormuş ve adam yani hiç parası yani bedava olduğunu söylüyor. Neden dediğinde de bende para çok olduğunu söylüyor. Biraz saçmaladı aslında öykü hani saçmaya doğru gitti.”(K12)*

*“Gairesiz bir adam hiçbir şey umurunda değil, boş. Bana hissettirdiği duygu garipsedim ama bu duygunun nasıl bir kelime karşılığı var tam anlatamıyorum şu anda, şaşırđım.”(E1)*

*“Merak duygusu içerisindeyim, merak ediyorum olayların nasıl işlediğini...”(E3)*

#### 4.2.2.Yorumlama

Yorumlama kategorisine ilişkin *eleştirme ve öneride bulunma* alt kategorilerinden öğrencilerin sözlü tepkilerine ilişkin yalnızca *eleştirme* alt kategorisine ulaşılmıştır. Öğrencilere sorulan soruların niteliği gereği, öğrenciler gerçeklik kavramının kendilerine göre bozulduğu noktalara eleştirel tepki göstermiştir.

*Eleştirme* alt kategorisinde öğrenciler, 4 öyküde toplam 673 adet *eleştirmeye* yönelik tepki vermişlerdir. PDA 199, KKŞ 149, BBED 169 ve GSD 156 adet *eleştirmeye* ilişkin frekanstan meydana gelmiştir. *Eleştirme* sürecinin öykülerin gidişatına göre şekillenmesi *karakter ve olay merkezli* ile *üslup ve çıkarım merkezli* eleştirmelerin ışığında alt kategorilere göre değerlendirilmiştir. Öykülerin frekans sayılarının tüm frekanslara ilişkin bölümlere göre yüzdeleri Tablo-10'da görülmektedir.

Tablo-10: Eleştirmeye İlişkin Sözlü Tepkilerin Oranları

Bölümler	f	PDA					KKŞ					BBED					GSD				
		1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
<b>Karakter ve Olay Merkezli</b>	f	28	48	38	29	35	20	26	26	33	27	19	29	36	26	25	25	30	26	33	36
<b>Üslup ve Çıkarım Merkezli</b>	f	8	4	6	3	-	1	1	4	1	-	13	6	3	5	7	2	2	2	-	-
<b>Toplam</b>	f	36	52	44	32	35	21	37	30	34	27	32	35	39	31	32	27	32	28	33	36
	%	5,3	7,9	6,6	4,7	5,2	3,1	5,5	4,5	5	4	4,7	5,2	5,9	4,6	4,7	4	4,7	4,2	4,9	5,3
<b>Genel Toplam</b>	f	199					149					169					156				
	%	29,7					22,1					25,1					23,1				

PDA, kurama ait kriterler açısından değerlendirildiğinde, öğrencilerin *eleştirmeye yönelik yorumlamalarının gerçeklik kavramının en yoğun şekilde bozulduğu noktalarda meydana geldiği* tespit edilmiştir. Öğrenciler, bu öyküde ikinci bölümdeki bozulan gerçekliğe ait örtük anlamı ve yabancılaştırılmayı tam olarak tespit edememiş, bunu gerçek hayatta olan bir olay gibi düşünerek *eleştirmelerini* yapmışlardır. Özellikle bu bölümde *gerçeklik*, siyah kaşkollü(anlatı kişisi) adamın davranışı üzerinden bozulmuştur. Öğrencilerin büyük bir çoğunluğu *karakter ve olay merkezli* eleştirilere ait 48 frekansta yazarın bozduğu *gerçeklik* kavramını sağlamaya çalışmak için gerçek bir dünyanın arka planına yerleşen gerçek dışı bir karakter ve onun olağanüstü denilebilecek davranışını *eleştirmişlerdir*. Ayrıca insanların bu parayı sorgulamadan almaları, işlerini bırakmaları ve düzenin bozulmasına seyirci kalmaları gibi gerçekliğin bozulduğu kısımlar da öğrencilerin eleştirdiği noktaları oluşturmuştur. Bu noktada öğrenciler öyküdeki yabancılaştırılan/örtük anlamı gerçek bir durummuş gibi alımlayarak bu noktadaki bozulan gerçekliği eleştirmişlerdir. Bu duruma ait örnek öğrenci görüşleri şu şekildedir:

*“Siyah kaşkollü adamın insanlara para dağıtması bence çok mantıksız.”(E5)*

*“Üçüncü soruya geçtiğimde mantıklı bulduğum şey artık para çoğaldığı için değerinin azalması ve insanlarda da artık bir amaçsızlığın oluşması. Hani mesleklerin bırakılması ve en mantıklı bulduğum şey de belki uzaydan gelen astronotların geri gitmek istemeleri bence. Bu olduğunda mantıklı bir istek.”(K2)*

*“Mantıklı bulmadığım yerler var. Hani olayların değişik gitmesi, hani siyah kaşkollü adamın sadece siyah giyindiğini ve hiç kimsenin tanımadığını söylüyor.”(K12)*

*“Mantıksız olarak bütün dünyada tek bir adamın duyulması, sürekli para dağıtması ve adamın hiç bitmeyen parasının olması. Hani biraz mantıksız geldi.”(K15)*

Üçüncü bölümde ise öğrenciler, yine karakterler üzerinden *eleştirmelerini* yapmış ve *eleştirileri*, parayı alan insanların çalışmayı bırakıp amaçsızlaşmalarının etkisiyle meydana gelmiştir. Öykünün bütünündeki genel temalardan birisi olan amaçsızlık, yalnızlaşma, toplumsal çöküş gibi temalar da öğrenciler tarafından

alımlanmış ve bu durumlar öğrencilerin eleştirmelerine yansımıştır. Bu duruma ait örnek öğrenci görüşleri şu şekildedir:

*“Adam herkese para dağıtmıştı. Şey bakıyordu, meydana insanlardan iğne atsan yere düşmez de şimdi bunu görmek çok zordu... Bu kaşkollü adam zeki demiştim daha önceki şeylerde bu adamın zeki ve mantıklı bir insan olduğunu orayı gözlemesi ile anladım...”(E6)*

*“Genel olarak mantıklıydı. Gerçekte de ilerde olacıklardan bahsetmiş. Bir adam para dağıtmasa da insanların çalışma isteğinin azalacağını düşünüyorum.”(E12)*

Öğrenciler *üslup ve çıkarım merkezli eleştirmelerde* yazarın kullandığı cümle yapılarını, devrik cümleleri ve öyküde kesik ifadelerin olmasını, betimlemeleri olumsuz yönde eleştirmişlerdir. Bu durum, yabancılaştırılan/örtük anlamlı metin özelliklerinin bazı bölümlerinin öğrencilerin alımlamalarında zorlayıcı bir unsur olduğunu göstermektedir. Ayrıca bunlar içinden 6 frekansta öğrenciler, yazarın kullandığı *yönlendirmeyi* tespit ederek *çıkarımsal* olarak öykünün anlatımından bazı ifadeleri alımlayarak kendilerine, topluma, dünya düzenine ilişkin çıkarımlar yapmış öğrendikleri yeni bilgileri vurgulamışlardır. Bu duruma ait örnek öğrenci görüşleri şu şekildedir:

*“Mantıklı bulmadığım hani dediğim yerler de sürükleyici değildi. Cümleler birbirini tutmuyordu.” (K12)*

*“İlk başta mantıksız geldi. Devrik cümleler kullanmış.” (E12)*

*“Bence yazarın betimleyici olması çok mantıklı.”(K5)*

*“Mantıklı olan artık herkesin seviyesi eşit olduğu için zenginler fakirleri ezmediği için mantıklı buldum.”(E16)*

KKŞ, kurama ait kriterler açısından değerlendirildiğinde, öğrencilerin olumsuz yönde eleştiride bulunduğu bölümlerin daha çok *gerçekliğin* karakter davranışları üzerine bozulduğu noktalardan meydana geldiği tespit edilmiştir. Örnek olarak ikinci bölümde Esin'in Gülay teyzeye karşı içsel yargılamaları, davranışları 13 frekansla

öğrenciler tarafından eleştirilmiştir. Ayrıca bu bölümdeki Gülay teyzenin Esin'e karşı müdahaleci tavrı öğrencilerin 6 frekansla bunu eleştirmelerine neden olmuştur. Bu duruma ait örnek öğrenci görüşleri şu şekildedir:

*“Mantıksız bulduğum yer, bu kızın oradan sıkılıp eve gidip şey yapması... Bilgisayar oynamak istemesi. En azından orada biraz yani misafirlikten herkes kalkınca beraber kalkılır yani. Kız biraz daha nazik olmalı Gülay teyze daha nazikçe cümleler kurmalı.”(E6)*

*“...zombi öldürürüm diyor ya işte yani zombi öldürüyor olabilirsin de aile bağlarından daha mı önemli gibi geliyor yani veya işte duygusal olabilir. O Gülay teyze ne yapacaksın yani.”(K7)*

*“... kadının her şeyine karışması, hani komşular ama her şeyine karışması mantıksız geldi.”(K6)*

Öyküdeki üslup ve çıkarım merkezli eleştirmelerde öğrenciler, kendilerine göre yazarın yaptığı mantık hatalarına, kurduğu cümle yapılarının niteliğine veya gerçek hayatta olması pek mümkün olmayan olaylara odaklanmışlardır. Buna ek olarak yazarın kullandığı kalıplaşmış ifadelerin yanlışlıkları gibi durumları eleştirmişler ya da okuma süreci sırasında öğrendikleri yeni bir bilgiyi özümsemişlerdir. Örnek olarak öykünün birinci bölümünde çiçekçinin çiçekleri sabah pahalı satıp akşamları ucuzlatması öğrencilere ait 7 frekansta öğrencilerin ilgili okuma sürecinde ticaretle ilgili özümsemiştiği yeni bilgiyi meydana getirmiştir. Bu duruma ait örnek öğrenci görüşleri şu şekildedir:

*“Mantıklı bulduğum bölüm, adamın gün sonuna fiyatları düşürmesi mantıklı. Çünkü aynı fiyatlara akşam insanlar almayabilir.”(E7)*

*“Üçüncü soruya geçiyorum. Mantıklı bulduğum yer u... çocuğun hani içeri geldiğinde ‘gözlerinden ateş çıkıyordu’ (deyimi) Ben bunu biraz da öfkelenmek olarak anladım. Doğru anladım mı onu da tam bilmiyorum ama hani öfkeleneneği bir durum yok. Sonuç olarak kendi yaptığı şeyin u... sonucu bu. Hani kime öfkeleniyor, kendisine öfkelenebilir.”(K2)*

“Üçüncü(birinci) şahsın anlatması garip geldi. Birinci(üçüncü) ağızdan(kişili) anlatılabilirdi.”(E11)

Ayrıca öğrencilerin karaktere güvendiği, karakterden etkilendiği ve karakterle anlatsal işbirliğine gidecek şekilde görüşler bildirdiği ifadelerin olduğu noktalarda iç odaklayım kullanıldığı tespit edilmiştir. Örnek olarak karakterin betimleme yapıp olumlu şeylerden bahsetmesi öğrencilerin *eleştirme* yönlü tepkilerine yansımıştır. Üçüncü bölümde karakterin yaptığı şakayı, intikam için yaptığını söylemesi öğrencilere ait 6 frekansta bunun doğru bir şey olduğuna yönelik öğrencilerin görüş bildirmesinde rol oynamıştır. Bu duruma ait örnek öğrenci görüşleri şu şekildedir:

“Mantıklı bulduğum kısım hocam, onu izleyip insanların mutluluğunu görmesi hocam. Bence mantıklı ve onu da olumlu etkilediği için ben mantıklı buluyorum.”(E5)

“Kızın kıyafetlerine karışması ve hani sanırım bu Türkiye’de çok fazla olan teyze tipi modellerinden ve nefret ediyorum o tür teyzelerden.”(K3)

“Üçüncü soruya geçiyorum. Mantıklı bulduğum yer u... Çocuğun komşunun kendisine karıştığı için rahatsız olması. Bana birisi karışsa ben de çok memnun kalmam bu durumdan.”(K2)

Buna ek olarak öğrencilere ait 1 frekans; öyküde kullanılan *tesadüf etkisini* tespit etmiş, şaka günüyle ziyaret gününün tesadüfen arka arkaya gelmesini eleştirmiştir. Bu duruma ait tek öğrenci görüşü şu şekildedir:

“(Şaka) gününün denk gelmesi, karanfili bıraktığı gün yani yarın da cumartesi demesi, denk gelmesi, bana biraz garip ve mantıksız geldi.”(E11)

BBED, kurama ait kriterler açısından değerlendirildiğinde, öğrencilerin öyküyü okumaya başladığı anda karakterin bir elektrik direği olmasını yani öykünün türünün fabl olmasını eleştirdiği tespit edilmiştir. Bu noktada öğrenciler, yeni karşılaştığı bir semayı özümsemek için alışkın olmadığı bir karakter türüne eleştirel tepki göstermiştir. Bundan dolayı karakterin elektrik direğinden oluşması ve öyküde kullanılan kişileştirme öğrencilerin *üslup ve çıkarım merkezli eleştirilerinin* bir bölümünü meydana getirmiştir. Bu doğrultuda ilk bölümde 12, ikinci bölümde 4, üçüncü bölümde 2, dördüncü ve beşinci

bölümlerde birer adet frekansla elektrik direğinin canlı bir varlık olmasına dair öğrencilerin *eleştirmeleri* azalarak devam etmiştir. Kişileştirilen varlığın bir elektrik direği olması öğrencilerin ilk aşamada dikkatini çekmiştir. İlerleyen bölümlerde ise bu karakteri özümseyebilmişlerdir. Bu duruma ait örnek öğrenci görüşleri şu şekildedir:

*“Soruya geçiyorum. Mantıklı bulmadığım yer, hani elektrik direğinin düşünceleri konuşması falan ama bir hani olmayacak bir şey değil, sonuçta bir öykü. Birçok da sorun oluşturacak bir şey değil.”(K2)*

*“Hepsini mantıklı buluyorum çünkü bence gerçekten dünya komple camlı eşyalarla, canlı şeylerle dolu olsaydı en azından mesela masal biz üzerinde ders çalışıyoruz. Belki canı açacaktı canlı olsa bunu söyleyecekti. Bence güzel açıklamış.”(K10)*

Üçüncü bölümde öğrenciler, öyküdeki fakir çocukla *anlatsal işbirliğine* girmişlerdir. Burada kullanılan *iç odaklayım* bu durumda etkili olmuştur. Öğrencilerin birçoğu ifadeleriyle anlatım yapan çocuğa ve bunu gören elektrik direğine destek vermiştir. 22 frekansa bu durum yansımıştır.

*“Mantıksız bulduğum şey yani eski fakir sokaklara neden hani ışık şey yapılmıyor, ışıklandırma yapılmıyor da böyle zengin caddelere yapılıyor yani bu koskoca bir hani adaletin olmadığını bayağı nasıl söyleyeyim? Kanıtı diyebilirim. Yani burası da mantıksız.”(K3)*

*“Mantıklı bulduğum kısım, hocam, insanlara yardım edeceği için sevinmesi hocam. Bence gayet mantıklı. İnsanlara yardım etmeyi sevmek mantıklı bence hocam.”(E5)*

*“Annesinin bu çocuğa çok gaz harcadığı için kızmasını mantıklı bulmuyorum çünkü iyi bir birey olmak için kullanıyor gazı.” (E7)*

Öyküdeki beşinci bölümde, *karakter ve olay merkezli çıkarımda* iki grup öğrencinin tamamı, eleştirmelerini öyküdeki dramatik çözüm üzerine yapmışlardır. Burada öğrencilerin tamamı yazarla *anlatsal işbirliği* yapmıştır. Bu duruma ait örnek öğrenci görüşleri şu şekildedir:

*“Mantıklı bulmadığım yerler, direğin yanmamasında insanların direği suçlaması. Sanki direğe insan yerine koyup da bunu o yapmıyor gibi bir izlenim olduğu için bana bir burası mantıksız geldi.”(K20)*

*“Bulmadığım yer... Niye işte taş atıyorsun! ‘O çocuk’ sana lazımdı. Nasıl böyle bir şey yapıyorsun artık nasıl ders çalışacak ya o çocuk?”(E6)*

Ayrıca bir öğrenciye ait frekans, öykünün mutlu sonla bitmesini, klasik bir sonda bitmesini üslup açısından eleştirmiştir. Bu öğrenciye göre öykü üslup açısından zayıf bir öykü grubuna girmektedir. Bu duruma ait tek örnek öğrenci görüşü şu şekildedir:

*“Klasik bir öykü gibi. Yazarın bir ters köşe yapmasını aklına gelmedik bir şekilde sonlandırabilir diye düşünüyorum.”(E3)*

GSD, kurama ait kriterler açısından değerlendirildiğinde, öğrencilerin eleştirme yönlü frekanslarının tamamının bu bölümde ailedeki gizemin dramatik bir şekilde ortaya çıkması üzerine meydana geldiği tespit edilmiştir. Öğrencilerin frekansları incelendiğinde öğrenciler için aile üzerinden bozulan *gerçekliğin* en kuvvetli olduğu bölüm bu bölümdür. Öğrenciler burada *yönlendirmeye* uyum sağlamışlardır. Bu duruma ait örnek öğrenci görüşleri şu şekildedir:

*“Mantıksız olarak, belki Fidan gördüklerini anlayabiliyor. Kendini bu yönden geliştirip belki normal bir şekilde yaşayabilirdi ama babasının bunu düşünmeyip hem Sadık’a inanmaması hem de eve kapatması ya da insanların onları anlamaya başladıklarına taşınmaları bence mantıksız.”(K15)*

*“Mantıklı bulmadığım kısım, babasının neden böyle düşündüğü. Yani kızının okuyabileceği güzel bölümler de olabilir. Onun sağır ve dilsiz olması hiçbir şey için engel değil.”(K18)*

*“Mantıklı bulmadığım yer, Sadık’ın babasının hani küçücük bir sırrının ortaya çıkmasından dolayı bir ev değiştirmesi.”(E2)*

*“Mantıksız bulduğum da alay konusu olacak diye çocuğu babasının evde tutması. Bu kadar işkenceye gerek yok bence”(E15)*

Öyküdeki *üslup ve çıkarım merkezli eleştirmelerde* 6 frekansta öğrenciler, kendilerine göre yazarın yaptığı mantık hatalarını, kurduğu cümle yapılarının niteliğini veya kullandığı kalıplaşmış ifadelerin yanlışlıklarını olumlu yönde eleştirmiş ya da öyküden çıkardıkları dersleri vurgulamıştır. Bu duruma ait örnek öğrenci görüşleri şu şekildedir:

*“Mantıklı bulmadığım bir kısım var. Önceki bölümde fark etmemiştim ama şu an fark ettim. Yani isimleri nerden biliyorlar hiç konuşmuyorsa. ‘Sadık’ falan nerden biliyorlar bu kişilerin isimlerini? Onu merak ettim.”*(K7)

*“Mantıksız bulduğum yer, bir anda arkadaşları ile arası bozulunca başka bir olaya geçmesi, hızlı geçmiş. Orası biraz mantıksız olmuş.”*(K9)

*“Metin gayet mantıklı ve günümüzdeki bir olayı anlatıyor çünkü günümüzde de çıkarıcılık çok fazla.”*(E19)

Öykülerin genel karşılaştırmaları yapıldığında öğrencilerin PDA 199, BBED 176, GSD 156, KKŞ ise 149 *eleştirme yorum* frekansına sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Özellikle öğrenciler PDA’da, gerçek dünyanın arka planına yerleşen olağanüstü bir karakterin olması ile olağanüstü sayılabilecek bir olayın meydana gelmesini garipsemişlerdir. Bundan dolayı 4 öykü içerisinde en fazla karaktere yönelik eleştiriler, yabancılaştırılan/örtük anlamlı bir metin olan bu öyküde meydana gelmiştir. Gerçeklik kavramının gerçek bir hayata benzer bir ortamda olağanüstü şekilde bozulması öğrencilerin alımlamalarında daha kuvvetli eleştirme yönlü frekanslar vermelerine yol açmıştır. Bu duruma ait örnek öğrenci görüşleri şu şekildedir:

*“Mantıklı bulmadığım yerler var. Hani olayların değişik gitmesi hani siyah kaşkollü adamın sadece siyah giyindiğini ve hiç kimsenin tanımadığını söylüyor.”*(K12)

*“Mantıksız olarak, bütün dünyada tek bir adamın duyulması, sürekli para dağıtması ve adamın hiç bitmeyen parasının olması hani biraz mantıksız geldi.”*(K15)

*“Mantıklı bulmadığım yer var; adam niye herkes para dağıttığını hala çözemedim onu mantıksız buluyorum.”*(K4)

BBED’de ise öğrenciler, elektrik direği üzerinden yapılan kişileştirme sanatına yönelik eleştirel tepkiler vermişler ve metin boyunca ağırlıklı olarak elektrik direğiyle *anlatsal işbirliğine* girmişlerdir. Bu sayede öğrencilerin eleştirel frekansları genellikle elektrik direğinin ifadeleri paralelinde şekillenmiştir. Bu duruma ait örnek öğrenci görüşleri şu şekildedir:

*“Mantıklı bulmadığımız yerler, bir elektrik direğinin konuşması olacak...”(E17)*

*“Elektrik direğine ışık bağlanmadığı için suçu elektrik direğinde bulmalarıydı.”(E19)*

*“Mantıklı bulduğum yer olarak hani elektrik direğinin şey yapması çocuk için üzülməsi, onu aydınlatamadığı için üzülməsi, daha doğrusu bence mantıklı hani. Sonuçta onun görevi normal şartlarda orayı aydınlatmak ama bunu gerçekleştiremediği için elinde olmamasına rağmen üzüliyor bence mantıklı.”(K2)*

GSD’de ise öğrencilerin en yoğun eleştirmeye başvurduğu olay, öykünün sonuna doğru devam eden gizem ve sonunda ortaya çıkan dramatik çözümden oluşmaktadır. Bu noktada öğrenciler buradaki *gerçekliği* sağlamak için yoğun şekilde öykü boyunca gerçeklerin ortaya çıkmasını, sonunda da bu dramatik durumun ortadan kalmasını istemişler ve eleştirilerini bu yönlü yapmışlardır. Bu duruma ait örnek öğrenci görüşleri şu şekildedir:

*“Ailenin sürekli insanları terslemesi biraz mantıksız geldi.”(K16)*

*“Çocukların sürekli o evi denetlemesi neresi mantıklı diye sorarsanız çocukların yerinde olsam ben de denetlerdim. Kim olduğu belli değil tanışamamışlar, tanımadıkları için de kötü bir duygu besleme hakkı var çocukların. O yüzden onları gözetmesi mantıklı olmuş gözetlemesi mantıklı olmuş.” (E6)*

*“Üçüncü soruya geçiyorum. Mantıklı bulduğum yer çocukların merak duyguları. Hani sonuçta küçükler bu hani o perdenin aralanması ya da duydukları sesler veya insanların dışarı çıkmamaları onlar için farklı bir şey olduğu için bunu merak etmeleri bence mantıklı.”(K2)*

“Mantıklı bulmadığım kısım babasının neden böyle düşündüğü. Yani kızının okuyabileceği güzel bölümler de olabilir. Onun sağır ve dilsiz olması hiçbir şey için engel değil.”(K18)

KKŞ’de ise öğrenciler, genellikle *karakter ve olay merkezli eleştirmelere* yönelmiştir. Karakterlerin birbirlerine karşı olan davranışlarına odaklanmışlardır. Özellikle Esin’in yaptığı şaka ve bu şaka karşılığında Gülay teyzenin buna gösterdiği tepki eleştirel frekansların bu noktalara yönelmesinde rol oynamıştır. Öğrencilerin bir bölümü de Esin’in düşüncelerini savunarak onunla *anlatsal işbirliği* yapmıştır. Bu duruma ait örnek öğrenci görüşleri şu şekildedir:

“Üçüncü soruya geçiyorum. Mantıklı bulduğum yer u... Çocuğun komşunun kendisine karıştığı için rahatsız olması. Bana birisi karışsa ben de çok memnun kalmam bu durumdan.”(K2)

“Bu bölümde mantıklı bulduğum yerler... Benim mantıklı bulduğum yerler açıkçası çocuğun böyle bir şeyi yaparken hani gizli bir şekilde yapması. Çünkü hani onun açısından bakarsak mantıklı oluyor.”(K5)

“Mantıksız olan adamın ölmemesi ama ben ölmediğine inanıyorum. Bu Gülay teyzeye göre ölmemesi mantıksız geliyor.”(E12)

“Kızın her şeyi açıklamaya karar vermesinin mantıklı bir karar olduğunu düşünüyorum.” (K16)

#### **4.2.3.Boşluk Sezinleme**

*Boşluk sezinleme* kategorisinde öğrenciler 4 öyküde toplam 526 adet *boşluk sezinlemeye* yönelik tepki vermişlerdir. PDA 143, KKŞ 116, BBED 140 ve GSD 127 adet *boşluk sezinlemeye* ilişkin frekanstan meydana gelmiştir. *Boşluk sezinleme* sürecinin öykülerin gidişatına göre şekillenmesi alt kategorilere göre değerlendirilmiştir. Öykülerin tüm frekanslara ilişkin bölümlere göre yüzdeleri tablo-11’de görülmektedir

Tablo-11: Boşluk Sezinlemeye İlişkin Sözlü Tepkilerin Oranları

Bölümler	PDA					KKŞ					BBED					GSD					
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	
Öyküleme Zamanı	f	10	17	13	7	10	6	13	12	9	11	5	5	15	2	4	25	19	15	15	1
Uzam	f	2	1	1	11	1	2	1	1	1	1	8	9	6	3	-	2	2	3	-	1
Anlatı Kişileri	f	24	17	6	10	13	22	11	9	11	6	15	12	11	15	29	11	10	2	5	16
Yazar Merkezli	f	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	f	36	35	20	28	24	30	25	22	21	18	29	26	32	20	33	38	31	20	20	18
Toplam	%	6,9	6,7	3,8	5,3	4,5	5,7	4,7	4,2	4	3,4	5,6	4,9	6,1	3,8	6,3	7,2	5,9	3,8	3,8	3,4
Genel Toplam	f	143					116					140					127				
	%	27,2					22					26,7					24,1				

PDA, boşlukları doldurmaya dair kriterler açısından incelendiğinde bu öyküde öğrencilerin özellikle *anlatı kişilerinden* siyah kaşkollü adamın özelliklerine dair boşlukları *sezinledikleri* belirlenmiştir. Siyah kaşkollü adamın gizemli ve garip özellikleri olmasının, adının olmamasının, karakter yapısındaki anormalliklerinin öğrencilerin *gerçeklik* kavramına müdahale etme girişiminde önemli bir rol üstlendiği tespit edilmiştir. Bu durum dışında ikinci olarak öyküdeki insanların parayı aldıktan sonra onlar hakkında oluşan boşluklar ve son bölümdeki sağır adamın özelliklerine dair boşluklar öğrenciler tarafından sezinlenmiştir. Anlatı kişileri ile ilgili boşlukların tamamına ait frekanslar bu noktadan meydana gelmiştir. Bu duruma ait örnek öğrenci görüşleri şu şekildedir:

“Siyah kaşkollü adam, neden boş boş oturup insanları izliyor?”(E6)

“Dördüncü soruda bu bölümde daha ayrıntılı açıklamasını istediğim kısım şurası: Neden siyah kaşkollü adam diyor(adı yok) yani niçin ?”(K7)

“Yazarın açıklamasını istediğim yer hani siyah adamın nasıl biri olduğunu ve ne olduğunu açıklamasını istiyorum. Hani belki ilerleyen yerlerde uzaylı filan diyecektir.”(K12)

“İnsanların hani artık hiçbir yerde hiçbir şey satın alınacak kadar kalmamış insanlar nasıl yaşayabiliyorlar hala orayı şey yapamadım hani yazmadığı için.”(E2)

“Köydeki insanlar bu gelen insanları görünce tepkileri ne olmuş, ayrıntılı açıklayabilirdi.”(E14)

“Ayrıntılı açıklamasını istediğim sağır olan adamı daha böyle ayrıntılı açıklayabilir. Mesela ailesinin olup olmadığını.”(K1)

Ayrıca siyah kaşkollü adamı daha iyi somutlaştırabilmek için öğrenciler belirli noktalarda *uzama* da yönelmişlerdir. Bu boşlukları sezinlerken genellikle siyah kaşkollü adama dair daha zayıf nitelikli somut boşluklara yönelmişlerdir. Özellikle 4.bölüme kadar olan uzamlar genellikle siyah kaşkollü adamı somutlaştırmak için sezinlenen boşluklardan meydana gelmiştir. Bu duruma ait örnek öğrenci görüşleri şu şekildedir:

“Adamın kaldığı evden, iki katlı evden, bahsedebilirdi.”(K15)

“Yazarın daha ayrıntılı açıklamasını istediğim yer, nasıl bir mahallede oturduğu.”(K12)

Ayrıca öğrenci görüşleri incelendiğinde öyküde *deus ex machina* (ileri tesadüf etkisi) ve boşluk sezinleme ile ilgili bir bağlantı olduğu tespit edilmiştir. Özellikle 4. bölümde *deus ex machina* (ileri tesadüf etkisi) ortaya çıktığı ancak niteliği belli olmadığı noktadaki bilinmezlik, öğrencilerin sezindikleri boşlukları etkilemiştir. Öyküdeki durumun en fazla kötüleştiği an olan, köylere göç sürecinde ve o sırada bir bilinmezlik içinde bir adamın ortaya çıkması, 17 frekansla öğrencilerin sezindiği boşlukları oluşturmuştur. Bu noktaya kadar genellikle siyah kaşkollü adama veya yeni dünya düzenine yönelik boşluklar öğrenciler tarafından sezinlenmesine rağmen *deus ex machina* (ileri tesadüf etkisi) oluşum alt yapısı hazırlandığı ve ortaya çıktığı an öğrencilerin boşluk sezinlemedeki alımlamaları bu nokta üzerine yönelmiştir. Öğrenciler, metinle etkileşimini bu noktada yükseltmişlerdir. Bu duruma ait örnek öğrenci görüşleri şu şekildedir:

“Ayrıntılı açıklamasını istediğim sağır olan adamı daha böyle ayrıntılı açıklayabilir. Mesela ailesinin olup olmadığını.”(K1)

“Bu adamın yani belki de diğer bölümde açıklayacaktır yazar ama tam yani bilmiyorum. Bu bölümle alakalı cevap vereceğim. O yoldan geçen adamın eee... Neden geçtiğini açıklamasını isterim.”(K3)

KKŞ, boşlukları doldurmaya dair kriterler açısından incelendiğinde, öğrencilerin öyküdeki *sis etkisinden boşluk sezinleme* durumlarının etkilendiği tespit edilmiştir. *Merak unsurunun* ve *sis etkisinin* öyküde başlamasıyla öğrencilerin boşluk sezinlemede daha çok *öyküleme zamanına* ve *sis etkisini oluşturan anlatı kişilerine* yönelmesine neden olduğu görülmüştür. Üçüncü ve dördüncü bölüm bu durumu göstermektedir. Öğrenciler bu noktada bilinmezliklerin bir an önce giderilmesine yönelik zamansal boşluklara yönelmişlerdir. Öğrenciler, bu noktalardaki boşlukları ve kendilerine göre tutarsızlık oluşturan unsurları sezinlemişlerdir. Özellikle de bir an önce *sis perdesinin kalkması* yönündeki Gülay teyzenin tutarsız davranışları üzerinden, öykünün devamının

nasıl geleceğine yönelik öyküleme zamanıyla ilgili boşlukları sezinlemişlerdir. Bu duruma ait örnek öğrenci görüşleri şu şekildedir:

*“Gerçekten kocası var mı yoksa halüsinasyon mu görüyor bu Gülay teyze? Çok merak ediyorum. Bunu açıklamasını isterdim.”(K3)*

*“Sadece şey kocasının nasıl öldüğünü merak ettim. Gülay teyzenin kocasının nasıl öldüğünü merak ettim.”(K12)*

*“Hâlâ anlamış değilim. Adam ölmüş, adam niye geldi. Hani gerçekten teyze Gülay teyze hani, rüya mı görüyor? Yoksa aklını mı kaçırmış.”(K14)*

Öğrenciler, öyküde genellikle *anlatı kişilerine* yönelik boşlukları sezinlemişlerdir. Ayrıca öykülerin girişinde de öğrenciler ağırlıklı olarak *anlatı kişileri* ile ilgili boşlukları sezinlemişlerdir. Öykülerin girişlerinde karakterleri anlamaya çalışmaları ve öykü okuma süreci boyunca karakter üzerinden öyküyü anlayabilme çalışmalarından kaynaklı bu durum gerçekleşmiştir. Öyküde ağırlıklı olarak *iç odaklayım* kullanılması öğrencilerin karakterlerin özelliklerini daha zor alımlamasında rol oynamıştır. Örnek olarak KKŞ öyküsünde anlatıcı olan Esin; kendini tanıtmadan anlatıma başladığı için birçok öğrenci anlatıcıyı tanımak istemiş, tam olarak olayların içine girene kadar bu noktada daha fazla somut boşluk sezinlemiştir. Öyküde *sis etkisinin* başladığı kısım olan 3. bölümün sonuna kadar anlatı kişileri ile ilgili boşlukların tamamı bu durumu göstermektedir. Bu duruma ait örnek öğrenci görüşleri şu şekildedir:

*“Ayrıntıyla açıklamasını istediğim yer, çiçekçinin özelliklerini yani çiçekçinin sokakta ve hangi çiçekleri sattığını söylemiş ama kendisine dair hiçbir şey söylememiş.”(K20)*

*“Kızın adını biraz daha iyi söyleyebilirdi. Galiba kızın adı Esin olabilir ve kızın yaşını özelliklerini falan anlatabilirdi.”(K17)*

Buna ek olarak öykünün başlangıcında öğrencilere ait 1 frekans karakteri - anlayabilmek için- kendiliğinden bir boşluğu doldurmuştur. (K14) Kodlu öğrenci,

anlatan kişinin cinsiyeti daha açıklanmadan ona bir cinsiyet belirlemiştir. Bu duruma ait tek örnek öğrenci görüşü şu şekildedir:

*“Annesine papatya almayı seven kızın hayatını ve annesini daha ayrıntılı açıklayabilirdi.”(K14)*

BBED, boşlukları doldurmaya dair kriterler açısından incelendiğinde, öğrencilerin öyküde yazarın vurguladığı noktalara doğru yönelerek bu noktada boşluklar sezindiği tespit edilmiştir. Örnek olarak iç odaklayımla *“Nereye dikileceğimi çok merak ediyordum.”* diyerek birinci bölümden sonraki kısımda direğin ağzından yazar, bu bölüm boyunca nereye dikileceğine dair merakını anlatmıştır. Bu bölümün sonunda da ağırlıklı olarak öğrenciler *öyküleme zamanı ile ilgili boşlukları sezinlerken* bu kısma odaklanmışlardır. Bu duruma ait örnek öğrenci görüşleri şu şekildedir:

*“Daha bu sokak lambasına donanım eklemediler ama neden eklemediler, ekleyecekler mi, eklemeyecekler mi? Bunu merak ediyorum, açıklamasını istiyorum.”(E10)*

*“Olaydan sonra nelerin olduğunu anlatabilirdi. Beton direkli hâli gibi oldu mu nasıl bir değişim oldu.”(E8)*

Ayrıca öğrenciler, somutlaştırma sürecini elektrik direği üzerinden yapmıştır. Öyküdeki elektrik direğinin olayları iç odaklayımla anlattığı ve kişisel özelliklerinin belli belirsiz olduğu noktalarda öğrencilerin anlatı kişilerinde direği tanıyana kadar bu noktaya yöneltmiştir. Sonrasında da direğin dikildiği evin yanındaki çocuk, aile ve mahalledeki diğer insanlar öğrencilerin boşluk sezindiği durumu meydana getirmiştir. 5. bölüme kadarki öğrenci alımlamalarındaki *anlatı kişileri* bu frekanslardan meydana gelmiştir. Bu duruma ait örnek öğrenci görüşleri şu şekildedir:

*“Değil insan, bir canlı ya da cansız olsun onun görünüşünü, şeyini merak ediyor. Sadece kazık gibi bahsetmiş burada yazar.”(K12)*

*“Biraz çocuk ve ailesini biraz daha söyleyebilirdi. Yeterince anlatmamış.”(E20)*

*“Yazarın daha ayrıntılı olarak açıklamasını istediğim, insanların o hani sadece bir çocuğun çocuktan bahsedilmiş. Hani yoksul bir çocuktan bahsedilmiş. Diğer insanlar da elbette ışık olmadığı için bir sorun yaşıyorlar. Onların sorunlarından da bahsedilmesini isterdim.” (K2)*

Öyküde uzam ile ilgili boşluklar da direğin dikildiği mahalle ve fakir ailenin yaşadığı ev ile ilgili kısımlardan meydana gelmiştir. Bu duruma ait örnek öğrenci görüşleri şu şekildedir.

*“Çocuğun odasının konumundan bahsedilebilirdi yani nerde olduğu hani elektrik direği ona ulaşabilecek.”(E2)*

*“Direğin bulunduğu ortamı daha açık ifade edebilirdi.”(K5)*

*“Yazar, elektrik direğinin dikildiği mahalleyi birazcık daha anlatabilirdi.”(E19)*

Buna ek olarak öykünün sonunda öğrencilerin tamamı, tek bir noktaya odaklanmıştır. Lambayı kıran yaramaz çocuğun özellikleri, amacı ve yaptığı kötülüğün nedeni ile ilgili boşluklara yönelmiştir. Bu boşlukların büyük çoğunluğu *anlatı kişilerinden* oluşmaktadır. Bu duruma ait örnek öğrenci görüşleri şu şekildedir:

*“Yazarın daha ayrıntılı açıklamasını istediğim yer de bu çocuk hani karanlıktan faydalanmak istiyormuş ama neden hani yararlanmak istediğini açıklamasını isterdim.”(K6)*

*“Çocuk yaramaz ama neden o kadar şey yapmak varken gitti lambayı patlattı. Ben onu merak ettim çocuğun.”(E10)*

GSD, boşlukları doldurmaya dair kriterler açısından incelendiğinde öğrencilerin öyküyü anlama sürecinde karakterlerden yararlandığı tespit edilmiştir. Özellikle olay akışı durduğu zaman öğrenciler, genellikle *anlatı kişileri* üzerine odaklanmışlardır. Birinci, ikinci ve dördüncü bölümlerde olaylar karakterler üzerinden anlaşıldığı ve karakterler üzerinden çözüme ulaşıldığı için bu noktalarda öğrenciler *anlatı kişilerine* ait özelliklere odaklanmışlardır. Bu duruma ait örnek öğrenci görüşleri şu şekildedir:

“Belki bu son model arabayla gelen adamdan bahsedebilirdi.”(K11)

“Evi neden boşalttı, kilitledi, neden sonradan bir adamla geldi, kiralayacak mı satacak mı? Bunu açıklayabilirdi.” (E10)

Öyküleme zamanı ile ilgili boşluklarda da öğrenciler *metindeki ileri sapım, geri sapım* veya öyküdeki *sahnesel anlatımlara* yönelmiş; ayrıca öyküdeki gizemin aydınlanması yönünde boşluklar sezinlemişlerdir. Bu duruma ait örnek öğrenci görüşleri şu şekildedir:

“Evi neden boşalttı, kilitledi, neden sonradan bir adamla geldi kiralayacak mı satacak mı? Bunu açıklayabilirdi.” (E10)

“Dördüncü soruya cevap veriyorum. Okuduğum bu bölümde yazarın daha ayrıntılı açıklamasını istediğim eee... kısım eee... o kırmızı terliğin ne olduğu ve kimin olduğunu açıklamasını isterim.”(K3)

Ayrıca yazar *uzam* ile ilgili boşlukları da yine bu öyküde doldurmuştur. Ancak sadece *uzam* geçişlerinde öğrenciler *uzama* ait boşluklara odaklanmışlardır. Bu duruma ait örnek öğrenci görüşleri şu şekildedir:

“Daha ayrıntılı açıklamasını istediğim yer bahçenin özelliklerinden biraz daha bahsedebilirdi. Çocukların oynadığı yer neresiydi, olabilirdi.”(E2)

“Yazar Sadık'ın bulunduğu kayayı daha dikkatli anlatabilirdi.”(E15)

Öykülere dair genel karşılaştırmalar yapıldığında öğrencilerin PDA'da 143, BBED'de 140, GSD'de 127, KKŞ'de 116 *boşluk sezinleme* frekansına sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buna ek olarak öykülerde öğrencilerin *sezinledikleri boşluklar* daha *somut, basit* ve zayıf nitelikli olanlardır. Öğrenciler, öyküdeki boşlukları sezinlerken gerçek bir dünya kavramına göre alımlama yapmış ancak olayların gerçeküstü bir duruma büründüğünü alımladıkça sezinledikleri boşlukların nitelikleri ve frekansları değişmiştir. Bu süreçte genellikle öğrenciler durumu algılamaya ve öyküyle etkileşim kurmaya çalıştıkları için nicelik olarak yüksek frekanslara ancak nitelik olarak basit boşluklara yönelmişlerdir. Örnek olarak PDA'da, siyah kaşkollü adamın karakter

özellikleri gibi basit özelliklere dair öğrenciler, daha fazla frekanslar vermiştir. Ancak, öğrenciler karakterin amacı veya neyi planladığıyla ilgili karmaşık sayılabilecek daha az boşluklar sezinlemişlerdir. Buna ek olarak aynı öyküde insanların köylere göç ettikten sonra neler yaşadıklarına ilişkin basit bir boşluk sayılabilecek frekans sayısı daha fazladır. Yine aynı bölümde bu göçten sonra öykü içinde geçmeyen ancak boşluk olarak bir öğrenci tarafından sezinlenen yerli köy halkının gelen insanlara karşı tepkilerinin ne olabileceğine dair daha *soyut ve karmaşık* olan tek bir frekans verilmiştir. Bu duruma ait tek örnek öğrenci görüşü şu şekildedir:

“Köydeki insanlar bu gelen insanları görünce tepkileri ne olmuş ayrıntılı açıklayabilirdi.”(E14)

Alt kategoriler açısından *boşluk sezinlemeye* ilişkin frekanslar değerlendirildiğinde öğrencilerin *anlatı kişileri* ile ilgili olarak daha fazla boşluk sezinlediği tespit edilmiştir. Özellikle çocuklar öyküyü anlamlandırma sürecinde genellikle karakterlerin özelliklerinden hareket ederek anlama ulaşabilmişlerdir. İlgili tablo-12’dedir.

**Tablo-12: Boşluk Sezinlemeye İlişkin Öğrenci Tepkilerine Ait Alt Kategoriler**

	Öyküleme Zamanı		Anlatı Kişileri		Uzam		Yazar Merkezli		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
<b>PDA</b>	57	10,8	69	13,1	16	3	1	0,2	143	27,1
<b>KKŞ</b>	51	9,6	60	11,4	6	1,1	-	-	116	22
<b>BBED</b>	31	5,9	82	15,6	26	4,9	1	0,2	140	26,6
<b>GSD</b>	75	14,3	44	8,4	8	1,5	-	-	127	24,2
<b>Toplam</b>	<b>213</b>	<b>40,6</b>	<b>255</b>	<b>48,5</b>	<b>56</b>	<b>10,5</b>	<b>2</b>	<b>0,4</b>	<b>526</b>	<b>100</b>

#### 4.2.4.Yordama

Öğrenciler, *yordama* kategorisinde, 4 öyküde toplam 921 adet *yordama* kategorisine yönelik tepki vermişlerdir. PDA 230, KKŞ 236, BBED 236 ve GSD 219 adet *yordama* kategorisine ilişkin frekanstan meydana gelmiştir. Bölünmüş 5 noktaya göre öykünün devamına ilişkin öğrencilerin tahminlerini oluşturan bu kategoride, öğrencilerin frekanslarda verdikleri tepkilerden anlamsal olarak ortaklık teşkil edenler tasniflenmiştir. Öykülerin anlatım şekillerine göre öğrencilerin tahminlerine ait alımlamalarının nasıl şekillendiği incelenmiştir. Alımlama estetiğinin öğrencilere sınırsız bakış açısı tanınmasından dolayı öğrencilerin tahminlerinde, en fazla yığılmaların meydana geldiği ortak frekanslar özet hâline getirilmiş ve incelemeye dâhil edilmiştir. Onun dışındaki benzerlik taşımayan frekanslar diğer frekanslar grubuna alınmıştır. *Yordama* kategorisine ilişkin öğrenci görüşlerine ait özetler ve oranlar tablo-13'tedir. Bu tablodaki cümleler, öğrencilerin ifadelerinde benzer anlama gelen cümlelerinin özetlenerek birleştirilmiş şekilleridir.

Tablo-13: Yordamaya İlişkin Öğrenci Tepkilerinin Özetleri

Öyküler Bölümler	Anlamsal Olarak En Yüksek Öğrenci Görüşlerine Ait Frekansların Özeti	En Yüksek Frekanslar		Diğer Frekanslar		f	%	
		f	%	f	%			
PDA	1	Siyah kaşkollü adam, durdurduğu adamla veya diğer insanlarla sohbet edecek.	16	1,8	32	3,5	230	25
	2	Dünyanın akışı bozulacak, hayat duracak, düzen bozulacak.	21	2,3	25	2,7		
	3	İnsanlar paranın değerli olmadığını anlayacaklar, işlerine geri dönecekler, durumu düzeltmeye çalışacaklar.	16	1,8	31	3,3		
	4	Gelen adam, siyah kaşkollü adama hesap soracak, durumu düzelterek.	7	0,7	37	4		
	5	Sağır adam, parayı almayacak, geri çevirecek, yere atacak, ders verecek.	22	2,4	23	2,5		
KKŞ	1	Anlatıcı çiçekçiyle tanışacak, sohbet edecek veya ilgili başka şeyler anlatacak.	10	1	34	3,7	236	25,6
	2	Esin, Gülay teyzeye çiçek verecek; şaka yapacak ve buna Gülay teyze sevinecek veya üzülecek.	12	1,3	34	3,7		
	3	Esin'in anne ve babası, kızın şaka yaptığını öğrenecek, Esin'e ceza verecek.	12	1,3	36	3,9		
	4	Kadın delirdiği için kötü şeyler yapacak, delirecek, akıl hastanesine yatacak.	14	1,5	37	4		
	5	Esin, Gülay teyzeye şaka yaptığını söyleyecek.	10	1	37	4		
BBED	1	Bir yere dikilip işe yarayacak, güzel bir yere dikilecek, bir yeri aydınlatacak.	10	1	38	4,1	236	25,6
	2	Direğin elektrik bağlantısı yapılacak, direk işe yarayacak.	17	1,8	29	3,1		
	3	Direğin elektrik bağlantısı yapılacak çocuk ders çalışabilecek.	33	3,5	15	1,6		
	4	Direğin başına aksilikler gelecek. (arıza/bozulma/patlama)	16	1,8	30	3,6		
	5	Direğin yeniden bağlantısı yapılacak.	24	2,6	25	2,7		
GSD	1	Torun evi yanındaki adama satacak, satacak, yıktırarak.	24	2,6	21	2,3	219	23,8
	2	Taşınan aile, komşularla daha iyi geçinmeye başlayacak.	12	1,3	29	3,1		
	3	Çocuklar, tekrar araştırma için bahçeye girecekler.	11	1,2	33	3,6		
	4	Çocuklar, evde engelli bir kız çocuğu olduğunu, evde kim olduğunu öğrenecekler, gizem çözülecek.	13	1,4	29	3,1		
	5	Aile babası razı edilecek, öykü mutlu sonla bitecek, aile mahalleliyle iyi geçinecek.	20	2,2	28	3		

PDA ikinci bölümde öğrencilerin *yordama* kategorisine ilişkin görüş özetlerinde 22 frekanslık bir yığılma meydana gelmiştir. Öğrenciler, siyah kaşkollü adamın para dağıtması ve dünya düzenindeki değişimden hareket ederek dünyanın düzeninin bozulacağına dair tahminlerde bulunmuşlardır. Bu duruma ait örnek öğrenci görüşleri şu şekildedir:

*“Devamında dediği gibi her yerden insanlar geliyormuş. Bundan sonra da artık her yerden insanlar gelmeye devam eder ve artık dünyada çalışan kimse kalmaz diye düşünüyorum. Mesela öğretmenler mesleğini yapmayınca öğrenciler gelişemez... Herkesin aracı olur. Dünya daha çabuk kirlenir.”(E13)*

*“Dünyada çalışan kimse kalmayacak ve siyah kaşkollü adam paranın çok fazla önemli olmadığını ve emeğe olan saygının azaldığını anlatmaya çalışacak ilerde büyük ihtimalle.” (K9)*

Dördüncü bölümde öğrenciler, genellikle öykünün sonunda büyük bir değişim olacağını tahmin etseler bile çok farklı senaryolarla bunu dile getirmişlerdir. Bu bölümdeki toplam 42 frekanstan yalnızca 7 tanesi anlamsal olarak ortaklık içeren en yüksek frekansı oluşturmuştur. Genellikle öğrenciler, öykünün devamına yönelik bir veriye ulaşamadığı için deneyim ufuklarına yönelerek tahminlerini yapmışlardır. Bu yüzden de hem anlamsal yığılma frekansı düşük kalmış hem de diğer anlamsal frekanslarda çok büyük çeşitlenmeler olmuştur. Bu bölüm, *deus ex machinanın (ileri tesadüf etkisinin)* ilk olarak ortaya çıktığı bölümdür. Dördüncü bölümde frekans dağılımı bunu göstermektedir. Bu duruma ait örnek öğrenci görüşleri şu şekildedir:

*“O adamla diyalog hâlinde olabilir, o adam beraberinde ilginç bir şeyler getiriyor olabilir. Yani öykünün akışını değiştiriyor olabilir.”(E2)*

*“Adamın arkasını dönmeyip, o eskiden siyah kaşkollü adamı herkesin işte yanına geldiği işte para istediği adamın artık kimsenin takmadığı için yani bakmıyordu. Çünkü adam, ona yani seslendi ve arkasına bakmadı.”(K18)*

Beşinci bölümde öğrencilerin *yordama* kategorisine ilişkin görüş özetlerinde 22 frekanslık bir yığılma meydana gelmiştir. Bu bölümde sağır adamın verilen parayı alıp

almayacağı konusundaki boşluk, parçanın bütününden hareketle öğrenciler tarafından daha yüksek bir ortak frekansla doldurulmuştur. Bu duruma ait örnek öğrenci görüşleri şu şekildedir:

*“Durumların şöyle devam edeceğini düşünüyorum. Parayı adam artık değeri olmadığı için onu çöpe atabilir veya başka bir şey yapabilir paraya. Ama artık onun değeri olmadığı için onu alacağını düşünmüyorum.”(K18)*

*“Sonradan o da parayı alacaktır büyük ihtimal veya her şeyi yeniden en baştan beri parasıyla değil de böyle bir dünyayı görerek yani böyle bir dünyanın içinden geldiği için parayı almayıp bir şeyler yapmaya çalışabilir daha iyi bir yer olması için insanları aydınlatmak için...”(E1)*

KKŞ’de yazarın kullandığı *ileri sapım* genellikle öğrencilerin tahminlerinde öyküyle paralel olarak konuyu yakalamalarına yardımcı olmakla birlikte anlamsal olarak frekanslarda çok büyük yığılmalara sebep olmamıştır. Örnek olarak ikinci bölümdeki *ileri sapım* 10 frekansla öğrencilerin öykünün devamında ne olabileceğini tahmin etmelerine yardımcı olmuştur. Bu duruma ait örnek öğrenci görüşleri şu şekildedir:

*“Sanırım o da karanfil alıp, badem şekeri alıp, kapısına bırakacak; teyze de buna sevinecek ya da teyze ölecek gibi hissediyorum.”(E8)*

*“Anlatan kişinin başka kişilere çiçek aldığı ya da başka kişileri mutlu ettiği gibi olaylar gerçekleşebilir.”(K4)*

Buna ek olarak öğrenciler tahminlerinde *iç odaklayım* niteliği taşıyan ifadelerden *ve sis etkisinden* etkilenmiştir. Anlatıcının gözünden yaptığı şaka sonrası Gülay teyzenin kocasının ölmediğine, geri döndüğüne veya Gülay teyzenin aklını kaçırdığına dair büyük boşluklar öğrencilerin tahminlerini etkilemiştir. Bu duruma ait örnek öğrenci görüşleri şu şekildedir:

*“Olaylar şöyle gelişebilir: Kadın belki kocasından gelmiş olabilir diye sinirlenebilir ya da kocasının ölmediğini düşünür, sevinebilir.”(E9)*

*“Büyük ihtimal olaylar şöyle devam edecektir: Esin’in yaptığı şaka ortaya çıkacağını düşünüyorum, ailesi de ceza vereceğini düşünüyorum.”(K12)*

Bununla beraber Esin’in iç odaklayımla olayları anlatımı, öğrencilerin tahminlerinde çok büyük boşluklar meydana getirmiştir. Kurgudaki bu tutarsızlık da öğrencilerin tahminlerinde *yordama* kategorisindeki anlamsal frekansları etkilemiş, öykünün sonuna gelindiğinde dahi diğer öykülerdeki gibi *yordama* frekanslarına ait anlamsal yığılmalar bu öyküde meydana gelmemiştir. Bu duruma ait örnek öğrenci görüşleri şu şekildedir:

*“Kız içeri girdiğinde birinin olmadığını, teyzenin psikopata dönüştüğünü anlayabilir veya bu teyzenin kapısına biri geldiğinde kocası sanmış olabilir.”(K15)*

*“Eee... hani ölüyle diyor ya adam o zaman ölmedi yani çiçeği gönderen kız ama adam belki de ölmedi” (K7)*

Öğrencilerin tahminleri *sis etkisinden* yoğun şekilde etkilenmiştir. Öykü boyunca öğrenciler meraklanmış ve yanılmıştır. Buna ek olarak öykü sonuna kadar öğrencilerin bir bölümü, bazı bölümlerde yanlış tahminlerde bulunmuştur. Bu duruma ait örnek öğrenci görüşleri şu şekildedir:

*“İkinci soruya cevap veriyorum. Bu bölümün devamında olayların veya durumların şöyle devam edeceğini düşünüyorum eee... Gerçekten Gülay teyze hani karanfil görünce birazcık eee... Kafasını oynatmış olabilir eee... Kocası bence yok ama olduğunu hani halüsinasyon görüyor da olabilir. Bence böyle devam edeceğini düşünüyorum.”(K3)*

*“Kız içeri girdiğinde birinin olmadığını teyzenin psikopata dönüştüğünü anlayabilir veya bu teyzenin kapısına biri geldiğinde kocası sanmış olabilir.”(K15)*

*“Devamında kadının kocasının geldiğine iyice anlayıp devam eder. En sonunda bu çocuğun annesi ve babası buna müdahale ederler. Çocuk hiçbir zaman karanfil ve badem şekerini getirenin o olduğunu söyleyemez.”(K20)*

*“Tekrar kadına böyle hani başka şeyler yaparak veya onunla konuşarak bu çiçeği ben koymuştum böyle biri yok veya tedavi alarak şey yapabilirler nasıl desem yani böyle devam edebilir öykünün devamı.”(E17)*

*“Bence, kadın hayal görüyor gibi geldi ve kadın hayal gördüğünü anlatacak.”(K19)*

*“Gülây teyzeye söyleyecek ama o inanmayacak. Gerçek olduğunu söyleyecek kız içeri girecek o da onu görecek.”(E18)*

BBED’de öğrencilerin tahminleri genellikle diğer öykülere göre daha fazla anlamsal olarak yığılma göstermiştir. Bu durumda şahıs kadrosunun, olayın geçtiği yerin ve konu bütünlüğünün dar bir çerçevede olması önemli bir etken olarak öğrencilerin tahminlerini etkilemiştir. Özellikle üçüncü ve beşinci bölümde bu durum öğrencilerin tahminlerine yansımıştır. Üçüncü bölümde öğrencilerin tahminlerine ilişkin *yordama* kategorisine ait görüş özetlerinde 33 frekanslık bir yığılma meydana gelmiştir. Elektrik direğinin lambası takılacak mı takılmayacak mı ikilemi öğrencilere boşluk doldurma konusunda neredeyse sadece iki olasılık bıraktığı için öğrencilerin *tahminleri* anlamsal olarak bu noktada yığılma göstermiştir. Bu duruma ait örnek öğrenci görüşleri şu şekildedir:

*“Devamında ışık takabilirlerdi çocuğun odasına. Işık gelebilir ve çocuk da annesinin dilinden kurtulabilir. Çünkü sürekli gaz lambası yakıyorlar.”(E9)*

*“Çocuğun istediği olmaz, hiçbir zaman lambasını takmayacak olabilirler.”(K15)*

Buna ek olarak beşinci bölümde öğrencilerin tahminlerine ait görüş özetlerinde 24 frekanslık bir yığılma meydana gelmiştir. Bu bölümdeki elektrik direğinin kırılan lambasının tamir edilip edilmeyeceği ikilemi öğrencilerin tahminlerinde büyük bir anlamsal yığılma göstermesine sebep olmuştur. Bu duruma ait örnek öğrenci görüşleri şu şekildedir:

*“Hocam, ikinci soruya cevabım da devamında çocuğa kızıldığı için - taş atan çocuğa - kızıldıktan sonra yeniden ampul takılması, ışık takılması direğe.”(E5)*

*“İkinci soruya geçiyorum. Olayın devamında bence u... tekrardan elektrik gelmeyecek çünkü birincide zaten zor bağlanmıştı. Bir de şey olması hani tekrardan bir elektriğin bağlanması oraya, tekrar ışık gelmesi, bence zor olacak ya da olmayacak gibi geliyor.”(K2)*

Ayrıca bu öykünün birinci bölümünde yazar bir adet *ileri sapıma* başvurmuştur. Öğrenciler, bu ileri sapımı 10 frekansla yakalayabilmişlerdir. Öyküdeki zamansal değişimi, *yordama* kategorisine yansıtmışlardır. Bu duruma ait örnek öğrenci görüşü şu şekildedir:

*“İkinci soruya geçiyorum. Okuduğum bölümün devamında bence olabilecek bir şey olarak mesela elektrik direği şu anda mutlu, dikilecek ama belki de sonra insanların u... kendisine olan işini kendisine belki de iyi davranmadıkları için yani ne bileyim mesela üzerine, atıyorum, mesela yazı yazacaklar.”(K2)*

GSD’de birinci bölümde sadece hayırsız bir torun ve ona miras kalan evden bahsedilmesi öğrencilere dolduracak çok az boşluk bıraktığı için öğrencilerin *yordama* kategorisine ait görüş özetlerinde 24 frekanslık bir yığılma meydana gelmiştir. Bu duruma ait örnek öğrenci görüşü şu şekildedir:

*“Apartman dikilmemiş dediği için galiba hayırsız torun, orada bir apartman dikecek ölmüş dedesini arsasına. O şekilde satacak diye düşünüyorum. Mahalle halkı da buna karşı çıkacak.”(E3)*

Üçüncü ve dördüncü bölümlerde öğrencilerin tahminlerine ait *yordama* kategorisine ilişkin özetler, derece derece yükselmiştir. Üçüncü bölümde 11, dördüncü bölümde 13 frekanslık bir yığılma meydana gelmiştir. Özellikle bu bölümlerde kullanılan *önseme* ve *geri sapım* gibi unsurlar, öğrenci tahminleri üzerinde etkili olmuştur. Üçüncü bölümde Aslı’nın geçmişte duyduğu bir kıza ait ağlama sesi, yani geri sapımı 3 frekansa, Alişan’ın ailenin bahçesinde bulduğu kırmızı terlik *önsemesi* 8 frekansa yansımıştır. Bu duruma ait örnek öğrenci görüşleri şu şekildedir:

*“Küçük bir kızı varmış veya bir kızı alıkoymuşlar olabilirler, bilmiyorum işte. O küçük kız hani duymuştu ya seslerini. Şu an kızın adını hatırlayamadım ağlama sesi gibi bir şey duymuştu, işte o yani... O kız ortaya çıkacakmış gibi hissediyorum.”(K7)*

*“Alişan’ın bulduğu terlik. Hani buradan bence bir şey çıkmaz ama devamında hani burada Alişan’ın merakı gitmiş olacak ama bence başına kötü bir şey gelecek. Bahçeden çıktı ama hani belki birisi onu gördü hani başına kötü bir şey gelecekmış gibi hissediyorum.”(K6)*

Dördüncü bölümde öğrenciler, 13 frekans ile evdeki gizeme ait boşlukları doldurulamamış ve metinle etkileşimi sağlamıştır. Ancak bu sonuca yönelik belirtiler öğrencilerin alımlamalarında düşük bir frekans grubunda seyretmiştir. Öğrencilerin bu frekansları öyküde yakalayabildikleri *iki önsemeden* meydana gelmiştir. Bu önsemelerden birisi bahçede bulunan kırmızı terliktir. İkincisi ise Sadık’ın çarşıda çocuk kitaplarını incelerken görülmesi ve evde aileye ait bir sır olduğunu belirtmesidir. Bu duruma ait örnek öğrenci görüşü şu şekildedir:

*“Devamında Sadık bence bu olayı açıklayacak ve yani açıklığa kavuşacak bu olay. Yani kardeşinin olduğunu falan söyleyecek muhtemelen.”(K1)*

Son bölümde ise metin okuyucuya boşluk doldurma olarak ailenin sırrı ortaya çıktıktan sonra “Aile düzelecek mi, düzelmeyecek mi?” gibi dar bir çerçeve sunmuştur. Bu nedenle de öğrencilerin dolduracakları boşluklar azalmış ve bu durum *yordama* kategorisine ilişkin frekansların yığılmasına sebep olmuştur. Öğrencilerin görüş özetlerinde 20 frekanslık bir yığılma meydana gelmiştir. Bu duruma ait örnek öğrenci görüşleri şu şekildedir:

*“Bence Sadık artık bunlara dayanamayacak, babasının olması istediği kişinin tam tersi olacak hani diğer insanlarla daha iyi, sıcak ilişkiler kuracak.”(E14)*

*“İkinci soruya geçiyorum. Okuduğum bu bölümün devamında hani bu adam gider belki de hani bu adam artık dövmekten vazgeçer veya Bora Sadık’la annesi artık komşularla beraber yakın olurlar”(K6)*

*“Sadık’ın babasıyla konuşup ve sadece Sadık’ın değil ve mahalledeki diğer çocukların ve orda Sakine Hanım’ın konuşup bu sorunu ortadan kaldıracabileceklerine ve onların da burada güzel bir aile olabileceklerini düşünüyorum. Yani böyle devam eder diye düşünüyorum.”(K18)*

*“Komşularıyla, babası değil de annesi ve Sadık gayet iyi bir şekilde geçinecekler. İlk taşındıklarının aksine taşınmayıp birlikte huzurlu mutlu bir şekilde yaşayacaklar.”(K20)*

*“Bence Sadıklar bu sefer buradan taşınmayacak. Arkadaşları u... iyi davranacak. Kardeşiyle de alay etmeyecekler. Babası da taşınmayacak.”(E18)*

*“Devamında Sadık’la konuşacaklar, onun babasını ikna edecekler tekrar araları düzelecek.”(E8)*

*“Böyle devam edebilir. ... Bence Bora’yı alıp kardeşinin babasının karşısına geçip kardeşin düzgün bir şekilde okuyabileceğini söyleyebilirler. Bence böyle devam eder. Böyle olur ve biter hocam. Bence sonra kardeşi okula da gidebilir.”(E6)*

Yukarıdakilere ek olarak bu kategoride öğrencilerin tahminleri anlamsal olarak oldukça fazla ve çeşitli şekilde seyretmiştir. Bazı noktalarda öğrencilerin tahminleri, olabilecek olaylarla ilgili ortak noktalarla benzerlik taşımaya rağmen öğrenciler bu olayların nasıl gerçekleşebileceğine yönelik çok farklı olasılıklarda frekanslar vermişlerdir. Buna ek olarak öğrenci frekanslarında bazı bölümlerde tamamen ayrı noktalara doğru tahminler meydana gelmiştir. Bu durumda *yordama* frekansına yansımıştır. Örnek olarak PDA öyküsünde öğrencilerin büyük bir çoğunluğu, dördüncü bölümde olaylar en kötü hâldeyken bir anda ortaya birinin çıkmasından kaynaklı olarak artık öyküdeki kötü gidişin düzeleceğini tahmin edebilmişlerdir. Ancak bu tahminlerinde de çok farklı frekanslara yönelmişlerdir. Ağırlıklı olarak kendi deneyim ufuklarını harekete geçirmişlerdir. Bu *deus ex machina* (ileri tesadüf etkisi) niteliği taşıyan bir kişinin aniden ortaya çıkmasından kaynaklı oluşan boşluktan meydana gelmiştir. Öğrenciler olayların düzeleceğini tahmin etseler de bunun nasıl olacağına dair ayrışmalar yaşamışlardır. Bu duruma ait örnek öğrenci görüşleri şu şekildedir:

*“İkinci soruda, olayların devamında siyah kaşkollü adama mesela birisinin dur diyeceğini düşünüyorum.”(K1)*

*“Siyah kaşkollü adamın durduğu insanla ilgili bir şeyler olacak. Siyah kaşkollü adam o adama, ‘Neden buradasınız?’ diyebilir. Ya da ona sorular sorabilir. Yine ona da ders verebilir.”(K17)*

*“Devamında adamın kim olduğunu merak ediyorum. Sanki o sokaktaki adam bütün olayları değiştirecek gibi geliyor. Ya da siyah kaşkollü adam ölecek gibi hissettim.”(E8)*

KKŞ’de *sis etkisinin* başladığı üçüncü bölüm itibariyle öğrencilerin tahminleri, birbirinin zıttı üç farklı gruba ayrılmış ve uzun süre bu zıtlık korunmuştur. Anlatımdaki boşluk okuyucuyu yanılttığı için öğrencilerin doldurması gereken boşluk hem fazla olmuş hem de yanıltıcı yönde seyrettiği için tahminler birbirine uzun süre ters düşmüştür. Boşluk okuma süreci devam ettikçe daha da büyümüştür. Üçüncü bölümde Esin’in yaptığı şaka sonrası, Gülay teyze çığlık atıp eşinin geldiğini söylemiş ve öykü ilerledikçe de ısrarla Esin’i eve çağırıp onu eşiyile tanıştırmak istemiştir. Bu durum öğrencileri tam olarak üçe bölmüş, bir bölümü öykü ilerledikçe Gülay teyzenin eşinin gerçekten geldiğine -okumasının uzun bir sürecinde- inanmıştır. Öğrencilerin bir bölümü Gülay teyzenin delirdiğinden emin olmuş, bunu düşünerek okuma sürecine devam etmiştir. Bir bölümü ise Esin’in başına gelen bu duruma şüpheyle yaklaşarak okuma sürecine devam etmiştir. Ayrıca öğrenciler tam olarak *sis etkisini* aydınlatamadığı için görüşlerini de sık sık değiştirmişlerdir. Bu duruma ait örnek öğrenci görüşleri şu şekildedir:

*“İkinci soruda, bu bölümde devamında Gülay teyze mesela bunun bir şaka olduğunu anlayabilir.”(K1) (Dördüncü Bölüm)*

*“Devamında mesela uu... Gülay teyzenin kocasının gerçekten ölmediği çıkabilir ortaya...”(K1) (Beşinci Bölüm)*

“Bu bölümün devamında Gülay teyze içerde televizyon izleyen kocası olmadığını anlamayacak diye düşünüyorum. Gittiğinde içeride kimsenin olmadığını fark edecek.”(K5) (Dördüncü Bölüm)

“Devamında bence Gülay teyze artık bayağı bir hayal görmeye başlayacak ve hastane yatırarak diye düşünüyorum.”(K5) (Beşinci Bölüm)

“Başka şeyler düşünüyor, kendi kendine bir şeyler uyduruyor bence bunun sonunda çok kötü bir şey olacak. Gülay teyze akıl hastanesine bile yatabilir.”(K17) (Dördüncü Bölüm)

“Şöyle devam edebilir Gülay teyze bunu Esin’in yaptığını anlamıştır ve Esine de aynı şekilde bir şaka yapıyor olabilir. Hani onun korkmasını sağlayabilir. Öyle düşünüyorum. Yani şakaya şaka olarak karşılık verebilir.”(K17) (Beşinci Bölüm)

“Belki kadın şizofren olmuş olabilir. O şaşkınlıkla kocası nasıl gelsin oraya yani ölmüş kocası...”(E4) (Dördüncü Bölüm)

“Belki Gülay teyze ona şaka yapmış olabilir. Belki yani bunları söyleyerek. Belki onun şaka yaptığını anlayarak onun şaka yapmış olabilir. Belki ona söylerse belki daha fazla hasta olabilir.”(E4) (Beşinci Bölüm)

Ayrıca öykülerde kullanılan *ileri sapım*, *önseme*, *geri sapım* gibi teknikler, öğrencilerin tahmin ifadelerinin içeriğine okuma sürecinde yansımış ancak genel yordama frekans oranı oldukça düşük seyretmiştir. İki *ileri sapım*da frekans sayıları 10’da kalmıştır. *Önsemeler* 8, *geri sapım* ise 3 frekansla öğrencilerin anlatımı yakalamasına yardımcı olmuştur. Bu durum öğrencilerin öyküye dair bilinmezlikleri çözümlerken zihinsel olarak daha küçük anlatım teknikleri yerine genel kurgunun gidişatından hareket ettiklerini göstermektedir.

Buna ek olarak öğrencilerin tahmin ifadelerinde *eleştirme* alt kategorisinde ulaşılan sonuçları destekleyecek şekilde paralel sonuçlara ulaşılmıştır. Öykünün okuma sürecinde öğrenciler, genellikle okuma sürecine başladıkları zaman öykünün onları mutlu bir sona yönlendireceği ve onlara bir ders vereceği beklentisini tahminlerine ait ifadelerine de yansıtılmışlardır. Öğrenciler, öykünün devamında ne olacağına yönelik

ifadelerine başlar başlamaz *mutluluk bağına* doğru yönelmişlerdir. Bu duruma ait örnek öğrenci görüşleri şu şekildedir:

*“İkinci soruya cevabım, adamın artık böyle insanlarla daha içi içe evine kapanarak değil de birkaç arkadaş edinerek daha güzel bir hayat kuracağını düşünüyorum.”*(K16) (Birinci Bölüm PDA)

*“İkinci soruda devamında durumlar, mesela torunu bu yaptığı şeyin hatasını anlayıp o eve geri dönüp orda Rıza amca gibi yaşayabilir.”*(K1) (Birinci Bölüm GSD)

*“Devamında hocam, olabilecek düşüncelerim uı... bu çiçekçinin uı daha fazla çiçek satması veya insanların zamanla ona daha çok alışıp veya o kahramanımızın annesine papatya almasından dolayı aralarında bir konuşma diyalog arkadaşlık gibi şeyler olabilir.”* (E17) (Birinci Bölüm KKŞ)

*“Siyah kaşkollü adam onları çalışmamaları için ikna edecek çalışmamaları için. Daha mantıklı bir iş çıkacak köye akın edecek veya bu çok çalışmaya bir alternatif bulacak ve çoğu insan da onu uygulamaya çalışacak.”*(E8) (Birinci Bölüm PDA)

*“Devamında bence olaylar bu mutlu olacak ve herkesi aydınlatınca işte mutlu olacak yani devamında ne olacağını şu an çok düşünemiyorum.”*(K8) (Birinci Bölüm BBED)

#### **4.2.5.Çağrışım**

Çağrışım kategorisinde öğrenciler, 4 öyküde toplam 399 adet çağrışımaya yönelik tepki vermişlerdir. PDA 86, KKŞ 117, BBED 83 ve GSD 113 adet çağrışımaya ilişkin frekanstan meydana gelmiştir. Çağrışım sürecinin öykülerin gidişatına göre şekillenmesi, alt kategorilere göre değerlendirilmiştir. Öykülerin frekans sayılarının tüm frekanslara ilişkin bölümlere göre yüzdeleri tablo-14’te görülmektedir.

Tablo-14: Çağrışıma İlişkin Sözlü Tepkilerin Oranları

Bölümler	PDA					KKŞ					BBED					GSD					Genel Toplam											
	1	2	3	4	5	f	%	1	2	3	4	5	f	%	1	2	3	4	5	f	%	1	2	3	4	5	f	%	f	%		
Gerçek Çağrışım	Çevresiyle İlgili Çağrışım	f	10	4	5	5	4	28	7,0	10	11	3	4	2	30	7,5	-	4	10	-	9	23	5,8	9	13	3	6	6	37	9,3		
	Kurma																											178	44,4			
Gerçek Çağrışım	Kendisiyle İlgili Çağrışım	f	2	2	-	1	1	6	1,5	5	9	9	3	3	29	7,3	5	1	1	2	2	11	2,7	2	2	8	2	-	14	3,5		
	Kurma																															
Kurgusal Çağrışım	İzleme ve Dinleme Yönlü Çağrışım	f	6	8	5	5	3	27	6,7	8	1	8	4	5	26	6,5	2	6	5	3	2	18	4,5	10	3	5	3	12	33	8,3		
	Kurma																											153	38,1			
Kurgusal Çağrışım	Okuma Yönlü Çağrışım	f	2	2	2	2	2	10	2,5	1	3	1	2	-	7	1,7	3	3	5	1	2	14	3,5	3	4	7	2	2	18	4,5		
	Kurma																															
Genelleme Yapararak Çağrışım		f	5	4	2	2	2	15	3,8	7	6	4	6	2	25	6,3	2	3	2	4	6	17	4,3	17	2	2	2	2	11	2,7	68	168
Toplam		f	25	20	14	15	12	86		31	30	25	19	12	117		12	17	23	10	21	83		27	24	25	15	22	113		399	100
		%	6,2	5	3,5	3,7	3	21,5		7,8	7,6	6,2	4,7	3,0	29,3		3,0	4,3	5,8	2,5	5,3	20,8		6,8	6,0	6,3	3,7	5,5	28,3			

PDA, *deneyim ufkuna* ilişkin kriterler açısından değerlendirilmiştir. Öğrenciler, öykünün başlangıcındaki olaylar veya karakterin davranışlarını referans almışlardır. Bu doğrultuda öğrencilerin çağrışımlarının şekillendiği tespit edilmiştir. Bu duruma ait örnek öğrenci görüşü şu şekildedir:

*“Ben bunu okurken de düşündüm. Abimin evi meydanın orda. Yaşadığı şehirdeki meydanın orda ve meydandaki herkes ama herkes saat altı buçukta kalkıyor ve her gün oradan aynı yolu gidip geliyorlar. Biz de oraya otururken izlemiştik ve aynı.”*(K18)

İkinci bölümde ise para dağıtma olayının niteliği öğrencileri etkilemiş, öğrenci çağrışımları bu doğrultuda gerçekleşmiştir. İkinci bölümde 20 çağrışım kurulmuştur. Bunlar içerisinde en fazla 10 frekans ise kurgusal çağrışımından oluşmaktadır. Bu duruma ait örnek öğrenci görüşü şu şekildedir:

*Sosyal medyada bir video görmüştüm, aşırı fakir bir adam insanlara para dağıtıyordu ve insanlar çok mutlu oluyorlardı. O bölüm aklıma geldi. Benzerlikse insanlara para dağıtması.”*(K17)

Ayrıca öğrencilerin öykünün gidişatına göre olayların gerçek hayatın dışına çıkmasıyla beraber *çağrışımlarının* türleri de değişmeye başlamış, öğrenciler *çağrışımlarını* daha çok *kurgusal yönde* kurarak bağdaştırmışlardır. Bu süreçte de genellikle öyküyle etkileşimde oldukları dönemdeki siyasi olaylar, haber niteliği taşıyan olaylar ve popüler olaylar önemli rol oynamıştır. Bu duruma ait örnek öğrenci görüşleri şu şekildedir.

*“Venezüella’da 1 doları bozuyor avcun parayla doluyor, otellerde bir günü 1 doların altında kalabiliyor. Böyle bir video çekmişti. Onun videosunu görmüştüm.”* (E11)

*“Hani animasyonlar filan izledim bunla ilgili. Hani böyle yine adam para dağıtıyordu, Hindistan’da yaşıyordu. Çok zengindi, para dağıtıyordu... Hindistanlı bir hani cin gibi bir şey diyebilirim. Aslında yine para dağıtıyordu tüm dünyadaki insanlara. Hani dünyadan insanlar gelirdi. Burada da hiç tanımadığı hiç hani*

*Türkiye’de mi diyeyim artık nerde hiç yaşamayan bir adamla adamlar geliyordu hani. Hindistan’a geliyordu, adam para dağıtıyordu böyle devam ediyordu.” (K14)*

*“Sosyal medyadan böyle durumları çok fazla görüyorum hocam, insanlar her şeyi satın alıyor ama belli süre sonra onlarda sıkılmaya başlıyorlar. O sahip oldukları şeyden yani aslında her şey var ama var olmasına rağmen...”(E5)*

Bununla beraber gerçek yönlü çağrışımlar ise olaylar gerçek hayattan uzaklaştığında sadece öyküdeki temaların günlük hayatta görülebilecek şekildeki basitleştirilmiş kısımlarından meydana gelmiştir. Örnek olarak öyküdeki para dağıtma olayı bir öğrenci tarafından Konya’daki Şivlilik âdetiyle bağdaştırılmıştır. Bir diğer öğrenci de bunu aile büyüklerinin başka insanlara yardım etmesiyle bağdaştırmıştır. Bu duruma ait örnek öğrenci görüşleri şu şekildedir:

*“Hani bir de Konya’da hani âdet var ya Şivlilik âdeti dediğimiz, adam her sabah iki katlı evinin önünde sandalyeyi koyup, para dağıtıyormuş. Şeker dağıtır gibi para dağıtıyor.”(K12 )*

*“Bu kadar abartılı bir şekilde görmedim ama daha az miktarlarda olduğunu gördüm. Mesela anneannemle dedem hep birilerine para olsun, işte giysi kıyafet filan hep yardım ediyorlar. Evlerine gelen herkese ya da gelmeyen ama bu kadar abartılı değildi.”(K14)*

Buna ek olarak öğrencilerin bir bölümü öykülerin gerçek hayatın dışına çıkmasıyla bu durumu bilim kurgusal veya siberpunk bir evren tasavvuru içeren senaryolarla bağdaştırmışlardır. Burada da genellikle *kurgusal çağrışım* kurulmuştur. Bu duruma ait örnek öğrenci görüşleri şu şekildedir:

*“Böyle değil ama sanki dünyayı uzaylılar işgal etmiş, tek bir kişi kalmış gibi oluyor.”(E8)*

*“...Artık insanlar yavaş yavaş teknolojinin gelişmesiyle hiç yeşil alan kalmayacak ve insanlar artık yavaş yavaş dağılacaklar, diye ben bunu bir şeyde okumuştum. Dergi gibi bir şeyde okumuştum hatta derginin adı da ‘2100’den Bir Yaşam’ diye bir dergiydi.” (K5)*

*“Aslında izlediğim bir filmde görmüştüm(Vol-İ.) Dünyanın bir çöp hâline dönüştüğünü ve bütün insanların uzayda bir gemiye taşındıkları... Dünyaları şu anda böyle bir hâl alıyor ve sonunda yaşanamayacak bir yer olup farklı bir çözüm yolu için başka bir yere taşınabilecekleri...” (K14)*

KKŞ, *deneyim ufkuna* ilişkin kriterler açısından değerlendirilmiştir. Öyküde birinci bölümdeki çiçekçi tasviri ve genellikle *iç odaklayımla* karakterin paylaştığı düşünceleri öğrencilerin çağrışımlarını etkilemiştir. Bu duruma ait örnek öğrenci görüşleri şu şekildedir:

*“Gemlik’e gittiğimiz zaman orda da böyle bir çiçekçi vardı bankın etrafına kovaları asıyordu. Çiçekler vardı içinde o çiçekçiyle buradaki çiçekçiyi benzettim.”(K18)*

*“Karşıma çıktı. İstanbul’da bunla daha çok karşılaştım Konya’da pek görmesem de.”(E12)*

İkinci bölümde misafirlğe giden bir kızın sıkılması, misafirlikteki teyzenin ona karışması, komşu ilişkileri ve misafirlik gibi durumlar öğrencilerin çağrışımlarını etkilemiştir. Bu bölümde öğrenciler, çağrışımlarında gerçek hayatın dışına çıkmamış hem kurgusal hem gerçek çağrışımları bu doğrultuda seyretmiştir. Öğrencilerin bu bölümde kurduğu *kendisiyle ilgili çağrışımlara* yönelik frekans sayısı 9’dur. Öyküdeki anlatılan olayın öğrencilerin hayatına yakınlık teşkil etmesi, öğrencilerin bu noktada çağrışımlarına yönelik frekansları da şekillendirmiştir. Bu duruma ait örnek öğrenci görüşleri şu şekildedir:

*“Gülây teyzenin Esin’in karışmasını da komşumuza benzettim biraz ve zorla elini öptürmesi yani zorla değil ama elini uzatıp kendisi öptürmesini de bir akrabamıza benzettim.”(K17)*

*“Durumun benzerini ben yaşadım, deyim. Böyle annemin zoruyla misafirlğe gidip, böyle yaşlı yaşlı teyzelerin arasında kalmak gerçekten çok sıkıcı oluyor. Yani benzerlikleri bu kadar.”(K3)*

Üçüncü bölümde öyküdeki şaka olayıyla beraber öğrencilerin çağrışımlarının tamamı şaka olayı çevresinde şekillenmiştir. Bu bölümdeki 9 frekansta öğrenciler, kendileriyle ilgili çağrışım kurmuştur. Bu duruma ait örnek öğrenci görüşü şu şekildedir:

*“Olayın veya durumun benzerini yaşadım. Bir arkadaş grubundaydık ve o kişiler biraz yaramazdı. Zaten sonra biz onlarla ayrıldık eee... Sürekli birilerinin zillerine basıp kaçıyorlardı. Özellikle yaşlı kişilerin yani bu kadar.”(K3)*

Öğrenciler, bu öyküde 4 öykü içerisinden en fazla kendisiyle ilgili çağrışımına başvurmuşlardır. Bu noktada öğrencilerin kendi yaşam deneyimleri öyküdeki olaya oldukça yakın seyretmiştir. Bu da öğrencilerin öyküdeki deneyim ufuklarında özdeşleşme kurarken öyküdeki olay ve karakter üzerinden benzer yaşam özdeşleşmesi kurabildiğini göstermiştir. Bu duruma ait örnek öğrenci görüşleri şu şekildedir:

*“Ben papatya değil de lavanta, annem çok lavanta sevdiği için ona lavanta alırım hani bir buket olsa bile lavanta alırım hani hafta sonu kursundan çıktığımda bazen ona lavanta almaya giderim sadece bu kadar...”(K12)*

*“Bende böyle bir şey yaptım. Bizim yukarı katımıza bir teyzemiz vardı. Aslında ben onu severdim. Eşi her akşam ona gül getirirdi. Bir gün eşi iş yüzünden yurtdışına gitmişti. Ben de sevin sin diye kapısına gül koymuştum. Eşi geldi zannetmişti. Sonra benim yaptığımı öğrenince bana biraz darıldı, kızmıştı.”(K15)*

*“Yaşadığım olayda arkadaşlarımla dershanede oturuyorduk, işte böyle birbirlerine korku öyküsü falan anlatmaya başladılar. İşte orda da buna benzer bir öykü vardı yani. İşte adam ölüyor mezarından kalkıyor geliyor onlarla konuşuyor falan gibisinden.”(E2)*

*“Evet, ben mesela geçen yıl bayağı korkmuştum. Böyle bir şey olabilir mi diye. Evet, hatırladım. Kardeşimle galiba etmiştik kavga mı etmiştik, bir yerleri acıyordu acaba ben mi yaptım diye sonra bir şeyi yokmuş. Kendi kendine acımış şeymiş o zaman.”(E4)*

*Kurgusal yönlü çağrışımlarda* gerçek olaylar ve öyküdeki olaya oldukça yakın olan kurgusal gerçek olaylar, öğrencilerin *deneyim ufkunda* karşılık bulmuştur. Ayrıca yazar, öykü içinde Gülay teyzenin kocasının geri döndüğü şakasını, ölmüş birinin canlanması gibi okuyucuya anlatmıştır. Bu konudaki çağrışımlarda da öğrenciler, bu durumu ya gerçekten geri döneceği şekilde popüler kültüre ait film ve dizilerde gördükleri senaryolarla bağdaştırmış ya da bu durumun gerçek hayatta olmayacağına dair çağrışımlarda bulunmuşlardır. Bu duruma ait örnek öğrenci görüşleri şu şekildedir:

*“Bir filmde bir çocuk hapisanedeki savaş esirlerini görüyordu. Pijamalı adamlar, diyordu onlara. Her gün onları izliyordu. Onu çağrıştırdı. Nazi kampındaki çocukları anlatan bir film. Adını hatırlayamadım. Alman subayının oğlu her gün kantondaki insanları izlerdi. Onu çağrıştırdı.”*(E8)

*“Filmde bir tane adam öldü sanıyorlardı ama o adam gerçekten ölmüştü, ikizi yaşıyordu.”*(K7)

*“Böyle bir benzerlik olmadı hocam. Çünkü bizim dünyamızda böyle bir şey yok. Ölmüş kişinin tekrar gelmiş, tekrar geleceğine inanabilen bir insan yok.”*(E16)

BBED, *deneyim ufkuna* ilişkin kriterler açısından değerlendirildiğinde, her bölümde elektrik direğinin *iç odaklayımla* gördüklerini ve yaşadıklarını anlattığı olayların öğrencileri çağrışım kurma konusunda yönlendirdiği tespit edilmiştir. Örnek olarak üçüncü bölümde öğrenciler elektrik direğinin kendisinin ve fakir ailenin durumunu anlatmasını referans olarak çağrışımlarını bu doğrultuda kurmuşlardır. Özellikle dramatik durum onları çok etkilemiştir. Çağrışımlarını kurarken de fakirlik ve çaresizlik temalarından yararlanmışlardır. Çağrışımlar, genellikle çevresinde gördükleri veya kurgusal nitelikli olaylardan meydana gelmiştir. Bu duruma ait örnek öğrenci görüşleri şu şekildedir:

*“ ‘Asla Pes Etme’ diye bir kitap vardı. Orda bir çocuk vardı hani elektrik direği değil de çocuk vardı. Çocuk da yine fakirdi, yalmızdı, yoksuldu, dışarda yaşıyordu fakat insanlar yardım ettikçe okuyabiliyordu ve kocaman bir adam oldu, doktor olmuştu. Buna benzettim sadece.”*(K12)

*“Karşı binamıza yabancı uyruklu taşınmıştı ve durumları olmadığı için evlerine elektrik bağlatmamışlardı ve bu yüzden ödevini yapamadığını bize anlatmıştı ona benzettim.”(K5)*

*“Çevremde böyle bir olay olmuş. Dedem matematik öğretmeni, o zamanlar böyle elektrik yokmuş gaz lambası varmış ve gaz lambası fazla gitmesin diye hızlı hızlı ders çalışmaya çalışmış.”(K19)*

Beşinci bölümde ise bütün kategorilerdeki öğrencilerin çağrışımlarının tamamı elektrik direğinin lambasının kırılmasına ve ona taş atan çocuğa odaklanmıştır. Bu duruma ait örnek öğrenci görüşleri şu şekildedir:

*“Bir dizide lambadan adamın odasına ışık geliyordu, uyuyamıyordu ve lambaya yumurta atıyordu”(E11)*

*“İzlediğim filmde yani tabi uzun bir bekleyişten sonra mutlu olması, birinin bir kişinin veya objenin yani diğer filmlerde mesela bir kitapta adam kendi eşyalarının onunla aynı duyguyu yaşadığını okumuştum...”(E2)*

*“Geçen hafta bize elektrik direkleri gelmişti takılmıştı yalnız bir baktım ki orada bir taş izi birisi lambayı kırmış. Biraz üzüldüm tabi.”(E4)*

*“Evet oldu. Benim bir tane arkadaşım vardı topu havaya attı, lamba patladı. Bizde bundan korkmuştuk. O günden sonra dışarda pek top oynamadık.”(K10)*

*“Ailemde bir keresinde balkonu ben sprey bulmuş, boyamış kirletmişim. Böyle bir şey oldu.”(E13)*

Buna ek olarak öğrenciler, bu konudaki çağrışımlarında genellikle soyutlamadan uzak şekilde gerçek hayattaki çağrışımlardan yararlanarak çağrışımlara başvurmuşlardır. Ayrıca en fazla *genellemenin* yapıldığı öykü bu öyküdür. Öğrencilerin olayı gerçek hayata taşıyıp kesin bir referans göstermeden öyküdeki olayın genellikle gerçekleşebileceğine dair frekanslarının yanında, öykülerdeki olayları *somutlaştırarak* veya benzerlikler kurarak fabl türünün alegorik özelliğini yansıttıkları durumlar da çağrışımdaki bu alt kategoriye dâhil edilmiştir. Örnek olarak genelde direklerin

lambalarının patladığını gören bir öğrencinin ifadesi *genellemeye* girmekle beraber elektrik direğini öğretmenlere benzetip etrafa ışık saçmasıyla öğretmenin çabalarını bağdaştıran *somutlaştırmalar* da *genellemenin* içerisinde yer almıştır. Bu duruma ait örnek öğrenci görüşleri şu şekildedir:

*“Çevremde herkes insanlara hizmet amacıyla yanıp tutuşuyor. Öğretmenlerimiz bize bir şeyler öğretmek amacıyla yanıp tutuşuyor. Bunu söyleyebilirim.” (K4)*

*“Hani bizim hayatımızda o elektrik direği yerine yoksul bir aile öyküde de elektrik yani yoksul bir ailenin yerine elektrik direği geçti. Ben bunla bağlantı kurdum. Aslında hani yardım ediyoruz ve insanları aydınlatıyoruz. Elektrik direğine de insanlar yardım etti ve mahalleyi aydınlattı.”(K12)*

*“Buna benzer şeyler tabi ki de direği yaşayamayacağımız için insandan yorumlamak lazım. Elektrik direğini uı... bu elektrik direğini bir insan olarak düşündüğümüzde buna benzer şeyler çok fazla görüyoruz günlük hayatta, okulumuzda her yerde görebiliyoruz dışlanmış insanlar...”(E17)*

GSD, *deneyim ufkuna* ilişkin kriterleri açısından değerlendirildiğinde öğrencilerin hem kurgusal hem gerçek çağrışımlarında gerçek hayatın referanslarından dışarı çıkmadığı tespit edilmiştir. Örnek olarak birinci bölümde başlangıçtaki olayı referans alan öğrenciler, bu olaylara benzer nitelikteki çağrışımlarını bütün alt kategorilerde kurmuşlardır. Bu duruma ait örnek öğrenci görüşleri şu şekildedir:

*“Arkadaşlarından, akrabalarından filan babasını, ailesini tanımayan, unutan kişiler tabi ki de oluyor. Babasını ailesini tanımayan onlarla hiç uğraşmıyor. Onları hiç hatırlamıyor bile böyle şeyleri görebiliyoruz.”(E17)*

*“Aslında bunun gibi bir izlediğim film var. Gine emekli bir adam ve onun şey eşyalarına sahip çıkan işte torunlardır, aile yakınlarıdır, akrabalarıdır. ‘Dedemin Fişi’ diye bir komedi film izledim. Orda gine dede vardı ve sadece kıymetini mirastan alıyorlardı...”(K12)*

*“Bir dizide gene evi boşaltıyorlardı. Oraya binalar dikmek istiyorlardı. Adı ‘Şefkat Yerimdar’dı’ ama amcamlar tarlayı doğal bırakmak yerine oraya evler diktiler.”(E13)*

Öyküdeki gizem öğrencilerin çağrışımlarını etkilemiştir. Üçüncü bölümde öğrencilerin kurgusal ve gerçek çağrışımları oldukça yakındır. Burada da genellikle öğrenciler, ailede ortaya çıkan gizem ve bunu çözmeye çalışan çocuklar üzerinden çağrışımlarını kurmuşlardır. Bütün çağrışımlar günlük hayattaki olaylar üzerine odaklanmıştır. Bu duruma ait örnek öğrenci görüşleri şu şekildedir:

*“ ‘Sınıfta Gizemli Dedektifler mi, Maceracı Dedektifler mi’ öyle bir kitap vardı. Orda okuduğum bir bölümde sessiz sakin bir ailenin gizemini araştırıyorlar ve evin içine giriyorlardı.”(K18)*

*“Ben böyle bir olayı Almanya’da yaşamıştım. Okuldaydık. Bir tane bölge vardır, bodrum katında bir yer. Biz orada ne olduğunu çok merak ediyorduk. En sonunda gidip baktık. Artık çok heyecanlanmıştık. Baktık bir şey yokmuş, boşuna merak etmişiz.”(E4)*

Beşinci bölümde öğrencilerin çağrışımlarının tamamı ailenin engelli kızının ortaya çıkmasından ve bu gizemin çözülmesinden sonraki genel tablodan meydana gelmektedir. Özellikle bu bölümdeki çağrışımlar ağırlıklı olarak *kurgusal çağrışımdan* meydana gelmiştir. Öğrenciler çağrışımlarını kurarken popüler kültürde buna benzer konuları ele alan kurgusal eserlerden fazlaca yararlanmışlardır. Bu duruma ait örnek öğrenci görüşleri şu şekildedir:

*“Bir dizide izledim. ‘Küçük Ağa’ adlı dizi. Yeni taşınan komsunun bahçesine top atıp giriyorlardı ve onların kaçak et kestiklerini görüp, polise şikâyet ediyorlardı.”(E13)*

*“Yanlış hatırlamıyorsam filmin adı ‘Black’ti’ ama tam olarak emin de değilim. Eee... o filmde şey yine böyle kör ve sağır bir çocuk vardı. Bu çocuğun eğitimi için oldukça varlıklı bir ailenin çocuklarının eğitimi için uğraşıyorlardı. Hani birçok hocanın gelip gitmesine rağmen eee... bu çocuk için bir fayda sağlamıyordu. En son bir hoca hani tutuyorlardı...”(K2)*

İkinci bölümde ailenin suratsız ve soğuk davranışları ve çocuklar arasındaki iletişim sürecinin yer aldığı genel konular, öğrenciler tarafından gerçek hayata daha yakın çağrışımlara sebep olarak *deneyim ufuklarını* doldurmuştur. Bu duruma ait örnek öğrenci görüşleri şu şekildedir:

*“Bizim geçen yıl bir tane komşumuz vardı. Bunun gibi bayağı suratsızdı. Biz; ona bir şeyler götürüyoruz, hiçbir şekilde kabul etmiyordu. Kim olduğunu bile bilmiyorduk. O kadar gizemli idi.”(E4)*

*“Binada, ailevi sorunları olan birisi vardı. Karşı binadan biriyle tanışmıştım, arkadaş olmuştum. Onun da içine kapanık biri olduğunu biliyorum, kimseyle konuşmak istemiyordu. Ailevi sorunları vardı, ben de boş ver diyordum.”(K5)*

Öykülere göre öğrencilerin *çağrışımları* karşılaştırıldığında, özellikle öykülerin türlerine göre *çağrışım* frekanslarında değişiklik olduğu tespit edilmiştir. Yabancılaştırılan/örtük anlamlı metin ve örtük anlamlı metin olan iki öykünün frekansları diğer yalın anlamlı iki öyküye göre daha düşüktür. Öğrenciler yalın anlamlı iki öyküdeki karakterlerle daha iyi *özdeşleşebilmişler* ve öyküdeki karakterleri daha iyi *somutlaştırabilmişlerdir*. Metindeki konu bütünlüğü gerçek hayattan uzaklaştıkça veya kurgusal dünyada işlenen konulara yaklaştıkça çağrışımlar bu yöne doğru yönelmiştir. Öğrencilerin *kurgusal veya gerçek çağrışımları* öykülerin türü, niteliği ve öğrencilerin hayat tecrübelerine göre değişiklik göstermektedir. Bu noktada öğrencilerin yabancılaştırılan/örtük anlamlı metin olan PDA'daki konu bütünlüğüne göre daha zayıf yaşam tecrübelerine sahip olduğu tespit edilmiştir. Bu kategori ve bu kategorilere bağlı alt kategoriler ile öğrencilerin okudukları metinlerdeki çağrışım düzeylerinin birincil yaşam tecrübelerine veya metinlerarasılığa yöneldikleri sonuçları tespit edilebilmiştir. Ayrıca bu sürecin metin türleri, metinde anlatılan konuyla öğrencilerin yaşam tecrübeleri arasında doğrudan ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Bunlara ek olarak öğrencilerin kurdukları *gerçek çağrışımların deneyim ufkunu*, yakın dönemde meydana gelen popüler kültüre ait önemli olaylarla şekillendirdiği bulgusu elde edilmiştir. Örnek olarak PDA'da paranın değersizleşmesi kavramı öğrenciler tarafından alımlanırken bir öğrenciye ait frekans bunu o dönemdeki önemli

gündemlerden olan Venezuela'daki ekonomik krizin paranın değerini düşürmesiyle bağdaştırmıştır. Diğer kurgusal çağrışımların ise neredeyse tamamı popüler kültürün yansımaları olarak meydana gelmiştir. Öğrenciler *estetik deneyimlerinden* yararlanırken zamansal olarak yakından-uzaya başvurmuş ve araştırmanın yapıldığı dönemdeki toplumsal gündemi oluşturan popüler olaylarla bağdaştırmışlardır. Bu durumu da okuduğu metni daha anlamlı hâle getirmek için kullanmışlardır. Ayrıca frekanslara ait alt kategoriler incelendiğinde öğrencilerin kurgusal çağrışıma ait izleme ve dinleme yönlü çağrışımlarının 104 frekanstan, okuma yönlü çağrışımın ise 49 frekanstan oluştuğu tespit edilmiştir.

#### 4.2.6. Anlamlandırma

*Anlamlandırma* kategorisine ilişkin *karakter ve olayı yansıtma* ile *ana fikir ve iletiyi yansıtma* alt kategorilerinden öğrencilerin sözlü tepkilerine ilişkin yalnızca *karakter ve olayı yansıtma* alt kategorisine ulaşılmıştır. Bu bölümde yalnızca *karakter ve olayı yansıtma* alt kategorisi incelenmiştir.

*Karakter ve olayı yansıtma* alt kategorisinde öğrenciler, 4 öyküde toplam 205 adet *karakter ve olayı yansıtma* yönlü tepkiler vermiştir. PDA 72, KKŞ 43, BBED 45 ve GSD 45 adet *karakter ve olayı yansıtma*ya ilişkin frekanstan meydana gelmiştir. Öykünün bölümlerine göre öğrencilerin *anlamlandırmaya* ilişkin verdikleri tepkiler incelenmiştir.

Öykülerde *karakteri ve olayı yansıtma*ya ilişkin alt kategorilerdeki tepkiler incelendiğinde, öğrencilerin tepkilerinin genellikle metni anlama süreçlerinin ve *tutarlılık* oluşturma süreçlerinin verdiği tepkilerden meydana geldiği tespit edilmiştir. Öğrenciler verdikleri bu tepkilerde metni okuma süreçlerinde o bölümleri daha iyi anlayabilmek ve öykünün genelindeki *tutarlılığı* sağlayabilmek için öyküde okudukları olayları tekrar etmişlerdir. Olayı kendi cümleleriyle kısmen özetlemişler veya bazen basit yorumlamalarla olayı yinelemişlerdir.

PDA sözlü tepkilerinde, öğrenci görüşleri değerlendirildiğinde 40 öğrenci tarafından 72 adet *anlamlandırma* kategorisine ilişkin *karakter ve olayı yansıtma* yönlü

teпки verildiği tespit edilmiştir. Bu doğrultuda oğrenciler, ođkő boyunca ođkőyő anılamlandırılmaya ilişkin tepkiler göstermiştir. Anılamlandırılmaya ilişkin tepkiler birinci ve ikinci bōlőmde siyah kařkollő adamın karakter yapısı őrzerine(K20), őrőncő ve dōrdőncő bōlőmde para dağıtıldıktan sonraki insanların ve dőnyanın durumu őrzerine(E8, E9, E17), beşinci bōlőmde ise sağır adamın őrzellikleri őrzerine odaklanmıştır(K9). Anılamlandırılmaya ilişkin tepkiler incelendiğinde oğrencilerin yazarın anlatım sırasında merkeze aldığı konular őrzerine odaklandığı tespit edilmiştir. Bu duruma ait örnek oğrenci gōrőřleri şu şekildedir:

*“Bir tane siyah kařkollő adam var. Adam şehrin meydanında bir evde oturuyor. Zaman geėtikėe evin içinde duruyor, ondan sonra bir gőn sandalyesini alıp dışarı ėıkıyor. Adam sandalyesini alıp dışarı ėıktıđında onu hiç kimse fark etmiyor...”(K20)*

*“İnsanların ėok fazla hani sıraya girip artık ėok fazla para ellerine geğtiği için insanların insanlar ėalıřmıyordu.”(E17)*

*“Artık herkes zengin olduğu için satın alınacak bir şey kalmamıştır. Hayatın anlamı da kalmamıştır bence. ˆođu şeyin değerini artık bilemezler ve emek harcamadan almışlardı hepsini. O yőzden değer de kalmamıştır.”(E8)*

*“Adam her zaman yaptığım şeyi yapıyor, sağır bir adama dőnyadan bir haber olan adama bir tomar para veriyor.”(K9)*

KKş sōzlő tepkilerinde, oğrenci gōrőřleri değerlendirildiğinde 40 oğrenci tarafından 43 adet *anılamlandırma* kategorisine ilişkin *karakter ve olayı yansıtmaya* yōnlő tepki verildiği tespit edilmiştir. Bu doğrultuda oğrenciler, ođkő boyunca ođkőyő *karakter ve olayı yansıtmaya* ilişkin tepkiler vermiştir. *Karakter ve olayı yansıtmaya* ilişkin tepkiler; birinci bōlőmde karakterin(Esin’in) anlattığı ėiėekėi ve karakterin kendi ifadeleri(E8), ikinci bōlőmde Esin’in ve Gőlay teyzenin durumu(E7), őrőncő bōlőmde Gőlay teyzenin Esin’e karışması ve Esin’in intikam almak için şaka yapmasından oluşmuştur(E19). Dōrdőncő ve beşinci bōlőmde ise oğrenciler şakanın Gőlay teyze őrzerindeki etkisi őrzerine odaklanmıştır(E10). *Karakter ve olayı yansıtmaya* ilişkin tepkiler incelendiğinde oğrencilerin yazarın anlatım sırasında merkeze aldığı konular

üzerine odaklandığı tespit edilmiştir. Bu duruma ait örnek öğrenci görüşleri şu şekildedir:

*“Öyküyü anlatan kişi, sokağındaki çiçekçiden bahsediyor. Biraz renkli birisi sanırım. Çiçekleri seven, meraklı biraz gün boyunca çiçekçiye izliyor.”(E8)*

*“Kızın da ev oturmalarında yani misafirliklerden kaçmak istemesi, kötü bir davranış gibi geldi. Bilgisayarı daha önemli gördüğünü hissettim.”(E7)*

*“Hocam, kadın için bunlar değerli şeylerdir. Kadın için karanfil, gül gibi çiçekler değerliymiş.”(E9)*

*“Kızın yaptığı şaka kötü bir şakaydı. İnsanların duygusuyla oynamıştı. Fakat o kadının da çocukla çocuğa çok karışması iyi değildi.”(E19)*

*“Yaptığı şakadan dolayı onun hastalandığını düşünüyor ve pişmanlık yaşıyor.”(E10)*

BBED sözlü tepkilerinde, öğrenci görüşleri değerlendirildiğinde 40 öğrenci tarafından 45 adet *anlamlandırma* kategorisine ilişkin *karakter ve olayı yansıtma* tepkisinin verildiği tespit edilmiştir. Bu doğrultuda öğrenciler, öykü boyunca öyküde karakter ve olayı yansıtmaya ilişkin tepkiler vermiştir. *Karakter ve olayı yansıtmaya* ilişkin tepkiler birinci ve ikinci bölümde elektrik direğinin yaşadıkları ve hissettikleri(K15), üçüncü ve dördüncü bölümde elektrik direğinin çocuğu aydınlatabilme çabası ve çocuğun durumu(E9), beşinci bölümde ise taş atıp elektrik direğinin lambasını patlatan çocuğun durumu üzerine odaklanmıştır(K20). *Karakter ve olayı yansıtmaya* ilişkin tepkiler incelendiğinde öğrencilerin yazarın anlatım sırasında merkeze aldığı konular üzerine odaklandığı tespit edilmiştir. Bu duruma ait örnek öğrenci görüşleri şu şekildedir:

*“Soruda direk olacağı için üzülüyor. Sonra ama kendisi gibi direkler olduğunu görünce yani içine su serpiliyor. Şey nasıl deniyordu hocam? Seviniyor yani rahatlıyor yani tek başına olmadığını öğreniyordu.”(K15)*

*“Duygular, direğin artık mahalleyi ve bir çocuğun odasını aydınlattığı için mutluluk duyması, işe yaradığı için mutlu olması.”(E9)*

*“Direğin sevinmesini, yani direğin fazla sevinememesi, bir tane çocuk tarafından taş atıldığında ampulün sönmesi, yani direğin kısa bir sevinç yaşaması, direğin yine sonunda üzüntüyle bitmesi”(K20)*

GSD sözlü tepkilerinde, öğrenci görüşleri değerlendirildiğinde 40 öğrenci tarafından 45 adet *anlamlandırma* kategorisine ilişkin *karakter ve olayı yansıtma* tepkisinin verildiği tespit edilmiştir. Bu doğrultuda öğrenciler, öykü boyunca öyküde *karakter ve olayı yansıtmaya* ilişkin tepkiler vermiştir. *Karakter ve olayı yansıtmaya* ilişkin tepkiler; birinci bölümde öykünün girişinde torunun davranışları ve mahallelinin buna tepkisine odaklanmıştır(K1). İkinci, üçüncü ve dördüncü bölümde Diken ailesinin gizemi ve beşinci bölümde ise Diken ailesinin ortaya çıkan kızlarının durumu üzerine odaklanmıştır(E3, E10, E17). *Anlamlandırmaya* ilişkin tepkiler incelendiğinde öğrencilerin yazarın anlatım sırasında merkeze aldığı konuların üzerine odaklandığı tespit edilmiştir. Bu duruma ait örnek öğrenci görüşleri şu şekildedir:

*“Bu öykünün başında yani çocuğun yani torunun biraz vefasız biri olduğunu anladım.”(K1)*

*“Çocuklar, yeni taşınan ailenin neden böyle olduğunu merak ediyorlar. Aynur perdenin kıpırdadığını ve içerde birinin olduğunu söylüyor. Arkadaşları buna inanmadığı için üzüldüğünü söylüyor.”(E10)*

*“Fazla şüpheli davrandıklarını düşünüyorum ama doğru da olabilir. Mahalle halkının fazla şüpheli davrandıklarını düşünüyorum ama doğru da olabilir, ihtimalleri bilmiyorum.”( E3)*

*“ Okuduğum bu bölümde artık hani uı... evlerinden Diken ailesinin çok fazla ses, gürültü gelmesi nedeniyle Saniye Hanım'ın mesela başının vs. ağrıdığından dolayı bunları filan söylemesi vs...”(E17)*

### 4.3.Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

“Ortaokul öğrencilerinin okuma süreci sonundaki yazılı tepkilerine göre metin odaklı alımlamaları nasıl şekillenmektedir?” üçüncü alt probleminin ışığında öğrencilerin yazılı tepkilerine ilişkin, *yorumlama*, *boşluk sezinleme*, *yordama*, *çağrışım* ve *anlamlandırma* kategorileri incelenmiştir.

#### 4.3.1.Yorumlama

*Yorumlama* kategorisine ilişkin *eleştirme* ile *öneride bulunma* alt kategorilerinden öğrencilerin yazılı tepkilerine ilişkin iki alt kategoriye de ulaşılmıştır.

*Yorumlama* kısmı incelendiğinde öğrencilere ait 4 öyküde toplam 163 adet frekans tespit edilmiştir. Bu frekanslardan 150 tanesi *öneride bulunmalardan*, 13 tanesi ise *eleştirmelerden* oluşmaktadır.

*Yorumlama* kategorisine ilişkin *eleştirme* ile *öneride bulunma* alt kategorilerinden öğrencilerin yazılı tepkilerine ilişkin iki alt kategoriye ulaşılmıştır.

*Yorumlama* kısmı incelendiğinde öğrencilere ait 4 öyküde toplam 163 adet frekans tespit edilmiştir. Bu frekanslardan 150 tanesi *karakter ve olay merkezli öneriden*, 13 tanesi ise *karakter ve olay merkezli* ile *üslup ve çıkarım merkezli eleştirmeden* oluşmaktadır. Yorumlamaya ilişkin öğrenci görüşlerine ilişkin frekansların oranları tablo-15'tedir.

Tablo-15: Yorumlamaya İlişkin Yazılı Tepkilerin Oranları

		PDA	KKŞ	BBED	GSD	Toplam	%	
Yorumlama	Öneride Bulunma	Karakter ve Olay Merkezli	35	37	38	40	<b>150</b>	<b>%92</b>
	Eleştirme	Karakter ve Olay Merkezli	5	1	-	3	<b>9</b>	<b>%5,5</b>
		Üslup ve Çıkarım Merkezli	1	2	1	-	<b>4</b>	<b>%2,5</b>

#### 4.3.1.1.Öneride Bulunma

Öykülere göre *öneride bulunma* alt kategorisi incelendiğinde PDA’da öğrenciler ağırlıklı olarak siyah kaşkollü adamın yaptığı şeyin yanlış olduğuna ve bu konuda siyah kaşkollü adamın bozduğu düzenin geri sağlanması yönünde karaktere *öneride bulunmuşlardır*. Bu duruma ait örnek öğrenci görüşleri şu şekildedir:

“Siyah kaşkollü adama öneride bulunurdum. Artık insanların tek önemseydiği şey para, sıcaklık ve samimiyet kalmadı. Bunu aramaması gerektiğini önerirdim.” (K18)

“Keşke paraların bir kısmını yırtmasalardı.”(E8)

KKŞ’de öğrenciler Esin ve Gülay teyze karakterlerine odaklanarak Esin’in yaptığı şakayı yapmaması konusunda, Gülay teyzenin de Esin’e karışmaması konusunda karakterlere *öneride bulunmuşlardır*. Bu duruma ait örnek öğrenci görüşleri şu şekildedir:

“Esin çok bilgisayar ve internet bağımlısın, biraz dışarı çık, hava al.”(K13)

*“Esin’e şu öneride bulunmak isterdim. İnsanların duyguları ile oynamadan şaka yapmasını isterdim. Her ne kadar Gülay Hanım inanmasa da üzülmiştir belki. Kim bilir?”(K7)*

BBED’de öğrenciler, ağırlıklı olarak taş atan çocuğa yaptığı şeyin yanlış olduğunu belirtmişler ve bunu yapmaması konusunda ona öneride bulunmuşlardır. Ayrıca elektrik direğinin üzülmemesi ve elektrik direğinin umudunu kaybetmemesi konusunda onu teselli etmişlerdir. Bu duruma ait örnek öğrenci görüşleri şu şekildedir:

*“Aslında ilk bu soruya yaramaz çocuk derdim ama hayır, ona da bir öneride bulunmam. Çünkü bence çocukluğu yaşamak için az da yaramaz olmak gerekir.”(K7)*

*“Ödev yapamayan çocuğa ay ışığında ders çalışmasını önerirdim.”(E15)*

*“Yaramaz çocuk, lambaya alakası yok ama olan kişileri düşünerek bir daha asla çevreye zarar vermemeli, diye öneride bulunurdum.”(K16)*

GSD’de ise öğrenciler ağırlıklı olarak Sadık’ın babasının yaptığı şeyin yanlış olduğu yargısına vararak ona öykünün sonunda ortaya çıkan düşüncesini değiştirmesi konusunda öneride bulunmuşlardır. Bu duruma ait örnek öğrenci görüşleri şu şekildedir:

*“Diken ailesinin babasına kızının durumunu saklamasına gerek olmadığını, kimsenin nasıl doğacağını seçme şansına sahip olamayacağını hatırlatmak isterdim.”(K2)*

*“Sadık’ın babasına kızını insanlardan saklamasının doğru olmadığını ve kızının özel eğitim veren okula yazdırmasını önerirdim.”(E10)*

*“Oradaki çocuklara tavsiye ederdim. İnsanlara dış görünüşü ile yargılamamalıyız.”(E18)*

Öğrenciler genellikle yanlış hareket eden, kötü davranışlar sergileyen ve öykünün olumsuz yönde gitmesinde rol oynayan karakterleri merkeze almışlar ve bu konuda onlara yaptıkları şeyleri düzeltmesi konusunda öneride veya eleştirmede

bulunmuşlardır. Bunlar dışında *öneride* bulunurken *yordama* kategorisindeki tahminlerde *mutluluk bağı* öğrenciler tarafından korunmuş ve tahminlerinde bu yönlü bir yönelim söz konusu olmuştur. Ayrıca yine sözlü tepkilerdeki gibi öğrenciler bu tepkilerinin bir bölümüyle *gerçeklik* kavramına da yönelmişlerdir. Öğrenciler sözlü *eleştirme* tepkisindeki alt kategoriyle uyumu yansıtacak ve tepkilerle paralel olacak bir şekilde yazarın bozduğu dengeyi sağlamak ve *gerçekliği* meydana getirmek için *öneride bulunmuşlardır*. Bunlara ek olarak öyküdeki olguları gerçek hayattaki gibi düşünerek sonuçları değerlendirip öyküdeki mesajla ilgilenmeyen ve farklı noktalara yönelen öğrencilere ait frekanslar da mevcuttur.

#### 4.3.1.2.Eleştirme

Öğrenciler, *eleştirme* bölümüne ait tepkilerden *üslup ve çıkarım merkezli eleştirmelere* ait 4 frekansta genellikle; öykünün kurgusunu, yazarın üslubunu veya kendilerine göre meydana gelmiş öyküdeki mantık hatalarını eleştirmişlerdir. Bu duruma ait üslup ve çıkarım merkezli örnek öğrenci görüşü şu şekildedir:

“*Bence bu öykü çok başarılı değil. Bu yüzden tavsiye etmem.*” (E17)

Son olarak 9 adet frekanstan oluşan öğrencilerin sözlü tepkileriyle paralel bulguları yansıtan *gerçeklik* kavramına müdahale etme girişiminden kaynaklı *karakter ve olay merkezli eleştirmeden* meydan gelmektedir. Bu duruma ait karakter ve olay merkezli örnek öğrenci görüşleri şu şekildedir:

“*Niye, ne gerek vardı böyle bir şakaya?*” (K12)

“*... Herkes çalışmıyor, bir iş yapmıyor ama öyküde sabahtan akşama kadar para harcıyor, diyor. Hiç kimse çalışmıyorsa nereye para harcıyorlar?*” (K8)

#### 4.3.2.Boşluk Sezinleme

Yazılı tepkilerde *boşluk sezinlemeye* ilişkin öğrenci görüşleri değerlendirildiğinde 40 öğrenci tarafından 22 adet *boşluk sezinlemeye* ilişkin frekansın

verildiği tespit edilmiştir. Bunlardan 12 frekans anlatı kişileri, 9 frekans öyküleme zamanı ve 1 frekans uzam ile ilgilidir. Öykülere göre PDA 12, BBED 6, GSD 3, KKŞ 1 adet frekansa ulaşılmıştır.

Öğrenciler, öykü bittikten sonra en fazla boşluğu PDA öyküsünde sezinlemiştir. Öykü, yabancılaştırılan/örtük anlamlı bir metindir. Metnin gerçek dünyanın arka planına yerleşen gerçek dışı bir karakter ve kısmen gerçek dışı bir olaya sahiptir. Öğrencilere ait 12 boşluktan 9 tanesi *öyküleme zamanına* ait *boşluğu sezinleme*, 3 tanesi ise *anlatı kişileri* ile ilgili boşluğu sezinlemeden meydana gelmiştir. Öğrencilerin en fazla *boşluk sezinlediği* bu öyküdeki boşluğun en önemli sebeplerinden biri, siyah kaşkollü adamın garip karakteri ve dağıttığı paranın kaynağıdır. Bu durum da yine öğrenciler, sözlü tepkilere bağlı olarak *somutlaştırma* kavramını alımlayarak buradaki boşluğu sezinlemişlerdir. Bu duruma ait *öyküleme zamanı* ile ilgili örnek öğrenci görüşleri şu şekildedir:

*"Siyah kaşkollü adam bu kadar çok parayı nereden bulduğu..."(E9)*

*"Siyah kaşkollü adamın o kadar parayı nasıl bulduğu hakkında kafam karıştı."(K14)*

Öyküdeki *anlatı kişilerine* ait örnek öğrenci görüşü ise şu şekildedir:

*"Olaylar bittikten sonra niye kaşkollü adam niye hiç dışarı çıkmadı?"(E10)*

Öğrenciler ikinci sırada en fazla boşluğu BBED öyküsünde sezinlemişlerdir. Öykü, örtük anlamlı bir metin ve fabldır. Bu öyküde ikinci sırada en fazla *boşluğu sezinlemişlerdir*. Öğrencilere ait 6 boşluğun tamamı *anlatı kişileri* ile ilgili boşluktan meydana gelmiştir. Anlatı kişilerinden ağırlıklı olarak öykünün dördüncü bölümünde direğe taş atıp kıran çocuğun bunu yapma sebebinden ve fakir aileye ait çocuğun özellikleriyle ilgili öğrencilerin karakteri *somutlaştırma* çabası açısından sözlü tepkilerine benzer *boşlukları sezinlemişlerdir*. Bu duruma ait *anlatı kişileri* ile ilgili örnek öğrenci görüşü şu şekildedir:

*"Ders çalışan çocuğun adı ne ?"( K19)*

GSD'nin yalın anlamlı bir öykü olmasından dolayı üçüncü sıradaki boşluk sezilenen öyküyü oluşturmaktadır. Öğrencilere ait 3 boşluktan 2 tanesi *anlatı kişileri* üzerine, 1 tanesi ise *uzam* üzerine sezilenmiştir(E7, K19). Bu duruma ait *anlatı kişileri* ile ilgili örnek öğrenci görüşü şu şekildedir:

”*Suratsız torunun niye bu evi iki yıl bomboş bıraktığına ?*” (E7)

Öyküdeki *uzama* ait örnek öğrenci görüşü ise şu şekildedir:

”*Gül Sokağı tam olarak Türkiye'nin hangi ilinde?*”(K19)

Öğrenciler, dördüncü sırada boşluğu KKŞ öyküsünde sezilenmiştir. Öykü, yalın anlamlı bir öyküdür. 1 erkek öğrenciye ait tek frekansta *anlatı kişileri* ile ilgilidir. Özellikle metindeki sis etkisinin ortadan kalkması ve metindeki bu tutarsızlığın öğrenci alımlamalarında giderilmesi, öğrencilerin sezindikleri boşlukları okuma sürecinden sonra ortadan kalkmasını sağlamıştır. Bu duruma ait *anlatı kişileri* ile ilgili örnek öğrenci görüşü şu şekildedir:

”*Niye hep esinin çorabında çamur oluyor ?*”(E10)

Öykülere ait boşlukların sezilenmesinde, sözlü tepkiler gibi yazılı tepkilerde de metnin türü önemli bir rol oynamıştır. Yabancılaştırılan/örtük anlamlı metin PDA'da öğrencileri *somutlaştırma* çabaları öykü bittikten sonra da frekanslarına yansımıştır.

#### 4.3.3.Yordama

Yazılı tepkilerde *yordama* kategorisine ilişkin öğrenci görüşleri değerlendirildiğinde, 40 öğrenci tarafından 159 adet *yordama* kategorisine ilişkin frekansın verildiği tespit edilmiştir. Öğrencilerin yazılı tepkilerinde *yordama* kategorisi, *yazarla uyum sağlama* ve *alternatif son geliştirme* olarak iki alt kategoride incelenmiştir. *Yazarla uyum sağlama* alt kategorisine özellikle öğrencilerin öykünün sonuna yönelik verdikleri tepkilerde öykünün sonunun yazarın bitirdiği gibi biteceğini düşünenler veya yazarın vermek istediği düşünceyle birebir bitirecek şekilde aynı sonu tekrar eden öğrenci tepkileri dâhil edilmiştir. *Alternatif son geliştirmeye* ait öğrenci

tepkilerinde öğrenciler tarafından yazarın bitirdiği sona tam zıt olacak şekilde bitirme veya genel sona bağlı kalarak içerisinde ufak değişiklikler yapmalarına ilişkin verilen tepkiler dâhil edilmiştir.

PDA, *yordama* kategorisine ilişkin verilerde *alternatif sonla* bitiren öğrencilere dair görüşler 28(%17,6) adet frekanstan meydana gelmiştir. Genellikle bu tepkiler, öykünün sonundaki olumsuz durum ortadan kalkmış olsa bile bu duruma sebebiyet veren karakter olan siyah kaşkollü adamı yok etme, farklı bir konuma taşıma, karakter yapısını düzden yuvarlağa çevirme veya insanlara bir ders verme yönünde kız ve erkek öğrencilere ait 7 frekanstan meydana gelmiştir(K14). Siyah kaşkollü adam anlaşılmaz, biraz da gerçek dışı bir karakter olduğu için öğrenciler, karakteri ağırlıklı olarak gerçekçi ve iyi niyetli bir karakter çizgisine oturtmaya çalışmışlardır. Bunun dışında *alternatif son* geliştiren kız öğrencilere ait 2, erkek öğrencilere ait 7 frekans insanların ders alması ve işlerine geri dönmesi yönündedir(K4). Öykünün sonunu tamamen kötü sonda, hiçbir şeyin düzelmediği şekilde bitiren öğrencilere ait frekans sayısı 4'tür(%2,5) ve bu frekanslar sadece erkek öğrencilere aittir(E14). Yazarla uyum sağlayan öğrencilere dair görüşler ise 13 (%8,1) adet frekansla meydana gelmiş, bu öğrenciler öykünün sonunda yazarın tayin ettiği sonu olumluşturmuştur. Bu duruma ait örnek öğrenci görüşleri şu şekildedir:

*“Siyah kaşkollü adamın insanlarla barışıp, onlara hatalarını anlatmasını ve bunu onlara bir ders olduğunu anlamaları sağlamasını ister ve yazardım.”(K14)*

*“Artık insanlar paranın o kadar değerli bir şey olmadığını anlamışlardı. Alın teri dökülmeden kazanılan para onlara helal değildi. O günden sonra insanlar, alın teri dökmeden kazandıkları parayı evlerine sokmadılar.”(K4)*

*“Sonunda hiç kimse geri gelmezdi. Adam şehirde kendi başına yaşardı.”(E14)*

KKŞ'deki *yordama* kategorisine ilişkin verilerde *alternatif sonla* bitiren öğrencilere dair görüşler 25(%15,7) adet frekanstan meydana gelmiştir. Genellikle Gülay teyzenin delirmesi veya Gülay teyzenin kocasının geri dönmesi yönünde frekanslar şekillenmiş, yığılmalar bu durum üzerine meydana gelmiştir(E2). Özellikle kız öğrencilere ait 3, erkek öğrencilere ait 6 frekans bu doğrultuda yığılma göstermiştir.

Buradan hareketle sözlü tepkilerde tespit edilen yazarın meydana getirdiği *sis etkisinin* öğrenciler üzerindeki etkisi, öykü sonunda da kendini göstermiştir. Öğrencilere ait 9(%5,6) frekansta *alternatif sonda* öğrenciler yazarın anlatı içinde kullandığı *sis etkisinin* hâlen gerçekleşebileceğini *yordamışlardır*(K7). Öykünün sonunu tamamen kötü, Gülay teyzenin delirdiği veya Esin'in başına çok kötü bir şey geldiği şekilde bitiren öğrencilere ait frekans sayısı 7'dir(%4,4)(E8). *Yazarla uyum sağlayan* öğrencilere dair *görüşler* ise 14 (%8,8) adet frekansla meydana gelmiş; öğrenciler, öykünün sonunda yazarın tayin ettiği sonu olumluşturmuştur. Bu duruma ait örnek öğrenci görüşleri şu şekildedir:

*“Sanırım biraz fazla hayal dünyasında yaşıyorum ama Gülay Hanım'ın kocasının aslında yaşadığının öğrenilmesi ile bitirirdim.”(K7)*

*“Gerçekten kadının aklını kaçırmamasını isterdim.”(E2)*

*“Esin, annesinden sağlam bir dayak yedi.”(E8)*

BBED, *yordama* kategorisine ilişkin verilerde *alternatif sonla* bitiren öğrencilere dair *görüşler* 25(%15,7) adet frekanstan meydana gelmiştir. Kız öğrenciler tarafından geliştirilen *alternatif sonda*, genellikle öyküdeki çocuğun ileride çok iyi yerlere geldiğine, başarılı olduğuna dair 3 adet frekans(K3) verilmiştir. Ayrıca direğin çocukla ve diğer direklerle iletişime geçtiğine yani intak kullandığına dair olumlu yönde 2 adet frekans meydana gelmiştir(K2). Erkek öğrenciler ise elektrik direğinin bir daha tamir edilmemesini içeren olumsuz yönlü bir sona dair 6(%3,7) frekansa ulaşılmıştır(E18). *Yazarla uyum sağlayan* öğrencilere dair görüşler ise 14 (%8,8) adet frekansla meydana gelmiş, bu öğrenciler öykünün sonunda yazarın tayin ettiği sonu olumluşturmuştur. Bu duruma ait örnek öğrenci görüşleri şu şekildedir:

*“Ben olsam öykünün sonunu şu şekilde bitirdim: Elektrik direğini ışığı bundan sonra hiç eksik olmamış, ders çalışan çocuk da önemli mevkilere gelmiş ve yıllar sonra mahallesine gelip, elektik direğine teşekkür etmiş.”(K3)*

*“Sonunu daha fantastik bir şekilde bitirdim. Mesela çocuk ve elektrik direğini konuştururdum.”(K2)*

*“Elektrik direği ışığını kırarlardı ve bir daha hiçbir zaman ışığı yanmamış olurdu.”(E18)*

GSD, yordama frekansına ilişkin verilerde *alternatif sonla* bitiren öğrencilere dair görüşler 26(%16,3) adet frekanstan meydana gelmiştir. Genellikle frekanslar Fidan’ın iyileşmesi, babanın düzelmesi, Sadık’ın çocuklarla iyi bir iletişiminin olması ve Diken ailesinin mahalleye iletişiminin normalleşmesi yönünde şekillenmiş ve yığılmalar bu frekanslar üzerinde meydana gelmiştir(K4, K17). Özellikle dörder kız ve erkek öğrenci Fidan’a odaklanmış ve onun düzelmesi, iyileşmesi konusunda görüş bildirmişlerdir(E1). Öykünün büyük bir dramatik sonla bitmesinden dolayı kötü bir sonla bitiren öğrencilere ait herhangi bir frekans meydana gelmemiştir. *Yazarla uyum sağlayan* öğrencilere dair görüşler ise 14 (%8,8) adet frekansla meydana gelmiş, bu öğrenciler öykünün sonunda yazarın tayin ettiği sonu olumlu, sonda herhangi bir değişiklik yapma gereği duymamıştır. Bu duruma ait örnek öğrenci görüşleri şu şekildedir:

*“Artık Sadık’ın babası semt değiştirmiyordu, Fidan da utanç duymuyordu. Çünkü herkes birbirini olduğu gibi kabul ediyor, onu ayıplamıyordu. Onlara taktıkları Gül Sokağı’nın Dikenleri ismi artık Gül Sokağı’nın fidanı oldu.”(K4)*

*“Fidan’ın dilinin çözümlü kulağının da ameliyatla düzeltilmesini.”(E1)*

*“Sadık ile diğer çocukların çok iyi arkadaşlık bağı kurmaları ve Sadık’ın babasıyla arasını iyi yaparak bitirdim.”(K17)*

Öğrencilerin yordama kategorisine ilişkin yazılı tepkileri incelendiğinde ağırlıklı olarak öğrencilerin *alternatif sona* (104 frekans %65,4) daha fazla yöneldikleri tespit edilmiştir. Ancak *alternatif sonlar* genellikle yazarın tayin ettiği sonu biraz daha farklılaştırarak bitirme yönüyle meydana gelmiştir. *Alternatif sonlar* içerisinde öğrencilerin doğrudan kötü bir sonla veya yazarın bitirdiği sonun tam tersi bir sonla bitirmeye yönelik frekans sayıları 4 öykü içerisinde yalnızca 19 frekans (%11,9) olarak meydana gelmiştir. Genellikle öğrenciler, öykünün sonundaki olumsuz durumları olumlu yönde bitirme, gerçek dışı karakterleri gerçek hayata yaklaştırma, kötü karakteri düzeltme, düz karakteri yuvarlak hâle getirme durumlarına odaklanarak görüşlerini

bildirmişler; öykü bitiminden sonra da *mutluluk bağına* %87,1 oranında bağlı kalmışlardır.

#### 4.3.4.Çağrışım

Yazılı tepkilerde *çağrışım* başlığına ilişkin öğrenci görüşleri değerlendirildiğinde, 40 öğrenci tarafından 316 adet *çağrışım* kategorisine ait *kurgusal, gerçek ve genelleme yaparak çağrışım* alt kategorilerine ait tepkilerinin verildiği tespit edilmiştir.

Öğrencilerin bu sorulara verdikleri cevaplara ait frekanslar, 216 *genelleme yaparak*, 95 *gerçek yönlü* ve 5 *kurgusal yönlü* kurduğu çağrışımından oluşmuştur.

Öğrencilerin yazılı tepkileri doğrultusunda öğrenci *çağrışımları* incelendiğinde, öğrencilerin metni bitirdikten sonra yazılı tepkileriyle *çağrışım* kurarken genellikle metnin genelinden ulaştıkları ileti veya iletilerden yararlanarak bu doğrultuda *çağrışımlar* kurduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu duruma ait örnek öğrenci görüşleri şu şekildedir:

“Uygun olduğunu düşünüyorum. Çünkü bizim ülkemizde de yanmayan elektrik direkleri vb. var.”(K2)

“Fiziksel engelli çocukları olan ailelere tavsiye ederdim. Çünkü aynı şeyleri çocuklarına yaşatmamaları için.”(K4)

“İsim olarak birini düşünemedim ama şımarık bir genç kız olabilir. Çünkü onun da bu öyküden ders alması gerekir.”(K18)

“Evet, o Türkiye’de de olur ama dinine çok düşkün olanlar haram olduğu için bu parayı almazlar çünkü bedava.”(E7)

Öğrenciler, özellikle okuma sürecindeki sözlü tepkileriyle uyum sağlayacak şekilde, yalın anlamlı iki öyküde karakterleri daha başarılı bir şekilde *somutlaştırmışlar* ve çevrelerine daha yakın *çağrışımlar* kurabilmişlerdir. Bu duruma ait örnek öğrenci görüşleri şu şekildedir:

*“Benim arkadaşım veya yakınım değil ama okuduğum bir kitaptaki bir karakteri hatırlattı. ‘Parmak Uçları’ isimli kitaptaki Erkan isimli karakteri hatırlattı.”(K1)*

*“Sen Anlat Karadeniz diye bir dizide de Tahir diye bir karakter Karadeniz’e gözyaşlarını döküyordu.”(K8)*

*“Bizim yaz kursumuzda bir çocuk vardı. Sürekli telefon şakaları yapıp, insanların duygularıyla oynardı. Belki okuyunca aklı başına gelebilir.”(E4)*

Buna ek olarak öğrencilerin en fazla benzer yaşam özdeşleşmesi kurabildikleri öyküler yalın anlamlı metin KKŞ’de meydana gelmiştir(K20). Yabancılaştırılan/örtük anlamlı ve örtük anlamlı iki öyküde ise somutlaştırmaları sözlü tepkileriyle paralellik göstermiş aynı şekilde ulaştıkları iletileri somutlaştırıp basitleştirerek ve gerçek hayata yakınlaştırarak çağrışımlara başvurmuşlardır. Öğrenci çağrışımlarına ilişkin tablo-16’dadır. Bu duruma ait örnek öğrenci görüşleri şu şekildedir:

*“Para dağıtan adam bana anneannemi anımsattı. Bu kadar abartılı olmasa da insanlara yardım eder ve çok cömerttir.”(K14)*

*“Öyküyü sınıfımızdaki Ayşe’ye tavsiye etmek isterdim. Çünkü elektrik direği gibi o da insanlara yardım etmeyi seviyor.”(K17)*

*“Gülây teyzeyi kendimle çağrıştırdım. Kocasını vefat ettiğinde şakayla sanki geri geleceğini zannetti. Orada bana da geçmişte yaşanan şeyle veya notlara karşı keşke dediğim oldu.”(K20)*

Tablo-16: Çağrışıma İlişkin Yazılı Tepkilerin Oranları

		PDA	KKŞ	BBED	GSD	Toplam
Gerçek Çağrışım	Çevresiyle İlgili Çağrışım Kurma	18	31	20	22	95
	Kendisiyle İlgili Çağrışım Kurma	1	3	-	-	
Kurgusal Çağrışım	İzleme ve Dinleme Yönlü Çağrışım Kurma	-	-	-	2	5
	Okuma Yönlü Çağrışım Kurma	-	-	1	2	
Genelleme Yaparak Çağrışım		57	54	53	52	216
<b>Toplam</b>		<b>76</b>	<b>88</b>	<b>74</b>	<b>78</b>	<b>316</b>
<b>%</b>		<b>24</b>	<b>28</b>	<b>23</b>	<b>25</b>	<b>100</b>

#### 4.3.5. Anlamlandırma

Öğrencilerin *anlamlandırma* kategorisinde yazılı tepkilerine ilişkin yalnızca *ana fikir ve iletiyi yansıtma* alt kategorisine ulaşılmıştır. Bu bölümde yalnızca *ana fikir ve iletiyi yansıtma* alt kategorisi incelenmiştir.

Yazılı tepkilerde *anlamlandırmaya* ilişkin öğrenci görüşleri değerlendirildiğinde 40 öğrenci tarafından 159 adet *anlamlandırma* kategorisine ait *ana fikri ve iletiyi yansıtma* alt kategorisine ulaşılmıştır.

Öykülerin tamamına dair öğrenci tepkileri incelendiğinde, öğrencilerin öyküyü anlayabildikleri, öyküde verilmek istenen ileti veya iletilere ulaşabildikleri tespit edilmiştir. Öğrencilerin görüşleri doğrultusunda öykülerdeki iletileri veya öykünün ana fikrini verirken de bazı noktalarda farklılaştıkları tespit edilmiştir. Ayrıca örtük anlamlı,

yabancılaştırılan/örtük anlamlı ve yalın anlamlı metinlerin hepsinden öğrenciler öykülerle ilgili mesajlar çıkarabilmişlerdir.

Buradan hareketle öğrencilerin okuma sürecindeki *anlamlandırma* sürecinde her ne kadar *anlamlandırma* çabasıyla ilgili belli tepkiler verseler de öykünün sonunda bütünsel olarak öykülerdeki ileti ve mesajlara ulaşabildikleri tespit edilmiştir. Özellikle parça parça olan *anlamlandırma* çabası, öğrencilerin zihinlerinde bazı bölümleri okurken tam olarak karşılık bulamayıp eksik kalsa da bütüne tamamlandığı zaman, öğrenci, bir şekilde o metin sürecinde kendine göre anlamını bulup bundan bir ileti çıkarabilmektedir. Bu durum da alımlama estetiğinin okur merkezli bir kavram olduğunun ve her okurun bakış açısına göre metnin yeniden şekillendiğinin en önemli kanıtlarından biridir. Çünkü yazar hangi iletiyi vermeye çalışırsa çalışsın, okur ne kadar anlama çabası içerisinde bazı anlamları bağdaştırmada problem yaşarsa yaşasın okuma süreci sonunda bir şekilde *tutarlılığı* sağlamakta ve o metin kendi açısından bütüne tamamlanıp tutarlı hâle gelebilmektedir. *Anlamlandırma* kategorisine ait *ana fikir ve iletiyi yansıtma* alt kategorisiyle de bulgulara ulaşılmıştır. Bu duruma ait örnek öğrenci görüşleri şu şekildedir:

*“Para insanlara bir şey kazandırmıyor, sadece insanlar birbirinden uzaklaşıyor mesajı verilmeye çalışılıyor bana göre. Bu mesaj uygun çünkü çok para ile insanların tek yaptığı şey birbirinden uzaklaşmak.”(K6) (PDA)*

*“Yazar insanların çalışmaktan hoşlanmadıklarını, hazır parayı metinde de görüldüğü gibi hemen almaları, sıraya girmeleri yani insanların çalışmaktan hoşlanmadığı görülmüştür.”(E9) (PDA)*

*“Küçük şakalar, insanlar için büyük sonuçlara neden olabilir. İnsanların duygularıyla oynamak iyi bir şey değildir mesajı verilmeye çalışılmıştır. Bence uygun bir mesaj.”(K14) (KKŞ)*

*“İnsanların anılarını kurcalamamalı ve onlara kötü şakalar yapmamalıyız. Bence bu mesaj doğru çünkü mesela onlara kötü şakalar yaparsak olabilecek herhangi bir sonucu bize göstermiş.”(E11) (KKŞ)*

*“Yazar; bu öyküde karanlığın sevilmediğini, insanların aydınlığa kavuşunca mutlu olduğunu anlatmaya çalışıyor olabilir veya bizden daha zor durumda olan insanların varlığını da hatırlatmaya çalışıyor olabilir. Aslında yazarın vermeye çalıştığı bu mesajı herkes anlayamaz. Bu nedenle biraz daha açıklayıcı bir biçimde yazabilirdi.”(K7) (BBED)*

*“Yazar; burada insanlara yardımın önemli olup, başkalarına yardım etmenin bize nasıl bir mutluluk kazandıracağını anlatıyor. Yazarın verdiği mesaj şöyle uygundur. Yaşlılarım bunu okuyarak gayet rahat bir şekilde anlar ama dördüncü sınıfa giden bir kişi okursa iyi anlamaz... Yazarın verdiği mesaj uygundur.”(E6) (BBED)*

*“Bana göre yazarın bu metinde insanların eğer engelli insanlara saygılı olursa onların da bir insan olduğunu unutmazsa aramızda bir engelin farkın kalmadığını biz de anlarız gibi bir mesajı var bence. Bu mesaj gayet uygun.”(K18) (GSD)*

*“Doğru çünkü çoğumuzun her ne hastalığı olursa olsun bu bir kusur değildir ve saklamaya gerek yok.”(E19) (GSD)*

## BEŞİNCİ BÖLÜM

### 5.TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırma kapsamında “Ortaokul öğrencilerinin öyküleyici metinlere ilişkin tepkileri alımlama estetiği kuramına göre nasıl şekillenmektedir?” problemi, alt problemler ışığında sonuca ulaşmıştır.

#### 5.1.Birinci Alt Probleme İlişkin Tartışma ve Sonuç

Araştırmanın birinci alt problemi, “Ortaokul öğrencilerinin alımlama estetiği kuramına göre öyküleyici metinlere ilişkin sözlü ve yazılı tepkileri nasıl şekillenmektedir?” şeklinde idi. Bu alt probleme göre öğrencilerin sözlü ve yazılı tepkilerinde toplam 6 adet kategoriye ve bu kategorilerle beraber 18 adet alt kategoriye ulaşılmıştır.

*Kişisel hisler*, öğrencilerin metni okuma sürecinde etkilendikleri duruma göre hislerini ifade ettikleri tepkilerden meydana gelmektedir. Ulaşılan bu kategori, metinlerdeki kurgusal ve teknik özelliklerin öğrencileri hangi yönlerde etkileyebileceğinin incelenmesi açısından önemlidir. Ulaşılan *kişisel hisler* kategorisi; Squire’in (1964) *öztutumsal tepkileri*, Many ve Wiseman’in (1992) *duygu hissi*, Lehman ve Scharer’in (1993) *özdeşleşme/hisler*, Peña ve Garzón’un (2015) *duygusal*, Ulusoy (2016), Yekeler ve Ulusoy (2017), Kaya Tosun’un (2018) *kişisel tepkiler* gibi kategorileri ile örtüşmektedir.

*Yorumlama, eleştirme ve öneride bulunma* olarak iki alt kategoriden meydana gelmektedir. Öğrencilerin okuma sürecinde *eleştirme* alt kategorisi, *karakter ve olay merkezli* ile *üslup ve çıkarım merkezli* olmak üzere iki şekilde incelenmiştir. Ulaşılan bu alt kategori, öğrencilerin okuma sürecindeki alımlama estetiğinin *gerçeklik ve yönlendirme* kavramlarını kendi değer yargılarıyla değerlendirmesi ve metindeki

kurgusal olayların etkilerinin incelenmesi açısından önemlidir. Ulaşılan *eleştirme* alt kategorisi yine Squire'in (1964) *yorumsal tepkiler ve edebî yargılar* kategorileriyle belirli noktalarda örtüşmektedir. Buna ek olarak Many ve Wiseman'in (1992) *yargılama*, Peña ve Garzón'un (2015) *yorumlama* kategorileriyle de belirli noktalarda uyum sağlamaktadır. Ayrıca Lehman ve Scharer'ın (1993) *karakterize etme, kurgu, yazarın yeteneği* gibi alt kategorileriyle belirli noktalarda benzerlikler içermektedir. *Öneride bulunma* alt kategorisine ise okuma süreci sonunda ulaşılmıştır. Ulaşılan bu alt kategori, öğrencilerin okuma sürecindeki alımlama estetiğinin *gerçeklik ve tutarlılık* kavramlarını okuma sürecinden sonra kendi değer yargılarıyla değerlendirdiğine dair tespit edilen noktalardır. Buna ek olarak bu kategori, okuma sürecinde metne ait kurgunun öğrenciler üzerindeki etkisinin incelenmesi açısından ele alınmıştır.

*Boşluk sezinleme; öyküleme zamanı, uzam, anlatı kişileri ve yazar merkezli* olarak dört alt kategoriden meydana gelmektedir. Ulaşılan bu kategoride öğrencilerin kendi bakış açılarıyla metindeki boşlukları tespit edebilme becerileri ve yazarın bıraktığı boşlukların öğrenciler açısından en fazla hangi kısımlardan meydana geldiği incelenmiştir. Bu doğrultuda öyküdeki zaman, anlatı kişileri ve uzamın öğrenciler üzerindeki boşluk doldurma etkilerinin değerlendirilmesi açısından önemlidir. Ulaşılan *boşluk sezinleme* kategorisi, alımlama estetiği kuramının *boşlukları doldurma* kavramına ait kuralların bir bölümünü yansıtmaktadır. Bu doğrultuda bu kategori, alımlama estetiği kuramına bu kavramı kazandıran Iser (1974), Iser (1978) ve Iser'in (2000) çalışmalarındaki boşluk doldurma ilkeleriyle anlamsal örtüşmeler içermektedir.

*Yordama* kategorisi, okuma sürecinde herhangi bir alt kategoriye ayrılmamakta ancak okuma süreci sonrasında *yazarla uyum sağlama ve alternatif son geliştirme* olarak iki alt kategoriden meydana gelmektedir. Okuma sürecinde ve okuma süreci sonrasında ulaşılan *yordama* kategorisi metindeki kurgusal özelliklerin hangi ölçüde öğrenci tahminlerini şekillendirdiğinin tespit edilmesi açısından ele alınmıştır. Ayrıca Squire'in (1964) *mutluluk bağı* kavramının öğrenciler üzerinde bıraktığı etkilerin derinlemesine incelenmesi açısından önemlidir. Ulaşılan *yordama* kategorisi yine Squire'in (1964) *öngörüsül yargılar*, Lehman ve Scharer'ın (1993) *önseme/merak unsuru* kategorileriyle anlamsal olarak örtüşmektedir. Ayrıca Tüzel ve

Kurudayıoğlu'nun (2013) uyguladığı yarım hikâye yöntemi paralelindeki alımlama estetiği inceleme metoduyla uyuşmaktadır. Buna ek olarak okur-tepki çalışmalarını içeren Ulusoy (2016), Yekeler ve Ulusoy (2017), Kaya Tosun'un (2018) *tahmin etme* alt kategorisiyle ve Iser (1974), Iser (1978) ve Iser'in (2000) boşluk doldurma kavramlarıyla da benzerlikler içermektedir.

Çağrışım kategorisinde, öğrencilerin okuma sürecinde ve okuma süreci sonrasında bütün kategoriler ve alt kategoriler elde edilmiştir. *Çağrışım* kategorisi, alımlama estetiğine ait *somutlaştırma* kavramının ve deneyim ufuklarının hangi kurallara göre öğrencilerin çağrışımına yansıdığına tespit açısından önemlidir. Bu doğrultuda belirlenen alt kategorilerden *kurgusal çağrışım* alt kategorisi, kendisine bağlı *izleme ve dinleme* yönlü ve *okuma yönlü* olarak iki ayrı çağrışımın meydana gelmektedir. Ulaşılan bu alt kategori, öğrencilerin çağrışım kurdukları süreç içerisinde kurgusal anlamda hangi unsurun etkisinde kaldığının tespit edilmesi açısından önemlidir. Gerçek çağrışım alt kategorisi ise *kendisiyle* ve *çevresiyle* ilgili iki ayrı çağrışımın meydana gelmektedir. Ulaşılan bu alt kategori, öğrencilerin metni alımlarken doğrudan yaşam deneyimlerine ne kadar yaklaşım uzaklaşabildiklerinin tespiti açısından önemlidir. Son olarak ulaşılan *genelleme* alt kategorisi, öğrencilerin yalnızca çağrışım frekanslarının öyküdeki olayların içeriğini yansıtması bakımından değerlendirilmiştir. Ulaşılan *çağrışım* kategorisi; Squire'in (1964) *çağrışımsal tepkiler*, Peña ve Garzón'un (2015) *çağrışımsal tepkiler*, Thomson'un (1987) *analoji*, Lehman ve Sharer'in (1993) *deneyim/arka plan*, Many ve Wiseman'in (1992) *çağrışım* kategorileriyle örtüşmektedir. Ayrıca Ulusoy(2016), Yekeler ve Ulusoy (2017), Kaya Tosun'un (2018) *kitap ile deneyimleri arasında bağlantı kurma* alt kategorileriyle örtüşmektedir. Ayrıca alımlama estetiğinde Jauss'un (1982) belirlediği *deneyim ufku* kavramının alt görüşleriyle de belirli noktalarda örtüşmektedir.

Anlamlandırma, *karakter ve olayı yansıtma* ile *ana fikir ve iletiyi tespit etme* alt kategorilerinden meydana gelmektedir. Öğrencilerin okuma sürecinde, *karakter ve olayı yansıtma* ilişkin alt kategoriye ulaşılmıştır. Bu alt kategori öğrencilerin okuma süreçlerinde anlamakta zorlandıkları yerlerin tespit edilmesi için önemlidir. Ulaşılan *karakter ve olayı yansıtma* ilişkin alt kategori; Squire'in (1964) *anlatsal tepkiler*,

Many ve Wiseman'in (1992) *yeniden anlatım* kategorileriyle örtüşmektedir. Ayrıca Ulusoy (2016), Yekeler ve Ulusoy (2017), Kaya Tosun'un (2018) çalışmalarındaki *hikâyeyi yeniden anlatma* kategorisiyle örtüşmektedir. *Ana fikir ve iletiyi tespit etme* alt kategorisi ise öğrencilerin okuma süreci sonrasında, alımlama estetiğine ait *tutarlılık* kavramını ne derecede sağlayabildiklerini tespit etmek açısından önemlidir. Bu alt kategori; Lehman ve Sharer'in (1993) *Tema*, Ulusoy(2016), Yekeler ve Ulusoy(2017), Kaya Tosun'un (2018) çalışmalarındaki *karakterleri anlama* ve *ana fikir* alt kategorileriyle örtüşmektedir.

## 5.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Tartışma ve Sonuç

Araştırmanın ikinci alt problemi, "Ortaokul öğrencilerinin okuma sürecindeki sözlü tepkilerine göre metin odaklı alımlamaları nasıl şekillenmektedir?" şeklinde idi. Bu alt problemde öğrencilerin tepkileri alımlama estetiğine göre metin odaklı olarak bütün kategorilerde incelenmiştir.

*Kişisel hisler* kategorisinin metin odaklı incelemesine göre metindeki kurguların öğrencilerin alımlamaları üzerindeki etkileri ışığında ikinci alt problemde şu sonuçlara ulaşılmıştır.

Öğrencilerin *özdeşleşme* ve *somutlaştırma* süreçlerinde en fazla zorlandıkları metin, yabancılaştırılan/örtük anlamlı metinden meydana gelmiştir. Özellikle öğrenciler, PDA metnindeki *yabancılaştırma etkisini* tam olarak tespit edememiştir. Karakterlerin garip davranışları ve gerçek hayattan uzak olması, öğrencilerin *kişisel hislerini* karakteri anlamlandırmaya veya genel olarak olayın içeriğine yönlendirmiştir. Bu süreç de onların karakterleri *somutlaştırmasını* ve karakterlerle *özdeşleşmesini* zorlaştırmıştır. Ulaşılan bu sonuç, Larson ve Seilman'ın (1988) okuyucunun kendi yaşam tecrübelerine yakın karakterlerle daha başarılı özdeşleşme yaşadığı benzer yaşam özdeşleşmesi kavramıyla örtüşmektedir. Karataş'ın (2014) çocuk eserlerinde karakterin gerçeğe yakın olma görüşüyle örtüşmektedir. Tekşan, Set ve Çinpolat'ın (2019) çocukların günlük hayata yakın karakterlerle daha başarılı *özdeşleşme* yaşadığı ile ilgili görüşleriyle de örtüşmektedir.

Öğrencilerin karakterin hissettiği duyguları benimseme, karakterin hissettiklerini hissetme ve karaktere ait *etki alanlarından, iç odaklayımın* kullanıldığı *anlatımlarda, kişisel hisler* açısından daha fazla etkilendiği sonucuna ulaşılmıştır. Örnek olarak KKŞ öyküsünde, Esin'in gözünden anlatılan olay, öğrencileri etkilemiştir. Öğrenciler, Esin'in hissettiği çoğu şeyi onunla beraber yaşamışlardır. Ayrıca olayların Esin'in anlatımıyla eş zamanlı olarak gerçekleşmesi, öğrencilerin Esin'in yaşadığı hislerle benzer hisler yaşamasına sebep olmuştur. Buna ek olarak BBED öyküsündeki *iç odaklayım* barındıran ifadeler, öğrencilerin direğin fikirlerinden etkilenmesine sebep olmuştur. Ulaşılan bu sonuç, Cupchik, Oatley ve Vorderer'in (1998) birinci şahıs kullanılarak yapılan anlatımların öğrencileri daha fazla duygusal yönlü etkilemesi görüşüyle de örtüşmektedir. Bununla beraber Bielefeld'in (2013) okurun *iç odaklanma* sayesinde karakteri kişiselleştirmesi ve ondan etkilenmesine dair görüşüyle örtüşmektedir.

Öğrencilerin *kişisel hislerindeki* merak unsurunun ortaya çıktığı noktalarda kurgu tekniklerinden *deus ex machina (ileri tesadüf etkisi)* ve *sis etkisinin* önemli bir rol oynadığı sonucuna ulaşılmıştır. Özellikle PDA öyküsündeki *deus ex machina (ileri tesadüf etkisi)* ortaya çıkmak üzereyken oluşan bilinmezlik unsurunun ve KKŞ öyküsündeki *sis etkisinin* ortaya çıkardığı korku, heyecan ile bilinmezlik unsurunun öğrencilerin meraklanmasını sağladığı ve bu sayede metinle bütünleştikleri tespit edilmiştir. Ulaşılan bu sonuç, okuma sürecinin metinle denge kurma sürecinin bir ürünü olduğu düşüncesini savunan Iser'in (1974) görüşüyle örtüşmektedir. Eco'nun (1995) örnek okur görüşündeki okuyucunun yazarla uyum sağlamak için yazarın belirlediği çizginin dışına çıkmaması düşüncesindeki okuyucu karakteriyle örtüşmektedir.

Öğrencilerin *özdeşleşme* süreçlerinin öykülerdeki dramatik sahnelerden veya uzun süren gerginlik etkileri sonunda görülen çözümlerden etkilendiği sonucuna ulaşılmıştır. Özellikle BBED öyküsünde elektrik direğinin uzun süre bekledikten sonra bağlantılarının yapıldığı anda yaramaz bir çocuğun lambasını kırması yüzünden oluşan dramatik durumun görüldüğü nokta, öğrencilerin kişisel hislerinin tamamında bu duruma tepki göstermesine veya elektrik direğinin yaşadıklarına üzülmesine sebep olmuştur. Ayrıca GSD öyküsünde uzun süren gerginlikten sonraki ortaya çıkan dramatik gerçek, öğrencilerin kişisel hislerini oldukça yoğun bir şekilde etkilemiştir. Ulaşılan bu sonuç, Eco'nun (1995) kurguda okuyucunun uzun süren gerginlik

sonucunda görülen dramatik çözüm sonrası yaşadığı *katarsis(arınma)* terimine ait düşüncesiyle örtüşmektedir.

*Yorumlama* kategorisinin metin odaklı incelemesine göre metindeki kurguların öğrencilerin alımlamaları üzerindeki etkileri ışığında ikinci alt problemde yalnızca *eleştiri* alt kategorisi elde edilmiş; bu alt kategori, *karakter ve olay merkezli* ile *üslup ve çıkarım merkezli* olmak üzere iki şekilde incelenmiştir. İnceleme sonunda şu sonuçlara ulaşılmıştır.

Öğrencilerin öykülerdeki bozulan *gerçeklik* kavramlarına ulaşabildiği ve bozulan gerçekliğin onlara anlatmak istediği noktaları metin türleriyle bağlantılı şekilde tespit edebildiği sonucuna ulaşılmıştır. Özellikle KKŞ ve GSD gibi yalın anlamlı metinlerde gerçekliğin bozulduğu kavramlar, öğrencilerin bozulan *gerçekliği* daha kolay tespit edebildiği kavramları oluşturup metni anlama sürecini kolaylaştırmıştır. Örnek olarak Esin'in büyüklere karşı saygısız davranışlarının ve Diken ailesindeki babanın engelli kızına karşı kısıtlayıcı davranışlarının günlük hayatın kabul görmüş genel kaidelerinin dışında seyretmesi, öğrencilerin bu noktada farkındalığına katkı sunmuştur. Ayrıca örtük anlamlı BBED öyküsündeki fakir ailenin durumu ve direğin yaşadığı olaylara ait bozulan *gerçeklikler*, öğrencilerin metni anlamlandırma süreçlerindeki bu noktalarda onlara farkındalık sağlamıştır. PDA öyküsündeki karakterlerin davranışlarının ve özelliklerinin garipliği, anlamsızca davranışları, öyküdeki gerçek hayatın içinde görünen gerçek dışı unsurlar öğrencilerin bu noktadaki bozulan *gerçeklik* kavramını tespit edebilmesini sağlamıştır. Ulaşılan bu sonuç Many ve Wiseman'in (1992) öğrencilerin yargılamalarını karakter davranışları üzerinden yaparak metni alımlayarak anlama ulaştıkları, Garzón ve Peña'nın (2015) öğrencilerin değerlendirmeyi metindeki anlamın inşasında kullandıkları sonuçlarıyla belirli noktalarda örtüşmektedir.

Öğrencilerin *eleştirmeleri*; karaktere güvenme, karakter yanlısı bir tutum sergileme ve karakterle anlatsal işbirliği yapma şeklinde *iç odaklayım* kullanılarak yapılan anlatımlarda daha fazla ortaya çıktığı sonucuna ulaşılmıştır. Örnek olarak KKŞ öyküsünde Gülay teyzenin Esin'in kıyafetine karışması sonrası Esin'in ondan nefret ettiğini söylemesi, öğrencilerin bir bölümünün Esin'in görüşlerini desteklemesini sağlamıştır. Birçok öğrenci yapılan şakayı abartılı bularak Esin'e kızsız bile öykünün

birçok noktasında Esin'e güvenmiştir. Gülay teyzenin ölmüş kocasının geri dönmesi gibi çoğu zaman olağanüstü denilecek durumlar bile Esin'in anlatışıyla olmuş gibi okuyucuya *iç odaklayımla* anlatılması, öğrencilerin bir bölümünün buna inanmasına yol açmıştır. Aynı şekilde BBED öyküsünde elektrik direğinin *iç odaklayımla* yaşadıklarını anlatması ve uğradığı haksızlıklardan bahsetmesi, öğrencilerin fikir birliği şeklinde onu savunmasına sebep olmuş; öğrencilerin tamamen elektrik direğiyle anlatısal işbirliği yaparak *özdeşleşmelerini* sağlamıştır. Ulaşılan bu sonuç, Kotovych, Dixon, Bortolussi ve Holden'ın (2011) okuyucunun karakterle anlatısal işbirliği yaptığı görüşüyle örtüşmektedir. Buna ek olarak Lissa, Caracciolo, Duuren ve Leuveren'in (2016) okuyucunun birinci şahıs anlatımına karşı daha fazla güven duyduğu sonucuyla da örtüşmektedir.

Okuma sürecinde kurguyu bozacak, mantık hatasına sebep olacak, cümle yapısı olarak öyküye uyum sağlamamış cümleler ve yanlış kullanılan kalıplaşmış ifadeler, öğrenciler tarafından tespit edilebilmiştir. Ayrıca öğrenciler, metindeki *yönlendirmeleri* ve tesadüf etkisi gibi kurgusal teknikleri okuma süreci içerisinde tespit edebilmiştir. Öğrenciler, bu tepkilerini de *üslup ve çıkarım merkezli eleştirme türlerine yansıtmışlardır*. Ancak bu üst düzey ve nitelikli okur tipi gerektiren tepkilere ait oranlar %1-5 arasında düşük bir seviyede seyretmiştir. Bu durumun paralelinde öğrencilerin büyük bir bölümünün alımlama düzeylerinde üstün nitelikli bir okur özelliği yansıtmadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Örnek olarak KKŞ öyküsünde Esin ve annesinin Gülay teyzeyi ziyaret ettikleri günün cuma olması ve bir gün sonrasında ölmüş olan kocasının eskiden ona hep kırmızı karanfil getiriyor olduğunu tesadüfen öğrenmeleri gibi kurgudaki *tesadüf etkisi* sadece 1 öğrenci tarafından tespit edilebilmiştir. Yine aynı öyküde metinde geçen deyimın anlatımla uyum sağlayamadığını sadece 1 öğrenci tespit edebilmiştir. Buna ek olarak BBED öyküsünde yazarın, çocuğun evdeyken sokaktaki elektrik direğinin ışığında ders çalışabileceğine okuyucuyu inandırmaya çalışması, yalnızca 1 öğrenci tarafından tespit edilebilmiştir. Ayrıca GSD öyküsünde Diken ailesinin hiç kimseyle iletişimi olmamasına rağmen mahalledeki herkesin ailenin oğlu Sadık'ın ismini biliyor olması gibi mantıksız bir durumu sadece 1 öğrenci tespit edebilmiştir. Öğrencilerin *eleştirme* yönlü tepkilerine ait okur nitelikleri değerlendirildiğinde ulaşılan bu sonuç; Iser'in (1974) örtük okur, Eco'nun (1995) örnek okur görüşlerine ait okur özellikleriyle örtüşmektedir. Özellikle örtük okur ve örnek

okur kavramlarında okuyucunun yazarın çizdiği çizginin dışına çıkmaması, sıkı sıkıya bunları kabul ederek yazarla uyum içerisinde metni alımlaması, öğrencilerin büyük bir bölümünün bu tip bir okur kimliğini yansıttığını göstermektedir.

*Boşluk sezinleme* kategorisinin metin odaklı incelemesine göre metindeki kurguların öğrencilerin alımlamaları üzerindeki etkileri ışığında ikinci alt problemde yalnızca *öyküleme zamanı, uzam, anlatı kişileri, yazar merkezli boşlukları sezinleme* alt kategorileri elde edilmiş, bu doğrultuda şu sonuçlara ulaşılmıştır.

Öğrencilerin *somutlaştırma* süreçlerinde yabancılaştırılan/örtük anlamlı ve örtük anlamlı metinlerde daha fazla zorlandıkları tespit edilmiştir. Öğrenciler, bu metin türlerinde metinle etkileşime girmek için daha fazla çaba harcamaktadır. Bu durum da *boşluk sezinlemelerini* etkilemektedir. Özellikle öykülerdeki *anlatı kişileri*, gerçek dışı olmaya ve gariplermeye başladıkça öğrencilerin sezindikleri boşluklar hem artmış hem de anlamlandırma süreçlerinde zorlanmalarına sebep olmuştur. Örnek olarak PDA öyküsünde siyah kaşkollü adam ve sağır adamın gariplikleri ve davranışlarının gerçek hayattan uzak bir çizgide seyretmesi, öğrencilerin ağırlıklı olarak onlarla ilgili boşluklara yönelmesine sebep olmuş ve öğrencileri öyküyü bu şekilde anlamlandırma çabasına itmiştir. Ancak yalın anlamlı metinlerde öğrenciler sadece karakterin yaşı, adı ve basit özelliklerine dair daha az boşluklar doldurmuşlardır. Ulaşılan bu sonuç, Iser'in (1978) okuyucunun boşluk doldururken metnin özelliklerinden tamamen bağımsız olmaması görüşüyle, Beach ve Hynds'in (1991) karakterle ilgili özellikler metinden çıkarıldığında okuyucunun okuma anlama sürecini uzattığı görüşleriyle örtüşmektedir. İpşiroğlu'nun (2001) örtük anlamlı metindeki boşlukların daha fazla olması konusundaki edebî görüşüyle örtüşmektedir. Ayrıca Tüzel ve Kurudayıoğlu'nun (2013) büyük ve küçük boşlukların doldurulmasına yönelik ulaştığı sonuçlarla da örtüşmektedir.

Öğrencilerin *boşluk sezinlerken basitten-karmaşığa, somuttan-soyuta* doğru bir sıra içerisinde bu durumu gerçekleştirdikleri görülmüş, genellikle sezindikleri boşlukların somut boşluklardan meydana geldiği tespit edilmiştir. Ayrıca karakterler ve olay içeriği gerçek dışı bir hâl aldığında öğrencilerin sezindikleri boşlukların niteliğinin de genellikle zayıf olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Örnek olarak PDA öyküsündeki para dağıtma olayının getirdiği yabancılaştırma kavramı, öğrencilerin bu

olayı doğrudan *somutlaştırarak* soyutlamadan uzak bir şekilde alımlamalarına ortam hazırlamıştır. Ayrıca aynı öyküdeki sağır adamın parayı yırttıktan sonra kulaklarının açıldığında meydana gelen boşluk; birçok öğrenci tarafından sadece basit şekilde sezilenmiş, sağır adam üzerinden oluşan boşluğun karmaşık yönleri öğrenciler tarafından alımlanamamıştır. Ulaşılan bu sonuç Iser'in (1978) boşluk doldurma kurallarıyla örtüşmektedir. Ayrıca öğrencilerin sezindiği boşlukların ağırlıklı olarak somut ve olağanüstü durumlarda daha düşük nitelikte olması, Rose'un (1993) çocukların gerçek dışı olay ve karakterlere karşı olan alımlama görüşüyle örtüşmektedir.

Öğrencilerin *boşluk sezinleme* süreci içerisinde metnin konu bütünlüğü ve gidişatıyla uyum sağlayarak *boşlukları sezindiği* sonucuna ulaşılmıştır. Özellikle öğrenciler, bütün öykülerde öyküyle etkileşim içerisinde kalmışlardır. Öğrenciler, boşlukları sezinlerken öykünün birçok unsurundan yararlanmışlardır. Ulaşılan bu sonuç, Iser (1978), Smith (1992), Eco (1995) gibi alımlama estetiği kuramcılarının görüşleriyle örtüşmektedir. Ayrıca okur-tepki kuramcıları Ulusoy'un (2017) Rosenblat'tan (1999) aktardığı gibi okurun metinle etkileşim içerisinde olması görüşüyle de örtüşmektedir.

Öğrencilerin öyküyle olan etkileşim süreçlerinde merak unsurunun getirdiği boşlukların *deus ex machina (ileri tesadüf etkisi)*, *geciktirme etkisi*, *merak unsuru* ve *sis etkisi* gibi kurgu yöntemlerinde öğrencilerin metinle daha başarılı şekilde etkileşim kurmalarına katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu süreçte öğrencilerin merak unsurunu destekleyen, metnin yapısındaki tutarsızlıkları giderme yönlü *boşlukları sezindikleri* sonucuna ulaşılmıştır. Ulaşılan bu sonuç Yacobi'nin (1981) güvenilir anlatıcıların veya anlatımın olduğu metinlerde alımlayıcının metni anlamak için metindeki tutarsızlığı çözmeye çalışması görüşüyle örtüşmektedir. Ayrıca Eco'nun (1995) öyküdeki merak unsurunun okuyucunun metindeki karakterle *özdeşleşme* sürecindeki etkisine olan katkısı ile örtüşmektedir.

*Yordama* kategorisinin metin odaklı incelemesine göre ikinci alt problemin ışığında şu sonuçlara ulaşılmıştır.

Öğrencilerin tahminlerindeki anlamsal yığılmaların şahıs kadrosu, uzam ve olayın dar ve geniş çerçevede olmasıyla paralel olarak yürüdüğü veya özel kurgu şekilleri ile boşlukların niteliğine göre değişiklik gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Örnek olarak BBED öyküsündeki dar uzam ve şahıs kadrosu öğrencilerin tahminlerinde

onlara çok az seçenek bıraktığı için yordama kategorisine ilişkin frekanslarında çok büyük yığılmalar meydana gelmiştir. Bu yüzden okuma süreci boyunca öğrenciler metinle etkileşimini korumuştur. Ulaşılan bu sonuç, Iser (1978), Smith (1992) gibi alımlama estetiği kuramcılarının; ayrıca okur-tepki kuramcılarının Ulusoy(2017)'un kendi çalışmalarında ulaşılarak Rosenblat'tan (1999) aktardığı gibi okurun metinle etkileşim içerisinde olması görüşüyle örtüşmektedir.

Öğrencilerin öykünün devamına yönelik tahminlerinde *ileri sapım*, ve *önsemeleri*, *geri sapıma* göre daha başarılı bir şekilde tespit ettiği belirlenmiştir. Ancak bu üçünün de öğrenci tahminlerinde yine de kurgunun bütününden yararlanabilme becerilerine göre düşük kaldığı tespit edilmiştir. Öğrencilerin okuma sürecindeki tahminlerinde daha çok anlatımdaki küçük belirtiler(önseme, ileri, geri sapım) yerine daha genel kurgusal olaylardan hareket ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Ulaşılan bu sonuç, Iser'in (1974) *örtük okur*, Eco'nun (1995) *örnek okur* düşüncesindeki okur kimliğindeki kurallarla örtüşmekte ancak bu okur kimliklerini de zayıf bir şekilde yansıtmaktadır.

Öğrencilerin öyküdeki tahminlerinde *deus ex machinanın* (*ileri tesadüf etkisinin*) ortaya çıkışının meydana getirdiği boşluğun önemli bir unsur olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin büyük bir bölümü, bu süreçte öykünün sonunun olumlu bir yönde bitebileceğini tahmin edebilmişlerdir. Ancak bu olumlu bitişin nasıl olacağına dair anlamsal frekansları oldukça çeşitlenmiştir. PDA öyküsünde her şeyin en kötü seviyeye ulaşması ve şehirde ıssızlığın meydana gelmesinden sonra duyulan ayak sesleri, öğrencilere bu doğrultuda birçok şeyin düzeleceğini düşündürmüştür. Ancak bu düzelmenin nasıl olacağı konusunda öğrenciler, ellerinde başka veri olmadığı için deneyim ufuklarına yönelmiş ve farklı görüşlerle tahminlerini yapmıştır. Ulaşılan bu sonuç, öğrencilerin bu süreçteki yordama tepkilerinin niteliği, Tüzel ve Kurudayıoğlu'nun (2013) *benzer ufuk farklılaşması* terimi önerisindeki beklenti ufku tespitiyle benzer nitelik taşıyacak şekilde örtüşmektedir.

Öğrencilerin tahminlerini yaparken *yordama* kategorisinde anlamsal yığılmaların engellenmesinde *merak unsuru*, *sis etkisinin* ve ağırlıklı olarak *iç odaklayımın* kullanıldığı ifadelerin birleştiği kurgu şeklinin oldukça önemli bir rol oynadığı tespit edilmiştir. Öğrencilerin bu süreçte tahminlerin yaparken yordama kategorisinde anlamsal yığılmalar meydana gelmediği ve öykünün devamına yönelik

tahminlerin tamamen birbirinden anlamsal olarak ayrıştığı tespit edilmiştir. Örnek olarak KKŞ öyküsünde Esin, Gülay teyzeye şaka yaptıktan sonra; Gülay teyze Esin'e kocası geri dönmüş gibi davranmıştır. Bu da Esin'in gerçekten Gülay teyzenin kocasının geri döndüğünü ya da delirdiğini düşünmesine sebep olmuştur. Bu boşlukların olduğu durumlarda öğrencilerin tahminleri fazlaca çeşitlenmiş, neredeyse bu üç ana kavrama doğru yönelmiştir. Ayrıca öğrencilerin birçoğu; bu süreçte fikirlerini sık sık değiştirmişler, tam olarak kesin bir sonuca da ulaşamamışlardır. Ulaşılan bu sonuç, öykünün devamına yönelik belirtileri tespit edebilme bakımından Eco'nun (1995) görüşündeki birinci düzey (nitelikli) okurun bile ancak öykünün bir bölümünün *sis etkisini* aydınlayabileceği görüşüyle örtüşmektedir. Buna ek olarak Kotovych, Dixon, Bartolussi ve Holden'ın (2011) birinci şahıs anlatımda okuyucunun, karakterin düşüncelerini ve karakterin davranışlarını anlamlandırmakta zorlandıkları görüşüyle örtüşmektedir. Ayrıca öğrencilerin bu süreçteki tahminlerinin niteliği Tüzel ve Kurudayıoğlu'nun (2013) *zıt ufuk farklılaşması* terimi önerisindeki beklenti ufku tespitiyle benzer nitelik taşıyacak şekilde örtüşmektedir.

Öğrencilerin büyük bir bölümünün okuma süreçlerinde *mutluluk bağına* sadık kaldıkları tespit edilmiştir. Öğrencilerin *mutluluk bağı* kavramını sağlamaya çalışırken düz karakteri yuvarlak karakter hâline getirme, olaydaki *geciktirme* etkisine veya kurgu bütünlüğüne müdahale etme, gerçek dışı karakteri veya olayı gerçek hayata yaklaştırma gibi yöntemleri uyguladıkları belirlenmiştir. Örnek olarak PDA öyküsünde derece derece her şey kötüye gitmesine rağmen öğrencilerin büyük bir çoğunluğu kurgunun yeniden iyi bir senaryoya dönmesine yönelik tahminlerde bulunmuşlardır. Buna ek olarak düz bir karakter olan siyah kaşkollü adamı yaptıklarından ders alıp her şeyi düzelten yuvarlak bir karakter hâline getirerek öyküyü mutlu bir sonla bitirme konusunda tahminlerde bulunmuşlardır. Ulaşılan bu sonuç, Squire'in (1964) öğrencilerin mutluluk bağına sadık kalması görüşüyle, Mârak'ın (1994) öğrencilerin sık sık öykülerde mutlu sonlara doğru yöneldiği görüşüyle örtüşmektedir.

Öğrencilerin *mutluluk bağına* sadık kalmalarının ve ısrarla mutlu sona doğru yönelmelerinin sebeplerinden birinin, öykülerde klasik sonlara alışmış olmalarından kaynaklandığı tespit edilmiştir. Bu durum da okuma başlangıcından itibaren öğrencilerin öykülerle bütünleşmelerini zayıflatmıştır. Bu yüzden de öğrencilerin daha öykü başladığı andan itibaren öykünün mutlu sonla biteceği, ders vereceği şeklinde

düşüncelere sahip oldukları tespit edilmiştir. Bu durumdan hareketle çocuk edebiyatına ait öykülerde, sonların klasik mutlu son olmasının çocukların metinle bütünleşme süreçlerini zayıflattığı sonucuna ulaşılmıştır. Ulaşılan bu sonuç, Hourian'ın (2005) çocuk edebiyatındaki klasik sonlarla bitmeyen eserlerde çocukların okumalarında daha güçlü okumalar inşa edebilecekleri sonucuyla örtüşmektedir.

*Çağrışım* kategorisinin metin odaklı incelemesine göre ikinci alt problemin ışığında *gerçek, kurgusal, genelleme yaparak çağrışım kurma* alt kategorileri elde edilmiştir. *Gerçek çağrışım, kendisiyle* ve çevresiyle ilgili çağrışım kurma olarak iki şekilde; *kurgusal çağrışım da izleme ve dinleme yönlü ve okuma yönlü çağrışım kurma* olarak iki ayrı şekilde incelenmiştir. Bu doğrultuda şu sonuçlara ulaşılmıştır.

Öğrenciler, *özdeşleşme ve somutlaştırma* kavramlarının etkisiyle olayın gerçek veya gerçek dışı olgularına yönelik daha zayıf tecrübelerle sahip olduklarından yabancılaştırılan/örtük anlamlı metindeki *çağrışım* kategorileri ve alt kategorileri gerçek hayattan daha fazla uzaklaşmış, kurgusal çağrışımlardaki benzer örneklerine doğru yönelmiştir. Ulaşılan bu sonuç, Rose'un (1993) çocukların gerçek dışı olaylar karşısında daha zayıf deneyimli olmaları görüşüyle örtüşmektedir. Ayrıca İpşiroğlu'nun (2001) örtük anlamlı metinlerdeki karakterlerle *özdeşleşme* durumunun daha düşük olduğu konusundaki edebî görüşüyle, Larson ve Seilman'ın (1988) benzer yaşam özdeşleşmesi görüşüyle de örtüşmektedir.

Öğrencilerin *çağrışım* kurarken hem yaşam deneyimlerine hem de kurgusal olarak metinler arasılığıya yöneldikleri tespit edilmiştir. Ancak bu yönelme sürecinin metnin türü ve konusuyla doğrudan bağlantılı olduğu tespit edilmiştir. Örnek olarak PDA öyküsündeki gerçek dışı unsurların öğrencilerin gerçek hayat tecrübelerinden uzak olması, onları metinler arasılığıya yönlendirmiştir. Bundan dolayı öğrenciler buna benzer başka olayları referans alan çağrışımlar kurmuşlardır. Ancak KKS öyküsündeki olay öğrencilerin hayat tecrübelerine oldukça yakın olduğu için *çağrışımları* kendi deneyimlerine yönelmiştir. Ulaşılan bu sonuç Ekiz'in (2007) metinlerin okur tarafından yorumlama ve çözümlemesinde hem alımlama estetiğine hem de metinler arasılığıya yöneldiği, Chambers'ın (1993), öğrencilerin kurgu ve deneyimleri arasında bağ kurma amaçlı metinler arasılığıya yöneldikleri görüşüyle örtüşmektedir. Buna ek olarak Many ve

Wiseman'in (1992) öğrencilerin çağrışımlarında metinler arasılığa ve kendi deneyimlerine yöneldikleri konusundaki görüşüyle de örtüşmektedir.

Öğrencilerin çağrışım kurarken metindeki benzer durumlardan hareket ederek bireysel yaşantılarının dışındaki durumlarda, popüler kültürü ve yakın dönemde gerçekleşmiş farklı önemli toplumsal olayları referans aldıkları tespit edilmiştir. Diğer bir ifadeyle öğrencilerin çağrışımlarının da zamansal olarak *yakından-uzağa* doğru ve popüler kültürde olan çeşitli olaylardan meydana geldiği sonucuna ulaşılmıştır. Örnek olarak PDA öyküsündeki paranın değersizleşmesi olayında öğrencilerden biri, o dönemdeki Venezuela'daki ekonomik krizle çağrışım kurmuştur. Buna ek olarak dünya medeniyetinin çöküşü ve insanların amaçsızlaşıp tembelleşmesi, Disney'in Vol-i animasyon filmindeki benzer tema ile iki öğrencinin çağrışımına yansımıştır. Ulaşılan bu sonuç; Jauss'un (1982) yaşanan dönemdeki *estetik beklentilerin deneyim ufkunu şekillendirmesi* kavramıyla örtüşmektedir. Ayrıca öğrencilerin kurgusal anlamda başvurdukları çağrışımların popüler kültürün bir ürünü olması, Landes'in (1983) ve Dyson'ın (1997) ulaştığı sonuç olan öğrencilerin genellikle popüler kültürün öğelerini tepkilerine yansıtması veya seçmesi bakımından paralellik taşımaktadır. Buna ek olarak Garzón ve Peña'nın (2015) okuyucunun çağrışım süresince kültürel birikimlerinden yararlandığı görüşüyle örtüşmektedir.

*Anlamlandırma* kategorisinin metin odaklı incelemesine göre ikinci alt problemin ışığında yalnızca *karakter ve olayı yansıtma* alt kategorisi elde edilmiş, bu alt kategori incelenmiştir. Bu doğrultuda şu sonuca ulaşılmıştır.

Öğrencilerin *karakter ve olayı yansıtma*ya ilişkin tepkilerinin genellikle metni daha iyi anlama ve *tutarlılık* oluşturma süreçlerinden meydana geldiği tespit edilmiştir. Ulaşılan bu sonuç; Squire'in (1964), Many ve Wiseman (1992), Lehman ve Sharer'in (1993), Ulusoy (2016), Yekeler ve Ulusoy (2017), Kaya Tosun'un (2018) okuma sürecinde veya sonrasında öğrencilerin anlayabilme tepkilerinin bu tip ifadelere yansıdığı görüşüyle örtüşmektedir. Ayrıca Iser'in (1978) *tutarlılık* arama sürecindeki yaşanan *yanılsama* sonucunda okuyucunun bireysel anlamını oluşturduğu görüşüyle de örtüşmektedir.

### 5.3.Üçüncü Alt Probleme İlişkin Tartışma ve Sonuç

Araştırmanın üçüncü alt problemi, “Ortaokul öğrencilerinin okuma süreci sonundaki yazılı tepkilerine göre metin odaklı alımlamaları nasıl şekillenmektedir?” şeklinde idi. Bu alt problemde öğrencilerin tepkileri alımlama estetiğine göre metin odaklı olarak elde edilen 5 kategoride incelenmiştir.

*Yorumlama* kategorisinin metin odaklı incelemesine göre üçüncü alt problemin ışığında yalnızca *eleştirme* ve *öneride bulunma* alt kategorileri elde edilmiştir. *Eleştirme* alt kategorisi *karakter ve olay merkezli* ile *üslup ve çıkarım merkezli* olarak iki şekilde incelenmiştir. Bu doğrultuda şu sonuca ulaşılmıştır.

Araştırma kapsamındaki PDA, KKŞ, BBED ve GSD öykülerinin tamamında öğrencilerin sözlü tepkileriyle benzer şekilde, yazılı tepkilerinde de *mutluluk bağı* sağlamaya çalıştığı belirlenmiştir. Buna ek olarak öğrencilerin *gerçeklik* kavramına bağlı kalarak *öneride bulunma* ve *eleştirme* alt kategorilerinde öykülerdeki aksaklıkları ve karakteri düzeltme veya *gerçekliğe* yaklaştırma girişiminde buldukları tespit edilmiştir. Ulaşılan bu sonuç, ikinci alt problemle paralel sonuçları yansıtmıştır. Iser’in (1978)’in *gerçeklik* ve Squire’in (1964) *mutluluk bağı* kavramına uygun şekilde gerçekleşmiştir.

*Boşluk sezinleme* kategorisinin metin odaklı incelemesine göre üçüncü alt problemin ışığında yalnızca *öyküleme zamanı*, *uzam*, *anlatı kişileri ile ilgili boşlukları sezinleme* alt kategorileri elde edilmiş, bu doğrultuda şu sonuçlara ulaşılmıştır.

Öykülere ait *boşlukların sezinlenmesinde* ikinci alt problemle ulaşılan sonuçla paralel olarak yazılı tepkilerde de öğrencilerin somutlaştırma süreçlerinde yabancılaştırılan/örtük anlamlı metinde daha fazla zorlandığı tespit edilmiştir. Örnek olarak öykü bitmiş olmasına rağmen hâlen bazı öğrenciler, siyah kaşkollü adamı somutlaştıramamışlardır. Onunla ilgili boşluk sezinlemeye devam etmişlerdir. Ulaşılan bu sonuç, ikinci alt problemdeki gibi Iser’in (1978) boşluk doldururken okuyucunun metinden bağımsız hareket etmemesi kuralıyla ve İpşiroğlu’nun (2001) örtük anlamlı metinlerdeki boşlukların daha fazla olması konusundaki edebî görüşüyle örtüşmektedir.

*Yordama* kategorisinin metin odaklı incelemesine göre üçüncü alt problemin ışığında *yazarla uyum sağlama* ve *alternatif son geliştirme* alt kategorileri elde edilmiş, bu doğrultuda şu sonuçlara ulaşılmıştır.

Öğrenciler, çok büyük dramatik sonla karşı karşıya kaldığında, öğrencilerin öyküye ait *alternatif sonlarında* öyküyü kötü bir sonla bitirmedikleri tespit edilmiştir. Bunun yanı sıra öğrencilerin dört öyküde toplam 19 (%11,9) frekansla çok küçük bir oranda *mutluluk bağından* ayrıldığı tespit edilmiştir. Ulaşılan bu sonuç, Squire'in (1964) öğrencilerin genellikle *mutluluk bağına* yöneldikleri kavramıyla örtüşmektedir. Ayrıca Cupchik, Oatley ve Vorderer'in (1998) duygusal öykülerin öğrencileri yüksek oranda etkilemesi görüşüyle de örtüşmektedir.

Öğrencilerin öyküleri sonlandırırken aynı sona bağlı kalma oranı ortalama %34,6'dır. Genellikle öğrenciler, öykü sonlarında yazarın tayin ettiği sona dair bazı değişiklikleri tercih etmişler ve bu değişiklikler birbirinden oldukça farklı biçimde meydana gelmiştir. Bu durum öğrencilerin okuma süreci sonrasında *beklenti ufuklarını* etkin şekilde kullandıklarını, kendi *estetik deneyimlerini* ve *deneyim ufuklarını* harekete geçirdiklerini göstermektedir. Ulaşılan bu sonuç, Iser'in (1978) ve Jauss'un (1984) alımlama sürecinde okuyucunun *beklenti ufkunu* ve *deneyim ufkunu* etkin kullandığı görüşüyle örtüşmektedir. Ayrıca Tüzel ve Kurudayıoğlu'nun (2013) okuyucunun metni alımlamaları ve metinden beklentilerinin birbirinden farklı olmasından kaynaklı çok farklı boşlukları doldurduğu görüşüyle de örtüşmektedir.

*Çağrışım* kategorisinin metin odaklı incelemesine göre üçüncü alt problemin ışığında *gerçek*, *kurgusal*, *genelleme yaparak çağrışım kurma* alt kategorileri elde edilmiştir. *Gerçek çağrışım*, *kendisiyle çağrışım kurma* ve *çevresiyle çağrışım kurma* olarak iki şekilde; *kurgusal çağrışım da izleme ve dinleme yönlü yanında okuma yönlü çağrışım kurma* olarak iki ayrı şekilde incelenmiştir. Bu doğrultuda şu sonuca ulaşılmıştır.

Öğrencilerin, yalın anlamlı iki metinde, frekans sayıları ve frekanslarının niteliği incelendiğinde karakterleri daha iyi *somutlaştırabildikleri* ve karakterlerle daha iyi *özdeşleşebildikleri*, bu konuda yakın çağrışım kurabildikleri sonucuna ulaşılmıştır. Ulaşılan bu sonuç, öğrencilerin sözlü tepkilerindeki çağrışımına yönelik ulaşılan

sonuçlarla paralellik yansıtmaktadır. Larson ve Seilman (1988), Rose (1993), İpşiroğlu'nun (2001) görüşleriyle de örtüşmektedir.

Öğrencilerin çağrışım kurarken öykülerdeki genel iletilerden hareket ettikleri ve bu konuda öyküde verilmesi gereken dersleri daha iyi anlamlandırmaya çalışmak için bu süreci kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Ulaşılan bu sonuç, öğrencilerin sözlü tepkileriyle paralellik yansıtmaktadır. Ayrıca Iser'in (1978) metinden bağımsız hareket edilmediği görüşüyle de örtüşmektedir.

*Anlamlandırma* kategorisinin metin odaklı incelemesine göre üçüncü alt problemin ışığında yalnızca *karakter ve olayı yansıtmaya* alt kategorisi elde edilmiş ve bu alt kategori incelenmiştir. Bu doğrultuda şu sonuca ulaşılmıştır.

Öğrencilerin bir bölümünün okuma süreci boyunca *karakter ve olayı yansıtmaya* yönlü tepkiler vermesine rağmen öykü süreci sonunda bir öğrenci hariç diğerlerinin *ana fikir ve iletiye* ulaşabildikleri tespit edilmiştir. Okuma sürecinde kısmen anlayamadıkları yerler olsa bile okuma süreci sonunda anlama ulaşma yönünde bir şekilde zihinsel olarak *tutarlılığı* sağladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Ulaşılan bu sonuç, Iser'in (1978) zihinde okuma sürecindeki boşlukları doldurmak ve anlama ulaşmak için *tutarlılık* sağlama süreciyle belirli noktalarda örtüşmektedir.

## 5.4.Öneriler

Ortaokul öğrencilerinin öyküleyici metinlere ilişkin tepkilerinin alımlama estetiği teorisi çerçevesinde incelendiği bu araştırmadan elde edilen sonuçlar ışığında *öykü meydana getirme, öyküleri eğitim materyali olarak hazırlama ve kullanma* süreci kapsamında şu önerilere ulaşılmıştır.

### 5.4.1.Öykü Meydana Getirme Sürecine Yönelik Öneriler

Yabancılaştırılan örtük anlamlı metinlerin çocuk edebiyatı kapsamında oluşturulmasında özellikle karakterlerin geliştirilmesi, kurgu şekli ve yabancılaştırma unsurları belirlenirken eserin hitap ettiği öğrenci grubunun somutlaştırma becerisine

yönelik zihinsel gelişimi dikkate alınmalı ve bu doğrultuda bir hiyerarşiyle eserler oluşturulmalıdır.

Öykü meydana getirme sürecinde öğreti amaçlı vurgulanmak istenen nokta tespit edilmelidir. Sonrasında öğrencinin farkındalığını en üst düzeye çıkaracak şekilde öyküdeki gerçeklik bozularak öyküler oluşturulmalıdır. Bu süreçte öğrencinin somutlaştırma becerisi de dikkate alınmalıdır.

Bir öykünün oluşturulması sürecinde öyküdeki hangi unsurun etkisiyle öğrencilerin karakterlerle özdeşleşme becerisinin sağlanacağı tespit edilip bu doğrultuda öyküler özel amaçlarla oluşturulmalıdır.

Öğrencilerde benzer yaşam özdeşleşmesi sağlamak için kullanılacak öyküler oluşturulmadan önce öykülerin hitap edeceği öğrenci grubunun yaşam şekilleri, tecrübeleri araştırılmalı ve öyküler bunlardan hareketle oluşturulmalıdır.

Öğrencilerin merak unsuru kullanılarak özdeşleşme sürecinin oluşturulmaya çalışıldığı öykülerde, sis etkisi gibi kurgusal teknikler kullanılmalı ve bu şekilde öyküler oluşturulmalıdır.

Yararlı pratik bir bilgi gibi öğrencilere tecrübe kazandıracak çeşitli iletileri öğrenciler, eş zamanlı olarak alımlayıp zihninde buna ait bir şemayı oluşturabilmektedir. Bu yüzden bu tip iletiler, kurguyu bozmayacak ve öğrencilerin onunla bütünleşeceği bir şekilde sahnesel anlatımlarla kurguya yerleştirilmelidir.

Dramatik gelişmeler desteğiyle özdeşleşme sürecinin etkili şekilde kullanılacağı öykülerde, öykünün çözüm noktası geciktirme etkisine sabit tutulmalıdır. Ayrıca dramatik çözüm sona saklanmalıdır.

Öğrencilerin anlatısal işbirliği içinde öyküyle özdeşleşebilmesi için iç odaklı tercih edilmelidir. Öyküdeki kurgunun sürekliliği, karakterin kendi bakış açısı ve görüşleriyle sık sık desteklenmelidir.

İç odaklı yapılar kullanılarak yapılan anlatımlar, öğrencilerin karakter yanlısı bir tutum sergilemesinde ve karaktere güvenmesinde etkili olmaktadır. Bu yüzden

öykülerde yönlendirme, karakterin yaşadıkları üzerinden anlatılacağında, bu bakış açısı tercih edilmelidir.

Öykü meydana getirme sürecinde örtük anlamlı öykülerde çocukların somutlaştırma becerileri de dikkate alınarak karakterlere ait boşluklar bırakılmalıdır. Bu sayede karakterin öyküdeki etki alanı, daha çok öğrencilerin deneyim ufuklarına yönelecektir. Buna ek olarak öğrencilerin karakter üzerinden konuya hâkim olma sürecindeki boşluk doldurma aşamaları, soyut düşünme becerilerine olumlu yönde etki edebilecektir.

Öykü oluşturma sürecinde öyküde meydana getirilen geciktirme etkisinde sonuca yönelik belirtiler(geri sapım, ileri sapım, önseme vb.), niceliksel olarak öykünün sonuna doğru artacak biçimde sıralanmalıdır.

Öykünün devamına yönelik zamansal sapma(ileri, geri sapım) veya devamına yönelik belirti(önseme) kullanılacağında, daha açık bir sezdirme düşünüldüğünde geri sapım yerine ileri sapım ve önseme tercih edilmelidir.

Bir konuda bir tezin ele alınıp işlendiği öykülerde yönlendirme kullanılacağında, bu tezin verimliliğini arttırmak için iç odaklayım tercih edilmelidir.

Öğrencilerin büyük bir çoğunluğu, mutluluk bağına sadık kalmaktadırlar. Ayrıca okuma süreci başlar başlamaz öğrenciler, öykünün sonunun genellikle iyi bir şekilde biteceği beklentisine sahip olmaktadır. Bu durum da öğrencilerin metinle bütünleşme sürecini zayıflatmaktadır. Bundan dolayı öyküler meydana getirilirken sadece sona odaklı meydana getirilmemelidir. Anlatımın içinde bu sona ulaşma süreci büyük zorluklar, heyecan, korku vb. unsurların daha etkin bir şekilde kullanılmasıyla desteklenmelidir. Ayrıca öğrenci alımlamaları için alternatif sonlarla, alışılmışın dışında bir sonla veya herhangi bir sona bağlanmadan biten öyküler, çocuk edebiyatı içerisinde daha fazla kullanılmalıdır.

Öğrencilerin soyut anlamda daha fazla boşluk doldurmaları için somutlaştırma becerilerine uygun şekilde daha çok bilim kurgu öyküleri oluşturulmalıdır. Bunun yanı sıra bu öyküler, eğitim materyali olarak kullanılmalıdır.

#### **5.4.2.Öyküleri Eğitim Materyali Olarak Hazırlamaya ve Kullanmaya Yönelik Öneriler**

Hazırlanmış ve düzenlenmiş öykü-tepki soruları; öykülerin önemli noktalarına yerleştirilmelidir. Sonrasında öğrencilerin öyküler üzerindeki alımlamaları tespit edilmelidir. Bu sayede öykülerdeki kurguların öğrenciler üzerindeki etkililiği tespit edilerek özel amaçlar doğrultusunda öyküler Türkçe eğitimine kazandırılmalıdır.

Öğrencilerin nitelikli bir okur olabilmeleri için Türkçe eğitim programının bir bölümünün içine alımlama estetiğinin nitelikli okur kimliklerini kapsayan okur merkezli kazanımlar ve eğitim metotları daha yoğun bir şekilde yerleştirilmelidir.

Öğrencinin bir konuyla ilgili eksik bilgileri tamamlandığında öğrenciler, o konuyla ilgili öykülerde daha nitelikli çağrışımlar kurabilmektedir. Bu sayede öyküyü anlayabilme yetileri daha üst düzey gerçekleşebilmektedir. Bundan dolayı değerler eğitimi, özel günler ve haftalar vb. yaklaşımlarla ilgili öyküler, eğitim materyali olarak kullanılacağına ilk olarak öğrencilerin eksik bilgileri tamamlanmalıdır. Sonrasında öykü eğitim materyali olarak kullanılmalıdır.

Öykülerin içinde öğrencilere olumsuz anlamda etki edecek, onlara kötü veya yanlış bir davranışı özümsetecek iletilerin olduğu açık veya örtük cümle yapıları öğrenci alımlamaları doğrultusunda tespit edilmelidir. Bu durumlar düzeltildikten sonra öykü materyal olarak kullanılmalıdır.

Öyküler; eğitim materyali olarak kullanılmadan önce öykünün daha güvenilir bir şekilde amacına ulaşması için öykülerdeki mantık, kurgu hataları ve basit tesadüf etkileri, hedef kitlenin alımlamaları doğrultusunda tespit edilip düzeltilmelidir. Sonrasında materyal olarak kullanılmalıdır.

Metinle ilgili ders verici sorular hazırlanırken yazarın metnin içinde gerçekliğe müdahale ettiği en yüksek zirve noktaları tespit edilmelidir. Bu doğrultuda sorular hazırlanmalıdır. Bu sayede öğrencilerin bu bölümlerdeki yüksek farkındalığından en verimli şekilde yararlanılmalıdır.

Metinle ilgili karakterlerin özelliklerine dair sorular hazırlanırken karakterlerin etki alanlarıyla orantılı olarak öğrencilerin daha fazla soyut boşlukları doldurabilecekleri sorular hazırlanmalıdır.

Okuma sürecinde öğrencilerin çağrışımlarını daha fazla metinler arasılığı başvurarak gerçekleştirmelerinin sağlanması için seçilen öyküler, yabancılaştırılan/örtük anlamlı ve hayatlarıyla yakından bağlantılı olmayan öykülerden tercih edilmelidir.

Okuma sürecinde öğrencilerin çağrışımlarını daha fazla kendilerine veya kendi çevrelerine başvurarak gerçekleştirmelerinin sağlanması için seçilen öyküler, yalın anlamlı ve hayatlarıyla yakından bağlantılı olan öykülerden tercih edilmelidir.

Öğrencilerde yoğun hisler meydana getirmek için dramatik çözümlerin olduğu veya merak unsurunun üst düzey olduğu yalın anlamlı öyküler tercih edilmelidir.

Öğrencilerin okuma sürecinde öyküye bağlılığını arttırmak için merak unsurunun ve sis etkisinin kullanıldığı öyküler tercih edilmelidir.

Öğrencilerin okuma sürecinde öyküdeki boşlukları, deneyim ufuklarını daha etkin şekilde kullanarak doldurmaları için içerisinde *deus ex machina (ileri tesadüf etkisi)* veya sis etkisinin kullanıldığı öyküler tercih edilmelidir.

## KAYNAKÇA

- Alabulut, S.(2017). *Alımlama Estetiği*. Ondokuz Mayıs Üniversitesi/ Sosyal Bilimler Enstitüsü, s.122
- Alan, Y., Hüküm, M. ve Biçer, N. (2016). *Çocuğa Görelilik İlkesi Açısından Cemal Süreyya'nın Aritmetik İyi, Kuşlar Pekiyi Adlı Eseri*. I.Uluslararası Sosyal Bilimler Sempozyumu 13-14-15 Ekim, Elazığ
- Aydoğan, E. (2015). *Marx Ve Öncüllerinde Yabancılaşma Kavramı*. Atatürk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi, Sosyal Bilimler Dergisi Journal of Social Sciences. Sayı 54, Haziran, s. 273-282
- Aytaç, G. (1999). *Genel Edebiyat Bilimi*. İstanbul: Papirüs
- Bağcı Ayrancı, B. ve Karahan, L. (2017). *Çağrışım Tekniğinin Yazma Becerisinin Geliştirilmesine Katkısı: Ölçek Geliştirme ve Etkinlik Oluşturma Çalışması*. Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi Sayı: 6/2 2017 s. 1148-1177
- Baktır, H.(2002). *Comparison of The Histo-Biographical And Reader-Response Theories In The Evaluation of Literary Texts*. Erciyes Üniversitesi, Kayseri
- Baktır, H. (2018). *Metinde Anlam: Okur-Tepkisi Eleştiri Kuramı*. Temaşa Erciyes Üniversitesi Felsefe Bölümü Dergisi, Sayı 8, s: 97 – 105,
- Balcı, U. ve Yavuz, N. (2011). *Kısa Metinlerde Dilsel Yönlendirmeleri Bulmaya Yönelik Ders Uygulaması*. Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, Aralık, Cilt 13, Sayı 2 (49-68), Edirne

- Balta, E. E. (2017). *Kemalettin Tuğcu'nun Eserlerinde Kötülüğe Maruz Kalan Çocuklar*. Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi Sayı: 6/3 2017 s. 1520-1535
- Beach, R., Hynds, S. (1991). *Research On Response To Literature*. In R. Barr, M. L. Kamil, P.B. Mosenthal, P.D. Pearson (Eds.), *Handbook Of Reading Research*, Vol. Iı (453-489). Ny: Longm
- Benton, M. (2002). *Readers, Texts, Contexts: Reader-Response Criticism. Understanding Children's Literature*.(Hunt.P) New York, Taylor & Francis E-Library. S. 81-99. Readers, Texts, Contexts: Reader-Response Criticism
- Bielefeld, R. S. (2013). *The Cognitive Theory Of Character Reception: An Updated Proposal*. International Journal Of English Studies, Volume 24, Issue 2, September: 117-134
- Boardman, A. M. (2015). *Aesthetic Responses To Literature And Their Effects On Student Engagement.*, University Of Minnesota, Minnesota.
- Bolat, S. (2012). *Öykü Yazma Teknikleri*. Dördüncü Basım, İstanbul: Varlık
- Britannica. (2019). Erişim Adresi: [www.britannica.com](http://www.britannica.com), Erişim Tarihi: 15.04.2019
- Butterfield, C. L. (2002). *Education By Imagination: Using Nonfiction Children's Literature To Promote Aesthetic Connections*. Erişim Tarihi: 20.05.2020 <https://files.eric.ed.gov/fulltext/Ed467522.pdf>

Bülbül, M. (2007 ). *Yazınsal Metinlerde Anlam Oluşturucu Bileşenler*. Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi / Atatürk Üniversitesi Sayı 30, Sayfalar 1 – 11

Caskey, M. (2011). *Scaffolding Middle School Students'comprehension And Response To Short Stories*. Rmle Online Research In Middle Level Education. Portland State University, Portland, Oregon Volume 34 • Number 8 Issn 1940-4476 Erişim Tarihi: 24.03.2020 <https://files.eric.ed.gov/fulltext/Ej925248.pdf>

Cemali, Z. (2018). *Gül Sokağı'nın Dikenleri*. 17.Baskı, S: 69-89 İstanbul: Günışığı Kitaplığı

Chambers, A. (1993). *Tell Me: Children, Reading And Talk*. Stroud, England: Thimble Press.

Chatman, S. (2008). *Öykü Ve Söylem Filmede ve Kurmacada Anlatı Yapısı*. Özgür Yaren (Çev.). Ankara: De Ki Basım (Orijinal Yayım Tarihi 1978)

Cupchik, G. C. (1997). *Identification As A Basic Problem For Aesthetic Reception*. In S. Totosy De Zepetnek (Ed.), *The Systemic And Empirical Approach To Literature And Culture As Theory And Application*. Vol. 7, Siegen: Lumis.

Cupchik, G. C., Oatley, K., Vorderer, L. (1998). *Emotional Effects Of Reading Excerpts From Short Stories By James Joyce*. *Poetics*, 25, 363–378. Erişim Tarihi: 14.05.2020 [https://doi.org/10.1016/S0304-422x\(98\)90007-9](https://doi.org/10.1016/S0304-422x(98)90007-9)

Çağlakpınar, B.(2016).*Patrick Modiano'nun Bir Gençlik Adlı Romanında Anlatının Yapısı*. Rumelide Dil Ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi Nisan Özel Sayı: 1

- Çelik, M. ( 2016 ). *The Ethics of Reading: Ingarden, Iser, Ricoeur*. University Of Sussex. Phd Philosophy University of Sussex
- Çer, E. (2019). *Çocuk Edebiyatı Yapıtlarının Çocuğa Göre Olmasını Sağlayan Başat Bir Değişken: Eğitsel Özellikler*. Uluslararası Çocuk Edebiyatı Ve Eğitim Araştırmaları Dergisi, Cilt 3, Sayı 1, Sayfa 1-11
- Çetin, E. (2019). *Gadamer'in Felsefî Hermenötiğinde Öne Çıkan Hususlar*. Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi İlâhiyat Fakültesi Dergisi. Sayı: 33 Sayfa: 65-95. Kahramanmaraş
- Çubukçu. F, (2017). *Implied Reading In The Unforgettable Stories of Language Learners*. International Journal Of Languages' Education And Teaching, Cilt 5, Sayı 3, Eylül, s. 249-256
- Dannenberg P. H. (2004) , *A Poetics Of Coincidence In Narrative Fiction*. Poetics Today, Volume 25, Number 3, Fall 2004, Pp. 399-436 (Article) English, Leipzig. Erişim Tarihi: 04.05.2020 <https://muse.jhu.edu/article/174131/pdf>
- Davis, T. F. And Womack, K. (2002 ). *Transitions Formalist Criticism And Reader-Response Theory*. Palgrave Houndmills, Basingstoke, Hampshire. Erişim Tarihi:04.06.2019 <https://epdf.pub/Formalist-Criticism-And-Reader-Response-Theory.html>
- Dedeoğlu, H., Ulusoy, M. Ve Alıcı, M. (2013) . *Çocuklar İçin Hazırlanmış Biyografik Eserler Üzerine Bir İçerik Analizi*. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi 28(2), s. 116-131
- Demiryürek, M. (2013). *Kurgusal Metinlerde İkinci Kişili Anlatıcı ve Bakış Açısı*. Fsm İlmî Araştırmalar, İnsan ve Toplum Bilimleri Dergisi Sayı 2, Güz, İstanbul

- Dikici, C. (2015). *Die Rezeption Der Türkischen Literatur Im Deutschen Sprachraum*. Sakarya Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya
- Dursun, O. (2012). *Medyada Gerçekliğin İnşasında Okurun Rolü ( Hürriyet Gazetesi Okur Yorumları Üzerine Bir Analiz)*. Hitit Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Yıl 5, Sayı 2, (1-22)
- Duru, O. (2010). *Kaplumbağa Taşıyan Çocuk*.(Ed.Selim İleri). *İlk Gençlik Çağına Öyküler* Cilt 2. İstanbul: Everest s.173-177
- Dyson, A.H. (1997). *Writing Superheroes: Contemporary Childhood, Popular Culture, And Classroom Literacy*. New York: Teachers College Press
- Eagleton, T. (2004). *Edebiyat Kuramı*. Tuncay Birkan (Çev.). İstanbul: Ayrıntı Yayınları (Orijinal Yayın Tarihi 1996)
- Eco, U. (1991). *Alımlama Göstergeleri*. Sema Rifat.(Çev.) İstanbul: Düzlem
- Eco, U. (1995). *Anlatı Ormanlarında Altı Gezinti*. Kemal Atakay.(Çev.) İstanbul: Can
- Ekiz, T. (2007). *Alımlama Estetiği Mi Metinler Arasılık Mı?* Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih Coğrafya Fakültesi Dergisi. 47, S.119-127
- Ergin, M. (2003). *Dede Korkut Kitabı*. Hisar Kültür Gönüllüleri.Erişim Tarihi:20.04.2019 [www.hisargazetesi.com](http://www.hisargazetesi.com) (Özgün Eser 1958 Tarihlidir).

- Filimowicz, M. (2014). *A Mixed Framework For New Media Art Reception*. Sound Effect An Interdisciplinary Journal of Sound And Sound Experience. Vol 4, No 1.
- Fırat, H. (2019). *Çizgi Filmlerde Çocuk Gerçekliği: Niloya Örneği*. Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi Sayı: 8/2 2019 s. 1007-1033, Türkiye
- Fish, S. (1980). *Is There A Text In This Class?: The Authority of Interpretive Communities*. Cambridge: Harvard University Press. Print.
- Forster, E. M. (1985). *Roman Sanatı*. Ünal Aytür (Çev.). İstanbul: Adam (Orijinal Eserin Yayın Tarihi 1927).
- Fowler, M. (1996). *Robert, Let The Reader Understand, Reader-Response Criticism And The Gospel of Mark*, Trinity Press International Pennsylvania
- Gambell, T. J. (1986). *Teaching Literature K-12: A Canadian Perspective*. The Ccte Commission On The Role of Literature In The English/Language Arts Classroom. Erişim Tarihi: 20.05.2020  
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/Ed276997.pdf>
- Garzón, E., & Peña, C. H. (2015). *Applying The Reader-Response Theory To Literary Texts In Efl-Pre-Service Teachers' Initial Education*, English Language Teaching, 8(8), 187-198. Erişim Tarihi:14.04.2020  
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/Ej1075453.pdf>
- Giangiulio Lobo, A. (2013). *Reader-Response Theory: A Path Towards Wolfgang Iser*. Letras, (54), 13-30.

Gökgözoğlu, E. (2017). *Günümüz Alman Edebiyatının Seçilmiş Olan Örneklerinde, Birey Olarak İnsan Ve Doğasının Toplumsal Değişiminin Edebiyat Sosyolojisi, Alımlama Estetiği Kuramı ve Tarihi Kapsamında İncelenmesi*. 195 S. Hacettepe Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Göktürk, A. (1982). *Ada*. İstanbul: Adam

Gündüz, U. (2011). *Kafka Metinlerinde İletişim, İletişimsizlik ve Yabancılaşma Olgusu Üzerine* Selçuk İletişim Dergisi / Selçuk Üniversitesi Cilt 7, Sayı 1, s. 83 – 95

Habib, M. A. R. (2005). *Modern Literary Criticism And Theory A History*. Blackwell Publishing.

Holland, N. N. (1975). *5 Readers Reading*. New Haven, Mo: Yale University Press.

Hourihan, M. (2005). *Deconstructing The Hero. Literary Theory And Children's Literature*. This Edition Published In The Taylor & Francis E-Library, Erişim Tarihi:10.05.2020 <https://epdf.pub/deconstructing-the-hero-literary-theory-and-childrens-literature.html>

Hume, J. M. (2013). *The Relationship Between Reading Response Journals As An Intervention And Reading Achievement of Fourth And Fifth Graders In A Suburban School District*. Missouri Baptist University. Education Division.

Iser, W. (1972). *The Reading Process: A Phenomenological Approach*. New Literary History, Vol. 3, No. 2, On Interpretation: I (Winter, 1972), pp. 279-299.

Iser, W. (1974). *The Implied Reader. Patterns of Communication In Prose Fiction From Bunyan To Beckett*. Baltimore And London: The Johns Hopkins University Press.

Iser, W.(1978). *The Act Of Reading: A Theory Of Aesthetic Response*. Baltimore, Md: The John Hophins University Press

Iser, W. (2000). *Do I Write For An Audience?* Pmla, 115: 3 (May), 310-314

İplikçi, M. (2011). *Çocuk Asker (Hikâye)*. *Aynaya Gülerek Bak, Çocuk Hakları Hikâye Kitabı* (Haz. Şirin, M.R.). 1.Baskı, Çocuk Vakfı Yayınları, İstanbul

İpşiroğlu, Z. (2001). *Alımlama Boyutları Ve Çeşitlemeleri-Yazın*, İstanbul, Papirüs Yayınları.

Jauss, H.R. (1982) *Toward An Aesthetic Of Reception*. Trans. Timothy Bahti. Minneapolis: University Of Minnesota Press

Jing, W. (2010). *A Study On The Translation Of Children's Literature From The Perspective of Reception Aesthetics A Case Study Of Alice's Adventures In Wonderlandand Through The Looking Glass*. Ningxia University (People's Republic of China), Proquest Dissertations Publishing. Erişim Tarihi: 15.05.2019 www.proquest.com

Kale, Ö. (2017). *Anlaticının Macerası*. Dede Korkut Uluslararası Türk Dili Ve Edebiyatı Araştırmaları Dergisi, Cilt 6/ Sayı 12, ss. 41-47, Samsun

Kantar, D. (2004). *Tür Üzerine Kavramsal Bir Tanımlama Denemesi*. Dil Dergisi Sayı 123, Oca 2004, S. 7 –18

- Karaca, E. Z. (2007). *'Alımlama Estetiği' İlkelerinin Ernesto Sábato'nun El Túnel Adlı Yapıtında Kavramsal Uygulaması*. İstanbul Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Karataş, E. (2014). *Çocuk Edebiyatında "Karakter" Kavramı*. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Sayı 33, 60-79.
- Kargı, B. (2008 ). *Komşu Bağlamında Üç Kısa Hikâyede Uzamın Rolü*. Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. Adana
- Kaya Tosun, D. (2018). *Okuma Çemberlerinin Okuduğunu Anlama, Akıcı Okuma, Okuma Motivasyonu ve Sosyal Beceriler Üzerindeki Etkisi ve Okur Tepkilerinin Belirlenmesi*. Pamukkale Üniversitesi / Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Denizli
- Kemal, Y. (2016). *Kalemler (Hikâye)* Yapı Kredi Yayınları, 1.Baskı, İstanbul
- Khatib, S. (2011). *Applying The Reader-Response Approach In Teaching English Short Stories To Efl Students*. Journal of Language Teaching & Research, 2(1), s.151-159. Vol 2/ No 1. pp.151-159
- Kotovych, M., Dixon, P., Bortolussi, M., Holden, M. (2011): *Textual Determinants of A Component of Literary Identification*. In: *Scientific Study of Literature 1* (2), pp. 260-91.
- Landes, S. (1983). *Teaching Literary Criticism In The Elementary Grades: A Symposium*. In J.P. May (Ed.), *Children And Their Literature: A Readings Book* (pp. 161-164). West Lafayette, In: Chla Publications.

Larson, S. F., & Seilman, U. (1988). Personal Meanings While Reading Literature. *Text*, 8, 411–429.

Lehman, B.A., Scharer, P.L.(1993). *Children And Adults Reading Children's Literature: Acomparison of Responses. Paper Presented At The Annual Meeting Of The National Reading Conference.* 43rd, Charleston, Sc.,December 1-4. Erişim Tarihi: 12.04.2020  
<https://eric.ed.gov/?id=Ed373304>.

Lissa, C. J., Caracciolo, M., Duuren, T. And Leuveren, B. (2016). Difficult Empathy; The Effect Of Narrative Perspective On Readers' Engagement With A First-Person Narrator. *Diegesis*.

Lobo, A. G. (2013). *Reader-Response Theory: A Path Towards Wolfgang Iser.* *Letras*, (54), 13-30. Recuperado A Partir De Erişim Adresi: <https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/lettras/article/view/6955>

Many, J. E. (1991). *The Effects Of Stance And Age Level On Children's Literary Responses.* *Journal of Reading Behavior*, 23(1), S.61-85

Many, J. E., Wiseman, D. L. (1992). *The Effect Of Teaching Approach On Third-Grade Students' Response To Literature.* *Journal of Reading Behavior*, 24(3), 265-287.

Marhaeni, A.A. I. N. (1998). *Rosenblatt's Transactional Theory And Its Implementation In The Teaching Of Integrated Reading.* *Jurnal Ilmu Pendidikan.* Nowember. Jilid 5/Nomour 4. Doi:10.17977/Jip.V5i4.1052

Märak, G. (1994). *Children's Interpretation of Fictional Characters' Thinking. On Snufkin's Spring Tune And A Bear of Very Little Brains.* *Linköping Studies In*

Arts And Science Linköping, Sweden: Linköping University. Issn 0282-9800;  
114

Miall, D. S., Kuiken, D.(2014). *Edebîlik ve Edebî Metinlerde Okuma Sürecinin Üç Bileşeni*. Murat Lüleci(Çev.). M. Gazi Türkiyat Dergisi, S.175-192

Moran, B. (2002). *Edebiyat Kuramları ve Eleştirme*. İstanbul: İletişim

Narlı, M. (2002 ).*Romanda Zaman ve Mekân Kavramları*. Balıkesir Üniversitesi / Sosyal Bilimler Dergisi, Cilt 5, Sayı 7,s.91-106.

Oral Alp, Z. (2000). *Tahsin Yücel' İn Komşular Adlı Öyküsünde Uzam*. Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi, Cilt: 17 / Sayı: 1 / ss.109-119

Özbek, Y. (2013). *Postmodernizm ve Alımlama Estetiği*. Konya: Çizgi

Özkan, H. (1999). *Ben Bir Elektrik Direğiym (Hikâye)*. Cumhuriyet Dönemi Çocuk Ve Gençlik Öyküleri Seçkisi, Cilt 2 (Alpay,M., Dilek, H. ve Erdoğan, F.) T.C. Kültür Bakanlığı , Ankara

Özsoysal, F. (2002). *Tiyatro Metinlerinde Alımlama ve Metin Stratejileri*. Erişim Tarihi:10.03.2019 [www.altkitap.com](http://www.altkitap.com)

Öztoğ, Ö. (2010). *Behçet Necatigil'in Şiirlerini Alımlama Estetiğine Göre İnceleme Denemesi*. Eskişehir Anadolu Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü. Eskişehir

- Pala Mull, Ç. (2016). *Elif Şafak'ın Romanlarından Önce*. İdil Dergisi, Cilt 5, Sayı 20, Sayfa 61-67, Muğla
- Rose, J. (1993). *The Case Of Peter Pan Or The Impossibility Of Children's Fiction* (3rd Ed.). Philadelphia: University of Pennsylvania.
- Ryan, M. L. (2009). *Cheap Plot Tricks, Plot Holes, And Narrative Design*. Source: Narrative, Vol. 17, No. 1 (January), pp. 56-75
- Saraç-Süzer, H. S. (2006). *Şiir Öğretiminde Okuyucu Yanıtı Yaklaşımı*. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi 31, s.96-105
- Sazyek, H. (2013 ). *Grotesk –Yabancılaşma İlişkisi Bağlamında Tanpınar'ın Saatleri Ayarlama Enstitüsü*. Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature And History Of Turkish Or Turkic Volume 8/4 Spring 2013, p. 1243-1267, Ankara-Turkey
- Schooten, E., & Glopper, K. (2006). *Literary Response And Attitude Toward Reading Fiction In Secondary Education: Trends And Predictors*. L1 Educational Studies In Language And Literature, 6(1), s. 97-174.
- Sertbarut, M.(2016). *Kırmızı Karanfil Şakası*. Burhan Düzçay.(Ed.). *Yangın Tüpüyle Uçan Çocuk*. İzmir: Tudem, 4.Baskı s. 21-33
- Sertbarut, M.(2016). *Antika Oyuncak*. Burhan Düzçay.(Ed.). *Yangın Tüpüyle Uçan Çocuk*. İzmir: Tudem, 4.Baskı s. 34-41
- Shavit, Z. (1986). *Poetics Of Children's Literature*. Athens, Ga: University of Georgia Press.

- Sinan, A.T., Demir, S.(2011 ). *İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Ders Kitaplarındaki Anıtsal Metinlerdeki Yapı Özellikleri ve Programa Uygunluğu*. Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature And History of Turkish or Turkic, Volume 6/3 Summer 2011, p. 1149-1167
- Smith, M.W. (1992). *Submission Versus Control In Literary Transactions*. In J. Many & C. Cox (Eds.), *Reader Stance & Literary Understanding: Exploring The Theories, Research, & Practice* (143-161). Norwood Nj: Ablex
- Smith, C. H. (2017).Aesthetic Reading: Struggling Students Sensing Their Way To Academic Success. *Journal Of Basic Writing*, Vol. 36, No.2
- Solak, Ö.(2014). *Edebiyat Biliminde Kuram ve Yöntem*. Aksaray: Nobel
- Sözen, M. F. (2007). *Sinemasal Zaman Ve "Gizli Yüz" Filminin Zaman Çözümlemesi*. Akdeniz Sanat Dergisi. Cilt 1 Sayı 1. Akdeniz Üniversitesi / Güzel Sanatlar Fakültesi / Antalya
- Squire, J.R. (1964). *The Response Of Adolescents While Reading Four Short Stories*, Research Report No:2 Champaign Il; Ncte
- Şirin, M. R. (2016). *Edebiyat ve Çocuk Edebiyatı: Edebiyatın Amacı ve İşlevi*, Türk Dili Dergisi, Aralık, Sayı: 780, s. 12-31.
- Tabbert, R. (1979). *The Impact of Children's Books: Cases And Concepts (Part2)*. Children's Literature In Education, V 10 / N 3. P144-50 Fall 1979 Erişim Tarihi:15.03.2019 <https://eric.ed.gov/?id=Ej210789>

- Tanç, N. (2013). *Alımlama Estetiği Işığında Hüsn ü Aşk 'In Tahlil Ve Tenkidi*. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü. Muğla
- Tatar, B. (2001). *Hans-Georg Gadamer ve "Hakikat ve Yöntem"( Wahrheit und Methode )I Adlı Eseri*. Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi Cilt 12, Sayı 12-13, s. 277 – 306, Samsun
- Tekşan, K., Set, G. ve Çınpolat, E.(2019). *Çocuk Kitapları ve İdealist Kahramanlar*. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Sayı: 51 Sayfa: 241-261, Burdur
- Tepebaşı, F.(2006 ). *Edebiyat Öğretiminde Waldmann Modeli*. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi. Cilt. 16, p.605-617. 13p.
- Thomson, I. (1987). *Understanding Teenager Reading. Reading Processes And The Teaching Of Literature*. Melbourne: Methuen & Co
- Tso, A. W. B. (2014). *Teaching Short Stories To Students Of English As A Foreign Language (Efl) At Tertiary Level*. Journal Of Language And Linguistic Studies, 10(1), 111-117, Erişim Tarihi:02.02.2020 <https://www.jlls.org/index.php/jlls/article/view/186/168>
- Tunalı, İ. (1987). *Aristoteles, Poetica*. İstanbul
- Tüfekçi Can, D.(2012). *Çocuk Edebiyatı Üzerine Bir Araştırma: Tanımlar, Türler ve Teoriler*. Ege Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü. İzmir.
- Türkyılmaz, M., Can, R. ve Karadeniz, A.(2010). *Alımlama Estetiği ve Okur Merkezli Yaklaşımın Eski Edebiyat Eğitimine Uygulanması*. Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi, 29, 153-172.

- 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, Cilt: 10 Sayı: 21, S. 101-123
- Uğurlu, S. B. (2010). *Çocuk Edebiyatı Eleştirisi*, Turkish Studies International Periodical For The Languages Literature And History of Turkish or Turkic, Volume 5/3, Summer 2010, s.1933.
- Ulukütük, M. (2009). *Hans-Georg Gadamer (1900–2002) Tanımak\Anlamak ve Türkçe’de Gadamer Kaynakçası*. Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. s.173-192
- Ulusoy, M. (2016). *Resimli Çocuk Kitapları ve Okur-Tepki Teorisi*. İlköğretim Online, 15(2), 487-497
- Ward, N. (2006). *Iser's Aesthetic Response Teory Viewed In The Context Of Collaborative Hyperfctions*. University Of Pennsylvania. Curej – College Undergraduate Research Electronic Journal, April. Erişim Tarihi:19.06.2019 <https://Repository.Upenn.Edu/Cgi/Viewcontent.Cgi?Article=1049&Context=Curej>
- Xian Jing, L. (2010). *On The Translation Of Children's Literature In The Perspective Of Reception Aesthetics*. Hunan Normal University (People's Republic Of China), Proquest Dissertations Publishing. Erişim Tarihi:02.01.2020 [www.proquest.com](http://www.proquest.com)
- Yacobi, T. (1981): “*Fictional Reliability As A Communicative Problem*”. In: *Poetics Today* 2 (2), pp. 113-26.

- Yalçın, F. (2015). *Romantikten Postmoderne Bir İnsan Olarak Roman Kahramanının Ölümü*. Turkish Studies International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, Volume 10/4, s. 927-940
- Yalçındağ, A.S. (2014). *Jane Austen In Turkish Context: A Critical Study of Re/Translations and Their Reception*, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Yekeler, A. D., Ulusoy, M. (2017). *İlkokul Öğrencilerinin Bilgi Verici Resimli Çocuk Kitaplarına Yönelik Tepkileri*. Journal of Anatolian Cultural Research, 1(2), S.20-39
- Yıldırım, A., Şimşek, H. (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin
- Yılmaz, M.C. (2008). *Edebi Alımlamada Mistisizm Teması: Aldous Huxley'nin Time Must Have A Stop ve Peyami Safa'nın Matmazel Noraliya'nın Koltuğu Romanlarının Karşılaştırmalı Analizi*. Dumlupınar Üniversitesi/ Sosyal Bilimler Enstitüsü. Kütayha
- Yılmaz, R. (2014). *Anlatı Yoluyla Dünyanın Zihinsel Yeniden Kurulumu: "Palto", "Dönüşüm" Ve "Hayvan Çiftliği" Romanlarının Alımlama Pratikleri Üzerine Bir İnceleme*. Kocaeli Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü. Kocaeli
- Yüce, S. (2016). *Edebiyatta Gerçekçilik Ve Alımlama Estetiği*. Söylem Filoloji Dergisi Cilt: 1 Sayı: 2. Aralık 2016
- Zariç, M. (2014). *Yeni Eleştiri Kuramından Akademik Eleştiri Yöntemine*, International Journal Of Languages' Education and Teaching, C. 3, s. 99-121  
Almanya

Zengin, M. İ.(2018). *Para Dağıtan Adam (Hikâye)* 1.Baskı,Vakvak Yay. , İstanbul



## Ek-7: Yazılı Okur-Tepki Soruları

Okur-Tepki Soruları
1.Okuduğun bu öyküde yazar size hangi mesajı vermeye çalışıyor? Peki sana göre bu yazarın vermeye çalıştığı mesaj uygun mudur? Açıklar mısın?
2.Okuduğun bu öyküyü başka birine tavsiye etmek isteseydin kime tavsiye ederdin? Sebebi nedir açıklar mısın?
3. Okuduğun bu öykünün yaşadığın çevreye ve ülkeye uygun olduğunu düşünüyor musun? Sebebini açıklar mısın?
4. Okuduğun öyküdeki karakterlerden herhangi biri, sana arkadaşların, aile üyelerin veya çevrendeki insanlardan birini hatırlattı mı? Yorumlar mısın?
5. Eğer bu öyküyü sen yazsaydın öykünün sonun nasıl bitirirdin?
6.Öyküyü okurken kafanın karıştığı veya anlayamadığın yerler oldu mu? Yorumlar mısın?
7. Okuduğun öyküdeki karakterlerden birine öneride bulunmak isteseydin ona nasıl yardımcı olurdun?

Cevaplar

