



**ÇOCUK EDEBİYATINDA ÖLÜM TEMASI
(OKUR MERKEZLİ BİR ARAŞTIRMA)**

Hüseyin ÖZTÜRK

**Doktora Tezi
Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı
Doç. Dr. Lokman TURAN**

**2017
(Her Hakkı Saklıdır)**

T.C.
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
SOSYAL BİLİMLER VE TÜRKÇE EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
TÜRKÇE EĞİTİMİ BİLİM DALI

ÇOCUK EDEBİYATINDA ÖLÜM TEMASI
(OKUR MERKEZLİ BİR ARAŞTIRMA)

(Death Theme in Children's Literature, A Reader Oriented Research)

DOKTORA TEZİ

Hüseyin ÖZTÜRK

Danışman: Doç. Dr. Lokman TURAN

ERZURUM

Haziran, 2017

KABUL VE ONAY TUTANAĞI

Doç. Dr. Lokman TURAN danışmanlığında, Hüseyin ÖZTÜRK tarafından hazırlanan “Çocuk Edebiyatında Ölüm Teması Okur Merkezli Bir Araştırma” başlıklı çalışma 28/11/2017 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından. Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalında doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

Başkan : Doç Dr. Fahri TEMİZYÜREK
Danışman : Doç Dr. Lokman TURAN
Jüri Üyesi : Doç. Dr. Yavuz KARTALLIOĞLU
Jüri Üyesi : Doç. Dr. Rıfat KÜTÜK
Jüri Üyesi : Doç. Dr. Bahadır GÜCÜYETER

İmza:

İmza:

İmza:

İmza:

İmza:

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım 14.12.2017 Prof.
Dr. Mustafa SÖZBİLİR Enstitü Müdürü

Doç.Dr.Adnan KÜÇÜKOĞLU
Enstitü Müdür Yardımcısı

TEZ ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI

Doktora Tezi olarak sunduğum “Çocuk Edebiyatında Ölüm Teması, Okur Merkezli Bir Araştırma” başlıklı çalışmanın, tarafımdan, bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden olduğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanılmış olduğunu belirtir ve onurumla doğrularım. Lisansüstü Eğitim-Öğretim yönetmeliğinin ilgili maddeleri uyarınca gereğinin yapılmasını arz ederim.

.... / /

Hüseyin ÖZTÜRK



ÖZET

DOKTORA TEZİ

ÇOCUK EDEBİYATINDA ÖLÜM TEMASI OKUR MERKEZLİ BİR ARAŞTIRMA

Hüseyin ÖZTÜRK

2017, 241 sayfa

Bu araştırma, beşinci sınıf öğrencilerinin ölüm temalı çocuk edebiyatı eserleri karşısındaki tepkilerini tespit etmek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Söz konusu öğrencilerin okudukları eserlerde karşı karşıya geldikleri ölüm olgusuna dair tecrübelerini, algılarını ve bu olguya yükledikleri anlamı ortaya çıkarmaya çalıştığı için araştırma, nitel desenlerden olgu bilim (fenomenoloji) ile yapılandırılmıştır. Artvin Merkez Atatürk Ortaokulu beşinci sınıflarından 17 kişilik bir şube, araştırmanın çalışma grubunu oluşturmaktadır. Ölüm olgusunun biçimlerine göre farklı kategorilerde yer alan ölüm temalı beş çocuk edebiyatı eseri, sınıf ortamında çalışma grubuyla birlikte bir dönem boyunca okunmuş ve çeşitli yollarla katılımcıların eser karşısındaki tepkileri belirlenmiştir. Eserler hastalık, kaza, sebepsiz öldürme, amaç uğruna ölüm ve zorunlu öldürme kategorilerine ayrılmış; öğrencilerin her bir eser karşısındaki tepkileri gözlem, görüşme ve yazılı anlatımlardan hareketle anlamlandırılmaya çalışılmıştır. Bu anlamlandırma faaliyetini gerçekleştirmek üzere veriler içerik analizine tâbi tutularak sınıflandırılmıştır. Okur otobiyografileri, kütüphane kayıtları ve Türkçe öğretmeni tarafından yazılmış okur biyografileri de verileri güçlendirmek ve çeşitlendirmek; bu yolla geçerlilik ve güvenilirliği artırmak için kullanılmıştır. Sonrasında tepkileri ortaya çıkaran etkenleri tespit etmek üzere her bir eserle ilgili elde edilen sonuçlar, katılımcıların okuma alışkanlığı düzeyleri, ölümle ilgili yakın zamanlı yaşantıları ve cinsiyetleriyle ilişkisi bakımından incelenmiştir. Okuma faaliyetlerinden bir dönem sonra eserlerdeki ölüm olgusunun öğrencilerde bıraktığı izleri görebilmek maksadıyla hatırlama görüşmeleri gerçekleştirilmiş ve buradan elde edilen veriler de yukarıda sayılan değişkenlerle ilişkisi bakımından incelenmiştir. Sonuç olarak katılımcıların ölüm karşısındaki tepkileri duygusal kaçış, mantıksal kaçış, doğrudan kaçış, dolaylı kaçış, kabullenme, değiştirme gibi kategoriler meydana getirmiştir. Bu tepkilerin okuma alışkanlığı düzeyi, cinsiyet ve ölümle ilgili yakın zamanlı tecrübelerle göre farklılaştığı belirlenmiştir. Bir başka sonuç da tepkileri ortaya çıkaran dinamiklerin, eserlerde yer alan ölüm biçimlerine göre değişkenlik gösterdiğidir. Çalışmanın sonunda bütün sonuçlardan hareketle araştırmacılara, öğretmenlere, ebeveynlere ve çocuk edebiyatı yazarlarına önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Sözcükler: Çocuk edebiyatı, Ölüm teması, Okur tepki kuramı

ABSTRACT

DOCTORAL DISSERTATION

DEATH THEME IN CHILDREN’S LITERATURE A READER ORIENTED RESEARCH

Hüseyin ÖZTÜRK

2017, 241 pages

This research was conducted to determine the responses of fifth-graders to the death-themed works of children's literature. Qualitative research has been carried out to understand how they perceive the death they encounter in children's literature. Phenomenology was used in the research. This pattern is preferred because it is the most suitable qualitative pattern for the determination of experience and perceptions. The working group consists of 17 individuals. Research has been done with Atatürk School Fifth grade students in Artvin city center. According to the forms of death, the five death-themed works of art in different categories were read together with the working group in the classroom for a period and the children’s responses to the work were determined in various ways. The works are divided into sickness, accident, no-killing, death for purpose and forced killing; the students' reaction against each piece was tried to be understood by observing, interviewing and writing expressions of the students. Then the content was analyzed by content analysis technique. In order to increase the validity and reliability, literacy autobiographies, library records and literacy biographies written by Turkish teachers were used. In order to identify the factors that elicited the reactions afterwards, the results obtained for each subject were examined in relation to participants' reading habits, recent experiences related to death and gender. Remembrance talks were held after a period of readings. These interviews aim to determine how students remember the works. The study found the following conclusions: participants' reaction to death led to categories such as emotional escape, logical escape, direct escape, indirect escape, acceptance, change. It has been determined that these responses differ according to the level of reading habits, gender, and recent experience with death.

Keywords: Children’s literature, death theme, reader response theory

ÖN SÖZ

Çocuk edebiyatının ne olduğunu anlamak, çocuğun kim olduğunu anlamakla mümkün olabilir. Bu anlayıştan hareketle Türkiye’de çocuk edebiyatı araştırmalarına özgün bir katkı sağlamak üzere bu araştırma gerçekleştirilmiştir. Adını okurundan alan çocuk edebiyatının, söz konusu okurun duygu ve düşüncelerini kayıt altına alan, irdeleyen, anlamaya çalışan ve anladıklarını paylaşan araştırmacılara muhtaç olduğu düşüncesi bu satırların yazarını harekete geçirmiştir. Tasarlanmasından uygulanmasına, analizinden yazımına dek emek ve yardımlaşma mahsulü olan bu çalışma, çağdaş toplumun hayatın dışına taşımak için gösterdiği bütün gayretlere rağmen doğası gereği yanı başımızda duran bir kavramı, ölümü, konu edinmiştir. Çocuk ve ölümü yan yana zikretmek, hiçbir sağlıklı zihni hoşnut etmez. Beri taraftan bu meseleyi çocukların erişemeyeceği bir yerde saklamanın mümkün olabileceğini düşünmek de hayalciliğin sularına dalmak anlamına gelmektedir. Kaldı ki çok işlevli iletişim araçlarının sarmalındaki çocuklar, ölüm de dâhil insanlığın ürettiği her şeye süratle erişebilmekte; çoğu zaman bunlara maruz kalmaktadır. Hâl böyleyken edebiyatın bahis dışı tutulması mümkün olamaz. Okuma eyleminin kazandırabileceği zihinsel dinamizm hesaba katılırsa çocukların çağdaş toplum tarafından taarruza uğrayan dimağlarını müdafaa edebilecek kudreti kazanmalarında -çocuğu anlayan- edebî eserlerin sağlayabileceği katkı anlaşılabılır. Bu eserlerin çocuğa kaş çatmayan ve tepeden bakmayan, onu hafife alıp avutmaya çalışmayan fakat onunla göz hizasına gelerek onu dinleyen eserler olması icap eder. Mesele ölüm olduğunda da bu böyledir. Ümit edilir ki bu çalışma, tam bir kuşatma ve saldırı altındaki çocuğun anlaşılması hususunda bir fayda sağlar.

Beş ana bölümden oluşan araştırmanın birinci bölümünde böyle bir çalışmaya niçin gerek duyulduğu ayrıntılarıyla izah edilmiştir. İkinci bölümde araştırmanın kuramsal kaynağını oluşturan okur merkezli edebiyat kuramları ve çocuk edebiyatında ölüm meselesi, Batı’da ve Türkiye’deki görünümleriyle ele alınmıştır. Üçüncü bölüm araştırmanın yürütülmesinde tercih edilen yöntemi, çalışma grubunun ve okunan eserlerin seçimine dair ayrıntıları, verilerin elde edilmesi ve analizinde izlenen yolu içermektedir. Dördüncü bölüm bulguları ve yorumlarını, beşinci bölüm ise bulguların analizinden elde edilen sonuçları ve bu sonuçların literatürdeki ilgili araştırmalarla mukayese edilerek tartışılmasını içermektedir. Aynı bölüm içerisinde çocuk

edebiyatının çocuk dışında kalan paydaşlarına, araştırmadan hareketle önerilerde bulunulmuştur.

Bu vesileyle araştırmanın her safhasında beni cesaretlendiren, ümidimin kırılmasına müsaade etmeyen, yıkıcı değil onarıcı bir nazarla araştırmaya rehberlik eden danışmanım Doç. Dr. Lokman TURAN'a, bilgi ve tecrübesini cömertçe paylaşan ve bütün gayretimle sınırlarını zorladığım fakat engin sabrını taşırmayı başaramadığım kıymetli ağabeyim Araştırma Görevlisi Tahir TAĞA'ya, yine deneyimlerinden istifade etmek üzere kapısını aşındırdığım saygıdeğer dostum Araştırma Görevlisi Evren ERZEN'e, çalışmanın uygulamalarında gözlemci olarak bana refakat eden ve hayat mücadelesinde de refikam olan sevgili eşim Türkçe öğretmeni Elmas ÇİÇEK ÖZTÜRK'e, tezin yazımı sırasında yuvamızı teşrif edip zaman zaman babasından ayrı kalmaya sabreden oğlum Mehmet Yusuf'a samimiyetle teşekkür ediyorum.

Erzurum-2017

Hüseyin ÖZTÜRK

İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY TUTANAĞI	i
TEZ ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI	ii
ÖZET.....	iii
ABSTRACT.....	iv
ÖN SÖZ	v
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	xii
TABLolar DİZİNİ	xiii

BİRİNCİ BÖLÜM

1. GİRİŞ	1
1.1. Araştırmanın Amacı	10
1.2. Araştırmanın Önemi ve Problem Durumu	10
1.3. Araştırmanın Sınırlılıkları	11

İKİNCİ BÖLÜM

2. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	12
2.1. Okur Merkezli Edebiyat Kuramları	12
2.1.1. Okur merkezli edebiyat kuramlarının ortaya çıkışı	12
2.1.2. Okur merkezli edebiyat kuramlarının felsefi zemini	17
2.1.3. Okur merkezli edebiyat kuramlarının sınıflandırılması.....	22
2.1.3.1. Etkileşimsel Okur Tepki Yaklaşımı (Transactional Reader Response) ..	22
2.1.3.2. Duygusal Üslupbilim Yaklaşımı (Affective Stylistics)	24
2.1.3.3. Öznel Okur Tepki Yaklaşımı (Subjective Reader Response).....	25
2.1.3.4. Psikolojik Okur Tepki Yaklaşımı (Psychological Reader Response)	27
2.1.3.5. Sosyal Okur Tepki Yaklaşımı (Social Reader Response)	28
2.1.3.6. Alımlama Estetiği (Reception Theory).....	29
2.1.4. Okur tepkilerinin elde edilmesi, sınıflandırılması ve yorumlanması.....	31
2.1.5. Türkiye’de okur merkezli edebiyat kuramları	39
2.1.6. Okur merkezli kuramların Türkiye’de eğitim bilimlerine yansımaları	43
2.2. Çocuk Edebiyatında Ölüm Teması	46
2.2.1. Batı dünyasında çocuk edebiyatı ve ölüm teması.....	47

2.2.2. Türkiye’de çocuk edebiyatı ve ölüm teması	50
--	----

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. YÖNTEM.....	78
3.1. Araştırma Modeli	78
3.2. Çalışma Grubu	79
3.2.1. Çalışma grubunu belirleme süreci	79
3.2.2. Çalışma grubunun okurluk özellikleri	81
3.2.3. Çalışma grubunun ölümle ilgili yakın zamanlı yaşantıları	91
3.3. Veri Toplama Süreci	92
3.4. Verilerin Analizi.....	96

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4. BULGU VE YORUMLAR.....	98
4.1. Çalışma Grubunun Çocuk Edebiyatında Ölüm Teması Hakkındaki Görüşleri	98
4.1.1. Çalışma grubunun çocuk edebiyatı eserlerinin yaratabileceği duygusal yaşantılar hakkındaki görüşleri	98
4.1.2. Çalışma grubunun çocuk edebiyatında ölüm temasının kullanılması hakkındaki görüşleri	101
4.1.3. Çalışma grubunun ölüm olgusunun edebî değer üzerindeki etkisi hakkındaki görüşler	103
4.2. Hastalık Sebebiyle Ölüm Temalı Eser Karşısında Tepkiler	105
4.2.1. Hastalık sebebiyle ölüm temalı eserin incelenmesi	106
4.2.2. Okuma süreci gözlem raporu.....	107
4.2.3. Hastalık sebebiyle ölüm temalı eser karşısındaki tepkilerin sınıflandırılması.....	108
4.2.4. Okuma alışkanlığının düzeyi ve hastalık sebebiyle ölüm temalı eser karşısında tepkiler	112
4.2.5. Ölümle ilgili yakın zamanlı yaşantılar ve hastalık sebebiyle ölüm temalı eser karşısında tepkiler	114
4.2.6. Cinsiyet ve hastalık sebebiyle ölüm temalı eser karşısındaki tepkiler	115
4.2.7. Hastalık sebebiyle ölüm temalı eserin hatırlanması	116

4.3. Kaza Sebebiyle Ölüm Temalı Eser Karşısında Tepkiler.....	119
4.3.1. Kaza sebebiyle ölüm temalı eserin incelenmesi	119
4.3.2. Okuma süreci gözlem raporu.....	121
4.3.3. Kaza sebebiyle ölüm temalı eser karşısındaki tepkilerin sınıflandırılması ve analizi	122
4.3.4. Okuma alışkanlığının düzeyi ve kaza sebebiyle ölüm temalı eser karşısındaki tepkiler	127
4.3.5. Ölümle ilgili yakın zamanlı yaşantılar ve kaza sebebiyle ölüm temalı metin karşısında tepkiler	129
4.3.6. Cinsiyet ve kaza sebebiyle ölüm temalı eser karşısındaki tepkiler.....	131
4.3.7. Kaza sebebiyle ölüm temalı eserin hatırlanması	132
4.4. Sebepsiz Öldürme Temalı Eser Karşısında Tepkiler	136
4.4.1. Sebepsiz öldürme temalı eserin incelenmesi	137
4.4.2. Okuma süreci gözlem raporu.....	140
4.4.3. Sebepsiz öldürme temalı eser karşısındaki tepkilerin sınıflandırılması ve analizi	141
4.4.4. Okuma alışkanlığının düzeyi ve sebepsiz öldürme temalı eser karşısında tepkiler	147
4.4.5. Ölümle ilgili yakın zamanlı yaşantılar ve sebepsiz öldürme temalı eser karşısında tepkiler	148
4.4.6. Cinsiyet ve sebepsiz öldürme temalı eser karşısında tepkiler	150
4.4.7. Sebepsiz öldürme temalı eserin hatırlanması	151
4.5. Amaç Uğruna Ölüm Temalı Eser Karşısında Tepkiler	151
4.5.1. Amaç uğruna ölüm temalı eserin incelenmesi.....	152
4.5.2. Okuma süreci gözlem raporu.....	153
4.5.3. Amaç uğruna ölüm temalı eser karşısındaki tepkilerin sınıflandırılması ve analizi	155
4.5.4. Okuma alışkanlığının düzeyi ve amaç uğruna ölüm temalı eser karşısındaki tepkiler	158
4.5.5. Ölümle ilgili yakın zamanlı yaşantılar ve amaç uğruna ölüm karşısındaki tepkiler	159
4.5.6. Cinsiyet ve Amaç Uğruna Ölüm Karşısında Tepkiler.....	160

4.5.7 Amaç uğruna ölüm temalı eserin hatırlanması	160
4.6. Zorunlu Öldürme Temalı Eser Karşısında Tepkiler.....	162
4.6.1. Zorunlu öldürme temalı eserin incelenmesi	162
4.6.2. Okuma süreci gözlem raporu.....	163
4.6.3. Zorunlu öldürme karşısında okur tepkilerinin sınıflandırılması ve analizi	164
4.6.4. Okuma alışkanlığının düzeyi ve zorunlu öldürme temalı metin karşısında tepkiler	167
4.6.5. Ölümle ilgili yakın zamanlı yaşantılar ve zorunlu öldürme temalı eser karşısında tepkiler	169
4.7.6. Cinsiyet ve zorunlu öldürme temalı eser karşısında tepkiler.....	170
4.8.7. Zorunlu öldürme temalı eserin hatırlanması.....	171

BEŞİNCİ BÖLÜM

5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	174
5.1. Sonuç ve Tartışma.....	174
5.1.1. Çalışma grubunun ölüm temalı eserler hakkındaki genel görüşlerine ait sonuçlar ve tartışma.....	174
5.1.2. Hastalık sebebiyle ölüm temalı eser karşısındaki tepkilere ilişkin sonuçlar ve tartışma.....	176
5.1.3. Kaza sebebiyle ölüm temalı eser karşısındaki tepkilere ilişkin sonuçlar ve tartışma	178
5.1.4. Sebepsiz öldürme temalı eser karşısındaki tepkilere ilişkin sonuçlar ve tartışma	181
5.1.4. Amaç uğruna ölüm temalı eser karşısındaki tepkilere ilişkin sonuçlar ve tartışma	183
5.1.5. Zorunlu öldürme temalı eser karşısındaki tepkilere ilişkin sonuçlar ve tartışma	184
5.2. Öneriler	186
5.2.1. Öğretmenlere Öneriler	186
5.2.2. Araştırmacılara öneriler	187
5.2.3. Ebeveynlere Öneriler	188

5.2.4. Çocuk edebiyatı yazarlarına öneriler	188
KAYNAKÇA	190
EKLER.....	202
EK 1. Araştırma İzin Yazısı.....	202
EK 2. Okur Otoportreleri	203
EK 3. Türkçe Öğretmeni Tarafından Yazılan Okur Portreleri	219
ÖZGEÇMİŞ.....	225



ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 2.1. Edebî metnin temel unsurları	13
Şekil 2.2. Okur Tavrı.....	23



TABLolar DİZİNİ

Tablo 3.1	Çalışma Grubunun Okuma Alışkanlığı Düzeyleri	83
Tablo 3.2	Çalışma Grubunun Okuma Alışkanlığı Konusunda Yakın Çevre Desteği Alma Durumları	83
Tablo 3.3	Türkçe Öğretmeni Tarafından Yazılan Okur Portrelerine Göre Çalışma Grubunun Kitap Tercihleri	83
Tablo 3.4	Çalışma Grubu Türkçe Dersi Akademik Başarı Durumu, Son Bir Yılda Okuduğu Kitap Sayısı ve Okuma Alışkanlığı Düzeylerinin Karşılaştırılması	85
Tablo 3.5	Otoportrelere Göre Çalışma Grubunun Kitaplarla İlgili Genel Duygu Durumları	87
Tablo 3.6	Çalışma Grubunun Ölümle İlgili Yakın Zamanlı Yaşantıları	91
Tablo 4.1	Kitapların Duygusal Yaşantı Yaratıcı Özellikleri Hakkında Görüşler.....	98
Tablo 4.2	Öğrencilerin Edebî Eserdeki Ölüm Yaşantısı Karşısında Kendi Muhtemel Tepkileri Hakkında Görüşleri	101
Tablo 4.3	Ölüm Olgusunun Eserlerin Edebî Değeri Üzerindeki Etkilerine İlişkin Görüşler	104
Tablo 4.4	Hastalık Sebebiyle Ölüm Karşısında Tepkiler	109
Tablo 4.5	Okuma Alışkanlığının Düzeyi ile Hastalık Sebebiyle Ölüm Karşısındaki Tepkilerin Karşılaştırılması.....	112
Tablo 4.6	Ölümle İlgili Yakın Zamanlı Yaşantılar ve Hastalık Yoluyla Ölüm Karşısındaki Tepkilerin Karşılaştırılması.....	114
Tablo 4.7	Cinsiyet ve Hastalık Sebebiyle Ölüm Temalı Eser Karşısındaki Tepkilerin Karşılaştırılması	115
Tablo 4.8	Hastalık Sebebiyle Ölüm Temalı Eserin Hatırlanması.....	116
Tablo 4.9	Kaza Sebebiyle Ölüm Temalı Eser Karşısında Tepkiler.....	123
Tablo 4.10	Okuma Alışkanlığının Düzeyi ile Kaza Sebebiyle Ölüm Karşısındaki Tepkilerin Karşılaştırılması	128
Tablo 4.11	Ölümle İlgili Yakın Zamanlı Yaşantılar ve Kaza Yoluyla Ölüm Karşısındaki Tepkilerin Karşılaştırılması.....	129

Tablo 4.12	Çalışma Grubunun Kaza Sonucu Ölüm Temalı EserHakkında Değerlendirmeleri.....	130
Tablo 4.13	Cinsiyet ve Kaza Sebebiyle Ölüm Temalı Eser Karşısındaki Tepkilerin Karşılaştırılması.....	131
Tablo 4.14	Kaza Sebebiyle Ölüm Temalı Eserin Hatırlanması.....	132
Tablo 4.15	Sebepsiz Öldürme Temalı Eserin Karşısında Tepkiler	141
Tablo 4.16	Okuma Alışkanlığının Düzeyi ve Sebepsiz Öldürme Temalı Eser Karşısındaki Tepkilerin Karşılaştırılması.....	147
Tablo 4.17	Ölümle İlgili Yakın Zamanlı Yaşantılar ve Sebepsiz Öldürme Temalı Eser Karşısındaki Tepkilerin Karşılaştırılması	149
Tablo 4.18	Cinsiyet ve Sebepsiz Öldürme Karşısındaki Tepkilerin Karşılaştırılması	150
Tablo 4.19	Sebepsiz Öldürme Temalı Eserin Hatırlanması	151
Tablo 4.20	Amaç Uğruna Ölüm Temalı Eser Karşısında Tepkiler	155
Tablo 4.21	Okuma Alışkanlığının Düzeyi ve Amaç Uğruna Ölüm Temalı Eser Karşısındaki Tepkilerin Karşılaştırılması.....	158
Tablo 4.22	Ölümle İlgili Yakın Zamanlı Yaşantılar ve Amaç Uğruna Ölüm Temalı Eser Karşısındaki Tepkilerin Karşılaştırılması	159
Tablo 4.23	Cinsiyet ve Amaç Uğruna Ölüm Karşısındaki Eser Karşısındaki Tepkilerin Karşılaştırılması.....	160
Tablo 4.24	Amaç Uğruna Ölüm Temalı Eserin Hatırlanması	161
Tablo 4.25	Zorulu Öldürme Temalı Eser Karşısında Tepkiler.....	165
Tablo 4.26	Okuma Alışkanlığının Düzeyi ve Zorunlu Öldürme Temalı Eser Karşısındaki Tepkilerin Karşılaştırılması.....	167
Tablo 4.27	Ölümle İlgili Yakın Zamanlı Yaşantılar ve Zorunlu Öldürme Temalı Eser Karşısındaki Tepkilerin Karşılaştırılması	169
Tablo 4.28	Cinsiyet ve Zorunlu Öldürme Temalı Eser Karşısındaki Tepkilerin Karşılaştırılması	170
Tablo 4.29	Zorunlu Öldürme Temalı Eserin Hatırlanması.....	171

BİRİNCİ BÖLÜM

1. GİRİŞ

Çocuk, edebiyat ve ölüm kavramlarını bir arada düşünmek, felsefeden eğitim bilimlerine psikolojiden teolojiye kadar pek çok farklı disiplinde ve geniş bir sahada derinlik kazanmış terimler üzerinde düşünmek anlamına gelmektedir. Bir araştırma alanı olarak çocuk edebiyatı, disiplinler arası bir anlayış gerektiren bu düşünme faaliyetine imkân tanımaktadır. Haddizatında bu araştırma alanı, araştırmacıları böylesi bir anlayışla çalışmaya zorlamaktadır çünkü edebiyat kavramının yanına çocuk kavramının gelmesi, sanatla pedagojinin bir arada düşünülmesi ve böylesi bir imkânın var olup olmadığının tartışılması sonucunu doğurmuştur. Nitekim çağdaş anlamıyla çocuk edebiyatının, genel edebiyat tarihine göre kısa sayılabilecek ömrünün önemli bir bölümü bu tartışmayla geçmiştir. Söz konusu, ölüm gibi yetişkinlerin bile kolayca yüz yüze gelemedikleri bir kavram olduğunda pedagojik kaygıların artması, tartışmaların derinleşmesi kaçınılmaz görünmektedir.

Kaminski (2016, s.19), yukarıda işaret edilen pedagojik-estetik çocuk edebiyatı tartışmasının başlangıcını Filantropizm kavramı etrafında düşünmeyi teklif etmektedir. İnsani bir duyarlılığı ima eden bu kavram, çocuk edebiyatının tarihi içinde çocuğa bakışta yaşanan bir değişime göndermede bulunmak maksadıyla tercih edilmiştir. Filantropik öncesi anlayış, çocuğun dünya tasavvurunun bütünlüğüne inanmaktadır ve bu anlayışa göre çocuğa özel bir yaklaşıma ihtiyaç yoktur. Buna mukabil filantropik anlayışta, çocuğun akletme melekelerine ve idrak biçimlerine uygun bir yaklaşıma gerek duyulduğu fikri hâkimdir ve çocuğun doğasına doğru bir eğilim söz konusudur. 18. yüzyıl düşünülerinden Jean Jacques Rousseau'nun fikirlerinden beslenen ve Jochann B. Basedow tarafından kurulan Filantropizm, edebiyatı edebî gayelerin fazlasıyla dışına çıkaran bir anlayışla yüzünü eğitime dönmüştür (Kaminsky, 2016, s.156).

Toplumsal bir kategori olarak çocukluğun insanlık tarihi açısından oldukça yeni bir fikir¹ olduğu (Aries, 1962, s.33,49) bu fikrin Rönesans döneminde keşfedildiği (Postman, 1995, s.8) dolayısıyla da çocuk eğitiminin modern zamanlara ait bir endişe kaynağı olduğu göz önünde bulundurulduğu vakit, bahsi geçen pedagoji-estetik çatışmasının da edebiyat tarihi açısından yeni bir problem alanı olduğu anlaşılabacaktır. Kısa tarihine rağmen buradan doğan tartışmalar belirli bir derinlik kazanmış ve farklı görüşler ortaya çıkmıştır. Şirin, (2016, s.27,41) bu görüşleri dört farklı kategoride değerlendirmiştir. Bunlardan ilki çocuğun edebiyatla çocukluktan sonra karşılaşması gerektiği, ikincisi edebiyatın bir bütün olarak değerlendirilmesi gerektiği ve çocuk edebiyatı adı altında bir türe gerek olmadığı, üçüncüsü bunun ancak bir geçiş dönemi edebiyatı olabileceği ve genel edebiyatla arasında derece farkı olduğu, sonuncusu ise çocuğa görelilik ve çocuk gerçekliği ilkelerine dayalı bir edebiyat türünün mümkün olduğu düşüncesine dayanmaktadır.

Bir uçta çocuk edebiyatının varlığını imkân dairesi dışında görenler diğer uçta pedagojik bir edebiyatın mümkün olduğunu dile getirenler vardır. Bu iki ucun dışında çocuk psikolojisini, çocuk gerçekliğini dikkate alan fakat estetik ilkeleri de terk etmeyen bir anlayışla çocuk edebiyatı eserlerinin ortaya çıkabileceği görüşü dikkat çekmektedir. Birbiriyle pek çok noktada zıtlaşan bu görüşler, çocuk edebiyatında ölüm temasıyla ilişkisine binaen örneklerle birlikte aşağıda kısaca özetlenecektir.

Sanatkârın kurgu özgürlüğüne müdahale edilemeyeceğini ve eğer işin içinde çocuk varsa kaçınılmaz olarak pedagojinin de olacağını, bu durumda edebiyatın olamayacağını, dolayısıyla çocuklar için bir edebiyattan bahsedilemeyeceğini ifade edenlerin görüşlerini İngiliz yazar Martin Amis (2011)'in keskin bir biçimde sarf ettiği şu sözler temsil etmektedir: “İnsanlar bana, çocuklar için kitap yazmayı düşünüp düşünmediğimi soruyorlar. Ben de onlara, ‘Eğer ciddi bir beyin hasarım olsaydı yazabilirdim’ diyorum. Öykünün yönlendirilmesi düşüncesi bana berbat geliyor çünkü bence kurgu özgürlüktür ve her türlü kısıtlama benim için kabul edilemezdir.” Bu anlayışın tam karşısına Gökşen'in (1993, s.7) şu cümleleri yerleştirilebilir: “... ilkeleri

¹ Aries'in çocukluğun doğuşu ile ilgili düşüncelerinin ve ona karşı öne sürülen fikirlerin geniş bir tahlili için bk. Tan, M. (1989). Çağlar Boyu Çocukluk. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 23(2), 71-88.

olan, kısacası psikolojinin ve pedagojinin emrinde ayrı bir edebiyatın gerekliliği ve zorunluluğu...”

Görüldüğü üzere bir yanda okuru herhangi bir biçimde göz önünde bulundurmaya kabul etmeyen bir anlayış diğer yanda ise edebiyatı pedagojinin emrinde bir faaliyete dönüştürme arzusu... Amis'in görüşüne benzer düşünceler Türkiye’de de ortaya koyulmuştur. Özellikle 1970 ve 80’li yıllarda çocuk ve gençlere özel bir edebiyatın gerekli olmadığı Yaşar Kemal, Cemal Süreya ve Tomris Uyar gibi yazarlar tarafından dile getirilmiştir (Gültekin, 2011). Çocuk edebiyatının bir edebiyat olmayıp edebiyat için peşrev çekmek anlamına geldiği (Lekesiz, 2005) ve edebiyatın kadın-erkek, cahil-okumuş, şehirli-köylü, yetişkin-çocuk için ayrı türleri olamayacağı düşünülmüştür (Özgül, 2005). Bu gibi örneklerin sayısı artırılabilir. Şirin (2016, s.30,31), Türkiye’deki çocuk edebiyatı tartışmalarında ortaya koyulan görüşleri de dört farklı grupta değerlendirmiş ve çocuk edebiyatı kavramına bütünüyle karşı çıkanlar arasında Nurullah Ataç, İnci Enginün gibi isimleri de zikretmiştir. Söz konusu düşüncelerin temelinde, yukarıda da kısaca değinildiği gibi çocuk edebiyatına bir işlev yüklenmesinin yazarın kurgu özgürlüğünü kısıtladığı; ayrıca çocuklar için özel bir edebiyat inşa etmeye çalışmanın çocukların genel edebiyatı anlamayacağını ima ettiği ve onları küçümsemek anlamına geldiği düşünceleri yer almaktadır. Bu görüşlere çok sayıda itiraz yükselmiştir. Ancak itirazların belki de en güçlüsü çocuk edebiyatı eserlerinin, bu eserler üzerine yapılmış çalışmaların ve bilimsel toplantıların birer gerçeklik olarak kendilerini ortaya koymaları olmuştur. Dilidüzgün (1996, 26) bunu şu cümlelerle ifade etmektedir:

“Aslında bu tartışmalarda sonuç ne olursa olsun, çocuklara daha yakın, onların anlamasını ve alımlamasını amaçlayan; dil, biçim, biçem, konu, içerik gibi özellikler bakımından çocukla yakınlık kuran ürünlerin varlığı, çocuk yazını gerçeğini kabul etmemizi zorunlu kılıyor.”

Ayrıca Dilidüzgün (1996, 25), çocuğun gerçeğinin yetişkinden farklı olduğunu, onun yetişkinden farklı imgelerle düşündüğünü fark etmenin ve buna göre bir edebiyat oluşturmaya çalışmanın çocuğu aşağılamak anlamına gelmeyeceğini, bilakis onu yüceltmek olduğunu dile getirmektedir. Onun bu sözleri çocuk edebiyatının var olamayacağını dile getirenlerin görüşlerine birer cevap niteliği taşımaktadır. Çocuk

psikolojisi sahasından bir başka araştırmacının bu görüşleri destekler nitelikteki şu sözleri de bu bağlamda dikkate şayandır:

Gelişim süreci içinde çocuk, kendine özgü bir kişiliğe sahip olan bir bireydir. Çocuğun yetişkinden farklı oluşu, sadece bir basamak farkından değil, aynı zamanda bir nitelik ve zihniyet farkından kaynaklanır. Çocuk, ‘eksik bir yetişkin’ değil, fakat zihinsel, bedensel, duygusal ve sosyal olarak gereksinimlerini tamamlamak isteyen, kelimenin tam anlamıyla bir kişidir (Yavuzer, 2012: 188).

Çocuğu kendine has ihtiyaçları içinde tam bir birey olarak görme anlayışı, çağdaş çocuk edebiyatının en güçlü eğilimi olarak görülebilir. Zaten pedagojik ve estetik görüşler arasındaki ayrımın keskinliği zamanla azalmıştır. Çocuğa dair bilgilerin artması, genel edebiyat kuramlarının metin-okur ilişkileri hususunda yeni ve özgün düşünceler geliştirmesi çocuk edebiyatına bakış açılarını da zenginleştirmiştir. Zamanla didaktizmden uzak durulması gerektiği hususunda bir görüş birliğine varılmasının yanında hem çocuğun psikolojik ihtiyaçlarını göz önünde bulunduran hem de estetik değer taşıyan eserler üretilmesi gerektiği dile getirilmeye başlanmıştır. Örneğin Şirin, (2016, 71) başarılı bir çocuk edebiyatının hem estetiğin hem de pedagojinin bir zaferi anlamına geldiğini şöyle ifade etmektedir.

Konumuz edebiyatsa, belirleyici olan pedagoji değil estetik olmalıdır. Kuşkusuz, çocuklar için yazarken pedagoji edebiyat estetiğinin ontolojik alanı içinde yer almalıdır. Öznesi çocuk olan edebiyatta, çocuğun ve çocukluğun edebiyatı ‘çocuğa göre’ gerçekleşmedikçe, eseri çocuk edebiyatı olarak adlandıramayız. Çocuk edebiyatı önce edebiyat olmak zorundadır. Daha belirgin bir ifadeyle söylemek gerekirse, çocuk öznenin edebiyatı, çocuğun, çocukluğun, edebiyatın, pedagojinin ve estetiğin de zaferi olacaktır.

Bu görüşe göre öyle bir çocuk edebiyatı inşa edilecektir ki bu, hem çocuğun psikolojik yapısını tehdit etmeyecek hem de estetik amaçlara hizmet edecektir. Benzer şekilde Turan (2013, 201,224), yazarların kendi görüşlerini dikte etmelerinin sanatın tabiatına ters düşeceğini, yazarın otoriter tutumunun eleştirel okumaya imkân tanımayacağını ve okur-yazar ilişkisini gerçek bir iletişim olmaktan çıkaracağını, bu durumun çocuklardaki merak duygusunu ve soru sorma cesaretini yok edeceğini ifade etmektedir. Hatta ona göre salt didaktizm, bir şiddet uygulama biçimidir. Ancak Turan çocuk edebiyatı eserlerinde, hayatın içindeki şiddeti olumlu göstermeye izin veren

sınırsız bir özgürlükten değil edebiyatın çocuğu özgür kılmasından yanadır. Bu durumda Turan'ın düşünceleri de hem estetiğin hem de çocuk psikolojisine ait özelliklerin çocuk edebiyatında gözden çıkarılamayacağına işaret etmektedir. Aynı şekilde Dilidüzgün de (1996, 26), çocuk kitaplarının eğitsel işlevlerinin olmasının onların estetik boyutunu ortadan kaldırmayacağını ancak belirli bir görüşü aşılama gayesiyle yazılanların estetik olamayacağı gibi eğitsel amaçlara hizmet etme başarısını da gösteremeyeceğini ifade etmektedir. Bunlara Şimşek'in (2016, s.7,8) şu sözlerini de eklemek yerinde olacaktır:

Çocuk edebiyatı alanında nitelikli ürünlerin sayısının giderek artmış olması sevindiricidir. Ancak içerikte hâlâ çocuğa güvenmeme, çocuğu basite alma, iletiyi doğrudan verme eğiliminin az da olsa geçerli olduğu söylenebilir. 'Çocuk ne anlar?' geleneksel yaklaşımını bütünüyle terk edemediğimiz bir gerçek. Bu kalıplaşmış düşüncüyü 'Çocuktur, anlar' biçimine getirdiğimizde ileti çıkarmayı da çocuğa bırakmış olacağız.

Yukarıdaki paragraflarda anlatılagelenler çocuk edebiyatı yazarının hassas bir gerilim sahasında hareket etmekte olduğuna işaret etmektedir. Bu gerilim sahası onun ciddiyet, dikkat ve özenle hareket etmesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Nitekim Şirin (2016, 31) Türkiye'de çocuk edebiyatı tartışmaları bağlamında bazı yazar ve araştırmacılarca çocuk edebiyatının yetişkin edebiyatından daha zor olduğu düşüncesinin paylaşıldığını ifade etmektedir. Birtakım konular da var ki bu zorluğu daha derinden yaşatmaktadır.

Bilindiği üzere edebiyat iyiyi, kötüyü, çirkini, ilahi olanı, insani olanı, yüce olanı, alçak olanı, geçmiş, geleceği, şimdiyi özetle hayatın bütünü, tabii olarak ölümü de içine alan sınırsız bir yapıya sahiptir. Çocuk edebiyatı söz konusu olduğunda estetik kaygılarla çocuk okurun psikolojik özellikleri arasındaki gerilim, bazı konularda daha fazla ortaya çıkmaktadır. Bunlar ölüm, hastalık, boşanma, savaş, kaza, engellilik, şiddet ve cinsellik gibi pedagoğlarca dikkatli olunması gerektiği belirtilen konulardır. Çocuk edebiyatı araştırma alanında bu konular, giderek daha fazla gündeme gelmekte, araştırmalara konu olmaktadır Mesela Tribunella (2010) travma konusunu, Pugh (2011) cinsellik meselesini, Little (1986) engelliliği ve Wiseman (2013) ölüm olgusunu yakın bir zamanda kapsamlı bir biçimde araştıran çok sayıda araştırmacıdan birkaçıdır.

Çocuk edebiyatı söz konusu olduğunda bir okur olarak kabul etmemiz gereken çocuk, psikolog J.Piaget'nin (1999, s.18) ifadesiyle sürekli denge arayan bilişsel yapılar vasıtasıyla psişik uyum kurma sürecini yaşayan bireydir. Bahsi geçen bilişsel yapılar, sürekli onarılmakta ve tamamlanmakta olan zihne ait şemalarıdır. Ölüm kavramı da belirli aşamalardan geçerek tamamlanan şemalarından biridir (Tanhan ve Arı İnci, 2009, s.32,38 ve Yörükoğlu, 2015, s.259). Edebî okuma faaliyetleri, bahsi geçen şemaların -dolayısıyla ölüm şemasının da- doğru bir biçimde tamamlanmasına ve geliştirilip derinleştirilmesine katkı sağlayabilecek bir niteliğe sahiptir. Şimşek'in (2012, s.43,44) ifadesiyle edebiyat, çocuğun insanı ve çevreyi tanımasına dolayısıyla insana ait olguları tanımasına ortam hazırlar ve kendi yaşantılarıyla kurgusal yaşantılar arasında bağ kurarak çıkarımlarda bulunmasına imkân tanır. Üstelik kurgudaki yaşantılar, ölüm olgusu hakkında derinlemesine tecrübeler edinebilmek için gerçek yaşantılara nispetle son derece güvenli bir yoldur. Nitekim edebiyatın ölüm olgusuyla baş etmede işlevsel olabileceğini dile getiren araştırmacılar vardır (Seibert vd. 2003, s.114,121, Swenson, 1972, Walker ve Jones, 1986). Fakat gerçek yaşama oranla daha az tehlike arz eden ölümle ilgili bu dolaylı tecrübe edinme sürecinde tam olarak neler yaşanmaktadır? Bu da çocuk edebiyatı araştırmaları açısından cevap bekleyen sorulardan biridir. Bu soruya cevap aramak üzere harekete geçildiğinde okur-metin ilişkilerini sorgulayan araştırmalara yönelme ihtiyacı doğar. Çünkü çocuk ve edebiyat ilişkisi, son kertede bir okur-metin ilişkisidir ve çocuk edebiyatının tanımlarında birinci belirleyici okurdur. Bu sebeple okur-metin ilişkisini ele alan edebiyat kuramlarına kısaca değinilecektir.

Yazarın ve metnin ön plana çıktığı kuramların ardından genel edebiyat teorilerinin tarihi seyrinin son dönemeçlerinden biri okur merkezli kuramlar olmuştur (Eagleton, 2014, s.87). Okur merkezli kuramlardan hareketle araştırmalarını yapılandıranlar temelde şu iki düşünceyi paylaşmaktadırlar: Edebiyatın anlaşılmasında okurun rolü göz ardı edilemez ve okurlar, edilgen bir biçimde metinde kendilerine sunulmuş nesnel bir anlamı tüketmezler; aksine faal olarak anlamı inşa ederler (Tyson, 2014, s.170). Ayrıntılarına ilerleyen bölümlerde değinilecek olan okur merkezli kuramlar, okuma eylemini bir çeşit yeniden yazma faaliyeti olarak tanımlamaktadır. Bu kuramlara göre okur, yalnızca kâğıt üzerindeki bir dizi işaretten ibaret olan metni, kendi anlamlar dünyasına, bir başka deyişle zihninde geliştirdiği dış dünya tasarımına göre

yeniden üretmektedir. Okuma faaliyeti ve okurluk, bu biçimde tanımlandığı zaman çocuk okurun durumunu dikkatle gözden geçirmek zorunluluğu doğar. Çünkü okuma faaliyetinde başat rol oynadığı düşünülen bireyin iç modeli², dış dünya ile ilgili tecrübeleri sayesinde yapılanmaktadır. İç modelin gelişkinliğini belirleyen temel etken yaşantı zenginliği olduğu için çocuk okurun durumu hassasiyet arz etmektedir. Zira hem fiziksel ve biyolojik yapısı hem de yaşı dolayısıyla kaçınılmaz olarak birtakım tecrübelerden mahrum olan çocuk zihni, dış dünyaya dair iç modelini tamamlamak için mevcut bilişsel yapıları kullanarak çıkarımlarda bulunmaktadır. Gelişim psikolojisinin temel kavramlarından olan özelden özele akıl yürütme, animizm gibi mefhumlar da bu duruma işaret eder. Aslında çocuk edebiyatının adının tam da bu yüzden çocuk edebiyatı olduğu söylenebilir. Çocuklara özgü biliş ve duyuş biçimleri, çocuk edebiyatını yaratmıştır ve bu yüzden çocuk edebiyatı, pek çok edebiyat dalından farklı olarak adını okurundan alan bir edebiyat dalıdır ve yine bu sebeple okur-metin ilişkileri bağlamında çocuk okurun edebî metinlerle ilişkisi dikkatle değerlendirilmelidir.

Tüfekçi Can (2014, s.318) Çocuk Edebiyatı Kuramsal Yaklaşım adını taşıyan çalışmasında okurun eserle karşı karşıya gelmesinden sonra işleyen süreci aşağıdaki gibi özetlemiştir:

...okur ile eserin buluştuğu andan itibaren okuma sürecinin başlamasıyla birlikte, yazar tarafından oluşturulan kodların takip edilerek metindeki anlamın ortaya çıkarılması görevinin okura düştüğü bilinmektedir. Okurun anlam çıkarması ise, birçok bilişsel işlemi sırasıyla gerçekleştirmesine bağlıdır. Sözgelimi okur, eserde geçen karakterlerin temel özelliklerini, metnin ana fikrini, anlatıcının bakış açısını, metinde verilmek istenen iletiyi, anlatıda yer alan özel ve önemli bağlantı noktalarını anlamak durumundadır. Ayrıca okurdan, metin içinde yazılmamış kısımları zihninde tamamlayacak, boşlukları kendi içinde anlamlandırarak, edindiği yeni bilgileri eskileri ile kıyaslayacak nitelikte bir okuma yapması beklenir.

² İç model (internal model) kavramı, Stanford Üniversitesi'nde bir nörobilimci olan David Eagleman'dan ödünç alınarak kullanılmıştır. Eagleman, insanın zihnindeki dış dünya tasarımı içsel model olarak adlandırmış ve bu modelin algılarımız üzerinde fazlasıyla belirleyici olduğunu belirtmiştir. Birey, bir kez iç model geliştirdikten sonra dış dünyayı her seferinde yeni baştan algılamayıp söz konusu modelin kılavuzluğunda yeni yaşantıları anlamlandırmaktadır. Bu anlamlandırma sırasında yeni yaşantıların özgünlüğü nispetinde iç model onarılmakta, özgün olmayan yaşantılar ise iç modelde hazır kavramlar ve imgeler kullanılarak anlamlandırılmaktadır. Ayrıntılı bilgi için bkz. Eagleman, 2016, S.45,82

Görüldüğü üzere metinler, okurlardan belirli özellikleri taşımalarını ve belirli faaliyetleri gerçekleştirmelerini beklemektedir. İfade edilen beklentilerin karşılanması okurluk tecrübelerinin ve yaşantı zenginliğinin bir araya gelmesiyle mümkün olabilir. Zira yukarıda da belirtildiği gibi insanın dış dünya tasarımı, onun edebiyat da dâhil karşı karşıya geldiği her olayı ve her olguyu anlamlandırmasında son derece tesirlidir. Çocuk edebiyatında ölüm kavramını da bu bağlamda düşünmek gerekir. Ölüm şemasının inşasında ölümle ilgili doğrudan yaşantılar ve dolaylı yaşantılar, insan zihninin istifadesine açıktır. Fakat bunun nasıl gerçekleştirileceği önemli bir sorun olarak durmaktadır. Esasında bu sorun, travma yaratabilecek başka konular için de geçerlidir.

“Çocuklarla yaşamın hangi sorunları paylaşılmalıdır?” (Sever 2012, s.29) sorusuna verilecek cevap çocuk edebiyatıyla ilgilenen herkes için önemlidir. Yetişkinler tarafından bilinen fakat çocuklar tarafından bilinmeyen bilgilerin miktarı, çocukluk (kavramı) ile yetişkinlik (kavramı) arasındaki makasın ne kadar açılacağını belirlemektedir. Bir başka deyişle çocukluk kavramının fark edilmesini sağlayarak çocukluk ile yetişkinlik arasındaki farkı derinleştiren şey, yetişkinler arası soyut bilgi ağıdır (Postman, 1995, s.26,27). O zaman şu tespiti yapmak yanlış olmayacaktır: Yalnızca yetişkinin bildiği fakat çocuğun bilmediği bilgiler eğitim öğretimin konusu olmaya adaydır. Bu bağlamda ölüm kavramı, yetişkinin tam olarak bildiği fakat çocuğun hiç bilmediği kavramlardan biri midir? Bu soruya verilecek evet cevabında vurgunun şiddeti arttıkça, ölüm temalı çocuk edebiyatı eserleriyle ilgili pedagojik kaygıların da artacağı öngörülebilir ancak oldukça özel bir kavram olan ölüm, yetişkinin de tam olarak bilemediği bir olgu ise bu mesele pedagojinin konusu olmaktan çıkmaya başlar ve bu durumda edebiyatın kendine has, özel bir işlev ortaya koyması bahse konu edilebilir.

Ölüm kavramı üstüne düşünmek, hem çocuklar için hem de yetişkinler için belirsizliğe katlanmayı zorunlu kılmaktaysa da yetişkinlerin zihinlerindeki ölüm tasarımı ile çocukların zihinlerindeki ölümü tasarımı arasında, belirsizliğin düzeyi bakımından, farklar olduğu araştırmalarla tespit edilmiştir. Zira çocuklar ölüm kavramını belirli aşamalardan geçmek suretiyle yetişkinlerin anladığı biçimde anlayabilmektedir. Bu kavramın geri döndürülemezlik, sonluluk, kaçınılmazlık, nedensellik, evrensellik gibi alt boyutlarını çocukların bilişsel gelişim düzeylerine göre aşama aşama kazandıkları bilinmektedir (Clark, 1998, s.11,16). Mesela 9-10 yaş aralığı

ölüm kavramına dair zihinsel şema açısından kritik aşamalardan biridir. Çocuklar, ölümün engellenemeyen biyolojik bir süreç olduğunu bu yaş aralığında kavrayabilmektedir (Tanhan ve Arı İnci, 2009, s.34).

Ölümle ilgili yaşantıların çocuklar açısından baş edilmesi oldukça zor yaşantılar olduğuna başlangıçta kısaca değinilmişti. Bazı durumlarda bu vakanın yaratacağı tahribat çocuğun gelecek yıllarına da taşınarak büyüyebilmektedir (Adler, 2009, s.107). Bu sebeple ölümle ilgili çalışmaların sayısı giderek artmış, din eğitimi alanındaki çalışmalarda ölüm eğitimi başlığı görülmeye (Köylü, 2012), *Death Studies*³ , *Death Education Journal*⁴ adlı hatrı sayılır akademik dergiler yayınlanmaya başlanmıştır. Dünyanın çeşitli yerlerinde edebiyat alanında da bu konuya kayıtsız kalınmadığı dile getirilmelidir (Smith, 1980, Krénova, 2016, Turan, 2006).

Oğuzkan'ın (1987, s.92,93) hikâyelerin işleviyle ilgili olarak söylediği şu sözler çocuk, edebiyat ve ölüm olgusu üçgeninde yol göstericidir:

Çocuklar, hikâye ve romanlarda çeşitli konulara ilişkin olarak çözülmesini gerekli gördükleri birçok sorunun karşılığını, olayların “neden” ve “niçin”ini açıklayan bilgileri, görüş ve yorumları bulabilirler. Hikâyeler çocuğun sınırlı hayat tecrübelerini zenginleştirir; türlü insan tipleri üzerinde düşünmelerine imkân sağlar; geliştirmekte oldukları değer yargılarının daha açıklık kazanmasına yardımcı olur.

Deneyimlerin zenginleşmesi ve ‘niçin’lerin açıklığa kavuşturulması, çocukluk çağlarında gerçek bir muamma olan (yetişkinlikte de muamma olmadığını iddia etmek zordur) ölüm olgusu karşısında çocuğun, sağlıklı bir ruh durumunu muhafaza edebilmesi açısından yararlı olacaktır. Bütün bu bilgiler ışığında ölümün çocuk edebiyatındaki yeri hakkında düşünmek, çocuk edebiyatı araştırma alanı açısından dikkate değer bir meseledir. Bu meselenin çeşitli açılardan birçok araştırmanın konusu hâline gelmesi mümkün görünmektedir. Okur merkezli bir anlayışla çocuk okurun görüşleri ve tepkilerini veri kabul ederek ölüm temalı çocuk edebiyatı eserlerinin incelenmesi faydadana hâli olmayacaktır. Bu maksatla varlık bulan bu araştırmanın amacı, önemi, konusu ve problemi hakkında aşağıda ayrıntılı olarak bilgi verilmiştir.

³ <http://www.tandfonline.com/loi/udst20>

⁴ https://www.researchgate.net/journal/0145-7624_Death_education

1.1. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, beşinci sınıf öğrencilerinin ölüm temalı çocuk edebiyatı eserleri karşısındaki tepkilerini tespit etmektir. Çalışmada çocuk edebiyatı eserlerinde yer alan ölüm olgusunun farklı biçimleri karşısında beşinci sınıf öğrencilerinin tepkilerinin temel dinamiklerini ortaya çıkarmak hedeflenmiştir.

1.2. Araştırmanın Önemi ve Problem Durumu

Bu çalışma çocuk edebiyatı araştırma alanındaki bir bilgi eksikliğinin fark edilmesiyle ortaya çıkmıştır. Çeşitli ülkelerde ölüm ve çocuk edebiyatı ilişkisini sorgulayan çok sayıda araştırmaya karşılık Türkiye’de çocuk edebiyatında ölüm konusunu ele alan araştırmaların sayısı yok denilecek kadar azdır. Çocuk edebiyatında ölüm konusunu okur merkezli bir anlayışla, çocuk okurların görüşlerine başvurarak onların okuma sırasında ve sonrasındaki tepkilerini değerlendirmek suretiyle gerçekleştiren bir araştırmaya ise rastlanmamıştır.

Çocuk okuru tanımanın, çocuk edebiyatı açısından ne kadar önemli olduğu açıktır. Çocuk edebiyatı eserlerinin yazılması, değerlendirilmesi, sınıf ortamına taşınması çocuk okurun görüşlerinden bağımsız gerçekleştirilemez. Bu bakımdan ölüm gibi önemli bir konuda kaleme alınmış çocuk edebiyatı eserleri hakkında onların görüşlerine başvurmak ve tepkilerini analiz etmek, Türkiye’de çocuk edebiyatı araştırmalarını zenginleştirecek; ölüm temalı çocuk edebiyatı eserleri konusunda Türkiye’deki çocuk okurun tavrına dair yeni hipotezler üretilmesi için bir başlangıç olacak; aile, öğretmen, yazar ve çocuk edebiyatının çocuk dışındaki diğer paydaşlarına bu edebiyatın asıl unsuru olan çocukları böylesi özel bir konuda yakından tanıma imkânı verecektir.

Ayrıca bu çalışma, Türkiye’de okur merkezli kuramlara ait Türkçe literatürün genişlemesi, derinleşmesi ve daha kullanışlı hâle gelmesine katkı sağlayacaktır.

1.3. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma,

- Artvin İli Atatürk Ortaokulunda eğitim görmekte olan 17 beşinci sınıf öğrencisi ile,
- Yapılandırılmış ve yarı yapılandırılmış bireysel görüşme formları ve yarı yapılandırılmış odak grup görüşme formlarından elde edilen verilerle,
- Bağımsız bir gözlemci tarafından gerçekleştirilen gözlemlerden elde edilen verilerle,
- Çalışma grubunun okur otobiyografilerinden elde edilen verilerle,
- Çalışma grubunun Türkçe öğretmeni tarafından tutulan okuma kayıtlarından elde edilen verilerle sınırlıdır.

İKİNCİ BÖLÜM

2. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

İkinci bölüm okur merkezli edebiyat kuramları ile çocuk edebiyatında ölüm konusu ele alan iki alt başlıktan oluşmaktadır. Her iki başlığın hemen altında ilgili bölümlerin nasıl yapılandırıldığı açıklanmıştır.

2.1. Okur Merkezli Edebiyat Kuramları

Bu bölümde okur merkezli edebiyat kuramlarının ortaya çıkış süreci, felsefi zemini, temel özelliklerine göre sınıflandırılması, okur tepkilerini elde etme ve sınıflandırma biçimleri ile söz konusu kuramların Türkiye'deki yansımaları ele alınacaktır.

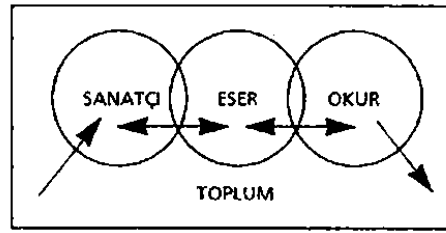
2.1.1. Okur merkezli edebiyat kuramlarının ortaya çıkışı

Okuma eylemi, yazma eylemi ile başlayan edebî faaliyetin tamamlayıcısıdır. Bu bakımdan okuma, yazılı edebiyatın ayrılmaz bir parçasıdır. Bir eylem olarak okumaktan bahsedildiğinde, örtük olarak bu eylemin bir öznesinin var olduğu da kabul edilmiş olur: okur. Edebî faaliyetler açısından okur görmezden gelinemez. Çocuk edebiyatı sahasında ise araştırmacılar, kuramcılar, yazarlar, öğretmenler ve ebeveynler; okuru -bu bağlamda çocuğu- görmezden gelmeyi akıllarına dahi getirmezler.

Okurun kimliğini tespit etmek, bir başka deyişle okuru tanımak, okuma sürecinin ayrıntılarına vâkıf olmayı gerektirir. Bu sürecin gözlenmesi, ölçülmesi ve bütün unsurlarıyla ele alınması, okumanın en verimli şekilde gerçekleştirilmesi için zorunludur. Söz konusu süreci fizyolojik, psikolojik, zihinsel ve nörolojik bakımdan irdeleyen çok sayıda araştırma vardır. Araştırmalardan hareketle okuma sürecini açıklamak üzere modeller ve kuramlar geliştirilmiştir. Edebiyat kuramcıları da edebiyat okurunu anlamak üzere pek çok çalışma gerçekleştirmiştir. Burada, okuru araştırmalarının merkezine alan edebiyat kuramlarının tamamı için okur merkezli

kuramlar⁵ ifadesi kullanılacak ve ilerleyen bölümlerde okur merkezli kuramların adlarıyla birlikte birbirinden ayrılan ve birbirine benzeyen yönleri ele alınacaktır.

Eagleton, Edebiyat Kuramı adlı yapıtında modern edebiyat kuramının tarihini kabaca üç aşamada ele alır: Yazarın öne çıkarılması (Romantizm ve 19. yüzyıl), metin üzerinde yoğunlaşılması (Yeni Eleştiri) ve son yıllarda dikkatin belirgin bir şekilde okura kayması (2014, s.87). Bu genel sınıflandırmadan da anlaşılacağı üzere okuma sürecinin üç temel bileşeni yazar, metin ve okurdur. Araştırmalar, dayandıkları kurama göre bu üç unsurdan birine ya da daha fazlasına odaklanmış ve bu unsurları anlamaya; aralarındaki ilişkileri açıklamaya çalışmıştır. Dördüncü bir unsur olarak da yazar, okur ve metni kuşatan toplum araştırmalara dâhil olmuştur. Bu unsurlar arasındaki ilişkiyi Moran (2014:10) aşağıdaki gibi şematize etmiştir.⁶



Şekil 2.1. Edebî metnin temel unsurları

Adından da anlaşılacağı üzere okur merkezli kuramlar, yukarıdaki dört unsurdan okuru öne çıkarmıştır. Bu durumu doğuran felsefî şartlardan evvel söz konusu kuramların temel ortak özelliklerinden bahsetmek ve tarihî sürece dair kısa açıklamalar yapmak yerinde olacaktır.

Öncelikle ifade etmek gerekir ki okur merkezli kuramları açık ve anlaşılır bir hâle getirmek üzere zihinsel bir şemanın oluşturulması, birkaç temel sebebe bağlı olarak ortaya çıkan çeşitlilikten ötürü zordur. Bu sebepler şöyle sıralanabilir: Okur merkezli kuramlar, eş zamanlı olarak hem Alman edebiyat eleştirisinde hem de Anglo-Amerikan edebiyat eleştirisinde ortaya çıkmış fakat birbirlerinden bağımsız ve çoğunlukla

⁵ Bu adlandırma kapsayıcılığı dolayısıyla tercih edilmiştir. Öncelikli amaç, okur kavramını önemseyen hiçbir kuramı dışta tutmadan değerlendirmektir. Alternatif bir isim olarak da *okur odaklı eleştiri* (*audience-oriented criticism*) tercih edilebilir. Bakınız Rabinowitz (1989).

⁶ Edebiyat teorilerinin sınıflandırılması konusunda kapsamlı bir çalışma için bakınız Çalışkan, A. (2012). Edebiyat Teorisi Üzerine-3: Edebiyat Teorilerinin Sınıflandırılması. *Journal of International Social Research*, 5 (21).

birbirinden habersiz gelişme göstermiştir. Her iki dilde de yapılan araştırmalar, okuru ön plana çıkarıyor olmaları dolayısıyla belirli düzeyde örtüşmekte, benzeşmektedir ancak bu örtüşme bir özdeşlik değildir. Birbirinden farklı çok sayıda araştırmacı, okur merkezli kuramlar içinde önemli birer figür hâline gelmiş; her biri okuru ve okuma sürecini anlamak üzere kendilerine özgü kavramlar geliştirmişlerdir (Benton, 2005, s.90). Herhangi bir edebî eleştiri ekolünden bahsedilirken bir grup araştırmacının birbirine benzeyen yönleri ön plana çıkarılır ve aralarındaki farklar asgariye indirilir ancak okur merkezli kuramlar için bunu bir çırpıda gerçekleştirmek mümkün görünmemektedir. Zira okur merkezli kuramcılarının ne birlikte aynı varsayımlardan hareket ettiği ortak bir çalışmanın varlığından ne de müşterek bir metodolojiye sahip olduklarından bahsedilebilir (Rabinowitz, 1989, s.82). Rabinowitz, okur merkezli kuramları bir bütün hâlinde görmenin ancak bir lunapark metaforuyla mümkün olduğunu belirtmektedir. Öyle ki bu lunapark oldukça karmaşık bir yapıya sahiptir ve burada kendi ekseni etrafında dönen bağımsız gruplar hâlinde araçlar yer almaktadır. Kendi ekseni etrafında dönen bütün gruplar ayrıca merkezî bir çekirdeğin etrafında dönmektedir. O çekirdek *okur* kavramıdır. Rabinowitz (1989)'in okur merkezli kuramları anlatmak üzere kaleme aldığı çalışmanın başlığı da bu durumu ifade eder niteliktedir: *Sonsuz Bir Karmaşa* (Whirl without End).

Sıralanan bütün bu gerekçeler, okur merkezli kuramları anlama ve adlandırma hususunda birtakım zorluklar doğurmuş olsa da bu kuramları ortaya çıkaran tarihî sürecin takip edilmesi hâlinde, konunun anlaşılması için önemli bir adım atılmış olacaktır.

Okur merkezli kuramların temelleri, İngiliz estetikçi I.A. Richards'ın 1920'lerde okurun eser karşısındaki duygusal tepkilerini sistematik bir şekilde incelemeye çalışmasıyla atılmaya başlanmıştır (Tunç Oppermann, 1994, s.33). Richards, edebî eserin kendisinde mündemiç bir değeri olmadığını; ancak onun okurda oluşturduğu bir yaşantıdan bahsedilebileceğini dile getirmiştir (Moran, 2014, s.236). Bundan sonra da okuma sürecine olan ilgi, anlamın yaratılmasında okurun rolünün yadsınmasına bir tepki olarak 1930'larda kısmen artmıştır. Bu yadsımanın kaynağı Yeni Eleştiri'dir. Yeni Eleştiri'nin görüşlerini benimseyenler, metnin anlamının yalnızca metinde saklı olduğu savını ortaya atarak okurun tepkisine odaklanmanın kafa karıştırıcı olduğunu dile getirmiştir. Bu anlayışa göre okur tepkisini dikkate almak, metnin tanımında bir hata

yapmak anlamına gelmektedir. Onlara göre bu hata, “*Metin nedir?*” sorusu yerine “Metin, (okura) ne yapmaktadır?” sorusunun sorulmasıdır. 20. yüzyılın ikinci yarısına kadar çok fazla ilgi çekmeyen okur merkezli kuramların takipçilerine göre “*Metin nedir?*” sorusu “Metin, (okura) ne yapmaktadır?” sorusundan bağımsız cevaplanamazdı (Tyson, 2014, s.170). Yeni Eleştiri geleneği içinde önemli iki Amerikalı profesörün, W. K. Wimsatt ve Monroe Beardsley’nin (1946 ve 1949), birlikte gerçekleştirdiği iki önemli çalışma vardır. Bunlardan ilki Intentional Fallacy (Kasıtlı Hata) adlı makaledir ve yazar merkezli anlayışları eleştiriye tâbi tutar; ikincisi Affective Fallacy (Duygusal Hata) adlı çalışmadır okur merkezli anlayışları eleştiriye tâbi tutar. Bu araştırmacılara göre metin, tek başvuru kaynağıdır.

1940’lar ve 1950’ler boyunca edebî eleştiri alanında belirleyici bir güç olan Amerikan Yeni Eleştirisi, okuru görmezden gelmiş olsa da 1960’tan sonraki süreçte eğitim bilimlerinin kazandırdığı ivme sayesinde yapılan araştırma ve uygulamaların etkisiyle okur önemsenmiş ve giderek gözde hâle gelmiştir. Mesela İngiliz Ulusal Öğretmen Konseyi’nin yayımladığı 1964 ve 1968 tarihli iki araştırma etkili olmuş; akabinde 1970’lerde Holland, Culler, Iser ve Fish gibi isimlerin katkısıyla okur merkezli çalışmaların sayısının hızla arttığı görülmüştür (Benton,2005, s.88). Tyson (2014) da okur merkezli kuramların en önemli temsilcileri olarak Benton’un saydığı isimlerin yanı sıra Louise Rosenblatt, Hans Robert Jauss ve David Bleich gibi isimleri zikretmiştir (Tyson: 2014). 1960 sonrası okur merkezli kuramların hızlı yükselişi bazı araştırmacılar tarafından, Anglo-Amerikan Yeni Eleştiri’ye bir meydan okuma şeklinde yorumlanmıştır (Connel, 2000, s.30).

Okur merkezli kuramlardan hareketle araştırmalarını yapılandıranlar temelde şu iki düşünceyi paylaşmaktadırlar: Edebiyatın anlaşılmasında okurun rolü göz ardı edilemez ve okurlar, edilgen bir biçimde metinde kendilerine sunulmuş nesnel bir anlamı tüketmezler; aksine faal bir biçimde anlamı inşa ederler (Tyson, 2014, s.170). Söz konusu araştırmaların yönünü tayin eden birtakım sorular vardır. Okuma sırasında ne tür bir süreç işlemektedir? Okurların metne gösterecekleri muhtemel tepkiler nelerdir? Hangi tavır ve yönelimler okuru metne götürmektedir? Okurun sahip olduğu metin bilgisi, ait olduğu sosyal ortam, evde ve okulda edindiği okuma tecrübesi okurun metin karşısındaki tepkisini nasıl etkilemektedir? Okur bir edebî metne tepki verirken ne tür stratejiler kullanmaktadır? Okurun bilgisi, yeterliliği, tutumu, ilgisi, kişiliği ve

amacı, onun edebî metne verdiği tepki üzerinde ne kadar etkilidir? (Beach ve Hynds, 1996, s.454) Bu sorular ve okurun rolüne dair bakış açısını bildiren cümleler, okur merkezli kuramcıların asgari müşteregini ifade ediyor ancak bu durum, bahsi geçen kuramcıların büsbütün hemfikir oldukları anlamına gelmemektedir. Onlar, okuma sürecinin unsurları ve ayrıntıları üzerinde farklı fikirlere sahiptirler ve çalışmalarında farklı araştırma yöntemleri kullanmışlardır. Okur merkezli çalışmalar belirli bir çizgi üzerine yerleştirilecek olursa kuramcıların bu çizgideki yerini tayin edecek özellik, okuma faaliyeti sırasında okura tanıdıkları özerklik olacaktır. Burada iki uç nokta vardır. Bir uçta metin ve yazarın etkisi altında kalmış, kendisine verilen parçaları birleştiren bir okur tipi; diğer uçta anlamı inşa eden, edebî eseri var eden bir okur tipi yer almaktadır (Sipe, 2008, s.50).

Okur merkezli kuramları benimseyen ve çalışmalarını bu kuramlar çerçevesinde yürüten araştırmacıların okuma süreci konusunda büsbütün hemfikir olmadığı yukarıda belirtilmişti. Bu araştırmacıların çalışmalarını ve bu çalışmaların doğurduğu sonuçlardan yola çıkarak oluşturdukları yeni kuramsal bilgileri çeşitli biçimlerde sınıflandırmak mümkündür. Mesela Tyson (2014), okur merkezli kuramları aşağıdaki şekilde sınıflandırmıştır:

1. Etkileşimsel Okur Tepki Yaklaşımı (Transactional Reader Response)
2. Duygusal Üslupbilim Yaklaşımı (Affective Stylistics)
3. Öznel Okur Tepki Yaklaşımı (Subjective Reader Response)
4. Psikolojik Okur Tepki Yaklaşımı (Psychological Reader Response)
5. Sosyal Okur Tepki Yaklaşımı (Social Reader Response)

Bir başka sınıflandırmada ise okur merkezli yaklaşımlar üç kategoride ele alınmıştır (Khrabe, 2009).

1. Bireyci (Individualist)
2. Deneyci (Experimenter)
3. Tek Biçimci (Uniformist)

Rabinowitz (1989, s.83,86), daha temel bir ayrıma gider Bu ayrım, kuramların ‘okur’ tanımlarına göre yapılmıştır. Varsayımsal okurlar (*hypothetical readers*) ve gerçek okurlar (*real readers*) biçiminde yapılan bu ayrıma göre kuramlar, kuramcılarının

zihnindeki okurdan hareketle inşa edilenler ve gerçek kişilerin okuma tecrübelerinden hareketle inşa edilenler olarak sınıflandırılmıştır.

Bütün bu sınıflandırmalar, anlamın yapılandırılmasında okura çizilen sınırlar; okur tepkilerinin elde edilme yöntemi; metni tanımlama biçimi gibi değişkenlere göre yapılmıştır. Yukarıdaki yaklaşımlar içinde okuru, anlamı inşa eden tek yetkin güç olarak ilan eden anlayıştan yalnızca metindeki kodları çözen bir deşifreciye indirgeyen anlayışa kadar çeşitli bakış açıları vardır. Bu yaklaşımlardan bazıları, okur tepkilerinin ölçülmesinde okuma sürecinin ayrıntılı bir biçimde cümle cümle gözlenmesi gerektiğini öne sürerken bazıları metnin okunmasının akabinde okurun yaptığı bütüncül değerlendirmeleri önemsemektedir. Tepkilerin yazılı olarak alınması gerektiği düşüncesini benimseyenlerin yanı sıra sesli düşünme (think aloud) yöntemini benimseyenler de mevcuttur. Bazı araştırmacılar, teorik olarak bir 'okur'dan bahsederler. Bu okur, soyuttur. Bir kavram adıdır. Bazı araştırmacılar ise çalışmalarını bizzat bireylerle yürütmüşlerdir. Onların araştırmalarında kastedilen okurlar, kimlik sahibi şahıslardır.

Bu çalışmada Tyson (2014)'ın sınıflandırması esas alınacak ancak onun belirli gerekçelerle dışarıda bıraktığı Alımlama Estetiği de sınıflandırmaya dâhil edilecektir. Fakat öncesinde okur merkezli kuramları ortaya çıkaran felsefi zemin ele alınacak akabinde her bir okur merkezli kuramın ayrıntılarına temas edilecektir.

2.1.2. Okur merkezli edebiyat kuramlarının felsefi zemini

Okur merkezli kuramların ortak noktasının 'okur' olduğu daha önce ifade edilmiş; aralarındaki birtakım farkların onları birbirine yaklaştırmayı hatta aynı başlık altında değerlendirmeyi dahi zorlaştırdığı da belirtilmişti. Söz konusu kuramların homojen olduklarını söylemek mümkün değildir. Onları birbirinden uzak kılan sebeplerin izlerini, düşünce tarihinde aramak gerekir çünkü aralarındaki mesafenin kaynağı yalnızca araştırmalarda kullandıkları yöntem ya da araçlar değil düşünsel düzeydeki paradigma ayrılıklarıdır. Okur merkezli kuramların felsefi düzlemdeki ayak izleri takip edildiğinde Hermeneutik'ten Fenomenoloji'ye, E. Husserl ve H.G. Gadamer'den Roland Barthes ve J. Dewey'e kadar pek çok önemli düşünce geleneğine ve düşünce adamına ulaşmak mümkündür.

Yukarıdaki isimlerle edebî eleştiri gelenekleri arasındaki bağlar oldukça belirgindir. Onların yanında Kant, Hegel, Nietzsche gibi felsefenin hemen her alanında geniş bir etki gücüne sahip düşünce adamlarının okur merkezli kuramlarla bağını tespit eden araştırmacılar da vardır. Peter V. Zima (2015, s.15), Modern Edebiyat Teorilerinin Felsefesi adlı çalışmasında modern edebiyat kuramlarının, adı geçen üç filozofun inşa ettiği kavramları zemin olarak kullandığını iddia etmektedir. Aşağıda yer yer Zima'nın işaret ettiği bu ilişkilere de değinilmiş ve okur merkezli kuramların hangi temeller üzerine bina edildiği ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır.

Genel anlamda okuma sorunu, özellikle de edebî metinleri okuma meselesi, bir 'anlama' sorunudur ve bilgi felsefesini ilgilendirir. Anlama faaliyeti, özne-nesne dualizimi bağlamında ele alınmıştır. Esasen dualizm, modern Batı felsefesinin temel karakteristiklerinden biridir ve özne-nesne dualizmi, insanın bilgiyle olan münasebeti hakkında verilmiş bir kararı içerir. Bu karar, onun özne olarak bilme kudreti hakkında verilmiş bir karardır. Modernite öncesi Batı düşüncesi, insanı aşan bir hakikatle bağ kurma emelindeyken bilimsel dünya görüşünün şekillendirdiği modern düşünce, insanın kendi dışındaki nesnel gerçekliği kavrayabileceğine hükmeder (Küçükalp ve Cevizci, 2009, s.144,147). Bu düşünceye göre gerçeklik insanı aşmaz, onun kavrayabileceği niteliktedir. Modern Batı düşüncesinde ortaya çıkan (bilen)özne - (bilinen)nesne ayrımı, okuma eylemi söz konusu olduğunda okur-metin ayrımına dönüşür.

Edebiyat metninin nasıl anlaşılması gerektiği sorusuna cevap aranmaya başlanması Batı geleneği içerisinde Antik Yunan'a kadar geri götürülebilir. Homeros'un metnlerinin anlaşılması hususunda yaşanan zorluklar, böyle bir konuyu dönemin düşünce dünyasının gündemine getirmiştir. Başlangıçta metinlerin herhangi bir gerekçe ile anlaşılabilirliğini ya da kabul edilebilirliğini yitirmesiyle böyle bir sorun ortaya çıkmıştır. Metinler, okurlarla aralarındaki zaman mesafesi arttıkça, dilin yahut sosyal kültürel bağlamın değişmesinden ötürü içinde bulunulan toplum ile çatışabilir. Bazı metinler, sosyal gerçekliklerle çatışmalarına rağmen vazgeçilmezdirler. Bu vazgeçilmezlik, onların başka bir biçimde - aslında yaşana çağa uygun bir biçimde- yeniden okunması ihtiyacını doğurur. Bu okuma, hem metnin kelime kadrosunun güncellenmesi hem de sakınca arz eden bazı bölümlerin alegorik ifadeler olarak ele alınması şeklinde gerçekleştirilir. Homeros'un metinleri de Antik Yunan'da

vazgeçilemeyecek kadar önemli metinlerdir. Bu anlatılan, bir bakıma Hermeneutik'in de ortaya çıkış öyküsüdür (Toprak, 2003, s.10,11).

20. yüzyıla gelindiğinde modern düşüncenin pek çok özelliği, tabii özne-nesne dualizmi de, modernlik sonrası (postmodern) Batı düşünürlerince eleştiriye tâbi tutulmuştur. Özellikle Kıta Avrupası felsefesinin ayırt edici vasıflarının başında Hümanist dünya görüşünün ortaya çıkardığı öznenin özgüvenini eleştiriye tâbi tutması gelir.

Kıta Avrupası felsefesi, pek çok şey yanında aslında insana merkezî bir rol veren, her şeyi beşeri özneye akılcı bir biçimde indirgeyen bir metafizikle mümkün kılınan bir hümanizm eleştirisiyle karakterize olur. Onda söz konusu hümanizm eleştirisi, hümanizmi mümkün kılan özne merkezli metafizik eleştirisine ek olarak, modern özne ve akıl anlayışına yönelik eleştiriye de ihtiva eder. Sözgelimi, postyapısalcı veya postmodernist filozoflara göre, özne ve akıl, modern özne ve akıl anlayışlarının varsaydığı gibi, hiçbir şekilde saf değildir; onlar, tam tersine, toplumsal koşulların bir sonucu olarak oluşturulur. Aklın esasları toplum içerisinde öğrenildiğinden, onun evrensel birtakım esaslarının var olduğu türünden bir iddiada bulunmak mümkün olamaz. (Cevizci, 2015, s.874)

Gerçekliğin olduğu gibi kavranamayacağı; esasen öznenin bağımsız bir hakikatin olmadığı; bunun ötesinde gerçekliği var edenin bizzat özenin kendisi olduğu yönündeki bu eleştiriler, edebiyat kuramları için okurdan bağımsız bir metnin var olup olmadığı sorusuna dönüşmüştür. Bu soruya nasıl gelindiğini anlamak, edebiyatın geçirdiği dönüşümü kavramakla mümkündür. Akerson (2015, s.147) bu süreci, yazar ile okur arasındaki uzlaşım sorunu ekseninde şöyle izah etmektedir:

Eski metinler, çoğunlukla alışılmış imgeleri ve konuları yineliyordu, okur bunları biliyordu, bu nedenle alımlama ve yorumlama güçlük yaratmıyordu. Zaten yorumlar da kalıplaşmıştı... günümüze doğru geldikçe, bilgiyi veren, yani yazar önem kazandı. Bu, yazarın, ama aynı zamanda da edebiyatın giderek bireyselleşmesi anlamına geliyordu, üstelik bir metnin farklı farklı yorumlanabilmesine de yol açıyordu. Yani, yazar bireyselleştikçe, okurların yorumları da bireyselleşiyordu.

Aydınlanma olarak adlandırılan dönemle birlikte insanın özne hâline gelmesi, ortaçağ ve öncesinde âdeta anonim bir tekniker olan ve belirli kurallara uygun bir

biçimde işini yapan sanatkârı, ‘kıymetli ve anlaşılmaya değer kişi’ konumuna taşımıştır. Esasen edebiyatçıyı değerli hâle getiren de edebiyatın, felsefe ile birlikte ‘yapay bir din’ gibi kabul görmeye başlamasıdır (Schneider’den aktaran Toprak, 2003, s.37). Bu durum, yazarın niyetinin önemli görülmesi ve keşfedilmeye çalışılması sonucunu doğurmuştur. En çok Almanya’da etkisini gösteren Romantik akım, temelde aydınlanma karşıtıdır ancak bu akımda da dönemin ruhuna uygun biçimde edebî eseri anlamının sanatkârı anlamakla mümkün olabileceği düşüncesi hâkimdir (Akerson, 2015, s.133). Yazara odaklanan bakış, 20. yüzyılda farklı bir biçim kazanmış ve psikoloji bilimi ile işbirliği içerisinde yazarın psikolojik süreçlerine ve yine onun bir yansıması olan eserlerdeki kahramanların psikolojik süreçlerine odaklanmıştır (Akerson, 2015, s.156).

Yazardan sonra metin de kuramların merkezi hâline gelmiştir. Rus Biçimciliği, Yapısalcılık ve Göstergebilim gibi akımlar, yine 20. yüzyılın başlarında yazarı ve dış dünyayı göz ardı ederek yalnızca metne odaklanan çalışmalar yürütmüşlerdir (Akerson, 2015, s.161). Zima (2015, s.24), bu akımlara Anglo-Amerikan Yeni Eleştirisini de dâhil ederek hepsinin bir biçimde Kant estetiğinden etkilendiğini ifade eder.

Okuma faaliyetinin üç ana unsurundan (yazar-metin-okur) her biri, edebî eleştiri tarihi boyunca zaman zaman ön plana çıkmıştır. Bu çıkışların kronolojik bir sıra takip ettiği söylenemez. Özellikle 20. yüzyılda eş zamanlı olarak hem metni hem de okuru anlamın kaynağı olarak gören akımlar ortaya çıkmıştır.

Bu çalışmanın ana eksenini oluşturan okur kavramının edebî eleştiri sahnesine tam olarak çıkışı 20. yüzyılda gerçekleşmiştir. Edebiyat kuramlarının felsefesini geniş bir biçimde ele aldığı kitabında Peter V. Zima, okur merkezli kuramların ortaya çıkışını ‘tek ve mükemmel yorum’ ve ‘sabit anlam’ arayışının reddine bağlar:

Edebiyat tarihinde okuru içine alan bütün girişimler edebî eserin belirli bir anlama sahip olduğu fikrinden hareket ederek, anlamın mükemmel bir yorumlama ile üretilen sistematik yorumlar tarafından bir kez sabitlenebileceği şeklinde özetlenen geleneksel düşüncenin reddine işaret eder. (Zima, 2015, s.91)

Köstence okulunun iki önemli isminden biri olan Hans Robert Jauss'un yaklaşımını Hermeneutik geleneğin bir devamı olan Gadamer'e, aynı okulun diğer önemli ismi Wolfgang Iser'in yaklaşımını ise E. Husserl'in fenomenolojisine bağlayan Zima (2015, s.96), bu iki yaklaşımın okuma sürecinin tarihselleştirilmesi hususunda bir farklılık arz ettiğini söyler. Bir sonraki bölümün ilgili başlığı altında görüleceği üzere Jauss, edebiyat tarihinin okur tepkilerine göre yeniden yazılması gerektiği kanaatindedir çünkü onun nazarında eser, her okunuşunda yeniden yazılmaktadır. Bu anlayış, Gadamer'in etkisiyle ortaya çıkmıştır çünkü o, anlayan öznenin dolayısıyla anlamın tarihselliğine vurgu yapmaktadır (Ergiydiren, 2007, s.44).

“Gadamer'e göre anlama yönelimi içindeki (özne), nesneyle birlikte aynı zamanda kendini kavrar... bir edebî eseri anlamak demek, o eserde kendi tarihselliğini anlamak demektir.” (Ergiydiren, 2007, s.44,45)

Metni bir kodlar sistemi olarak gören ve okura bu kodları çözme görevi veren Wolfgang Iser ise tarihten yalıtılmış bir okur-metin ilişkisi öngörür. Ergiydiren (2007, s.72), bunu şu şekilde ifade etmiştir:

“... Iser'de Gadamer'in tarihsellik anlayışı yoktur. Okurun tarih içindeki konumunu -ki yorumlama etkinlikleri bu konuma bağlıdır- görmezden gelerek ilgisini meselenin estetik boyutuna çevirir. Eser-okur karşılaşması tarih dışı bir boşlukta olur.”

Bir başka okur merkezli kuramcı olan L. Ronsenblatt'ın teorisi ise John Dewey'in epistemolojik görüşleriyle ilişkilendirilmiştir. Etkileşimsel (Transactional) Analiz olarak adlandırılan bu teorinin temel terimi olan 'transaction' kavramı, Dewey'in çalışmalarından uyarlanmıştır (Connel, 1996, s.395). Dewey, bilen ile bilinen arasındaki ilişkiye dair geleneksel felsefenin kabullerini sorgulamış ve özne-nesne dualizmini eleştirmiştir. Hem öznde hem de nesnede değişmeyen bir öz olduğu yönündeki kavrayışı hatalı bulan ve bilmeye yapmanın birbirinden ayrılamayacağını ifade eden filozofa göre düşünme, insanın kendisini çevreye uyarlaması ve çevresini de dönüştürmesini mümkün kılan bir eylemdir (Cevizci, 2015, s.919). Bilen ile bilinenin birbirinden yalıtılamayacağı gerçeği, hem bilen hem de bilinenin durağan varlıklar olmadığı gerçeğinden doğmaktadır. Cevizci, (2015, s.919) bu durumu şu şekilde ifade etmiştir:

“Zihnin kendisi ya da daha doğrusu zekâ, Dewey’in bakış açısıyla sabit bir töz olmadığı gibi, bilgi de statik kavramlar kümesinden oluşan bir şey değildir.”

Rosenblatt, okur ile metin arasındaki etkileşimi Dewey’in bilgi anlayışıyla örtüşen bir biçimde dinamik bir ilişki olarak ele almıştır ve onun bilme ile yapmayı birbirine yaklaştırması gibi Rosenblatt da okumayı okurla metnin karşılıklı bir eylemi olarak nitelemiştir.

2.1.3. Okur merkezli edebiyat kuramlarının sınıflandırılması

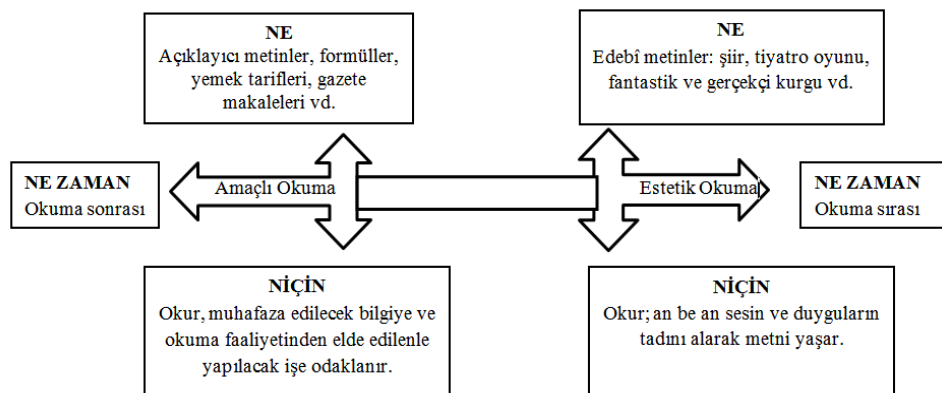
2.1.3.1. Etkileşimsel Okur Tepki Yaklaşımı (Transactional Reader Response)

Bu yaklaşımın kurucusu Louise M. Rosenblatt’a göre anlam, metinde yahut okurda hazır olarak bulunmaz ancak metinle okur arasındaki karşılıklı etkileşim sırasında meydana gelir. Bu anlayışa göre metin, kâğıt üzerindeki birtakım sözlü sembollerden ibarettir ve bu hâliyle bir okur onunla etkileşime girene dek herhangi bir tesir kudretini hâiz değildir. Anlam, metin-okur etkileşimi sırasında meydana gelir. Bu vakadan bağımsız bir anlamdan söz edilemez (Rosenblatt, 2013, s.929). Araştırmacının edebî eleştirisi literatürüne kazandırdığı *transaction* kavramı, bu yaklaşımın anlaşılabilmesi bakımından önemlidir. Türkçeye tam olarak tercüme edildiği vakit karşılıklı eylem denilebilecek *transaction*, okur ile metnin karşılıklı belirleyiciliğine vurgu yapmaktadır.

Rosenblatt, yukarıdaki sözleriyle edebî eleştirinin okur ögesine güçlü bir vurgu yapmaktaysa da metni büsbütün göz ardı etmiş değildir. Ona göre okur ile metin, edebî eseri birlikte inşa ederler. Okur metni okudukça duygular, çağrışımlar ve belleğindeki hareketlere geçer. Bu ise okuma sürecinin yönünü tayin etmeye başlar. Önceki edebî okumalar, bilgi birikimi ve okuma anındaki fiziki şartlar okuru (dolayısıyla okuma faaliyetini) etkiler. Okuma sürecinde metin, bir taslak (*blueprint*); bir tür harita vazifesi görür ve okurun, kâğıt üzerinde yazılanlardan çok fazla uzaklaşmasına müsaade etmez. Okuma yolculuğu sırasında okur sık sık zihinsel düzeltmelere gider ve bunu, metin üzerindeki geri dönüşleri ve yeniden okumaları sayesinde yapar. İlk okumanın sağladığı gelişimin ışığında yeniden yapılan bu yolculuklar, metin-okur etkileşimini adım adım yapılandırır. Söz konusu öz düzenleme süreci, bir bakıma metnin yeniden yapılandırılması anlamına gelmektedir (Tyson, 2014, s.173).

Okur-metin ilişkisini, dolayısıyla da anlamın üretilme sürecini belirleyen önemli bir değişken de okurun metin karşısındaki tavrıdır. Rosenblatt, iki tür okur tavrından bahsetmektedir. İlki okuma sonunda elde edeceği bilgiye odaklanmış okurun tavrıdır. Bu okur, metindeki sözcüklerin temel anlamlarını esas alır ve onun için metinden elde edeceği veriler önemlidir. Bir resmî evrak, gazete vb. metinleri okuyanların durumunu ifade eder. Araştırmacı bu okur tavrına *effluent stance* (amaçlı okuma tavrı) adını vermiştir. Diğer okur tavrı için *aesthetic stance* (estetik tavır) kavramını tercih etmiştir. Estetik tavrılı okur ise okuma eyleminin sonucunda elde edeceği malumata değil de okuma eylemi sırasında neler olup bittiğine odaklanmıştır ve kelimelerin yalnızca temel anlamlarına değil çağrışımlarına, sembollerine de dikkat eder. Rosenblatt, estetik kelimesini tercih edişini, bu kelimenin Eski Yunan'daki kullanımıyla ilişkilendirir. Estetik, duyular ve sezgilere gönderme yapmaktadır. Estetik tavrılı okurun dikkati, mesela bir şiiri okurken, kelimelerin tınısında ve ezgisindedir. Onun metindeki sembolleri algıladığı bir iç kulağı vardır (Rosenblatt, 2013, s.933). Elbette ki söz konusu bu okur tavrı, kesin bir çizgiyle birbirinden ayrılmış değildir.

Bu iki tavır, okur için metne farklı yollardan yaklaşma imkânı demektir. Çoğu zaman okurun tavrı, geçişken olabilmektedir. Örneğin Becker (1990)'ın *Student Develop Text Understanding* adlı çalışmasında, temel eğitim düzeyindeki öğrencilerin bir tavadan diğerine geçişi ve bu geçişin metinle ilgili öğrenci yorumlarını nasıl etkilediği araştırılmıştır. Estetik okuma ile amaçlı okuma tavrı ne, ne zaman ve niçin soruları etrafında Wolf (2014, s.32) tarafından aşağıdaki gibi şematize edilmiştir:



Şekil 2.2. Okur Tavrı

2.1.3.2. Duygusal Üslupbilim Yaklaşımı (Affective Stylistics)

Bu anlayışa göre edebî metin, bir uzamda bulunan nesne değil bir süreçte yaşanan vakadır; okurun deneyimidir. Duygusal Üslupbilim yaklaşımının uygulamalarında okuma süreci yakından incelenir ve metnin okur üzerindeki etkileri satır satır, kelime kelime takip edilir. Bu anlayış, özerk bir metnin varlığını kabul etmez; metin, doğurduğu sonuçlardan yani okur üzerindeki etkilerinden ibarettir. Yoksa bunun dışında bir metnin varlığı söz konusu değildir. Yaklaşımın en önemli ismi olan Amerikalı edebiyat kuramcısı Stanley Fish, bir metnin yapısını tarif ettiği zaman, aslında an be an ortaya çıkan okur tepkisinin yapısını tarif eder. Ona göre metin budur. Okurun tecrübesinden bağımsız bir metin yoktur (Tyson, 2014, s.175).

Böylesi bir metin tarifinin büyük bir başıboşluk doğuracağı, çözümlenemez bir öznellik sorunuyla araştırmacıları baş başa bırakacağı yönünde eleştirilerinin gelmesi kaçınılmaz olmuştur. Nitekim Eagleton (2014, s.98), metnin varlığını bütünüyle okura bağlamanın, bir yorum anarşisi algısı doğuracağını dile getirir. Bununla beraber Fish'in bu algıya karşı geliştirdiği bilgili okur kavramından da bahseder. Öyle ki bu okur, belirli bir birikimi haiz olduğundan metne karşı büsbütün başıboş tepkiler vermeyecektir. Fish'e göre bu okuru biçimlendiren ve başıboş tepkilerden alıkoyacak olan şey toplumsal aidiyetleridir. Kendisi gibi okurlardan oluşan bir çevrenin denetimine tâbi olan okur, rastgele yorumlar yapmayacaktır. Fish'in *interpretive community* kavramı bazı araştırmacılar tarafından Türkçeye yorum cemaati olarak çevrilmiştir ve yorum cemaati yukarıda ifade edildiği gibi okurun ait olduğu çevreyi ifade etmektedir (Başcı, 2008, s.47). Okuru sınırlayan bir yorum cemaati aidiyeti düşüncesi, Fish'i yorum anarşisi ortaya çıkarmakla suçlanmaktan kısmen kurtarıyorsa da bir başka çelişkiye düşürmektedir. Bu çelişki okurun bağımsızlığına yaptığı ısrarlı vurguda saklıdır. Yorum cemaatine ait olma durumu, söz konusu vurguyu zayıflatmıştır. Zira artık okur, belki metin ve yazar tarafından değil ama kendisi gibi başka okurlar tarafından sınırlandırılmaktadır. Sonuç olarak geliştirdiği bilgili okur ve yorum cemaati kavramları, Fish'in kuramının “aşırı göreceli ve aşırı öznelci” olarak eleştirilmesinin önüne geçememiştir. Hatta biraz alaycı bir üslup kullanarak kendisinden bahisle ‘sofistler yeniden aramızda’ ifadesi kullanılmıştır (Nussbaum, 1992, s.220).

Dikkat çekilmesi gereken hususlardan biri de Stanley Fish'in yalnızca yazar yahut metin merkezli okumalara değil, okuru önemseyen ve ön plana çıkaran diğer bakış açılarına da -zımnen okuru göz ardı ettikleri iddiasıyla- karşı çıkıyor olmasıdır. Örneğin Wolfgang Iser okura, edebiyat metnindeki boşlukları kendi ön bilgisine göre belirleme rolünü biçmiştir. Iser, metnin belirli düzeyde nesnellığe sahip olduğundan bahseder ancak Fish'e göre bu mutlak bir nesnellik değildir ve metinde yer alması kaçınılmaz anlam boşluklarını okur doldurmaktadır (Sayın, 1999, s.58,59). Metinde bir nesnellik olabileceği düşüncesi, Fish'in gözünde bir yanılsamadan ibarettir (Eagleton, 2014, s.98).

Son olarak şunu eklemekte yarar vardır: Bazı araştırmacılar, örneğin Moran (2014: s.248), Stanley Fish'i Alımlama Estetiği başlığı altında değerlendirmiştir. İleride Alımlama Estetiği için ayrı başlık açılacak ve kuramın önde gelen iki temsilcisi Hans R. Jauss ve Wolfgang Iser'e değinilecektir.

2.1.3.3. Öznel Okur Tepki Yaklaşımı (Subjective Reader Response)

David Bleich, bu yaklaşımın en önemli ismidir. Ona göre bir okur, bir metinden bahsettiğinde kağıt üzerindeki gerçek metinden değil aslında zihnindeki metinden bahsediyordur. Bu düşünce, metin kavramına yeni bir tanım getirme çabasını da birlikte getirmiştir. Bu tanıma ulaşabilmek için Bleich'in sembolleştirme (symbolization) ve tekrar sembolleştirme (re-symbolization) adını verdiği sürece değinmek icap etmektedir. Araştırmacı, bütün nesneleri gerçek nesneler ve sembol (zihinsel) nesneler olarak temel bir ayrıma tâbi tutar. Fiziki varlığı olan kağıt, kalem, çanta, otomobil vb. nesneleri gerçek nesneler olarak adlandırırken bunun karşısına zihinsel dünyadaki varlıkları koymaktadır. Kâğıt üzerindeki basılı harflerin belki fiziki bir varlığı mevcuttur ancak birisi bu metni okuduğunda ortaya çıkan tecrübe bütünüyle semboliktir. Okurun zihninde olup bitmektedir. İşte okuma sırasında gerçekleşen bu tecrübeye Bleich, sembolleştirme adını vermektedir. Okurun bir metni yorumlaması, aslında onun kendi sembolleştirme sürecini yorumlamasından başka bir şey değildir. Bu ise Bleich tarafından tekrar sembolleştirme (re-symbolization) olarak adlandırılmaktadır. Dolayısıyla bir okur, bir metni değerlendirirken o metni beğendiğini yahut beğenmediğini ifade ettiği vakit kendi sembolleştirme sürecini beğendiğini ya da beğenmediğini dile getirmiş olur (Tyson, 2014, s.178).

Yaygın kanaatin aksine Bleich, edebî eser hakkında her yorumu mübah kabul eden bir kuram oluşturmak amacıyla değildir. O, bu yaklaşımın sınıfa taşınması hâlinde eğitim maksatlı kullanılabileceği kanaatindedir ve bununla ilgili bazı yöntem teklifleri vardır. Ancak öncelikle onun nesnel bilgi hakkında söylediklerini ayrıntılandırmak, yönteminin dayandığı düşünce alt yapısını kavramak gerekmektedir. Bleich, okuma süreci bağlamında bilgi üretimi meselesine değinmiş ve algılayan ile algılananın yani algı nesnesi ile algı öznesinin birbirinden ayrılamayacağının yıllar içinde kabul gördüğüne işaret etmiştir. Tarih boyunca belirli dönemlerde ‘nesnel’ olarak tanımlanan bilgilerin aslında yalnızca belirli topluluklar onu doğru kabul ettiği için nesnel olarak tanımlandığını; doğrunun keşfedilmeyi bekleyen nesnel bir hakikat (objective reality) olmaktan ziyade insanlar tarafından, tarihî, toplumsal ve psikolojik şartların doğurduğu belirli ihtiyaçları karşılamak üzere inşa edildiğini ifade etmektedir (Tyson, 2014, s.179). Özetle Bleich’e göre nesnellik bir algı yanılsamasından ibarettir. Önemli olan, toplumların kendi inşa ettikleri bilgi ile öz ihtiyaçlarını karşılayabilmesidir.

Bu yaklaşımın sınıfta kullanmak üzere geliştirilen yöntemde öncelikle sınıfı, bilgi üretilen bir topluluk olarak kabul ederek işe başlamak; sonra sınıfta yaşanacak süreç aracılığı ile bir topluluğun bilgiyi nasıl ürettiğini, bu süreçte bireylerin işlevinin ne olabileceğini öğrencilere öğretmek hedeflenmektedir. Sürecin basamaklarında ilkin bir metinle karşı karşıya gelen öğrenciler, metinle ilgili tepkilerini yazılı olarak ifade etmekte sonra kendi yazılı tepkilerinin analizini yapmaktadırlar. Öğrencilerin bu okuma sürecinde gerçekleştirdikleri özdeğerlendirmeler, sınıf adı verilen topluluğun okuma süreci hakkında ürettiği bilgilerin toplamını oluşturmaktadır. Bu bilgiler grup tartışmaları eşliğinde yorumlanmalıdır. Bu tartışmalar, topluluğun okuma süreci hakkındaki bilgilerinin inşa edilmesini sağlayacaktır. Ancak dikkat edilmesi gereken bir mesele vardır: Topluluk üyelerinin değerlendirmeleri kendi şahısları yahut dış dünyadaki gerçeklik hakkında değil, yaşadıkları okuma tecrübesi hakkında olmalıdır. Aksi takdirde grup tartışmasının yönü başka mecralara kayacaktır. Belki farklı bilim alanları açısından, örneğin psikoloji açısından, işlevsel olabilecek bu tip tartışmalar okur odaklı eleştiri açısından işlevsizdir. İşin özü okuma sürecinin tartışmaya tâbi tutulmasıdır ki bu tartışmalar, okuma süreci hakkında bir topluluk bilgisinin inşa edilmesine olanak tanısin. Topluluk üyeleri -bu bağlamda sınıftaki öğrenciler- metindeki olayların, karakterlerin, kelimelerin kendi üzerlerinde bıraktığı etkileri dile

getirip bunlar üzerine tartışıkça topluluğun tamamı, bir metnin bir okur üzerinde hangi yollarla hangi etkileri uyandırabileceği hususunda bir kanaate varmaya başlarlar. Mesela bir okurun, metinde yer alan bir ifadeye tepkisi sınıf ortamında tartışılırken söz konusu ifadenin kaynağının yazarın biyografisi yahut metnin yazıldığı tarihsel şartlar olabileceği hakkında fikirler ortaya atıldıkça bir metnin nasıl değerdendirilebileceğine dair ortak bir dil, ortak bir bağlam da oluşmaya başlar. Bleich'in işaret ettiği temel husus da budur (Tyson, 2014, s.179,181).

2.1.3.4. Psikolojik Okur Tepki Yaklaşımı (Psychological Reader Response)

Psikanalitik kuramcı Norman Holland, okurun güdü ve dürtülerinin okuma faaliyetini güçlü bir biçimde etkilediğini düşünmektedir. Erken dönem çalışmalarında nesnel bir metnin varlığını kabul eden düşüncelerinin aksine Holland, sonraki çalışmalarında okurların yorumlarını ortaya çıkaran etkenlerin metinde değil okurun kendisinde bulunduğu görüşündedir. Okurların öznel eleştirilerini analiz ediyor olması dolayısıyla öznel okur tepki yaklaşımı başlığı altında ele alınabilecek olan Holland'ın kuramı psikanalitik kavramları ve okurların psikolojik tepkilerini işe koşuyor olması dolayısıyla psikolojik okur tepki yaklaşımı olarak kabul görmüştür (Tyson, 2014, s.182). Nitekim Eagleton (2014, s.190) da Norman Holland'ı Freudcu bir edebiyat eleştirmeni olarak tavsif etmiştir.

Holland, edebî eserlere gösterilen tepkilerin, günlük hayattaki olaylar karşısında gösterilen tepkilerle aynı psikolojik dinamiklere bağlı olduğuna inanmaktadır. Kişiler arası ilişkilerde bireyin savunma mekanizmalarını harekete geçiren durumların bir edebî metni okurken de aynı süreçle harekete geçeceğini iddia etmektedir. Bu iddiasını somut birkaç örnekle açıklamaya çalışır: Bir kişi günlük hayatında kendisine, alkolik olan - muhtemelen pek sevmediği- babasını hatırlatan bir tanıdıkla karşılaşınca nasıl ondan hoşlanmazsa kurgusal bir metinde de kendisine onu hatırlatan karakterden hoşlanmaz. Eğer bir okurun ağır basan ruhsal özelliği kendi dünyasını kontrol altına almaksa bu okur, okuduğu metinde kontrol duygusunu sarsan bir durumla karşılaştığında yahut kendini özdeşleştirebileceği güçlü bir karakter bulamadığında benliğini tehdit altında hissedebilir. Böyle bir durumda okurun savunması metinden hoşlanmamak, onu yanlış anlamak ya da okumayı durdurmak olabilir. Bütün edebî metinler, bilinç dışı korkulara yahut gizli kalmış tutkulara temas ederek okurun savunma mekanizmalarını harekete

geçirebilir. Eğer bu okur, bir edebî metni okuyacaksa onunla baş etmenin bir yolunu bulmalıdır. Holland'a göre bu süreç, yorumlama sürecidir (Tyson, 2014, s.182).

Günlük yaşantımızın hedefinde ne varsa bir metni yorumlama faaliyetimizin hedefinde de o vardır; psikolojik arzu ve ihtiyaçlarımızı karşılamak. Psikolojik dengemizi tehdit eden, sarsan bir metinle karşı karşıya geldiğimizde bu dengeyi onaracak bir yorum yapmak durumunda kalırız. Holland, psikolojik çatışmalarımızın ve bunlarla baş etme stratejilerimizin yapısını kimlik teması (identity theme) olarak adlandırmaktadır. Biz dünyayı bu kimlik temasının merceğinden görürüz ve edebî bir eseri okuduğumuzda da bu temayı o esere yansıtırız. Çeşitli yollarla bilinçsiz olarak kendi zihnimizde metni yeniden yaratırız. Yorumlama süreci korkularımızın, arzu ve ihtiyaçlarımızın metne yansıtılması sürecidir ve bu süreç, entelektüel olmaktan ziyade psikolojiktir. Bir edebiyat eserinin yorumu metnin anlamını açığa çıkarsın ya da çıkarmasın, o yorumda mutlaka okurun psikolojisi kendisini gösterecektir (Tyson, 2014, s.183).

2.1.3.5. Sosyal Okur Tepki Yaklaşımı (Social Reader Response)

Stanley Fish'in, geliştirdiği Duygusal Üslupbilim başlığı altında ele alınan *yorum cemaati* (interpretive community) kavramından hareketle Tyson (2014, s.185), okur merkezli kuramları tasnif ederken Sosyal Okur Tepki Yaklaşımı başlığını da açmıştır. Fish'in kariyerinin ilerleyen basamaklarında yaptığı çalışmada dile getirdiği görüşler, bu konuda yeni bir başlık açmayı gerekli kılmıştır.

Edebî eser karşısındaki tepkilerimizi belirleyen şey, etrafımızdaki yorum cemaatinden öğrendiğimiz ve farkında olarak ya da olmayarak -istesek de istemesek de- kullandığımız yorumlama stratejileridir. Bu stratejiler, kurumsallaşmış varsayımlara dayalı olarak gelişir. Söz konusu varsayımlar, belirli kültürel tutum ve düşüncelerin hâkim olduğu -okul, kilise, kolej vb.- alanlarda inşa edilir. Bu varsayımlar, metni var eden okurun metinden beklentilerini ve anlamı nasıl yapılandıracağını belirler. Okurların ait oldukları yorum cemaatleri durağan değildir. Ayrıca bir okur, bilinçli ya da bilinçsiz, birden fazla yorum cemaatiyle ilişkili olabilir (Tyson, 2014, s.185).

Her durumda okur metnin karşısına belirli bir yoruma meyilli olarak gelmektedir. Bu yatkınlığı ortaya çıkaran yorum cemaatinin otoritesinin (*communal*

authorities) nasıl oluştuğu konusunda Bleich ile Fish'in görüşleri farklılaşmaktadır. Bleich, söz konusu otoritenin okuma faaliyeti sonrası gerçekleştirilen tartışmalardan doğan bir anlayışla ortaya çıktığına inanırken Fish bu otoritenin okurun önceden bağlı bulunduğu bir otorite olduğunu ve ilk okumayı da yönlendirdiğini iddia eder (Tyson, 2014, s.185). Özetle Bleich, yorum cemaatinin yönünü okuma sonrası tartışmaların belirlediğini düşünmektedir ancak Fish, ilk okumanın da bir yorum cemaati otoritesine bağlı olarak şekillendiği fikrindedir. Yavuz (2010, s.12,13), aynı karşıtlığın Gadamer ile Fish arasında da bulunduğunu ifade etmektedir.

Sosyal Okur Tepki Kuramı yepyeni bir okuma yöntemi önermediği gibi zaten mevcut olan teorileri destekleyici de değildir. Bu kuram hiçbir yorumun, dolayısıyla da hiçbir edebiyat teorisinin, metinde *ne* olduğunu ortaya çıkarmaya yetmeyeceği iddiasını içinde taşımaktadır. Her bir yorumda, yorumlama stratejilerinin basitleştirilmiş bir hâlini görmenin mümkün olduğu, dahası her bir yorumun bu stratejiler tarafından sınırlandırıldığı düşüncesi vardır. Bu kuram, bir metni okurken ve dolayısıyla yorumlarken hangi şartlar altında hareket ettiğimize dair bir farkındalık geliştirmeye çabalaması dolayısıyla önemli sayılabilir (Tyson, 2014, s.186).

2.1.3.6. Alımlama Estetiği (Reception Theory)

Alımlama Estetiği'nin adı çoğunlukla Konstanz Üniversitesi ve *Poetik und Hermeneutik* adlı dergiyle birlikte anılmaktadır (Cuddon, 2013, s.593). Hans R. Jauss ve Wolfgang Iser, bu kuramın en tanınmış iki ismidir. Bu kuram, okur-metin ilişkisini edebî eleştirinin merkezine yerleştirmektedir ancak yaşayan okurlarla ve okuma deneylerinden değil teorik bir okur kavramından hareketle inşa edilmiştir.

Wolfgang Iser, Alman bir araştırmacı olmasına rağmen eserleri İngilizceye çevrildiği zaman Anglo-Amerikan edebî eleştiri geleneğinde oldukça ses getirmiş ve Alımlama Estetiği'nin Amerika'da şöhret kazanmasını sağlamıştır. Bu durumun kaynağı, Iser'in İngiliz edebiyatı üzerine çalışmış olmasıdır (Tunç Oppermann, 1994, s.36).

Konstanz Üniversitesi akademisyenlerinden olan Hans Robert Jauss *Literaturgeschichte als Provokation* adlı eserinde alımlama konusundaki görüşlerini

yapılandırmış ve eserleri oldukça erken bir tarihte Fransızcaya çevrilmiştir (Rifat, 2013b, s.137).

Jauss, edebiyat tarihinde yapısal bir sorun olduğu kanaatindedir. Ona göre mevcut edebiyat tarihleri, metinleri tek bir anlama indirgeyip sabitlemekte ve kronolojik sıraya göre peş peşe sıralamaktadır. Oysa eserler, her alımlanışlarında yeniden yazılmaktadır. O hâlde edebiyat tarihi bir alımlama tarihi olmalıdır (Sayın, 1979, s.112). Bir başka ifadeyle edebiyat tarihinin ancak alımlama süreciyle tanımlanabileceğini belirten Jauss, klasik anlamdaki edebiyat tarihlerinin yalnızca sınıflandırılmış ve dönemlere ayrılmış bir ‘geçmiş’ olabileceğini ifade etmektedir ki ona göre bu geçmiş de zaten alımlama ve üretim süreçlerinin bir tortusundan başka bir şey değildir. Bu yüzden Jauss, klasik anlamda edebiyat tarihlerini yalancı tarih olarak adlandırmıştır (Jauss’tan aktaran Tunalı, 2011, s.125).

Beklenti ufku (horizon of expectations) kavramı, bu kuramın anlaşılması açısından son derece ehemmiyet arz etmektedir. Daha önce yorumbilim alanında Gadamer ve Heidegger tarafından kullanılan bu kavram, H.R. Jauss tarafından okur merkezli kuramların gündemine getirilmiştir. Edebiyat sahasında okurun metinle karşı karşıya gelirken sahip olduğu kodlar sistemini ifade eder. Okurun metin türleriyle ilgili tecrübe ve bilgisi, okuma faaliyetinden önce metnin gerektirdiği geçmiş eserlere dair biçim ve tema bilgisi eserlerdeki günlük dilden sapmalar beklenti ufkunu belirlemektedir (Rifat, 2013a, s.43,44).

Okuyucu, eserin karşısında salt bir algılayıcı değil, kendine özgü beklentilerden oluşan bir varlıktır ve bu beklentiler, bir ufuk meydana getirirler. Bu ufuk ile edebî eser arasındaki mesafe alımlama sürecinin gidişatını tayin eder ve bu gidişat, edebî eserin sanat karakterinin de belirleyicisidir. Öyle ki beklenti ufkuyla metnin büsbütün örtüşmesi, okurun yeni bir estetik deneyimle karşılaşmayıp hâlihazırda sahip olduğu güzel anlayışına uygun bir yaşantı geçirdiği anlamına gelmektedir. Bu durumda okur, bilinen estetik duyumların tekrarını yaşamış olur (Jauss’tan aktaran Tunalı, 2011, s.124). Bu durumda beklenti ufku ile metin arasındaki mesafenin artması ise okuyucunun yepyeni deneyimler yaşadığı anlamına gelmektedir. Zaten Iser tarafından makbul bulunan edebiyat eseri de bizi alışık olduğumuz birtakım kodlardan ve

beklentilerden uzaklaşmaya, açık veya örtük inanışlarımızı sorgulamaya yönelten eserdir (Eagleton, 2014, s.91).

Alımlama Estetiği açısından bir başka önemli kavram da Wolfgang Iser tarafından bu alana kazandırılan örtük okur (*implied reader*) kavramıdır. Bir metnin yaratılırken olası okurlarına belirli roller verdiği varsayımından hareketle oluşturulmuştur. Buna göre her metnin düzenleniş biçimi, o metnin hangi şartlarda okunacağını belirler ve bu okuma faaliyeti, metnin üstü kapalı temayüllerinin okur-metin etkileşimi sırasında ortaya çıkarılması anlamına gelir (Rifat, 2013a, s.171,172). Gerçek okur (*actual reader*) ise metnin varsaydığının dışında, dış dünyadaki okurdur. Bu okur, kendi bilgi ve tecrübesi ile şekillenmiş olan zihinsel imgelerle metne yaklaşır (Cuddon, 2013, s.358,359).

Okur merkezli kuramlar içinde metni en çok önemseyen ve öne çıkaran kuram, Alımlama Estetiği'dir. Bu anlayışta metin, okuma faaliyetinin bir nevi kural koyucusudur. Okur için boş alanlar bırakır, okurdan bu alanları üretim yaparak doldurmasını talep eder (Sayın, 1979, s.116).

Hem örtük okur kavramı hem de metni öne çıkarmış olması dolayısıyla Wolfgang Iser'in düşüncelerinin okur merkezli kuramlar içinde yer alamayacağı yönünde eleştiriler vardır. Rabinowitz (1989, s.84)'e göre örtük okur kavramı, metnin özerk bir yapıya sahip olduğu düşüncesini desteklemektedir ve bu durum Alımlama Estetiği'ni biçimci (*formalist*) eleştirinin kılık değiştirmiş bir hâline dönüştürmektedir. Nitekim Tyson (2014) da Alımlama Estetiği'ni okur merkezli kuramlar arasına dâhil etmemiştir.

Alımlama Estetiği, sathi ve sınırlı uygulamalar göz ardı edilirse, diğer okur merkezli kuramlara göre fazlasıyla teorik düzlemde kalmış görünmektedir. Öte yandan düşünce düzeyinde edebî okuma faaliyetlerine özgün açılımlar getirmiştir.

2.1.4. Okur tepkilerinin elde edilmesi, sınıflandırılması ve yorumlanması

Edebî eser karşısındaki okurun tepkilerini anlamaya çalışan araştırmacılar pek çok sorunun cevabını aramışlardır. Bir başka bölümde de değinilmiş olan bu sorular şu şekilde sıralanabilir: Hangi süreçler okumayı yönlendirmektedir? Okurlar edebiyat eserlerine hangi tipte tepkiler vermeye eğilimlidir? Hangi yaklaşım, yönelim ve

birikimler okuru metne yaklaştırmaktadır? Okurların metne dair bilgisi, toplumsal aidiyetleri, metni deneyimlediği ortam onların tepkilerini ne derecede etkilemektedir? Bilgi, yetenek, ilgi, tutum, kişilik ve okuma amacı gibi değişkenlerin okur tepkileri üzerindeki etkileri nelerdir? (Beach ve Hynds, 1996, s.454)

Bütün bu sorulardan hareket eden okur tepki araştırmacıları, çalışmalarının tasarımı konusunda temelde iki farklı eğilime sahiptirler. Bunlardan biri biliş (zihin) ve psikoloji bilimi bakış açısını, diğeri edebiyat araştırmaları bakış açısını tercih etmektedir. Araştırmacılar okur tepkilerini açıklarken bütün okurlar için geçerli kesin ve tutarlı yapılar tespit etmeye çalışmakta ancak bir yandan da her bir okurun kendine özgü yönlerini gözden kaçırmak istememektedir. Bu durum, okurun tepkisinin tespit edilmesinde ve açıklanmasında hangi yöntemin geçerli olduğu hususunda bir tartışmaya sebep olmaktadır. Bir tarafta her bir okurun eşsiz olduğu savı, diğer tarafta bir *yetkin okumanın* var olduğu; yetkin okurluğa giden basamakların olduğu iddiası vardır. Bu iki anlayış arasındaki fark, araştırma yöntemlerine de yansımıştır. Her bir okurun eşsiz olduğu savıyla hareket edenler, durum çalışması yöntemini benimsemekte ve onu en geçerli yöntem kabul etmekteyken yetkin okurluğun basamaklarını belirlemeye çalışan araştırmacılar, grup içi okuma çalışmalarıyla veri elde etme yöntemini benimsemektedir. Her iki yöntemin de belirli zaaflarının olduğu görülmektedir. Her bir bireyin özgün bir okur olduğunu öne süren anlayışla gerçekleştirilen çalışmalar, genelleme yapmaya imkân tanımamakta; okurları grup içi değerlendirmeye tâbî tutan anlayışla yapılan çalışmalar da okurun kendine has bazı yönlerini gözden kaçırmaktadır. Bu iki ucun ortasında yer alanlar çeşitli tür ve basamaklardan, çeşitli değişkenlere göre (cinsiyet, bilişsel düzey, tutum vb.) okurlardan temsil edici seçimler yaparak gerçekleştirilecek araştırmalarla sınırlı da olsa bir genellenmenin mümkün olabileceğini öne sürmektedir. Belirli bir okur özelliğine odaklanarak yapılan çalışmaların zayıf yönü ise aynı tipte okurları doğal okuma ortamında bulma zorluğudur (Beach ve Hynds, 1996, s.454).

Özetle ifade edilecek olursa okur tepkilerini elde edebilmek için mutlak yöntemler belirlenmiş değildir ancak okuma sürecinin gözlenmesi, okurlara okuma sırasında ve sonrasında sözlü ya da yazılı birtakım soruların yöneltilmesi, okunan metinle ilgili grup tartışmalarının yürütülmesi gibi birtakım yöntemlerin var olduğu ifade edilmelidir. Bu yöntemlerin tamamı okuma eyleminin yakından incelenmesi ve bu

incelemeden elde edilen verilerin tasnif edilip yorumlanmasına dayanmaktadır. Verilerin kayıt altında alınması işlemi bazen ses kaydı, bazen gözlem notları bazen de doğrudan okurların yazılı anlatımları yoluyla olabilmektedir.

Okur tepkilerinin elde edilmesi için Dobie (2012, s.132,141)'nin birtakım soru teklifleri ve tepki elde etme sürecine dair önerileri vardır. Dobie, soru tekliflerini yaparken hangi okur merkezli bakış açısını kullandığının önemli olduğuna işaret eder. Ona göre araştırmacı eğer okuma sürecini yöneten birincil paydaşın metin olduğu varsayımından hareket ediyorsa şu tip soruları tercih edecektir:

- Bu metni okurken yazarın size hissettirmek istediği neydi ve yazar bunu nasıl yaptı?
- Okuduğunuz metne sizi bağlayan ve okuduğunuzu anlamana yardımcı olan öğeler nelerdir? (Betimleyici pasajlar, anlatıcının sesi, çatışmalar, karakterlerin bakış açısı?)
- Olayların akışı, daha önce bildiğiniz veya tanıdığınız bir yapıda mıdır?
- Metinde vuku bulabilecekleri tahmin etmekten sizi alıkoyan; sizi şaşırtan karşıtlıklar var mıdır?
- Bu türe ilişkin okuma öncesi tecrübeleriniz, bu metne dair beklentilerinizi nasıl etkiler?
- Metinde yer alan imge ve olaylardan, onayladıklarınız ve onaylamadıklarınız nelerdir?
- Eser, daha sonra gözden geçirme ihtiyacı duyduğunuz bazı yorumlarda bulunmanıza sebep oldu mu?

Yukarıdaki soruların müşterek özelliği, her birinde okuma eylemini yöneten öznenin okur değil metin olduğu öngörüsünden hareketle hazırlanmış olmasıdır. Yine Dobie'ye göre bir araştırmacı okuma sürecinin idaresinin metinde değil de okurda olduğu fikriyle hareket ediyorsa bu kez aşağıdaki sorulardan hareketle metin değerlendirmesi yapmak isteyecektir:

- Bu eseri okurken hangi duyguları yaşamayı bekliyordunuz?
- Okuduğunuz metinde düzeni bozan, çatışma yaratan sarsıcı unsur neydi?
- Okuduklarınızda sizi rahatsız eden unsurlara nasıl uyum sağladınız da onlar sizin arzularınıza uygun hâle gelebildi?

- Kendi kimliğinizi eserde kiminle ya da neyle daha çok özdeşleştirebildiniz?
- Eser, hayata bakış açınızla uyumlu muydu?
- Eserin zihninizdeki dış dünya tasarımına meydan okuyan yönlerine karşı hangi zihinsel düzenlemeleri yaptınız?
- Bu eser size hangi hatıraları anımsattı?

Bu sorular ise okuma eyleminin asıl failinin okur olduğu, metni inşa edenin de o olduğu varsayımından hareketle hazırlanmıştır.

Uygulamada yukarıdaki iki soru grubundan yalnızca birini tercih etmek, bazı araştırmacılarca doğru bulunmamıştır. Örneğin Rosenblatt, edebî eserin anlamının yalnızca metne ya da yalnızca okurun yorumuna indirgenemeyeceğini; anlamın, okur-metin ikilisi arasındaki bir etkileşimden doğduğunu ifade eder. Metin, okuma sürecini yönlendiren bir yapı ya da model işlevi görürken okur da varsayımları, hayalleri ile metnin üretimine dâhil olur. Bu tip bir anlayışla yürütülecek araştırmalar için ise Dobie (2012, s.138), aşağıdaki soruları önermektedir:

- Bu metin ne tür bir okura ulaşmayı amaçlamaktadır? Okuruna zeki ve bilgili biri gibi mi yoksa saf ve tecrübesiz biri gibi mi hitap ediyor?
- Bu metin hangi yönleriyle size ulaşmayı amaçlamakta ve sizi, kendisine tepki vermeye davet etmektedir?
- Gerçek bir okur olarak, metnin amaçladığı okurla sizin aranızdaki fark nedir?
- Metindeki hangi boşlukları ve belirsizlik içeren ana hatları doldurdunuz?
- Eser ilerledikçe algılarınız ve tepkileriniz nasıl bir değişim gösterdi? Bu değişimin sebepleri nelerdir?
- Eserde hangi çelişkileri algıladınız? Karakterlerin bakış açılarındaki değişkenlikler vd. gibi... Bu çelişkileri nasıl çözdünüz?
- Yazarın niyeti hakkında ne biliyorsunuz?
- Metinden hatırladığınız en canlı imgelerin bir listesini yapınız. Bu imgeleri yeniden yapılandırırken şahsi tecrübelerinizden nasıl faydalandınız?
- Metni görselleştirmek ve anlamak için kendi deneyimlerinizden hangilerini kullandınız?

Okura yazılı veya sözlü olarak soru sormak ve cevapları kayıt altına almak, okur odaklı anlayışın kullandığı temel yöntemdir. Yukarıda da ifade edildiği üzere okur tepkilerini yazılı olarak almanın yanı sıra ses kaydı ve gözlem yaparak elde etmek de mümkündür ancak verileri toplamada kullanılacak her aracın sınırlılıkları vardır. Mesela ilkokul düzeyinde gerçekleştirilecek bir çalışmada katılımcıların tepkilerinin yazılı olarak alınmaya çalışılması, bu düzeydeki öğrencilerin yazma konusundaki gelişimine bağlı olarak verimliliği artan ya da azalan bir yöntem olacaktır. Yine yetişkin olmayan okurlarla yürütülecek araştırmalarda, okurlardan herhangi bir eser hakkındaki duygu ve düşüncelerini serbest bir biçimde yazılı olarak dile getirmeleri istendiğinde katılımcılar, yazma tecrübelerindeki eksiklikten ötürü metinle temas ettikleri an gerçekleştirenleri betimlemekte zorluk yaşayabilirler ancak onlara duygu ve düşüncelerini ifade edebilmeleri için birtakım sorular yöneltmek, verimliliği artırabilir. Bazı araştırmacılar, öğretmen yönetimi altındaki tartışma gruplarından verilerini toplarken bazıları da bir yöneticinin olmadığı tartışmaları kaydederek verilerini elde etmişlerdir (Barnes, Churley ve Thompson, 1971). Yöneticisiz tartışma grupları oluşturarak okur tepkilerinin toplanmasının da yine yetişkin olmayan okurlarla gerçekleştirildiğinde birtakım fiziki sorunlar doğurabileceği göz önünde bulundurulmalıdır. Bazı araştırmalarda standartlaştırılmış ölçme araçlarının tercih edildiği de görülmektedir. Mesela aralarında Şili, Yeni Zelanda ve İran'ın da yer aldığı 10 farklı ülkede yürütülen bir araştırmada anket, ölçek, kontrol listesi, çoktan seçmeli test gibi veri toplama araçları kullanılarak 14 ve 18 yaşında iki grup öğrencinin eğitsel geçmişleri, edebiyat okuma yeterlilikleri ve edebiyata olan ilgileri hakkında bilgi toplanmış daha sonra edebî eserlere verdikleri tepkilerin kaynağı bu bilgiler ışığında anlaşılmaya çalışılmıştır (Purves, 1973).

Özetle okur tepkilerinin elde edilmesi konusundaki yöntemler üzerinde şu üç faktör belirleyicidir: verilerin elde edildiği okur grubunun özellikleri, okuma ortamının özellikleri, okunacak metnin yapısı. Nitekim Beach ve Hynds (1996) okur tepki araştırmalarını sınıflandırırken bu üç kategoriyi de göz önünde bulundurmuştur. Okur grubunun yaşı, cinsiyeti, eğitimi, sosyal aidiyeti; okuma ortamının okurlar arası iletişime uygun olup olmaması; araştırmaya konu olan metnin türü ve uzunluğu; okur tepki araştırmalarında veri elde etme biçimini tayin etmektedir.

Edebî esere verilen tepkinin ortaya çıkmasını sağlamak üzere yapılacak uygulamalar, okuma sonunda ya da okuma sırasında gerçekleştirilebilmektedir. Okuma

sonunda okurdan, esere dair bütüncül bir değerlendirme istenebileceği gibi okuma sırasında zaman zaman ara verilip sesli bir biçimde düşüncelerindeki değişimi dile getirmeleri talep edilebilir. Bunun yanı sıra yine okuma sonunda belirli tepki seçenekleri arasından bir ya da daha fazlasını tercih etmesi okurlardan istenebilir. Her bir yöntemin, geçerlilik ve güvenilirlik açısından getirileri ve götürüleri vardır. Okuma sonunda sorular sorulması, okuma sırasında meydana gelen duygu ve düşüncelerden bazılarının gözden kaçırılmasına sebep olabilir. Öte yandan okuma sırasında sorular sorulması, eseri kesintiye uğratarak edebî tepkinin doğasını tahrip edebileceği için sınırlıdır. Tepkiyi elde etmede izlenecek yöntem verilerin niteliğini önemli ölçüde etkilemektedir. Nitekim bazı araştırmacılar (Beach ve Hynds, 1996, s.475,476), bu konuyla ilgili çok sayıda bulguya ulaşmıştır. Mesela ses kaydıyla yapılan araştırmalarda okurların daha çok katılımcı oldukları ve kendilerini eserle bütünleştiren tepkiler verdikleri görülürken yazılı tepkilerin alındığı çalışmalarda okurların yorumlayıcı olma eğilimi gösterdikleri görülmüştür.

Okur tepkilerinin elde edilmesi konusunda değinilmesi gereken bir diğer husus da tepkilerin tek bir okuma sonucunda mı yoksa birden fazla okumanın ardından mı alınacağı meselesidir. Zira okurların bir metni tek bir kez okuyarak verdikleri tepkiyle sonraki okumalarında verdikleri tepkiler değişkenlik gösterebilmektedir. Okurun ilk okumada metne karşı gösterdiği direnç, sonraki okumalarda azalabilmektedir. Ayrıca ilk okumada metni kavrama ve metnin dünyasına odaklanma çabası ön plandayken sonraki okumalarda yorumlama ve yargılama için imkânlar doğabilmektedir. Bu sebeple eğer metnin uzunluğu el veriyorsa tekrar okumalar yapmak, araştırmanın verilerinin derinliğini artıracığı için araştırmacılarca tercihe şayan bulunabilmektedir. Özellikle kısa metinlerle yürütülen çalışmalarda yeniden okumalar işlevsel olabilir.

Okur Tepki Kuramından yola çıkılarak yapılan çalışmalarda temel sorunlardan biri de okurun yazılı yahut sözlü tepkilerinin sınıflandırılmasında izlenecek yoldur. Okurun edebî metne verdiği tepkinin sınıflandırılmasında araştırmacıların çeşitli tercihleri olmuştur. Örneğin Purves tarafından yapılandırılan kategoriler, oldukça kullanışlı bulunmuş ve pek çok araştırmacı tarafından tercih edilmiştir. Dört temel başlığa sahip kategoriler şu şekildedir: Kişisel İfadeler- Katılımcı / Bütünleşik Tepkiler, Betimleyici Tepkiler, Yorumlayıcı Tepkiler, Değerlendirici Tepkiler. Daha sonra bu

kategoriler araştırmacılar tarafından aşağıdaki gibi ayrıntılandırılmıştır (Cooper, 1976, s.80).

1. Kişisel İfadeler- Katılımcı / Bütünleşik Tepkiler
 - a. Okurun kendi yaşamöyküsü hakkındaki ifadeleri
 - b. Okurun eserle arasındaki kişisel bağa dönük ifadeleri
2. Betimleyici Tepkiler
 - a. Eserin bir bölümünün yeninden anlatılması
 - b. Eserin özel bir yönünün betimlenmesi
3. Yorumlayıcı Tepkiler
 - a. Eserin bir bölümünün yorumlanması
 - b. Eserin bütününün yorumlanması
4. Değerlendirici Tepkiler
 - a. Eserin çağrıştırdıkları üzerine değerlendirmeler
 - b. Eserin yapılandırılması üzerine değerlendirmeler
 - c. Eserin anlamlılığı üzerine değerlendirmeler

Konuyla ilgili çalışmalar yapan bir başka araştırmacı olan Sipe (2009, s. 85,86), çocuk okurların tepkilerini beşli bir tasnife tâbi tutmuştur. Bu kategoriler aşağıdaki gibidir:

1. Çözümleyici (Analitik) Tepkiler
2. Metinler arası (İntertextual) Tepkiler
3. Kişisel (Personal) Tepkiler
4. Saydam (Transparent) Tepkiler
5. Edimsel / Gerçekleştirici (Performative) Tepkiler

Analitik tepkiler, metnin yapısını kavramaya ve çözümlemeye dönük tepkilerdir. İçerik ve resim ilişkisi; resimlerin düzenlenişi; kurgu, karakter ve tema gibi anlatının temel öğeleri ve anlatı teknikleri gibi konularda öğrencilerin ifadelerini içeren analitik tepkiler, Sipe'nin çalışmasında en geniş yeri kapsamaktadır.

Metinler arası tepkiler kategorisi, katılımcıların okudukları metinle başka metinler ve kültürel ürünler arasında kurdukları ilişkileri içermektedir. Bu ürünler arasında resimler, videolar, reklam ve televizyon programları da yer almaktadır. Bu

kategorideki tepkiler, öğrencilerin metni geniş bir kültürel bağlamın ürünü olarak gördüklerine işaret etmektedir.

Kişisel tepkiler, çocuk okurun metni ile doğrudan kendi hayatı arasında kurduğu ilişkileri içermektedir. Bu tepkilerin iki yönü vardır: okurun hayatından metne, metinden okurun hayatında doğru kurulan ilişkiler. Çocuklar, hayatlarındaki bir tecrübeden hareketle metni anlamlandırabildikleri gibi, metinden hareketle hayatlarındaki bir meseleyi de anlamlandırabilmektedirler.

Saydam tepkiler ise çocukların kendilerini metindeki olayların içinde hissettiklerini, metnin dünyası ile kendi dünyalarının özdeş olduğunu düşündükleri tepkileri içermektedir. Bu kategorideki tepkiler, Sipe'nin araştırmasında oldukça nadir görülmektedir.

Edimsel tepkiler ise çocukların yine metindeki dünyaya kendilerini dâhil ettikleri bir tepki türüdür ancak bir farkla; bu tepki biçiminde çocuklar, edilgen bir biçimde metnin bir parçası olmuyor; kendi amaçları doğrultusunda metinde değişiklikler yapmayı deniyor. Bu açıdan bakıldığında metnin okur üzerinde değil, okurun metin üzerinde bir otorite kurması söz konusu olmaktadır.

Sipe (2009), yukarıda adları geçen kategorilerin her birine dair öğrenci tepkilerini örneklendirmiştir. Onun çalışmasında öğrencilerin tepkileri arasında en büyük payı, analitik tepkiler almaktadır ki araştırmacı, analitik tepkileri kendi içinde beş kategoriye daha ayırmak durumunda kalmıştır.

1929'dan 1989'a kadar yapılmış pek çok çalışmanın okur tepki kategorilerini iki tablo hâlinde bir araya getiren Beach ve Hynds (1996, s. 457,458), kategori sistemlerinin genel bir değerlendirmesini de yapmıştır. Kategoriler arasında bir hiyerarşi olup olmayacağını meselesine de değinen araştırmacılar, geliştirilen okur tepki taksonomilerinin geçerliliklerinin sorgulanabilir olduğunu da ifade etmiştir.

Bir de okurun metni nasıl yargıladığını, bunu yaparken hangi ölçütleri kullandığını tespit etmeye çalışan araştırmalar alanyazında önemli bir yer tutmaktadır. Özellikle çocuk okurun metne dair yargılarının gelişimini dikkatle analiz eden çalışmalar mevcuttur. Bu çalışmalardan biri de Protherough tarafından yapılmıştır. Bir eser hakkında hüküm verirken bir yetişkinle bir çocuk okur arasındaki farklar üzerine Protherough'un görüşleri şu şekilde özetlenebilir:

Yetişkin okurların bir eser hakkındaki yargısı ile o eseri okurken geçirdiği yaşantılar hakkındaki yargısı birbirinden ayrılabilir. Bu iki yargı özdeş olmak zorunda değildir. Edebî değerinin yüksek olduğunu bildiğimiz ve anladığımız bir eseri okurken çok az keyif almamız mümkün olabildiği gibi o anki ihtiyaçlarımızı karşılıyor olmasından ötürü edebî anlamda nitelikli olmadığını bildiğimiz bir eseri sevmemiz de mümkündür. Ancak çocuklarda bu ayrışma yaygın değildir. Onlar bir eseri yargılarken aslında okuma yaşantıları sırasında hissettiklerini dile getirirler. Okudukları kitapları hatırlamalarını sağlayan şey, öncelikle üzerlerindeki duygusal etkidir. Çocuk okurun öyküleri değerlendirme sürecinin gelişimi ana hatlarıyla üç aşamada gerçekleşmektedir:

1. Ben bir hikâyeyi sevmişsem o iyi bir hikâyedir anlayışı hâkimdir.
2. Bir hikâyenin başkalarını farklı etkilemiş olabileceği konusunda bir farkındalık gelişir.
3. Başkalarının da üzerinde düşünmesine ve tartışmasına imkân veren terimlerle gerçekleştirilen nesnel bir yargılama söz konusudur (Protherough, 1983, s. 4,7).

2.1.5. Türkiye’de okur merkezli edebiyat kuramları

Ülkemizde edebî eleştirinin sistematik hâle gelmesinin tarihi II. Meşrutiyet’e kadar geri götürülmektedir (Solak, 2014, s. 29) ancak eleştirinin yöntembilimi konusunda aynı maziyle karşılaşılmamaktadır. Sistematik edebiyat eleştirisi söz konusu olduğunda İstanbul Üniversitesi Türkoloji Bölümünce açılan önemli bir çığırdan bahsetmek gerekir. Bu çığırdan eleştiriyi edebiyat tarihiyle bütünleştiren; metinlere yazar/şair biyografisi ve toplumsal koşulların merceğiyle bakan bir anlayış hâkimdir ancak eleştiride takip edilen yöntemlere dair bilgiyi, müstakil yöntembilim⁷ kitaplarından değil ancak eleştiri metinlerinin satır aralarından takip edebilmek mümkündür (Bek, 2008, s. 81). Bugün de çağdaş Türk edebiyat bilimcileri arasında bilimsel edebiyat eleştirisi konusunda hem terminoloji hem de yöntem bakımından bir görüş birliğinden bahsetmek zor görünmektedir. Bu durumu ortaya çıkaran baş amil, hem Türkoloji’nin çeşitli sahalarından hem de birbirinden farklı filoloji okullarından

⁷ Recâizâde Mahmud Ekrem’in Talim-i Edebiyat’ı ve Süleyman Fehmi’nin Edebiyat adlı çalışması bu konuda bir başlangıç kabul edilse bile bir devamlılığın sağlanabildiği söylenemez. Konuyla ilgili ayrıntılı bir değerlendirme için bk. Kazım Yetiş, İslam Ansiklopedisi Belagat maddesi, yıl: 1992, cilt: 5, sayfa: 384-387

gelen araştırmacıların kendilerine özgü yöntem ve terimleri benimsemesidir (Solak, 2014, s. 29,30). Edebiyat teriminin kendisi bile bu durumdan nasibini almıştır. Sonuç olarak okur merkezli kuramların ülkemizdeki yansımaları üzerine düşünürken bu kuramların dünyanın geri kalanında da geleneksel edebiyat kuramlarına göre yeni olduğunu unutmamak ve konuyu geleneksel edebiyat kuramlarının Türkiye’deki gelişim seyrinden bağımsız düşünmemek gerekir.

Edebî eleştirinin yöntembilimine dayalı çalışmaların ülkemizde oldukça sınırlı bir çevrede ve çoğunlukla çevrilere bağlı olarak başlaması dolayısıyla okur merkezli kuramların da dar bir alana sıkışması kaçınılmaz olmuştur. Daha çok yabancı diller bölümlerinden akademisyenlerin gayretleri, sözü edilen kuramların Türkiye’de tanınmasını sağlamıştır. Başlangıçta özellikle İstanbul Üniversitesi Alman Dili ve Edebiyatı ile İngiliz Dili ve Edebiyatı bölümlerinden yetişen araştırmacıların katkılarıyla genelde edebiyat kuramları, özelde okur merkezli kuramlar hakkında yapılan çalışmalar ivme kazanmıştır. 1933’te Almanya’daki siyasi sorunlar, Alman akademisyenlerden bazılarının Türkiye’ye gelmesine sebep olmuş ve gelen akademisyenler, İstanbul Üniversitesinde Romanoloji Bölümünü kurmuştur. Bir müddet sonra 1942’de Alman Filolojisi bağımsız bir kürsüye dönüşmüş; Traugott Fuchs, Gerhard Fricke gibi isimler, yeni öğretim üyelerinin yetiştirilmesinde tesirli olmuştur.⁸ Konuyla ilgili ilk Türkçe yayınlardan bazılarında imzası olan Şara Sayın da bu süreçte yetişmiş araştırmacılardandır. Aynı üniversitede Akşit Göktürk ve Berna Moran’ın da ilk kuşak öğretim üyeleri arasında yer aldığı İngiliz Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı da Türkiye’de edebiyat kuramlarıyla ilgili çalışmaların yaygınlaşmasına dikkate değer katkılar sunmuştur. Daha erken bir tarihte İstanbul Üniversitesi Fransız Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalından Adnan Benk’in 1949 tarihli Fransızca olarak yayımlanan ve sonra Sema Rifat tarafından Türkçeye çevrilen *Yaratım Eğrisi: Edebiyat Yöntembilimi Denemesi* başlıklı yazısı okur-metin ilişkisine değinen ilk çalışmalardan biridir (Rifat ve Rifat, 2008, s. 179).

Yukarıda ismi zikredilen araştırmacılar bir edebiyat kuramı olarak okur merkezli anlayışlar hakkında çalışmalar yayımlamışlarsa da meselenin Avrupa’da 1960’larda yükselmeye başlayan eğitim bilimsel boyutu ile ilgili araştırmaların ülkemizdeki yansımaları daha geç tarihlerde görülmüştür. Söz konusu yansımalar aşağıda ayrı bir

⁸ Sürecin ayrıntıları için bkz. <http://edebiyat.istanbul.edu.tr/almandili/?p=7280> (Erişim tarihi 11.04.2017)

başlık altında değinilecektir ancak bundan evvel genel olarak okur merkezli anlayışın Türkiye’deki gelişim seyrine kısaca işaret etmek yerinde olacaktır.

Ülkemizde edebî eleştirinin yöntembilimine dair derli toplu ilk çalışmalardan birine imza atan Moran (2014)’ın yıllar içinde kitabına yazdığı ön sözlerden, okur merkezli kuramların öneminin nasıl arttığını takip etmek mümkündür. Söz konusu çalışmanın ilk baskısı 1972 tarihlidir ve bu tarihten itibaren 2014’e kadar 25 baskı yapmış olan esere 1972, 1981, 1988 ve son olarak 1991’de dört ayrı ön söz yazılmıştır. Ön sözlerden anlaşılmaktadır ki okur merkezli kuramlara ait bölüm, her baskıda biraz daha genişletilmiş; güncellenmiş ve araştırmacılardan ilgi görmüştür. Örneğin 1991 tarihli ön sözde şöyle denilmiştir:

“Son zamanlarda okur kavramına ilişkin görüşlerin değişmesi ve okura yönelik kuramların önem kazanması da ‘Okur Merkezli Kuramlar’ bölümünün genişletilmesini gerekli kıldı.” (Moran, 2014, s.14)

İstanbul Üniversitesi Yabancı Diller Yüksek Okulu Almanca Bölümünün çıkardığı Bağlam Dergisi’nde, okur merkezli kuramcılardan hatırı sayılır çeviriler ve yine alana ait kuramsal araştırmalar yayınlanmıştır (Sayın, 1979). Konuyla ilgili bir başka araştırmacı da yukarıda ismi zikredilen Akşit Göktürk’tür. Göktürk hem İngiltere’de Nothingam Üniversitesinde hem de Almanya’da Konstanz Üniversitesinde araştırmacı olarak bulunmuş ve Türkiye’de alanında öncü çalışmalardan biri olan Okuma Uğraşı (2001) adlı eserini ilk olarak 1979’da yayımlamıştır.

İlerleyen tarihlerde yazarlar, şairler ve araştırmacılar okur merkezli kuramlara çeşitli çalışmalarında yer vermişlerdir. Örneğin İsmail Tunalı’nın (2011) *Estetik* adlı kitabının bir bölümü Alımlama Estetiği’ne ayrılmıştır. Tunç Oppermann (1994) yine Alımlama Estetiği’ne dair Kuram dergisinde teorik anlamda istifadeye açık bir makale yayımlamıştır. Özbek (2013), Post Modernizm ve Alımlama Estetiği adını taşıyan çalışmasında hem kuramsal bilgilere yer vermiş hem de uygulamalarını paylaşmıştır. Yavuz’un (2010) da Okuma Biçimleri başlığı altında yayınladığı ve çeşitli dönemlerde kaleme aldığı yazılarını bir araya getiren kitabının bir bölümü okur merkezli okumalara ayrılmıştır. Polat’ın (1995), yazın metni ile okur ilişkisi üzerine kaleme aldığı, teori ve uygulamaları birlikte ihtiva eden makalesi yine burada zikredilmelidir. Bu alanda doktora düzeyinde iki güncel çalışmadan daha söz etmek gerekir. Bu çalışmalardan ilki

Tanç (2013) tarafından gerçekleştirilmiştir. Tanç, çalışmasında Hüsn ü Aşk'ın tahlil ve tenkidini Alımlama Estetiği ışığında yapmaktadır. İkincisi Yılmaz (2014) tarafından gerçekleştirilmiştir. Dünya edebiyatının üç önemli eseriyle çeşitli özelliklere sahip Türk okurları bu metinlerle karşı karşıya getiren Yılmaz, okurların anlama pratiklerini açıklayan bir model geliştirmiştir. İletişim bilimleri alanında hazırlanmış olan bu tezin merkezinde edebiyat olduğu için burada zikre değer bulunmuştur. Az sayıda uygulamalı çalışmadan biri de Ülsever'e (2005) aittir. Nazlı Eray'ın Monte Kristo adlı öyküsünü farklı eğitim düzeylerinde iki öğrenci grubuna okutan araştırmacı, metni kavramada yazar gayretinin kâfi gelmeyeceği okur tecrübesinin belirleyici olduğu neticesine ulaşmıştır.

Okur merkezli kuramlara dair kaynaklardan biri de yakın zamanda yapılmış bir çeviri çalışmasıdır. Zima'nın (2015), kaleme almış olduğu Modern Edebiyat Teorilerinin Felsefesi başlığını taşıyan eserin bir bölümü Okur Tepkisi Eleştirisinin Sorunları başlığını taşımakta ve ilgili bölümde okur merkezli edebiyat teorilerinin felsefi zemini geniş bir biçimde tartışılmaktadır.

Türkiye'de 1990'lı yıllardan itibaren konuyla ilgili yayınların sayısının ve alan ile ilgili birikimin giderek arttığı görülmektedir. Bu birikimin tamamından burada bahsedilmesi mümkün olamayacağından bu kadarla yetinilecek ancak tezin konusu gereği edebiyat eğitimi bağlamında okur merkezli kuramlara temas eden çalışmalara değinilecektir. Giderek genişleyen ve yukarıda bazılarına değinilmiş olan okur merkezli kuram literatüründe çalışmalar çoğunlukla Alımlama Estetiği'ne bağlı olarak ortaya çıkmıştır ve daha çok Wolfgang Iser, H.Robert Jauss çizgisinde araştırmaların yayınlandığı; Rosenblatt, Fish vd. kuramcılarının çalışmalarının ülkemizde pek fazla yankı bulmadığı ifade edilebilir. Veritabanı taramaları göstermektedir ki sınırlı sayıda çalışmanın dışında eğitim bilimleri alanında söz konusu kuramlara değinilmemiştir. Başlangıçta çocuk edebiyatı kavramının tanımıyla ilgili ortaya çıkan ihtilaflar, bazı araştırmacılarca edebî eleştiri alanındaki sorunlara bağlanmıştır (Temizyürek, Şahbaz ve Güler, 2016, 18). Okur merkezli eleştiri bahis konusu olduğunda edebî eleştiri alanındaki sorunların ve eksiklerin doruğa çıktığını ifade etmek gerekir: Zira okur merkezli eleştirinin yazar ve eser merkezli eleştiriye oranla çok daha az rağbet gördüğü açıktır. Bu durum göz önünde bulundurulduğu zaman az sayıdaki çalışmanın da

ehemmiyetinin arttığını söylemek yanlış olmayacaktır. Aşağıda bu çalışmalardan bahsedilecektir.

2.1.6. Okur merkezli kuramların Türkiye’de eğitim bilimlerine yansımaları

Eğitim bilimleri alanında okur merkezli kuramlara ya edebiyat eğitimi ve çocuk edebiyatı çalışmalarında ya da okuma eğitimi araştırmalarında yer verilmiştir. Bir başka deyişle Türkiye’de okur-metin ilişkisini sorgulayan ve inceleyen araştırmaları tespit etmek üzere harekete geçildiği vakit istifadeye en açık kaynakların Türkçe eğitimi, edebiyat eğitimi ve çocuk edebiyatı bibliyografyaları olduğu görülecektir. Aslında bu alanların birbirinden hangi noktalarda ayrıldığını ifade etmek oldukça zordur. Çoğu zaman okuma eğitimi çalışmaları, eğer bilgiye dayalı metinlerle yapılmıyorsa çocuk edebiyatı metinleriyle yürütülmektedir. Çocuk edebiyatı alanında yapılan okur merkezli çalışmalar ise bir yönüyle edebiyat eğitimi hüviyeti taşımaktadır çünkü çocuk edebiyatı hakkında söz söylemek, bir anlamda çocuklar ile edebî metinler arasındaki bağ üzerine konuşmak anlamına gelmektedir. Yukarıda da ifade edildiği üzere Türkiye’de eğitim bilimcilerin eğitsel maksatlarla okur merkezli kuramlara dayalı olarak yürüttüğü çalışmalar sınırlı sayıdadır. Hem bu sınırlılık hem de alanların geçişkenliği göz önünde bulundurulduğu zaman bu üç alana ait çalışmaların tek bir başlık altında ele alınmasının doğru olacağı kanaati oluşmuştur.

Araştırmacılardan bazıları teorik düzlemde okur-metin ilişkisi üzerinden edebiyat eğitimi konusunda düşünceler beyan ederken bazıları okurlarla metinleri bir araya getirip uygulamalı olarak okur merkezli kuramların çeşitli yöntemlerinden istifade etmişler ve birtakım sonuçlara ulaşmışlardır. Bu noktadan itibaren bu çalışmaların içeriğinden kısaca bahsedilecektir.

Konuyla ilgili son dönemde yapılmış en kapsamlı çalışmalardan biri Muhlise Coşkun Ögeyik (2004) tarafından hazırlanmış olan doktora tezidir. Yazın Eğitiminde Kuramlar ve Uygulamalar başlığını taşıyan tezin bir bölümü Alımlama Estetiği’ne ayrılmış bir başka bölümü ise edebiyat okuru oluşturma sorununu ele alarak edebiyat eğitiminde okura biçilen rolü tartışmış ve dünyadaki edebiyat eğitimi modellerinden bazılarını tanıtmıştır (2004, s. 69,129). Yazın Eğitimi ile Dil Eğitimi adını taşıyan ve dil öğretimi ile edebiyat öğretimini bir arada ele alan Bülbül’e (2011) ait kitabın bir bölümü

okur odaklı edebiyat eğitimine ayrılmıştır. Bu konuya yer veren bir diğer doktora tezi ise Silahsızoğlu (2011) tarafından hazırlanmıştır. Türkçe eğitimi alanında yazılan bu tez, edebiyat kuramlarının edebiyat eğitimindeki yerini betimlemeye çalışmanın yanı sıra İstanbul'daki devlet okullarında görev yapan 220 Türkçe öğretmeninden edebiyat eğitiminde kuramların yeri hakkındaki görüşlerini almıştır. Silahsızoğlu'nun çalışmasını araştırmamız açısından önemli kılan nokta okur odaklı kuramların metin çözümleme hususundaki tekliflerinden araştırmacıları haberdar ediyor oluşudur (2011, s.160,110). Bir başka çalışma da Polat'a (2006) aittir. Polat (2006), Okur Odaklı Bir Yaklaşımla Yazın Eğitimi başlığını taşıyan ve okur merkezli yaklaşımın edebiyat eğitiminde kullanılabilirliğini sorgulayan makalesinde, geleneksel edebiyat eğitimiyle okur odaklı edebiyat eğitimi Bernd Kast adlı Alman araştırmacıya atıfla sekiz maddede karşılaştırmıştır.

Bu maddelerden yola çıkarak okur odaklı yaklaşımın edebiyat eğitiminde gerçekleştirilmesini öngördüğü yenilikler kısaca şöyle özetlenebilir: Edebiyat eğitiminde metin seçimi yaparken öğrenci görüşlerine başvurmak gerekecek; eğitici bakış açısı terk edilerek yaşam deneyimi kazandırmak hedeflenecek; öğrenci eğitim sürecinin nesnesi olmaktan çıkıp bu sürecin öznesi hâline gelecek; yazarın amacına olan vurgu zayıflayacak okurun ne anladığına odaklanılacak; metin kapalı ve özerk bir yapı olarak kabul edilmeyip metnin açık bir yapı olduğu kabulü ile hareket edilecek; tek anlamlılık değil çok anlamlılık söz konusu olacak; metinleri tarihsel bağlamının dışında da değerlendirebilme imkanı sunulacaktır (Kast'tan aktaran Polat, 2006).

Çocuk edebiyatı alanını edebiyat kuramları bağlamında ele alan nadir çalışmalardan biri Tüfekçi Can'a (2012) aittir. Okur merkezli kuramlar araştırmacının tezinin ana başlıklarından biridir. Daha sonra Çocuk Edebiyatı- Kuramsal Yaklaşım adıyla müstakil bir kitap da yayımlayan araştırmacı, bu alana oldukça önemli bir katkı sağlamıştır. Yazarın da ön sözde belirttiği üzere Türkçede çocuk edebiyatına özel, kuramsal yaklaşımların tamamını kapsayan bir kitabın bulunmayışı dikkate değerdir. Araştırmacı da bu eksiği kapatma gayretinde olduğunu ifade etmiştir. Bu tez için ifade edilmesi gereken bir diğer ayrıntı da yabancı kaynaklar bakımından oldukça zengin olmasıdır.

Tüzel ve Kurudayıoğlu (2013) tarafından Türkçe öğretmeni adaylarıyla gerçekleştirilen ve okur özelliklerine odaklanan bir çalışmada 38 okurun beklenti ufku tespit edilmeye çalışılmıştır. Bilindiği üzere beklenti ufku Alımlama Estetiği'nin temel kavramlarından biridir. Iser, Jauss ve Fish'e de atıflar yapılmış olan bu makalede M. Şevket Esendal'ın Bir Kucak Çiçek adlı hikâyesi kullanılmıştır. Bu araştırma, okuyucuların aynı yaş grubunda olmaları ve ortak bir zaman diliminde metni okumalarına rağmen metinden beklentilerinin farklılaştığı sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca araştırmanın bir diğer sonucu da cinsiyet değişkeninin beklentiler üzerinde etkili olduğudur.

Dikkat çeken bir başka metin Munazza Yaqoob (2014a, 2014b) adlı Pakistanlı bir araştırmacının yirmi birinci yüzyılda edebiyat teorisi ve okur-metin ilişkilerini ele alan çevrilen bildirisi. Türkçeye çevrilmiş olan bu bildiri, Türkiye'deki çalışmalarda henüz atıf yapılmamış ve tanınmamış isimlerden konuya ilgi duyan araştırmacıları haberdar etmesi bakımından istifadeye açıktır.

Uğurlu'nun (2010) Çocuk Edebiyatı Eleştirisi başlığını taşıyan makalesi de öncelikle çocuk edebiyatı eleştirisini, bir alt başlık olarak da okur merkezli eleştiriyi çocuk edebiyatı çalışmalarının gündemine taşıyan bir metin olarak zikredilmelidir. Okur merkezli eleştirinin dayandığı temelleri Michael Benton'dan aktararak sıralayan Uğurlu (2010, s. 1941), bu konuda Türkçe ile yapılmış çalışmalara kuramsal anlamda zenginlik katmıştır.

Yıldırım, Çetinkaya ve Ateş (2016)'ın okuyucu inançlarıyla okuduğunu anlama başarısı arasındaki ilişkiyi araştırdıkları çalışmaları, Rosenblatt'ın Etkileşimsel Okur Tepki Kuramına atıflar içermektedir. 241 sınıf öğretmeni adayıyla yürütülen çalışmada, veri toplama aracı olarak okuyucu inançlarını ölçen bir anket ile okuduğunu anlama testi kullanılmış. Araştırma sonucunda pozitif okuyucu inançlarının okuduğunu anlama başarısını artırdığı tespit edilmiştir.

Ulusoy (2016)'un Resimli Çocuk Kitapları ve Okur Tepki Teorisi başlığını taşıyan çalışmasına, 60 ilköğretim 2. sınıf öğrencisi katılmıştır. Öğrencilerin resimli kitaplara verdikleri yazılı cevapların analizi araştırmanın temelini teşkil etmektedir. Araştırmanın sonuçları ikinci sınıf öğrencilerinin resimli kitaplar karşısında kişisel tepkilerini geliştirebildikleri, hikâyelere katılma isteği duydukları, hikâyeler arası

bağlantılar kurabildikleri sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin yazılı anlatımlarından örneklerle desteklenen araştırma sonuçları, iki ana başlık altında sınıflandırılmıştır; öğrencilerin metin odaklı tepkileri ve okur odaklı tepkileri. Araştırma bu hâliyle Türkiye’de nadiren tercih edilen konulardan birini ele alması ve yine yaygın olmayan yöntemlerden birini benimsemiş olması dolayısıyla ilgiye değer görünmektedir.

Karataş, Ağıl ve Başkal’ın (2005) birlikte yaptığı okur merkezli uygulamalı araştırma, 150 öğrenciyle birlikte gerçekleştirilmiş ve bu öğrenciler tarafından Sait Faik Abasıyanık’ın Dört Zait adlı öyküsüne verilen tepkiler belirlenmeye çalışılmıştır. Okuma atmosferi ve okuma mekânının yanı sıra (sesli-sessiz) okuma biçimlerinin okuma süreçleri üzerindeki etkisini tespit etmeye çalışan araştırmacılar, verilerini bir anket yoluyla toplamışlar; daha sonra topladıkları verileri sınıflandırıp Sait Faik öyküleriyle okur davranışları arasındaki ilişkiye dair sonuçlara ulaşmışlardır.

Bu bölümün amacı Türkiye’de okur merkezli kuramların durumuna dair bir tespit yapmaktır. Burada adı zikredilmemiş araştırmacıların var olabileceğini göz önünde bulundurarak şunlar ifade edilebilir: Okur merkezli kuramlar ülkemizde çoğunlukla yabancı diller eğitimi bölümlerinden araştırmacıların, özellikle de Alman dili ve edebiyatı eğitimi bölümlerindeki akademisyenlerin çalışmalarıyla bir varlık gösterebilmiştir. Çalışmaların önemli bir kısmı teorik düzlemde ilerlerken bir kısmı da uygulamalı olarak gerçekleştirilmiştir.

2.2. Çocuk Edebiyatında Ölüm Teması

Bir kavram ve bir vaka olarak ölümün, çocukların ulaşamayacağı bir yerde saklanması imkânsız olduğunu söylemek yanlış olmaz. Nitekim birtakım bilimsel araştırmalar da buna işaret etmektedir. Mesela Yıldız’ın aktardığı bir araştırmanın bulguları şu şekildedir:

TV ve sinemalarda insanların öldürüldüğünü yetişkinler kadar çocuklar da görüyorlar. Amerikan Pediatri Akademisinin 1971’de yapılan bir toplantısında bildirildiğine göre, Amerika Birleşik Devletleri’nde 14 yaşına basmış bir çocuğun, ortalama olarak televizyonda 18.000 kişinin öldürüldüğünü görmüş olabileceği tahmin ediliyor (günümüzde bu oran daha yüksektir). (Hick’ten akt. Yıldız, 1996, 4)

Ayrıca Yıldız (1994, 4,5) bu durumun Türkiye’de benzer bir şekilde cereyan ettiğini gösteren veriler de paylaşmıştır.

1993 tarihli Milliyet Gazetesi'nde manşetten yayınlanan bir haberde, televizyon programlarının izleyiciler, özellikle çocuklar üzerindeki olumsuz etkisine değinilmektedir. Haberde, TV. kanallarında haftada ortalama 600 filmin hiç bir denetime tabi tutulmaksızın yayınlandığı ve sadece 11 Aralık 1993 Cumartesi günü, saat 9.00- 23.00 arasında yedi ayrı kanalda yayınlanan programlarda 500'e yakın kişi öldürüldüğü, 600'den fazla yaralanma olduğu ifade edilmektedir.

Haddizatında -aşağıda kaynaklarıyla beraber açıklanacağı üzere- uzak geçmişte çocuklardan ölümü saklamak gibi gayret de gösterilmemiştir fakat çocukluk hakkındaki bilgilerin artışı ve dünyanın bir bölümünde yükselen toplumsal refah düzeyi; ölüm, hastalık, engellilik ve benzeri konularda ebeveynlerin çok daha hassas bir tavır göstermesine ortam hazırlamıştır. Öte yandan çocuklar için bu meselelerden büsbütün arındırılmış bir hayat inşa edilmesi söz konusu olamayacağından aşırı korumacı olmayan fakat aynı zamanda çocuğu örselemeyen bir tutumda karar kılınması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Bunun böylece tespit edilmesi, elbette ki bu sorunun çözülmesine kifayet etmemiştir. Zaman zaman travmalar yaratan ve çocukların hayatlarının doğal işleyişini bozabilen bu sorunların çocuklarla nasıl paylaşılması gerektiği meselesi, bilimin araştırma ve tartışma konularından biri olmaya devam etmektedir ve açık bir biçimde çocukluğun tarihini takip eden çocuk edebiyatı, bu meselenin tam ortasında durmaktadır. Burada çeşitli kaynaklardan çocuk edebiyatında ölümün tarihi takip ve tespit edilmeye çalışılacaktır. Batı dünyasında ve ülkemizde tarih boyunca çocuklarla karşı karşıya gelen metinlerde bu sorunun ele alınışı belirlenmeye çalışılacaktır.

2.2.1. Batı dünyasında çocuk edebiyatı ve ölüm teması

Çocuklar için ve yetişkinler için yazılan eserler arasında bir ayırım yapılmaya başlanmadan evvel hem çocuklar hem de yetişkinler aynı edebiyat ürünlerini (halk hikâyeleri, masallar, türküler, efsaneler vb.) tüketir ve o ürünlerdeki ölüm olgusu karşısında benzer bir konumda yer alırlardı (Butler, 1972, s.104). Butler, söz konusu ayırımın ortaya çıkışının iktisadi gerekçeleri olduğunu iddia eder. Ona göre bahsi geçen ayırımın başlangıcı 17. yüzyılda ticari kaygılarla yazılan *Warnings to Apprentices*

Türkçe adıyla Çıraklara (Miçolara) Uyarılar adını taşıyan eserlerdir. Butler bu eserlerin, püritenler arasında yaygın olan ve ahlaki kurallara uymayı reddeden çocuklara uyarı niteliği taşıyan *death bed confessions* adlı ölüm döşeği itiraflarına çarpıcı bir biçimde benzediğini ifade etmektedir. Püritenler arasında Pazar Okulları olarak bilinen okullarda okutulan ve püriten bir tüccar olan armatör Raikes tarafından da ticari maksatlarla kullanılan Çıraklara (Miçolara) Uyarılar, yetişkinden ayrı olarak çocuklara özel kaleme alınan ilk eserlerdendir ve maksadı gemilerde çalışan çocukların disipline edilmesidir. Bahsi geçen ölüm döşeği itirafları, ölüm konusunda çocuklara oldukça sert uyarılar içermektedir ve onları günahlardan uzak bir hayata davet etmektedir. Butler ayrıca çocuk edebiyatının babası olarak kabul edilen Newbery'nin de Raikes'in ailesi ile bağlantılı olduğunu ifade etmektedir. Böylece o çocuk edebiyatının ayrı bir alan olarak ortaya çıkışını da iktisadi sebeplere bağlamıştır (Butler, 1972, s.104). Araştırmacının verdiği bilgiler, bu iddiasını ispatlama açısından ikna edici bulunmayabilirse de çocuk edebiyatının doğuşuna özgün bir bakış getirdiği belirtilmelidir. Postman (1995) bu konuda matbaanın icadının etkisini öne çıkarmakta ve matbaayla birlikte yetişkinler arası soyut bilgi ağının güçlenmesi neticesinde toplumsal bir kategori olarak çocukluğun ve bununla birlikte çocuk edebiyatının ortaya çıktığına işaret etmektedir. İndirgemeci bir tutumdan sakınılarak ifade edilecek olursa sanayi devrimi ve kentleşme (Turan, 2013, s.205) dâhil olmak üzere pek çok faktörün bir bileşkesi olarak varlık sahasındaki yerini almış görünen çocuk edebiyatı, ölüm meselesini çocuğa sunarken yaşanan çağın sosyoekonomik vaziyetinin belirgin bir biçimde tesiri altında kalmıştır. Mesela bebek ve çocuk ölüm oranları veya sağlık hizmetleri, ölüm olgusunun çocuklara yönelik eserlerde yer alış biçimini belirlemiş görünmektedir. Gibson ve Zaidman'ın (1991), bu konuda söyledikleri dikkate şayandır.

Gibson ve Zaidman'a göre geçtiğimiz yüzyıllarda çocuk ölüm oranlarının yüksekliği, çocuklara yönelik eserlerde ölüm temasına sıkça rastlanmasına yol açmıştır. Ancak ilerleyen zamanlarda hem yetişkin hem de çocuk ölüm oranlarının azalması, ölüm temasını bir tabu hâline getirmeye başlamıştır. 17 ve 18. yüzyılda dönemin toplumsal ve dini değerleri dolayısıyla ölüm temalı eserlerde hayatın belirsizliğine ve günahlardan kurtulmanın önemine vurgu yapılmıştır. Bu kitaplar, çocukları ölüm karşısında hazırlıklı kılma ve bu yolla katı bir biçimde çocuklarda davranış değişikliği yaratma amacını taşımaktadır. Bir sonraki yüzyıla girerken bebek ölüm oranlarının

azalması, dini ve sosyal alanda yaşanan değişiklikler sebebiyle çocuklar için yazılan eserlerde bir tema olarak ölüm giderek belirginliğini yitirmeye başlamıştır fakat bütünüyle ortadan kalktığı söylenemez. Beri taraftan ölüm olgusu daha çok kurgusal bir araca dönüştürmüştür denilebilir. Yıllar içinde sosyal refahın artışı, sağlık hizmetlerindeki gelişmelerle birlikte ölüm vakasının evden hastaneye doğru taşınması, ölümün çocuk edebiyatı eserlerinden uzaklaşmaya başlaması sonucunu doğurmuştur (1991, s.223).

Çocukların iletişim kurdukları metinlerde ölümün yeri hakkında düşünebilmek için geriye doğru dönmek icap etmektedir. Yukarıda Batı halk edebiyatında ölümün sıklıkla işlenen bir tema olduğuna değinilmişti. Butler (1972), bu durumu göstermek üzere *Çocuk Edebiyatında Ölüm (Death in Children's Literature)* adlı çalışmasında pek çok farklı coğrafyaya ait halk hikâyelerinden ve masallardan örnekler vermiştir. Araştırmacı, bu edebî ürünlerin ölümden sonra yaşama dair umut içerdiğini de ifade etmiştir. En çok bilinenlerinden biri Grimm Kardeşler'e ait Ardiç Ağacı masalıdır. Üvey annesi tarafından öldürülerek eti ve kanı babasına yedirilen bir çocuğun bir kuş olarak hayata dönmesi ve intikam almasını anlatan bu masal çarpıcı bir örnektir. Yine bu halk hikâyelerinde ve masallarda ölümü yenebilecek yegane gücün sevgi olduğuna dair emareler de tespit eden Butler, örnek olarak Uyuyan Güzel masalını vermiştir. Bilindiği gibi bu masalda prens tarafından öpülen prenses hayata geri dönmüştür. Araştırmacı ölümü yenen sevgi gücünün bir cinsellik içermek zorunda olmadığını da Prens Ivan, Ateş Kuşu ve Gri Kurt adlı bir Rus masalıyla örneklendirmiştir. Bu masalda da ölen prens, gri kurdun yardımıyla hayata dönmüştür (Butler, 1972, s.105,107).

20. yüzyıla gelindiğinde -fantastik hikâyeler ve hayvan öykülerinden sarfı nazar edilirse- ölüm temasının çocuklar için yazılan kurgu eserlerde, özellikle de gerçekçi edebî eserlerde nadiren yer bulabildiği görülmektedir (Swenson, 1972, s.402). Ancak 20. yüzyılın ikinci yarısında durum değişmiştir. Özellikle 1960'lar boyunca çocuklar için yazılan eser sayısının dikkate değer bir biçimde artışına paralel dönemin toplumsal sarsıntıları çocuk kitapları üzerinde etkili olmuştur. Bu dönemin gerçekçi çocuk edebiyatında -özellikle de sorun odaklı eserlerde- cinsellik, uyuşturucu, kürtaj, ölüm, ırkçılık, boşanma ve eşcinsellik gibi daha önce tabu hâline gelmiş konular yazarlar tarafından kolaylıkla tercih edilebilir vaziyete gelmiştir (Moore ve Mae, 1987, s.52).

Alman çocuk edebiyatı yazarı Peter Härtling'in şu sözleri ilerleyen yıllarda Almanya'da da bu sürecin yaşandığına işaret etmektedir:

70'li yıllarda toplumsal sorunlarla gerçekçi olarak hesaplaşan bir yazın var. Elbette savaş ve barış temaları da yoğun olarak ele alınıyor. Bunun yanı sıra, benim de içinde bulunduğum bir tür var ki, aslında burada da gerçekçi bir toplum eleştirisi söz konusu. Farklı olan ise yaşamın içerdiği olanakların taslaklar biçiminde çocuğa sunulmasıdır. Örneğin bir çocuk babasını yitirdiğinde neler duyar, nasıl acı çeker, bu arada başkalarıyla ilişkisi nasıldır. Burada yine toplumsal eleştiri de var; ancak çizilen taslaklar bir insanın kendisine neler yapabileceğini, kendi kendine nasıl yetebileceğini göstermeye yöneliktir. (Härtling'den aktaran Dilidüzgün, 1996, s.84)

Çocuk, edebiyat ve ölümün bir araya gelişinin Batı'daki tarihine bu kısa bakışın ardından konunun Türkiye'deki boyutu aşağıda ele alınacaktır.

2.2.2. Türkiye'de çocuk edebiyatı ve ölüm teması

Türkiye'de, tarih boyunca çocuğun bir kavram ve vaka olarak ölümle yüz yüze gelişini çocuklar için yazılan eserler yoluyla doğrudan ve derinlemesine ele alan bir çalışma tespit edilemediğinden bu konuda Batı dünyasındaki kadar ayrıntılı bilgi henüz verilemez ise de ana hatlarıyla bazı malumatlar verilebilir. Sözlü geleneğe ait, çocuklarla yetişkinlerin birlikte tükettikleri halk edebiyatı ürünlerinden başlayarak çağdaş çocuk edebiyatına kadar çocuklar için yazılmış metinlerde ölüm kavramına ne kadar ve nasıl değinildiğine dikkat etmek, bu malumatların derinleştirilmesini sağlayacaktır. Aşağıda bu yönde yapılmış mütevazı bir uğraşın neticeleri paylaşılacaktır. Ancak hemen ifade edilmelidir ki birtakım folklorik öğeler (Örnek, 1971), masallar (Çelik, 2000) çocukluk tarihi (Onur, 2007) ve belirli bir döneme ait edebî eserler (Karaca, 2013) çizgi filmlerdeki bilinç altı iletiler (Temizyürek ve Acar, 2014) hakkında yapılan araştırmalar içerisinde yer yer bu meseleye temas edildiği görülmüş; ayrıca bir araştırma konusu olarak çocuk edebiyatında ölüm meselesine sınırlı alanlarda fakat kıymetli katkılar sunulmuştur (Turan, 2006; Güney, 2007; Aytekin, 2008; Dağlıoğlu ve Çakmak, 2009; Akşehirli, 2011, Öztürk, 2015, Şen, 2016). Bu çalışmaların ayrıntılarına ilgili araştırmalar bölümünde değinilecektir ancak yukarıda da ifade edildiği üzere sözlü edebiyat geleneğinden başlayarak çocuğun karşı karşıya

geldiği metinlerde ölüm konusunun nasıl işlendiği derinlemesine incelenip tartışılmamıştır.

Aşağıda ninni, masal, bilmece gibi geleneksel türlerden başlanarak Dede Korkut'tan Nâbî'ye Tevfik Fikret'ten Ömer Seyfettin'e Kemalettin Tuğcu'dan Cahit Zarifoğlu'na oradan da bugünün çocuk edebiyatı yazarlarından Mustafa Ruhi Şirin, Sevim Ak, Filiz Özdem ve Mevlana İdris gibi isimlere uzanan süreçte ölümün görünüşleri temsil edici örneklerle tespit edilmeye çalışılacaktır ancak müstakil bir araştırmada bu meselenin derinlemesine araştırılması gerektiği de belirtilmelidir.

Sözlü edebiyatın doğuşu ile bu edebiyata ait ürünlerin toplumun bir parçası olan çocuklara ulaşmasının eş zamanlı olduğunu düşünmekte bir sakınca olmadığı ifade edilebilir. Bu sebeple çocuklarla ölüm kavramının edebiyat yoluyla karşı karşıya gelmesi hususunda halk edebiyatının bütün türleri araştırmaya açıktır ancak burada çocuklarla yetişkinlerin ortak iletişim zemini olmaları bakımından masal, ninni ve bilmecenin daha fazla temsil gücüne sahip oldukları düşüncesinden hareketle bu türler üzerinde durulacaktır. Ayrıca bir sınırlandırma yapmak, meseleyi tartışma imkânını artıracığından böyle bir yola gidilmiştir. Bu minvalde söz konusu halk edebiyatı ürünlerini konularına göre tasnif eden çalışmalardan istifade ederek aşağıda bu husus ele alınacaktır.

İnsanın doğumundan sonra karşı karşıya geldiği ilk edebiyat ürünü sayılabilecek olan ninni, toplum hayatına ait pek çok konuyu ihtiva etmektedir ve ölüm bunlardan biridir. Ninnilerin 0-6 yaş arasındaki çocukları eğitime işlevi olduğunu ifade eden Demir ve Demir (2010, s.7), yaptıkları derleme ve tasnif çalışmasında konusu ölüm acısı olan 24 ninni (2010, s.279, 283) ve konusu ağıt olan 105 ninni (2010, s.301,317) tespit etmiştir. Aşağıda iki örnek yer almaktadır:

Akar su da testim susuz
Eve geldim evim ıssız
Bir kuzu meledi babasız
Tanrı sana ömür versin ninni
Ninni yetimim ninni (Demir ve Demir, 2010, s.279)

Kara koyun etli olur,
Kavurması tatlı olur,

Annesiz kalan yavru,
 Ölmez ama dertli olur,
 Nenni kuzum sana nenni!

Nenni yavrum sana nenni! (Demir ve Demir, 2010, s.281)

Henüz çocukluk çağının başındaki çocukların başucunda bu sözlerin telaffuz edilebiliyor olması, toplumun çocukların yanında ölüm üzerine söz söylemekten çekinmediği sonucunu doğurmaktadır. Yukarıdaki örnekler ebeveyn kaybı üzerinden çocukları ölümle yüz yüze getirmiştir. Denilebilir ki bu ninnilere muhatap olan çocuklar henüz tam bir bilinç durumuna erişmediklerinden sözlerin sahibi olan ebeveynin bir tedirginlik yaşamaması doğaldır. Yukarıda ismi zikredilen araştırmacıların, ninnileri 0-6 yaş aralığında işlevsel olarak kullanıldığını kabul etmelerinden yola çıkarak bu düşüncenin doğru olmayacağı ifade edilebilir. Bunun yanına şu da eklenebilir: Çocuk henüz bir bilinç durumuna ermemiş olsa bile bir ebeveynin çocuğunun yanı başında ölümden bahseden ezgili sözler söylenebilmesi, bunu mümkün kılan psikolojik bir bağlamı gerektirir. O hâlde ölümün bugünkü kadar dehşet yaratan bir konu olmadığı ve bu ninnilerin, çocukların ölüm olgusuyla ilgili ilk imgelerinin oluşmasında etkili olduğu dile getirilebilir. Bu durumu ortaya çıkaran baş etken, geçmişte anne, bebek ve çocuk ölümlerinin sayıca çokluğunun yarattığı psikolojik bağlam olabilir.

Menşei itibarıyla mitolojiye, ilkel merasimlere, insanlığın ortak bilinçaltına hatta rüyalara dayandığı (Seyidoğlu, 1987, s.125,126) öne sürülen masallar, tarih boyunca çocukların sıklıkla muhatap oldukları bir edebî türdür. Bazen erkek bazen kadın olan masal anlatıcıları, çocukların da dinleyebileceği ortamlarda işlerini icra etmekteydiler (Boratav, 1987, s.121,122). Bazen de yalnızca erkeklerin gidebildiği divanhanelerde anlatılan masallar, dinleyici erkek kimse tarafından, eve dönülünce, tekrar eş ve çocuklara anlatılırdı (Kasımoğlu, 2011, s.175). Bu durumda masallardaki ölümün, tarihî süreçte çocuklara yabancı olmadığını ifade etmek gerekir. Ölümün masallarda geniş yer bulduğunu çok sayıda örnekle gösteren bir çalışma Çelik (2000) tarafından yapılmıştır. Türk masallarından İlik Sultan (Boratav, 1969, s.228) masalının bir bölümü bu bakımdan ilgiye değer görünmektedir. Masalda aşkına karşılık vermeyen Yemen şehzadesinden intikam almak isteyen ve onu kendine âşık etmeyi başaran Mısır sultanının kızı, evlenme karşılığında şehzadeden sıra dışı bir talepte bulunmuştur:

...Oğlunuza söyleyin, eğer beni istiyorsa, yalancıkdan ölsün, teneşire yatsın. Hocalar onu yıkayıp kefenlesin. Bir tabut içine koysunlar. Musallaya götürsünler. Sağ tarafında, kulağının yanında açık bir yer bıraksınlar, gidip kulağına bir çift söz söyleyeceğim. Eğer bu şartıma razı olursa belki o vakit varırım.

Valide Sultan: “Aman kızım, bu nasıl söz? O benim bir tanecik evladım. Onu ölmeden nasıl tabuta koydurabilirim ?” diyecek olur... Kız dayatır: “İşinize gelirse! Benim teklifim budur.” Valide Sultan gelir, oğluna bunları anlatır: “Oğlum, bu olmayacak şey. Sen bu kızdan vazgeç?” “Aman anne, yalancıkdan ölmek bir şey mi? Ben bu kızı almazsam sahiden öleceğim. İstediklerini yaparım.” der. Hâsılı, kızın söylediklerinin hepsini yaparlar: Oğlanı musalla taşına koyarlar... Beride hekim evdeki kızları, cariyeleri hazırlar. Geminin hareketi için bütün hazırlıkları da yaptırır. Kız tabutun başına gider. Oğlanın kulağına eğilip:

“Ölsen teneşire yatsan,
yıkayıp kefenlere sarılsan,
tabuta girip musallaya konsan,
yine de varmam, yine de varmam
Çek kaptan Mısır'a.” der.

Bir insanın henüz canlıyken kefenlenmesi ve ölümle ilgili bütün ritüellerin yerine getirilmesi bu masalı dinleyen çocukların, ölüm üzerine düşünebilmesine olanak tanıyacaktır. Dahası ölüm sonrası âdetlerini de burada ayrıntılarıyla işitmiş olacaktır. Beri yandan bazı masallar da vardır ki yetişkinlerde dahi korku ve ürperti oluşturma ihtimali kuvvetlidir. Eski çağların şartlarında çocukların da bulunduğu anlatım ortamında masalların bir sansüre uğrayıp uğramadığını kesin bir biçimde belirlemek zor olmakla birlikte Boratav’ın (1987, s.122) böylesi bir durumu akla getiren bazı belirlemeleri olduğunu ifade etmek yerinde olacaktır:

Çocukların kendi masalları vardır: ‘mıdık’ çeşidinden, devleri veya başka, kötü olduğu kadar aptal, ama güçlü varlıkları alt eden küçük oğlan ‘Nohut Bebe’ tipinde, oyuncak ölçüsünde kahraman çocukların, hayvan özelliklerini yitirmeden insan maceraları yaşayan ya da insanlarla alışveriş hâlinde hayvanları konu edinen, çokluk zencirleme denilen özel bir anlatma mekanizması olan masallar... Çocuk masallarını daha çok kadınlar: Analar, nineler, bazı da büyücek çocuklar -çoğu kızlar- küçüklere anlatırlar. Masal

meclisleri dinleyicilerin yaşlarına, cinsiyetlerine göre çeşitlenir; konular da öyle...

Son olarak bu belirlemelerin uzak geçmişte çocuklar ile ölüm temalı masallar arasında bir mesafe olduğunu; ölümün sansürlendiğini iddia eden ve kesin olarak kanıtlayan bir yönü olmadığını eklemek lazım gelir.

Bilmeceler de çocuklarla yetişkinleri bir araya getiren ve aralarında bir iletişim zemini oluşmasına yardımcı olan türlerden biridir. Bu tür, geçmişte düşünme faaliyetine kapı aralayan, kelime hazinesini zenginleştiren, insanın nesne ve kavramlara bakarken yeni yollar keşfetmesini sağlayan bir edebî ürün olmanın yanında bir sosyalleşme ve eğlence aracı olarak da iş görmektedir. Çelebioğlu ve Öksüz (1995, s.9,10), bilmecelerin sorulduğu ve cevaplandığı ortama dair şu bilgileri paylaşmaktadır:

Bilhassa uzun kış gecelerinde komşular, bir evde toplanır, bir yandan çerezler yenirken, bir yandan sohbetler edilir... bilmeceler sorulurdu... Bilmecelerin sorulması karşılıklı olarak devam eder, çocuklar da bu soru sormaya veya cevap vermeye rahatça karışır, büyük bir nezaket ve terbiye içerisinde bu eğlence, nihayete ererdi.

Bilmecelerdeki ölüm olgusunun çocuklarla karşı karşıya gelmesi hakkında düşünürken bu tespitten hareketle akıl yürütmek faydalı olacaktır. Zira Çelebioğlu ve Öksüz, Türk bilmeceleri üzerine yaptıkları kapsamlı derleme ve tasnif çalışmasında cevabı ölü ya da ölüm olan çok sayıda bilmece tespit etmiştir. Ayrıca cevapları yine ölümle ilgili kavramlar olan kefen, tabut, mezar, mezar taşı, ecel ve ruh gibi bilmecelerin de sayısı azımsanamayacak düzeydedir (1995, s.56,59). Örnek olarak şunlar verilebilir:

Altı toprak, üstü toprak
İçinde bir sarı yaprak
Cevap: Ölü

Kaş ile gözden yakın
Söylenen sözden yakın
Cevap: Ecel

El üstünde tahta at
Cevap: Tabut

Ölüm ve ölümü ima eden kavramlar etrafında örülen bilmece, çocukların bu olguyla ilgili imgelerinin oluşmasında etkili olmamıştır denilemez. Esasen dolaylı betimlemelerle kurulan bu bilmece, güçlü benzetmelerle ölümü ve ölüme dair kavramları tarif etmektedir. Bu bilmece, çocukların yanında sorulması hususunda bir sakınca görülmemişse -ki bunu îma eden herhangi bir bilgiye rastlanmamıştır- bilmece, çocuklara ölüm hakkında düşünme imkânı tanıdığını ifade etmek yanlış olmayacaktır. Tıpkı ninnilerin gösterdiği gibi bilmece, göstermektedir ki geçmişte çocukların yanı başında ölümden söz etmek, ölümü tarif etmek toplumun titizlikle kaçındığı bir eylem değildir.

Destansı anlatılardan Dede Korkut Oğuznâmeleri'nin sözlü geleneğin bir parçası olduğu ve anlatıcılar tarafından dinleyicilere aktarıldığı bilinmektedir (Ekici, 1998). Şayet bu anlatıları dinleyenler yalnızca yetişkinler değildi ise çocukların uzun bir dönem boyunca bu metinlerdeki ölüm olgusuyla yüzyüze geldiklerini düşünmek mümkündür. Savaş ve çatışmaları konu alıyor olması dolayısıyla ölümle ilgili çok sayıda yaşantı içermesi zaten beklenen bu metinlerden biri, bütünüyle ölüm temasını işlemektedir. Bu anlatı, Duha Koca Oğlu Deli Dumrul anlatısıdır. Anlatının kahramanı Azrail'e meydan okumuş ve bu durum Allah'ın hoşuna gitmemiştir. Sonra ceza olarak kendi canı alınacağına yalvarmış ve bir şartla affedilmiştir. Kendi canı yerine bir başkasının canı alınacaktır ancak bunun için birini ikna etmesi gereklidir. Anne ve babasını ikna edemeyen Deli Dumrul için eşi canını vermeyi kabul eder. Bu çift affedilir, canları bağışlanır. Anne ve babanın canı alınır. Duha Koca Oğlu Deli Dumrul anlatısı burada sonra erer. Ölüm konusunda çocuklarda bırakabileceği tesirler bakımından dikkate şayan kısa bir bölüm (Ergin, 2003, s.75,76) aşağıda verilmiştir:

'Bre, Azrail dediğiniz ne kişidir ki adamın canını alıyor, yâ Kadir Allah , birliğin varlığın hakkı için Azrail'i benim gözüme göster, savaşıyım, çekişeyim, mücadele edeyim, güzel yiğidin canını kurtarayım, bir daha güzel yiğidin canını almasın, dedi. Çekildi döndü Deli Dumrul evine geldi. Hak Taâla'ya Dumrul'un sözü hoş gelmedi. 'Bak bak, bre kavat benim birliğimi tanımıyor, birliğime şükür kılmıyor, benim ulu dergâhımda (eşiğim, huzurumda) gezsün benlik eylesün.' dedi. Azrail'e buyruk eyledi kim 'yâ Azrail, var ve o deli kavatın gözüne görün, benzini sarart.' dedi. 'Canını hırıldat al.' dedi.

Öyle görünüyor ki en azından destanın yazıya geçirildiği dönemlerde ölümden en açık hâliye ve herhangi bir sansüre, hafifletmeye gerek duyulmaksızın bahsedilebilmektedir. Destansı anlatıların ölümle yoğrulmasının doğal olduğu gerçeği bir yana ölümün bütün bir metne yayılması, hatta metnin ölüm üzerine inşa edilmesi, bir kişinin başkasının yerine can verebileceği fikri çocuk dinleyici ya da okura oldukça ilginç gelebilir. Ayrıca Azrail’le iletişim kurulan sahnelerin canlılığı bu bakımdan dikkat çekmektedir. Hâlihazırda Dede Korkut Hikâyeleri adıyla bu metnin de dâhil olduğu anlatıların İlköğretim Yüz Temel Eser listesinde yer aldığını ve çocuklar tarafından okunduğunu da belirtmek gerekir (Ergun, 2008, s.105,114). Dede Korkut’ta ölüm ve yas süreci ile ilgili kısmen daha ayrıntılı bir değerlendirme Çelik (2000, s.39,41) tarafından yapılmıştır.

Halk edebiyatından verilen örneklerden sonra divan şiirinde çocuğu konu alan ve çocuğa seslenen az sayıda eserden birine aşağıda değinilecektir. Bu arada Şirin’in (2015, s.80,81) divan şiirinde çocuğun yer almayışına dair tespitini de burada ifade etmekte yarar vardır. Şirin, o dönemde çocuğun toplumsal anlamda henüz bir özne olmayıp bir nesne konumunda olduğunu; bu yüzden edebiyata yansımadığını fakat bu durumun dünyanın geri kalanında da benzer şekilde cereyan ettiğini ifade etmektedir. Bu durumda divan şiiri üzerinden çocuk-ölüm ilişkisi üzerine düşünürken bu tespiti de göz önünde bulundurmamak, akıl yürütmelerde hata yapma tehlikesini bertaraf edecektir.

Okurlarından eğitilmiş ve birikimli olmalarını isteyen divan şiirinde az da olsa yüzünü çocuklara dönmüş eserlerin olduğu bilinmektedir. Türkiye’de yayınlanan akademik çocuk edebiyatı kitaplarında isminden sıkça bahsedilen, (Gökşen, 1993, s.14 ve Oğuzkan, 1987, s.216) ve yedi yaşındaki oğluna hayat tecrübesini aktarmak isteyen Nâbî tarafından kaleme alınan (Şimşek, Arslan ve Yakar 2012, s.50,51) Hayriyye adlı pendnâmede bir insanda bulunması istenmeyen davranışlardan biri olarak tarif edilen tûl-i emel bahsinde (Kaplan, 1990, s.85) ölüme çarpıcı bir biçimde değinilmiştir:

Emel oldur ki zikr itmez memâtı

Bekâyle recâ eyler hayâtı

Hayatın sonsuz olacağı ümidiyle ölümü hatırlamamayı kınayan şair, sonraki beyitte bunun kaba kimselere yaraşır bir tavır olduğunu; ölümü hatırlamak gerektiğini ifade etmektedir. Bu anlayış inanç kaynaklıdır. Bir yönüyle Batı’da ortaya çıkmış ilk eserlere benzemektedir ancak Püriten anlayıştaki gibi korkutucu bir atmosfer inşa

edilmeyip incelmiş, terbiye bakımından belirli bir mesafe kat etmiş insana yaraşan özelliğin bu olduğu ifade edilmiştir.

19. yüzyıla gelindiğinde çocuklar için pek çok eserin çevrildiği, çocuklara yönelik süreli yayınların neşredilmeye başlandığı, sayıca daha az olmakla birlikte telif eserlerin de verildiği görülmektedir (Şimşek, Arslan, Yakar 2013, s.54,55). Bunlardan biri, Muallim Naci tarafından kaleme alınan ve Millî Bakanlığınca tavsiye edilen İlköğretim 100 Temel Eser listesinde kendine yer bulan 1890 tarihli Ömer'in Çocukluğu adlı hikâyedir. Aslında Ömer'in Çocukluğu anı biçimde düzenlenmiştir. Eserin bir bölümünde ölüm teması önemli bir yer tutmaktadır. Kitabın kahramanı Ömer'in babasını kaybetmesini müteakip yaşanan acının ayrıntılarıyla betimlendiği bu bölüm aşağıda alıntılanmıştır:

Babam ölümünden bir gün önce dayımı yanına çağırarak kimlerde ne kadar alacağını, kimlere ne kadar vereceğini söyledikten sonra şu vasiyette bulunmuş: "Ben öldüğümde Edirnekapı dışına götürün. Annemin ve ninemin mezarı da oradadır. Beni de onların yanına gömün. Bedenim ağırdır. Taşıyanlar sıkıntı çekerler. Kuvvetli arkadaşlarım var. Onları çağırın. Beni onlar taşısınlar. Sen de yanımda ol. Eşimi ve oğullarımı da yanına al, Varna'ya götür. Birlikte oturun. Onlar burada tek başlarına yaşayamazlar. Ev ile dükkânı da kiraya verirsiniz. Oğullarıma babalık et. Senden başka kimseleri yok sayılır." Babam hastayken bile beni okula gönderirlerdi. Bir gün erkenden okula gitmiştim. Öğle yemeğini yemek için eve geldim. Sokağın köşesini dönünce bizim kapının önünde bir kalabalık gördüm. Telaşlanarak yürüdüm. Yaklaşınca kalabalığın arasında hayal meyal babamın tabutunu gördüm. Kapının önündeki yüksek yere konulmuştu. Yaşamımda hiç böyle bir acı duymadım. Ağlayıp sızlamaya başladığım sırada karşı komşunun evi açıldı. Kapı aralığından bir kadın görüldü: "Buraya gel oğlum buraya gel !"dedi. Gittim. Beni içeri aldı. Ev üç katlıydı. Beni ikinci kata çıkardı. Sokağa bakan bir odaya girdik. Orada bulunanlarla birlikte pencereden sokağa baktık. Tabutu götürüyorlardı. Şimdiye kadar bu denli acılı bir manzara görmemişim. Gözümün önünden hiç gitmez. Tabut köşeyi dönünceye kadar sürekli yaş akan gözlerimle izledim. Ah babacığım!

Bir ebeveyninin cenaze merasimine tanık olmanın çocuk ruhunda yarattığı kederi ve yas sürecini Muallim Nâci, kendi duyuş ve düşünüş biçimiyle kaleme almıştır. Vasiyet, telaş, gözyaşı ve acı ölüm kavramının etrafında kullanılan kelimelerdir. Bir de yazarın bu acıyı din kaynaklı duyguları dile getirerek onarmaya çalışmış görünmektedir:

“Ey ölümü ve yaşamı yaratan Allah'ım ... Bizim o içten ağlayışımıza mı acıdın da sonradan bizi bu kadar güzel şeylere layık buldun? Bizim size hoş gelecek ne yönlerimiz vardı ki?”

Görüldüğü gibi kahraman ölüm acısına mukabil çok güzel yaşantılar geçirdiğini ifade etmektedir. Yazarın bu tercihi Aytekin (2008, s.95) tarafından edebî değer taşımayan teselli edebiyatı olarak tavsif edilmiştir.

Meşrutiyet dönemi şairlerinden Tevfik Fikret'in 1914 tarihli Şermin adlı şiir kitabı çocuk şiirimizin önemli bir merhalesi sayılmaktadır (Şimşek, Arslan ve Yakar, 2012, 59). Millî Eğitim Bakanlığınca tavsiye edilen İlköğretim 100 Temel Eser listesinde bulunan bu kitapta yer alan Kör ile Kötürüm ve Kış Baba şiirlerinde ölüm üzerine söylenenler, gerçekçi bir eğilimle kaleme alınmış görünmektedir. Kör ile Kötürüm'de iki engelli kişinin hayatın acıları karşısında ölümü arzu etmeleri fakat isteseler de ölemeyeceklerini ifade etmeleri dikkate şayandır. Bu şiir, bu iki engellinin birbirlerine destek olmaları hâlinde hayatı yaşanılır kılacakları ve teselli bulacakları düşüncesiyle noktalanmıştır. Kış Baba şiirinde de kış mevsiminde soğuk havaların yarattığı kıtlık, hastalık gibi durumlar tasvir edilmiş; bu mevsimin sebep olduğu ölümler vurgulanmıştır. Aşağıda her iki şiirin ilgili bölümleri alıntılanmıştır.

Kör ile Kötürüm

...

Böyle yaşamak pek ağır
Bir yük; şundan kurtulaydım!
-Ben de günlerimi saydım,
Bitip tükenmedi gitti.
Dünyaya geldiğin gibi
Gitmek de elinde değil.
Çekmek kolay, ölmek müşkül!
Neyse kısmet, çekeceğiz.

Kış Baba

...

O, bembeyaz bir adammış.
 Beyaz kebe, beyaz kalpak,
 Saç, sakal, bıyık hep ak.
 Yalnız çirkin, korkunç yüzü,
 Bir de ölüm saçan gözü.
 Kara, zifir gibi kara

...

O hep, uğursuzluk taşır.
 Açlık onun heybesinde,
 Ölüm onun kebesinde,
 Mezarlık onun ortağı,
 Yıkar o birçok ocağı.
 Aramızdan o her sene,
 Birkaç baba, birkaç nine,
 Birkaç çocuk alıp gider.
 Topraklara teslim eder.
 Ben bunları işittikçe,
 Üşüyorum bütün gece.
 Yatağında kışlar, karlar
 Ödü koparan rüzgârlar,
 Görüyorum, duyuyorum
 Titreyerek uyuyorum...

Meşrutiyet döneminin önemli yazarlarından biri de Ömer Seyfettin'dir. Çocuklar tarafından bugün de ilgiyle okunan yazar, pek çok eserinde ölüm temasını sık sık kullanmıştır. Turan (2006), Ömer Seyfettin'in savaş dönemi öykülerinde şiddet ve ölümü incelediği araştırmasında bu konuda çok sayıda tespitle bulunmuştur. Ölüm temasının işlenmesi bakımından İlk Cinayet adlı hikâye temsil gücü yüksek bir eserdir. Bu eser, Ömer Seyfettin'in ölümü işleyiş biçimini görmek adına önemli bir örnektir. Hikâyede bir çocuğun bir martı yavrusunu avuçlarında sıkıştırarak öldürmesi tasvir edilmiştir. Çocuğun martıyı öldürürken hissettiklerinin doğal bir biçimde sezdirildiği, sonrasındaki yas sürecinin bir ömür boyu devam ettiği görülmektedir. Ömer Seyfettin, her şeyin sanata konu olabileceği (1998, s.111) ve edebiyatta dilin doğal olması gerektiği (1998, s.215) kanaatindedir. İlk Cinayet hikâyesi tam olarak bu anlayışa uygun

bir biçimde yazılmış görünmektedir. Bir çocuğun kendinden güçsüz bir canlıyı, bir merak sâikiyle -kuvvetle muhtemel davranışının sonucundan tam olarak haberdar olmaksızın- öldürürken betimlenmesini içeren bu eseri şimdiye kadar çok sayıda çocuğun okuduğu varsayılabilir. Ömer Seyfettin, bu eserinde, millî cereyanların hâkim olduğu ve millî karakter inşa etme eğiliminin güçlü olduğu kendi dönemine göre (Karaca, 2013) didaktizmden eser olmayan, oldukça gerçekçi bir yol tutturmuştur denilebilir. Esasen Ömer Seyfettin'in de millî kimlik inşasını amaçlayan eserlerinde ölümün çokça yer aldığı da belirtilmelidir.

“Primo da Aleko da kendi hayatlarını vatanın idamesi için değersizleştirerek vatan için canlarını hiçe sayarlar. Ali, Aleko kimliğiyle kendisine verilen gizli görevi vatanının yararına dönüştürmeyi hedefler ve günlerce düşman askerlerine yakalanmadan Türk karargâhına ulaşmak için çaba sarf eder.” (Karaca, 2013, 138).

Millî gayeler için can vermenin kutsiyetini dile getiren ve çocukları buna teşvik eden eserlere, Meşrutiyet devrinde ve Cumhuriyet döneminin başlangıcında sıklıkla rastlanmaktadır. Savaş ve topyekûn toplumsal mücadele devirleri olan bu zaman dilimlerindeki acı ve ölümün eserlerde yansımaları bulunduğunu, bunun yanı sıra baskın bir didaktizmin eserlere hâkim olduğunu ifade etmek gerekir. Büyük toprak kayıplarının yaşanmasına şahit olan dönemin yazarları, çocuklara intikam öğütleyen çok sayıda şiir kaleme almıştır (Karaca, 2013, s.240). Ali Ulvi Elöve'nin Çocuklarımıza Neşideler adlı kitabında yer alan şu dizeler güçlü bir örnektir:

“Ahdim olsun alayım, alayım milletimin öcünü

Ölmeyeyim, öldürmeden ikisini, üçünü” (Elöve'den aktaran Karaca, 2013, s.240)

Bir başka örnek de Aka Gündüz'ün çocuklara bir öğüt olarak yazdığı *Oğluma* adlı şiirdir. Bu şiirde Gündüz (Aktaran Karaca, 2013, s.240) çocuklardan düşmanı yok etmelerini talep etmektedir:

Sana düşmen olanları kır geçir

Ateşte de olsa zalim durma gir

Sana afyon sunanlara zehr içir

Ölüm saçsa kaçma öldür, yık, devir.

Bu tip örneklerin sayısı oldukça fazladır ve ölüm bu dönemde büyük ölçüde bu yönüyle işlenmiş görünmektedir. Dönemin savaşlar tarafından belirlenen gündeminin çocuklara dönük edebiyat üzerinde oldukça belirleyici olduğu ve bir tema olarak ölümün, çoğunlukla bu bağlamda kullanıldığı belirtilmelidir ancak ölüm temasının yalnızca bu yönüyle işlendiğini söylemek doğru olmayacaktır. Zaten döneme ait aksi bir örnek yukarıda Ömer Seyfettin'in bir hikâyesiyle verilmişti. İ. Alâeddin Gövsa'nın *Çocuk Şiirleri* kitabında *Fukrayı Seviniz* başlıklı şiirinin bir dördlüğü de dönemin genel anlayışının dışında bir örnektir. Şair, fakir bir çocuk karşısında nasıl davranılması gerektiğine, daha ötesi onunla alay etmenin yanlışlığına dikkat çekerken ölümü de bir uyarı aracı olarak kullanmayı tercih etmiştir:

“Belki onun babası da ölmüştür
Yaralıdır mini mini yüreği
İncitme ki bir gün bakarsın gelir
Babanı da alır ölüm meleği” (Gövsa, 2008, s.50)

Çocuk edebiyatı tarihlerinde ismi mutlaka zikredilen yazarlardan biri de Kemalettin Tuğcu'dur. 20. yüzyılın ikinci yarısında çok sayıda eser kaleme alan, bu nispette de eleştiri alan (Şimşek, 2005, s.33,44; Güney, 2007, s.14,16) fakat beri yandan çocuklar tarafından çok okunmuş ve okunmaya devam eden bir yazar olan Tuğcu'nun eserleri, ölüm olgusu bakımından oldukça zengin görünüm arz etmektedir. İki kitabı 100 Temel Eser Listesi'nde yer bulan Tuğcu'nun eserleri üzerine hazırlanan tezlerde (Şimşek, 2005 ve Güney, 2007) bu konu bir başlık hâline dönüşebilecek kadar veri sağlamış görünmektedir. Güney'in (2007) Tuğcu'nun elli romanının analiziyle ortaya koyduğu verilerde ölümle ilgili üç başlık yer almaktadır: intihar, idam ve sebebi belli olmayan ölümler. Bu çalışmada incelenen elli romanın kırk dokuzunda değişen oranlarda nedeni belli olmayan ölümlerle karşılaşıldığı tespit edilmiştir (2007, s.78,80). Tuğcu'nun eserlerinde ölümün çokça vuku bulmasına mukabil bu eserlerin pek çoğunda bu vakalar uzun uzun tasvir edilmek ve geniş bir tema olarak kullanılmak yerine daha kısa ve bir anda gerçekleşen bir karakter arz etmektedir. Zaten Tuğcu'nun yazma biçimi de buna uygundur. Zira o çoğunlukla kısa cümleleri ve yalın bir anlatımı tercih etmiştir. Haddizatında onun çok okunmasının gerekçelerinden biri de budur. Aşağıdaki örnekte olduğu gibi Tuğcu, çabuk ve kısa cümlelerle ve apaçık biçimiyle bir kahramanın

öldüğünü sık sık ifade etmektedir. Bu durum, onun ölümden bahsederken bir tereddüt geçirmediğini ve her zaman bir ölüm gerekçesine ihtiyaç duymadığını gösterdiği gibi ölümü uzun uzun betimleme eğiliminde olmadığını da göstermektedir.

“Zavallı ablamı, bu eniştem olacak para canlısı Remzi, el kapılarında çalıştırmış, zora alışık olmayan ablam, gurbet elde ölüp gitmişti.” (Köylü Çocuk, s.7)

Yukarıda Batı dünyası çocuk edebiyatında ölüm konusuna değinilirken toplumun ölümle ilişkisinin, çocuklar için yazılan eserlere yansıdığından, toplumdaki ölüm oranlarının artışı ya da azal ışının eserlerde görülebildiğinden bahsedilmişti. Bu anlamda Tuğcu’nun dikkat çeken bir özelliği gerçeklikle kurgunun sıklıkla kesişmesi ve Batı dünyasındakini andırır şekilde ölümün sosyal meselelere paralel olarak eserlerine yansması söz konusudur. Mesela Dilenci Baba romanı Kore Savaşı’ndaki ölüm ve yaralanmaların gerçekçi izlerini taşımaktadır (Yalanız, 2013, s.185). Aslında Tuğcu bu hususta yalnız değildir. Aşağıda benzer bir durumun Cahit Zarifoğlu’nun eserlerinde de yer aldığına işaret edilecektir.

Çocuk edebiyatı alanında gelenekten istifade ederek eserlerini kaleme alan bir yazar olarak tanınan (Şimşek, Arslan ve Yakar, 2012, s.65) Zarifoğlu hakkında yapılan tezlerde onun çocuklara yönelik eserlerinde ölümü, acıyı ve savaşı birer tema olarak kullandığına işaret edilmiştir (Kaya, 2007, s.48; Sağman, 2016, s.205,208; İşnas, 2011, s.96). Sıklıkla dinî duyarlılıkların baskın bir karakter arz ettiği bu eserlerde didaktik bir dilden kaçınılmış ve çocuk duyarlılığı ihmal edilmemiştir. Aşağıda Serçekuş (Zarifoğlu, 2016, s.70,80) adlı kitaptan ölümün işlenişini örneklendiren bir bölüm yer almaktadır.

Serçekuş düşünüyordu. Yine konuşmak istedi. Ağzını açtığı vakit kan akmaya başladı. Korkudan ciğeri patlamıştı. Yine de, “yararı olmayacak” diye seslendi avcısına. Avcının suratı değişmişti. “Kızdırdım onu herhâlde”...

Ne yapacağını şaşırılmıştı. Uçmak istiyor, uçamıyor; konuşmak istiyor, konuşamıyordu. Tüm cesaretini topladı, daha yakın bir dala kondu. Ne olacaksa olsun artık. Avcı tüfeğini tekrar doğrultup nişan aldı. Sonra da güldü. Sesine arkadaşları bile uyandılar. Serçekuş ölümü düşünüyordu. Şimdiye kadar yaşadıkları, gördükleri gerçek değil miydi yoksa? Neydi bu dünya, bir oyun muydu? Peki kim yapıyordu bu oyunu? Şu an ölebilirim de, ölmeyebilirim de. O zaman, irademi sonuna kadar kullanmam mı gerek? “Beni öldürme, ben de bir gün senin hayatını kurtarırım” dedi avcıya. Avcının kahkahaları yeri göğü sarsacak kadar şiddetliydi. “Peki” dedi, “farz et ki şu an Azrail gelmiş canımı

almaya, beni nasıl kurtaracaksın?” Bilgisizliğinden üzüldü, Serçekuş. Belli etmedi. Cesaretle: “Olabilir” dedi. Ancak, avcı silahını ateşlemişti. Fakat havaya... Bir yığın kuş, sincap sağa sola kaçıştılar. Serçekuş “öldüm herhâlde” diye düşündü. “Demek ki ölüm böyle bir şeymiş.”

“Yanlış anladın” dedi avcıya. “Olur ya, gölde bataklığa düşersin, yakınında kimse yoktur. Ben uçar gider, eşine, çocuklarına haber veririm” demek istemiştin.”

Avcı sanki korkmuştu. Nedir bu korkunun sebebi? Bu insanlar mademki ölümden korkuyorlar, neden o zaman kendileri de başka bir canlıyı öldürüyorlar? Ve bizim kuş geldi avcının namlusunun üzerine kondu. Avcı kuşu eline aldı. Hayret, hiç korkamamış ve kaçmamıştı.

Anlatının başkahramanı serçenin yaşam ve ölümle ilgili iç muhasebesi, çocuk okurun kendini içine dâhil edebileceği bir düşünme faaliyetidir. Serçeyle özdeşim kurabilen bir çocuğun, ölüm tehlikesi üzerine düşünebilmesine ve hayvanların hayat hakkını fark edebilmesine zemin hazırlayabilir. Ayrıca belirtmek gerekir ki eserin bu işlevi yerine getirebilecek durumda olması, didaktik bir anlatımın benimsendiği anlamına gelmemektedir. Aşağıda yine Zarifoğlu’nun çocuklara yönelik şiirlerinden oluşan Ağaç Okul kitabında yer alan dizeler alıntılanmıştır (1989, s.23,24). Şiirin konusu savaş ve dolayısıyla ölümdür.

Savaşta

En kötüsü

Ölmek değil

Yaralanmaktır

Çaput sararlar

Yaralı bacağına

Bağlarlar

Bir katırın sırtına

Dağlar aşacaksın böyle

Kim bilir kaç gün

Kaç gece

Bir alev basar yanarsın

Bir

Buz gibi olur alnın
Yanakların

Çatlar dudakların
Dualar mırıldanır
Kan akar akar
Çaput kan olur
Eyer kan olur
Urganlar kan olur

Medet Allah'ım medet
Kuru dudakta
Son bir kelime
Kelime-i Şehadet
Ve şehadet
En zoru
Ölmek değil
Yaralanmaktır savaşta?

Görüldüğü gibi Zarifoğlu hem dinî terminolojiyi etkili bir biçimde kullanmış hem de didaktik bir tavrı benimsemeksizin ölüm üzerine yazmak konusunda bir çekince göstermemiştir. Yazarın savaşı ve şiddeti olumlu gösteren bir dil benimsemediği de ifade edilmelidir. Ölümün zaman zaman arzu edilebilecek bir şeye dönüşebileceği ima edilmektedir ki bu, çoğunlukla fantastik ve masalsı çocuk edebiyatı eserleri yazmayı tercih eden yazarın, burada gerçekçi çocuk edebiyatı kapsamında değerlendirilebilecek bir esere imza attığı belirtilmelidir. Bu noktada Tuğcu için yukarıda Kore Savaşı bağlamında yapılan yorum, Zarifoğlu için Afganistan ile ilgili olarak dile getirilebilir. Zira Zarifoğlu'nun Ağaç Okul'daki şiirleri onun, kendi döneminde Afganistan'da yaşanmakta olan savaşla ilgili duyarlılıklarını dile getirmektedir. Bu hususta Tuğcu ile Zarifoğlu arasında şu farkın varlığı belirtilmelidir: Zarifoğlu, belirli bir düşünsel duyarlılıktan hareketle ve bu duyarlılığa dikkat çekmek üzere yazarken Tuğcu için savaş ve ölüm hayatın bir gerçeği olarak malzeme vazifesi görmüştür. Beri yandan her iki yazarın da durumu, toplumsal sorunlarla eş zamanlı olarak ölümün de edebiyata taşındığı tezini doğrular niteliktedir. Esasen Zarifoğlu'nun Afganistanla ilgili şiiri,

Nazım Hikmet'in, çocuk şiirleri antolojilerinde (Yurdakul, 2015, 10) kendine yer bulan Kız Çocuğu adlı şiiri ile karşılaştırılmaya müsaittir. Her ikisi de uluslararası savaşlarda ağır mağduriyet yaşayan insanlara, özellikle de çocuklara dair bir hassasiyeti dile getirmektedir. Kız Çocuğu şiirinin ölümle ilgili çarpıcı bir bölümü şu şekildedir:

“Hiroşima'da öleli
oluyor bir on yıl kadar.
Yedi yaşında bir kızım,
büyümez ölü çocuklar...”

Türkiye’de çocuklara yönelik olarak kaleme alınan, çok sayıda baskı yapmış eserlerden biri de Çetin Öner’in Gülibik adlı eseridir. Yoksullukla birlikte ölüm eserin en önemli temalarındandır. Kitap ilk baskısını 1975’te yapmış ve şöhret bulmayı başarmıştır. Eserde fakir bir ailede büyümekte olan küçük bir çocuğun en yakın arkadaşı olarak gördüğü horozun trajik bir biçimde ölümüne şahit olması söz konusudur. Bu ölüm, dolaylı olarak yoksulluğun sebep olduğu bir ölümdür ancak hikâyede Gülibik adındaki horoz, çocuğun babası tarafından para kazanmak maksadıyla dövüştürülmüş; horoz önce yaralanmış daha sonra da dövüş meydanında ölmüştür. Bu vaka çocuğun gözleri önünde cereyan etmiş ve eserde ayrıntılarıyla tasvir edilmiştir. Toplumsal sorunların, bilhassa da yoksulluğun eserde güçlü bir biçimde görüldüğü ifade edilmelidir. Tekrar belirtmek gerekirse Gülibik’in ölümünün de hakiki müsebbibi yoksulluktur. Aşağıda çocuğun rüyasında Gülibik ile konuştuğu ve ölümün işlendiği bölüm alıntılanmıştır:

Gülibik, dövüşe hazırlanıyordu. Gagasını temizliyor, tırnaklarını parlatıyordu.
Eşinip uzun uzun ötüyordu sonra da. Yaklaşıp sordum:
“Son kanlı dövüşe hazırlanıyorum.” dedi.
“O da ne demek?” dedim.
“Senin için dövüşeceğim” dedi. “Senin için, baban için, tüm yoksul çocuklar,
tüm yoksul babalar için...”
“Ne gereği var bunun?” dedim.
“Siz yoksullar yaşam kavganızı üstleninceye kadar horozlar yüklenecektir bu görevi” dedi.
“Ama sen dövüş horozu değilsin ki. Yenilirsin. Dilim varmıyor ama belki ölürsün Yapma Gülibik!” dedim...

Otobüsten iner inmez doğru dövüş alanına vardık. Yine toplanmıştı kalabalık. Yine iki horoz dövüşüyordu. Babam, kucağında Gülibik, beklemeye başladı. Ben uyurken onu kucağına almış, gözlerini bir mendille bağlamıştı nedense. Dövüşen horozları görüp korkmasın istiyordu belki de, kim bilir? Kolunu tutup, “Ne olur Baba, ne olur dövüştürme onu!” dedim. “Korkma” dedi babam. “Çok para var bu işte. Bir kazanırsa neler alacağım sana bir bilsen neler...”

İstemiyordum, hiçbir şey istemiyordum artık. Okula kasketsiz bile gitmeye katlanırdım. Yeter ki Gülibik dövüşmesindi. Ağlamaya başladım. Sus diye bağırды babam. İlk kez susmadım. Gülibik’in gözlerini çözdü babam, tırnaklarını temizledi, tüylerini okşadı. Seyirciler ilgiyle izliyorlardı babamın hazırlıklarını. Sonra da okuyup üfledi onu, salıverdi dövüş alanına...

Babam, “Dayan!” diyordu. “Dayan Gülibik!” Gülibik dayanamadı. Yanağını kaptırmıştı horoza. Horoz, Gülibik’i salladı salladı çarpıverdi yere. Gülibik, bir daha ayağa kalkamadı. Tırnakları, gagası, ibiği kan içindeydi. Zorlukla soluk alıyor, hırıliyordu. Pazar yerindeki kalabalık bir süre sonra dağıldı... Güneş batmak üzereydi... Gülibik’in kopmuş tüyleri uçuşuyordu yerlerde. Artık hırıltısı da kesilmiş, gözleri açık, ağzı açık, öylece yatıyordu düştüğü yerde. Boğazıma bir şeyler düğümlenmişti. Ağlayamıyordum...

Yukarıdaki alıntıda görüldüğü üzere ölüm ve ölüm acısı, çocuklarla apaçık bir biçimde yüz yüze getirilmiştir. Pedagojik bakış açısıyla yapılacak bir okuma, bu eseri çocuk edebiyatı raflarından men etmek isteyebilir. Estetik eğilimlere sahip bir bakış açısıyla bu eser, kabul görebilir ancak fazlasıyla trajik bulunması da beklenmelidir. Eser boyunca okurun karşısına çıkan yoksulluk vurgusu, zaman zaman okurda rahatsızlık yaratabilecek kadar tekrar etmektedir. Eserde herhangi bir biçimiyle şiddetin olumlu gösterildiğini söylemek doğru olmaz. Eserde ideolojik bir bakış açısının yer yer hissedildiğini de ifade etmek gerekir. Karakaya (2006, s.31) bununla ilgili şu açıklamaları yapmıştır:

Yazar varlık mücadelesini materyalist felsefe çerçevesinde işlemiştir. O yokluk, fakirlik, yoksulluk motiflerinin yanında sınıf çatışmasını, yabancılaşmaya ve sömürüye karşı bir mücadeleyi dile getirmiştir. Bu mücadele bazen birey ile toplum (sistem) bazen de bireyin kendi içinde diyalektik bir şekilde devam etmektedir.

Gerçekten de zenginleri yoksullarla mukayese edişiyile, sosyal meseleleri gündeme getiriş biçimiyle ideolojik görünümle arz eden eserde, bu görünümle zaman zaman estetik anlayışı yaralayabilecek kadar belirginleşmiştir. Çocuğun rüyasında horozun şu söyledikleri bunlardan biridir ve âdeta bir söylev niteliği taşımaktadır:

“Ben ölü bir horoz değil, bir amaç uğruna dövüşerek ölmüş bir horoz olmak istiyorum... Bir amaç uğruna ölüm, bir salgın hastalıkta ölmekten ya da bir kağıdı tekeri altında kalıp can vermekten, ya da yakalanıp diri diri kesilmekten çok daha onur verici bir ölümdür.”

Tuğcu ve Zarifoğlu için yukarıda ifade edilenler, bir yönüyle Öner için de geçerlidir. Onun eserinde de ölüm, toplumsal meselelere eşlik etmektedir. Ancak tekrara düşmek pahasına her üçünün de okura hitap ediş biçimlerinin değişkenlik arz ettiğini burada ifade etmekte yarar vardır.

Şirin (2016, s.136), çocuk edebiyatı anlayışında yaşanan köklü değişikliklere bağlı olarak Tanzimat, Meşrutiyet, Cumhuriyet dönemi 1980’e kadar ve 1980 sonrası şeklinde dönemsel bir sınıflandırma yapmıştır. Yukarıda halk edebiyatı ürünlerini de içine alarak söz konusu tarihsel süreçte ölümün görünümle, temsil gücüne sahip olduğu düşünülen yazarların eserleri takip edilerek 1990’lara kadar getirilmiştir. Bu noktadan sonra çağdaş çocuk edebiyatının çocuk gerçekliği ve çocuğa görelilik gibi en temel özelliklerini taşıdığı düşünülen eserlerde ölümün işlenişine yer verilecektir. Bu eserlerin en belirgin özellikleri arasında çocuk ruhunda tahribat yaratmamaya özen göstermesi, yer yer ölümün yarattığı acıyı çeşitli yollarla hafifletmeyi amaçlaması ve Türkiye’nin yakın çevresindeki savaşılar duyarlı bir yaklaşım sergilemesi gösterilebilir.

Türkiye’de çağdaş çocuk edebiyatına hem akademisyen hem de yazar olarak oldukça önemli katkıları sunan Mustafa Ruhi Şirin’in ilk baskısını 2004 yılında yapan Geceleri Mızıkça Çalan Kedi adlı kitabında yer alan Babam Ne Zaman Gelecek başlıklı hikâyesi, çocuk ruhunu tahrip etmemeye özen göstererek ölüm temasını işleyen bir eser meydana getirme çabasının ürünüdür. Hikâyede babasının ölümünü müteakip uyurgezere dönüşen bir çocuğun annesi ile aralarında şu konuşma geçmektedir:

Çocuk, gündüzleri de günde birkaç kez babasının mezarına gidiyordu.
Her gün çağırıldığı hâlde babası gelmeyince üzülyordu.

‘Anne’ dedi, ‘babam ne zaman gelecek?’

Annesi çocuğun yanaklarını okşadı. Ellerini avuçlarının arasına aldı ve eğilerek alından öptü.

‘Anne’ dedi ‘niçin çocuklarını unutup gider babalar?’

‘Babalar’ dedi annesi, ‘ölünce bile çocuklarını unutmazlar!’

‘Öyleyse’ dedi ‘hani babam nerede?’

‘Bir sabah’ dedi annesi, ‘kırlardan koşarak seni kucağına almaya gelecek baban!’

‘Kaç sabah sonra?’

‘Belki yarın sabah!’

Çocuğun günde birkaç kez babasının mezarına gidiyor olması, beklendik bir durum değildir. Şirin (2006, s.121,126), ölümün insan açısından bilinmezliğinin yarattığı duyguyu, merhamet ile harmanlayıp çocuğa sezdirme istiyor görünmektedir. Ölümün ardından insanlar, daima sevdikleriyle bir araya gelmeyi ümit ederler. Tabii öyküde annenin tavrının pedagojik açıdan taşıdığı anlam tartışmaya açıktır ancak edebiyat zaviyesinden bakılınca metin, acıdan beslenen bir duygu sömürsünden ve didaktizmden uzaktır.

Çağdaş çocuk edebiyatının üretken ve tanınmış isimlerinden biri olan 1976 doğumlu Sevim Ak, ilk öyküsünü 1985’te yayınlamıştır ki bu tarih, bugünkü anlamıyla çocuk edebiyatının Türkiye’de yeni yeni ortaya çıktığı devirlerdir. Sevim Ak da çağdaş anlamıyla çocuk edebiyatının ruhuna uygun eserler verme konusunda başarılıdır (Dilidüzgün, 1996, s.77). Ak’ın (2013, 59,65) Unutamadığım Bir Gün adlı öyküsü, ölüm konusunu sokak hayvanları üzerinden işleyen eserlerden biridir. İki çocuğun belediye görevlilerince zehirlenmek istenen sokak köpeklerini korumaya çalışmasını konu alan bu öyküde, çocuklar sevdikleri bir mahalleli tarafından kandırılıp kendi elleriyle köpekleri zehirlemişlerdir. Oldukça trajik sayılabilecek bu ölüm, öykünün kahramanı olan çocuklar tarafından sorgulanmıştır. Yoksulluk gibi kapsamlı bir sosyal sorun değilse bile şehir hayatının bir problemi sayabileceğimiz sokak hayvanları itlafi meselesi, çocukların hayatlarında şahit olabilecekleri zorlu bir vakadır. Aşağıda öykünün ilgili bölümü yer almaktadır:

Mahalledeki başıboş köpekleri öldürüyorlar. Dün gece bizim sokaktan üç köpeği zehirlediler. Kıvrana kıvrana öldü zavallılar. Az önce belediye

memurları geldi. Ben de onlar görmeden köpeklerin bir kısmını kaçırayım, dedim...

Halil Amca koltuğunun altındaki yeşil torbayı Emre'ye verdi. Emre torbanın ağzını araladı.

‘Aaa! Köfte...’

‘Çocuklar, bu köfteleri yengeniz yaptı. Sizin köpekleri beslediğinizi duymuş. İçinden gelmiş, bunları hazırlamış. Götür çocuklara. Köpeklere yedirsinler, dedi.’ Köfteleri köpeklerin önüne attık. Bir lokmada yiyip bitirdiler. Emre'yle ikimiz mutluluktan uçuyorduk.

‘Aaa! Halil Amca... Şu köpeğe bak!’

‘Hey! Köfteyi yiyen tuhaflaşıyor. Hepsi bir köşeye kıvrıştılar.’

Halil Amca sinsi sinsi gülüyordu. ‘Eeee... Yemeğin üstüne ağırlık çökmez mi size? Köpeklere de çöker.’ Emre şaşkın ve telaşlı köpeklere bakıyordu. ‘Zehirlendiler! Oyuna geldik. Şu karşıdan bizi seyreden adamlar belediyeci.’ ‘Neee? Köpekleri biz mi zehirledik yani?’ Halil Amca aldatmıştı bizi. Yerden bir taş aldım. Taşı ayaklarının dibine doğru fırlattım. Ondan nefret ediyordum artık.

Halil Amca yanımıza geldi. İkimizin başını birbirine tokuşturdu. ‘Çocuklar, duygularınızı bir yana bırakın. Mantığınızla hareket edin. Başıboş köpeklerin mikrop taşıdığını siz benden daha iyi bilirsiniz.’

‘Mikrop taşıyan herkesi öldürmek mi gerekir?’

Halil Amca'yı asla bağışlamayacaktım. Bana hediye ettiği topu da kafasına fırlatacaktım. Kırmızı kamyonet bahçe kapısına yanaştı. Köpek leşleri kamyonete taşınacaktı şimdi. Kendimi hiç bu kadar kötü hissetmemiştim. Başım dönüyor, midem ağzıma geliyordu. Emre arabanın arkasından koştu. Bir yandan eline ne geçerse, taş, tahta parçası, ağaç dalı, kozalak arabanın arkasından atıyor, bir yandan da hıçkırığa ağlıyordu.

Görüldüğü üzere Sevim Ak'ın bu öyküsünde mevcut duruma rıza gösterme, kabullenme olmadığı gibi köpeklerin ölüm biçimiyle alakalı tasvirde çok fazla ayrıntılara inilmemiş ve bir denge muhafaza edilmeye çalışılmıştır. Ölüm, didaktizmin bir aracına dönüştürülmediği gibi bir duygusal sömürü aracı da olmamıştır.

Çağdaş çocuk edebiyatımızda ölüm teması işlenirken yazarların ölüm acısını hafifletme eğilimiyle hareket ettikleri eserlere de rastlamak mümkündür. Bu hafifletme eylemi bazen ölenin hatırasına sadakat gösterme ve onu hatırlama yoluyla bazen rüya ya

da hayaller vasıtasıyla ölmüş olan kişi ile iletişim kurarak bazen de ölenin başka biçimlerde yaşamaya devam ettiği inancını benimseyerek gerçekleştirilmiştir. Aşağıda bahsi geçen hafifletme eğilimini örneklendiren üç yazarın kitaplarına yer verilecektir.

1970’li yıllarda çocuklar için eserler kaleme almaya başlayan ve aynı zamanda akademik mecrada da çalışmalar yapan Gülçin Alpöge’nin 1994 tarihli Dedemi Özlüyorum adlı eseri, hem çevirmen hem de yazar olarak çocuk edebiyatı alanında önemli katkıları olan Fizil Özdem’in 2011 tarihli Ninem Diş Perisi Oldu adlı kitabı ve son dönem çocuk edebiyatı yazarlarından Nurgül Ateş’in Hayalet Postacı adlı yapıtı ölüm acısını hafifletmek maksadını taşıyan eserlerdendir.

Alpöge’nin (2015, s.1), Dedemi Özlüyorum adlı eseri şu cümlelerle başlamaktadır:

“Dedemi bir daha hiç mi göremeyeceğim?” diye sordu Ali,
 “Ama neden?”
 “Çünkü dedeni yitirdik” dedi annesi.
 “Deden öldü Ali!”
 Sonra annesi Ali’nin yanına oturdu.
 “Üzülme” dedi.
 “Yitirdiğimiz kişileri içimizde yaşatmanın bir yolu var.”
 “Nasıl yani?”
 “Onları hatırlayarak! Senin de güzel anıların vardır herhâlde.”
 “Tabii” dedi Ali “Çoook!”
 Annesi, “İşte dedeni özlediğin zaman o anıları düşünebilirsin.” dedi.

Bu konuşmanın ardından Ali, dedesiyle geçirdiği yaşantıları hatırlamaya başlar. Kitabın sonunda da annesinin haklı olduğu kanaatine varır. Geçmişi ve güzel anıları hatırlamak, Ali’nin acısını hafifletmiştir. Bu eser, bibliyoterapik bir hüviyet taşımaktadır. Dikkati çeken bir başka husus, annesinin ölüm haberini çocuğa dolaylı yollardan ve soyut cümlelerle değil doğrudan vermesidir.

Filiz Özdem’in (2016) Ninem Diş Perisi Oldu adlı eseri bu minvalde ismi zikredilebilecek olan kitaplardan birisidir. Eserde çok sevdiği ve oyun arkadaşı olarak gördüğü ninesini kaybeden bir kız çocuğunun onu bir peri olarak hayallerinde yaşatma

arzusunu konu almaktadır. Ninenin ölümüne giden süreç, ölümün çocukla paylaşılması ve çocuğun tepkisi şu şekildedir:

Bir süre sonra gece rüyamda ninemi gördüm. Benim odamın penceresinin önünde, dışarıda uçuyordu. Tık tık diye cama vurdum. Bana bakıp gülümsedi, el salladı. Ama sesimi duymadı, bana cevap vermedi. Ona nasıl uçabildiğini sordum. “Düşersin! Yere in! Hani dizlerin tutmuyordu, bacakların çok ağrıyordu!” diye bağırdım. O sadece gülümsedi...

Birkaç gün sonra anneannemlerin evi o kadar kalabalık oldu ki anlatamam! Evin her odasından birileri çıkıyordu. Başka şehirlerde yaşayan akrabalar geldiği için yatılı misafirler de vardı. Çok eğleniyordum. Her zaman görmediğim yaşıtım çocuklarla oyun oynuyorduk. Çok mutluydum.

Bazen, birden kapısını açıp bir odaya giriyordum. İşte o zaman, birilerini ağlarken görüyordum. Hemen başlarını çeviriyorlardı. Annem ninemin bir daha geri gelmeyeceğini söyledi.

“Artık hep hastahannede mi kalacak?” diye sordum hayretle.

Ninem hastanede değilmiş. E öyleyse neredeydi?

Birden sevinçle bağırdım. “Yaşasın! Ninem Diş Perisi mi oldu yoksa?” diyerek zıplamaya başladım. annem saçlarımı okşayarak gülümsedi. Sonra bana sık sık sarıldı.

Nine hastanede değilse neredeydi sorusuna yetişkin tarafından kesin bir cevap verilmesine yazar, müsaade etmemiştir. Bunun yerine çocuğun peri fikri devreye girmiştir. Yine rüyanın ve hayalin bir avunma, bir hafifletme aracı olarak işe sürüldüğü görülmektedir. Bir başka dikkat çeken husus ise yas sürecinin çocuktan saklanmasıdır. Öykünün herhangi bir yerinde çocuğun ölümüne dair acı çektiğini gösteren bir ifade yoktur. Ninem Diş Perisi Oldu’da Özdem, çocukta tahribat yaratmaktan özellikle kaçınmış görünmektedir ancak birtakım soruların, Alpöge’nin Dedemi Özlüyorum’undaki kadar açık seçik cevaplanamadığı da ortadadır. Eser pedagojik ağırlığı hissedilen cümlelerle son bulmuştur:

İşte böyle! Ninem diş perisi olmuştu. Artık çok işi vardı, çok çalışması lazımdı. Süt dişleri dökülen çocuklara diş hediyesi vermek için oradan oraya dolaşacaktı. Kolay değildi. Ama artık kanatları çıktığına göre herhâlde çok yorulmazdı. Dizlerim ağrıyor diye de şikâyet etmezdi.

Ninem artık sadece rüyalarımın gelebilirmiş. Ben de ‘Onu yemem, bunu yemem!’ demekten vazgeçtim. Çünkü yemeklerimi güzelce yersem, güzel uyur, güzel rüyalar görürmüşüm. Böylece ninemle daha sık görüşürmüşüm...

Nurgül Ateş’in Hayalet Postacı adlı eseri yukarıdaki iki esere benzer bir tonda aynı temayı işlemektedir fakat bu iki eserden farklı olarak bir ebeveyn kaybı söz konusudur. Ayrıca ifade etmek gerekir ki ölümle ilgili sözler Alpöge’nin eserine benzer şekilde açık seçiktir fakat bu ifadelerin mecrası gerçek hayat değil rüyadır. Ölümün acısını hafifletmek üzere de tıpkı Özdem’in eserindekine benzer şekilde rüyada ölen kimseyle buluşma motifi kullanılmıştır. Öykünün başkahramanı olan Güneş, babası ölmüş bir çocuktur ve acıyı derinden hissetmekte, babasını yeniden görmeyi şiddetle arzu etmekte, onun ölümünü kabullenememiş görünmektedir. Kendisi de acı çekmekte olan annesi onu yatıştırmaya çalışır. Bunun için bir oyun oynama teklifinde bulunur. Bu oyunda onların gidemediği yerlere gidebilen ve göremediği kişileri görebilen bir postacı hayal ederler. Bu postacı, Güneş’in içinden yazdığı mektupları babasına iletecektir. İlk mektubu çocuk muhayyilesinin ölüm karşısındaki sorularını açıklıkla ifade etmektedir:

Sevgili babacığım,

Senin bir daha dönmeyeceğini söylediler. Beni niye bıraktığını anlayamadım. Ama annem, senin beni hep seveceğini söylüyor. Bana mı kızdın? Anneme mi kızdın? Biz, sen gittiğinden beri çok üzgünüz baba. Umarım mektubumu alırsın.

Seni seven Güneş (Ateş, 2010,27)

Güneş, ilk mektubunu yazıp da uyuyakaldığında rüyasında hayalet postacıyı görür. Postacı onu babasına götürür. Babası onu rüyasında onu ölümle ilgili olarak şu açıklamaları yapar:

“Ben seni bırakmak ister miyim hiç kızmı?” dedi babası.

“Ama hayat böyle... İnsanlar, doğarlar, büyürler, zamanı gelince de ölürler. Bu üzücü, biliyorum. Ama bu kimsenin suçu değil. Hayat böyle...”

“Ama burada yaşıyorsun baba. Öyleyse neden bizim yanımızda yaşamıyorsun?”

“Ben senin kalbinde yaşıyorum Güneşim.” dedi babası.

“Ben artık sizin yanınızda yaşamıyorum. Ama sana olan sevgim her zaman yaşayacak. Ne zaman istersen Hayalet Postacı ile bana mektup yollayabilirsin. Rüyanda buluşup gezebiliriz. Ne dersin?” Güneş iki aydır babasını görmüyordu. Bir süre düşündü. “Peki baba...” dedi. (Ateş, 37-39)

Hayalet Postacı, 2010 yılında ilk baskısını yapmış bir eserdir. Dedemi Özlüyorum ve Ninem Dış Perisi Oldu adlı eserlerle birlikte ölümle baş etme konusunda çocukları destekleyici mahiyettedir. Bibliyoterapik olarak kullanılmaya müsait bir yapısı vardır. Her üç eser de ölenin bütünüyle yok olmadığı; hayallerde, hatıralarda, rüyalarda; onunla bir şekilde temas kurmanın mümkün olduğu fikrinden hareketle kaleme alınmıştır.

Bilindiği üzere Türkiye'nin yaşadığı en önemli sosyal sorunlardan biri de yakın çevredeki savaşlarla birlikte ortaya çıkan göçlerdir. Bu göçlerle birlikte ülkemize savaştan etkilenmiş, ölümlere şahit olmuş, yakınlarını kaybetmiş çok sayıda çocuk iltica etmiştir. Bu savaş ve savaşın yarattığı ölümler, çağdaş çocuk edebiyatımızda yer bulmuştur. Mevlana İdris Zengin'in (2016) Halepli Zeynep ve Güzin Öztürk'ün (2017) Kuş Olsam Evime Uçsam adlı eserleri bu konuda yazılmış ilk örneklerdendir. Her iki eser de mülteci çocukların ruhunda açılan yaraları konu edinmektedir.

Zengin (2016)'in Halepli Zeynep'inde bir kız çocuğunun göçe mecbur oluş hikâyesi ve Türkiye'ye geldikten sonra kendi ülkesi için bir şeyler yapma gayreti masalsı bir havada işlenmiştir. Bu eserde ölüme temas eden cümleler daima uçaklar ve bombaları, acıyı ve hüznü içermektedir. Aşağıda bu eserden alınmış ilgili bölümler yer almaktadır:

Mahallesinden çığlıklar yükseldiğini duyduğunda savaş uçakları homurtuyla uzaklaşmıştı. Ama bombaların dehşeti orada duruyordu. Orada, o yıkılan ve artık bir enkaza dönüşen birkaç evde. Artık yaşamayan bazı insanların bu dünyada bıraktığı bazı anıların üstünde... O uçaklar sık sık gelmeye başlamıştı. O alçaktan uçarken midesini bulandıran korkunç jet sesleri. Sonra gümbürtüyle patlayan ve kendisini her defasında sarsan bombalar. Sonra havalanan toz bulutları, etrafa saçılan enkaz parçaları. Atılan bir bombanın ardından artık yeryüzünden ayrılanlar. Ve geride kalanların büyük, yaralayıcı ağıtları. Keskin, daha çok bir anneden yükselen feryat. Ve sonra günlerce süren, ağaçlara, gökyüzüne, sokaklara, kedilere bile sinen acılı, derin, dışına çıkılmaz bir hüzn. Hüzn. (Zengin, 2016, s.7,9)

Oradaki arkadaşları acaba ne yapıyordu? Şehirden sessizce ayrıldıkları gün boyunca Zeynep'i göremediklerinde ne düşünmüşlerdi? Komşu arkadaşı, Fatma ve Ali, sınıfındaki Meryem, Mahmut, İsmail, Ayle, Hatice, Hasan şimdi ne yapıyordu? En önemlisi hayatta mıydılar? Çünkü televizyondaki haberlerde her

an ateşlenen silahlar ve uçaklardan atılan varil bombalarını izlemekten fena olmuştu. Neden sürekli bomba atılıyordu ki insanların, hayvanların, ağaçların üstüne? Biraz bekleseler zaten herkes ölmeyecek miydi? (Zengin, 2016, s.15)

Alıntıların da gösterdiği gibi Zeynep'in karşı karşıya kaldığı ölüm, bireysel bir ölüm değil kitlesel ölümdür. Zengin, eserinde bu ölümlerin nedenini çocuk kahramanına sorgulatmış ve çözüm bulmaya çalışmıştır. Zeynep, bir şekilde iletişim kurmayı başardığı köstebekler vasıtasıyla kendi şehrindeki çocuklara yardım etmeyi başarmıştır ancak asıl mesele çözülmemiştir. Eserin sonunda da bu meselenin görünür bir çözümü olmadığı sezdirilmiştir.

Güzin Öztürk'ün Kuş Olsam Evime Uçsam'ında da yine Halepli Beşir adında bir çocuğun hikâyesi anlatılmaktadır. Olaylar Beşir'in bir çatışma ortamında kalıp yaralanması ve ağabeyini savaşta kaybetmesiyle başlamıştır. Büyük çocuklarının ölüm acısını yaşayan anne ve babanın küçük çocukları Beşir'e bu haberi nasıl verecekleri konusundaki tereddütleri aşağıdaki gibidir:

“Gitme demiştin, gitme! Dinlemedi beni, ah kara saçlı oğlum, Ahmetim! Ah, ne yaparım şimdi ben! Ah kara saçlı oğlum!”

“Tamam Hasine, şşş! İçim yanıyor, acımız büyük! Ah Hasine, çok zor. Ama geçecek, çırpınma öyle, hasta olacaksın. Hasine, hadi kalk yerden! Beşir de hasta olur bak. Bir o kaldı geriye. Çok zor Hasine, çok zor!”

“Nasıl söyleyeceğiz şimdi Beşir'e? Nasıl söylerim, abin gitti, gelmeyecek diye? Nasıl söylerim, abin öldü diye!”

“Hasine yavaş ol. Duyacak Beşir. Topla kendini...”

Annemin hıçkırığını, söylediklerini duymadığımı mı sandılar? Ama duydum ben! Abim de anneannem gibi mi öldü? Anneannem öldüğünde babam, “İnsanlar doğar, yaşar ve ölür” demişti. Ama abim yaşlı değildi ki! Eve gelmeyecek mi artık? Nereye gidecek? Onu göremeyecek miyim hiç? Oyun oynayamayacak mıyız? Bacağım acırsa acısın, tepinmek istiyorum! Bu kanepeye vurmak istiyorum! Yastıklarını yumrukluyorum, yumrukluyorum!.. Yüzümü yastığa bastırıp bağıriyorum. Çok ağlarsam, bağırırsam dışarıdan duyulacağını biliyorum.

Beşir, ölüm acısını derinden yaşamıştır. Beşir'in acısı Halepli Zeynep'in acısına nispetle bireyseldir ancak yine de savaş kaynaklıdır ve tıpkı Zeynep'in sorularına

benzeyen cevapsız sorular doğurmuştur. Henüz yaşlanmamış olan ağabeyinin neden öldüğünü anlayamamış ve buna katlanamamıştır.

Ölümün çocuk duyarlılığı ile kaleme alınmış çağdaş çocuk şiirlerinde de yer bulduğunu belirtmek gerekir. Aşağıda Aytül Akal'ın ve Mevlana İdris Zengin'in de çocuklar için yazmış olduğu ölüm temalı çocuk şiirlerine değinilecektir.

Akal'ın (2012, s.27), Mavisel Yener ile ortaklaşa çıkardıkları Kuş Uçtu Şiir Kaldı adlı kitaplarında yer alan Aşk Olsun Anneanne adlı şiiri, ölüm kavramını çocuk bakışıyla oldukça etkili bir biçimde ele almıştır:

Aşk Olsun Anneanne
Harfleri henüz okuyamadan
Aklımdaki şiirleri yazamadan
Kaçıp gittin başka dünyalara

Bilmem ki seni,
Benim kadar sevecek biri
Var mıdır orada?
Yoksa, onun için mi çağırdın
Dedemi yanına?

Hem dedesini hem de anneannesini kaybeden bir çocuğun ağzından yazılan bu şiirde, ölüm başka dünyalara gitmek ve başka dünyalardan çağırılmak anlamına gelmektedir. Bilinmeyen bir âleme göndermede bulunan bu sözler, sitemi ve sevgiyi bir arada ifade etmektedir. Ölümün böylesi yumuşak bir tonda işlenebilmiş olması, çocuk duyarlılığının bir ürünüdür.

Mevlâna İdris Zengin'in (2017, 34) Dondurmalı Matematik adını taşıyan çocuklar için yazılmış şiir kitabında yer alan birkaç şiirde ölüm teması işlenmiştir. Bunlardan biri mezarlığı anlatan Sessiz Ülke şiiridir. Bu şiir, bir grup çocuğun yarı eğlenceli yarı düşünceli geçen mezarlık ziyaretini anlatmaktadır.

Sessiz Ülke
Geçen Salı günü üç beş arkadaş
Anlaştık mezarlığa gittik

Takla attık dilimizi çıkardık
Ama bir tek ölüyü bile güldüremedik

Onlarsa hiç görünmediler
Kendilerini gizlediler
Ve biz
Mezar ülkesinde dolaşan
Gözleri siyah çocuklar
Esrarlı sessizliklere çekildik
Elimiz göğsümüzde birbirimizden habersiz
Korkuyla ürperdik
Yıllar sonra
Bizim mezarımıza da böyle
Gelsin çocuklar
Korkmasınlar
Diyebildik

İlk dizelerde insan zihninin pek de alışık olmadığı bir tablo vardır. Mezarlıkta eğlenen çocuklar. Sonraki dizelerde bu çocuklar, kendi ölümleri ve mezarları hakkında bir düşünceye dalmışlardır. Son derece zor bir konu, sert olmayan bir tonda şiirleşmiş görünmektedir.

Başlangıçta ifade edildiği gibi halk edebiyatının çeşitli ürünlerinden başlanarak çağdaş çocuk edebiyatı ürünlerine kadar gelen süreçte ölümün görünümüleri tespit edilmeye ve bunların çocuklarla yüz yüze gelme sürecine temsil edici örnekler üzerinden değiliniilmeye çalışılmıştır. Hiç şüphesiz örneklerin sayısı ve çeşitliliği artırılabilir ve daha çarpıcı metinlere yer verilebilir ancak böylesi bir girişim, bu araştırmanın sınırlarını aşacağından bu kadarıyla yetinilmiş ve burada yapılan tespitlerden hareketle aşağıdaki çıkarımlara ulaşılmıştır.

Çocukların da kolaylıkla işitebildiği ortamlarda okunan halk edebiyatı ürünlerinde ölüm ve ölümle ilgili kavramlar, en açık hâliyle dile getirilmiştir. Bu durum, toplumsal bir kategori olarak çocukluğun bugünkü kadar belirgin olmamasına bağlanabilir. Yukarıda da işaret edildiği gibi bu durum, Batı dünyasında da benzer şekilde cereyan etmiştir. Divan şiirinde çocukların eğitime yönelik olarak yazılan öğüt kitaplarında ölümden bahsedilirken dinî literatüre güçlü bir biçimde başvurulduğu

görülmüştür. Bu durum, Divan şiirinin ruhuyla örtüşmektedir zira bu şiir geleneğinin temel kaynaklarından biri de İslam dinidir. 19. asrın sonunda ve 20. asrın başında da çocuklarca okunan birtakım eserlerde, yazarlar, ölümden açıkça bahsetmekten kaçınmamışlardır. Acının, yasın ve kederin belirgin biçimde işlendiği eserler tespit edilmiştir. Bu durumun, 1990'lara kadar çeşitli biçimlerde süregeldiğini ifade etmek yanlış olmaz ancak ölümün yaşanma biçimleri, toplumsal olayların seyrine ve yazarların tercihlerine göre çeşitlilik göstermiştir denilebilir. 1990'lardan sonra ölüm temalı eserlerde yazarların kelime tercihlerinde daha dikkatli davrandıkları, çocuk okurda tahribat yaratma endişesiyle hareket ettikleri gözlenmiştir. Ölüm acısının hafifletilmesini amaçlayan eserlerin de yazıldığını eklemek gerekir.



ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. YÖNTEM

Bu bölüm; araştırmada izlenen bilimsel yaklaşım, araştırmanın modeli, çalışma grubu, verilerin toplanma süreci ve analizi hakkında bilgiler içermektedir.

3.1. Araştırma Modeli

Bu araştırma, ortaokul 5. sınıf öğrencilerinin ölüm temalı çocuk edebiyatı eserlerinde yer alan ölüm olgusunun farklı biçimleri karşısında gösterdikleri tepkileri tespit etmeye çalışmaktadır. Bu tepkilerin anlaşılması, sürecin derinlemesine incelenmesini gerekli kılmaktadır. Bu sebeple araştırmada nitel desenlerden olgubilim (fenomenoloji) kullanılmıştır.

Olgubilim (fenomenoloji), bireylerin bir olguya dair tecrübelerini, algılarını ve bunlara yüklediği anlamı ortaya çıkarmaya çalışır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Olgubilimde, bir olgu ile alakalı çeşitli tecrübelerle sahip bireylerin, tecrübelerinin özüne ulaşmak gayesi vardır (Creswell, 2014). Bu desende şu sorulara odaklanılır: İnsanlar bir olguyu nasıl betimler, bu olgu hakkında neler hisseder ve bu olguyu nasıl yargılar, başkaları ile bu olgu üzerine nasıl konuşur? (Patton, 2014).

Ortaokul 5. sınıf öğrencileri, ölüm temalı çocuk edebiyatı metinlerini okuyup anladıklarında, ortaya çıkan tecrübe nasıl anlaşılmalıdır? Onların bahsi geçen metinlere karşı geliştirdikleri tepkiler ve bu tepkileri belirleyen unsurlar nelerdir? Eserlerde ölümün işleniş biçimi, okurların cinsiyeti, okuma alışkanlıklarının düzeyi ve ölümle ilgili yakın zamanlı tecrübeleri, onların ölüm temalı eserler karşısındaki tepkilerine hangi yönde tesir etmektedir? Bütün bu soruların cevaplanabilmesi ancak çocuk okur ile bahsi geçen metinlerin bir araya getirilmesi ve sürecin çeşitli veri toplama yöntemleri kullanılarak kayıt altına alınmasıyla mümkün olabilir. Yukarıda da ifade edildiği üzere bu araştırma bir olgu hakkında -çocuk edebiyatı metinlerindeki ölüm olgusu hakkında- 5. sınıf öğrencilerinin tecrübelerini aydınlatmak amacını taşımaktadır. Böylesi bir amaç için gözlem, görüşmeler ve doküman analizi yoluyla uzun süreli ve derinlemesine bir veri toplama sürecine ihtiyaç duyulduğu için olgubilim deseni tercih edilmiştir.

Okur merkezli kuramlardan hareketle yapılan araştırmalarda, anlamın inşa edilmesinde bazen okurun bazen de metnin asıl belirleyici olduğu düşüncesiyle hareket edilmiştir. Bazı araştırmacılar ise bunun etkileşimli bir süreç olduğunu ve anlamın karşılıklı belirleyicilik ilkesine dayalı olarak inşa edildiğini ifade etmektedir (Rosenblatt, 2013, s. 929). Bu çalışmada da okuma sürecinde ortaya çıkan anlamın metin ile okurun karşılıklı etkileşimine dayandığı düşüncesiyle hareket edilmiştir. Bu sebeple hem metnin hem de okurlardan oluşan çalışma grubunun özelliklerini dikkate alan bir araştırma yürütülmüştür.

3.2. Çalışma Grubu

3.2.1. Çalışma grubunu belirleme süreci

Araştırmanın çalışma grubu Artvin İl Millî Eğitim Müdürlüğüne bağlı merkez Atatürk Ortaokulunda öğrenim görmekte olan 17 beşinci sınıf öğrencisidir. Çalışma grubu belirlenirken birden fazla örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Maliyet, ulaşım, zamanın verimli kullanımı gibi durumlar göz önünde bulundurularak ilk aşamada kolay ulaşılabilir durum örnekleme tercih edilmiş ve Artvin İl Millî Eğitim Müdürlüğüne bağlı Atatürk Ortaokulu belirlenerek müdürlükten araştırma izni alınmıştır. Ardından Atatürk Ortaokulu içerisinde benzeşik (homojen) örnekleme yöntemi ile beşinci sınıf şubeleri tespit edilmiştir. Tespit edilen üç şube cinsiyet dağılımı ve okuma alışkanlığının düzeyi bakımından incelenmiş, maksimum çeşitlilik örneklemesine en uygun özellikleri gösteren 5-B şubesi belirlenmiştir.

Nitel araştırmalar birden fazla örnekleme yöntemine başvurmayı mümkün kılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2008, 114). İlk örnekleme yöntemi olan kolay ulaşılabilir örnekleme zaman verimliliği, ulaşım, maliyet gibi gerekçelerle tercih edildiği yukarıda ifade edilmişti. İkinci olarak kullanılan benzeşik örnekleme yöntemi, aynı sınıf düzeyindeki dolayısıyla aynı yaş grubundaki öğrencilerin tercihinin dayanmaktadır. Bunun amacı da söz konusu sınıf düzeyindeki öğrencilerin ölüm olgusunu kavrama konusunda kritik bir süreci yaşıyor olmalarıdır. Araştırmalar göstermektedir ki çocuklar ölümün önüne geçilmez biyolojik bir süreç olduğunu ancak 9-10 yaş aralığında kavrayabilmektedir (Tanhan ve Arı İnci, 2009: 34). Bu kritik dönemdeki öğrencilerin, çocuk edebiyatındaki ölüm olgusu karşısında gösterdikleri

tepkiler belirlenmek istendiği için bu aşamada benzeşik (homojen) örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Son aşamada tercih edilen maksimum çeşitlilik örneklemesinin kullanılma amacı ise yaşları bakımından benzeşik olan katılımcıların okuma alışkanlıklarının düzeyi, ölümle ilgili yakın zamanlı yaşantıları ve cinsiyet bakımından heterojen bir yapıya sahip olmalarının istenmesidir. Bu heterojenlik, onların ölüm karşısında gösterdikleri tepkilerin anlamlandırılmasında işe koşulacaktır. Cinsiyet ve ölümle ilgili deneyimler, ölümü algılamada ve bireyde ölüm kaygısının ortaya çıkmasında belirleyici değişkenlerden oldukları için (Tanhan, 2007, 83 ve Karakuş, Öztürk ve Tamam, 2012) dikkate alınmıştır. Okuma alışkanlığının düzeyi ise okur tepki kuramlarının (Tyson, 2014, s.175,178) okuma tecrübelerine yüklediği özel anlam dolayısıyla önemli bulunmuştur.

Özetle ifade etmek gerekirse okuma alışkanlığının düzeyi bakımından üstte olan bir katılımcının ölüm karşısında verdiği tepki ile altta olan bir katılımcının verdiği tepki hangi noktalarda ayrışmakta ya da hangi noktalarda benzeşmektedir; ölümle ilgili yakın zamanlı tecrübeler çocuk edebiyatı eserlerindeki ölüm yaşantıları karşısında öğrencilerin davranışlarını belirleyici etkilere sahip midir, okurun cinsiyeti söz konusu eserler karşısındaki tepkinin yönünü nasıl etkilemektedir... Bu ve buna benzer soruların cevaplanabilmesi ancak heterojen bir örnekleme yönteminin kullanılması ile mümkündür. Zaten maksimum çeşitlilik örneklemesinin amacı, çeşitlilik gösteren durumlar arasındaki müşterek yanları veya benzerlikleri tespit etmektir (Yıldırım ve Şimşek, 2008, 109). Açıklanan gerekçelerle son aşamada beşinci sınıf şubeleri arasından, işaret edilen özellikler göz önünde bulundurulduğunda, maksimum çeşitlilik gösteren 5-B şubesi, çalışma grubu olarak tercih edilmiştir. Bu çalışma grubunda 8 kız, 9 erkek toplam 17 öğrenci vardır. Bu öğrencilerden 8'i alt, 3'ü orta, 6'sı ileri düzey okuma alışkanlığına sahiptir. Öğrencilerden 10'u ölümle ilgili yakın zamanlı bir yaşantı geçirmiş, 7'si geçirmemiştir. Çalışma grubunun bütün bu özelliklerinin tespit edilmesine dair ayrıntılar ise müstakil bir başlık altında aşağıda paylaşılmıştır.

Son olarak uygulamalara geçilmeden önce çalışma grubundaki öğrencilerle bir odak grup görüşmesi gerçekleştirilmiş ve onların edebî eserlerde ölüm temasının kullanılması hakkındaki görüşlerine de başvurulmuştur. Yarı yapılandırılmış görüşme formuyla gerçekleştirilen bu mülakatta öğrencilerden kitapların kendilerinde yaratabilecekleri duygusal dönüşümler, bir kitapta gerçekleşen ölüm vakası karşısında

hangi duygu ve düşünceleri yaşayacakları, ölüm vakasının bir edebî eseri değersizleştirip değersizleştirmedigine dair görüşleri alınmıştır. Bu görüşmeden elde edilen veriler de tasnif edilmiş ve katılımcıların eserler karşısındaki tepkilerinin yorumlanmasında bu verilerden de istifade edilmiştir.

3.2.2. Çalışma grubunun okurluk özellikleri

Çalışma grubundaki öğrencilerin okudukları metinlere verdikleri tepkilerin kaynaklarını belirleme sürecinde katılımcıların birer okur olarak yapılarının ayrıntılarıyla tespit edilmesi önem arz etmektedir. Bu sebeple öğrencilerin okuma alışkanlıklarının düzeyi, eser tercihleri, okuma konusunda yakın çevre desteğine sahip olup olmadıkları tespit edilmeye çalışılmıştır. Bu gaye ile hem öğrencilerden kendi okur otoportrelerini yazmaları istenmiş hem de sınıfın Türkçe öğretmeninden katılımcıların her birinin birer okur olarak portresini yazması talep edilmiştir. Ayrıca okuma ilgileri ve okuma alışkanlıklarının düzeyleri tespit edilirken kütüphane kayıtlarının yanı sıra Türkçe öğretmenin tuttuğu okuma kayıtlarından da yararlanılmıştır. Okur otoportrelerinin yazımında öğrencilerin yaş grubu göz önünde bulundurularak daha etkili bir yazılı anlatım gerçekleştirebilmeleri için otoportre yazma işlemi mektup biçimine dönüştürülmüştür. Mektupta öğrencilere birtakım sorular yöneltilmiş ve bu mektuba cevap vermeleri istenmiştir. Kendilerine okurlukla ilgili yöneltilen sorular şunlardır:

Kitaplarla aran nasıl? Onları seviyorsan niçin seviyorsun ve hangi türlerini seviyorsun? Nerede ve ne zaman kitap okursan daha mutlu olursun? Kitabı kim tavsiye ederse mutlaka okursun? Harçlığını kitap almak için harcamak sence mantıklı mı? Kitaplarını başkalarına ödünç verir misin? Geri gelmezse ne olur?

Belki de kitaplardan iğreniyorsun? Hepsinden mi? Ama neden? Kitapları sevebilme ihtimalin var mı? Bir kitabı sevmen için o kitabın hangi özelliklere sahip olması gerek? Sana kitap hediye edilse ne hissedersin?

Kısacası ben senin nasıl bir okur olduğumu merak ediyorum.

Katılımcılar, yukarıdaki soruları da kullanarak kendi okur otoportrelerini oluşturmuştur. Onlar tarafından oluşturulan bu otoportrelerin yanı sıra Türkçe öğretmenin yazdığı okur portrelerinden elde edilen bilgiler bir araya getirilmiş ve

öğrencilerin okurluk özellikleri belirlenerek sınıflandırılmış, öğretmenin yazdığı portrelerle öğrencilerin yazdığı otoportrelerin örtüşen ve çelişen yanları da tespit edilerek çelişki ve örtüşmeler gerekçeleriyle açıklanmaya çalışılmıştır. Ayrıca verilerin çeşitliliğini artırmak ve bu yolla bir sağlama yapabilmek maksadıyla çalışma grubundaki her bir öğrencinin Türkçe dersi akademik başarısı, tablo hâlinde gösterilmiş ve başarıya dair bu veriler, portre ve otoportreleri anlamak ve açıklamak için kullanılmıştır. Yapılan sınıflandırmalar her bir öğrencinin durumuna genel bir bakış sağlama amacını taşımakta olup çalışma grubunun ölüm temalı eserler karşısındaki tepkilerinin yorumlanmasında onların okurluk özellikleriyle alakalı ayrıntılara değinilmiştir.

Öncelikle öğretmenin yazdığı portrelerden yola çıkılarak yapılan sınıflandırmaya yer verilmiştir. Öğretmenin yazdığı portrelerde, aşağıda görüleceği üzere, öğrencilerin okurluk durumu hakkında verdiği bilgiler iki ayrı tabloya dönüştürülmüştür. İlk tablo üç ana başlıktan meydana gelmektedir.

İlk başlık okuma alışkanlığının düzeyidir. Okuma alışkanlığının nasıl ölçüleceği hususunda farklı görüşler vardır. Bu çalışmada Amerikan Kütüphaneler Birliğinin okunan kitap sayısı ve kütüphane kullanımını ölçüt kabul ederek yaptığı sınıflandırma ölçüt kabul edilmiştir. Buna göre yılda 1-5 kitap okuyan ve 1-5 kez kütüphaneye giden kişi zayıf alışkanlığa, yılda 6-11 kitap okuyan ve 6-11 kez kütüphaneye giden kişi orta düzey alışkanlığa, yılda 12 ve fazla kitap okuyup 12 ve daha fazla kez kütüphaneye giden kişi güçlü alışkanlığa sahiptir (A.L.A., 1978: 3'ten aktaran Yılmaz, 2004: 116). Yalnızca niceliğin yeterli bir ölçüt olamayacağı düşüncesinden hareketle verileri güçlendirmek üzere Dökmen (1994, s.34)'in ifade ettiği ölçütler de dikkate alınmıştır. Dökmen, okuyucunun ne tür yayınlar okuduğunun; ne sıklıkla okuduğunun; bir seferde aralıksız ne kadar okuyabildiğinin; hangi okuma stratejilerini kullandığının; kitaplarını hangi yolla elde ettiğinin de alışkanlık düzeyinin tespitinde önemli olduğunu ifade etmiştir. Bu çalışmada bu bilgilere öğrenciler tarafından yazılan okur otoportreleri, sınıf Türkçe öğretmeni tarafından katılımcı öğrencilerin her biri için yazılmış olan okur portreleri ve yine sınıf Türkçe öğretmeni ile yapılan görüşmeler vasıtasıyla ulaşılmıştır. Öğrencilerin bir eğitim öğretim yılında kaç kitap okudukları bilgisine ise hem okul kütüphane kayıtları hem de Türkçe öğretmenin tuttuğu okuma kayıtları vasıtasıyla ulaşılmıştır.

İkinci başlık kitap okuma konusunda yakın çevre desteğinin var olup olmadığı üçüncü başlık ise öğrencilerin eser seçimindeki eğilimleridir.

Tablo 3.1.

Çalışma Grubunun Okuma Alışkanlığı Düzeyleri

Okuma Alışkanlığı Düzeyleri	Katılımcılar	Toplam
İleri	Ö1, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö9	6
Orta	Ö2, Ö8, Ö10	3
İleri	Ö7, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16, Ö17	8

Tablo 3.2.

Çalışma Grubunun Okuma Alışkanlığı Konusunda Yakın Çevre Desteği Alma Durumları

Yakın Çevre Desteği	Katılımcılar	Toplam
Aile Desteği	Var	Ö1, Ö4, Ö5, Ö10, Ö15, Ö17
	Kısmen	Ö2, Ö3, Ö6, Ö8
	Yok	Ö7, Ö9, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö16
Arkadaş Desteği	Var	Ö1, Ö3, Ö4, Ö5, Ö8
	Kısmen	Ö6, Ö9, Ö10
	Yok	Ö2, Ö7, Ö15, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö16, Ö17

Tablo 3.3.

Türkçe Öğretmeni Tarafından Yazılan Okur Portrelerine Göre Çalışma Grubunun Kitap Tercihleri

Tercihler	Katılımcılar	Toplam
Eğlenceli	Ö6, Ö9, Ö11	3
Hacmi az	Ö2, Ö4, Ö11	3
Cinsiyete Yönelik	Ö1, Ö5	2
Sürükleyici	Ö3	1
Seri Hâlinde	Ö5, Ö6, Ö9	3
Belirtilmemiş	Ö7, Ö8, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16, Ö17	8

Tablo 3.1’de görüldüğü üzere 17 öğrenciden 8’i alt, 3’ü orta, 6’sı üst düzey okuma alışkanlığına sahiptir. Alt düzey okuma alışkanlığına sahip 8 öğrenciden 6’sı erkek, 2’si kızdır. Orta düzey okuma alışkanlığına sahip 3 öğrenciden 2’si kız 1’i erkektir. İleri düzey okuma alışkanlığına sahip 6 kişiden 4’ü kız 2’si erkektir. Okuma alışkanlığının düzeyine göre öğrenciler heterojen bir dağılım göstermekle birlikte, alt ve

ileri düzeyde kısmi bir yığılmanın olduğu ifade edilmelidir. Ayrıca okuma alışkanlığının düzeyi konusunda kızların erkeklere nazaran daha iyi durumda olduğu da eklenmelidir. Bu araştırmanın çalışma grubunda ortaya çıkan cinsiyet ile ilgili bu durum, ülkemizde, başka araştırmaların örneklemelerinde de benzer bir biçimde tespit edilmiştir (Mete, 2012). Tablo 1'in ikinci başlığı olan yakın çevre desteğindeki rakamlar da heterojen bir dağılıma işaret etmektedir. Bu başlıkta dikkate değer husus, okuma konusunda aile ve arkadaş desteğine rağmen öğrencilerden bazılarının okuma alışkanlık düzeyinin alt olması ve bu desteğe sahip olmayan bazı öğrencilerin ise ileri düzey bir okuma alışkanlığı kazanabilmiş olmasıdır.

Tablo 3.2'yi, Tablo 3.1 ile birlikte değerlendirmek, daha isabetli yargılara varmayı sağlayabilir çünkü ikinci tabloda dikkati çeken önemli nokta öğretmen tarafından sınıfın bir kısmının kitap tercihlerinin belirtilmemiş olması gelmektedir. İki tablo da incelendiğinde görülecektir ki Türkçe öğretmeni, okuma alışkanlığının düzeyi bakımından zayıf bulduğu öğrencilerin kitap türü tercihinden bahsetmemiştir. Kendisiyle yapılan görüşmede tablodaki bu durum öğretmene sorulmuş ve söz konusu öğrencilerin bir türe yönelik tercihlerini tespit edebilecek kadar uzun süre bir kitabı ellerinde bulundurmadıkları bilgisine ulaşılmıştır. Öğretmenin konuyla ilgili ifadeleri aşağıdaki gibidir:

“Bu öğrencilerin ellerinde nadiren kitap görüyorum. O yüzden okuma ilgileri konusunda bir eğilim tespit edebilmem zor... Genel olarak eğlence ve kolaylıktan yanadırlar ancak o kitapları dahi istikrarlı bir biçimde okuduklarına şahit olmadım.”
TÖ

Diğer düzeylerdeki okurların kitap tercihlerinin de belirli bir çeşitlilik gösterdiğini ifade etmek isabetli olacaktır. Zaten bu iki tablonun en önemli yönü çalışma grubunun okurluk özellikleri bakımından heterojen olduğunu göstermesidir. Bu çeşitlilik, çalışmanın sağlıklı seyri açısından ehemmiyetlidir zira ölüm temalı eserlere tepki verirken okurları harekete geçiren unsurların belirlenmesi konusunda yardımcı olmaktadır. Çeşitli okur tiplerinin metinlere karşı geliştirdikleri tepkilerin anlaşılmasında onların okuma alışkanlığı, aile ve arkadaş desteği alıp almadıkları hususu göz önünde bulundurulacaktır. Bu noktada tekraren belirtmek gerekir ki okuma alışkanlığı, aile ve arkadaş desteğinin üç kategoride (var, yok, kısmen) kabaca sınıflandırılmış olması; çalışma grubunun genel resminin görülebilmesi amacını

taşımaktadır. Yukarıda da ifade edildiği üzere öğretmen tarafından paylaşılan ayrıntılı bilgiler öğrencilerin ölüm temalı metinlere gösterdikleri yazılı tepkilerin analizinde işe koşulacaktır.

Aşağıda çalışma grubunun Türkçe dersi akademik başarılarının bir yıllık durumu, son bir yılda okuduğu kitap sayısı ve okuma alışkanlığı düzeyleri bir tabloda birleştirilmiştir. Türkçe dersi akademik başarısı ile okuma becerisi (Yıldız, 2013) ve okuma alışkanlığı (Güngör, 2009) arasında güçlü bir ilişki vardır. Bu sebeple akademik başarılarla okuma alışkanlığı düzeyine ait verilerin örtüşmesi okuma alışkanlığı düzeylerinin doğru tespit edilip edilmediğini anlamak bakımından önemlidir. Öğrencilerin son bir yılda okuduğu kitap sayısı da onların okuma alışkanlığı düzeylerinin tespitinde kullanılmıştır. Özellikle Türkçe öğretmenin tuttuğu okuma kayıtları esas alınmıştır çünkü Türkçe öğretmeni, her bir öğrencinin eseri hangi biçimde, her gün hangi miktarda okuduğuna dair denetimde bulunmuş ve hem sözlü hem de yazılı dönütler almıştır.

Tablo 3.4.

Çalışma Grubu Türkçe Dersi Akademik Başarı Durumu, Son Bir Yılda Okuduğu Kitap Sayısı ve Okuma Alışkanlığı Düzeylerinin Karşılaştırılması

Öğrenciler	Akademik Başarı Durumları			Son Bir Yılda Okuduğu Kitap Sayısı	Okuma Alışkanlığı Düzeyleri
	I. Dönem	II. Dönem	Ortalama		
Ö1	97,00	96,29	96,64	27	İleri
Ö2	95,33	89,00	92,16	10	Orta
Ö3	90,00	91,29	90,64	24	İleri
Ö4	93,67	92,43	93,05	20	İleri
Ö5	95,67	95,29	95,48	28	İleri
Ö6	89,93	87,57	88,75	22	İleri
Ö7	68,33	77,67	73,00	3	Alt
Ö8	81,00	89,71	85,35	8	Orta
Ö9	85,83	89,00	87,41	24	İleri
Ö10	93,33	87,50	90,41	11	Orta
Ö11	63,33	76,86	70,09	4	Alt
Ö12	61,50	68,00	64,75	3	Alt
Ö13	51,00	57,50	54,25	3	Alt
Ö14	49,67	53,50	51,58	4	Alt
Ö15	45,00	42,33	43,66	3	Alt
Ö16	57,50	68,17	62,83	2	Alt
Ö17	53,67	50,33	52,00	5	Alt

Akademik başarı durumları, Türkçe öğretmeninin portrelerinden yola çıkılarak tespit edilen okuma alışkanlığı düzeyleri ile belirli bir oranda örtüşüyor görünmektedir. Özellikle okuma alışkanlığı bakımından zayıf öğrencilerin, akademik ortalamalarının da düşük olduğu görülmektedir. Farklılıklar orta ve ileri düzey öğrencilerde ortaya çıkmıştır.

Türkçe öğretmeninin zayıf okur olarak nitelediği okurların Türkçe dersi akademik başarı ortalamaları 43 ile 73 arasında değişmektedir. Yine Türkçe öğretmeni tarafından ileri düzey okur olarak tavsif edilen öğrencilerin 85 ve üzeri notlar aldığı görülmektedir. Ancak öğretmen tarafından orta düzeyde olduğu ifade edilen Ö2, Ö8 ve Ö10'un da ortalamaları 85'in üzerindedir. Bu tabloyu kendisine sorduğumuz Türkçe öğretmeni şu ifadelerle durumu açıklamıştır.

“Bazı öğrencilerin akademik başarısının okuma alışkanlığıyla uyuşmaması çok normal. Akademik başarının kaynağı bazen başka faktörler olabiliyor çünkü... Mesela Ö10 üzerinde yoğun bir aile baskısı var. Sınavlara çok ama çok gayretli bir şekilde çalışıyor. Test başarısı da yüksek ama kitaplarla ilişkisi çok güçlü değil. Ancak orta düzeyde bir ilişki söz konusu... Ö8'in başarısında da arkadaş çevresinin önemli bir katkısı söz konusu. Arkadaş çevresinin tamamının başarı düzeyi çok yüksek... Bu durum onu, çalışmaya motive ediyor. O da sınırlarını zorluyor. Buna, Ö10'daki gibi test başarısını da eklemek lazım. Ö2 içinse tam tersi bir durum söz konusu... Ö2'nin zihinsel olarak potansiyeli akademik başarıyı yakalayabilecek durumda zaten ve aldığı not doğal bir sonuç ama onu orta düzey bir okur yapan şey, daha çok sınıf içi arkadaş çevresi. Onun ileri düzey okur olma ihtimali yok değil ancak onu ne ailesi motive edebiliyor ne de arkadaş atmosferi... Şahsi gayretlerim de yetersiz kalıyor.” TÖ

Türkçe öğretmeni, kendi tespitleriyle akademik ortalama arasında yer yer ortaya çıkan uyumsuzlukları yukarıdaki gibi açıklamıştır. Ayrıca bütün sistemde genel olarak yüksek not verme eğiliminin bulunduğunu ve bu durumun Türkçe dersinin akademik başarı ortalamalarına da yansıdığını ifade etmiştir.

“Öğrencilerin başarı belgesi alması çok önemseniyor. Bu ise isabetli değerlendirme yapmamızın önüne geçiyor çünkü öğretmenlerden notları yükseltmeleri yönünde genel bir beklenti var.” TÖ

Türkçe öğretmeninin değerlendirmeleri ile öğrencilerin akademik başarı

ortalamalarının yanında öğrencilerin kendi okurluk durumları hakkındaki değerlendirmeleri de alınmıştır. Aşağıda öğrencilerin yazmış oldukları otoportrelerden yola çıkılarak hazırlanmış iki tablo vardır. Bu iki tablodan ilki öğrencilerin kitaplara dair duygusal kanaatlerini, ikincisi kitap tercihlerini resmetmektedir.

Tablo 3.5.

Otoportrelere Göre Çalışma Grubunun Kitaplarla İlgili Genel Duygu Durumları

Duygu İfadesi	Katılımcılar
Çok severim	Ö1,Ö3,Ö4,Ö5
Severim	Ö2,Ö6,Ö7,Ö8,Ö13,Ö14,Ö16
Bazen Sevmiyorum	Ö9, Ö10, Ö11
Sevmem	Ö12, Ö17

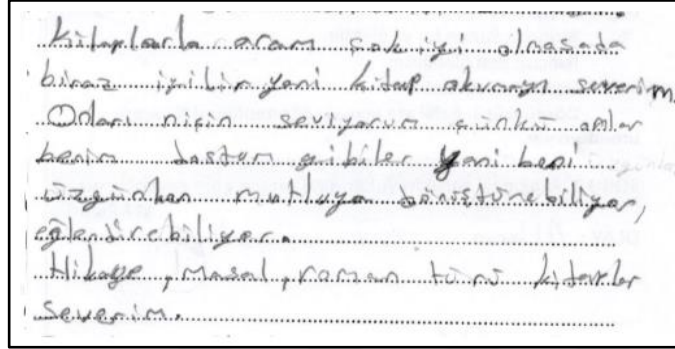
Tablo 3.5 incelendiğinde kitap sevgisi konusunda öğrencilerin kendileri hakkındaki kanaatleriyle tablo 3.1’de gösterilen okuma alışkanlıklarının düzeyi konusundaki öğretmen kanaatleri arasında tam bir örtüşmenin olduğu söylenemez. Zira öğretmenin kitaplarla ilişkisini oldukça zayıf bulduğu öğrencilerden bazıları da kitaplarla arasının iyi olduğunu ifade etmiştir. Ortaya çıkan tablolar hakkında kendisiyle yapılan görüşmede sınıf Türkçe öğretmeni bu durumu şöyle açıklamıştır:

Kendilerini değerlendirirken oldukları gibi değil olmak istedikleri gibi görünmeye çalışıyorlar. Daha doğrusu bizim onlardan beklentilerimizi yerine getirmeye çalışıyorlar. Etraftaki büyükler ya da öğretmenler kitaba ve okumaya dair hep olumlu sözler söyledikleri için onlar, kitap hakkındaki duyguları olumsuz bile olsa ifade etmekte zorlanıyor. Bana göre bu biraz değerlendirilme kaygısından kaynaklanıyor. Aksi takdirde okuma saatlerindeki hâl ve tavırları başka türlü olmalıydı ancak hadi kitapları açalım dediğim vakit bir kısmının suratları asılıyor ve üzerlerinde bir baskı hissediyorlar. Hâlbuki bir kısmı kendileri için gayet doğal bir faaliyeti gerçekleştiriyor görüntüsü sergiliyor. Bu durum bana alt düzey öğrencilerin kitaplar hakkında pek de açık sözlü olamadıklarını düşündürüyor. T.Ö

Bu hususu açıklığa kavuşturmak üzere bir başka sonuca daha dikkat etmek faydalı olacaktır. Öğretmenin okuma alışkanlığı bakımından düşük düzeyli olarak adlandırdığı öğrenciler, yukarıda görüldüğü üzere kitap tercihlerinden bahsederken

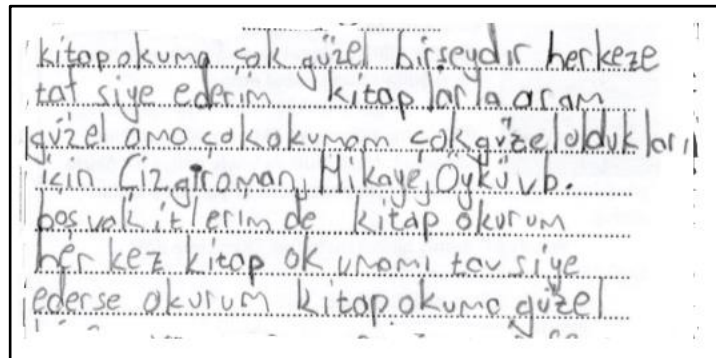
ayrıntılı bilgi vermek yerine bazı edebî türlerden bahsetmeyi tercih etmişlerdir.

Bunun aksine öğretmen tarafından ileri düzey okuma alışkanlığı olduğu belirtilen katılımcılar, kitap tercihlerini belirtirken ayrıntıları daha fazla dile getirmiştir. Bu durumu örneklendiren otoportreler aşağıda yer almaktadır.



“...kitaplarla aram çok iyi olmasada biraz iyidir. yani kitap okumayı severim. Onları niçin seviyorum çünkü onlar benim dostum gibiler. Yani beni üzgünken mutlu ya dönüştürebiliyor, eğlendirebiliyor. Hikâye, masal, roman türü kitaplar severim.” Ö7

Ö7 kitaplarla arasının biraz iyi olduğunu ifade ettikten sonra kitapları sevdiğini belirtiyor ancak söz konusu sevdiği kitabın nitelikleri olunca birkaç edebî türü sıralıyor ve ayrıntılı bilgi vermiyor. Ö7, öğretmeni tarafından zayıf okur olarak nitelendirilmiştir. Tam da yukarıdaki tespiti doğrular şekilde sevdiğini söylediği kitaplar hakkında ayrıntılı sözler söylemekten kaçınmıştır. Aşağıda Türkçe öğretmeni tarafından zayıf okur olarak nitelenen ve yine okumayı sevdiğini vurgulayan bir başka öğrencinin, Ö12’nin, otoportresinden bir alıntı yapılmıştır.



“Kitap okumak çok güzel bir şeydir. Herkeze tavsiye ederim. Kitaplarla aram güzel ama çok okumam çok güzel oldukları için Çizgiroman, Hikâye, Öykü vb. Boş vakitlerimde kitap okurum. herkez kitap okumamı tavsiye ederse okurum. kitap okuma

güzel.” Ö12

Alıntıda görüldüğü üzere Ö12 de sevdiği kitapların özellikleri üzerinde çok fazla durma ihtiyacı hissetmemiştir. Beri yandan yine okumayı sevdiğini ifade eden ve öğretmeni tarafından da ileri düzey bir okur olarak tavsif edilen Ö1, sevdiği kitaplar hakkında pek çok ayrıntıya değinme gereği duymuştur.

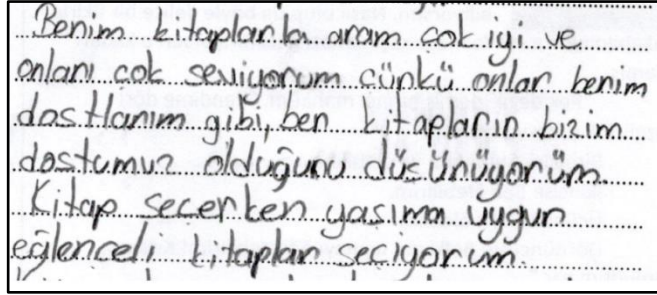
Okumayı sevmek istiyordum. Benim kitaplarla aram çok iyi. 2. olarak kitapları sevmemin nedeni, kitap eğer benim okumayı sevdiğim türde ise beni sürükler ve devamının gelmesini isterim ve sıkılmam. 3. sorunu da çocuk romanları ve komik çocuk hikâyelerini bunlar dışında genç kız romanlarından hoşlanırım. 4. sorunu cevapla.

Benim kitaplarla aram çok iyi. 2. olarak kitapları sevmemin nedeni, kitap eğer benim okumayı sevdiğim türde ise beni sürükler ve devamının gelmesini isterim ve sıkılmam. 3. sorunu da çocuk romanları ve komik çocuk hikâyelerini bunlar dışında genç kız romanlarından hoşlanırım. Ö1

Ö1, okuduğu eseri sevebilmesi için kendisini sürüklemesi ve sıkıcı olmaması gerektiğini ifade ettikten sonra edebî tür isimlerini sayarken çocuk romanı, genç kız romanı ve komik çocuk hikâyesi gibi daha açıklayıcı tamlamalara başvurmuştur. Ö1’in öğretmen tarafından oluşturulan okur portresi de bu alıntı ile örtüşmektedir. Türkçe öğretmenin Ö1 hakkındaki ifadeleri arasında şunlar yer almaktadır:

Cinsiyetine bağlı olarak geliştiğini düşündüğüm bir okuma alışkanlığı var. Daha çok kız öğrenciler tarafından tercih edilen yazarları takip ediyor. İpek Ongun mesela... Okuduğu kitap hakkında konuşmayı seviyor. TÖ

Yine öğretmen değerlendirmesinde ileri okur kategorisinde yer alan Ö4 de sevdiği ve tercih ettiği kitabı anlatırken ‘yaşıma uygun’ ve ‘eğlenceli’ sıfatlarını tercih etmiştir.



Benim kitaplarla aram çok iyi ve onları çok seviyorum çünkü onlar benim dostlarım gibi, ben kitapların bizim dostumuz olduğunu düşünüyorum. Kitap seçerken yaşama uygun eğlenceli kitaplar seçiyorum. Ö4

Türkçe öğretmenin Ö4 hakkında kullandığı şu ifadeler de Ö4'ün 'yaşıma uygun ve eğlenceli kitaplar seçiyorum' ifadesini açıklar niteliktedir:

"Kolaylıkla tüketebileceği eserleri tercih eder. Seçtiği eserler çoğunlukla hacmi az olan eserlerdir." TÖ

Yukarıda işaret edilen örtüşmeler Türkçe öğretmenin öğrenciler hakkındaki kanaatlerinde isabet kaydettiğini gösterir niteliktedir. Bu durum onun paylaştığı bilgilerin güvenilirliğine işaret etmektedir.

Oluşturulan tablolar ve yapılan alıntılar göstermektedir ki çalışma grubu, okuma ilgi ve alışkanlıkları bakımından karma bir yapıdadır. Sınıf Türkçe öğretmenin katılımcılar hakkındaki görüşleriyle, katılımcıların akademik başarıları ve yazdıkları otoportreler büyük oranda uyuşmakta ancak yer yer çelişkilerin varlığı dikkat çekmektedir. Bu çelişkileri ortaya çıkaran durum ise öğrencilerin otorportrelerini yazarken hissettikleri değerlendirilme baskısıyla kitaplar hakkında, öyle düşünmese bile, olumlu bir yargıda bulunma ihtiyacı duymasından kaynaklanmaktadır. Çok az öğrenci kitaplar ya da okuma konusunda olumsuz yargı cümlesi kurabilmiştir.

Okurluk özellikleri bakımından ortaya çıkan çeşitlilik, bu araştırma için önemlidir. Söz konusu bu çeşitlilik öğrenci tepkilerinin temel dinamiklerinin anlaşılması hususunda birtakım açıklamalar yapmaya imkân sağlamaktadır. Öte yandan akıcı okuma becerisinden yoksun olan ve kitaplara karşı duyuşsal olarak mesafeli olan öğrencilerin tepkilerinin alınmasını zorlaştırmaktadır. Zira metne tepki gösterebilmek için onu anlamak icap etmektedir. Beri taraftan bu sorun metinlerin araştırmacı tarafından sınıfa sesli bir biçimde okunmasıyla aşılmıştır. Tepkilerin alınması

konusunda ortaya çıkan bir diğer problem ise öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin sınırlılığıdır. Bu sorunun çözümünde ise eserlere dair sorular sorarken yönlendirici olmaktan kaçınmak şartıyla soruların ayrıntılı yapılandırılması yoluna gidilmiştir. Aksi takdirde metinler hakkında sorulacak genel ve kapsamlı sorular öğrencilerce tam olarak kavranamamakta ve birtakım soru ve sorunları peşinden sürüklemektedir.

3.2.3. Çalışma grubunun ölümle ilgili yakın zamanlı yaşantıları

Öğrencilerin ölümle ilgili yaşantılarına ait bilgiler, verilerin açıklığa kavuşturulmasında işlevsel olabileceği için çalışma grubunun yakın dönemli ölümle ilgili yaşantıları tespit edilmeye çalışılmıştır. Tanhan (2007, 83), ölümle ilgili yaşantıların ölümü anlamada ne kadar etkili olduğunu anlatmak için şunları ifade etmektedir: “Ölümü anlamada etkili olan en önemli faktör yas ve ölüm deneyimleridir. Yaşantısında önemli birini kaybetmemiş birinin ölüm algısı oldukça sınırlı olacaktır.” Bildik’in (2013) tespitleri de bu yöndedir: “Kayıp yaşayan bireyin geçmişinde kayıplarının olup olmaması, bu kayıplara gösterdiği yas tepkileri ve önceki kayıplara yönelik yas sürecinin tam olarak tamamlanıp tamamlanmadığı gibi etkenler de yas sürecini ve kayba yönelik uyumu etkiler.”

Çalışma grubuyla yapılan görüşmede kendilerine hatırlayabildikleri bir dönemde tanıdıkları kimselerden ya da evcil hayvanlarından hayatını kaybeden olup olmadığı ve kaybın zamanı sorulmuştur. Çalışma grubunun yaş grubu dolayısıyla ölüm yaşantılarıyla ilgili sorular derinleştirilmeyip yalnızca yaşantının var olup olmadığı ve olduysa ne zaman gerçekleştiği soruları bilgisiyle yetinilmiştir. Bu sorulara verilen cevaplardan hareketle aşağıdaki tablo oluşturulmuştur.

Tablo 3.6.

Çalışma Grubunun Ölümle İlgili Yakın Zamanlı Yaşantıları

ÖĞRENCİLER	Ölümle İlgili Yakın Zamanlı Yaşantı	
	İnsan Ölümü	Evcil Hayvan Ölümü
Ö1	X	-
Ö2	-	X
Ö3	-	X
Ö4	X	-
Ö5	X	X
Ö6	-	X

Ö7	-	X
Ö8	-	-
Ö9	X	-
Ö10	-	-
Ö11	-	-
Ö12	X	-
Ö13	-	-
Ö14	-	-
Ö15	-	X
Ö16	-	-
Ö17	-	-
TOPLAM	5	6

Tabloda 3.6’da görüleceği üzere 5 öğrenci insan kaybı 6 öğrenci de evcil hayvan kaybı yaşamıştır. Hem insan kaybı hem de evcil hayvan kaybını aynı anda yaşayan yalnızca bir öğrenci vardır. 8 öğrenci ise ne insan kaybı yaşamıştır ne de evcil hayvan.

3.3. Veri Toplama Süreci

Ölüm temalı çocuk edebiyatı eserleriyle 5. sınıf öğrencilerinin bir araya getirilmesini ve sürecin kayıt altına alınmasını içeren bu araştırmada metin seçiminin yapılması, çalışma grubunun belirlenmesi, okuma ortamının düzenlenmesi ve okur tepkilerinin toplanmasını içeren işlem basamakları aşağıda anlatılmıştır:

Araştırma uygulamalarına başlanmadan evvel çocuk edebiyatının sınırları içerisinde ana teması ölüm olan edebî eserlerden bir havuz oluşturmak üzere pek çok çocuk edebiyatı antolojisi ve yayın evi kataloğu, akademik mecralarda yayınlanmış ve çok sayıda örnek metin içeren çocuk edebiyatı ders kitabı, çevrim içi hizmet veren kitap alışveriş sayfalarının veri tabanları ölüm ve ölümle ilgili anahtar kelimeler kullanılarak taranmıştır. Ayrıca çocuk edebiyatı alanında araştırmalar yürütmekte olan araştırmacılar, çocuk kütüphaneleri, okul kütüphaneleri de metin kaynağı olarak kullanılmıştır. Araştırmanın planlaması sürecinde başlayan bu tarama faaliyeti yaklaşık bir yıl sürmüştür. Tarama sonucunda ölüm temalı çocuk edebiyatı eserlerinden oluşan bir metin havuzu oluşturulmuştur. Daha sonra bu metinler, ölüm sebeplerine göre bir sınıflandırmaya tâbi tutulmuştur. Bu sınıflandırmada kategoriler önceden belirli olmayıp yalnızca ölümün biçimi ölçüt kabul edilmiştir. Bunun gerekçesi ölüm biçiminin yas süreçlerini belirleyici bir etkiye sahip olmasıdır (Bildik, 2013).

Metinler incelendiğinde ölüm biçimlerinin beş farklı kategori oluşturduğu görülmüştür: hastalık, kaza, sebepsiz öldürme, zorunlu öldürme, amaç uğruna ölüm. Hastalık ve kaza kavramları derinleştirilebilir ve alt kategoriler oluşturulabilirdi (hastalıkta kanser, veba vb. yahut kazada iş kazası, trafik kazası vb.) ancak ortaya çıkacak veri miktarının fazlalığı çalışmanın sağlıklı bir biçimde yürütülmesini engelleyeceğinden bu kategoriler bu hâllerile muhafaza edilmiştir. Bunun dışında öldürme yoluyla gerçekleşen ölüm üç ayrı kategoride değerlendirilmiştir. Sebepsiz öldürme, öldürme eylemini doğuracak herhangi bir gerekçenin olmayışına; zorunlu öldürme, bu eylemi gerçekleştirenin başka çaresinin olmayışına; amaç uğruna ölüm ise söz konusu eylemi failin kendisinin gerçekleştirmeyip ortaya çıkış şartlarını hazırlamasına işaret etmektedir. Bu kategorilere göre araştırma uygulamalarında kullanılmak üzere tercih edilen eserler ve yazarları aşağıda verilmiştir.

1. Kaza Sebebiyle Ölüm: Bir Şeftali Bin Şeftali, Yazar: Samed Behrengi
2. Hastalık Sebebiyle Ölüm: Nemik ile Onbaşı, Yazar: Aydın Özakın
3. Zorunlu Öldürme Sonucu Ölüm: İnci'nin Maceraları, Yazar: Orhan Kemal
4. Amaç Uğruna Ölüm: Gülibik, Yazar: Çetin Öner
5. Keyfi Öldürme Sonucu Ölüm: İlk Cinayetim, Yazar: Ömer Seyfettin

Bundan sonra bu eserlerin dil ve anlatımının yaş grubuna uygunluğunun, çalışma grubunda psikolojik tahribat yaratacak düzeyde şiddet içerip içermediğinin belirlenmesi için alan uzmanları ve bir uzman psikolojik danışmanın görüşlerine başvurulmuştur. Bu görüşler doğrultusunda yukarıda adları geçen eserlerin uygulamalarda kullanılmasına karar verilmiştir.

Araştırmaya konu olacak metinler ve araştırmanın yürütüleceği çalışma grubu belirlendikten sonra asıl veri toplama safhasına geçilmiştir. Araştırmanın 12 hafta süren bu aşamasında öğrenciler, sınıf ortamında ölüm temalı metinlerle karşı karşıya getirilmiştir. Her bir eserin basılı hâli uygulama öncesinde araştırmacı tarafından öğrencilere verilmiş ve metinler sınıfta yine araştırmacı tarafından sesli bir biçimde okunmuştur. Öğrenciler de bu sesli okumayı önlerindeki basılı metinden takip edebilme imkânı bulmuştur. Hem sesli okuma hem de metnin takibinin sağlanması, akıcı okuma becerileri bakımından zayıf öğrencilerin anlam kaybı yaşamaması, metinden uzaklaşmaması için alınmış bir tedbirdir. Zira bu çalışma, öğrencilerin bütünü

anlayabildikleri metinler karşısındaki tepkilerini tespit etmeyi amaçlamaktadır. Bu durum, araştırmanın 5. sınıf öğrencileriyle yürütülüyor olmasından kaynaklanmaktadır çünkü sınıfta henüz akıcı okuma becerisi kazanamamış öğrenciler azımsanamayacak bir sayıdadır.

Okur tepkileri, okuma sırasında sorulan sorularla alınabildiği gibi okuma sonunda da alınabilmektedir. Pek çok araştırmada her iki yöntemin de kullanıldığı görülmektedir (Beach ve Hynds, 1996: 475,476). Bu çalışma ortaokul 5. sınıf düzeyindeki öğrencilerle yürütülmüştür ve okuma sırasında 5. sınıf düzeyindeki okurlara birtakım sorular yönelmek, onların dikkatinin metinden uzaklaşmasına sebep olabileceği için sorular okuma sırasında değil okuma sonunda gerçekleştirilen odak grup görüşmeleri sırasında yöneltilmiştir. Ancak yine de okuma sırasında öğrenciler sözle ve beden diliyle tepki gösterme ihtiyacı hissedерlerse bu tepkilerin gözden kaçmaması için bir gözlemci tarafından gözlem notları tutulmuştur. Söz konusu gözlem notları uygulama sonrasında gözlemci tarafından raporlaştırılmıştır. Ayrıca her uygulama öncesinde öğrencilere, metin okunurken isterlerse soru sorabilecekleri ya da görüş belirtebilecekleri ifade edilmiştir. Böylece hem öğrencilerin metnin bütünlüğünden ayrılmaması hem de okuma sırasında doğal bir refleksle ortaya çıkabilecek tepkilerin gözden kaçmaması sağlanmaya çalışılmıştır. Ayrıca hem bağımsız bir gözlemci tarafından alınan gözlem notları hem de araştırmacının odak grup görüşmesi yoluyla elde ettiği veriler, veri çeşitlemesinin sağlanması anlamına da gelmektedir.

Okuma sonundaki bu görüşmelerde tepkilerin elde edilmesi Dobie (2012: 138)'nin etkileşimli okuma süreci anlayışı ile hareket eden araştırmacılar için önerdiği sorulardan hareketle fakat bu araştırmanın çalışma grubundaki öğrencilerin yaş ve eğitim düzeyine uyarlanarak öğrencilere basılı materyaller aracılığı ile sorulmuş ve sorulara yazılı cevaplar istenmiştir. Bu sorular aşağıdaki biçimde örneklendirilebilir.

- Eser okunurken düşündüklerinizi ve hissettiklerinizi yazınız.
- Eserde sizi en çok etkileyen kişi, durum ve olayları yazınız.
- Siz eserdeki kahramanlardan birinin yerinde olsaydınız ne yapardınız?
- Siz yazarın yerinde olsaydınız eserde hangi değişiklikleri yapardınız?
- Eseri beğendiniz mi? Cevabınız evet/hayır ise niçin?

Bu ve buna benzer sorular, okuma sonrasında araştırmacının da hazır bulunduğu sınıf ortamında yazılı olarak cevaplandırılmıştır. Sorular cevaplanırken öğrenciler, araştırmacıya sorularla ilgili anlamadıkları noktaları ya da kendi cevaplarıyla ilgili birtakım soruları yöneltebilmişlerdir. Söz konusu cevaplara göre yukarıdaki sorulara ek olarak birtakım sondalar sorulmuştur. Soruların ölüm konusunda yönlendirici olmamasına dikkat edilmiş, öğrencilerin eserlerde yaşanan ölüm vakasıyla ilgili duygu ve kanaatleri yukarıdaki sorulara ve sondalara verdikleri cevaplardan hareketle tespit edilmiştir. Örneğin kendisini yazarın yerine koyduğu zaman öğrencinin kurgudaki ölüm olayı ile ilgili bir tasarrufta bulunup bulunmadığı, kendisini kahramanlardan birinin yerine koyduğunda ölümün gerçekleşmesi konusunda herhangi bir müdahaleye gerek duyup duymadığı, eser hakkındaki beğeni ifadelerinde ölüme değinip değinmediğine dikkat edilmiştir.

Yukarıda sıralanan veri toplama uygulamalarının en başında öğrencilerle çocuk edebiyatında ölüm teması konulu bir odak grup görüşmesi gerçekleştirilmiştir. Bu görüşmede öğrencilerin önünde kendilerini yazılı olarak ifade edebilecekleri formlar da yer almıştır. Yarı yapılandırılmış bu görüşme formunda üç soru yer almaktadır. Bu üç soru aşağıdaki gibidir:

1. Okuduğunuz edebiyat eserleri sizde hangi türde duygusal değişiklikler yaratabilir?
2. Okuduğunuz bir kitapta sevdiğiniz bir kahramanın ölmesi size neler hissettirir?
3. Okuduğunuz bir kitapta ölüm konusunun işlenmesi, bu kitabı iyi ya da kötü bir kitap olarak tanımlamanıza sebep olabilir mi?

Bu görüşme, çalışma grubunun ölüm temalı eserlerle karşılaşmadan önce bu eserler hakkındaki düşünce ve görüşlerinin belirlenmesi ve bu verilerden hareketle metinler karşısındaki tepkilerin sağlıklı bir biçimde analiz edilebilmesi için gerçekleştirilmiştir.

Ön görüşme ve uygulamalar yukarıda anlatıldığı şekilde tamamlanmış ve bundan sonraki süreçte her bir metnin okunduğu tarihten itibaren yaklaşık 6 aylık bir zaman geçtikten sonra birer odak grup görüşmesi gerçekleştirilerek okunulan metnin katılımcılar tarafından ne kadar hatırlandığı tespit edilmeye çalışılmıştır. Bu görüşmede

de yarı yapılandırılmış bir form kullanılmış, bu formda öğrencilere eserlerin temel özellikleri (yazar, başkahraman vb.) verilmiş ve eserin hangi ayrıntılarını hatırlayabildikleri sorulmuştur. Katılımcılar bu soruları hem yazılı olarak yanıtlamış hem de görüşme sırasında araştırmacıyla sözlü iletişim hâlinde kalmışlardır. Eserlerin hangi ayrıntılarına temas edeceklerini, eserdeki ölüm vakasını hatırlayıp hatırlamadıklarını, hatırlıyorlarsa hangi yönüyle hatırladıklarını tespit etmek amacıyla taşıyan bu görüşmeden elde edilen veriler de yazılı doküman olarak kayıt altına alınmıştır.

3.4. Verilerin Analizi

Araştırmanın verileri üç basamakta analiz edilmiştir. Birinci aşama ölüm temalı çocuk edebiyatı eserlerinden meydana gelen metin havuzunun incelenmesi, ikinci aşama çalışma grubunun temel özelliklerinin belirlenmesi için toplanan verilerin analiz edilmesi, üçüncü aşama çalışma grubunun ölümün biçimlerine göre sınıflandırılmış edebî metinlere verdikleri yazılı tepkilerin analiz edilmesi şeklindedir.

Eserler ölüm sebeplerine göre sınıflandırıldıktan sonra çalışma grubunun araştırmaya konu olan özelliklerinin belirlenmesinde betimsel analiz kullanılmıştır. Betimsel analiz önceden belirlenmiş temalara göre verilerin özetlenip yorumlanmasını içermektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2008, 224). Çalışma grubundaki öğrencilerin okuma alışkanlıklarının düzeyi, alt-orta-üst şeklinde önceden belirlenmiş üç kategoriye göre tespit edilmiştir. Bu tespit öğrencilerin kendi okur otobiyografilerinin, Türkçe öğretmeninin her bir öğrenci için yazdığı okur portrelerinin, yine sınıf Türkçe öğretmeniyle gerçekleştirilen görüşmelerin ve her bir öğrencinin bir eğitim öğretim yılında okuduğu kitap sayısının analizine dayanmaktadır. Ayrıca bu veriler kullanılarak öğrencilerin okuma alışkanlığı konusunda çevre desteğine sahip olup olmadıkları, okuma ilgileri de tespit edilmeye çalışılmıştır. Bunun yanında katılımcıların yakın zamanda ölümle ilgili bir yaşantı geçirip geçirmediğini tespit etmek üzere onlara yapılandırılmış bir görüşme formu uygulanmıştır. Bu form, hatırladıkları bir zaman diliminde bir yakınlarının ve bir evcil hayvanlarının ölüp ölmediğini soran iki sorudan oluşmaktadır. Bu sorulara verilen cevapların analizi de öğrencilerin yakın zamanlı ölüm tecrübelerinin tespitini sağlamıştır.

Bütün bu tespitlerin akabinde gerçekleştirilen uygulamalar sonrasında yapılan odak grup görüşmelerinden elde edilen verileri, bir başka deyişle 5. sınıf öğrencileri tarafından ölüm temalı eserlere verilen tepkileri anlamak ve açıklamak üzere ihtiyaç duyulan kavram ve ilişkilerin tespit edilebilmesi için içerik analizine başvurulmuştur. İçerik analizi, sınırları belirlenmiş bir söylemin anlaşılmasında ve yorumlanmasında öncelikten sakınmak amacını taşımaktadır (Bilgin, 2014, 1). Bu maksatla incelemeye konu olan veriler kodlanır, kavramsallaştırılır ve kategorilere dönüştürülür (Yıldırım ve Şimşek, 2008, 227,228). Bu çalışmada da katılımcıların eserler karşısındaki yazılı tepkileri içerik analizine tâbî tutulmuş ve analizler, gözlem ve görüşmelerden elde edilen verilerle desteklenmiştir. Verilerin analizinde elde edilen kategorilerin sağlaması için iki bağımsız araştırmacının görüşlerine başvurulmuştur. Bu araştırmacılar, elde edilen kategorilerin içeriği yeterince temsil edip etmediği yönünde görüşlerini bildirmiş, bu görüşler doğrultusunda kategoriler yapılandırılmıştır.

Bütün bu süreçte içerik analizi tekniklerinden kategorisel analiz (Bilgin, 2014, 19) kullanılmış olup kategorilerin ayırt edici ve homojen olmasına özen gösterilmiş, tepkilerin frekansları belirlenmiş, tepkileri ortaya çıkaran dinamikler açıklanmaya çalışılmıştır. Ölümün her bir biçimiyle (hastalık, yaşlılık vd.) ilgili tepkiler, çalışma grubundaki öğrencilerin okuma alışkanlıklarının düzeyiyle, yakın zamanlı ölümle ilgili yaşantı durumuyla ve cinsiyetle ilişkisi bakımından ele alınmıştır.

Sonrasında her bir eserin hangi yönleriyle, ne kadar hatırlandığını, ölüm vakasının hatırlanıp hatırlanmadığını tespit etmeye çalışan ve uygulamalardan ortalama 6 ay sonra gerçekleştirilen odak grup görüşmelerinden elde edilen veriler de içerik analizi yoluyla incelenmiş ve kodlanmıştır. Bu görüşmelerden elde edilen ve sınıflandırılan veriler önceki verilerle birlikte anlaşılmaya ve açıklanmaya, son aşamada bütün analiz sürecinin de genel bir değerlendirmesi yapılarak araştırmanın bütününe ifade ettiği anlam berraklaştırılmaya çalışılmıştır.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4. BULGU VE YORUMLAR

4.1. Çalışma Grubunun Çocuk Edebiyatında Ölüm Teması Hakkındaki Görüşleri

Bu bölümde çocuk edebiyatında ölüm teması konusunda öğrencilerle gerçekleştirilen odak grup görüşmesinin verileri yer almaktadır. Öğrencilerle gerçekleştirilen görüşmeler yarı yapılandırılmış üç soru üzerinden yürütülmüştür. Bunlar çocuk edebiyatı eserlerinin katılımcılarda duygusal yaşantı yaratabilme potansiyelini, ölüm temasının kullanılması durumunda nasıl etkileneceklerini ve ölüm temasının bir eserin edebî değerini nasıl etkileyeceği hususundaki görüşlerini sorgulamaktadır.

4.1.1. Çalışma grubunun çocuk edebiyatı eserlerinin yaratabileceği duygusal yaşantılar hakkındaki görüşleri

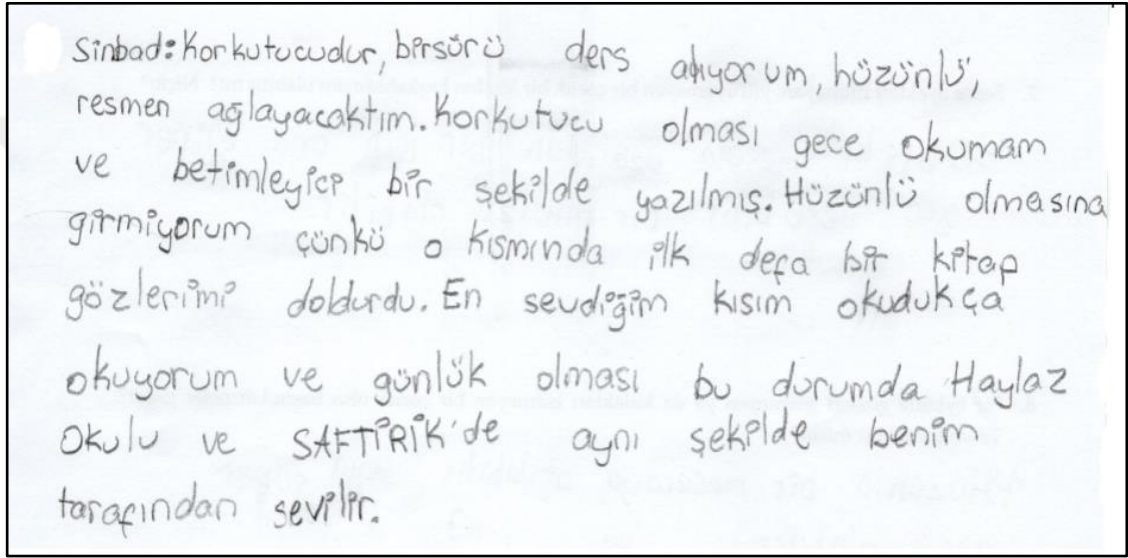
Kitapların duygu değişikliği yaratabilme gücüne dair katılımcıların görüşlerini özetleyen tablo aşağıdadır. Katılımcılara kitapların kendilerinde şiddetli duygusal yaşantılar meydana getirme gücüne sahip olup olmadıkları sorusuna ek olarak bu durumun hangi şartlarda mümkün olabileceği de sorulmuştur.

Tablo 4.1.

Kitapların Duygusal Yaşantı Yaratan Özellikleri Hakkında Görüşler

Kitapların Katılımcılarda Duygusal Yaşantı Yaratan Özellikleri	Katılımcılar	Toplam
Eser Adı	Ö 1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö6, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12	9
Edebî Nitelik	Ö 3, Ö5, Ö8, Ö9, Ö13, Ö16	6
İçeriğe Bağlı	Ö 4, Ö10, Ö11, Ö13, Ö14	5
Mantıksal yadırgatma	Ö1	1
Yazar Adı	Ö7	1
Belirtilmemiş	Ö 17	1

Tabloda görülmektedir ki katılımcıların tamamı edebî eserlerin duygusal bir tecrübe meydana getirme gücüne inanmaktadır. Eserlerde duygusal yaşantıya kaynaklık edebilecek vasıfların neler olabileceğine dair yöneltilen soruya ise öğrenciler çoğunlukla birden fazla cevapla karşılık vermişlerdir. Cevap çeşitliliğinin ileri ve orta düzey okurlarda daha yüksek oranda olduğu göze çarpmaktadır. Eser adı verme, içeriğe ve edebî niteliğe vurgu yapma kategorilerindeki öğrencilerin sayısının çokluğu da dikkati ilk çeken unsurlardandır. Aşağıda öğrencilerin tablodaki durumu örneklendiren görüşleri yer almaktadır.



Sinbad: Korkutucudur, bir sürü ders alıyorum, hüznü, resmen ağlayacaktım. Korkutucu olması gece okumam ve betimleyici bir şekilde yazılmış. Hüznü olmasına girmiyorum çünkü o kısımda ilk defa bir kitap gözlerimi doldurdu. En sevdiği kısım okudukça okuyorum ve günlük olmaması bu durumda Haylaz Okulu ve Saftirik'de aynı şekilde benim tarafımdan sevilir. Ö9

Ö9, hangi niteliklere sahip eserlerin kendisini etkileyebileceği sorusuna üç farklı eserin ismini zikredip içlerinden örnekler vermiştir. Sinbad, Saftirik ve Haylaz Okulu adlı kitapların kendisi üzerinde hangi sebeplerle etkileyici olduğunu ifade etmiştir. Buna göre betimlemeler, okuma zamanı ve korkutucu içerik Ö9'un duygularını harekete geçirmektedir.

Aşağıda Ö5'in bu konudaki görüşlerini içeren bir alıntı yer almaktadır.

Genellikle macera ve 1. kişi ağızından yazılmış (bir nevi günlük) kitaplar beni çok etkiler belki biraz davranışlarımın değişmesine neden olur ama diğer türlerdeki kitaplarda beni çok fazla etkiler yani beni okuduğum bütün kitaplar etkiler. Yani kitapta ne tür bir duygu varsa bende bu duyguya girerim.

Genellikle macera ve 1. kişi ağızından yazılmış (bir nevi günlük) kitaplar beni çok etkiler belki biraz davranışlarımın değişmesine neden olur ama diğer türlerdeki kitaplarda beni çok fazla etkiler yani beni okuduğum bütün kitaplar etkiler. Yani kitapta ne tür bir duygu varsa bende bu duyguya girerim. Ö5

Ö5, belirli edebî nitelikleri haiz kitaplara özellikle vurgu yapmıştır. 1. kişi ağızından yazılmış olması, macera içermesi gibi. Bu düşünce, etkilendiği kitabın niteliği ile ilgili görüş bildirirken edebî özellikleri zikreden öğrencilerin görüşlerini örneklendirmektedir.

Kitapların içeriğine bağlı olarak duygularım hareket eder mesela okuduğum kitap duygusal bir kitapsa hemen ağlaya bilirim ama beni öfkeliendiren bir kitapsa hemen öfkeli oluyorum yani benim duygularım içeriğine bağlı.

Ö4'ün görüşü tabloda üçüncü sırada yer alan içeriğe bağlı cevabını örneklendirmektedir. Ö4'e göre kendisini etki altına alabilecek belirli nitelikte bir kitap olmayıp içerik bu konuda önem taşımaktadır.

Görüşlerin en çok toplandığı üç kategoriden verilen örneklerden sonra çalışma grubundaki öğrencilerin okudukları eserlerde ölüm vakasının yaşanması hâlinde tepkilerinin ne olacağına dair soruya verdikleri cevabın sınıflandırılmasına geçilecektir.

4.1.2. Çalışma grubunun çocuk edebiyatında ölüm temasının kullanılması hakkındaki görüşleri

Çalışma grubuna bu konuda soru sorulurken şu ayrıntılar üzerinde durulmuştur: Çok sevdikleri, merak ettikleri bir eseri okumaktayken bu eserin başkahramanı kitabın bir yerinde hayatını kaybediyor. Bu durumda ne düşünecekleri ve neler hissedecekleri sorulmuştur. Bu soruya verilen cevaplardan oluşan tablo aşağıdaki gibidir. Tablonun açıklaması ve öğrencilerin ifadelerinden örnekler tablodan sonra yer almaktadır.

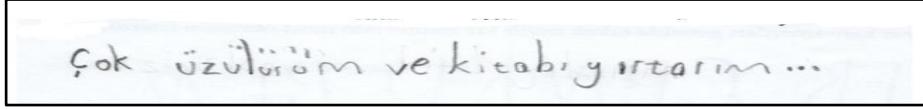
Tablo 4.2.

Öğrencilerin Edebî Eserdeki Ölüm Yaşantısı Karşısında Kendi Muhtemel Tepkileri Hakkında Görüşleri

Görüşler	Katılımcılar	Toplam
Duygusal Tepki	Ö2, Ö6, Ö7, Ö8, Ö10, Ö11, Ö12, Ö15, Ö16, Ö17	10
Zamana Bağlı Tepki	Ö3, Ö5, Ö9	3
Yadırgama / Beklenti	Ö1, Ö4	2
Tepkisizlik	Ö13, Ö14	2

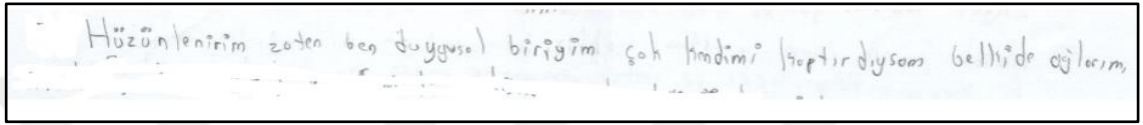
Tablodaki kategoriler, öğrencilerin ölüm karşısında verecekleri muhtemel tepkiye dair kendi düşüncelerinden yola çıkılarak oluşturulmuştur. Duygusal tepki kategorisi, öğrencilerin ölüm vakası sonrası üzüntü, ağlama ve öfke gibi duygu durumları yaşayacaklarını ifade eden sözlerinden oluşmaktadır. Zamana bağlı tepki kategorisi ise öğrencilerden bazılarının ölüm karşısındaki tepkisini belirleyecek olan durumun, ölümün eserde vuku bulma zamanı olduğunu belirten ifadelerinden oluşmaktadır. Bu öğrenciler, vakanın kitabın başında mı; ortasında mı yoksa sonunda mı gerçekleştiğinin önemli olduğunu belirtmektedirler. Yadırgama/Beklenti kategorisi ise öğrencilerin, eserde kahramanın ölümünü makul bulmadıklarını ve ancak doyurucu bir devam sayesinde bunun kendileri tarafından kabul edilebilir bulunduğunu ifade etmektedir. Son olarak tepkisizlik kategorisi eserdeki ölüm vakasının kendilerini etkilemeyeceğini ifade eden öğrencilerin sözlerinden meydana gelmiştir.

Tablo incelendiğinde öğrencilerin büyük bölümünün duygusal tepki verecekleri öngörüsünde bulundukları görülmektedir. Bu öngörüü örneklendiren alıntılar aşağıda verilmiştir.



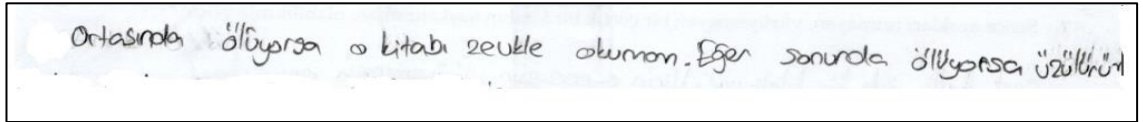
Çok üzülürüm ve kitabı yırtarım. Ö12

Alıntıda da görüleceği üzere Ö12 kendisine yöneltilen sorudakine benzer bir durumla karşılaştığında oldukça sert bir tepki verebileceği yönünde bir kanaate sahiptir. Ö12'nin “Çok üzülürüm ve kitabı yırtarım.” şeklindeki ifadesi, duygusal tepkiyi örneklendirmektedir. Duygusal tepki vereceğine dair düşünceleri olan bir başka öğrenci de Ö6'dır. Ö6 muhtemel tepkisini aşağıdaki gibi ifade etmiştir.



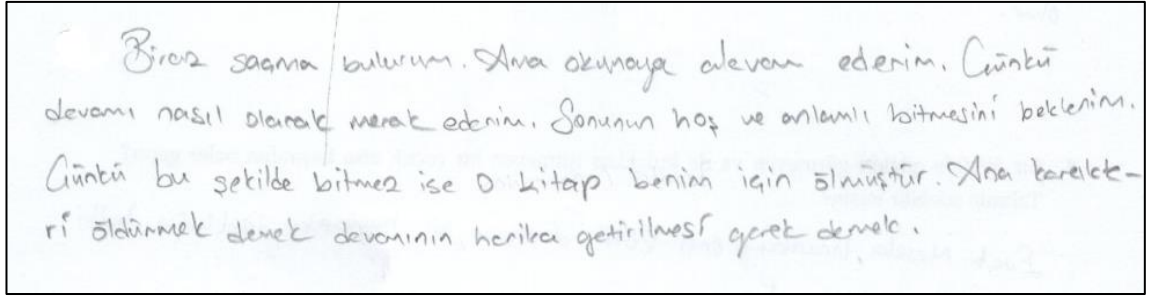
Ö6, “Hüzünlenirim zaten ben duygusal biriyim çok kendimi kaptırdıysam belki de ağlarım.” cümlesini kurmuş ve okuduğu eserdeki kahramanın ölümünden duygusal anlamda etkileneceğini ifade etmiştir.

Ölümün gerçekleştiği zamanı önemseyen öğrencilerden Ö3, kitaptan alacağı keyfin ölümün gerçekleşme zamanına bağlı olduğunu; eserin orta yerinde kahramanın ölmesinin eserden zevk almasını engelleyeceğini ancak sonunda gerçekleşirse duygusal bir etki oluşturabileceğini ifade etmiştir.



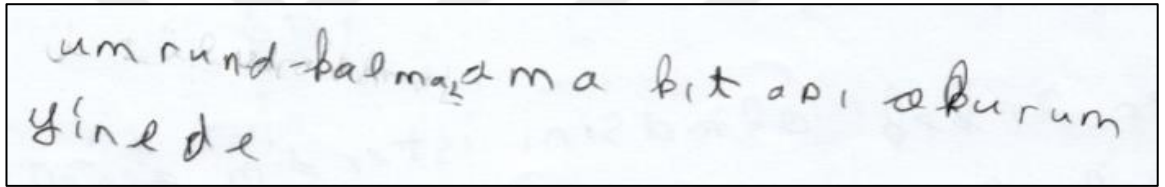
“Ortasında ölüyorsa o kitabı zevkle okumam. Eğer sonunda ölüyorsa üzülürüm.” Ö3

Aşağıda mantıksal yadırgama kategorisini oldukça güçlü bir biçimde örneklendiren Ö1'in görüşleri yer almaktadır. İleri okur kategorisinde yer alan Ö1, böyle bir durumun saçma olacağını ancak daha etkili bir devam ile eserin okunabilirliğini koruyacağını ifade etmektedir.



“Biraz saçma bulurum. Ama okumaya devam ederim. Çünkü devamı nasıl olacak merak ederim. Sonunun hoş ve anlamlı bitmesini beklerim. Çünkü bu şekilde bitmez ise o kitap benim için ölmüştür. Ana karakteri öldürmek demek devamının harika gelmesi demek.” Öl

Tepkisizliği örneklendiren alıntı ise Ö13’e aittir. Kendisi kahramanın ölümünün umurunda olmayacağını öte yandan eseri okumaya devam edeceğini ifade etmektedir.



“Umrunda olmaz ama kitabı okurum yine de” Ö13

Tablo ve alıntılar göstermektedir ki okudukları bir eserin başkahramanının ölmesi karşısında öğrenciler kendi muhtemel tepkilerini farklı biçimlerde ifade etmişlerdir. Önceki tablolarda ileri okur düzeyinde kabul edilen öğrencilerin çoğu kendi muhtemel tepkileri hakkında daha ayrıntılı bilgi vermeyi tercih etmişler, orta ve alt düzeydeki okurlar ise “üzülürüm” , “öfkelenirim” gibi kısa ve yüzeysel ifadelerle soruyu cevaplandırmışlardır.

4.1.3. Çalışma grubunun ölüm olgusunun edebî değer üzerindeki etkisi hakkındaki görüşler

Öğrencilere yöneltilen üçüncü soru, bir edebî eserde çeşitli şekillerde yaşanabilecek ölüm vakasının o eserin edebî değerini düşürüp düşürmeyeceği hususunda idi. “Bir kitapta kaza, cinayet ve ölüm gibi olayların yaşanması hâlinde o kitap kötü bir kitap olur mu?” sorusuna verilen cevaplardan meydana getirilen tablo aşağıdaki gibidir.

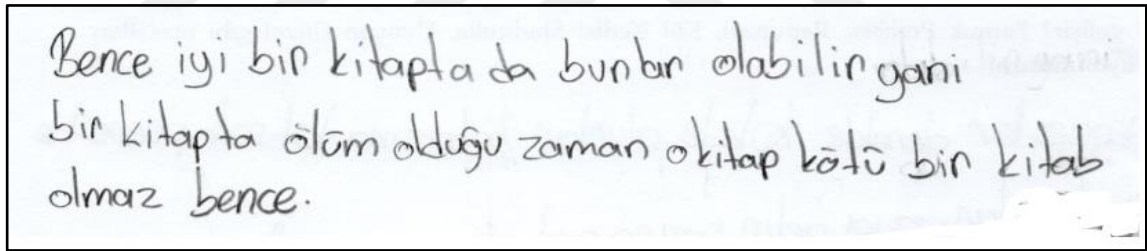
Tablo 4.3.

Ölüm Olgusunun Eserlerin Edebî Değeri Üzerindeki Etkilerine İlişkin Görüşler

Görüşler	Katılımcılar	Toplam
Etkilemez	Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö7, Ö8, Ö11, Ö12, Ö14, Ö16	10
Olumlu Etkiler	Ö1, Ö6, Ö9	3
Olumsuz Etkiler	Ö15, Ö17	2
Kısmen Olumsuz Etkiler	Ö10, Ö13	2

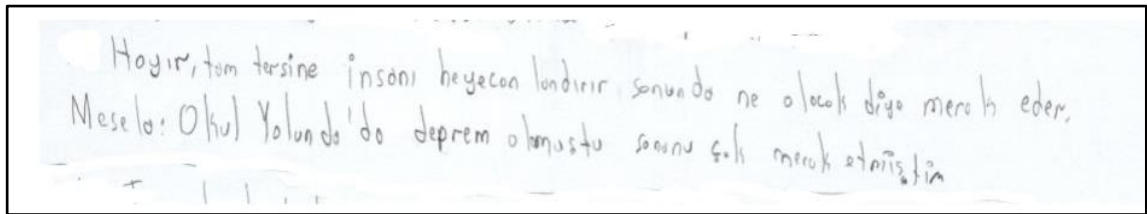
Öğrencilerin büyük çoğunluğu ölüm vakasının bir edebî eseri, kötü eser yapmayacağı kanaatindedir. İki öğrenci, içinde ölüm olan eserler için kötü sıfatını uygun bulmuştur. İki öğrenci ise söz konusu eserleri büsbütün kötü olarak addetmeyip ölümün gerçekleştiği bölümü ya da ölümün bir biçimini kötü olarak tavsif etmeyi uygun bulmuştur. Üç öğrenci de ölümün, edebî eserin değerini azaltan değil aksine artıran bir faktör olduğu yönünde görüş bildirmiştir. Aşağıda bu görüşlerden örnekler verilmiştir.

Ö4 değerlendirmesinde ölümün bir kitabı kötü yapmaya yetmeyeceğini ifade etmiştir. İyi bir kitap da ona göre ölüm vakasını içerebilir.



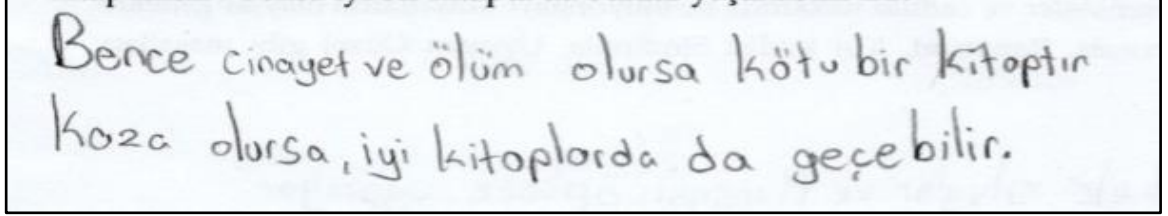
“Bence iyi bir kitapta da bunlar olabilir yani bir kitapta ölüm olduğu zaman o kitap kötü bir kitap olmaz bence” Ö4

Ö6 ise ölüm vb. olayların kitaba heyecan kattığı, okuyucuyu meraklandığı fikrindedir. Bu fikrini bir örnek ile de desteklemiştir. Okuduğu Okul Yolunda adlı kitabın bir yerinde yaşanan doğal felakete atıfta bulunmuştur.



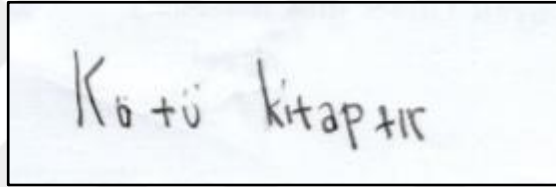
“Hayır, tam tersine insanı heyecanlandırır sonunda ne olacak diye merak eder. Mesela Okul Yolunda'da deprem olmuştu sonunu çok merak etmiştim.” Ö6

Ö10, olaylar arasında ayırım yapmış ve kazayı ayrı tutarak onun iyi bir kitapta da yaşanabileceğini ancak cinayet yoluyla ölümün, bir kitabın kötü kitap olarak tavsif edilmesini gerektirecek bir durum olduğunu düşünmüştür.



Bence cinayet ve ölüm olursa kötü bir kitaptır. Kaza olursa, iyi kitaplarda da geçebilir. Ö10

Ö15, herhangi bir açıklamaya ihtiyaç duymaksızın ölüm ve ölüme götüren olayları anlatan kitapların kötü kitaplar olduğu düşüncesini dile getirmiştir.



Kötü kitaptır. Ö15

17 kişilik çalışma grubunun 13'ü, bir eserde günlük hayatta istenmeyen bir olayın yaşanması hâlinde o eserin edebî değerinin olumsuz anlamda etkilenmeyeceği kanaatindedir. Bunlardan 10'u hiç etkilenmeyeceği, 3'ü ise olumlu yönde etkileneceği düşüncesindedir. Olumlu etkileyeceğini ifade edenlerin 3'ü de ileri okur düzeyindedir ve tamamen olumsuz etkileyeceğini düşünen öğrenciler de alt düzey okur kategorisindedir. En kalabalık olan "Etkilemez" kategorisi ise bu bakımdan karma bir yapı oluşturmaktadır.

4.2. Hastalık Sebebiyle Ölüm Temalı Eser Karşısında Tepkiler

Hastalık sebebiyle ölüm karşısındaki tepkilerin analizini içeren ve yedi alt başlıktan oluşan bu bölümde uygulamaya konu olan metnin incelenmesi metinle etkileşim sürecinin gözlem raporu, çalışma grubunun eser karşısındaki tepkilerinin sınıflandırılması ve yorumlanması, söz konusu tepkilerin temel belirleyicilerinin

incelenmesi ve son olarak eserin hatırlanması konusunda yapılan görüşmelere ait veriler yer almaktadır.

4.2.1. Hastalık sebebiyle ölüm temalı eserin incelenmesi

Eser Adı: Nemik ile Onbaşı

Yazar: Aydın Özakın

Doğuştan bedensel engelli bir çocuğun kısa ömründe başında geçenleri anlatan Nemik ile Onbaşı adlı eser, söz konusu başkahraman Nemide'nin hastalanarak ölmesiyle son bulmuştur. Nemik, Nemide'nin kısaltılmış hâlidir. Eserin diğer önemli kahramanı Onbaşı ise bir karıncadır. Bu iki kahraman arasındaki sıra dışı dostluk, ailesince yalnızlığa itilmiş olan çocuğun temel dayanağıdır. Dostluğu başlatan olay ise engelli kahramanın sıradan bir kanatlı karınca gibi görünen Onbaşı'yı bir başka karınca ile kavgaya zorlamasıdır. Bu kavgada karıncalardan diğeri ölür, Onbaşı ağır yaralı çıkar kavgadan. Nemik yaptığına pişmandır. Onbaşı'nın hayatta kalmasına yardım eder. Bu noktadan sonra eseri okuyanlar Nemik'in düşlerinin dünyasını seyreder. Onbaşı kendisiyle konuşur, Nemik onun iyileşmesini sağlar. Kendinde fark ettiği özel bir gücü kullanarak bedenini küçültmeyi başarır ve Onbaşı'nın sırtında dünyanın çeşitli yerlerini gezer. Eserin sonunda Nemide ağır bir hastalık geçirerek hayatını kaybeder ancak Onbaşı'yla kurduğu dostluk ve dünyanın çeşitli noktalarına yaptığı düşsel seyahatler ona huzur vermiştir. Bu eserde ölüm birkaç kez vuku bulmuştur. Nemik, Nemik'in kardeşi Salih ve dövüşen karıncalardan birinin ölümü yer yer uzun tasvirlerle işlenmiş ve eser şu şekilde noktalananmıştır:

Hastalığının üçüncü günü, Nemik öldü. O kadar sakin, acısız bir ölümle ayrıldı ki dünyadan, köy halkı saygıyla, hayranlıkla ölüsünü akın akın seyretmeye geldiler. Kimse tavana konmuş minik karıncanın ölü kaldırılınca kadar aynı yerde beklediğini fark etmedi. Küçük bir mezar kazıldı, mezarın her yanı kanatlı karınca yuvalarıyla doldu. Şimdi bile Mağaracık Köyü'ne yolunuz düşerse ufaklık bir tümsekte, binlerce karıncanın telaş içinde girip çıktığını görebilirsiniz...

Kısa süren, zorlu, pek çok acının yanı sıra güzel hayaller ve anıları da içeren Nemik'in hayatı bir hastalık neticesinde bitmiştir. Yukarıdaki alıntıda görüleceği üzere insanlar, akın akın Nemik'in ölüsünü seyretmeye gelmişlerdir ki bu çocuklar açısından

tahayyül edilmesi müşkül bir durum gibi görünmektedir. Karıncaların kavgasını işleyen bölümden ise şu paragraf dikkate değerdir:

Öte yanda kanatlı karınca, gözleriyle artık tümünden yitireceğini anladığı doğaya sevgiyle ve doyumsuzlukla bakarak can çekişiyordu. Her şeyini yitirmek üzereydi. Ölümü çok yakında duyuyor, Nemik'in şaşkın şaşkın kendisini izleyen gözlerine kırgınlıkla, acıyla bakıyordu; öylesine çaresiz ve bezgindi ki... Nemik, geçirdiği kısa yaşamıyla, kanatlı karıncanın düştüğü acı durum arasındaki benzerliği kafasında yıldırım hızıyla çakan bir düşünce parçasında fark etti. Eli ayağı çözüldü, gözleri yandı, boşandı gözyaşları.

Bir başka sahnede Nemik'in kardeşi Salih bebeğin ölümü anlatılmıştır:

Güneş şehirden yana devrildiğinde, Salih'in soluklanması tükendi. Ölmeden gözlerini iri iri açmış, hırıldayarak son kez soluk almıştı. Nemik, kolları kopacak hâle geldiği hâlde, yine de tel bir sineği kondurmadı bebeğe. Salih'in sarı rengi giderek esmerleşti, soluğu kesildiği hâlde göz kapağı bir-iki seğirdi...

Birden bütün aile, yere serilmiş çocuklar, hep birlikte ağlayıp bağırmaya koyuldular. Nemik, sanki suçluymuş gibi korkuyla büzülüp kalmıştı. Ya birden acılı anne-baba ve kardeşleri üzerine yürüyüp bebeklerini öldürmekten onu sorumlu tutup dövselerdi? Ürkek yüreciği pır pır atıyordu. İlk kez bir ölüm görmüştü.

Bütün bu alıntılar, bu eserin ölümü belirgin bir tema olarak kullandığını göstermektedir. Eser yarı masal yarı gerçek bir havada ilerlemekte ve masalsı bir ölümle nihayet bulmaktadır.

4.2.2. Okuma süreci gözlem raporu

Eserle etkileşim sürecini gözlemleyen Türkçe öğretmeni, tuttuğu gözlem notlarından hareketle aşağıdaki raporu yazmıştır:

Araştırmacı sınıfa gelirken okuyacağı kitabın kopyalarını da getirdi ve öğrencilere dağıttı. Okuma öncesinde hem esere hem de okuma sürecine dair bilgiler verdi. Okuma sırasında eğer anlamadıkları ya da merak ettikleri yerler olursa söz isteyerek bu konularda istedikleri soruları sorabileceklerini ifade etti. Ardından herkes kitaplarını açtı ve araştırmacı kitabı vurgu ve tonlamalarına da dikkat ederek sınıfın her yerinden işitilebilecek kadar yüksek bir sesle okumaya başladı. Okuma sırasında

öğrenciler uzun bir müddet dikkatle dinleyip takip ettiler. Zaman zaman uzun tasvirlerin olduğu bölümlerde öğrencilerden bazıları sıkılganlık ve yorgunluk belirtileri gösterdi. Bu noktalarda araştırmacı okumaya kısa bir ara verdi. Bu aralarda metnin görselleri hakkında öğrencilerle konuştu. Öğrencilerden bazıları kendi yaşantılarıyla eserdeki bazı resimlerin uyumundan bahsetti. Okuma sürecine devam edilirken eserin bir noktasında uzun uzun cehennem tasvirleri yapıldı. Öğrenciler bu tasvirleri büyük bir dikkatle ve ilgiyle dinledi. İki karıncanın dövüştüğü sahnede kız öğrencilerden bazılarının birtakım duygusal refleksler gösterdiğine şahit oldum. Eserin kahramanına biraz kızmış gibiydiler. Öte yandan yine de kitabın kahramanı Nemik'i sevdikleri anlaşılıyordu. Çünkü onun lehine olacak şekilde kısa yorumlarda bulunuyorlardı. Nemik'i yalnızlaştıran ailesine karşı öfke içeren cümleler de kuruldu. Zaman zaman verilen dinlenme süreleriyle birlikte eserin yarıdan fazlası iki ders saatinde okundu. Ertesi gün devam etmek üzere okuma faaliyeti durduruldu. Bir sonraki gün eser sonuna kadar okunup tamamlandı. Eserin sonunda Nemik'in ölmesi, öğrencilerden bazıları üzerinde, özellikle de kız öğrenciler üzerinde oldukça etkili oldu. Z... 'nin kendini biraz gizleme çabasıyla ağlamakta olduğunu fark ettim. Özellikle kızların bu durumdan etkilendikleri çok açıktı. Ayrıca eserin sınıf tarafından beğenildiği çok açıktı. Pek çok öğrenci, kitabı beğendiğini söyleyerek araştırmacıdan yeni eserler getirip okumasını istedi.

Okuma faaliyetinin ardından araştırmacı tarafından öğrencilere metinle ilgili yazılı ve sözlü sorular yöneltildi.

4.2.3. Hastalık sebebiyle ölüm temalı eser karşısındaki tepkilerin sınıflandırılması

Çalışma grubundaki öğrencilerin hastalık sonucu ölüm temalı eser karşısında ortaya çıkan duygu ve düşüncelerini belirlemek üzere Nemik ile Onbaşı adlı eserin okunmasının akabinde katılımcılara birtakım sorular yöneltilmiştir. Bu sorular öğrencilerin eserle etkileşim sürecinde yaşananları ortaya çıkarmak için uygun bir zemin yaratmak amacını taşımaktadır. Bu maksatla öğrencilerden kendilerini kahramanların ve yazarın yerine koymaları hâlinde neler yapacaklarını, eserin kendilerini en çok etkileyen yönünün ne olduğunu ifade etmeleri istenmiştir.

Öğrencilerin sorulara verdikleri cevaplardan yola çıkılarak onların ölüm karşısındaki tepkileri aşağıda tabloya dönüştürülmüştür.

Tablo 4.4.

Hastalık Sebebiyle Ölüm Temalı Eser Karşısında Tepkiler

Hastalık Sebebiyle Ölüm Temalı Metin Karşısında Tepkiler	Katılımcılar	Toplam
Doğrudan kaçış	Ö2, Ö3, Ö4, Ö7, Ö8, Ö10, Ö11, Ö16	8
Dolaylı kaçış	Ö5, Ö6, Ö9, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö17	8
Kabullenme	Ö1	1

Tablo 4.4'e bakıldığında çalışma grubunun hastalık sonucu ölüm temalı eser karşısındaki tepkilerinin üç farklı kategori meydana getirdiği görülmektedir. Birinci kategoridekiler eser üzerinde bir tasarruf hakkına sahip olmaları durumunda ölüm vakasını kesin bir biçimde eserden çıkarmayı tasarlamışlar ve doğrudan ölümün bu eserde olmaması gerektiğini ifade etmişlerdir. Bu sebeple bu kategori doğrudan kaçış olarak kodlanmıştır. Kategoride sekiz öğrenci yer almaktadır. İkinci kategorideki sekiz öğrenci ise ölümle ilgili doğrudan bir tepki vermemiştir ancak ya eserin başkahramanını ölüme götüren sebeplere müdahale etme ihtiyacı duymuşlar ya da Nemik'in öldükten sonra yeniden hayat bulması için çare aramışlardır. Kendi kurgularında Nemik'in trajik sonuna engel olmak için onun sağlıklı olmasını, ailesinin durumunun daha iyi olmasını sağlamak istemişlerdir. Tek bir öğrenciden oluşan üçüncü kategori ölümün eserde olduğu gibi bırakılması ve herhangi bir müdahalede bulunmaması gerektiğini ifade etmektedir ki bu kategoride bulunan öğrenci, mevcut hâliyle kurgudan memnun olduğunu dile getirmiştir. Aşağıda çalışma grubundaki öğrencilerin her üç kategoriye de örneklendiren ifadelerine yer verilmiştir.

Ölümden doğrudan kaçış kategorisini oluşturan öğrencilerden biri Ö4'tür. O, kurguyu yönlendirme imkânı olması hâlinde Nemik'in sağlıklı kalmasını sağlayacağını açık bir şekilde ifade etmiştir.

Ben Nemik'in ölümünün olmasını istemezdim,
Nemik'in sağlıklı bir çocuk olarak büyümesini
istendim. ٥٤

Ben Nemik'in ölümünün olmasını istemezdim, Nemik'in sağlıklı bir çocuk olarak büyümesini isterdim. Ö4

Yine ölümden doğrudan kaçış kategorisini oluşturan öğrencilerden biri olan Ö16 da tıpkı Ö4 gibi bu vakayla ilgili değişiklik arzusunu açıkça dile getirmiştir.

Ben Nemik'i öldürmezdim. Onu yürüttürdüm.

Ben Nemik'i öldürmezdim. Onu yürüttürdüm. Ö16

Ölümden dolayı kaçış kategorisini oluşturan öğrencilerden Ö5, Nemik'in ölümüyle ilgili doğrudan bir söz söylemekten kaçınmış fakat yaşananları güzel bulmadığını belirtmiştir. Başkahramanı ölüme götüren yaşantıların bütünüyle ilgili değişiklik arzusunu ifade etmiştir.

Daha güzel şeyler yaşayabilirlerdi (Nemik ve ailesi)

Daha güzel şeyler yaşayabilirlerdi (Nemik ve ailesi) Ö5

Dolaylı kaçış kategorisindeki öğrencilerden biri Ö9'dur. İlk aşamada kurguyu olduğu gibi kabullenme eğiliminde olan bu öğrenci, eserin böyle bitişini kabullenmemiş, bir devamı olması gerektiğine inanmış ve Nemik'e masalsi bir biçimde yeni hayat vermeyi tasarlamıştır. Ölen Nemik'i mucizevi bir biçimde yeniden canlandırma isteği, onun tepkisini ölümden dolayı bir kaçış hâline getirmektedir. Ayrıca bu tepkiyi doğuran da Nemik'in küçülüp büyüebilmesi, karınca sırtında dünyayı gezebilmesi gibi eserdeki birtakım olağan dışı olaylardır. Bu olaylar, Ö9'a ölümden yeni bir kaçış imkânı sunmuş görünmektedir.

Nemik ile Onbaşı'yı aynı yazardım ama devam ettirirdim yani şöyle: Onbaşı hemen hızlıca uçar ve bilgelerden Nemik'i hayata döndürmesini isterdim Daha başka serüvenler yaşatırdım

Nemik ile Onbaşı'yı aynı yazardım ama devam ettirirdim yani şöyle: Onbaşı hemen hızlıca uçar ve bilgelerden Nemik'i hayata döndürmesini isterdim. Daha başka serüvenler yaşatırdım. Ö9

Ö13 ise Nemik'in engelli oluşunu kendi muhtemel kurgusunun dışında bırakmayı seçmiştir. Aynı öğrencinin kitapta kendisini en çok etkileyen bölüm olarak Nemik'in ölümünü anlatan bölümü tercih etmesi göstermektedir ki o, Nemik'i yaşayacağı sondan kurtarmak üzere bu değişikliği arzu etmektedir. Ö13'ün ifadeleri aşağıdaki gibidir.

Kitapta seni en çok etkileyen bölüm hangisidir?

Nemik'in ölmesi
Nemik'in ayağı tutmaması

Nemik'in ölmesi, Nemik'in ayağı tutmaması Ö13

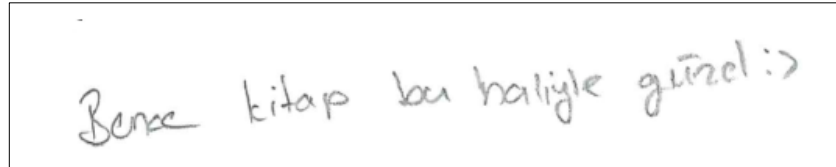
Ö13 kendisine yöneltilen “Kitapta seni en çok etkileyen bölümün nedir?” sorusuna cevap verirken başkahramanın engelliliği ile ölümünü peş peşe sıralamıştır ki bu, onun iki durumu birbiriyle bağlantılı düşündüğüne işaret etmektedir. Ö13 “Yazarın yerinde olsaydın ne yapardın?” sorusunu da aşağıdaki gibi cevaplamıştır.

Nemik'i sakat yapmazdım

Nemik'i sakat yapmazdım. Ö13

Açıktır ki Ö13, Nemik'in ölümünden doğrudan değil belki fakat dolaylı olarak bir kaçış göstermektedir çünkü Nemik'i önce dışlanmaya sonra hastalığa ve sonunda ölüme götüren sebep onun engelli oluşudur.

Ölümü kurgudaki hâliyle kabul eden tek öğrenci Ö1'dir. Ö1, herhangi bir değişikliğe gerek duymadığını, eseri bu hâliyle başarılı bulduğunu dile getirmiştir.



Bence kitap bu hâliyle güzel... Ö1

4.2.4. Okuma alışkanlığının düzeyi ve hastalık sebebiyle ölüm temalı eser karşısında tepkiler

Bu bölümde okuma alışkanlığının düzeyinin hastalık sonucu ölüm karşısında gösterilen tepkileri anlamlandırmada işlevsel olup olmadığı belirlenmeye çalışılacaktır. Aşağıdaki tabloda okurluk düzeylerine göre kaç katılımcı tarafından hangi tepkinin verildiğine ait sayısal veriler yer almaktadır.

Tablo 4.5.

Okuma Alışkanlığının Düzeyi ile Hastalık Sebebiyle Ölüm Temalı Eser Karşısındaki Tepkilerin Karşılaştırılması

Hastalık Sebebiyle Ölüm Temalı Metin Karşısında Tepkiler	Okurluk Düzeyleri			Toplam
	Alt	Orta	İleri	
Doğrudan kaçış	3	3	2	8
Dolaylı kaçış	5	-	3	8
Kabullenme	-	-	1	1

Tablo 4.4 incelendiğinde 17 öğrenciden 16'sının ya doğrudan ya da dolaylı olarak ölümden kaçış tepkisi gösterdikleri, bu öğrencilerin bir şekilde ölümü eserin dışına taşımaya çalıştıkları görülmektedir. Tablo 4.5'e bakıldığında ölümden doğrudan kaçış tepkisi gösteren 8 öğrenciden 3'ünün alt, 3'ünün orta, 2'sinin de ileri düzey okuma alışkanlığına sahip okurlar olduğu görülmektedir. Ölümden dolaylı kaçış tepkisi gösteren 8 okurdan 5'i alt düzey 3'ü ileri düzey okuma alışkanlığına sahiptir. Ölümü

eserin bir parçası olarak görüp kabullenen tek öğrenci ise ileri düzey okuma alışkanlığına sahiptir.

Yukarıdaki dağılım, okuma alışkanlığı düzeyinin hastalık sonucu ölüm karşısında ortaya çıkan tepkiler üzerinde birinci derecede belirleyici olmadığını göstermektedir. Çünkü okurluk düzeyine bakılmaksızın çalışma grubunun tamamına yakını bir tür ölümden kaçış tepkisi göstermiştir. Hem doğrudan kaçış tepkisi gösteren öğrenciler içinde hem de dolaylı kaçış gösteren öğrenciler içinde alt düzey okuma alışkanlığına sahip öğrenciler bulunduğu gibi üst düzey okuma alışkanlığına sahip öğrenciler de bulunmaktadır. Bu durumun ortaya çıkışında hastalık sürecinin ve ölüm sonrasında ayrıntılı bir biçimde tasvir edilmesi, hayatını kaybeden başkahramanın bir çocuk olması etkili olmuş olabilir. Tabloda tek bir öğrenci müstesnadır. İleri düzey bir okur olan Ö1, ölümü kurgunun bir gereği olarak görmüş ve onu olduğu gibi kabul etmiş görünmektedir

Kurgunun mevcut hâlinde hiçbir değişikliğe gitmeyip eserin bu hâlinde memnuniyetini ifade eden bu öğrenci hakkında Türkçe öğretmeni tarafından söylenenlerin onun niçin böyle bir tercihte bulunduğunu da açıklayabilir:

Okumaya ilgi ve isteği oldukça yüksek bir öğrenci. Okuduğu kitap hakkında konuşmayı seviyor. Sık sık arkadaşlarına tavsiyelerde bulunuyor. Benim ve diğer öğretmenlerinin okuma konusundaki tavsiyelerine elinden geldiğince uymaya çalışıyor. Bu durumun ortaya çıkışında sözel yeterliliklerinin iyi olması etkili oluyor gibi geliyor bana. Ailesi, özellikle de annesi bir okur olarak Berfin'in gelişimi üzerinde oldukça belirleyici çünkü annesi ile gerçekleştirdiğimiz veli görüşmelerinde bunu kolayca hissedebildim. Okulun kütüphanesinden de oldukça etkin bir biçimde yararlanıyor. TÖ

Ö1'in çok güçlü olan okuma tecrübesi, onun ölümle ilgili bütün tasvirler karşısında direnç göstermesini sağlamış olabilir. Nitekim bu katılımcı, başkahramanın yerinde olsaydın ne yapardın sorusuna aşağıdaki gibi cevap vermiştir. Bu cevap onun duygusal direncinin izlerini taşımaktadır.

Ben Nemik'in yerinde olsaydım O...da...yaşadıklarına...karşı...yenik...düşünüyorum, dik...durmalı bence

O da yaşadıklarına karşı yenik düşüyor, dik durmalı bence. Ö1

Aşağıda ölümle ilgili yakın zamanlı yaşantıların sonuçlar üzerindeki etkisi belirlenmeye çalışılacaktır.

4.2.5. Ölümle ilgili yakın zamanlı yaşantılar ve hastalık sebebiyle ölüm temalı eser karşısında tepkiler

Katılımcıların ölümle ilgili yakın zamanlı yaşantılarının hastalık sebebiyle ölüm temalı eser karşısında gösterdikleri tepkiler üzerinde belirleyici olup olmadığını anlamak üzere söz konusu yaşantılarla bu esere verilen tepkileri karşılaştırmaya imkân sağlamak üzere aşağıdaki tablo hazırlanmıştır. Tabloda katılımcıların tepkileri ile ölümle ilgili yakın zamanlı yaşantıları birleştirilmiştir.

Tablo 4.6.

Ölümle İlgili Yakın Zamanlı Yaşantılar ve Hastalık Yoluyla Ölüm Temalı Eser Karşısındaki Tepkilerin Karşılaştırılması

KATILIMCILAR	Ölümle İlgili Yakın Zamanlı Yaşantı		TEPKİLER
	İnsan Ölümü	Evcil Hayvan Ölümü	
Ö1	X	-	Kabullenme
Ö2	-	X	Doğrudan Kaçış
Ö3	-	X	Doğrudan Kaçış
Ö4	X	-	Doğrudan Kaçış
Ö5	X	X	Dolaylı Kaçış
Ö6	-	X	Dolaylı Kaçış
Ö7	-	X	Doğrudan Kaçış
Ö8	-	-	Doğrudan Kaçış
Ö9	X	-	Dolaylı Kaçış
Ö10	-	-	Doğrudan Kaçış
Ö11	-	-	Doğrudan Kaçış
Ö12	X	-	Dolaylı Kaçış
Ö13	-	-	Dolaylı Kaçış
Ö14	-	-	Dolaylı Kaçış
Ö15	-	X	Dolaylı Kaçış
Ö16	-	-	Doğrudan Kaçış
Ö17	-	-	Dolaylı Kaçış
TOPLAM	5	6	

Ölümle ilgili yakın zamanlı yaşantısı bulunmayan 7 öğrenciden 4'ü ölümden doğrudan kaçış tepkisi gösterirken 3'ü dolaylı kaçış tepkisi göstermiştir. Yakın zamanlı insani kayıp yaşayan 4 öğrenciden 2'si dolaylı, 1'i doğrudan ölümden kaçış tepkisi

verirken 1'i ölümü mevcut hâliyle kabullenmiştir. Yakın zamanda evcil hayvan kaybı yaşamış olan 5 öğrenciden 3'ü doğrudan 2'si dolaylı ölümden kaçış tepkisi göstermiştir. Hem insan hem evcil hayvan kaybı yaşamış olan bir öğrenci ise dolaylı kaçış tepkisi göstermiştir.

Yukarıdaki bilgiler göstermektedir ki kaza sonucu ölüme tepki verirken ölümlle ilgili yakın zamanlı yaşantısı olan öğrencilerle böyle bir yaşantı geçirmemiş olan öğrenciler arasında belirgin bir farklılık söz konusu değildir. Hem yaşantısı olmayan öğrenciler hem de yaşantı geçirmiş öğrenciler, bir biçimde ölümden kaçış tepkisi göstermişlerdir ve bu dağılım yaşantının türüne göre de belirgin bir yöne sahip değildir. İnsan kaybı yaşayanlarla evcil hayvan kaybı yaşayanlar arasında da tepkinin türü bakımından belirgin bir dağılım farkı görülmemektedir. Çalışma grubunun tepkileri ölümlle ilgili tepkiler bakımından homojen bir dağılım göstermektedir. Bir başka deyişle hastalık yoluyla ölümü işlemekte olan metnin yapısı, ölümlle ilgili yakın zamanlı yaşantılar bakımından farklı özelliklere sahip okurları benzer bir tepki vermeye yöneltmiştir. Tıpkı okuma alışkanlığının düzeyinin belirleyiciliğini yitirmesi gibi ölümlle ilgili yakın zamanlı yaşantılar da tepkinin ortaya çıkışında belirgin bir yordama gücü göstermemiştir. Bir başka deyişle çalışma grubundaki öğrenciler, ölümlle ilgili yakın zamanlı bir yaşantı geçirmiş olsalar da olmasalar da çoğunlukla ölümden kaçış tepkisi göstermişlerdir.

4.2.6. Cinsiyet ve hastalık sebebiyle ölüm temalı eser karşısındaki tepkiler

Bu başlık altında öğrencilerin hastalık sebebiyle ölüm temalı eser karşısında verdikleri tepkilerin, onların cinsiyetlerine göre şekillenip şekillenmediği anlaşılmaya çalışılacaktır. Aşağıda öğrencilerin cinsiyetleriyle verdikleri tepkiler bir tabloda birleştirilmiştir.

Tablo 4.7.

Cinsiyet ve Hastalık Sebebiyle Ölüm Temalı Temalı Eser Karşısındaki Tepkilerin Karşılaştırılması

Hastalık Sebebiyle Ölüm Temalı Metin Karşısında Tepkiler	Cinsiyet		Toplam
	Erkek	Kız	
Doğrudan kaçış	2	6	8

Dolaylı kaçış	7	1	8
Kabullenme	-	1	1

Ölümden doğrudan kaçış tepkisi gösteren 8 öğrenciden 6'sı kız, 2'si erkektir. Dolaylı kaçış tepkisi gösteren 8 öğrenciden 7'si erkek, 1 kız öğrencidir. Ölümün olduğu gibi eserde kalmasından yana olan tek öğrenci ise bir kız öğrencidir.

Tablo 4.7, kızların eserdeki ölüm vakasını açıkça istemediklerine işaret etmektedir. Erkeklerinse tepkisi çoğunlukla dolaylı olmuştur. Okuma sürecine ait gözlem raporu da bu veriyi doğrulamaktadır. Gözlemci yukarıda tamamı paylaşılmış olan raporun bir bölümünde şu cümleleri kurmuştur:

“...Eserin sonunda Nemik’in ölmesi, öğrencilerden bazıları üzerinde oldukça etkili oldu. Z...’nin kendini biraz gizleme çabasıyla ağlamakta olduğunu fark ettim. Özellikle kızların bu durumdan etkilendikleri çok açıktı.”

Bu durum, kız öğrencilerin duygusal yaşantıları açıkça ifade etmekten kaçınmama eğilimiyle açıklanabilir çünkü verileri Tablo 9’da özetlenen ön görüşmeler de ölüm karşısında erkekler de duygusal tepkiler verebileceklerini ifade etmişler ancak uygulamaya gelince duygularını kız öğrenciler kadar açıktan ifade etmemişlerdir.

4.2.7. Hastalık sebebiyle ölüm temalı eserin hatırlanması

Okuma uygulamalarının üzerinden geçen 6 aylık bir sürenin akabinde yapılan görüşme ile hastalık sonucu ölümü içeren bu eserin ne kadar ve nasıl hatırlandığını tespit etmek üzere her bir öğrenci ile görüşme yapılmış, yapılan görüşmelerde öğrencilerden hem yazılı hem de sözlü olarak kendilerini ifade etmeleri istenmiştir. Görüşme öncesi çalışma grubuna eserin kapağı gösterilmiş, kahramanların isimleri hatırlatılmıştır. Görüşmelerden elde edilen veriler, içerik analizine tâbi tutulmuş ve sınıflandırılarak tabloya dönüştürülmüştür. Hatırlanma düzeylerini gösteren tablo aşağıdaki gibidir.

Tablo 4.8.

Hastalık Sebebiyle Ölüm Temalı Eserin Hatırlanması

Hastalık Sonucu Ölümün Hatırlanması	Katılımcılar	Toplam
Ayrıntılı Hatırlıyor	Ö1, Ö3	2
Eksik Hatırlıyor	Ö2, Ö4, Ö5, Ö6, Ö9, Ö12, Ö17	7
Hatırlamıyor	Ö7, Ö8, Ö10, Ö11, Ö14, Ö15, Ö16	7

Tabloya göre hastalık sebebiyle ölüm temalı eseri hiç hatırlamayan 7, eksik hatırlayan 7 ve ayrıntılı bir biçimde hatırlayan 2 öğrenci vardır. Katılımcılardan Ö13, hatırlama çalışmalarının yapıldığı uygulamaya katılamadığı için toplam 16 katılımcı bu tabloda yer almaktadır. Hatırlama durumları okuma alışkanlığının düzeylerine göre şu şekildedir: Eseri hiç hatırlamayan 7 öğrenciden 5'i alt, 2'si orta düzey okurdur. Eksik hatırlayanlardan 4'ü ileri, 2'si alt, 1'i ileri düzey okurdur. Son olarak ayrıntılı hatırlayan 2 öğrenci ileri düzey okurdur. Cinsiyetlere göre değerlendirildiğinde şu sonuçlar görülmektedir: Hatırlamayan 7 öğrenciden 4'ü erkek 3'ü kız, eksik hatırlayan 7 öğrenciden 4'ü erkek 3'ü kız ve ayrıntılı hatırlayan 2'i öğrencinin ikisi de kızdır. Bu verilerin yakın zamanlı ölüm yaşantılarına göre dağılımı ise şu şekildedir: Eseri hiç hatırlamayan 7 öğrenciden 5'nin ölümle ilgili yakın zamanlı yaşantısı yokken 2'sinin vardır. Eksik hatırlayan 7 öğrenciden 5'nin ölümle ilgili yakın zamanlı yaşantısı varken 2'sinin yoktur. Ayrıntılı hatırlayan 2 öğrencinin ikisinin de ölümle ilgili yakın zamanlı yaşantısı vardır.

Yukarıdaki bilgiler dikkate alındığında eserin hatırlanması üzerinde iki temel belirleyicinin tesirli olduğu ifade edilebilir. Bunlar okuma alışkanlığının düzeyi ve ölümle ilgili yakın zamanlı yaşantılardır. İleri düzey okurların tamamı ya eseri ayrıntılı bir biçimde ya da bir kısmı eksik olarak ama mutlaka hatırlamışken alt düzey okurlardan yalnızca 2'si eserin bir kısmını hatırlayabilmiştir. Yine ölümle ilgili yakın zamanlı yaşantısı olan 10 öğrenciden 7'sinin eseri bir biçimde hatırladığı görülmektedir. Cinsiyet ise hatırlama üzerinde belirleyici olmamış görünmektedir.

Ayrıntılı hatırlayan ve eksik hatırlayan öğrencilerin ifadelerine aşağıda örnekler verilmiştir. Hatırlamayan öğrenciler yalnızca hatırlamıyorum yazmakla ya da o soruyu boş bırakmakla yetindikleri için alıntı yapılmamıştır.

Burada bir kız ve karıncanın arkadaşlığını hatırlıyorum. Nemide karıncaları dövüştürüyordu. Karınca ile o zaman tanıştı. Nemik sakattı. Sakatlığından önce ailesi ona çok önem verirdi. Sakat olduğunu öğrenince ailesi ona pek değer vermiyorlardı. Sonunda ölüyordu.

Burada bir kız ve karıncanın arkadaşlığını hatırlıyorum. Nemide karıncaları dövüştürüyordu. Karınca ile o zaman tanıştı. Nemik sakattı. Sakatlığından önce ailesi ona çok önem verirdi. Sakat olduğunu öğrenince ailesi ona pek değer vermiyorlardı. Sonunda ölüyordu. Ö1

Alıntıda da görüldüğü gibi Ö1, eserin bütününe temel olarak hatırlamakta ve yanlış bir bilgi vermemektedir. Aşağıda eseri eksik hatırlayan Ö6'nın sözlerine yerilmiştir.

Nemik yürüyemiyordu sonra bir karıncayla bir karınca kavga ediyordu sonra bir karınca yenilince onu eline alıyordu sonra karınca elinden kan emiyordu. Nemik onun kadar küçülebiliyordu daha da hatırlamıyorum.

Nemik yürüyemiyordu sonra bir karıncayla bir karınca kavga ediyordu sonra bir karınca yenilince onu eline alıyordu sonra karınca elinden kan emiyordu. Nemik onun kadar küçülebiliyordu daha da hatırlamıyorum. Ö6

Ö6, eserde ölüm vakasının yaşandığı sahnelerden biri olan karınca kavgası sahnesini hatırlamıştır. Ö6 hem ileri düzey bir okurdur hem de ölümle ilgili yakın zamanlı bir yaşantı geçirmiştir. Eseri eksik hatırlayan bir başka katılımcı ise Ö4'tür. Onun sözleri de aşağıda yer almaktadır.

İki karınca savaşıyordu.
Nemik sakattı sonra doktor geliyordu.
ayağına bir şey sürüyordu.

“İki karınca savaşıyordu. Nemik sakattı sonra doktor geliyordu ayağına bir şey sürüyordu.” Ö4

Bu hususta son olarak belirtmek gerekir ki hem alt düzey okur olup hem de ölümle ilgili yakın zamanlı yaşantı geçirmiş olan 3 öğrenci vardır ve bunlardan 2’si eseri hiç hatırlamamakta 1’i ise eksik hatırlamaktadır. Bu durum, okuma alışkanlığının düzeyinin ölümle ilgili yakın dönemli tecrübelerle nispetle daha belirleyici olduğu düşüncesini doğurmaktadır. İleri düzey okuma alışkanlığına sahip öğrencilerin tamamının aynı zamanda ölümle ilgili yakın zamanlı bir yaşantı geçirmiş olması, bu konuda kesin bir yargıya varmayı da engellemektedir zira hem ileri düzey okur olup hem de bu tip bir yaşantı geçirmemiş olan katılımcılar olsaydı onların hatırlama durumları, hangi faktörün daha belirleyici olduğu yönünde kesin bir kanaate varılmasını sağlayabilirdi.

4.3. Kaza Sebebiyle Ölüm Temalı Eser Karşısında Tepkiler

Kaza sebebiyle ölüm karşısındaki tepkilerin analizini içeren ve yedi başlıktan oluşan bu bölümde uygulamaya konu olan eserin özeti ve incelenmesi, eserle etkileşim sürecinin gözlem raporu, çalışma grubunun eser karşısındaki tepkilerinin sınıflandırılması ve yorumlanması, söz konusu tepkilerin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi ve son olarak bu eserin hatırlanması konusunda yapılan görüşmelere ait veriler yer almaktadır

4.3.1. Kaza sebebiyle ölüm temalı eserin incelenmesi

Eser Adı: Bir Şeftali Bin Şeftali

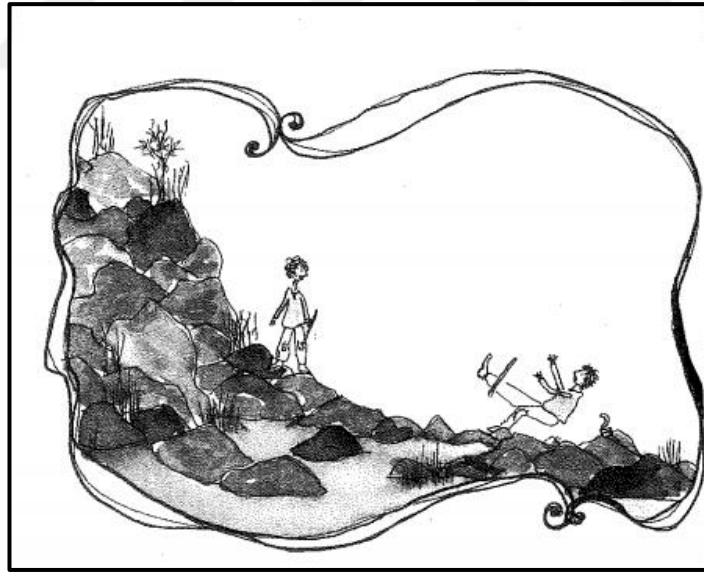
Yazar: Samed Behrengi

İranlı yazar Samed Behrengi tarafından kaleme alınmış olan Bir Şeftali Bin

Şeftali adlı eserde, Ali ve Mehmet adlı iki çocuğun dostluğu ve bu iki dosttan birinin – Ali’nin- trajik bir biçimde ölümü anlatılmaktadır. Ölüm vakasının hem sözlü hem de görsel olarak betimleniyor olmasının yanında ölüm sonrası yas sürecinin ayrıntılı bir biçimde işlenmesi bu eseri çalışma için tercihe değer kılmıştır. Eserin anlatıcısı, Ali ve Mehmet adındaki iki çocuğun çekirdekten toprağa ektikleri ve büyümesine refakat ettikleri şeftali ağacıdır. Okur, Ali ile Mehmet’in dostluğunu ve yaşadıkları köyü onun gözünden görüyor; olayları bu şeftali ağacının nazarıyla takip ediyor.

Şeftali ağacının yanına her zaman birlikte gelen bu iki dosttan biri, bir gün yalnız geliyor ve başlarından geçen trajik olayı ve bu olay neticesinde arkadaşının nasıl öldüğünü şeftali ağacına anlatıyor. Ölüm sonrası acısını onunla paylaşıyor. Dostunun ölümüne ve kendisinin bu ölümden kısmen sorumlu tutulmuş olmasına tahammül edemeyen Mehmet, köyü terk ediyor. Şeftali ağacı da kendisini özenle büyüten bu iki dostun yokluğunda meyvelerini kimseye vermek istemiyor ve her yıl şeftalilerini kimseye vermeden döküyor.

Aşağıda Mehmet’in ölümüne sebep olan olayı gösteren çizim yer almaktadır.



Eserde ölümün sebebi, Ali’nin kaza sonucu kayadan bir yılanın üzerine sırt üstü düşmesi ve yılanın zehri ile ölmesidir. Olay ayağın kayması neticesinde gerçekleşen bir düşüşe bağlı olduğundan, kazaya bağlı ölüm kategorisinde ele alınmıştır. Eserde, yukarıdaki görsele eşlik eden metin şu şekildedir. Şeftali ağacı anlatıyor:

Sonbahar başlarında bir gün Mehmet beni görmeye geldiğinde yalnız ve

üzgündü. Çocuklardan birini tek başına ilk kez görüyordum. İlk bana su verdi, sonra çimenlerin üzerine oturup çok alçak sesle bana ve şeftalime ‘Şeftali ağacım benim’ dedi. ‘Benim güzel şeftalim. Ne oldu biliyor musun? Bugün niye yalnız geldiğimi bir bilsen... Bilmediğinin fakındayım elbette. Ali öldü. Bir yılan ısırıldı onu... Kocakarı Muncuk bütün gece ona baktı ama bir işe yaradığını sanmıyorum. Ali’nin babasıyla çıkıp dağlardan, bozkırdan kadının istediği bütün şifalı otları topladı, ama Ali iyileşmedi. Zavallı Ali... Niye gidip beni böyle bir başıma bıraktın?

Bir sayfa sonra da bu ölümden Mehmet’in sorumlu tutulduğunu öğrendiğimiz şu cümleler yer almaktadır:

Ali kendinden geçmişti. Sopası kim bilir nereye düşmüştü. Yılanın ısırıldığı yer kızardı. Yılan kolunu ya da bacağını ısırılmış olsaydı ne yapacağımı biliyordum. Ama sırtının tam ortasına ne yapabilirdim? Çaresizdim. Ali’yi sırtlanıp köye taşıdım. Sabah mezarının başındayken Kocakarı Muncuk, anneme, Ali’yi daha çabuk getirseydim ölmeyeceğini söylüyordu. Ama daha hızlı nasıl getirebilirdim? Şeftali Ağacı, sen de biliyorsun Ali benden daha ağır. Bir eşeğim olsaydı da yine de yavaş gelseydim, o zaman Kocakarı Muncuk, bunun benim suçum olduğunu söylemekte haklı olurdu. Ama ben ne yapabilirdim ki...

4.3.2. Okuma süreci gözlem raporu

Kaza sebebiyle ölüm temalı eserle öğrencilerin etkileşim sürecini gözlemleyen çalışma grubunun Türkçe öğretmeni, gözlem notlarını düzenleyerek bir rapora dönüştürmüştür. Raporun metni aşağıdadır.

Araştırmacı, metni okumadan önce metindeki kahramanlar ve olayların geçtiği yer hakkında kısaca bilgi verdi. Öğrenciler bu bilgileri ilgiyle dinlediler. Öğrencilerden B...., Bir Şeftali Bin Şeftali adlı eseri daha önce okumuş olduğunu söyledi. Araştırmacı, bu öğrenciden kendisini yine de dikkatle dinlemesini istedi; kitapla ilgili duygu ve düşüncelerini merak ettiğini belirtti. Aynı öğrenci, yazar Samed Behrengi’nin genç yaşta öldüğünü de sözlerine ekledi. Araştırmacı teşekkür ederek metni sesli bir biçimde okuyacağını, okuma sırasında ve sonunda birtakım sorular soracağını belirterek okumaya başladı.

Metin okunurken öğrenciler anlamadıkları kelimelerden bazılarını sordular. Araştırmacı, kısa açıklamalarla bu soruları cevapladı. Şeftalinin kendi büyüme ve

yetiŖme serüvenini anlattığı uzun tasvirler içeren bölümlerde öğrencilerin hâl ve tavırları, dinlemekten sıkıldıklarını düşündürüyordu. Bazılarının metne olan ilgilerinin azalmakta olduğunu gören araştırmacı, bazı kısımları özetledi ve Ali ile Mehmet'in başından geçenlerin işlendiği asıl bölüme dikkatleri toplamaya çalıştı. Eserdeki görseller üzerinde tek tek durdu, öğrencilere 'Bu resmi nasıl buldunuz? Sizce bundan sonra neler olacak?' gibi sorular sordu ve aldığı cevaplara göre açıklamalarda bulundu.

Ali'nin öldüğünü anlatan bölüme gelindiğinde kahramanın kayalardan düşüşünü ve yılanın onu sokmasını betimleyen görsel, öğrenciler tarafından dikkatle izlendi. Metnin önceki bölümlerinde yer yer dikkatleri dağılan ve sıkıldıklarını belli eden öğrenciler, Ali'nin ölümünü ve Mehmet'in onu kurtarma çabalarını ilgiyle takip ettiler. Görselden ve metinden hareketle sordukları, 'Mehmet, onu tutamaz mı?' , 'Ayağı mı kaymış?' gibi ifadelerden; bu bölüm okunurken sergiledikleri tavırlardan anlaşılıyordu ki öğrenciler, bir korku yahut tedirginlikten çok olaya bir çözüm getirme düşüncesindeydiler. Kahramanın ölümüne razı gelmemişler ve çözüm üretmeye çalışmışlardı ancak duygusal olarak bu olayla başa çıkamadıklarına dair ortada bir belirti yoktu.

4.3.3. Kaza sebebiyle ölüm temalı eser karşısındaki tepkilerin sınıflandırılması ve analizi

Çalışma grubundaki öğrencilerin edebî eserde karşı karşıya geldikleri kaza sonucu ölüm vakası karşısında ortaya çıkan duygu ve düşüncelerini belirlemek üzere Bir Şeftali Bin Şeftali adlı eserin okunmasının akabinde çalışma grubuna birtakım sorular yöneltilmiştir. Bu sorular öğrencilerin eserle ilgili duygu ve düşüncelerini ifade edebilmeleri için uygun bir zemin yaratmak amacını taşımaktadır.

"Senden Bir Şeftali Bin Şeftali adlı kitabı değerlendirmeni istiyorum. Değerlendirmeyi yaparken şu sorulardan yardım alabilirsin:

Kitap, sence nasıldı, onu beğendin mi? Başkaları da bu kitabı okumalı mı? Kitabın en sevdiğin ve en sevmediğin bölümü hangisiydi? En çok dikkatini çeken olay neydi? Niçin? Sen yazarın yerinde olsaydın kitapta hangi değişiklikleri yapmak isterdin? Kitaba eklemek ya da kitaptan çıkarmak istediklerin var mı? Mesela şeftali

ağacının gübrelenmesi konusunda ne düşünüyorsun? Sen olsaydın kitabın kahramanlarının yaptığını yapar mıydın? Kısacası kitap hakkında neler düşünüyorsun?”

Öğrencilerin sorulara verdikleri cevaplardan yola çıkılarak onların ölüm karşısındaki tepkileri aşağıda tabloya dönüştürülmüştür.

Tablo 4.9.

Kaza Sebebiyle Ölüm Temalı Metin Karşısında Tepkiler

Kaza Sebebiyle Ölüm Temalı Metin Karşısında Tepkiler	Katılımcılar	Toplam
Duygusal Kaçış	Ö2, Ö11, Ö13, Ö14, Ö16, Ö10, Ö15	7
Kabullenme	Ö8, Ö3, Ö9, Ö4	4
Değiştirme	Ö1, Ö5	2
Mantıksal Kaçış	Ö6	1
Kayıtsızlık	Ö7	1

İçerik analizi sonucunda yapılan kodlamalarla oluşturulan tablo beş kategoriden meydana gelmektedir. Yedi öğrencinin yer aldığı ölümden duygusal kaçış kategorisi, eserdeki ölüm vakasını salt ölüm kötü olduğu için istemeyen, yas ve acıdan kaçış eğiliminde bulunan öğrencilerin oluşturduğu kategoridir. Kabullenme kategorisinde 4 öğrenci yer almaktadır ve bunlar, eserde ölümün varlığını olduğu gibi kabul eden; mevcut hâliyle bu vakayı bir sorun olarak görmeyen öğrencilerdir. Değiştirme kategorisindeki öğrenciler, farklı gerekçelerle ölümün biçiminde yahut ölenin kimliğinde değişiklik istemişlerdir. Ölümden mantıksal kaçış kategorisindeki tek öğrenci ise ölümün varlığını kurgusal olarak mantıksız bulmuş ve bu sebeple çıkarılması gerektiğine inanmıştır. Kayıtsızlık kategorisini oluşturan katılımcı ise eserin bütünü karşısında herhangi bir duygu durumu belirtmekten kaçınmış, bu arada ölüm vakasına karşı da ilgisiz bir tutum takınmıştır.

Duygusal Kaçış kategorisini oluşturan öğrencilerin, ölümü eserin dışına taşımak istedikleri ifade edilmişti. Bu katılımcıların eğilimi, acıdan ve yas sürecinden kaçma yönündedir. Mesela Ö2'nin tepkisi, bir hayıflanma içermektedir çünkü o, Ali ve Mehmet için parlak bir gelecek hayal etmiştir. Ö2'nin muhtemel kurgusunda Ali ve Mehmet zengin birer şeftali bahçesi sahibi olacaktır. Bu durum Ö2'nin eserdeki ölüm yaşantısından duygusal bir kaçış eğiliminde olduğuna işaret etmektedir.

Ali ölmeyecekti ve bir şeftali bahçeleri olacaktı ve de zengin olacaktı.

“Ali ölmeyecekti ve bir şeftali bahçeleri olacaktı ve de zengin olacaktı.” Ö2

Aynı öğrencinin uygulama öncesi görüşmede ölüm karşısında kendi muhtemel tepkisine dair görüşleriyle burada gösterdiği tepki örtüşmektedir.

Üzücü bir hikâye ise üzüldüm
1 hafta ağlarım. Eğer öfkelenirsem o an çok sinirli olurum.
Geceleri çok aklıma gelir. Kitaplarda böyle üzücü
olaylar olmasın.
Çok ağlarım ve kitabın o sayfasını yırtıp atarım.

“Üzücü bir hikâye ise üzüldüm. 1 hafta ağlarım. Eğer öfkelenirsem o an çok sinirli olurum. Geceleri çok aklıma gelir. Kitaplarda böyle üzücü olaylar olmasın. Çok ağlarım ve kitabın o sayfasını yırtıp atarım.” Ö2

Ö2'nin sözlerinin abartı içerdiği düşünülse bile kitaplardaki bu tip durumlara duygularının kılavuzluğunda yaklaştığına dair bir ipucu vermektedir.

Kurgunun sahibi olması durumunda ölüm vakasını eserin dışında tutacağını belirten Ö6 ise yazarın Ali'yi öldürmekle doğru yapmadığını düşünmektedir. Bu düşüncesini desteklemek üzere de Ali'nin ana karakter olduğunu vurgulama ihtiyacı hissetmiştir. Ö6'nın ölümü dışta tutmak istemesini, duygusal gerekçelerle değil kurgunun mantığına uygun bulmamasıyla açıkladığı görülmektedir. Bu ölümden mantıksal bir kaçış isteğine dayanmaktadır.

Kitabın en sevdiğim yeri tohumu ektikleri andı, en sevmediğim yer ise Ali'nin ölmesiydi. En çok dikkatimi çeken olay Ali'nin ölmesiydi çünkü ona karakterin ölmesi. Ben yazarın yerinde olsaydım Ali'yi öldürmezdim.

“Kitabın en sevdiğim yeri tohumu ektikleri andı, en sevmediğim yer ise Ali’nin ölmesiydi. En çok dikkatimi çeken olay Ali’nin ölmesiydi çünkü ana karakterin ölmesi. Ben yazarın yerinde olsaydım Ali’yi öldürmezdim.” Ö6

Uygulama öncesi görüşmede Ö6’nın ölüm karşısında vereceği muhtemel tepkiye dair görüşüne bakıldığında da görülecektir ki Ö6’ya göre ölüm onu kitabı okumaktan vazgeçirecek ya da günlük hayatında davranışlarını değiştirecek bir etkiye sahip değildir.

Üzülürüm ama kitabın başında bile ölse okumaya devam ederim.
Ve davranışlarım değişmez

Üzülürüm ama kitabın başında bile ölse okumaya devam ederim. Ve davranışlarım değişmez.Ö6

Eserde ölümün mevcut hâliyle muhafaza edilmesi gerektiği kanaatinde olan öğrencilerin tepkilerinden meydana gelen kategori, kabullenme kategorisidir. Bu kategorideki öğrenciler, duygusal olarak kısmi bir direnç gösterebilir bile ölümün varlığına itiraz etmemiş onu kurgu dışına çıkarmaya çalışmamışlardır. Mesela Ö3’ün aşağıdaki yorumu bunu başarılı bir biçimde örneklemiştir.

En sevmediğim bölümü ise: Ali’nin ölümü. Aslında heyecan kattı ama ben üzücü bulduğum için böyle düşündüm. Dikkatimi çeken olay: Ali’nin ölümü çünkü hikâyede Ali’nin ölümü beklenmedi. Ben bir değişiklik yapmak istemezdim çünkü kitap çok güzel.

“...En sevmediğim bölümü ise: Ali’nin ölümü. Aslında heyecan kattı ama ben üzücü bulduğum için böyle düşündüm. Dikkatimi çeken olay: Ali’nin ölümü çünkü hikâyede Ali’nin ölümü beklenmedi. Ben bir değişiklik yapmak istemezdim çünkü kitap çok güzel.” Ö3

Ö3, ölümü üzücü bulmuş ve sevmediğini açıkça ifade etmiştir ancak bu vakanın esere heyecan kattığını ifade etmekten de geri durmamıştır. Ö3, bunun beklenmedik bir durum olduğunu ifade ediyor ancak herhangi bir değişiklik arzusunda değil ve kitapla

ilgili beğenisini dile getiriyor.

Eserden ölümü çıkarmak istemeyen fakat ölen kişinin kimliğini yahut da ölümün biçimini değiştirmek isteyen katılımcılardan oluşan kategoriye değiştirme kategorisi adı verilmiştir. Ö5'in değerlendirmesi aşağıdaki gibidir.

öldürürdüm, Ali'nin seftali ağacına gübrelemek için öldüğünü düşününce gübrelemelerini istemezdim belki de ben böyle yapmayacağım için böyle düşünüyorum, ama kitap çok güzel.

“Ben bu eserin yazarı olsaydım Ali’yi değil bahçıvanı öldürürdüm. Ali’nin seftali ağacını gübrelemek için öldüğünü düşününce gübrelemelerini istemezdim belki de ben böyle yapmayacağım için böyle düşünüyorum ama kitap çok güzel.”Ö5

Katılımcı açık bir biçimde Ali’nin yerine bahçıvanın ölmesini tercih ettiğini ifade etmiştir. Ayrıca bir öz değerlendirme yapmış ve kendi düşüncesinin kaynağını tespit etmeye çalışmış; Ali’yi ölüme götüren gübreleme işini de yapacağı muhtemel kurgunun dışında tutmuştur. Ö5, açıkça mevcut kurguda bir değişikliğe gitme arzusunda olduğunu belirtmiştir.

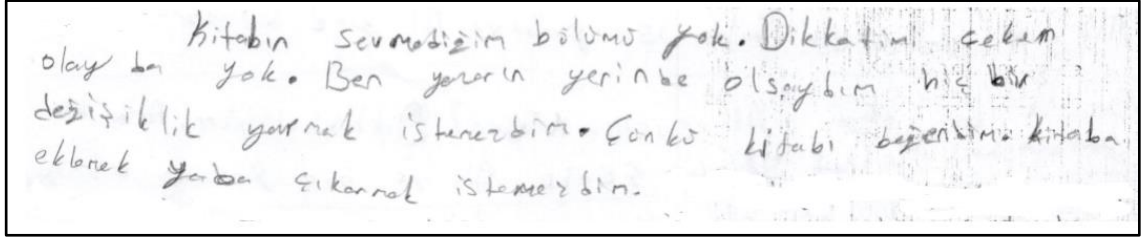
Zaten Ö5, uygulama öncesi görüşmede de bu tepkisini destekler biçimde ölüm karşısındaki muhtemel tepkisini kurgudaki işleyişin mantığına bağlı olarak açıklamıştır. Ona göre bir kitabın devamının getirilebilmesi için kahramanın yaşaması lazımdır. Bu durum, Ö5’in Bir Şeftali Bin Şeftali’de ölenin kimliğini değiştirme arzusunu açıklar niteliktedir. Ayrıca Türkçe öğretmeninin yazdığı portrelerden hareketle oluşturulan ve katılımcıların okuma ilgilerini sınıflandıran Tablo 3.3’te de görülebileceği gibi Ö5 seri hâlinde kitapları takip etmeyi sevmektedir ve bir devamlılığı önemli bulmaktadır.

Genellikle sinirlenir ve o kitabı okumayı bırakırım. Sonunda olsa belki daha az sinirlenirim ama ortasında en sevdiğim karakterin ölmesi ilk cümlem gibidir. Çünkü kitabın kahramanı ölürse o kitabın sonu başla sürmeden biter.

Genellikle sinirlenir ve o kitabı okumayı bırakırım. Sonunda olsa belki daha az

sinirlenirim ama ortasında en sevdiğim karakterin ölmesi ilk cümlem gibidir. Çünkü kitabın kahramanı ölürse o kitabın serisi pek fazla sürmez. Ö5

Kayıtsızlık kategorisi ise kitabın bütününe dönük bir ilgisizliğe işaret etmektedir. Ölüm de dâhil kitabın herhangi bir unsuru hakkında bir yargıda bulunmaktan kaçınan Ö7, bu kategoriye oluşturan tek öğrencidir.



“Kitabın sevmediğim bölümü yok. Dikkatimi çeken olay da yok. Ben yazarın yerinde olsaydım hiçbir değişiklik yapmak istemezdim. Çünkü kitabı beğendim. Kitaba eklemek ya da çıkarmak istemezdim.” Ö7

Ö7'nin değerlendirmesinin tamamı, onun eserle ilgili herhangi bir tasarrufta bulunmak istemediğine işaret etmektedir. Sınıf Türkçe öğretmenin gözlem ve görüşü, bu durumu ortaya çıkaran sebebin Ö7'nin okuma ve yazma hususundaki isteksizliği olduğuna işaret etmektedir. Türkçe öğretmeni Ö7 için yazdığı okur portresinde şu cümleleri kurmuştur:

“Okuma alışkanlığı var diyemem. Yalnızca kitaplar konusunda değil hemen her konuda kendini çok fazla ifade eden bir yapısı yok. En azından öğretmenlerine karşı böyle... Onu elinde ders kitabı dışında bir kitapla çok fazla görmedim.” TÖ

4.3.4. Okuma alışkanlığının düzeyi ve kaza sebebiyle ölüm temalı eser karşısındaki tepkiler

Bu bölümde okuma alışkanlığının düzeyinin kaza sonucu ölüm karşısında gösterilen tepkileri anlamlandırmada işlevsel olup olmadığı ortaya koyulmaya çalışılacaktır. Aşağıdaki tabloda okurluk düzeylerine göre kaç katılımcı tarafından hangi tepkinin verildiğine ait sayısal veriler yer almaktadır.

Tablo 4.10.

Okuma Alışkanlığının Düzeyi ile Kaza Sebebiyle Ölüm Temalı Eser Karşısındaki Tepkilerin Karşılaştırılması

Tepkiler	Okurluk Düzeyleri			Toplam
	Alt	Orta	İleri	
Duygusal kaçış	5	2	-	7
Kabullenme	-	1	3	4
Değiştirme	2	-	-	2
Mantıksal kaçış	-	-	1	1
Kayıtsızlık	1	-	-	1

Tablo 4.10’da görüldüğü üzere ölümden duygusal kaçış tepkisi gösteren 7 öğrenciden 5’i alt, 2’si orta düzey; kabullenme tepkisi gösteren 4 öğrenciden 3 ileri, 1’i orta düzey; değiştirme tepkisi gösteren 2 öğrenciden 2’si de ileri düzey okurdur. Mantıksal kaçış tepkisi gösteren öğrenci ileri, metin karşısında kayıtsız kalan tek öğrenci ise alt düzey okurdur.

Tabloda dikkat çeken noktaların başında ileri düzey okurların ölümden duygusal bir kaçış göstermemiş olması gelmektedir. İleri düzey okurlar, ya ölüm üzerinden eserin kurgusuyla alakalı bir tasarrufta bulunmayı hedeflemiş ya da mevcut hâliyle ölüm vakasının muhafaza edilmesi gerektiğini düşünmüştür. Bu durum onların çok sayıda kurgu eserle önceden yüz yüze gelmiş olmasından kaynaklanıyor olabilir. Böylesi bir tecrübe onların bir edebî esere, birisi tarafından düzenlenmiş ve değiştirilebilir bir metin gözüyle bakmasını sağlamış olabilir. Zayıf okurların duygusal olarak ölümden kaçma eğiliminde olduğu anlaşılmaktadır ki bu, kaynağını çocukların toplumla ilişkisinden alan ölümle ilgili olumsuz birtakım ön düşüncelerden doğmuş olabilir. Ölümden duygusal kaçış göstermeyen yalnızca bir zayıf okur vardır: Ö7. O kayıtsız kalmayı tercih etmiştir. Onun durumu, Türkçe öğretmeninin açıklamalarıyla yukarıda izah edilmişti. Ö7, akademik faaliyetler söz konusu olduğunda genel bir kayıtsızlık hâli takınmaktadır. Bu durum, bu eser karşısındaki tepkisini de belirlemiş görünmektedir.

Orta düzey okurların ölüm karşısındaki tepkileri bir kararlılık göstermemektedir. Bu durum okurluk düzeyinin, çalışma grubundaki orta düzey okurların kaza yoluyla ölüm karşısındaki tepkilerini belirleyen temel unsur olmayabileceğini düşündürmektedir. Bu öğrencilerin durumunu açıklamak için yakın zamanlı ölüm tecrübesi gibi diğer belirleyicilere bakmak gerekecektir.

Sonuç olarak bu iki tablonun karşılaştırılması; alt ve ileri düzey okurlarda okuma

alışkanlığı düzeyinin, kaza yoluyla ölüm tecrübesine verilen tepkileri belirleyici bir yönünün olduğu neticesini doğurmaktadır. Alt düzey okurlar duygusal kaçış, ileri düzey okurlar kabullenme ya da mantıksal kaçış tepkisi gösterme eğilimindedirler.

4.3.5. Ölümle ilgili yakın zamanlı yaşantılar ve kaza sebebiyle ölüm temalı metin karşısında tepkiler

Edebî eserde kaza sonucu ölümün yaşanması durumunda okurlar tarafından gösterilen tepkileri açıklayabilecek bir başka veri de söz konusu okurların ölümle ilgili yakın zamanlı yaşantılarıdır. Okuduğu eserde karşılaştığı ölüm vakasının bir benzeriyle yakın bir zamanda karşılaşmış olan okurların tavırları, böyle bir yaşantı geçirmemiş okurların tavırlarıyla farklılık gösteriyor mu sorusuna aşağıda cevap aranacaktır. Bu sebeple çalışma grubundaki okurlarla yapılan görüşmede onların son birkaç yıl içerisinde hayatını kaybeden bir tanıdıkları olup olmadığı yahut yine yakın bir zamanda ölen bir evcil hayvanlarının olup olmadığı sorulmuştur. Bir karşılaştırma yapmayı mümkün kılabilmek için söz konusu yaşantılara ait bilgilerle katılımcıların kaza sebebiyle ölüm karşısında gösterdikleri tepkiler aşağıdaki tabloda yan yana getirilmiştir.

Tablo 4.11.

Ölümle İlgili Yakın Zamanlı Yaşantılar ve Kaza Yoluyla Ölüm Temalı Eser Karşısındaki Tepkilerin Karşılaştırılması

KATILIMCILAR	Ölümle İlgili Yakın Zamanlı Yaşantı		TEPKİLER
	İnsan Ölümü	Evcil Hayvan Ölümü	
Ö1	X	-	Değiştirme
Ö2	-	X	Duygusal Kaçış
Ö3	-	X	Kabullenme
Ö4	X	-	Kabullenme
Ö5	X	X	Değiştirme
Ö6	-	X	Mantıksal Kaçış
Ö7	-	X	Kayıtsızlık
Ö8	-	-	Kabullenme
Ö9	X	-	Kabullenme
Ö10	-	-	Duygusal Kaçış
Ö11	-	-	Duygusal Kaçış
Ö12	X	-	-
Ö13	-	-	Duygusal Kaçış
Ö14	-	-	Duygusal Kaçış

Ö15	-	X	Duygusal Kaçış
Ö16	-	-	Duygusal Kaçış
Ö17	-	-	-
TOPLAM	5	6	

Yakın zamanlı ölüm tecrübesi olan 10 öğrenciden yalnızca 2'si kaza yoluyla ölüm karşısında duygusal kaçış tepkisi göstermiştir. Geri kalan 8'i ise ölümle ilgili diğer tipte tepkilerden birini vermiştir. Bu durum oldukça ilgi çekici görünmektedir zira ölümle ilgili yakın zamanlı tecrübelerin, öğrencilerde şiddetli duygu durumları yaratması ve kaçış tepkisine sebep olması akla gelebilecek ilk ihtimaldir ancak bir öncekinin tersi bir bakış açısıyla tekrar düşünüldüğünde, yakın zamanlı ölüm tecrübesinin eserdeki ölüme olağan bir durummuş gibi yaklaşabilme becerisi kazandırdığı da düşünülebilir. Bu, bir tür duygusal direnç kazanma olarak da adlandırılabilir. Ayrıca bu durumu, eserin bir bütün olarak başarısına da bağlamak mümkündür. Zira öğrencilerin neredeyse tamamı, bu eserle ilgili beğeni ifadelerini sıkça tekrar etmekten çekinmemişlerdir. Bu durum da onlarda kurguya müdahale etme, değişiklik yapma eğilimini azaltmış olabilir. Bunu açıklığa kavuşturmak amacıyla çalışma grubunun bu eserle ilgili değerlendirmeleri aşağıda verilmiştir.

Tablo 4.12.

Çalışma Grubunun Kaza Sonucu Ölüm Temalı Eser Hakkında Değerlendirmeleri

ÖĞRENCİLER	Kaza Sonucu Ölüm Temalı Metin Hakkında Değerlendirmeler
Ö1	<i>Kitap bence süperdi. Sürükleyici olması zaten bir kitapta olması gereken en önemli faktörlerden biri. Bence hoş ve güzeldi.</i>
Ö2	<i>Kitap üzücüydü ama beğendim. Güzel ve acıklı bir kitap</i>
Ö3	<i>Bence kitap çok güzeldi, anlamlıydı. Beğendim. Bu kitap beni etkiledi.</i>
Ö4	<i>Yazar bu kitabı çok güzel yazdığı için hiçbir değişiklik yapmazdım</i>
Ö5	<i>... ama kitap çok güzel</i>
Ö6	<i>Bence kitap güzeldi, beğendim.</i>
Ö7	<i>Kitabı beğendim ve çok güzeldi.</i>
Ö8	<i>Bu kitabı çok beğendim. Biraz duygulandırıcı bir kitaptı.</i>
Ö9	<i>Kitap güzeldi, onu çok beğendim.</i>
Ö10	<i>Çok güzel yazılmış bir kitap</i>
Ö11	<i>Kitap bence güzeldi</i>
Ö12	-

Ö13	<i>Güzel bir kitaptı</i>
Ö14	<i>Kitap bence çok güzel beğendim</i>
Ö15	<i>Kitabı çok beğendim</i>
Ö16	<i>Bence kitap çok güzeldi ve çok beğendim.</i>
Ö17	-

Görüldüğü üzere çalışma grubundaki öğrencilerden eser hakkında olumsuz bir değerlendirme gelmemiştir. Ölümle ilgili yakın zamanlı tecrübeler, Bir Şeftali Bin Şeftali adlı eserdeki kaza sebebiyle ölüm vakası karşısında duygusal tepkilerin doğmasına sebep olmamıştır.

Sonuç olarak tablo 4.11'deki verilerden yapılabilecek en belirgin çıkarım, çalışma grubunun büyük bir bölümünde yakın zamanlı ölüm yaşantısının kaza sonucu ölüm karşısında kabullenme, değiştirme, mantıksal kaçış ve kayıtsızlık tepkilerinden birini doğurmuş olduğu ve duygusal kaçış tepkisinin daha çok ölümle ilgili yaşantı geçirmemiş öğrenciler tarafından verildiğidir.

4.3.6. Cinsiyet ve kaza sebebiyle ölüm temalı eser karşısındaki tepkiler

Bu başlık altında öğrencilerin kaza sebebiyle ölüm temalı eser karşısında verdikleri tepkilerin, onların cinsiyetlerine göre şekillenip şekillenmediği anlaşılmaya çalışılacaktır. Aşağıda öğrencilerin cinsiyetleriyle verdikleri tepkiler bir tabloda birleştirilmiştir.

Tablo 4.13.

Cinsiyet ve Kaza Sebebiyle Ölüm Temalı Eser Karşısındaki Tepkilerin Karşılaştırılması

Kaza Sebebiyle Ölüm Temalı Metin Karşısında Tepkiler	Cinsiyet		Toplam
	Erkek	Kız	
Duygusal kaçış	5	2	7
Kabullenme	1	3	4
Değiştirme	-	2	2
Mantıksal kaçış	1	-	1
Kayıtsızlık	-	1	1

Tabloda erkek katılımcıların ağırlıklı olarak duygusal kaçış tepkisi gösterdikleri,

kızların tepkilerinin ise neredeyse homojen bir dağılım gösterdiği görülmektedir. Erkeklerin duygusal kaçış tepkisi göstermeleri beklenmedik bir durum olarak görülebilir ve dolayısıyla dikkate değer bir veridir. Bu sonuç, ölen kahramanın erkek olduğunu; söz konusu dağılımın sebebinin bu olabileceğini akla getirmektedir. Nitekim kahraman da yılan avı gibi erkeklere mahsus görünen bir olayda hayatını kaybetmiştir ancak hemen hatırlatılmalıdır ki çalışma grubundaki erkek öğrencilerin büyük çoğunluğu, tablo 4.2’de gösterildiği gibi, ön görüşmelerde duygusal tepki verebileceklerini ifade etmişlerdir. Dolayısıyla bu sonuç öğrencilerin kendilerine dair görüşleriyle örtüşmektedir.

4.3.7. Kaza sebebiyle ölüm temalı eserin hatırlanması

Okuma uygulamalarının üzerinden yaklaşık 6 aylık bir süre geçtikten sonra yapılan bir görüşme ile eserlerin ne kadarının hatırlandığı ve öğrencilerin belleklerinde kalan izlerin ne kadarının kaza sonucu ölüme dair olduğu tespit edilmeye çalışılmıştır. Ayrıca öğrencilerin hatırlama düzeyinin onların okuma alışkanlıklarının düzeyi, yakın zamanlı ölüm yaşantıları ve cinsiyetleriyle ilişkisi belirlenmeye çalışılmıştır. Aşağıda katılımcılarla yapılan görüşmeler sonucunda elde edilen verilerin içerik analizine tâbi tutulmasının ardından ortaya çıkan kategoriler tablo hâline getirilmiştir.

Tablo 4.14.

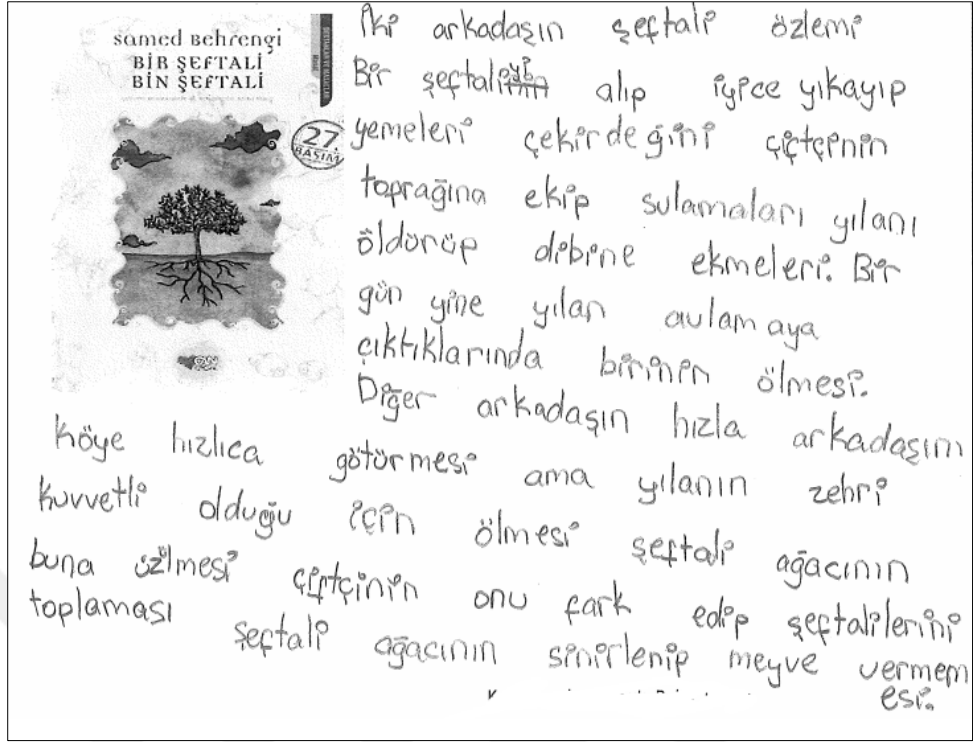
Kaza Sebebiyle Ölüm Temalı Eserin Hatırlanması

Kaza Sonucu Ölüm Temalı Metnin Hatırlanması	Katılımcılar	Toplam
Ayrıntılı Hatırlıyor	Ö1, Ö2, Ö4, Ö6, Ö9	5
Eksik Hatırlıyor	Ö3, Ö5, Ö8, Ö10, Ö11, Ö14, Ö16, Ö17	8
Hatırlamıyor	Ö7, Ö12, Ö15	3

17 katılımcıdan 5’i kaza sonucu ölüm vakasıyla birlikte eserin bütünü hakkında ayrıntılı ve isabetli bilgiler vermiş; 8 öğrenci eserin ancak belirli bir kesitine dair kısa bilgiler hatırlamış; 3 öğrenci ise esere dair herhangi bir şey hatırlamadığını ifade etmiştir. Öğrencilerden biri hatırlama düzeyi ile ilgili görüşmeye katılamamıştır.

Ö9, kitabı ayrıntılı bir biçimde hatırlayan öğrencilerden biridir. Eserde kahramanın ölümüne giden süreci ve sonrasını olayların sırasına da dikkat ederek

yazmıştır.



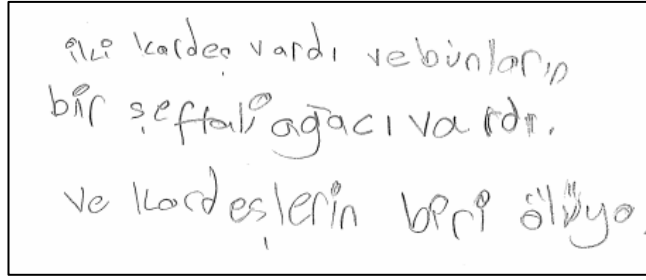
İki arkadaşın şeftali özlemi. Bir şeftaliyi alıp iyice yıkayıp yemeleri, çekirdeğini çiftçinin toprağına ekip sulamaları yılanı öldürüp dibine ekmeleri. Bir gün yine yılan avlamaya çıktıklarında birinin ölmesi. Diğer arkadaşın hızla arkadaşını köye hızlıca götürmesi ama yılanın zehri kuvvetli olduğu için ölmesi şeftali ağacının buna üzülmesi çiftçinin onu fark edip şeftalilerini toplaması şeftali ağacının sinirlenip meyve vermemesi.

Eseri ayrıntılarıyla hatırlayabilen öğrencilerden bir başkası da Ö6'dır. Ö6 da tıpkı Ö9 gibi kahramanı ölüme götüren sürecin adımlarını hatırlamakta zorlanmamıştır. Yalnızca iki arkadaştan hangisinin öldüğünü doğru hatırlayamamış; Ali yerine Mehmet'in öldüğünü ifade etmiştir. Bunun dışında belleğinde kalanlarda kurgunun ana hatlarını bozacak bir eksiklik söz konusu değildir.

Tam hatırlamıyorum ama bir şeftali ağacı hiç şeftali vermiyordu. İşte adam onu hep korkutuyordu ama o yine de şeftali vermiyordu. Hikâyesi de şöyle: Ali ve Mehmet diye 2 arkadaş varmış. Bir bahçeden hep şeftali alıyormuşlar, bir gün bahçenin sahibi çekirdekleri taşıırken bir çekirdeği düşürmüştü, sonra bu çekirdek büyümüş fidan olmuş. Ali ve Mehmet bu fidanı hep sulamışlar ve gelecekle ilgili hayaller kurmuşlar. Sonra Ali ve Mehmet fidan için yılan avlamaya dağa çıkmışlar. Sonra yukarı çıkarken Mehmet yılanın üstüne düşmüş ve ölmüş. Sonra Ali vicdan azabından kasabayı terk etmiş ve ağaç kendisinin Ali ve Mehmet'in olduğunu düşünüyormuş o yüzden şeftali vermiyormuş.

Tam hatırlamıyorum ama bir şeftali ağacı hiç şeftali vermiyordu. İşte adam onu hep korkutuyordu ama o yine de şeftali vermiyordu. Hikâyesi de şöyle: Ali ve Mehmet diye 2 arkadaş varmış. Bir bahçeden hep şeftali alıyormuşlar. bir gün bahçenin sahibi çekirdekleri taşıırken bir çekirdeği düşürmüştü sonra bu çekirdek büyümüş fidan olmuş. Ali ve Mehmet bu fidanı sulamışlar ve gelecekle ilgili hayaller kurmuşlar sonra Ali ve Mehmet fidan için yılan avlamaya dağa çıkmışlar. Sonra yukarı çıkarken Mehmet yılanın üstüne düşmüş ve ölmüş. Sonra Ali vicdan azabından kasabayı terk etmiş ve ağaç kendisinin Ali ve Mehmet'in olduğunu düşünüyormuş o yüzden şeftali vermiyormuş. Ö6

Eksik hatırlayanlardan oluşan kategoride yer alan ve eserin yalnızca bir bölümü hatırlayabilen öğrencilerden Ö16, olayın ayrıntılarını hatırlayamasa da ölüm vakası onun belleğinde de yer etmiş görünüyor. Yalnız ölümün ne şekilde gerçekleştiğine ve sonrasında neler yaşandığına dair herhangi bir ifadesi yoktur.



İki kardeş vardı ve bunların bir şeftali ağacı vardı. Ve kardeşlerin biri ölüyo. ö16

Hatırlamıyorum kategorisini oluşturan öğrencilerin ifadelerinin alıntıyla örneklendirilmesine ihtiyaç duyulmamıştır çünkü bahis konusu öğrenciler ya herhangi bir söz söylememişler ya da yalnızca hatırlamıyorum demekle yetinmişlerdir.

Eseri ve ölüm vakasını ayrıntılarıyla hatırlayanlardan Ö2 dışında kalanlar ileri düzey okuma alışkanlığına sahip öğrencilerdir. Başlangıç uygulamalarında kaza sonucu ölüm karşısında duygusal kaçış tepkisi gösteren öğrencilerden yine yalnızca Ö2 ayrıntılı bir biçimde eseri hatırlayabilmiştir. Bu durumda eserin ayrıntılı bir biçimde hatırlanması üzerinde okuma alışkanlığının belirleyici rolü vardır. Bunun yanında duygusal kaçış tepkisi gösteren öğrencilerin olayın ayrıntılarını hatırlamakta zorlandıkları görülmektedir. Bu tip tepki gösteren öğrencilerin eseri ya eksik hatırladıkları ya da hiç hatırlamadıkları görülmektedir ve yine duygusal tepki gösterenlerin büyük çoğunluğunun okuma alışkanlığı bakımından alt düzeyde oldukları görülmektedir. Tablo 4.11 bu durumu özetler niteliktedir.

Tek istisna olan Ö2'nin durumu ise Türkçe öğretmeninin yazdığı portre ve akademik başarı durumu göz önünde bulundurularak açıklanabilir. Türkçe öğretmenine göre Ö2, ileri düzey bir okur olma potansiyeline sahiptir fakat bu konuda aile ve arkadaş çevresi desteğinden yoksundur. Bu ise onun kitaplarla olan bağına zayıflatmaktadır. Beri taraftan Ö2'nin akademik başarı ortalaması, duygusal kaçış tepkisi veren diğer öğrencilerden oldukça yüksektir.

Yakın zamanlı ölüm yaşantılarıyla kaza sonucu ölüm vakasını hatırlama bulguları arasında bir ilişkinin olup olmadığına bakıldığında görülmektedir ki bu iki durum arasında zayıf bağlar vardır. Zira ölümle ilgili tecrübesi olan öğrencilerden kaza sonucu ölümü ayrıntılı bir biçimde hatırlayanlar olduğu gibi hiç hatırlamayanlar da mevcuttur ancak aşağıda işaret edileceği üzere eseri ayrıntılı hatırlayanların tamamının

en az bir tür ölümle ilgili yakın zamanlı yaşantı geçirdiği görülmüştür.

Eksik hatırlayanlardan oluşan grup ise karma bir yapıdadır ve okurluk özellikleriyle doğrudan herhangi bir ilişki içerisinde görünmemektedir. Bu kategoride hem ileri düzey okurlar hem orta düzey okurlar hem de alt düzey okurlar yer almaktadır. Hiç hatırlamayanlardan oluşan kategorinin tamamı ise yukarıda ifade edildiği üzere duygusal kaçış tepkisi gösteren alt düzey okurlardan oluşmaktadır.

Hatırlama düzeyleri cinsiyetlere göre de homojen bir dağılım göstermektedir. Ayrıntılı hatırlayan 5 öğrenciden 3'ü kız 2'si erkek, 4'ü kız 4'ü erkek ve hatırlamayan 3 öğrenciden 2'si erkek 1'i kızdır. Bu veriler de cinsiyetin kaza sebebiyle ölüm temalı eseri hatırlamada yordayıcı olmadığı sonucu doğurmaktadır.

Ölümle ilgili yakın zamanlı yaşantıların, hatırlama düzeyleri üzerindeki etkisine bakıldığında en dikkat çekici sonuç ayrıntılı hatırlayanlardan oluşan kategoride ortaya çıkmıştır. Eseri ayrıntılı bir biçimde hatırlayan 5 öğrencinin tamamı, yakın geçmişte ölümle ilgili bir yaşantı geçirmiştir. Eksik hatırlayanlardan 3'ü ve hatırlamayanlardan 1'i de aynı şekilde yakın geçmişte ölümle ilgili bir yaşantı geçirmiştir. Bu veriler, ölümle ilgili yakın zamanlı yaşantı geçirenlerin, böyle bir tecrübesi olmayanlara oranla eseri daha iyi hatırladığını göstermektedir.

4.4. Sebepsiz Öldürme Temalı Eser Karşısında Tepkiler

Sebepsiz öldürme karşısındaki tepkilerin analizini içeren ve yedi alt başlıktan oluşan bu bölümde uygulamaya konu olan eserin incelenmesi, eserle etkileşim sürecinin gözlem raporu, çalışma grubunun eser karşısındaki tepkilerinin sınıflandırılması ve yorumlanması, söz konusu tepkilerin temel belirleyicilerinin incelenmesi ve son olarak bu eserin hatırlanması konusunda yapılan görüşmelere ait veriler yer almaktadır. Sebepsiz öldürme başlığı, eserde öldürme eyleminin herhangi bir gerekçeye istinat etmemesine; öldürenin tamamen kendi arzusuyla öldürmesine işaret etmektedir.

4.4.1. Sebepsiz öldürme temalı eserin incelenmesi

Ömer Seyfettin tarafından kaleme alınmış olan İlk Cinayet adlı hikâye, sebepsiz öldürme davranışının gerçekleştiği eserdir. Aşağıda bu hikâyenin tam metni paylaşılmıştır. Okur bu eserde, bir yavru martının dört yaşlarında bir çocuk tarafından boğazı sıkılarak öldürülmesine tanık olmaktadır. Eserde çocuğun martıyı niçin öldürdüğüne dair herhangi bir ibare yoktur ancak bu davranışın meraktan ve davranışın sonucuna dair bilgisizlikten kaynaklandığı anlaşılmaktadır. Zira yavru martıyı öldüren çocuk, yukarıda da ifade edildiği üzere, dört yaşlarındandır. Hikâye boyunca annesinin kendisiyle pek de alakadar olmadığı görülmektedir. Annesi, çocuğun önünde sigara içmekte ve sigarasını denize atabilmektedir. Çocuğa birtakım yönergeler verse bile herhangi bir şekilde onu takip etmemektedir. İlk Cinayet hikâyesi üzerine ilgi çekici birkaç araştırma vardır. Bunlardan biri suç psikolojisi konulu bir araştırma (Uysal, 2016, 189,197) bir başkası metindibilimsel bir araştırmadır (Torusdağ, 2013, 54,86). Torusdağ, hikâyenin adının ve başlangıcının abartı sanatını örneklendirdiğini ve anlatıcının annesine karşı güvensizlik hisleriyle dolu olduğunu belirtmektedir. Uysal, bir çocuğu cezalandırmanın onu ıslah etmek anlamına gelmeyeceği ve zaman zaman bütün bir ömre yayılabilecek travmalar yaratabileceğini ifade etmektedir. Geçgel ve Sarıçan (2011) ise bu eserde hayvanlara kötü davranmanın yaratabileceği olumsuz sonuçlar üzerinden bir iletinin aktarılmaya çalışıldığını iddia etmektedir.

Görüldüğü gibi bu hikâye araştırmacıların ilgisine mahzar olmuş görünmektedir. Bu araştırmada bu eserdeki öldürme vakası, sebepsiz öldürme olarak adlandırılmıştır. Yukarıda da değinildiği üzere öldürme eyleminin belirgin bir amacı, sebebi ve gerekçesi yoktur. Belki merak ve belki bilgisizlik bu eylemin gerçekleşmesine sebep olmuş olabilir.

İlk Cinayet

Ben hep acı içinde yaşayan bir adamım! Bu sıkıntı âdeta kendimi bildiğim anda başladı. Belki daha dört yaşında yoktum. Ondan sonra yaptığım değil, hattâ düşündüğüm kötülüklerin bile vicdanımda tutuşturduğu sonsuz cehennem sıkıntıları içinde hâlâ kıvranıyorum. Beni üzen şeylerin hiç birini unutmadım. Anılarım sanki yalnız hüznün için yapılmış.

Evet, acaba dört yaşında var mıydım? Ondan önce hiç bir şey bilmiyorum. Bilinç, başımıza nasıl yakmayan bir yıldırım gibi düşer. Tolstoy,

daha dokuz aylık bir çocukken kendisinin banyoya sokulduğunu hatırlıyor. İlk duyugusu bir hoşlanma! Benimki müthiş bir sıkıntıyla başladı.

Ben ilk kez kendimi Şirket vapurunda hatırlıyorum. Hâlâ gözümün önünde: Sanki dünyaya o anda doğmuşum, annemin kucağı... Annem, yanındaki çok sarı saçlı, genç bir hanımla gülüşerek konuşuyor, cıgara içiyorlar. Annem cıgarasını ince gümüş bir maşaya takmış. Ben bunu istiyorum. - Al ama ağzına sürme! diyor. Bana bu ince maşayı veriyor, sigarasını denize atıyor. Galiba yaz. Çok aydınlık, çok güneşli bir hava... Annem, konuşurken mavi tüylü bir yelpazeyi yavaş yavaş sallıyor. Ben kucağından kayıyorum. Beni kollarımdan tutarak yanına oturtuyor. Gümüş maşacığın halkasına parmağımı takıyor, annem görmeden ucunu ağzıma sokuyor, dişlerimle ısırıyorum. Konuştuğu sarı saçlı hanımın çarşafı mavi... Ben beyazlar giymiştim. Başım açık. Saçlarım çok. Hem galiba dağılmış. Annem bunları düzeltirken başımı yukarıya kaldırıyorum. Güneşten kum kum parlayan tentenin kenarında el kadar bir gölge kımıldıyor.

- Bak, bak! diyorum. Annem de başını kaldırıyor: - Kuş konmuş, diyor. Bu kuşu isteyince, - Tutulmaz, diyor.

Ben yine istiyorum. Annem şemsiyesiyle bu gölgenin altına vuruyor. Ama gölgede kımılta yok. Yine yanımdaki hanıma dönüyor:

- A, kaçmadı.

- Neye acaba? - Yavru olacak mutlaka.

- ...

- Anne, ben kuşu isterim! diye tutturuyorum.

O vakit annem yelpazesini bırakıp ayağa kalkıyor, beni koltuklarımdan altından tutuyor ve küçük bir top gibi dışarıya kaldırırken diyor ki:

- Birdenbire tut ha!

Başım keten tenteye yaklaşınca, gözlerim kamaşıyor. Ellerimi uzatıyorum. Tutuveriyorum. Bu, beyaz bir kuş... Annem alıyor elimden, öpüyor, sarı saçlı hanım da öpüyor, ben de öpüyorum.

- Ah, zavallı daha yavru...

- Martı yavrusu.

- Uçamıyor olmalı.

- Denize düşerse boğulur. - ...

Öteki kadınlar da söze karışıyor, ‘Yaşamaz!’ diyorlar. Annem beyaz kuşu ‘A zavallı, a zavallı!’ diye uzun uzadıya okşadıktan sonra benim kucağıma veriyor.

- Eve götürelim, belki yaşar, diyor, ama sakın sıkma yavrum. - Sıkmam.
- Böyle tut işte.

Gümüş maşacığına bir ince sigara takıyor. Yanındaki hanımla yine dalıyor söze. Kuşcağızın tüyleri o kadar beyaz ki... Dokunuyorum... Kanatlarının kemikleri belli oluyor. Ayakları kırmızı. Kaçmak için hiç çırpınmıyor, şaşırmış. Gözleri yusuvarlak. Kırmızı gagasının kenarında sanki sarı bir şey yemiş de bulaşığı kalmış gibi sarı bir iz var. Boynunu uzatarak çevresine bakmağa çalışıyor. Ben o zaman gözlerimi anneme kaldırıyorum. Yanımdaki hanımla gülüşerek konuşuyorlar. Benimle ilgili değil. Sonra beyaz kuşun uzanan ince boynunu yavaşça elimle tutuyorum. Bütün gücümle sıkmağa başlıyorum. Kanatlarını açmak istiyor. Öteki elimle onları da tutuyorum. Mercan ayakları dizlerime batıyor. Sıkıyorum, sıkıyorum, sıkıyorum. Dişlerimi, kırılacak gibi sıkıyorum, gık diyemiyor. Sarı kenarlı gagacığı titreyerek açılıp kapanıyor. Pembe sivri dili dışarı çıkıyor. Yuvarlak gözleri önce büyüyor. Sonra küçülüyor, sonra sönüyor... Birdenbire, kasılmış ellerimi açıyorum. Beyaz kuşcağızın ölüsü ‘pat!’ diye düşüyor yere. Annem dönüyor, eğiliyor. Yerden bu henüz sıcak masum ölüyü alıyor. “A... Aaa... Ölmüş!...” dedikten sonra bana dik dik bakıyor:

- Ne yaptın?

- ...

- Sıktın mı?

- ... - Söyle bakayım?

- ...

Karşılık veremiyor, avazım çıktığı kadar ağlamağa başlıyorum. Annemin elinden beyaz kuşun ölüsünü sarı saçlı hanım alıyor:

- Ah, ne günah! - ... - Zavallıcık. - ... Başka kadınlar da söze karışıyor. Karşımızda oturan şişman, yaşlı bir kadın cinayetimi bildiriyor:

- Boğdu. Gördüm vallahi, ne hain çocuk...

- ...

Annem sapsarı kesilmiş, sesi titriyor:

‘Ah insafsız!’ diye bana yine acı acı bakıyor. Daha beter ağlıyorum. O kadar ağlıyorum ki... Beni artık susturamıyorlar. Ne vakit, nerede, nasıl sustuğumu bugün hatırlayamıyorum. Sanki sonsuza kadar ağlıyorum.

Kendimi bilir bilmez yaptığım bu cinayetin üzerinden işte otuz yıldan fazla bir zaman geçti. Şimdi Şirket vapurlarının güvertelerinde otururken ne zaman bir martı görsem, birdenbire, neşemi kaybederim. Bir çocuk haykırışıyla ağlamak isterim. Yüreğimin içinde derin bir sızı büyür, büyür. Göğsümü acıtır.

‘Ah insafsız!’ diye beni azarlayan anneciğimin ezeli tevbihini duyar gibi olurum.

Ömer Seyfettin (1919, s.32)

4.4.2. Okuma süreci gözlem raporu

Eserle öğrencilerin etkileşim sürecini gözlemleyen çalışma grubunun Türkçe öğretmeni, gözlem notlarını düzenleyerek bir rapora dönüştürmüştür. Raporun metni aşağıdadır.

Araştırmacı, daha önceki okuma uygulamalarında olduğu gibi derse elinde okuma ve görüşme evrakıyla geldi. Öğrencilere okunacak metinle ilgili kısaca bilgi verdi. Her bir öğrenciye metnin kâğıda basılı hâlini dağıttı. Öğrencilere metnin başlığının İlk Cinayet olduğunu, konusuyla ilgili tahminlerinin olup olmadığını sordu. Cevapları dinledikten sonra içerikle ilgili ipucu vermemeye özen göstererek tahminleri değerlendirdi. Sınıfa, metin okunurken akıllarına takılan bir soru olursa söz hakkı isteyerek sorabileceklerini ya da herhangi bir konuda fikirlerini söylemek isteyen olursa fikrini rahatça söyleyebileceğini hatırlattı. Uygulamada yapılacak herhangi bir etkinliğin notla değerlendirilmeyeceğini sözlerine ekledi. Bu sözler sınıfta belirli bir rahatlama, bazı öğrencilerde hafif düzeyde ciddiyetsizliklere sebep oldu. Araştırmacı, yapılmakta olan çalışmanın ciddiyetinden ve öneminden bahsederek bu durumu biraz engellemeye çalıştı. Kısa bir süre sonra da sınıfın her yerinden duyulabilecek bir sesle metni okumaya başladı. Öğrenciler de metni takip ettiler. Okuma süresince öğrencilerin dikkatinin dağılmadığı, metni dinleme eğiliminde oldukları görüldü. Hikâyenin bir yerinde çocuk martıyı eline aldıktan sonra öğrencilerden bazıları, çocuğun onu öldüreceğini sezdi ve bu öğrencilerden I... söz hakkı istemeksizin biraz da heyecanla “Öldürecek galiba öğretmenim!” dedi. Araştırmacı, neden böyle düşündüğünü sorunca

hem çocuğun yaramaz olduğunu hem de hikâyenin adının İlk Cinayet olduğunu söyledi. Sınıftan buna itiraz gelmedi. Yalnız Ü... söz hakkı isteyerek şöyle dedi: “Öğretmenim, bize bunu okumanız doğru mu?” Araştırmacı, yumuşak bir tonda “Sence yanlış mı?” diye karşılık verdi. Bunun üzerine Ü...’den “evet” cevabı alınca araştırmacı “Niçin?” diye sordu. Öğrenci, “Cinayet var bu hikâyede” deyince araştırmacı da “Metnin tamamını okuduktan sonra birlikte karar verelim.” diyerek kaldığı yerden okumaya devam etti. Metinde martının boğazının sıkılarak öldürüldüğü bölümdeki betimleme öğrencilerin yüzünde öfkeyle karışık bir kaygı oluşturdu. Bir iki öğrenci bu kaygının aksi yönde kanaatlere sahip olduklarını kısık seslerle ifade ettiler. Araştırmacı, öğrenciler arası bir münakaşa oluşması ihtimaline karşı teşekkür ederek metni okuma işlemini tamamladı ve görüşme bölümüne geçileceğini belirtti.

4.4.3. Sebepsiz öldürme temalı eser karşısındaki tepkilerin sınıflandırılması ve analizi

Tablo 4.15.

Sebepsiz Öldürme Temalı Eser Karşısında Tepkiler

Tepkiler	Katılımcılar	Toplam
Duygusal Kaçış	Ö2, Ö7, Ö8, Ö9, Ö13, Ö17	6
Mantıksal Kaçış	Ö1, Ö5, Ö10, Ö11, Ö14, Ö6,	6
Kabullenme / Onaylama	Ö15, Ö16	2
Mizahileştirme	Ö12	1

Sebepsiz öldürme karşısında öğrencilerin tepkileri dört farklı kategori oluşturmuştur: duygusal kaçış, mantıksal kaçış, kabullenme ve mizahileştirme. Sebepsiz öldürme konusundaki okuma çalışmalarına 15 öğrenci katılmış, 2 öğrenci özür beyan ederek katılamamıştır. Katılımcılardan 6’sı duygusal kaçış, 6’sı mantıksal kaçış, 2’si kabullenme, 1’i mizahileştirme tepkisi vermiştir Duygusal kaçış, salt ölüm kötü olduğu için onu istememe durumunu ifade ederken mantıksal kaçış, kurgu açısından başka türölüsünün de mümkün olabileceğini ifade eden tepkileri, özellikle de ölüme sahici bir gerekçe bulma çabalarını içermektedir. Kabullenme ise mevcut hâliyle ölümü yadırgamayan ve kabul edenlerin tepkisini ifade etmektedir. Mizahileştirme ise eserdeki ölüm vakasını, yeniden kurgularken gülünçleştirme eğilimini içermektedir.

Duygusal kaçış tepkisi veren katılımcılardan Ö7, kendisini hikâyedeki çocuğun yerine koyduğunda şöyle yapacağını ifade etmiştir:

Ben olsam bu hikâyede kuşu sıkırmazdım. Sıkma yerine severdim. Kuşu beslerdim. Kuşa sanki ablam veya kardeşim gibi bakardım. Onla oyun oynardım onun sıkılmamasını sağlardım. Yani martıyı öldürmezdim. Severdim onu. Küçük tatlı bir kafes alırdım ve içine oyuncaklar koyardım ve hikâyesini alırdım.

Ben olsam bu hikâyede kuşu sıkırmazdım. Sıkma yerine severdim. Kuşu beslerdim. Kuşa sanki ablam veya kardeşim gibi bakardım. Onla oyun oynarken onun sıkılmamasını sağlardım. Yani martıyı öldürmezdim. Severdim onu. Küçük tatlı bir kafes alırdım ve içine oyuncaklar koyardım. Ö7

Görüldüğü gibi Ö7, yalnızca ölümün kötülüğüne vurgu yaparak ondan uzak kalmaya çalışmış; öldürme davranışının yerine de sevgi dolu davranışlar ikame etmiştir. Kuşa aile fertlerinden biri gibi davranabilecek kadar yakınlık kuracağını oldukça yalın bir biçimde ifade eden Ö7'nin tepkisi, duygusal kaçış tepkisini oldukça başarılı bir biçimde temsil etmektedir. Duygusal kaçış tepkisi veren öğrencilerden Ö9'un şu sözleri ise yine hislerden kaynağını alan bir reflekstir.

Sen bu çocuğun annesinin yerinde olsan kuşun öldüğünü görünce ne yapardın?
Ben de çocuğu boğardım

Ben de çocuğu boğardım. Ö9

Ö9'un bu sözü, hikâyedeki çocuğa büyük bir öfke duyduğunun kanıtıdır çünkü böylesi bir öldürme davranışına herhangi bir biçimde katlanamamış, hafif cezalarla yetinememiş ve misliyle karşılık vermeye çalışmıştır.

Mantıksal kaçış tepkisi veren Ö11, bu hikâyeyi yeniden kurgulayacak olsa sebepsiz yere ölümün gerçekleşmesinin önüne geçecek tedbirler alma niyetindedir.

Bence bu hikaye böyle devam ederdi.
 Kuşu çocuk elin aldıklarında annesi hep ona baksaydı yani göz kulak olsaydı
 daha iyi olurdu bence çünkü o sırada martı ölmezdi ve ~~çocuğu~~ çocuğa
 kızmazlardı ve çok ağlamazdı.

Bence bu hikâye böyle devam ederdi. Kuşu çocuk eline aldıklarında annesi hep ona baksaydı yani göz kulak olsaydı daha iyi olurdu bence çünkü o sırada martı ölmezdi ve çocuğa kızmazlardı ve çok ağlamazdı. Ö11

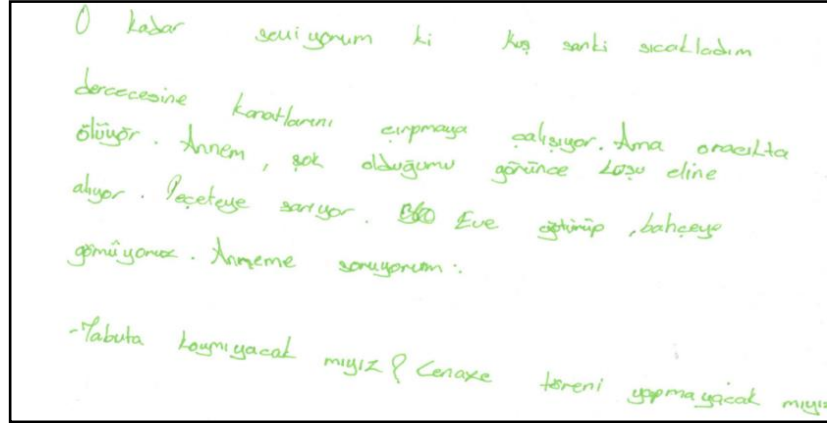
Görüldüğü gibi Ö11, ölümü, annenin sorumsuzluğuna bağlamış ve kendi kurgusunda anneyi sorumlu bir karaktere dönüştürmüştür. O ölüm olgusundan kaçmıştır ancak bunu belirli bir mantıksal temele oturtmuştur. Bu kategoride iki ilginç tepki de Ö1 ve Ö5'ten gelmiştir. Onlar sebepsiz yere öldürme davranışını değiştirme ihtiyacı hissetmişler. Ö1, kuşun çocuğu sinirlendirecek bir davranışını sebebiyle ölmesini; Ö5 de aynı ölümün çocuğun yanlışlıkla yaptığı bir davranış sonucu gerçekleşmesini hayal etmiştir ki her ikisi de söz konusu ölümü gerçek bir sebebe bağlama gayretinin ürünleridir. Her iki tepkide de bu ölümü çocuğun kusuru olmaktan çıkarma ve gerekçesiz kalmaktan kurtarma eğilimi vardır.

Ö1 kendisine sorulan, siz yazarın yerinde olsanız hikâyeyi nasıl yapılandırırdınız sorusuna aşağıdaki gibi cevap vermiştir.

Bence kuş ölmesse kuşla yaptıkları bir arkadaşlık sonrası kuşun yaptığı bir yaramazlık sonrası o anlık siniriyle kuşu öldürmesi. Ve bu olayın pişmanlığı.

Bence kuş ölmesse kuşla yaptıkları bir arkadaşlık sonrası kuşun yaptığı bir yaramazlık sonrası o anlık siniriyle kuşu öldürmesi. Ve bu olayın pişmanlığı... Ö1

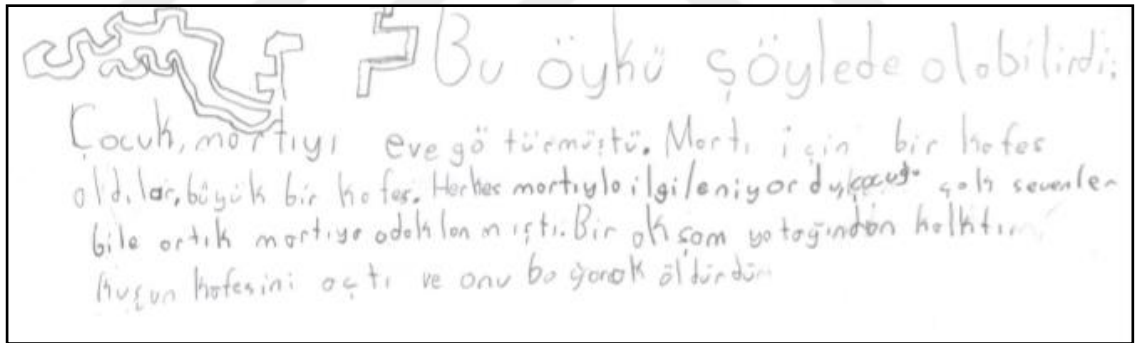
Ö5 aynı soruyu şöyle yanıtlamıştır:



O kadar seviyorum ki kuş sanki sıcakladım dercesine kanatlarını çırpma çalışıyor. Ama oracıkta ölüyor. Annem, şok olduğumu görünce kuşu eline alıyor. Peçeteye sarıyor. Eve götürüp bahçeye gömüyoruz. Anneme soruyorum:

-Tabuta koymayacak mıyız? Cenaze töreni yapmayacak mıyız? Ö5

Mantıksal kaçış kategorisinde ilginç bir başka örnek de Ö6'nın tepkisidir. Ö6 martının öldürülmesini bir kıskançlık krizine bağlamıştır. O da tıpkı Ö1 ve Ö5 gibi martının ölümünü bir gerekçeye bağlama ihtiyacı hissetmiştir.



Bu öykü şöyle de olabilirdi: Çocuk, martıyı eve götürmüştü. Martı için bir kafes aldılar, büyük bir kafes. Herkes martıyla ilgileniyordu. Çocuğu çok sevenler bile artık martıya odaklanmıştı. Bir akşam yatağından kalktı, kuşun kafesini açtı ve onu boğarak öldürdü. Ö6

Kabullenme/Onaylama tepkisi sergileyen katılımcılar, kendi muhtemel kurgularında martının sebepsiz yere boğulmasını olduğu gibi muhafaza etmiş; şahıslarda, zamanda veya uzamda birtakım değişiklikler yapmakla yetinmişlerdir. Sözlerinden hikâyenin bir kısmını kavrayamadığı anlaşılan ve ölenin yavru martı değil de anne martı olduğunu zanneden Ö16'nın bu husustaki tepkisi, kabullenme kategorisini örneklendirmektedir:

Ben san martıyı değil yavrularını öldür-
düm.
Yavru annesinin yanına kaçarken
sıkıp öldürebilir.

Ben olsam martıyı değil yavrularını öldürürdüm. Yavru annesinin yanına kaçarken sıkıp öldürebilir. Ö16

Ö16'nın tepkisi izaha muhtaçtır. O kurgudaki ölümü yanlış anlamıştır ama yanlış anladığı biçimden daha acımasız bir ölümü, onaylıyor görünmektedir. Eserde zaten yavru ölmüştür ancak o anne martının öldüğünü zannetmiş ve yavru martıyı öldürmenin daha mantıklı olacağını düşüncesine varmıştır.

Bu kategoride bir başka ilginç tepki de Ö15'ten gelmiştir. O da hikâyede beğenmediği tek noktanın çocuğun cinayetini haber veren şişman kadın olduğunu belirtmiştir. Bu durum, onun öldürme davranışının kendisinden ziyade bu davranışa dair bilginin yayılmasına öfkelenildiğini göstermektedir.

Öyküyü beğendin mi? En çok neresini beğendin ya da en çok neresini beğenmedin?
Beğendim Beğenmediğim yer o hocam
hani bitane şişko kız varya
o olmasadı daha çok beğenirdim
Sen bu çocuğun annesinin yerinde olsan kuşun öldüğünü görünce ne yapardın?
Oğlanı ağlatmazdım o şişko kız
varya onu hikâyede olmasını isterdim.

Ö15'in öyküyü beğenip beğenmediği hususundaki soruya verdiği cevapta şöyle yazmaktadır:

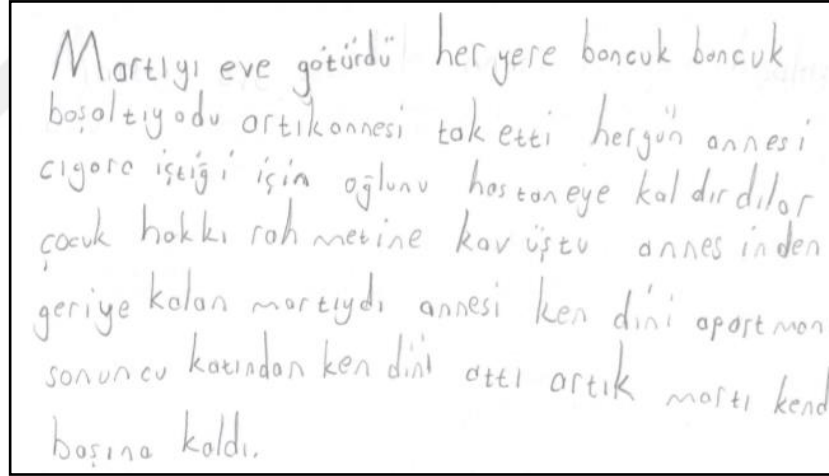
Beğenmediğim yer o hocam hani bitane şişko kız varya o olmasadı daha çok beğenirdim.

Eğer çocuğun annesinin yerinde olsaydı çocuğu ağlatmayacağını da belirten Ö15 bu soruya verdiği cevapta bir önceki ifadesini tekrarlamıştır.

Oğlanı ağlatmazdım. O şişko kız varya onu hikâyede olmamasını isterdim. Ö15

Açıkça anlaşılmaktadır ki Ö15'in cinayetle ilgili herhangi bir sorunu yoktur. O, cinayetin açık edilmesinden ve çocuğun suçlanmasından rahatsız olmuştur. Kati bir biçimde anlaşılmaktadır ki Ö15, hikâyedeki çocukla güçlü bir biçimde empati kurmuş ve çocukla bütünleşik bir tepki vermiştir. Haddizatında gözlem notlarında Ö15 ile ilgili olarak şunlar yazmaktadır.

Tek bir öğrenciden oluşan son kategori ise mizahileştirme adını taşımaktadır. Bu kategorideki öğrenciden eseri yeniden kurgulaması istendiğinde oldukça ilgi çekici bir yöntem izlemiş. Eserde martı dışında kalan kahramanların öldüğü ve neredeyse ölümü sıradanlaştıran, değersizleştiren ve gülünçleştiren bir kurgu yaratmaya çalışmıştır. Ö12'nin bu tepkisi de aşağıda yer almaktadır.



Martıyı eve götürdü her yere boncuk boncuk
boşaltıyordu artık annesi tok etti hergün annesi
cigara içtiği için oğlunu hastaneye kaldırdılar
çocuk hakkı rahmetine kavuştu annesinden
geriye kalan martıydı annesi kendini apartman
sonuncu katından kendini attı artık martı kend
başına kaldı.

*Martıyı eve götürdü. Her yere boncuk boncuk döküyordu. (Dışkı kastediliyor)
Hergün annesi cigara içtiği için oğlunu hastaneye kaldırdılar. Çocuk hakkın rahmetine
kavuştu. Annesine geriye kalan martıydı. Annesi kendini apartmanın sonuncu katından
kendini attı. Artık martı kendi başına kaldı. Ö12*

Görüldüğü üzere Ö12, sebepsiz öldürme karşısında ölümü sıradanlaştıran bir duruş sergilemiştir.

4.4.4. Okuma alışkanlığının düzeyi ve sebepsiz öldürme temalı eser karşısında tepkiler

Bu bölümde okuma alışkanlığının düzeyinin kaza sebebiyle ölüm temalı eserdeki ölüm olgusu karşısında gösterilen tepkileri anlamlandırmada işlevsel olup olmadığı belirlenmeye çalışılacaktır. Aşağıdaki tabloda okurluk düzeylerine göre kaç katılımcı tarafından hangi tepkinin verildiğine ait sayısal veriler yer almaktadır.

Tablo 4.16.

Okuma Alışkanlığının Düzeyi ve Sebepsiz Öldürme Temalı Eser Karşısındaki Tepkilerin Karşılaştırılması

Tepkiler	Okurluk Düzeyleri			Toplam
	Alt	Orta	İleri	
Mantıksal Kaçış	2	1	3	6
Duygusal Kaçış	3	2	1	6
Kabullenme/Onaylama	2	-	-	2
Mizahileştirme	1	-	-	1

Sebepsiz öldürme temalı metinle karşı karşıya gelen 15 okurdan 12'si bir biçimde ölümden kaçış tepkisi göstermiştir. Bunlardan 4'ü ileri düzey, 3'ü orta düzey, 5'i alt düzey okuma alışkanlığına sahiptir. Kaçış tepkisi gösteren bu 12 öğrencinin mantıksal kaçış kategorisinde yer alan 6 katılımcının 3'ü ileri düzey, 2'si alt düzey ve 1'i orta düzey okuma alışkanlığına sahip okurdur. Duygusal kaçış tepkisi veren 6 öğrencininse 3'ü alt, 2'si orta ve 1'i üst düzey okurdur. Diğer iki kategori ise tamamen alt düzey okuma alışkanlığına sahip okurlardan oluşmaktadır.

Bu tablonun en dikkat çekici tarafı öğrencilerin çok yüksek bir oranda ölümden kaçış tepkisi göstermiş olması gelmektedir. Kaçış tepkisi gösteren öğrenciler okuma alışkanlığı bakımından homojen bir dağılım göstermektedir. Bu durum, bu biçimiyle ölümün okuma alışkanlığı düzeyi fark etmeksizin bir kaçış tepkisi doğurduğuna işaret etmektedir. Ancak kaçış tepkisinin türü söz konusu olduğunda ileri düzey okurların daha çok mantıksal kaçış kategorisinde yer aldıkları göze çarpmaktadır.

Her düzeyden okuma alışkanlığına sahip okurların bir tür kaçış tepkisi göstermesinin sebebinin bu eserdeki ölüm biçimi olduğu ifade edilebilir. Zira metnin yarattığı kaygı gözlem notlarına da yansımıştır.

Hikâyenin bir yerinde çocuk martıyı eline aldıktan sonra öğrencilerden bazıları, çocuğun onu öldüreceğini sezdi ve bu öğrencilerden I... söz hakkı istemeksizin biraz da heyecanla “Öldürecek galiba öğretmenim!” dedi. Araştırmacı, neden böyle düşündüğünü sorunca hem çocuğun yaramaz olduğunu hem de hikâyenin adının İlk Cinayet olduğunu söyledi. Sınıftan buna itiraz gelmedi. Yalnız Ü... söz hakkı isteyerek şöyle dedi: “Öğretmenim, bize bunu okumanız doğru mu?” Araştırmacı, yumuşak bir tonda “Sence yanlış mı?” diye karşılık verdi. Bunun üzerine Ü...’den “evet” cevabı alınca araştırmacı “Niçin?” diye sordu. Öğrenci, “Cinayet var bu hikâyede” deyince araştırmacı da “Metnin tamamını okuduktan sonra birlikte karar verelim.” diyerek kaldığı yerden okumaya devam etti. Metinde martının boğazının sıkılarak öldürüldüğü bölümdeki betimleme öğrencilerin yüzünde öfkeyle karışık bir kaygı oluşturdu.

İleri düzey okuma alışkanlığı olan öğrencilerdeki mantıksal kaçış eğilimi ise daha çok onların kurgusal tecrübelerinin zenginliğinden kaynaklanıyor olabilir. Çünkü öğrencilerin kurgusal deneyimi görece daha kısırlı olan alt düzey okuma alışkanlığına sahip öğrenciler yalnızca “Ben olsam martıyı öldürmezdim” gibi tepkiler verirken ileri düzey okuma alışkanlığı olan öğrenciler kurguyu yeniden yapılandırmışlar ve martının ölmeyeceği senaryolarını daha ustalıkla gerçekleştirmeye çalışmışlardır. Yukarıda paylaşılan Ö1, Ö5 ve Ö6’nın tepkileri bu düşüncüyü destekler niteliktedir.

Bir hususu daha burada belirtmek gerekir. Ölümden kaçış tepkisi dışında tepki verenlerin tamamı alt düzey okuma alışkanlığına sahip katılımcılardır. Bu ilginç bir sonuçtur çünkü ileri düzey okurların tepki zenginliğinin daha fazla olması beklenebilir ancak eserdeki ölüm biçimi, o kadar güçlü bir karakter arz etmektedir ki ileri düzey okurlar benzeşik tepkiler vermek durumunda kalmışlardır. Öte yandan alt düzey okuma alışkanlığına sahip okurlardan bazıları kendi özel tecrübelerinden yola çıkarak daha özgün tepkiler geliştirebilmiş görünmektedirler.

4.4.5. Ölümle ilgili yakın zamanlı yaşantılar ve sebepsiz öldürme temalı eser karşısında tepkiler

Katılımcıların ölümle ilgili yakın zamanlı yaşantılarının sebepsiz öldürme temalı eser karşısında gösterdikleri tepkiler üzerinde belirleyici olup olmadığını anlamak üzere söz konusu yaşantılarla bu esere verilen tepkileri karşılaştırmaya imkân sağlamak üzere

aşağıdaki tablo hazırlanmıştır. Tabloda katılımcıların tepkileri ile ölümle ilgili yakın zamanlı yaşantıları birleştirilmiştir.

Tablo 4.17.

Ölümle İlgili Yakın Zamanlı Yaşantılar ve Sebepsiz Öldürme Temalı Eser Karşısındaki Tepkilerin Karşılaştırılması

KATILIMCILAR	Ölümle İlgili Yakın Zamanlı Yaşantı		TEPKİLER
	İnsan Ölümü	Evcil Hayvan Ölümü	
Ö1	X	-	Mantıksal Kaçış
Ö2	-	X	Duygusal Kaçış
Ö3	-	X	-
Ö4	X	-	-
Ö5	X	X	Mantıksal Kaçış
Ö6	-	X	Mantıksal Kaçış
Ö7	-	X	Duygusal Kaçış
Ö8	-	-	Duygusal Kaçış
Ö9	X	-	Duygusal Kaçış
Ö10	-	-	Mantıksal Kaçış
Ö11	-	-	Mantıksal Kaçış
Ö12	X	-	Mizahileştirme
Ö13	-	-	Duygusal Kaçış
Ö14	-	-	Mantıksal Kaçış
Ö15	-	X	Kabullenme/Onaylama
Ö16	-	-	Kabullenme/Onaylama
Ö17	-	-	Duygusal Kaçış
TOPLAM	5	6	

Mantıksal kaçış tepkisi gösteren 6 katılımcıdan 3'ünün ölümle ilgili yakın zamanlı tecrübesi varken 3'ünün yoktur. Duygusal kaçış tepkisi gösteren 6 katılımcının da aynı şekilde 3'ü ölümle ilgili yakın zamanlı bir yaşantı geçirmiş 3'ü geçirmemiştir. Kabullenme tepkisi gösteren 2 öğrenciden 1'inin ve mizahileştirme tepkisi veren tek öğrencinin de ölümle ilgili yakın zamanlı bir yaşantısı vardır. Bu dağılım, sebepsiz öldürme temalı eserin, ölümle ilgili yakın zamanlı tecrübelerden bağımsız olarak öğrencilerde ortak bir tepki doğurduğuna işaret etmektedir. Bu eserde ölümün işleniş biçiminin ölümle ilgili yakın zamanlı yaşantı geçirmiş öğrenciler tarafından yadırganacağı öngörülebilir yahut aksi de tahmin edilebilir. Ölümle ilgili yakın zamanlı yaşantıların hassasiyet oluşturabileceği gibi bir direniş gücü de kazandırabileceği

söylenebilir ancak durum böyle olmamış; yakın zamanlı yaşantı geçirse de geçirmese de öğrencilerin tepkilerinin kaçış yönünde benzeştiği görülmüştür.

4.4.6. Cinsiyet ve sebepsiz öldürme temalı eser karşısında tepkiler

Bu başlık altında öğrencilerin sebepsiz öldürme temalı eser karşısında verdikleri tepkilerin, onların cinsiyetlerine göre şekillenip şekillenmediği anlaşılmaya çalışılacaktır. Aşağıda öğrencilerin cinsiyetleriyle verdikleri tepkiler bir tabloda birleştirilmiştir.

Tablo 4.18.

Cinsiyet ve Sebepsiz Öldürme Temalı Eser Karşısındaki Tepkilerin Karşılaştırılması

Tepkiler	Cinsiyet		Toplam
	Erkek	Kız	
Mantıksal Kaçış	3	3	6
Duygusal Kaçış	3	3	6
Kabullenme/Onaylama	2	-	2
Mizahileştirme	1	-	1

Tablo ölümden kaçış ile ilgili dağılımın cinsiyet bakımından homojen olduğuna işaret etmektedir. Hem mantıksal kaçış hem de duygusal kaçış tepkisi veren kız ve erkek öğrencilerin sayısı eşittir. Bu sonuç da sebepsiz öldürme temalı eser karşısında ölümden kaçış eğiliminin çok güçlü olduğunu ve bu eğilimde cinsiyete bağlı bir farklılık olmadığı yorumunun yapılmasını sağlamaktadır. Beri yandan dikkati çeken bir başka durum da şudur: Kız öğrencilerden herhangi biri kaçış tepkisi dışında bir tepki vermemiştir. Kaçış tepkisi dışında tepki veren öğrencilerin tamamı erkektir. Bu öğrencilerin bu tip tepkiler geliştirebilmesinde yaşam deneyimlerinin payı vardır. Örneğin Ö15'in beslediği hayvanlardan bazılarının ölümlerine şahit olduğu, bizzat kendisinin horoz dövüştürdüğü kendisiyle yapılan görüşmelerden elde edilen verilerde yer almaktadır. Hâl böyleyken bu öğrencilerin, ölümlerle ilgili ifadelerinde belirgin bir rahatlığın olması şaşırtıcı değildir.

4.4.7. Sebepsiz öldürme temalı eserin hatırlanması

Tablo 4.19.

Sebepsiz Öldürme Temalı Eserin Hatırlanması

Hatırlama Durumu	Katılımcılar	Toplam
Ayrıntılı Hatırlıyor	Ö1, Ö6, Ö9	3
Eksik Hatırlıyor	Ö10	1
Hatırlamıyor	Ö2, Ö5, Ö7, Ö8, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16, Ö17	11

Tabloda görüldüğü üzere 11 öğrenci eseri hiç hatırlayamamış, 3 öğrenci ayrıntılı bir biçimde hatırlamış, 1 öğrenci ise eksik hatırlamıştır. İlk dikkati çeken husus, eseri ayrıntılı hatırlayanların tamamının ileri düzey okuma alışkanlığına sahip okur olmasıdır. Hatırlamayan 11 öğrenciden 9'u da alt düzey okuma alışkanlığına sahiptir. Bu durum, hatırlama durumları üzerinde asıl belirleyicinin okuma alışkanlığı düzeyi olduğunu kanaatinin doğmasına sebep olmaktadır. Hatırlamayanların sayısının bu kadar fazla oluşu eserin kısa oluşuyla da ilişkilendirilebilir. Tablo, hatırlama durumlarının cinsiyet veya yakın zamanlı ölüm tecrübesiyle doğrudan bir bağına işaret etmemektedir. Ayrıca başlangıçta verilmiş olan tepkilerin de hatırlama durumlarını yordayıcı bir gücünün olmadığını da ifade etmek gerekir.

4.5. Amaç Uğruna Ölüm Temalı Eser Karşısında Tepkiler

Bir amaç uğruna ölüm temalı eser karşısındaki tepkilerin analizini içeren ve altı başlıktan oluşan bu bölümde uygulamaya konu olan metnin tanıtımı ve özeti, uygulama sürecinin gözlem notları, çalışma grubunun eser karşısındaki tepkilerinin sınıflandırılması ve yorumlanması, söz konusu tepkilerin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi ve son olarak bu metnin hatırlanması konusunda yapılan görüşmelere ait veriler yer almaktadır.

4.5.1. Amaç uğruna ölüm temalı eserin incelenmesi

Eserin Adı: Gülibik

Yazar: Çetin Öner

İlk kez 1975 yılında basılan Gülibik adlı eserin Türkiye’de çok sayıda baskısı yayımlanmıştır. Almancaya çevrilerek Almanya’da da beş kez basılan eserin yazarı ulusal ve uluslararası birçok ödül de kazanmıştır. Yoksulluk ve yoksulluğun getirdiği acılar, bu eserin omurgasını oluşturmaktadır. Ölüm de bu acılardan biridir. Bir çocuğun evcil hayvanının dramatik bir şekilde ölümüne şahit olması, eseri bu araştırma açısından önemli kılmıştır. Eserin başkahramanı olan bu yoksul çocuğun en yakın arkadaşı olan Gülibik, ölümüne kısa bir süre kala çocuğun rüyasına girmiş; onunla konuşmuş ve ölüm, eserin bu bölümünde tartışılmıştır. İlgili bölümde Gülibik, çocuğa şöyle seslenmektedir:

Ben ölü bir horoz değil, bir amaç uğruna dövüşerek ölmüş bir horoz olmak istiyorum... Bir amaç uğruna ölüm, bir salgın hastalıkta ölmekten ya da bir kağıt tekeri altında kalıp can vermekten, ya da yakalanıp diri diri kesilmekten çok daha onur verici bir ölümdür.

Eserin başında Bremen Mızıkacıları’ndan bir alıntı yer almaktadır:

“Kalk gidelim, dedi Horoz,
Ölümden öte köy var mı?”

Bu alıntı aslında eserin mecrasını da tayin etmiş görünmektedir. Bir ideal doğrultusunda ölüme koşan cesur bir horoz imgesi yaratılmıştır. Yazar, eserde onun ölüme gidişine bir meşruiyet kazandırmaya çalışmıştır. Bir amaç uğruna ölmenin, sıradan bir ölüme göre çok daha önemli bir iş olduğu iletisi açıkça paylaşılmıştır. Bu sebeple ölümün bu biçimine amaç uğruna ölüm adı verilerek, bu bölümün başlığı hâline getirilmiştir.

Eserin sonunda okurlar, horozu kendi arkadaşı gibi gören çocuğun acılarına da şahit olmak durumundadır.

“Gülibik’in kopmuş tüyleri uçuşuyordu yerlerde. Artık hırıltısı da kesilmiş, gözleri açık, ağzı açık, öylece yatıyordu düştüğü yerde. Boğazıma bir şeyler düğümlemişti, ağlayamıyordum.”

Gülibik'in özeti şöyledir:

Fakir bir köy çocuğu, Kınalı ismindeki tavuklarının yumurtalarından civciv çıkınca çok mutlu olur ve yumurtalardan birinin çatlamasına tanık olan bu çocuk, o yumurtadan çıkan civcivi çok sever. Şahit olduklarını tanıdığı, sevdiği biriyle paylaşmak ister. Arkadaşı Alishir'in yanına gider ve gördüklerini anlatır. Olgun bir çocuk olan Alishir, anlattıklarına beklediği karşılığı vermez, kulak asmıyormuş gibi görünür. Bir müddet sonra o civcive Gülibik adını verir ve Gülibik çocuğun en yakın arkadaşı olur. Ondan uzun süre ayrı kalmaya tahammül edemez. Gülibik'in süratle büyümesi ve bir horoz olması; ilk defa ötüşü çocuğu gururlandırır. Duygularını ailesiyle paylaşmak ister ancak onlar da çocuğu pek dinlemezler. Yaz mevsiminde yumurta, tavuk ve yoğurt satmak üzere babasıyla birlikte pazar yerine gider. Bu iş ailenin geçim kaynağıdır, kış mevsimi onlara büyük sıkıntılar getirir. Çocuğun hayatının her alanında -evinde, okulunda- fakirliğin etkileri çok belirgindir. Bir de hayvanlarının hastanlanması ve ölmesi bunlara eklenince bu aile için işler daha da zorlaşır. Bu ortamda çocuk daha çok yakın arkadaşı Gülibik'i kaybetmekten korkmaktadır.

Zorlu kış şartlarının ardından bahar mevsimine ulaşıldığında, tabiat yeniden renklendiğinde ve arkadaşının sesini yeniden canlı bir biçimde duymaya başladığında çocuğun sevinci tekrar yerine gelir. Gülibik hep aklındadır, hatta rüyalarına bile girer. Pazar yerine tavukları satmaya götüren babası, bir gün Gülibik'i de yanında götürmek ister çocuk babasıyla birlikte gider ve arkadaşının satılmasına engel olur. Ancak babası bu defa başka bir şeyi kafasına koymuştur: Gülibik'i dövüştürmek. Bu babası için bir umut olmuştur. Fakirliğin açtığı yaralara bir merhem bulma ümidi... Bir gün Gülibik'i alır ve pazar yerine götürür. Bu kez oğlunun sözlerine kulak asmaz. Gerçekleştirilen dövüşte Gülibik yara alır. Bir vakit sonra Gülibik yaraldığı yerde ölür. Bütün bu manzaraya çocuk da şahitlik eder.

4.5.2. Okuma süreci gözlem raporu

Amaç uğruna ölüm temalı eserle etkileşim sürecini gözlemleyen Türkçe öğretmeni, tuttuğu gözlem notlarından hareketle aşağıdaki raporu yazmıştır.

Okuma sürecinin başında araştırmacı sınıfa eserle ilgili birtakım bilgiler verdi. Yazarından, konusundan kısaca bahsetti. Teşvik edici cümleler kurdu. Sonrasında eserin okunacak bölümünün basılı hâlini her bir öğrenciye dağıttı. Okuma sürecinde isterlerse söz hakkı isteyerek soru sorabileceklerini belirtti. Ayrıca metnin görsellerini de okuma sürecinde kullanmak üzere akıllı tahtaya yükledi. Öğrenciler okuma faaliyetine hazır hâle geldikten sonra araştırmacı metni sınıfın her yerinden duyulabilecek bir tonda, vurgu ve tonlamalara dikkat ederek okumaya başladı. Öğrenciler basılı materyalden metni takip ettiler. Araştırmacı metnin bazı bölümlerinde okumaya kısa süreli ara verdi. Öğrencilerin metinden kopmaması için çaba gösterdi. Sınıfın geneli, öyküyü dikkatle dinledi. Metinde bir horozla bir çocuğun dostluğu işlendiği için öğrencilerden bazıları, söz hakkı almadan kendilerinin de birer civcivlerinin olduğunu söyledi. Araştırmacı, okumanın ahengini bozmamaya çalışarak onlarla göz teması kurdu. Sonra cümlesini tamamladığında okumayı durdurup öğrencilere eserdeki olaylarla ve kendi tecrübeleriyle alakalı bir şey söylemek isteyip istemediklerini sordu. Öğrencilerden I... metnin akışından horozun öleceğini tahmin etmiş olacak ki kendi civcivlerinin de olduğunu ve bir köpek tarafından parçalandığını anlattı. Anlatırken yüzünde doğal bir ifade vardı. Anlattığına göre olayın üzerinden, çok uzun olmasa da bir zaman geçmişti. Belki de o yüzden şiddetli bir üzüntüyle değil ama civcivlerini koruyamadığı için bir pişmanlıkla olayı anlattı. Araştırmacı onun sözlerini tamamlamasını sabırla bekleyip hatırasını paylaştığı için teşekkür etti ve okumaya kaldığı yerden devam etti. Metnin bir yerinde horoz dövüş meydanına giderken, çocuğun babası horozun gözünü bağladı. Araştırmacı burada durup bunun sebebini sordu. Öğrencilerden bazıları, süratle cevap verdiler. 'Korkmasın diye bağlamıştır, öğretmenim.' cevabını verdiler. Metnin sonunda horozun öldüğü anlaşıldı ancak öğrencilerin yüzlerinde büyük bir değişim görmedim. Daha doğrusu metin okunurken horozun başına gelecekleri tahmin ediyor gibiydiler. Öğrencilerden K... söz istedi ve kendisinin de horoz dövüştürdüğünü ifade etti. Araştırmacı oldukça şaşırmış görünüyordu. Diğer öğrenciler, özellikle de kızlar, K... 'ya tepki göstermeye başladılar ve araştırmacı bu tartışmanın daha fazla büyümesine izin vermeyerek kitapla ilgili bazı sorular soracağını, fikirlerini çok merak ettiğini söyledi ve soru sorma bölümüne geçildi.

4.5.3. Amaç uğruna ölüm temalı eser karşısındaki tepkilerin sınıflandırılması ve analizi

Çalışma grubundaki öğrencilerin edebî eserde karşı karşıya geldikleri bir amaç uğruna ölüm vakası karşısında ortaya çıkan duygu ve düşüncelerini belirlemek üzere Gülibik adlı eserin okunmasının ardından gerçekleştirilen odak grup görüşmesinde çalışma grubuna birtakım sorular yöneltilmiştir. Bu sorular öğrencilerin eserle ilgili duygu ve düşüncelerini ifade edebilmeleri için hem uygun hem de ortak bir zemin yaratmak amacını taşımaktadır. Bu maksatla öğrencilere kendilerini kahramanların yerine koymaları hâlinde neler yapacakları hakkında ve eserde kahramanı ölüme götüren süreç hakkında sorular yöneltilmiştir.

Öğrencilerin sorulara verdikleri cevaplardan yola çıkılarak onların ölüm karşısındaki tepkileri aşağıda tabloya dönüştürülmüştür.

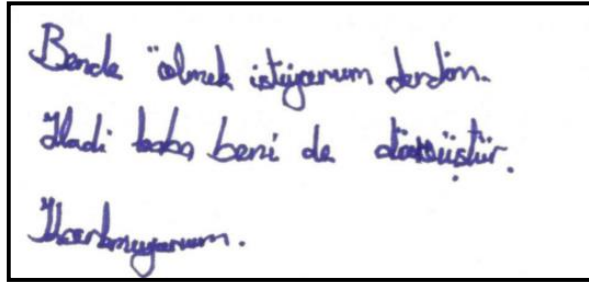
Tablo 4.20.

Amaç Uğruna Ölüm Temalı Eser Karşısında Tepkiler

Tepkiler	Katılımcılar	Toplam
Kaçış	Ö1, Ö2, Ö3, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö13, Ö14, Ö16, Ö17	13
Kabullenme	Ö4, Ö12, Ö15	3
Kararsızlık	Ö11	1

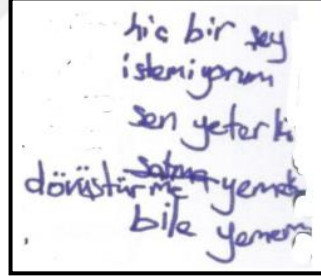
Tabloda görüldüğü gibi bir amaç uğruna ölüm temalı eser karşısında öğrencilerin tepkileri üç farklı kategori oluşturmuştur. Ölümden kaçış kategorisi, eserdeki ölüm vakasından rahatsızlığını açık bir biçimde belirten ve bu vakayı, değiştirmek yahut ortadan kaldırmak isteyen öğrencilerden meydana gelmektedir. Kararsızlık kategorisi ölümün, yoksulluğu yenmek gibi bir amacı gerçekleştirmeye dönük olması dolayısıyla kabul edilebileceği yönünde bir eğilim ile zayıf bir varlığın güçlü bir varlık tarafından mağlup edilip öldürülmesine karşı çıkan bir eğilim arasında kalan öğrencilerden oluşmaktadır. Kabullenme kategorisi ise böylesi bir ölümü, doğal ve olumlu bulan öğrencilerden oluşmaktadır. Kaçış tepkisinin diğer ölüm biçimlerinde olduğu gibi niçin alt kategorilere ayrılmadığı sorusu bu noktada akla gelebilir. Bu durum, kaçış tepkilerinin birden fazla kategori oluşturmaya yetecek kadar çeşitlilik göstermemesi, herhangi bir kaçış tepkisi türünün veri doygunluğuna ulaşmamış olması dolayısıyla ortaya çıkmıştır.

Katılımcılardan 13'ü kaçış, 1'i kararsızlık 3'ü kabullenme tepkisi vermiştir. Dağılımın önemli ölçüde heterojen olduğunu söylemek mümkündür. Katılımcıların büyük çoğunluğu ölümden kaçış kategorisinde yer almaktadır. Bu kategorideki tepkilerden biri aşağıdaki gibidir:



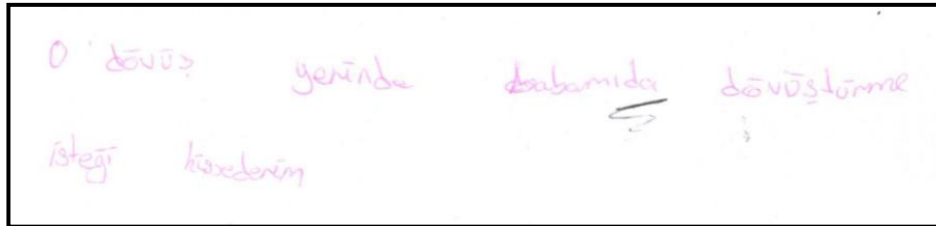
Ben de ölmek istiyorum derdim. Hadi baba beni de dövüştür. Korkmuyorum. Ö2

Ö2, kendisini kahramanın yerine koyduğu zaman yukarıdaki tepkiyi vereceğini ifade etmektedir. Görüldüğü gibi bu tepki, öfke ile doludur ve böylesi bir ölümden oldukça rahatsızdır. Kaldı ki Ö2, Gülibik henüz ölmeden önce eserin bir başka noktasında kendisine benzer bir soru sorulduğunda şu cevabı vermiştir:



Hiçbir şey istemiyorum. Sen yeter ki dövüştürme yemek bile yemem. Ö2

Bu cümleler de Ö2'nin Gülibik'in ölüme gidişi karşısında hissettiklerinin şiddetini anlatmaktadır. Benzer bir tepki Ö5'ten de gelmiştir. Ö5 öfkesini, ölümün müsebbibi olarak gördüğü baba karakterine yöneltmiştir.



O dövüş yerinde babamı da dövüştürme isteği hissedirdim. Ö5

Ö5'in bu cevabı son derece ilgi çekici ve temsil gücüne sahip bir tepkidir. Öğrencinin gözünde ölüme sebep olmak, bir benzeri yaşantıyı hak etmeyi gerektirecek kadar kötüdür. Aynı katılımcı Gülibik'in ölüme giderken sunduğu gerekçeleri takdir etmekle birlikte doğru bulmamıştır. Bunu şu şekilde ifade etmektedir:

Horozun dövüşme gerekçesi doğru değil.

Ama yoksul kişiler için dövüşmesi çok güzel. Ö5

Kabullenme kategorisindeki en ilginç örnek ise Ö15'tir. Ö15, horozun bir dövüş sonucunda ölmesini pek garipsemediği gibi kendisinin de horoz dövüştürdüğünü ve bunun zevkli olduğunu dile getirmektedir. Kendisine Gülibik'in ölüme gidiş gerekçesi sorulduğunda buna aşağıdaki gibi cevap vermiştir:

Doğru. Zefkli dövüş çünkü ben dövüştürdüm. Ö15

Ö15 alt düzey bir okurdur. Soruyu eksik yahut yanlış anlamış olma ihtimali vardır ancak verdiği cevap söz konusu durumu onayladığını apaçık bir biçimde göstermektedir. Nitekim gözlem notları da bunu göstermektedir. Gözlem raporunda yer alan şu ifade Ö15'in sözleriyle örtüşmektedir:

Öğrencilerden K... söz istedi ve kendisinin de horoz dövüştürdüğünü ifade etti.

Kabullenme tepkisi veren bir başka katılımcı ise Ö12'dir. Ö12 Gülibik'in ölüme gidişinin doğru olabileceğini ifade ederken düşüncesine gerekçe olarak Gülibik'i dövüştürmeye götürenlerin onun sahipleri olmasına işaret etmektedir.

Doğru olabilir kendilerinin olduğu için... Ö12

Kararsızlık kategorisini oluşturan tek öğrenci ise Ö11'dir. Ö11'in ifadeleri Gülibik'in ölümünü nasıl adlandıracığı konusundaki tereddütlerini ve ikilemini açıkça yansıtmaktadır:

Bence biraz doğru, biraz yanlış. Neden doğru: çünkü gülibik ona yardım etmek istiyordu. Neden yanlış: Çünkü yanlış oluyor ve gerçektir oluyor.

Bence biraz doğru biraz yanlış. Neden doğru çünkü gülibik ona yardım etmek istiyordu. Neden yanlış: Çünkü yanlış oluyor ve gerçektir oluyor. Ö11

4.5.4. Okuma alışkanlığının düzeyi ve amaç uğruna ölüm temalı eser karşısındaki tepkiler

Bu bölümde okuma alışkanlığının düzeyinin amaç uğruna ölüm temalı metin karşısında gösterilen tepkileri anlamlandırmada işlevsel olup olmadığı ortaya koyulmaya çalışılacaktır. Aşağıdaki tabloda okurluk düzeylerine göre kaç katılımcı tarafından hangi tepkinin verildiğine ait sayısal veriler yer almaktadır.

Tablo 4.21.

Okuma Alışkanlığının Düzeyi ve Amaç Uğruna Ölüm Temalı Eser Karşısındaki Tepkilerin Karşılaştırılması

Tepkiler	Okurluk Düzeyleri			Toplam
	Alt	Orta	İleri	
Kabullenme	2	-	1	3
Kaçış	5	3	5	13
Kararsızlık	1	-	-	1

Tabloda ilk dikkat çeken durum, ölümden kaçış kategorisinde bütün okuma alışkanlığı düzeylerinden birbirine yakın sayılarda yer almasıdır. Bu homojenlik, bu eserdeki ölüm biçimine gösterilen tepkilerin okuma alışkanlığı düzeyi ile güçlü bir bağlantı içerisinde olmadığını göstermektedir çünkü kaçış tepkisi veren okurların arasında hem alt hem orta hem de ileri düzey okurlar yer almaktadır ve bu okurların sayıları çoğunluğu teşkil etmektedir. Hatta orta düzey okurların tamamı bu tepkiyi göstermiştir. 8 alt düzey okurdan 5'i ve 6 ileri düzey okurdan 5'i kaçış tepkisi

göstermiştir. Bu durum, eserdeki ölüm biçiminin tüm okuma alışkanlığı düzeylerinde kabul görmediği sonucunu doğurmaktadır.

4.5.5. Ölümle ilgili yakın zamanlı yaşantılar ve amaç uğruna ölüm karşısındaki tepkiler

Katılımcıların ölümle ilgili yakın zamanlı yaşantılarının amaç uğruna ölüm temalı eser karşısında gösterdikleri tepkiler üzerinde belirleyici olup olmadığını anlamak üzere söz konusu yaşantılarla bu esere verilen tepkileri karşılaştırmaya imkân sağlamak üzere aşağıdaki tablo hazırlanmıştır. Tabloda katılımcıların tepkileri ile ölümle ilgili yakın zamanlı yaşantıları birleştirilmiştir.

Tablo 4.22.

Ölümle İlgili Yakın Zamanlı Yaşantılar ve Amaç Uğruna Ölüm Temalı Eser Karşısındaki Tepkilerin Karşılaştırılması

KATILIMCILAR	Ölümle İlgili Yakın Zamanlı Yaşantı		TEPKİLER
	İnsan Ölümü	Evcil Hayvan Ölümü	
Ö1	X	-	Kaçış
Ö2	-	X	Kaçış
Ö3	-	X	Kaçış
Ö4	X	-	Kabullenme
Ö5	X	X	Kaçış
Ö6	-	X	Kaçış
Ö7	-	X	Kaçış
Ö8	-	-	Kaçış
Ö9	X	-	Kaçış
Ö10	-	-	Kaçış
Ö11	-	-	Kararsızlık
Ö12	X	-	Kabullenme
Ö13	-	-	Kaçış
Ö14	-	-	Kaçış
Ö15	-	X	Kabullenme
Ö16	-	-	Kaçış
Ö17	-	-	Kaçış
TOPLAM	5	6	

Tabloda görüldüğü üzere ölümden kaçış tepkisi gösteren 13 öğrenciden 6'sının ölümle ilgili yakın zamanlı bir yaşantısı olmamış 7'sinin olmuştur. Kabullenme tepkisi gösteren 3 öğrenciden 3'ünün de ölümle ilgili yakın zamanlı en az bir yaşantısı vardır.

Kararsızlık tepkisi gösteren öğrencininse ölümle ilgili yakın zamanlı bir yaşantısı yoktur. Bu rakamlar tıpkı okuma alışkanlığı düzeyiyle tepkiler arasındaki ilişkinin durumunda görüldüğü gibi arada bir bağ kurmaya izin vermemektedir. Zira ölümle ilgili yakın zamanlı tecrübelerle sahip olup olmadıkları fark etmeksizin öğrencilerin büyük çoğunluğu, kaçış tepkisi göstermiştir. Buradan da anlaşılmaktadır ki ölümle ilgili yakın zamanlı yaşantılar da bu eserdeki ölümün biçimi karşısındaki tepkileri yorumlamada belirleyici bir etkiye sahip değildir.

4.5.6. Cinsiyet ve Amaç Uğruna Ölüm Karşısında Tepkiler

Bu başlık altında öğrencilerin amaç uğruna ölüm temalı eser karşısında verdikleri tepkilerin, onların cinsiyetlerine göre şekillenip şekillenmediği anlaşılmaya çalışılacaktır. Aşağıda öğrencilerin cinsiyetleriyle verdikleri tepkiler bir tabloda birleştirilmiştir.

Tablo 4.23.

Cinsiyet ve Amaç Uğruna Ölüm Temalı Eser Karşısındaki Tepkilerin Karşılaştırılması

Tepkiler	Cinsiyet		Toplam
	Erkek	Kız	
Kaçış	7	6	13
Kabullenme	2	1	3
Kararsızlık	-	1	1

Tablo kaçış tepkisi veren 13 öğrenciden 7'sinin erkek 6'sının kız olduğunu, kabullenme tepkisi veren 3 öğrenciden 2'sinin erkek 1'nin kız olduğunu ve kararsızlık tepkisi veren tek öğrencinin de kız olduğunu göstermektedir.

Önceki tablolarda ortaya çıkan durumun bir benzeri bu tabloda da ortaya çıkmış ve ölümden kaçış tepkisi gösteren katılımcıların yarıya yakını kız, yarıya yakını erkek öğrencilerden oluşmuştur. Herhangi bir kategoride cinsiyet açısından belirli bir yığılmanın olmayışı eserdeki ölüm biçiminin yine cinsiyetten bağımsız olarak bir kaçış tepkisiyle sonuçlandığını göstermektedir.

4.5.7 Amaç uğruna ölüm temalı eserin hatırlanması

Okuma uygulamalarının üzerinden geçen 6 aylık bir sürenin akabinde yapılan

görüşme ile amaç uğruna ölüm temalı eserin ne kadar ve nasıl hatırlandığını tespit etmek üzere her bir öğrenci ile görüşme yapılmış, yapılan görüşmelerde öğrencilerden hem yazılı hem de sözlü olarak kendilerini ifade etmeleri istenmiştir. Görüşme öncesi çalışma grubuna eserin kapağı gösterilmiş, kahramanların isimleri hatırlatılmıştır. Görüşmelerden elde edilen veriler, içerik analizine tâbi tutulmuş ve bunlar sınıflandırılarak tabloya dönüştürülmüştür. Hatırlanma düzeylerini gösteren tablo aşağıdaki gibidir.

Tablo 4.24.

Amaç Uğruna Ölüm Temalı Eserin Hatırlanması

Hatırlama Durumları	Katılımcılar	Toplam
Ayrıntılı Hatırlıyor	Ö9, Ö15	2
Eksik Hatırlıyor	Ö1, Ö8, Ö10, Ö15, Ö17	5
Hatırlamıyor	Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö12, Ö14, Ö16	8

Hatırlama görüşmelerine katılımcılardan Ö13 katılamadığı için toplam 16 katılımcı ile hatırlama görüşmeleri gerçekleştirilmiştir. Tabloda görüldüğü gibi 16 katılımcıdan 8'i metni hiç hatırlayamamış, 5'i eksik hatırlamış ve 2'si ayrıntılı olarak hatırlamıştır.

Hatırlama durumları okuma alışkanlığının düzeyine göre şu şekildedir: Eseri hiç hatırlamayan 8 öğrenciden 4'ü ileri, 3'ü alt, 1'i orta düzey; eksik hatırlayan 5 öğrenciden 2'si alt, 2'si orta, 1'i ileri düzey, ayrıntılı hatırlayan 2 öğrenciden 1'i alt 1'i ileri düzey okurdur.

Hatırlama durumlarının cinsiyete göre dağılımı ise şöyledir: Metni hatırlamayan 8 öğrenciden 4'ü kız, 4'ü erkek; eksik hatırlayan 5 öğrenciden 2'si kız 3'ü erkek; ayrıntılı hatırlayan 2 öğrenciden 2'si de erkektir.

Ölümle ilgili yakın zamanlı yaşantılara göre hatırlama durumlarına bakıldığında ise şu rakamlar ortaya çıkmaktadır: Metni hatırlamayan 8 öğrenciden 6'sının ölümle ilgili yakın zamanlı bir yaşantı geçirmiş, 2 öğrencinin ise böyle bir yaşantı geçirmemiş olduğu görülmektedir. Eksik hatırlayan 5 öğrenciden 3'ü ölümle yakın zamanlı bir yaşantı geçirmemiş, 2'si geçirmiştir. Son olarak metni ayrıntılı bir biçimde hatırlayan 2 öğrenciden 2'sinin de bu tip bir yaşantı geçirmiş olduğu görülmektedir.

Metni hiç hatırlamayan ve eksik hatırlayanların toplam sayısı, okuma sırasında ölümden kaçış tepkisi verenlerin sayısına eşit görünmektedir. Eserdeki ölüm biçimine ciddi anlamda tepki gösterilmiş olmasına rağmen hatırlanmaması ilgi çekicidir. Bu durum, söz konusu ölümün yadsındığı düşüncesini akla getirmektedir. Okuma alışkanlığı düzeylerine ve cinsiyete göre hatırlama durumları homojen bir dağılım göstermiştir ki bu sonuç, okuma alışkanlığı düzeyinin ve cinsiyetin hatırlama durumu üzerinde belirgin bir etkisi olmadığına işaret etmektedir. Metni hiç hatırlamayan 8 öğrenciden 6'sının ölümle ilgili bir yakın zamanlı yaşantı geçirmiş olması dikkat çeken bir ayrıntıdır. Böylesi bir yaşantı geçirenlerin metnin daha çok etkisi altında kalabilecekleri ve daha uzun süre hatırlayacakları düşünülebilir ancak sonuçlar bunun aksini göstermektedir. Bu da genel toplam için yapılan yadsıma yorumunu güçlendirir niteliktedir.

4.6. Zorunlu Öldürme Temalı Eser Karşısında Tepkiler

Zorunlu öldürme karşısındaki tepkilerin analizini içeren ve altı başlıktan oluşan bu bölümde uygulamaya konu olan metnin tanıtımı ve özeti, uygulama sürecinin gözlem notları, çalışma grubunun eser karşısındaki tepkilerinin sınıflandırılması ve yorumlanması, söz konusu tepkilerin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi ve son olarak bu metnin hatırlanması konusunda yapılan görüşmelere ait veriler yer almaktadır.

4.6.1. Zorunlu öldürme temalı eserin incelenmesi

Eser Adı: İnci'nin Maceraları

Yazar: Orhan Kemal

Orhan Kemal'in eserlerinden biri olan İnci'nin Maceraları, 2005 yılında Millî Eğitim Bakanlığınca tavsiye edilen İlköğretim Yüz Temel Eser içerisinde yer almıştır. Araştırmada, söz konusu öykü kitabında yer alan ikinci öykü kullanılmıştır. Bu tercihin sebebi, öykünün kahramanı olan İnci'nin şahit olduğu travmatik ölüm vakasıdır. Bir kedinin ağıltan yavrularını parçalayarak yemesi ile neticelenen olaylar zinciri, bu eseri çalışma için tercihe değer kılmıştır.

Eserin Özeti

Öyküde, altı yaşında İnci adında bir kızın gözünden 1944 yılında -ikinci Dünya

Savaşı sonrası şartların Türkiye’de etkisini hissettirdiği bir zaman diliminde- iki katlı bir evde ve kalabalık bir ailede yaşananlar anlatılmaktadır. Bu iki katlı evde İnci’nin annesi ile babasının yanı sıra halası ve dayısı da yaşamaktadır. İnci, evde sık sık örselenmekte ve azarlara maruz kalmaktadır. Öyküyü başlatan olay, bu ailenin yaşadığı evin ikinci katında bir kedinin doğum yapmasıdır. Bir süredir İncilerin evinde yaşayan bu kedinin adı Sürmeli’dir. İkinci katta İnci’nin halası yaşamaktadır ve İnci’yle arası iyi değildir. İnci, kedi yavrularını görünce çok mutlu olur; onlarla ilgilenir; Sürmeli’ye yiyecek verir. Bir gün halasının mutfağından yiyecek çalıp yine Sürmeli’ye verecekken yakalanır. Bu olay üzerine ikinci kata çıkması babası tarafından yasaklanınca bir hafta boyunca kedileri göremez. Bir hafta aç kalan Sürmeli en sonunda kendi yavrularını yer. İnci, olayı halasının acı acı bağırmasıyla öğrenir. Üst kata koşup parçalanmış yavruları görünce de çığlık atar. Onun bu çığlığına babası ve komşular dâhil herkes koşar. Öykü İnci’nin halasına ettiği şu beddua ile noktalılır: “Allah onu cehennemde yakar inşallah.” İnci, bu durumun tek sorumlusu olarak halasını görmektedir. İnatçı karakteriyle ve bütün azarlamalar karşısındaki dirayetiyle dikkat çeken İnci, bu olay karşısında dayanamayıp duygusal olarak kendisini pek de yakın hissetmediği babasının kucağına sığınmıştır.

4.6.2. Okuma süreci gözlem raporu

Eserle öğrencilerin etkileşim sürecini gözlemleyen çalışma grubunun Türkçe öğretmeni, gözlem notlarını düzenleyerek bir rapora dönüştürmüştür. Raporun metni aşağıdadır.

Okuma öncesi, araştırmacı tarafından metinle alakalı bilgiler verildi. Çocuklar bu bilgileri ilgiyle dinlediler ve metne dair birtakım sorular yönelttiler. Araştırmacı tarafından sorular yanıtlandı. Metnin okunması için fiziki şartlar uygun hâle getirildi. Dışarıdan gelen gürültüyü önlemek üzere pencereler kapatıldı. Gerekğinde not alabilmeleri için boş kâğıt ve kalem verildi.

Araştırmacı metni, etkileşimli tahtadan okumaya başladı. O okurken öğrenciler de yine etkileşimli tahta aracılığı ile metni takip etti. Araştırmacı görseller üzerinde durarak öğrencilere zaman tanıdı. Metnin kahramanı İnci’nin aile bireylerine kedi yavrularından ısrarla bahsetmesi, öğrencileri güldürdü. Araştırmacı metni yarıda kesti

ve öğrencilerden, bundan sonra olabilecekleri tahmin etmelerini istedi. Tahminlerini yazabilmeleri için yeteri kadar zaman tanıdıktan sonra kaldığı yerden okumaya devam etti.

“Sürmeli açlıktan yavrularını yedi.” cümlesine öğrencilerin tamamına yakını hayret ve ürperti bildiren bir ses ve bakışla karşılık verdiler. Aralarından bazıları söz hakkı istemeksizin bunun mümkün olmadığını dile getirdi. Canlılar yavrularını yemez, hiçbir anne böyle bir şey yapmaz dedi. Öğrencilerden B....(Ö1), bu sözlerle karşı çıktı ve bunun olabileceğini söyledi. Araştırmacı, öğrencilerin itirazlarını ve aralarındaki kısa süreli tartışmayı, onlara müdahale etmeden izledi. Konuşmalar yatıştıktan sonra okumaya kaldığı yerden devam etti. Kısa bir süre sonra metnin sonuna gelindi. Araştırmacı, yazma etkinliğine geçileceğini bildirdi.

4.6.3. Zorunlu öldürme karşısında okur tepkilerinin sınıflandırılması ve analizi

Bu aşamada zamanı, uzamı, kişileri, kişilerin özelliklerini ve olayları değiştirebilme olanağı tanınarak öğrencilerden metni yeniden inşa etmeleri istenmiştir. Metnin temelini teşkil eden ve zorunlu öldürmeyi içeren bölüm ile bu duruma sebep olan karakterler üzerinde katılımcıların tasarrufunun ne olacağı, yeniden yapılandırılan metinlerden takip edilmiştir. Yeniden yapılandırılan metinlerin analizinde yavru kedilerin ölümüyle ilgili bir tasarrufta bulunup bulunmadıklarına odaklanılmış; ölüm vakasının ortadan kaldırılıp kaldırılmadığı yahut da biçim değiştirip değiştirmediğine dikkat edilmiştir.

Yapılan içerik analizi neticesinde çalışma grubu tarafından oluşturulan metinler üç temel kategori oluşturmuştur; ölümden kaçış, değiştirme, kabullenme. Ölümden kaçış kategorisi, ölümün bütünüyle kurgudan çıkarılmasını; değiştirme kategorisi, ölümün kurgudaki yerinin korunmasını ancak gerçekleşme biçiminin ya da ölen kahramanların değiştirilmesini; kabullenme kategorisi ise hem ölümün hem de ölümün gerçekleşme biçiminin aynı kalmasını içermektedir. Kaçış tepkisinin diğer ölüm biçimlerinde olduğu gibi niçin alt kategorilere ayrılmadığı sorusu sorulabilir. Bu durum, kaçış tepkilerinin –tıpkı amaç uğruna ölüm temalı metnin analizinde olduğu gibi- birden

fazla kategori oluşturmaya yetecek kadar çeşitlilik göstermemesi, herhangi bir kaçış tepkisi türünün veri doygunluğuna ulaşmamış olması dolayısıyla ortaya çıkmıştır.

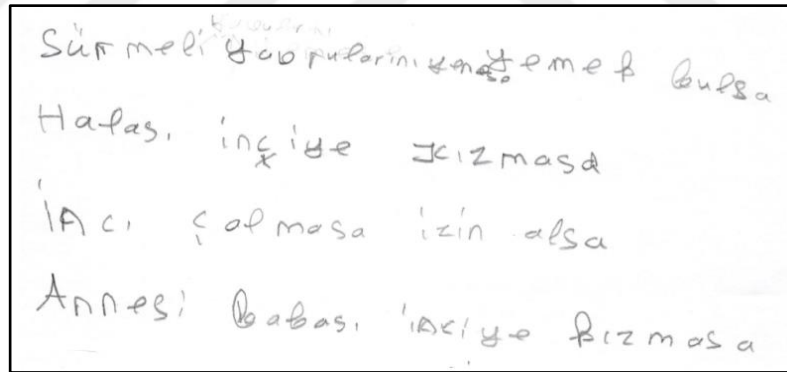
Tablo 4.25.

Zorunlu Öldürme Temalı Eser Karşısında Tepkiler

Tepkiler	Katılımcılar	Toplam
Kaçış	Ö2, Ö7, Ö12, Ö13, Ö14, 15	6
Değiştirme	Ö3, Ö4, Ö8, Ö9, Ö11, Ö17	6
Kabullenme	Ö1, Ö5, Ö6	3

Tabloda görüleceği üzere 6 öğrenci ölümden kaçış, 6 öğrenci değiştirme, 3 öğrenci de kabullenme tepkisi göstermiştir. 2 öğrenci çeşitli sebeplerle bu uygulamaya katılamamıştır. Aşağıda üç tepki türünü de örneklendiren alıntılar yer almaktadır.

Ö13, ölümden kaçış kategorisini en iyi şekilde örneklendiren tepkilerden birini vermiştir. Bu öğrenci yazma becerisindeki birtakım sorunlar dolayısıyla metni yeniden kurgulayamamış ancak metinle ilgili değişiklik düşüncelerini aşağıdaki biçimde dile getirmiştir.



Sürmeli yavrularını yemese yiyecek bulsa. Halası inciye kızmasa, İnci çalmasa izin alsa, annesi babası inciye kızmasa... Ö13

Görüldüğü üzere Ö13, metinde çatışmaya neden olan unsurların hemen hemen tamamında bir değişiklik yapmayı istemektedir. Yavruları ölüme götüren öfkelenme davranışı ve öfkeyi doğuran çalma davranışı, Ö13'ün kurgu dışı tutmayı tercih ettiği davranışlardır.

Değiştirme kategorisini örneklendiren Ö4, kurgusunda yavruların değil Sürmeli'nin öldüğü bir son tercih etmiş ve Sürmeli için bir ölüm sebebi belirtmemiştir. Ancak yavruların anneleri tarafından yenmesini kurgusunun dışına taşımıştır. Dikkat

çeken bir diğer ayrıntı da öğrencinin, ölüm sonrası İnci'nin tavrını dikkatle tasvir etmesidir.

boyunca yasadı ama Sürmeli öldü. İnci 2 gün boyunca odasından çıkmadı. Yavrularını da yanına aldı. Yavrularının hepsine bir yer yaptı. Yavrularının yanından hiç ayrılmadı onları besledi, dışarı çıkıp oynadı.

... ama Sürmeli öldü. İnci 2 gün boyunca odasından çıkmadı. Yavrularını da yanına aldı. Yavrularının hepsine bir yer yaptı. Yavrularının yanından hiç ayrılmadı onları besledi, dışarı çıkıp oynadı. Ö4

Ö4'ün yazdığı metinde İnci, yas tutmak için iki gün odasında kalıyor; yavrulara sahip çıkıyor. Kederli bir duruş sergilenmesi ve ölenin bırakıp gittiklerinin korumaya alınması Ö4'ün zihninde ölüme verilecek tepkinin mahiyetini hakkında ipucu vermektedir. Bu katılımcının kurgusuna göre yas süreci başkalarıyla irtibatı kesmeyi gerektirmektedir. Ayrıca ölenin bıraktıklarına sahip çıkılmalıdır.

Kabullenme kategorisini örneklediren ve Sürmeli'nin yavrularını yemesini kurgusunun dışına taşımayıp öykü içinde tutan katılımcılardan biri olan Ö1, İnci'nin tepkisinin yönünü değiştirmiştir. Özgün metinde İnci, öfkesini halasına yönlendirmişken Ö1'in öyküsünde halanın kötücül rolü ortadan kaldırılmıştır. Bunun yerine öfke, Sürmeli'ye yönlendirilmiştir.

Sürmeli'ye yemek götürmeye gittim. Onu bir tuvale yavruları ile birlikte çizmiştim. Ona götürüyordum. Bir de ne göreyim. Sürmeli bir köşede uyuyor ve diğer köşe yavrularının kalıntıları. Bir çişlik attım ve ağlamaya başladım. Annem ve halam panama kaptılar. Her lan yanında katabaktı, annem beni kucığına aldı. O gündür Sürmeli'yi görmedim, izlemedim."

Sürmeli'ye yemek götürmeye gittim. Onu bir tuvale yavruları ile birlikte çizmiştim. Ona götürüyordum. Bir de ne göreyim. Sürmeli bir köşede uyuyor ve diğer

köşe yavrularının kalıntıları. Bir çığlık attım ve ağlamaya başladım. Annem ve halam yanıma koştular. Halam yerinde kala kaldı, annem beni kucağına aldı. O gündür Sürmeli'yi görmedim, istemedim... Ö1

Ö1'in öyküsünün dikkat çeken taraflarından biri de anlatımın birinci ağızdan yapılmış olmasıdır. Hâlbuki İnci'nin maceraları, üçüncü ağızdan yazılmıştır. Ö1, metni tekrar yapılandırırken kendisini İnci'nin yerine koyarak yazmıştır. Ö1'in kendisiyle özdeşleştirdiği İnci, yavrularını yiyen Sürmeli'yi bir daha görmek istememiş ve onu duygusal olarak cezalandırmıştır.

Aşağıda çalışma grubundaki okurların çeşitli özellikleriyle ölüm karşısında gösterdikleri tepkiler birlikte değerlendirilmiş ve katılımcıların tepkileri üzerinde söz konusu özelliklerin belirleyici olup olmadığını tespit edilmeye çalışılmıştır.

4.6.4. Okuma alışkanlığının düzeyi ve zorunlu öldürme temalı metin karşısında tepkiler

Bu bölümde okuma alışkanlığının düzeyinin zorunlu öldürme temalı metin karşısında gösterilen tepkileri anlamlandırmada işlevsel olup olmadığı ortaya koyulmaya çalışılacaktır. Aşağıdaki tabloda okurluk düzeylerine göre kaç katılımcı tarafından hangi tepkinin verildiğine ait sayısal veriler yer almaktadır.

Tablo 4.26.

Okuma Alışkanlığının Düzeyi ve Zorunlu Öldürme Temalı Eser Karşısındaki Tepkilerin Karşılaştırılması

Tepkiler	Okurluk Düzeyleri			Toplam
	Alt	Orta	İleri	
Kaçış	5	1	-	6
Değiştirme	2	1	3	6
Kabullenme	-	-	3	3

Tablo göstermektedir ki ileri düzey okuma alışkanlığına sahip 6 öğrenciden hiçbiri zorunlu öldürme karşısında ölümden kaçış tepkisi göstermemiştir. Bu öğrencilerden 3'ü kabullenme 3'ü de değiştirme tepkisi vermiştir. Alt düzey okuma alışkanlığına sahip 6 öğrenciden 4'ü ölümden kaçış tepkisi göstermiştir. Orta düzey 3 okurdan 1'i uygulamaya katılamamış; 1'i ölümden kaçış, diğeri değiştirme tepkisi vermiştir.

İleri düzey okuma alışkanlığı olan öğrencilerin, zorunlu öldürme davranışı karşısındaki tepkilerinin ölümü mevcut hâliyle kabullenme ve ölümün biçimini ya da ölen kişiyi değiştirme yönünde olması, onların okuma tecrübelerine dayalı olarak gelişen kurgusal olanla baş edebilme kabiliyetine bağlanabilir. Alt düzey okuma alışkanlığı olan öğrencilerin önemli bir kısmının ölümden kaçış tepkisi göstermesi de yine aynı gerekçe ile açıklanabilir. Kurgu tecrübesi az olan bu öğrenciler, eserdeki ölüm vakasıyla baş etmekte ileri düzey okuma alışkanlığı olan öğrencilere nazaran daha fazla zorlanmış görünmektedirler.

Bir başka açıdan bakıldığında ölümün, toplamda yalnızca üç öğrenci tarafından kurguda bu biçimiyle muhafaza edildiği görülmektedir ve bu, dikkate değer bir veridir. Açlıktan yavrularını yiyen bir anne kedinin öyküsünde değişiklik yapma hakkı verildiğinde 13 öğrencinin ilk müdahale ettiği bölüm burası olmuştur. Türkçe öğretmenin gözlem notlarından yola çıkarak hazırladığı raporda geçen şu cümle de bu veriyi açıklar mahiyettedir:

“Sürmeli açlıktan yavrularını yedi.” cümlesine öğrencilerin tamamına yakını hayret ve ürperti bildiren bir ses ve bakışla karşılık verdiler. Aralarından bazıları söz hakkı istemeksizin bunun mümkün olmadığını dile getirdi. Canlılar yavrularını yemez, hiçbir anne böyle bir şey yapmaz dedi. TÖ

Okur portrelerinde Türkçe öğretmeni tarafından okuma alışkanlığı bakımından oldukça iyi durumda olduğu belirtilen Ö1 haricinde bunun mümkün olabileceğini düşünen olmamıştır. Gözlem raporu göstermektedir ki Ö1’e göre bir anne kedinin yavrularını, bir edebî eserde bile olsa, yemesi mümkündür. Nitekim Ö1, metni yeniden yapılandırıldığında bu olayı aynen muhafaza etmiştir.

Hem yeniden yapılandırılan metinlerden hem de gözlem notlarından yola çıkılarak ifade edilmelidir ki zorunlu öldürme yoluyla ölüm vakasının böylesi canlı tasvirlerle gerçekleşmesi, beşinci sınıf öğrencilerinden oluşan çalışma grubunun büyük çoğunluğu tarafından hayretle karşılanmış ve kabul görmemiştir. Okuma alışkanlığının düzeyi, bu noktada belirleyiciliğini önemli ölçüde yitirmiş; tepkilerin homojenliği artırmıştır. Yalnızca şu eklenebilir: Okuma alışkanlığının düzey, tepkinin yönü değil belki ama seviyesi üzerinde belirleyici olmuştur. Zira alt düzey okurlar ölümü bütünüyle kurgudan çıkarırlarken orta ve üst düzey okurlar birtakım değişiklikler yapmakla yetinmişlerdir.

4.6.5. Ölümle ilgili yakın zamanlı yaşantılar ve zorunlu öldürme temalı eser karşısında tepkiler

Katılımcıların ölümle ilgili yakın zamanlı yaşantılarının zorunlu öldürme temalı eser karşısında gösterdikleri tepkiler üzerinde belirleyici olup olmadığını anlamak üzere söz konusu yaşantılarla bu esere verilen tepkileri karşılaştırmaya imkân sağlamak üzere aşağıdaki tablo hazırlanmıştır. Tabloda katılımcıların tepkileri ile ölümle ilgili yakın zamanlı yaşantıları birleştirilmiştir.

Tablo 4.27.

Ölümle İlgili Yakın Zamanlı Yaşantılar ve Zorunlu Öldürme Temalı Eser Karşısındaki Tepkilerin Karşılaştırılması

KATILIMCILAR	Ölümle İlgili Yakın Zamanlı Yaşantı		TEPKİLER
	İnsan Ölümü	Evcil Hayvan Ölümü	
Ö1	X	-	Kabullenme
Ö2	-	X	Kaçış
Ö3	-	X	Değiştirme
Ö4	X	-	Değiştirme
Ö5	X	X	Kabullenme
Ö6	-	X	Kabullenme
Ö7	-	X	Kaçış
Ö8	-	-	Değiştirme
Ö9	X	-	Değiştirme
Ö10	-	-	-
Ö11	-	-	Değiştirme
Ö12	X	-	Kaçış
Ö13	-	-	Kaçış
Ö14	-	-	Kaçış
Ö15	-	X	Kaçış
Ö16	-	-	-
Ö17	-	-	Değiştirme
TOPLAM	5	6	

Ölümünden kaçış tepkisi gösteren 6 öğrenciden 3'ünün, değiştirme tepkisi gösteren 6 öğrenciden 5'inin, kabullenme tepkisi gösteren 3 öğrencinin tamamının ölümle ilgili yakın zamanlı bir yaşantısı olduğu görülmektedir. Ölümle ilgili yakın zamanlı yaşantısı olmayan öğrenciler ya bir kaçış tepkisi vermişler ya da mevcut durumda değişiklik

yapmak istemişlerdir. Yaşantısı olmayan öğrenciler arasında ölümü mevcut hâliyle kabullenen yoktur. Ölümle ilgili tecrübesizlik, içinde bu tür bir ölümü barındıran kurgu karşısında öğrencilerin mukavemetlerini düşürmüş olabilir.

Evcil hayvan kaybı yaşamış olan 6 öğrenciden 2'si duygusal kaçış, 2'si kabullenme ve 2'si değiştirme tepkisi göstermiştir. Bu dağılım, yakın zamanlı evcil hayvan kaybı ile zorunlu öldürme karşısındaki tepkiler arasında belirgin bir bağlantı olduğunu söylemeyi zorlaştırmaktadır. Zira üç kategoride de eşit bir dağılım söz konusudur.

İnsanî kayıp yaşayan 5 öğrenciden 2'si kabullenme, 2'si değiştirme ve 1'i de ölümden kaçış tepkisi vermiştir. Bu rakamlar da insani kayıplar ile zorunlu öldürmeye verilen tepkiler arasında açık bir bağlantı olmadığı sonucunu doğurmaktadır.

Ölümle ilgili yakın zamanlı yaşantılar ile zorunlu öldürme karşısındaki tepkilerin karşılaştırılmasıyla ortaya çıkan en belirgin sonuç, kabullenme tepkisi verenlerin tamamının ölümle ilgili en az bir tür yakın zamanlı yaşantı geçirmiş olmasıdır. Diğer bir deyişle ölümle ilgili yaşantı geçirmemiş olanların herhangi biri, ölümü kabullenme tepkisi vermemiştir. Bu sonuca göre kabullenme tepkisinin ortaya çıkabilmesini sağlayan hususun, ölümle ilgili yakın zamanlı bir tecrübe geçirmek olabileceği söylenebilir.

4.7.6. Cinsiyet ve zorunlu öldürme temalı eser karşısında tepkiler

Bu başlık altında öğrencilerin zorunlu öldürme temalı eser karşısında verdikleri tepkilerin, onların cinsiyetlerine göre şekillenip şekillenmediği anlaşılmaya çalışılacaktır. Aşağıda öğrencilerin cinsiyetleriyle verdikleri tepkiler bir tabloda birleştirilmiştir.

Tablo 4.28.

Cinsiyet ve Zorunlu Öldürme Temalı Eser Karşısındaki Tepkilerin Karşılaştırılması

Zorunlu Öldürme Karşısında Tepkiler	Cinsiyet		Toplam
	Erkek	Kız	
Kaçış	4	2	6
Değiştirme	2	4	6
Kabullenme	1	2	3

Uygulamaya katılan 7 erkek öğrenciden 4'nün kaçış, 2'sinin değiştirme, 1'nin kabullenme tepkisi gösterdiği; 8 kız öğrenciden 4'ünün değiştirme, 2'sinin kaçış, 2'sinin kabullenme tepkisi gösterdiği görülmüştür. Erkek öğrencilerin en çok kaçış, kız öğrencilerin ise en çok değiştirme tepkisi göstermiş olmaları dikkat çekmektedir. Fakat bu durumu, bütünüyle cinsiyete bağlı olarak açıklamak mümkün görünmemektedir. Zira 7 erkek katılımcının 2'si ileri 5'i alt düzey okuma alışkanlığına, 8 kız katılımcıdan 5'i ileri, 1'i orta 2'si alt düzey okuma alışkanlığına sahiptir. Okurluk tecrübelerinin cinsiyetlerde homojenleşmesi bu verinin yalnızca cinsiyete bağlı olarak açıklanmasını zorlaştırmaktadır.

4.8.7. Zorunlu öldürme temalı eserin hatırlanması

Okuma uygulamalarının üzerinden geçen ortalama 6-8 aylık bir sürenin akabinde yapılan görüşmelerle İnci'nin Maceraları adlı eserin çalışma grubundaki okurların belleğinde bıraktığı izler tespit edilmeye çalışılmıştır. Bunun yanında hatırlama düzeyleri ile okuma alışkanlıklarının düzeyi ve yakın zamanlı ölüm tecrübeleri arasındaki ilişki açıklanmaya çalışılmıştır.

Hatırlama düzeylerinin tespiti için yapılan görüşmelerin içerik analizi sonunda elde edilen tablo aşağıdaki gibidir.

Tablo 4.29.

Zorunlu Öldürme Temalı Eserin Hatırlanması

Hatırlama Durumları	Katılımcılar	Toplam
Ayrıntılı Hatırlıyor	Ö2, Ö6	2
Eksik Hatırlıyor	Ö1, Ö3, Ö4, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11	6
Hatırlamıyor	Ö5, Ö7, Ö12, Ö13, Ö15, Ö16, Ö17	7

Tablo göstermektedir ki öğrencilerden yalnızca ikisi eserdeki ölüm vakasını ayrıntılı bir biçimde hatırlayabilmiştir. Altı öğrenci, eseri kısmen hatırlamış yedi öğrenci ise hiç hatırlamadığını ifade etmiştir.

Okuma alışkanlıklarının düzeyi ile yukarıdaki tablo 4.29 karşılaştırıldığında şu sonuçlar ortaya çıkmaktadır: Eserin herhangi bir unsurunu hatırlamayan 7 öğrenciden 6'sı alt düzey, 1'i ileri düzey okuma alışkanlığına sahip okurdur. Bu durum, zorunlu

öldürme vakasının hatırlanmasında okuma alışkanlığının düzeyinin belirleyici olabileceği kanaatini doğurmaktadır. Yalnızca ileri düzey bir okur olan Ö5 müstesnadır. Bu istisnai durumun ilgi çekici tarafı şudur ki Ö5'in eserdekine çok benzeyen ölümle ilgili yakın zamanlı bir deneyimi vardır. Eserdeki ölümün zorunlu öldürme kategorisinde değerlendirilmesinin sebebi açlığa bağlı olarak bir canlının bir başka canlıyı öldürmesidir. Ö5 de bir evcil hayvanını tıpkı bu şekilde kaybetmiştir.

Benim bir sürü civcivim vardı ve bir gün başka birinin köpeği bahçemize girmiş ve civcivlerimi yemiştir. Ördeklerimden birinin boğazını ısırması ama koparamamış, ve böyle en sevdiğim tek hayvanlarım ölmüştü. Ya da yaralanmıştı.

Benim bir sürü civcivim vardı ve bir başka birinin köpeği bahçemize girmiş ve civcivlerimi yemiştir. Ördeklerimden birinin boğazını ısırması ama koparamamış ve böyle en sevdiğim tek hayvanlarım ölmüştü ya da yaralanmıştı. Ö5

Bu durumda hem okuma alışkanlığının düzeyi hem de akademik başarı bakımından oldukça iyi durumda olan ve hatırlama görüşmelerinin genelinde eserleri ayrıntılı bir biçimde hatırlayabilen Ö5'in kendi deneyimine çok yakın bir olayı içeren edebî eseri hatırlamaması dikkate değer bir veridir. Ö5, böylesi yakın bir deneyim sebebiyle bu eseri yadsımış olabilir.

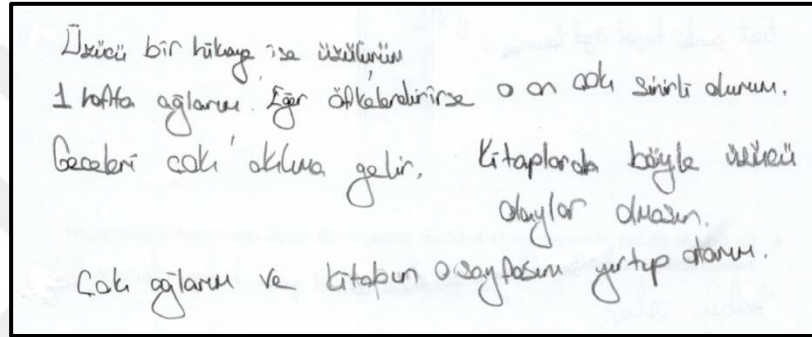
Eseri kısmen hatırlayan 7 okurdan 4'ü ileri düzey, 3'ü orta düzey okurdur. Bu okurlar eserdeki zorunlu öldürme davranışını hatırlayamamışlardır ancak hatırladıkları bölümlere dair ifadelerinde bu ölümün izlerine rastlanmaktadır. Örnek olarak Ö9'un ifadeleri ele alınabilir:

İnci'nin kedisinin kaybolup
dört yavru kedi doğurup
ikisinin beyaz ikisinin siyah
olması İnci'nin de bu konuda
kaygılanması.

İnci'nin kedisinin kaybolup dört yavru kedi doğurup ikisinin beyaz ikisinin siyah olması İnci'nin de bu konuda kaygılanması. Ö9

Aradan geçen zamanın akabinde Ö9, bir kaygı durumunu hatırlamaktadır. İnci kaygılıdır ancak öğrencinin bunun sebebine dair bir açıklaması yoktur. Kaygı kelimesi, eserin Ö9'un belleğinde bıraktığı izdir. Bu durum, eserdeki zorunlu öldürme olayının bir yansıması olabilir.

İnci'nin şahit olduğu olayı ayrıntısıyla hatırlayan iki öğrenciden biri olan Ö2, tıpkı kaza yoluyla ölüm vakasının hatırlanmasında olduğu gibi istisnai bir konuma sahiptir. Ö2, başlangıç görüşmelerinde kendisine kitaplardaki ölüm ve ölüme sebebiyet veren olaylar karşısındaki tepkisinin ne olacağı sorulunca oldukça sert görünen şu sözleri söylemiştir:



Üzücü bir hikâye ise üzüldürüm. 1 hafta ağlarım. Eğer öfkelenirsem o an çok sinirli olurum. Geceleri çok aklıma gelir. Kitaplarda böyle üzücü olaylar olmasın. Çok ağlarım ve kitabın o sayfasını yırtıp atarım. Ö2

Bu öğrenci, orta düzey okuma alışkanlığına sahip bir okurdur ancak akademik başarısı iyi durumdadır. Türkçe öğretmeni, bu durumun arkadaş ve aile desteği yoksunluğundan kaynaklandığı kanaatindedir. Başlangıç görüşmelerinde ölüm karşısında duygusal kaçış tepkisi göstereceği tespit edilen Ö2, okuma alışkanlığı bakımından orta düzeyde olmasına rağmen eseri ayrıntılı bir biçimde hatırlamakta zorlanmamıştır ki öğretmeni de onun üst düzey okuma alışkanlığı kazanma potansiyeline sahip bir okur olduğunu belirtmiştir.

BEŞİNCİ BÖLÜM

5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde çalışmanın sonuçları, bu sonuçların ilgili araştırmalardan hareketle tartışılması ve çocuk edebiyatının paydaşları için öneriler yer almaktadır.

5.1. Sonuç ve Tartışma

Bu araştırma, 5. sınıf öğrencilerinin, ölüm temalı çocuk edebiyatı eserleri karşısındaki tepkilerini belirlemek ve bu tepkilerin gerekçelerini anlamaya çalışmak amacıyla gerçekleştirilmiştir. Anlaşılmaya çalışılan olgunun karmaşıklığı dolayısıyla nitel araştırma desenlerinden olgu bilim tercih edilmiş ve 17 kişilik bir çalışma grubu belirlenmiştir. Görüşme, gözlem, doküman analizi ve otobiyografik anlatımlar veri kaynağı olarak kullanılmıştır. Araştırma sonunda katılımcıların yazılı ve sözlü tepkileri, diğer veri kaynaklarının da yardımıyla sınıflandırılmış ve ortaya çıkış gerekçeleri belirlenmeye çalışılmıştır. Aşağıda yer alan her bir başlık altında önce araştırmanın ilgili bölümüne dair sonuçlar paylaşılmış sonra bu sonuçlar eğer varsa benzer çalışmaların bulgularından hareketle yorumlanıp tartışılmıştır.

5.1.1. Çalışma grubunun ölüm temalı eserler hakkındaki genel görüşlerine ait sonuçlar ve tartışma

Çalışma grubuyla ölüm temalı eserleri okuma faaliyetleri öncesinde gerçekleştirilen odak grup görüşmesinin analizinden elde edilen bulgular şu sonuçları doğurmuştur:

- Katılımcılar, edebî eserlerin kendilerinde duygusal bir yaşantı yaratabileceğine inanmaktadır. Duygusal yaşantıların kaynağı konusunda ileri düzey okuma alışkanlığına sahip katılımcılar, orta ve alt düzeydeki okurlara göre daha derinlemesine bir farkındalık geliştirmiştir çünkü onlar, edebî eserin hangi unsurunun kendilerini daha çok etkilediği konusunda ayrıntılı fikir beyan etmiştir.

İleri düzey okuma alışkanlığına sahip okurların kendi okuma süreçleri hakkında daha ayrıntılı bilgiler vermeleri, Bozkurt ve Memiş'in (2013), okuduğunu anlama farkındalığı ile okuma düzeyleri arasında buldukları ilişkinin verileriyle örtüşmektedir. Haddizatında okuma alışkanlığı düzeyinin artışı ile öğrencilerin kendi okuma süreçleri hakkındaki farkındalıklarının artışı arasında bir paralellik olması beklenen bir sonuçtur. Bu araştırmada elde edilen sonucun önemi, okuma alışkanlığı düzeyinin artışıyla duyuşsal bir farkındalığın da artmış olduğuna işaret etmesidir.

- Katılımcıların büyük bir bölümü, okudukları bir eserde ölüm teması ile karşı karşıya gelmeleri hâlinde önemli ölçüde üzüntü, ağlama, öfke gibi duygusal tepkiler vereceklerini öngörmektedir. Az sayıda katılımcı ise tepkilerinin, ölümün zamanına bağlı olarak değişeceğini ve ölümün kendilerini bir beklentiye sokacağını ifade etmiştir. Bazı okurlar da böyle bir durumda tepkisiz kalacaklarını dile getirmiştir. Bir önceki sonuca benzer biçimde ileri düzey okuma alışkanlığına sahip katılımcıların kendi muhtemel tepkileriyle ilgili daha ayrıntılı bilgi verdikleri görülmüştür. Ayrıca aynı katılımcıların önemli bir bölümünün duygusal tepki vermeyeceklerini, bunun dışında tepkiler vermeyi tercih edecekleri belirlenmiştir.

Bu sonuçlar, ölümün toplumsal bellekteki olumsuz imajından (Ünal, 2011) kaynaklanıyor olmalıdır çünkü okuduğu eser sayısı, dolayısıyla okuma alışkanlığı düzeyi ve kurgusal tecrübesi artan okurlar, ölümün genel imajının yarattığı duygulardan uzaklaşıp kurgusal bir ölümle baş edebileceğini fark ediyor ve salt duygusal tepkiler verme ihtiyacı hissetmiyor olabilirler. Yıldız (1996, s.4) Hick'ten aktardığı şu bilgilerle ölümün modern toplumda nasıl büyük bir tabuya dönüştüğünü ifade etmektedir:

Günümüzde ölüme ilişkin böyle bir tutumun gelişmesinde kitle iletişim araçlarının etkisi küçümsenmeyecek derecededir. TV ve sinemalarda insanların öldürüldüğünü yetişkinler kadar çocuklar da görüyorlar. Amerikan Pediatri Akademisinin 1971'de yapılan bir toplantısında bildirildiğine göre, Amerika Birleşik Devletleri'nde 14 yaşına basmış bir çocuğun, ortalama olarak, televizyonda 18.000 kişinin öldürüldüğünü görmüş olabileceği tahmin ediliyor (günümüzde bu oran daha yüksektir). Ne var ki bu durum, ölümlülüğümüzle yüz yüze gelmemizi sağlamıyor, tersine bu, ona karşı başka bir savunma yani ölümle karşılaşmamanın başka bir çaresini oluşturuyor. Zira ekrandaki 18.000 ölüm, basit bir şekilde, ölümü eften püften bir şey durumuna düşürmektedir ve

seyirciye bunun gerçek olmadığı kanaatini aşılamaktadır. Bu kadar çok ölüm, ölüm olgusunu ekranın büyüğü dünyasının bir parçası haline dönüştürüyor ki, burada olaylar bilinçsizce, gerçek dışı olarak paranteze alınıyor.

Bu bilgilerden hareketle belirtmelidir ki kişi, okuma alışkanlığı düzeyi bakımından altta ise onun kurgusal bir ölüm karşısındaki tepkisini belirleyen şey, geçmiş okuma deneyimleri değil ölümün toplumsal bellekteki yeri olacaktır. Dil becerilerinin gelişmişliğinin de ölüm sonrası süreçlerin sağlıklı bir biçimde aşılmasında ehemmiyet arz ettiğini belirtmek gerekir (Yıldız, 2014).

- Katılımcıların önemli bir bölümü, ölüm olgusunun bir eserin edebî değerini olumlu yahut olumsuz etkilemeyeceğini düşünürken küçük bir bölümü ya olumsuz ya da olumlu etkileyebileceği yönünde görüş bildirmiştir. Bu sonucun da okuma alışkanlığı düzeyi ile doğrudan bağlantısı olduğu sonucu ortaya çıkmıştır.

Ölüm, eserin değerini azaltır; olumsuz etkiler diyen katılımcılar okuma alışkanlığı düzeyi bakımından alttırlar ve muhtemeldir ki yine ölümün toplumsal imajından hareketle bu yorumları yapmaktadırlar ancak okuma tecrübesi bakımından ileride olan okurlar ölümün eserin değerini azaltmak şöyle dursun artırabileceği yönünde görüşler bildirmişlerdir.

Buraya kadar ön görüşmenin sonuçları paylaşılmıştır. Bu noktadan sonra ölüm temalı metinleri okuma faaliyeti sonucunda ölümün biçimlerine göre katılımcıların verdikleri tepkilerden elde edilen sonuçlar ve sonuçların tartışılması yer almaktadır. Sırasıyla hastalık sebebiyle ölüm, kaza sebebiyle ölüm, sebepsiz öldürme sonucu ölüm, amaç uğruna ölüm ve zorunlu öldürme sonucu ölüm temalı eserler karşısındaki tepkilerin analizinden elde edilen sonuçlar paylaşılmıştır.

5.1.2. Hastalık sebebiyle ölüm temalı eser karşısındaki tepkilere ilişkin sonuçlar ve tartışma

Hastalık sebebiyle ölüm temalı eser karşısında katılımcılar üç tür tepki göstermiştir: doğrudan kaçış, dolaylı kaçış ve kabullenme. Doğrudan kaçış, eserde ölümün olmaması gerektiğini açıkça ifade eden katılımcıların; dolaylı kaçış kahramanı ölüme götüren süreçler üzerinde değişikliğe giderek ölümü önlemeye çalışan

katılımcıların; kabullenme kategorisi de ölümün mevcut hâliyle kalması gerektiğini ifade eden katılımcının oluşturduğu kategoridir. Bu tepkilerin ortaya çıkışında cinsiyet değişkeninin etkili olduğu, okuma alışkanlığı düzeyi ile ölümle ilgili yakın zamanlı yaşantıların ise belirleyici olmadığı tespit edilmiştir. Bu etki şu biçimde tezahür etmiştir: Erkekler çoğunlukla dolaylı kaçış, kızlar çoğunlukla doğrudan kaçış tepkisi gösterme eğiliminde olmuşlardır. Katılımcıların önemli bir bölümü, hatırlama görüşmelerinde hastalık sebebiyle ölüm temalı eserdeki ölüm olgusunu ya hiç hatırlayamamış ya da eksik hatırlamıştır. Çok az katılımcı eseri ayrıntılı bir biçimde hatırlayabilmiştir. Okuma alışkanlığının düzeyinin hatırlama düzeyi üzerinde oldukça etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. İleri düzey okurların tamamı, eserdeki ölüm olgusunu ya ayrıntılı ya da kısmen hatırlamayı başarırken alt düzey okurların büyük çoğunluğu hiç hatırlamamış, çok azı eksik hatırlayabilmiştir. Ölümle ilgili yakın zamanlı yaşantılar da eserdeki ölüm olgusunun hatırlanmasında etkili olmuş görünmektedir. Bu tip yaşantılar geçirenlerin büyük bir bölümü eserdeki ölüm olgusunu hatırlamıştır ancak bu değişkenin etkisi okuma alışkanlığı düzeyine nispetle düşüktür. Bu değişken yalnızca ikincil bir belirleyici olabilme kudretini haizdir. Cinsiyetin hastalık sebebiyle ölüm temalı eserdeki ölüm olgusunu hatırlama düzeyi üzerinde belirleyici olmadığı görülmüştür.

Yukarıdaki sonuçlardan ve ilgili çalışmalardan hareketle şunlar ifade edilebilir: Bu ölüm biçimi karşısındaki tepkilerin birinci belirleyicisinin cinsiyet olması, iki yorumu doğurmaktadır. Bunlardan ilki kızların ortaokul döneminde sosyal duygusal becerilerinin erkeklere oranla daha iyi olması (Kabakçı ve Korkut, 2010) dolayısıyla kız öğrencilerin duygularını daha açık ifade etmekten kaçınmamış olmasıdır. Tanhan'ın (2007, s.27) cinsiyetin ölüm kaygısını ifade etme üzerindeki etkisiyle ilgili çeşitli araştırmalardan derlediği bilgilerle kurduğu şu cümleler de bu yorumu desteklemektedir:

Kadınların ölüm kaygı düzeyi erkeklere oranla daha yüksek olduğu ve kadınların tehdit edici durumlar ile insanların ihtiyaçlarına daha duyarlı ve duygulu oldukları rapor edilmiştir. Bunun nedeni olarak kadınların duygularını daha kolay ifade etmeleri ve bu konuda kadınların toplum tarafından destekleniyor olmaları gösterilmiştir. Erkekler, toplumsal rol ve öğrenmelerinin bir sonucu olarak duygularını bastırmaktadırlar. Ayrıca duygularını ifade etmeleri

konusunda erkekler, kadınlara oranla toplum tarafından daha az cesaretlendirilmekte hatta yadırganmaktadır.

İkinci yorum ise ölen kahramanın kız olması dolayısıyla kız öğrencilerin ölen kahramanla daha güçlü bir özdeşim kurmuş olmaları ihtimalidir. Ölüm sonrası kayıpla başa çıkmada ölen kişinin kimliğinin ve yas sürecindeki kişiye yakınlığının da önemli olduğu araştırmalarla tespit edilmiştir. Buna göre ölen kişiye yakın olmak, kayıp yaşayan bireyi daha derinden etkileyebilir (Bildik, 2013 ve Bowlby'den akt. Yıldız, 2014).

Eserin ileri düzey okuma alışkanlığına sahip okurlarca daha iyi hatırlanmış olması beklenen bir sonuç olarak görülebilir çünkü öğrencinin okuduğunu anlama becerisi arttıkça okuduklarını hatırlama düzeyinin de artacağı beklenmelidir. Öyle ki okuma alışkanlığının bir işareti sayılan okumaya yönelik olumlu tutumlar, okuduğunu anlama üzerinde belirli bir düzeyde olumlu etkiye sahiptir (Sallabaş, 2008) ve okuduğunu daha iyi anlayanların onları daha başarılı biçimde hatırlaması doğaldır.

Ölümle ilgili yakın zamanlı yaşantıların eseri hatırlama üzerindeki etkisi de Bildik'in (2013) geçmiş kayıpların varlığının ölüm karşısındaki tepkiyi belirleyeceğine dair görüşüyle örtüşmektedir. Geçmiş kayıpları olan katılımcıların, hastalık sebebiyle ölümü içeren bu kurgusal yaşantıyı, geçmişte bir kayıp yaşamayanlardan daha iyi hatırlamaları onların ölümü daha etkili bir şekilde anlamlandırmalarından kaynaklanıyor olabilir.

Hastalık sebebiyle ölüm temalı eser karşısındaki tepkilere dair sonuçların tartışılmasına burada nokta koyularak kaza sebebiyle ölüm temalı eser karşısındaki tepkilerin analiziyle ortaya çıkan sonuçlar paylaşılması ve tartışılmasıyla devam edilecektir.

5.1.3. Kaza sebebiyle ölüm temalı eser karşısındaki tepkilere ilişkin sonuçlar ve tartışma

Kaza sebebiyle ölüm temalı eser karşısında katılımcılar beş tür tepki göstermiştir: Duygusal kaçış, kabullenme, değiştirme, mantıksal kaçış ve kayıtsızlık. Duygusal kaçış, salt böyle bir ölüm kötü olduğu için ölümden kurtulma çabasını;

kabullenme, ölümü kurguda var olduğu hâliyle benimsemeyi; değiştirme, ölümün biçimde yahut ölenin kimliğinde bir değişiklik talebini; mantıksal kaçış, eserdeki hâliyle ölümü kurgusal açıdan hatalı bulmayı ve kayıtsızlık, eserdeki ölüm olgusu karşısında herhangi bir tepki vermemeyi ifade etmektedir. Bu tepkilerin ortaya çıkışında okuma alışkanlıklarının düzeyi, ölümle ilgili yakın zamanlı yaşantılar ve cinsiyet belirleyici olmuştur. İleri düzey okuma alışkanlığına sahip okurların duygusal kaçış tepkisi vermedikleri, kabullenme, değişiklik ve mantıksal kaçış tepkilerini vermeye eğilimli oldukları görülmüştür. Duygusal kaçış tepkisinin daha çok alt düzey okurlarca verildiği belirlenmiştir. Ölümle ilgili yakın zamanlı yaşantı geçirmiş olan öğrencilerin büyük çoğunluğunun da duygusal kaçış tepkisi vermeye eğilimli olmayıp diğer tepki türlerinden birini gösterdikleri tespit edilmiştir. Erkeklerin kızlara oranla daha fazla duygusal kaçış tepkisi göstermiş olması da bir diğer sonuçtur. Eserin hatırlanma durumlarıyla ilgili sonuçlar da şu şekildedir: Katılımcıların önemli bir bölümü eseri ya ayrıntılarıyla ya da kısmen hatırlamıştır. Hatırlamayanlar hatırlayanlara oranla oldukça azdır. Hatırlama durumları üzerinde okuma alışkanlığı düzeyi ve ölümle ilgili yakın zamanlı yaşantılar etkili olurken cinsiyet belirleyici olmamıştır. İleri düzey okurlar eserdeki ölüm olgusunu ayrıntılı bir biçimde hatırlamakta daha başarılıdırlar. Ayrıca kaza sebebiyle ölüm temalı eseri ayrıntılı bir biçimde hatırlayanların tamamı ölümle ilgili yakın zamanlı bir yaşantı geçirmiş katılımcılardan oluşmaktadır.

Bu sonuçlardan ve ilgili araştırmalardan hareketle şunlar söylenebilir:

Okuma alışkanlıkları düzeyi ile verilen tepkiler arasındaki ilişki, ileri düzey okurların toplumsal bellekteki ölüm imgesinden sıyrılmayı başarmış olmasına; alt düzey okurlarınsa böyle bir başarıyı sergileyememiş olmasına bağlı olarak ortaya çıkmıştır. Bu ilişkinin anlaşılması için okuma eylemini toplumsal aidiyetlerden bağımsız düşünmemek gerekir. Okur merkezli edebiyat kuramları, özellikle de Stanley Fish, okurun ait olduğu toplumsal çevrenin okuma eylemi üzerinde oldukça belirleyici olduğunu ifade etmektedir (Başcı, 2008). Ölümün ait olunan toplumda açık bir biçimde kötü, istenmeyen bir olgu olması (Ünal, 2011), okuma alışkanlığı bakımından alt düzeyde olan okurlar için ölümün reddini kolaylaştırmıştır. Fakat ileri düzey okuma alışkanlığına sahip katılımcılar, kurgusal tecrübeleri sayesinde toplumsal bellekteki ölüm imgesinden yararlanıp kolayca verilebilecek bir kaçış tepkisi yerine daha karmaşık ve çeşitlilik arz eden tepkiler vermişlerdir. Bu sonuç hakkındaki açıklama, Alımlama

Estetiği'nde sıkça kullanılan beklenti ufku kavramıyla derinleştirilebilir. Okurun metin türleriyle ilgili tecrübe ve bilgisi; okuma faaliyetinden önce metnin gerektirdiği geçmiş eserlere dair biçim ve tema bilgisi okurun beklenti ufkunu oluşturur (Rifat, 2013a, s.43,44) ve okuma alışkanlığının düzeyi arttıkça beklenti ufku zenginleşmektedir. Beklenti ufkunun gelişmişliği, tepkilerin çeşitliliğini ve toplumsal imgelerden bağımsız, özgün tepkiler geliştirme becerisini artırmıştır. Ayrıca bu sonuç, araştırmanın giriş bölümünde atıf yapılan bir nörobilim kavramı olan iç model kavramından hareketle de okunabilir. İç model, kişinin nesneler dünyasını algımlarken her seferinde baştan başlamayıp elindeki hazır modelle dünyayı anlamlandırdığı, dolayısıyla çok özgün bir durumla karşılaşmadığı sürece aslında kendi zihnindeki gerçekliği görmekte olduğunu ifade etmek üzere kullanılmaktadır (Eagelman, 2016). Bu durumda alt düzey okuma alışkanlığına sahip okurların ait oldukları toplumda inşa ettikleri iç modelden hareketle ölümü anlamlandırıp bu sebeple duygusal kaçış tepkisi gösterdikleri, ileri düzey okuma alışkanlığına sahip katılımcıların ise okuma faaliyetleri yoluyla daha zengin bir iç model inşa ettikleri ve bu sebeple daha karmaşık tepki gösterdikleri sonucuna ulaşılabilir.

Ölümle ilgili yakın zamanlı yaşantı geçirmiş öğrencilerin çoğunlukla duygusal kaçış tepkisi göstermemesi beklenmedik bir sonuç olarak görülebilir. Yakın bir zamanda kayıp yaşamış katılımcıların duygusal olarak ölümden kaçma eğiliminde olmaları beklenebilir fakat durum böyle olmamış ve aksi yönde tepkiler ortaya çıkmıştır. Bu sonucun iki gerekçeye dayanma ihtimali vardır. İlki eserin mevcut hâliyle katılımcılarda büyük bir beğeni yaratmış olmasıdır. Bu genel beğeni durumu, onların ölüm olgusundan kaçma ihtiyacı hissetmemesine sebep olmuş olabilir. İkincisi ölümle ilgili yakın zamanlı yaşantılarının onlarda bir duygusal direnç yaratmış olma ihtimalidir. Bu direnç sayesinde de eserdeki ölüm olgusu karşısında duygusal refleks göstermemiş olabilirler. Bu yorumu destekler şekilde ölüme maruz kalmanın ölümü algılama üzerinde etkili olduğunu ifade eden Tanhan'a (2007) göre ölüm yaşantıları, ölümü algılama biçimini olumlu yönde yapılandırmaktadır.

Erkeklerin kızlara oranla daha fazla duygusal kaçış tepkisi göstermiş olması, kaza sebebiyle ölüm temalı eserde ölen kahramanın erkek olmasıyla ilişkili olabilir. Eserin başkahramanlarından biri, hem de yılan avlamak gibi erkeklere özgü görünen bir eylem sırasında ölmüştür. Bu durum, erkek öğrencilerin güçlü bir özdeşim kurması neticesini doğurmuş olabilir. Yukarıda da değinildiği gibi ölümle ilgili kaygıların ortaya

çıkışında ölenin kimliği belirleyicidir (Bowlby'den akt. Yıldız, 2014). Ölen kişiye yakınlık, yas sürecinde duygusal etkileri artırabilir (Bildik, 2013).

Kaza sebebiyle ölüm temalı eserdeki ölüm olgusunun öğrenciler tarafından oldukça başarılı bir biçimde hatırlanması, eserin genel başarısı ile ilişkilendirilebilir çünkü katılımcıların tamamına yakını, bu eserle ilgili beğeni ifadelerini açıkça beyan etmiştir.

Ayrıca hatırlama durumu üzerinde etkili olan faktörlerin, tıpkı hastalık sebebiyle ölüm temalı eserdeki ölüm olgusunun hatırlanmasında olduğu gibi okuma alışkanlığı düzeyi ve ölümle ilgili yakın zamanlı yaşantılar olması, benzer bir yorumu doğurmaktadır: Geçmiş kayıplar, yeni ölüm yaşantılarının anlamlandırılmasında etkilidir (Tanhan, 2007) böylece bu başarılı anlamlandırmaya bağlı olarak ölümün hatırlanması kolaylaşmıştır. Ek olarak okuma tutumları dolayısıyla okuma alışkanlığı, daha iyi durumda olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerisi daha başarılı olmaktadır (Sallabaş, 2008). Böylece okuduğunu daha iyi anlayan öğrencilerin eseri hatırlamaları da kolaylaşmıştır.

Kaza sebebiyle ölüm temalı eserin sonuçlarının tartışılmasına burada nokta koyularak sebepsiz öldürme temalı eser karşısındaki tepkilerin analizinden doğan sonuçların tartışılmasına geçilecektir.

5.1.4. Sebepsiz öldürme temalı eser karşısındaki tepkilere ilişkin sonuçlar ve tartışma

Sebepsiz öldürme temalı eserdeki ölüm olgusu karşısında katılımcılar dört farklı tepki göstermiştir. Duygusal kaçış, mantıksal kaçış, kabullenme/onaylama ve mizahileştirme. Duygusal kaçış, sırf ölümün kötü bir vaka oluşundan kaynaklanan bir tepkidir. Birtakım duygu ifadeleriyle kaçış tepkisi ortaya çıkmıştır. Sebepsiz öldürmede bu duygu daha çok öfke olarak belirmiştir. Mantıksal kaçış, kurgu açısından ölümün durduğu yeri veya biçimini beğenmeyip başka teklifler getirmeyi içeren bir tepki biçimidir. Kabullenme, ölümün mevcut hâliyle muhafaza edilmesini ifade eden tepki kategorisidir. Mizahileştirme ise eserde ölümüne giden süreci gülünçleştirerek ondan kurtulma yolunu ifade etmektedir. Katılımcıların büyük bir kısmı, bir tür kaçış tepkisi göstermişlerdir. Bunların bir kısmı duygusal kaçış, bir kısmı mantıksal kaçış tepkisidir.

Bu tepkilerin ortaya çıkışında okuma alışkanlığı ve cinsiyet kısmen belirleyici olmuş, ölümle ilgili yakın zamanlı yaşantılar ise katılımcıların tepkilerinde belirgin bir değişiklik yaratmamıştır. İleri düzey okuma alışkanlığına sahip okurların daha çok kurgusal sorgulamalar içeren mantıksal kaçış tepkisi gösterdikleri, okuma alışkanlığı bakımından alt düzeydeki okurlarınsa duygusal kaçış tepkisi gösterme eğiliminde oldukları görülmüştür. Toplamda kaçış tepkisinin oranının diğer tepki türlerine oranla çok yüksek olduğu sonucu da eklenmelidir. Ölümle ilgili yakın zamanlı yaşantılar, söz konusu eser karşısındaki tepkilerin ortaya çıkışında belirgin bir etkiye sahip olmamıştır çünkü hem yakın zamanlı böyle bir deneyime sahip olanlar hem de olmayanlar tepki biçimlerinde homojen bir dağılım göstermektedir. Katılımcıların büyük çoğunluğu, ölümle ilgili yakın zamanlı yaşantılarından bağımsız olarak sebepsiz öldürme olgusu karşısında bir tür kaçış tepkisi göstermiştir. Kaçış tepkilerinin cinsiyetlere göre homojen bir dağılım göstermesinin aksine kaçış dışındaki kabullenme ve mizahileştirme tepkileri heterojen bir dağılım göstermektedir. Bu tepkilerin tamamı erkekler tarafından gösterilmiştir. Sebepsiz öldürme temalı eseri hatırlama görüşmelerinde katılımcıların büyük çoğunluğunun eseri hatırlayamadıkları sonucuna ulaşılmıştır. İleri düzey okurlardan bir kısmı eseri ayrıntılı bir biçimde hatırlamayı başarmıştır.

Bu sonuçlardan ve ilgili çalışmalardan hareketle şunlar söylenebilir:

Eserin büyük bir oranda öfke kaynaklı kaçış tepkisi doğurması, ölümün sebepsiz oluşuna dayanmaktadır. Şiddet içeren beklenmedik kayıpların doğal olmayan yas süreçleri doğurduğu ve travma yarattığı bilinmektedir (Bildik, 2013). Bu eser karşısındaki duygusal tepkilerin daha çok öfkeye, mantıksal tepkilerin de ölüme bir sebep bulmaya dönük olması bu sonucu açıklamaktadır. İleri düzey okurların çoğunlukla mantıksal kaçış, alt düzey okurların da duygusal kaçış tepkisi göstermesi kaza sebebiyle ölüm temalı eserdeki ölüm olgusuna karşı geliştirilen tepkilerle örtüşmektedir ve aynı gerekçeye dayanmaktadır. Kurgusal tecrübe, katılımcının esere yeni tekliflerle gelmesini kolaylaştırmakta ve sebepsiz ölümden kaçışın yönünü, kurguya dair tasarruflarda bulunmaya doğru çevirmektedir. Kurgusal tecrübesizlik ise özgün olmayan duygusal kaçış tepkilerini doğurmuştur. Yukarıda bu durumun okurların beklenti ufkuyla ilgili olduğu Rifat'a (2013a, s.43,44) atıfla belirtilmiş, okurun metin türleriyle ilgili tecrübe ve bilgisi ile metnin gerektirdiği dair biçim ve tema bilgisinin okunmakta olan eseri anlamlandırırken önemli olduğu ifade edilmişti.

Tepkilerin ölümle ilgili yakın zamanlı yaşantılara göre farklılaşmamış olması eserin, bütün okur tiplerinde güçlü bir biçimde kaçış tepkisi yaratmasına bağlı olarak ortaya çıkmıştır. Geçmiş kaybı olmayan katılımcılar da bir tür kaçış tepkisi vermekten uzak kalamamışlardır. Aynı gerekçe, tepkilerin cinsiyetlere göre homojen olarak dağılmasına da tesir etmiştir. Kız katılımcıların tamamı ve birkaçı müstesna olmak üzere erkek katılımcılar büyük bir oranda kaçış tepkisi göstermişlerdir. Kaçış tepkisi vermeyen birkaç öğrencinin erkek olması, onların kendi hayatlarında eserdekine benzer tecrübeler yaşamış olmalarından kaynaklanmıştır. Bazı çalışmalar, bu düşüncüyü destekler biçimde yaşam deneyimlerinin ölüm karşısındaki tavrı belirleyen etkenlerden biri olarak göstermiştir (Karakuş, Öztürk ve Tamam, 2012). Mizahileştirme tepkisi için burada ayrı bir parantez açmak gerekmektedir çünkü bu davranış özellikle psikanalizde özel bir anlam ifade etmektedir. Buna göre mizah, saldırganlık içeren bazı duyguların, sosyal sınırlamalar dolayısıyla bastırılan şeylerin ortaya çıkma biçimidir (Keith-Spiegel, 1972'den akt. Yerlikaya, 2003). Bu durumda mizahileştirme tepkisinin bir tür ölümü onaylama olarak yorumlanması mümkündür.

Eseri hatırlayanların bütün katılımcılar içinde çok küçük bir oranda olması, bir başka deyişle çoğunluğun eseri hatırlamaması eserdeki ölüm biçiminin bastırılmasına ve eserin görece kısa oluşuna bağlanabilir. Kaygı yaratan ölüm duygusunun bastırıldığına dair verilere de ilgili literatürde rastlanmaktadır (Tanhan, 2007). Büyük oranda kaçış tepkisi meydana getiren sebepsiz öldürmenin güçlü bir kaygı yaratmış olması ihtimal dışı değildir.

5.1.4. Amaç uğruna ölüm temalı eser karşısındaki tepkilere ilişkin sonuçlar ve tartışma

Amaç uğruna ölüm temalı eserdeki ölüm olgusu karşısında üç tür tepki ortaya çıkmıştır: kaçış, kabullenme ve kararsızlık. Kaçış tepkisi ölümü eserin dışında tutmak isteyen katılımcıların, kabullenme tepkisi bu biçimiyle ölümden rahatsızlık duymayan katılımcıların, kararsızlık ise kabul ile kaçış arasında bir tercihte bulunamayıp her ikisi için de belirli gerekçeler ifade eden katılımcıların tepkilerini içermektedir. Katılımcıların büyük çoğunluğu, bu eserdeki ölüm olgusu karşısında kaçış tepkisi göstermiştir. Eserdeki ölüm olgusu okuma alışkanlığı düzeyi, ölümle ilgili yakın zamanlı yaşantılar ve cinsiyet özelliklerinden bağımsız olarak katılımcılar tarafından

benzeşik bir tepki ile karşı karşıya kalmıştır. Bu benzeşiklik, tepkinin okurlardaki kaynağını tespit etmeyi zorlaştırmıştır. Amaç uğruna ölüm temalı metnin hatırlanma durumuna bakıldığında katılımcıların tamamına yakınının eseri ya hiç anımsamadığı ya da bazı bölümlerini hatırlayabildikleri görülmektedir.

Amaç uğruna ölüm temalı eser karşısında katılımcıların büyük çoğunluğunun kaçış tepkisi göstermiş olması, eserin trajik yapısı ve ölmekte olan varlığın uzun duygusal konuşması ile ölüm anının ayrıntılı bir biçimde betimlenmesine bağlı olarak gelişmiştir. Etkileşimsel okur tepki kuramının iddialarından biri de şudur: Okuma sürecinde metin, bir taslak; bir tür harita vazifesi görür ve okurun, kâğıt üzerinde yazılanlardan çok fazla uzaklaşmasına müsaade etmez (Tyson, 2014). Bu iddia takip edilecek olursa şu yorum yapılabilir: Amaç uğruna ölüm temalı metin, okurlara sunduğu haritada ölüm olgusundan kaçma dışında çok fazla güzergâh sunmamıştır. Sonuç itibarıyla 5. sınıf öğrencileri, ezici bir çoğunlukla kaçış tepkisi göstermek durumunda kalmıştır.

Eserin ya hiç hatırlanmaması ya da eksik hatırlanmış olması, sebepsiz öldürme temalı eserin hatırlanmasına benzer bir sonuçtur. Büyük bir oranda kaçış tepkisi alan bu eserin hatırlanmaması da bir yadsıma olabilir. Çocukların baş edemedikleri bir ölümün arkasından ortaya çıkan yas sürecinde yadsıma davranışı gösterebileceği, ölümü görmezden gelmeyi tercih edebileceği bazı araştırmacılar tarafından ifade edilmiştir (Yörükoğlu, 2015). Ölümden kaçış tepkisinin bu kadar güçlü olduğu bir kurgusal ölüm biçiminde okurun ölümü görmezden gelme ihtimalinin var olması doğaldır.

Bu noktaya kadar amaç uğruna ölüm temalı eserin sonuçları paylaşıp tartışılmıştır. Aşağıda zorunlu öldürme temalı eserin sonuçları paylaşıp tartışılacaktır.

5.1.5. Zorunlu öldürme temalı eser karşısındaki tepkilere ilişkin sonuçlar ve tartışma

Zorunlu öldürme temalı eser karşısında üç tür tepki ortaya çıkmıştır: Kaçış, değiştirme ve kabullenme. Kaçış kategorisindeki katılımcılar ölümü bütünüyle eserden çıkarmayı, değiştirme kategorisindeki öğrenciler ölümün biçimini yahut ölenin kimliğini değiştirmeyi tasarlamışlar; kabullenme kategorisindeki öğrencilerse ölümün mevcut hâliyle eser içerisinde kalmasından yana olmuşlardır. Katılımcıların büyük bir

bölümü kaçış ve değiştirme, küçük bir bölümü kabullenme tepkisi vermişlerdir. Bu sonuçların ortaya çıkışında okuma alışkanlığı düzeyi oldukça etkili olurken, ölümle ilgili yakın zamanlı yaşantılar kısmen etkili olmuştur. Cinsiyetin etkisi ise diğer iki değişkene göre daha zayıf kalmıştır. Buna göre ileri düzey okuma alışkanlığına sahip öğrenciler, ya ölümü kabullenmiş ya da ölümün biçimi ve ölenin kimliği ile ilgili tasarrufta bulunmak istemişler fakat ölümden kaçış tepkisi göstermemişlerdir. Kaçış tepkisi gösterenlerin tamamı okuma alışkanlığı bakımından alt düzeyde olanlardır. Ölümle ilgili yakın zamanlı tecrübelerin zorunlu öldürme temalı eserdeki ölüm olgusuna gösterilen tepkilerle ilişkisi yalnız kabullenme kategorisinde belirgindir. Kabullenme kategorisindeki öğrencilerin tamamı, ölümle ilgili yakın zamanlı yaşantılar geçirmiş öğrencilerden oluşmaktadır. Diğer kategorilerdeki öğrenciler, ölümle ilgili yakın zamanlı yaşantılar bakımından homojen bir dağılım göstermektedir. Zorunlu öldürme temalı eser, hatırlama görüşmelerinde katılımcıların büyük çoğunluğu tarafından ya hiç hatırlanmamış ya eksik hatırlanmıştır. Eseri hiç hatırlamayanların tamamına yakını alt düzey okuma alışkanlığına sahiptir. İleri ve orta düzey okurlar ise eseri çoğunlukla eksik hatırlamıştır.

Okuma alışkanlığı düzeyinin tepkilerin yönündeki belirleyiciliği, önceki sonuçlarla örtüşmektedir ve kurgusal tecrübenin ölümden kaçış dışında özgün tepkiler geliştirilmesini sağladığını, kurgusal ölümle baş edebilme becerisini artırdığını göstermektedir. Zira okuma alışkanlığı düzeyi yüksek öğrenciler, eseri yeniden yapılandırdıklarında ya ölümü mevcut hâliyle muhafaza etmişler ya da birtakım değişiklikler teklif etmişlerdir. Beri taraftan alt düzey okuma alışkanlığına sahip olanlar, ‘ölmeseydi’ ibaresini içeren cümleler kurarak karşılık vermişlerdir. Önceki sonuçlarda bu durumu açıklamak üzere toplumsal çevrenin okuma eylemi üzerindeki etkisine (Başcı, 2008) ve ölümün modern toplumsal bellekteki kötücül imgesine (Ünal, 2011) atıfta bulunulmuştu. Aynı gerekçeler, okuma alışkanlığı ile zorunlu öldürme temalı eserdeki ölüm olgusu karşısında ortaya çıkan tepkilerin ilişkisini de açıklamaktadır. Özetle ifade etmek gerekirse alt düzey okuma alışkanlığına sahip katılımcılar, kurgusal tecrübesizlikleri dolayısıyla toplumdan edindikleri ‘ölüm kötüdür’ yargısının etkisinde kalarak kaçış tepkisi verme eğilimi gösterirken, ileri düzey okuma alışkanlığı olan katılımcıların kurgusal tecrübeleri onların tepkilerini zenginleştirmiştir. Son olarak ifade edilmelidir ki Alımlama Estetiği alanında etkin bir biçimde kullanılan beklenti ufku

kavramı da bu sonucu açıklamakta son derece işlevsel olabilir. Beklenti ufku, okurun metin türleriyle ilgili tecrübe ve bilgisi; okuma faaliyetinden önce metnin gerektirdiği geçmiş eserlere dair biçim ve tema bilgisinden oluşmaktadır (Rifat, 2013a, s.43,44). Okuma alışkanlığının artışıyla birlikte ortaya çıkan beklenti ufkundaki zenginlik, tepkilerin zenginliğini de doğurmuştur.

Eserin hatırlanma durumlarıyla okuma alışkanlığı düzeyi arasındaki ilişkinin niteliği, daha önceki sonuçlara benzemektedir. Literatürde bununla ilgili olarak Sallabaş'ın (2008) okuma tutumlarının okuduğunu anlamayla kısmen ilişki olduğuna işaret eden bir çalışması vardır. Bu çalışmadan hareketle okuma tutumlarının okuma alışkanlığı düzeyini yordadığını, dolayısıyla okuduğunu anlama becerisinin eserleri hatırlama durumları hakkında fikir verebileceğini ifade etmek gerekir. Bu durumda okuma alışkanlığı düzeyinin yükselmesiyle okurların eserleri hatırlama düzeyinin yükselmesi anlaşılabilir bir sonuçtur.

5.2. Öneriler

Bu bölümde sonuçlar ve tartışmadan hareketle araştırmacılara, öğretmenlere, ebeveynlere ve çocuk edebiyatı yazarlarına ayrı başlıklar altında önerilerde bulunulmuştur.

5.2.1. Öğretmenlere Öneriler

Öğretmenler,

- Ölüm temalı bir eseri çocuklara önerirken onların okuma alışkanlığı düzeyini, ölümle ilgili yakın zamanlı bir yaşantı geçirip geçirmediğini ve cinsiyetlerini göz önünde bulundurmalı,
- Okuma alışkanlığı düzeyinin, dolayısıyla edebî metin okuma tecrübesinin kurgusal bir ölümle baş etmede duygusal bir direnç imkânı sağladığının farkında olmalı,
- Öğrencilerinin hayatlarında gerçekleşen kayıplardan haberdar olmalı ve eser önerirken bu yaşantıların mahiyetine ve zamanına göre hareket etmelidir.

- Cinsiyetin edebî eserde ölen kahramanla özdeşim kurma konusunda belirleyici olabileceğini göz ardı etmemeli ve önerilen ölüm temalı eserlerde ölen kahramanın cinsiyetini de bilerek önermelidir.
- Ölüm temalı eserleri sağlıklı bir süreçte okuyabilmelerini sağlamak için kurgusal metin tecrübelerinin artırılması konusunda alt düzey okuma alışkanlığına sahip öğrencilere destek olmalı,
- Alt düzey okuma alışkanlığına sahip öğrencilere sebepsiz öldürme temalı eserde olduğu gibi çözümlenmemiş yas süreçlerini içeren ölüm temalı eserler önerirken dikkatli olmalı, ihtiyaç hâlinde okuma sürecinde öğrenciye kurgusal bilgilerle destek olmalı,
- Öğrencilere ölüm temalı bir eser önerirken çocuğun ait olduğu toplumsal çevrenin onun ölümü yorumlayışı üzerinde belirleyici olduğu unutulmamalıdır. Örneğin hayvanlarla daha yakın temas hâlinde bulunan ve hayvan ölümleriyle daha fazla yüzleşen kırsal bölge çocuklarıyla tersi bir durumda olan kent çocuklarının ölümle ilgili deneyimleri dolayısıyla tepkilerinin farklılaşabileceği göz önünde bulundurulmalı,
- Kız öğrencilerin ölüm temalı bir eser karşısında erkek öğrencilere oranla duygu ve düşüncelerini daha açık biçimde ifade edebileceği, erkek öğrencilerin söz konusu tepkileri dolaylı yollarla verebileceğinin farkında olmalıdırlar.

5.2.2. Araştırmacılara öneriler

Araştırmacılar,

- Bir araştırma konusu olarak çocuk edebiyatında ölüm sorununu ciddiye almalı ve derinlemesine incelemeli,
- Uygulamalı araştırmaların sağlıklı bir mecrada ilerleyebilmesi için ölüm temalı çocuk edebiyatı eserlerini edebî türlere, ölenin kimliğine ve ölümün biçimine göre sınıflandırmalı,
- Ölüm temalı çocuk edebiyatı eserlerini, nesnel ölçütler geliştirilerek yaşatabilecekleri duygusal deneyimin zorluğu bakımından sınıflandırmalı,

- Yaş, sosyoekonomik düzey vb. bakımından farklı çalışma gruplarıyla ve ölümün biçimi bakımından çeşitlilik arz eden eserlerle uygulamalı okur tepki araştırmaları yürütmeli,
- Çocukluğun tarihinde ölümün yeri tespit edilirken çocuklara yönelik edebî eserleri de göz önünde bulundurulmalıdır.

5.2.3. Ebeveynlere Öneriler

Ebeveynler,

- Çocukların okuma alışkanlığı düzeyleri ve ölümle ilgili yaşantıları hakkında bilgi sahibi olmalı ve ölüm temalı eserler okunurken bu bilgilerin işlevsel olabileceğinin farkında olmalıdırlar.
- Farklı cinsiyetteki çocukların ölüm temalı eserlerde yer alan ölümün belli biçimleri karşısındaki tepkilerinin farklılaşabileceğini bilmeli ve buna göre tavır almalıdırlar.
- Çocuklara ölüm temalı bir eser okutacaklarında bu eseri kendileri de okumalı ve eserdeki ölüm biçimini, yas süreçlerinin işlenişini görmeli, kendi çocuklarının özelliklerini de göz önünde bulundurarak söz konusu eseri okutmalı,
- Çocuklarda sağlıklı bir ölüm imgesi inşa edebilmek için nitelikli edebiyatın işlevsel olabileceğini bilmelidirler.

5.2.4. Çocuk edebiyatı yazarlarına öneriler

Çocuk edebiyatı yazarları,

- Eserlerinde ölüm olgusunu işlerken hedef kitlenin ölüm karşısındaki tepkilerinden haberdar olmalı, bu tepkileri önemsemeli,
- Okurlarının ölümü anlamlandırma biçimlerinin, yaş gruplarına; cinsiyete; okuma alışkanlığı düzeyine göre değişiklikler gösterebileceğinden haberdar olmalı; konuyla ilgili akademik yayınları dikkate almalı,

- Eserlerinde ölüm olgusunu gerekçesiz ve boşlukta bırakmamalı; yas süreçlerini çocuk okurda ruhsal tahribatlara sebep olmayacak biçimde çözümlemeli,
- Ölümün çocuklar tarafından, hayatın doğal bir parçası değil de sonsuz ve önlenemez bir acı olarak görülmesine sebep olabilecek bir anlayışla eserlerini kaleme almaktan sakınmalı,
- Öldürme eylemini olumlu bir davranış olarak onaylayan bir anlayışla yazmaktan kaçınmalıdırlar.



KAYNAKÇA

- Adler, A. (2009). *Yaşama sanatı*. (Baskı sayısı) çev. Kamuran Sipal. İstanbul: Say Yayınları
- Ak, S. (2010). *Dörtgöz (9. Basım)*. Can Yayınları
- Akal, A., ve Yener, M. (2012). *Kuş Uçtu Şiir Kaldı*. İzmir: Uçanbalık.
- Akerson, F. E. (2015). *Edebiyat ve kuramlar (3. Basım)*. İthaki.
- Akmehmet Şekerler, S. (2015) Nitel araştırma yöntem, teknik, analiz ve yaklaşımları (Ed.Seggie, F. N., ve Bayyurt, Y.) içinde *Derinlemesine görüşme*, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Akşehirli, S. (2011). "Çocuksu Duyarlılık" Kavramı Bağlamında Reşat Nuri Güntekin'in Gamsızın Ölümü Hikâyesi. *Electronic Turkish Studies*, 6(3).
- Alpöge, G. (2015). *Dedemi özlüyorum*. İstanbul: Kök Yayıncılık.
- Amis, M. (2011). Only brain injury could make me write for children. <http://www.theguardian.com/books/2011/feb/11/martin-amis-brain-injury-write-children>
- Ariès, P. (1962). *Centuries of childhood; a social history of family life*. (İngilizceye çeviren R. Baldick). New York, Knopf
- Ateş, N. (2010). *Hayalet Postacı*, İstanbul: Çizmeli Kedi Yayınları
- Aytekin, H. (2008). Çocuk edebiyatında ölüm teması. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (20), 89-102.
- Başçı, P. (2008). Türk edebiyatı kanonu ve ulusal kimliğin sınırları (The canon of Turkish literature and the limits of national identity). *World Languages and Literatures Faculty Publications and Presentations*. Paper 55.
- Barnes, D., Churley, P., & Thompson, C. (1971). Group talk and literary response. *English in Education*, 5 (3), 63-76.
- Beach, R., ve Hynds, S. (1996). Handbook of reading research Pearson, In P. D., Barr, R., & Kamil, M. L. (Eds.), *Research on response to literature*. 2, 453-489.

- Becker, R. R. (1999). Reader response: Students develop text understanding. *Reading Horizons*, 40 (2), 103.
- Bek, K. (2008). Bizim eleştirmenlerimiz, Ruken Kızıler (Ed.) içinde *İstanbul Türkoloji çıkışı* (S.79-103). İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları
- Bildik, T. (2013). Ölüm, kayıp, yas ve patolojik yas. *Ege Tıp Dergisi*, 52(4).
- Bilgin, N. (2006). *Sosyal bilimlerde içerik analizi -Teknikler ve örnek çalışmalar-*. Ankara: Siyasal Kitapevi.
- Benton, M. (2005). *Readers, texts, contexts: Reader-response criticism*. Understanding children's literature içinde (Ed. Peter Hunt), 86-102.
- Boratav, P. N. (1987). *Çocuk edebiyatı yillığı*, Mustafa Ruhi Şirin (Ed.) içinde *Masal*. Gökyüzü Yayınları, İstanbul, s. 112-124.
- Bozkurt, M., ve Memiş, A. (2013). Beşinci sınıf öğrencilerinin üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalığı ve okuma motivasyonları ile okuma düzeyleri arasındaki ilişki. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(3).
- Butler, F. (1972). *Death in Children's Literature*. *Children's Literature*, 1(1), 104-124.
- Bülbül, M. (2011). *Yazın eğitimi ile dil eğitimi*. Çizgi Kitabevi, Konya.
- Cevizci, A. (2015). *Felsefe Tarihi-Thales'ten Baudrillard'a*, Say Yayınları, İstanbul.
- Clark Schramm, Diana K.(1998). *The Concept of Death Education on Children's Understanding of Death*. Masters Theses. 373.
- Connell, J.(1996). Assessing the influence of Dewey's epistemology on Rosenblatt's reader response theory. *Educational Theory*, 46 (4), 395-413.
- Connell, J. M.(2000). Aesthetic experiences in the school curriculum: Assessing the value of Rosenblatt's transactional theory. *Journal of Aesthetic Education*, 34 (1), 27-35.
- Cooper, C. R. (1976). Empirical studies of response to literature: Review and suggestions. *Journal of Aesthetic Education* 10 : 77-93.

- Coşkun Ögeyik, M. (2004) *Yazın eğitiminde kuramlar ve uygulamalar*, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yabancı Diller Eğitimi Anabilim Dalı İngiliz Dili Eğitimi Bilim Dalı, Doktora Tezi.
- Creswell, J. W. (2013). *Araştırma deseni*. Çev. Selçuk Beşir Demir (Ed.). İstanbul: Eğiten Kitap.
- Cuddon, J. A. (2013). *Dictionary of literary terms and literary theory*. John Wiley & Sons.
- Çelebioğlu, Â., & Öksüz, Y. Z. (Eds.). (1995). *Türk Bilmeceler Hazînesi*. Kitabevi: İstanbul.
- Çelik, S. (2000). *Türk masallarında ölüm ve yas*, Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Dağlıoğlu, H. E., ve Çakmak, Ö. Ç. (2009). Okul öncesi çocuklarına yönelik yayınlanan hikâye kitaplarının şiddet ve korku öğeleri açısından incelenmesi. *Türk Kütüphaneciliği*, 23(3), 510-534.
- Demir, N. ve Demir, F. (2010). *Türk ninnileri*, Ankara: Sarkaç Yayınları.
- Dilidüzgün, S. (1996). *Çağdaş çocuk yazını*, Ankara: Yapı Kredi Yayınları.
- Dobie, A. B. (2012). *Theory into practice: An introduction to literary criticism*. Cengage learning.
- Dökmen, Ü. (1994). *Okuma becerisi, ilgisi ve alışkanlığı üzerine psiko-sosyal bir araştırma*. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Eagleman, D. (2016). *Beyin Senin Hikayen*, İstanbul: Domingo Yayınları.
- Eagleton, T. (2014) *Edebiyat kuramı: Giriş* (çev. Tuncay Birkan). Ayrıntı Yayınları: İstanbul.
- Eco, U., (1995). *Anlatı ormanlarında altı gezinti: deneme*. (Çev. Kemal Atakay) Can yayınları.
- Ekici, M. (1998). Dede korkut kitabı ve sözlü gelenek. *Bilge Dergisi*, 15, 18-23.
- Ergin, M. (2003). *Dede korkut kitabı*, (Yayına Hazırlayanlar: Murat Emre Şahin–Hasan Kadıköylü), Hisar Kültür Gönüllüleri.

- Ergiydiren, S. (2007). *Eleştiride fenomenolojik yaklaşımlar*. Hece.
- Ergun, P. (2008). *Dede korkut hikâyeleri*. 3. Baskı, Akçağ Yayınları, Ankara
- Fish, S. E. (1980). *Is there a text in this class?: The authority of interpretive communities*. Harvard University Press.
- Geçgel, H. ve Sarıçan, E. (2011). Ömer Seyfettin'in hikâyelerinde çocuk ve eğitim teması. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* (2011) 4/2, 164-175.
- Gibson, L. R., & Zaidman, L. M. (1991). Death in children's literature: Taboo or not taboo?. *Children's Literature Association Quarterly*, 16(4), 232-234.
- Göktürk, A. (2001). *Okuma uğraşı: yazın metninin kavranışında okur, metin, yazar: inceleme*. İstanbul: YKY.
- Gökşen, E. N. (1990). *Örnekleriyle çocuk edebiyatımız*, İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Gövsa, İbrahim Alâeddin(2008). *Çocuk Şiirleri*, İstanbul: Kardelen Yayınları.
- Güney, N. (2007). *Kemalettin Tuğcu'nun elli romanında ölüm ve şiddet konusunun incelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Gültekin, A. (2011). *Çocuk ve gençlik edebiyatı yazıları*. İzmir: Erdem Yayınları.
- Güngör, E. (2009). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin kitap okuma alışkanlığı ile Türkçe dersi akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Çukurova Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Adana.
- Holland, N. N. (1975). *Five readers reading*. Yale University Press.
- Iser, W. (1978). *The act of reading: A theory of aesthetic response*. Baltimor and London: The Johns Hopkins University Press.
- İşnas, S. (2011). *Masal türünün çocuktaki kavram gelişimine etkisi üzerine bir araştırma: Cahit Zarifoğlu örneği*, Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kabakçı, Ö. F., ve Korkut, F. (2010). 6-8. Sınıftaki Öğrencilerin Sosyal-Duygusal Öğrenme Becerilerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 33(148), 77-86.

- Kaminski, W. (2009). Çocuk ve Gençlik Edebiyatına Giriş,(çev.Y. Baş). Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Kaplan M. (1990). *Hayriyye-Nâbî İnceleme Metin*, Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Karaca, Ş. (2013). *Türk edebiyatında çocuk: Millî kimlik inşası (1900-1923)*. İstanbul: Kesit.
- Karakaya, Z. (2006). Günümüz Çocuk Edebiyatından Seçilmiş Çocuk Felsefesi Örnekleri, *Turkish Studies*, 1 (2006), Sayı: 2
- Karataş, T., Ağır A. ve Başkal Z. (2005). Sait Faik Öyküsüne Okur/Okuma Merkezli Bir Yaklaşım, *Hece Öykü Dergisi*, Yıl: 2, Sayı: 7. S. 108-116.
- Karakuş, G., Öztürk, Z., ve Tamam, L. (2012). Ölüm ve ölüm kaygısı. *Arşiv Kaynak Tarama Dergisi*, 21(1).
- Kasımoğlu, H. (2011). Van halk masal ve hikâyelerinin icra bağlamı olarak divanhane (duvakhane) geleneği. *Millî Folklor*, 23(89).
- Kaya, Vural (2007). Cahit Zarifoğlu'nun çocuk kitaplarında temel değerler, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Kharbe, A. S. (2009). *English language and literary criticism*. Discovery Publishing
- Kıvılcım, M., ve Doğan, D. G. (2014). Çocuk ve ölüm. *Turgut Özal Tıp Merkezi Dergisi*, 21(1).
- Klages, M. (2012). *Key Terms in Literary Theory*. Bloomsbury Publishing.
- Köylü, M. (2004). *Ölüm Olayının Çocuklar Üzerine Etkisi ve "Ölüm Eğitimi"*. Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, 17(17), 95-120.
- Krénova, M. (2016). *Death in Children's Literature*, Masaryk University Faculty of Arts, Department of English and American Studies, Master Thesis
- Küçükalp, K. ve Cevizci A. (2009). *Batı Düşüncesi-Felsefi Temeller*, İstanbul: İsam Yayınları
- Lekesiz, Ö. (2005). Çocuk Edebiyatı Edebiyat Değil Edebiyat Oyunu İçin Peşrev Çekmektir. *Hece Çocuk Edebiyatı Özel Sayısı*-104-105 s.463-464.

- Little, G. D. (1986). Handicapped Characters in Children's Literature: Yesterday and Today. *Children's Literature Association Quarterly*, 10(4), 181-184.
- Mete, G. (2012). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlığı üzerine bir araştırma (Malatya ili örneği). *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 1(1), 43-66.
- Moore, T. E., & Mae, R. (1987). Who dies and who cries: Death and Bereavement in children's literature. *Journal of Communication*, 37(4), 52-64.
- Moran, B. (2014). *Edebiyat Kuramları ve Eleştiri* (25. Baskı), İstanbul: İletişim Yayınları
- Newton, E., Stegemeier, G., & Padak, N. (1999). Young children's written response to text. *Reading Horizons*, 39 (3), 191.
- Nussbaum M.C. (1992). *Love's knowledge: Essays on philosophy and literature*. New York: Oxford University Press.
- Oğuzkan, F. (1987). *Çocuk Edebiyatı*, Ankara: Emel Matbaacılık.
- Onur, B. (2005). *Türkiye'de çocukluğun tarihi: çocukluğun sosyo-kültürel tarihine giriş*. Ankara: İmge Kitabevi.
- Ömer Seyfettin (1998). *Sanat ve Edebiyat Yazıları* (Haz. Muzaffer Uyguner), 2. Baskı, Ankara: Bilgi yayınevi,
- Ömer Seyfettin (1919). *İlk Cinayet*. Diken, S. 32
- Örnek, S. V. (1971). *Anadolu folklorunda ölüm*. Ankara: AÜ DTCTF Yayınları.
- Özbek, Y. (2005). *Postmodernizm ve Alımlama Estetiği*, Konya: Çizgi Kitabevi.
- Özdem F. (2016). *Simay- Ninem Diş Perisi Oldu*, İstanbul: Yapı Kredi Yayınları
- Özgül, K. (2005). Edebiyatın Çocukluğu, Çocukluğun Edebiyatı. *Hece Çocuk Edebiyatı Özel Sayısı*, -104-105 ,s.362-376.
- Öztürk, G. (2017) *Kuş Olsam Evime Uçsam*, İzmir: Tudem Yayınları
- Öztürk, H. (2015). Çocuklara Ölümden Bahsetmek: Dört Eser, Dört Farklı Bakış. II. *Uluslararası Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu*, Bildiriler Kitabı 689-698. Yayına Haz. Bican Veysel Yıldız ve Tacettin Şimşek

- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. (Çeviri Editörleri: Mesut Bütün ve Selçuk Beşir Demir), Ankara: Pegem Akademi.
- Piaget, J. (1999). *Çocukta zihinsel gelişim* (çev. H. Portakal). İstanbul: Cem Yayınevi.
- Polat, T. (1995). Yazın Metni-Okur İlişkisi Üzerine Düşünceler. *Studien zur deutschen Sprache und Literatur*, (9), 109-122.
- Polat, T. (2006). *Okur odaklı bir yaklaşımla yazın eğitimi*. Milli Eğitim Dergisi, 169.
- Postman, N. (1995). *Çocukluğun Yokoluşu*, (Çev. Kemal İnal), Ankara: İmge yayınları.
- Protherough, R. (1983). How children judge stories. *Children's Literature in Education*, 14 (1), 3-13.
- Pugh, T. (2010). Innocence, Heterosexuality, and The Queerness of Children's Literature. Routledge.
- Purves, A. C. (1973). *Literature education in ten countries*. New York: Wiley
- Rabinowitz, P. J. (1989). *Whirl without end: audience-oriented criticism*. In Contemporary literary theory (pp. 81-100). Macmillan Education UK.
- Rifat S. ve Rifat M. (2008). *Yapıta Yönelik Eleştiri, Yapı İncelemesi, Çoğul Okuma, Göstergebilim, Anlatıbilim, Alımlama Estetiği* (S. 177-185). Bizim Eleştirmenlerimiz içinde (Ed. Ruken Kızıler) İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları
- Rifat, M. (2013a). *XX. yüzyılda dilbilim ve göstergebilim kuramları*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Rifat, M. (2013b). *Açıklamalı göstergebilim sözlüğü: kavramlar, yöntemler, kuramcılar, okullar*. İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları
- Rosenblatt, L. M. (2013). The Transactional Theory of Reading and Writing Theoretical models and processes of reading içinde (Ed. Alvermann, D. E., Unrau, N., & Ruddell, R. B.) (Vol. 978, No. 0-87712). International Reading Assoc..
- Sağman, N. H. (2016). *İslâmî duyarlılık çerçevesinde Cahit Zarifoğlu'nun çocuk hikâyeleri*, Yüksek Lisans Tezi, Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü

- Sallabaş, M. E. (2008). İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Okumaya Yönelik Tutumları ve Okuduğunu Anlama Becerileri Arasındaki İlişki. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(16): 141–155.
- Sayın, Ş. (1979). " Yazınbilim ve Alımlama Estetiği (Rezeptınsaesthetik). *Bağlam-İÜ Yb. Diller Yüksek Okulu Almanca Böl. Dergisi*, Hüsnütabiat Matbaası, İstanbul, 103-118.
- Sayın Ş. (1999). *Metinlerle söyleşi*. İstanbul: Multilingual.
- Seibert, D., Drolet C. J., Fetro V. J. (2003). *Helping children live with death and loss*. Southern Illinois University Press.
- Seyidoğlu, B. (1987). Masalların kaynakları. *Çocuk Edebiyatı Yıllığı*. İstanbul: Gökyüzü Yayınları.[125-129].
- Sever, S. (2012). *Çocuk ve Edebiyat*. İzmir: Tudem Yayıncılık.
- Silahsızoğlu E. (2011). *İstanbul ili örneğinde Türkçe öğretmenlerinin yazın kuramlarına ilişkin görüşleri*, İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi.
- Sipe, L. R. (2009). *Storytime: Young Children's Literary Understanding in the Classroom*. Teachers College Press. 1234 Amsterdam Avenue, New York, NY 10027.
- Smith, E. L. (1980) *The Portrayal of Death in Children's Literature since 1930*, University of Manitoba, Department of Family Studies, Yüksek Lisans Tezi
- Solak, Ö (2014). *Edebiyat biliminde kuram ve yöntem, bütün alt disiplinleri ve çalışma alanlarıyla*. Nobel Akademik Yayıncılık, Ankara.
- Swenson, E. J. (1972). The treatment of death in children's literature. *Elementary English*, 49 (3), 401-404.
- Şen, E. (2016). Çocuk edebiyatında bir yaşam gerçekliği olarak ölüm olgusu üzerine bir inceleme (Sevim Ak Örneği). *Uluslararası Türk Kültür Coğrafyasında Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(1).
- Şirin, M. R. (2016). *Çocuk, çocukluk ve çocuk edebiyatı*, İstanbul: Kapı Yayınları

- Şimşek, T., Arslan, A.ve Yakar, Y. M. (2012). “Çocuk Edebiyatı Tarihi”. *Tacettin Şimşek (Ed).Kuramdan Uygulama Çocuk Edebiyatı El Kitabı* (43-65). Ankara: Grafiker Yayınları.
- Şimşek T. (ed.) (2016) *Okul Öncesinde Çocuk Edebiyatı ve Medya El Kitabı*, Ankara: Grafiker Yayınları
- Şimşek, Ş. (2005). *Kemalettin Tuğcu'nun hayatı ve 50 romanından hareketle çocuk edebiyatımızdaki yeri*, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yüksek Lisans Tezi)
- Tanhan, F. (2007). *Ölüm Kaygısıyla Baş Etme Eğitiminin Ölüm Kaygısı ve Psikolojik İyi Olma Düzeyine Etkisi*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Tanhan F. Ve Arı İnci F. (2009) *Ölüm Eğitimi*, Ankara, Pegem Akademi
- Tanç N. (2013) *Alımlama estetiği ışığında Hüsn ü Aşk'ın tahlil ve tenkidi*. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Doktora Tezi)
- Temizyürek, F., ve Ümran, A.(2014). *Çizgi filmlerdeki subliminal mesajların çocuklar üzerindeki etkisi*. Cumhuriyet International Journal of Education, 3(3).
- Temizyürek, F., Şahbaz, N. K., ve Gürel, Z. (2016). *Çocuk edebiyatı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Toprak, M. (2003). *Hermeneutik (yorum bilgisi) ve edebiyat*. İstanbul: Bulut Yayınları.
- Torusdağ, G. (2013). Metindilbilime genel bir bakış ve metindilbilimsel bir çözümleme örneği olarak Ömer Seyfettin'in İlk Cinayet'i. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 24: 54-86.
- Tribunella, E. L. (2010). *Melancholia and Maturation: The Use of Trauma in American Children's Literature*. Univ. of Tennessee Press.
- Tunalı, İ. (2011). Estetik (13. Baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Tunç Oppermann S. (1994). I.A. Richards'tan Wolfgang Iser'e: Okur Merkezli Eleştiri ve Okuma Kuramının Gelişimi." *Kuram 4* (Ocak): 32-38.
- Turan L. (2013) *Çocuk yayınlarında yer alan bazı olumsuzluklar*. Eğitim fakülteleri için çocuk edebiyatı içinde (Yılar ve Turan Ed.) s. 201-224. Pegem Akademi.

- Turan, L. (2006). Violence and death in stories of war period writer Ömer Seyfettin, *ERIC Digest* , ED493901 p.28.
- Tüfekçi Can, D. (2012). *Çocuk edebiyatı üzerine bir araştırma: Tanımlar, türler ve teoriler*. Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi.
- Tüzel, S., ve Kurudayıoğlu, M. (2013). Alımlama estetiği kuramı doğrultusunda okurun beklenti ufkuunun tespit edilmesi üzerine uygulamalı bir çalışma/exploring the expectation horizon of readers in reception theory: A practical study. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10 (21), 101-123.
- Tyson, L. (2014). *Critical theory today: A user-friendly guide*. Routledge.
- Uğurlu, S. B. (2010). Çocuk edebiyatı eleştirisi. Children's literature criticism. *Turkish Studies International Periodical for the Languages Literature and History of Turkish or Turkic*, ISSN, 1308-2140.
- Ulusoy, M. (2016). Resimli çocuk kitapları ve okur-tepki Teorisi. *İlköğretim Online*, 15 (2).
- Uysal B. (2016). Çocuk ve suç: İlk Cinayet isimli öyküden hareketle suç psikolojisi, *III. Uluslararası Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu, Bildiriler Kitabı*, 189-197. Yayına Haz. Bican Veysel Yıldız, Tacettin Şimşek, Melike Günyüz
- Ülsever, Ş., R. (2005). Alımlama ve okur tepkisi bağlamında Nazlı Eray'ın "Monte Kristo" adlı öyküsünün incelenmesi, *Süleyman Demirel Üniversitesi Burdur Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6 (10):61-74
- Ünal, M. S. (2011). Zamansız ölüm: Geleneksel ve modern toplum karşıtlığında ölümün yeri. *Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi*, 11(2), 121-133.
- Vries, A. (1995). Views on children's literature in the Netherland after 1880. Aspects and issues in the history of children's literature içinde (Ed. Maria Nikolajeva) London: Greenwood Press.
- Walker, M. E., & Jones, J. (1986). When children die: death in current children's literature and its use in a library. *Bulletin of the Medical Library Association*, 74(1), 16.

- Wimsatt, W. K., & Beardsley, M. C. (1946). The intentional fallacy. *The Sewanee Review*, 54 (3), 468-488.
- Wimsatt, W. K., & Beardsley, M. C. (1949). The affective fallacy. *The Sewanee Review*, 57 (1), 31-55.
- Wiseman, A. M. (2013). Summer's End and Sad Goodbyes: Children's Picturebooks About Death and Dying. *Children's Literature in Education*, 44(1), 1-14.
- Wolf, S. A. (2014). *Interpreting literature with children*. Routledge.
- Yalanız, T (2013). *Kemalletin Tuğcu'nun romanlarında kurgu ve gerçeklik*, Fatih Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Yaqoob, M. (2014a). *Okur ve metin: Yirmibirinci yüzyılda edebiyat teorisi ve edebiyat öğretimi-I* (Çev.: Yrd. Doç. Dr. Adem Çalışkan), *Bercesta Aylık Kültür – Sanat – Edebiyat Dergisi*, 139, 1.
- Yaqoob, M. (2014b). *Okur ve metin: Yirmibirinci yüzyılda edebiyat teorisi ve edebiyat öğretimi-II* (Çev.: Adem Çalışkan), *Bercesta Aylık Kültür – Sanat – Edebiyat Dergisi*, 140, 2.
- Yavuz, H. (2010). *Okuma biçimleri: varlığın ve sanatın dili*. Timaş Yayınları.
- Yavuzer, H. (2012). *Çocuk Psikolojisi*, Remzi Kitabevi, İstanbul.
- Yerlikaya, E. (2003). *Mizah Tarzları Ölçeğinin Uyarlama Çalışması*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, K., Çetinkaya, F. Ç., ve Ateş, S. (2016). Öğretmen adaylarının okuyucu inançları ve okuduğunu anlama başarıları arasındaki ilişkiler, *Trakya University Journal of Social Science*, 18 (1).
- Yıldız, M. (2013). Okuma motivasyonu, akıcı okuma ve okuduğunu anlamının beşinci sınıf öğrencilerinin akademik başarılarındaki rolü. *Turkish studies-international periodical for the languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8, 4.
- Yıldız, M. (1996). Ölümle ilgili genel tutumlar, *Akademik Araştırmalar-Sosyal Bilimler Dergisi*, 1 (1): 178-188.

- Yıldız, A. (2004). Çocuk, ölüm ve kayıp. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(1), 125-144.
- Yılmaz, B. (2004). Öğrencilerin okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıklarında ebeveynlerin duyarlılığı. *Bilgi Dünyası*, 5 (2), 115-136.
- Yılmaz R. (2014). *Anlatı yoluyla dünyanın zihinsel yeniden kurulumu: "Palto", "Dönüşüm" ve "Hayvan Çiftliği" romanlarının alımlama pratikleri üzerine bir inceleme*, Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Doktora Tezi).
- Yörükoğlu, A. (2015). *Çocuk ruh sağlığı*. Özgür Yayınları, İstanbul.
- Yurdakul, Y. B. (2015). Kanatlı Sözler Bahçesi Çocuklar için Şiir Seçkisi, İstanbul: Mavibulut Yayınları
- Zarifioğlu, C. (1989). *Ağaç okul*, İstanbul: Beyan Yayınları
- Zarifioğlu, C. (2016). *Serçekuş*, İstanbul: Beyan Yayınları
- Zengin, M. İ. (2017). *Halepli Zeynep*, İstanbul: Vak Vak Yayınları
- Zengin M. İ. (2017). *Dondurmalı Matematik*, İstanbul: Vak Vak Yayınları
- Zima, P. V. (2015). *Modern edebiyat teorilerinin felsefesi* (Çev. Mustafa Özsarı). Ankara: Hece Yayınları.

EKLER

EK 1. Araştırma İzin Yazısı

ARTVİN ÇORUH ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

- İlgi : a) 01/02/2016 tarih ve 488 sayılı yazınız.
 b) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 2012/13 nolu genelgesi.
 c) Valilik Makamının 12/02/2016 tarih ve 1670405 sayılı olur yazısı.

Artvin Çoruh Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitim Bölümü Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı Arş.Gör. Hüseyin ÖZTÜRK "Çocuk Edebiyatında Tartışılabilir Konular" hakkında beşinci sınıf öğrencilerinin algı ve görüşlerini tespit etmek amacıyla hazırlayacağı doktora tezinin uygulamaları için, **15 Şubat- 30 Nisan 2016** tarihleri arasında 12 hafta süreyle Artvin Merkez Atatürk Ortaokulunun 5/B sınıfında Artvin Çoruh Üniversitesi Rektörlüğü ve ilgili okul müdürlüğünün uygun gördüğü zamanlarda haftada 1 ders saati olmak üzere toplamda 12 saati okuma, yazma, dinleme ve konuşma etkinlikleri yapmak için belirtilen tarihler arasında çalışma yapma isteği ilgi (a) yazı ile müdürlüğümüze bildirilmiştir.

Söz konusu çalışmanın genelgede belirtilen esaslar doğrultusunda yapılması ve veri toplama aracı olarak Müdürlüğümüz tarafından mühürlenerek yazınız ekinde gönderilen mühürlü nüshanın kullanılması hususunda;

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

Abdulcelil KAHVECİ
 Milli Eğitim Müdürü

EKLER

1-Onay (1 Sayfa)

Güvenli Elektronik İmza

Aksi ile Anılmaz.

16.02.2016

Şahin

Artvin İİMEM
 Elektronik Ad: artvin.mem.gov.tr
 e-posta: istatistik08@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: Ayşel YÜCEL Ayniyat Sayınan
 Tel: (0 466) 2125951
 Faks: (0 466) 2123618

Bu evrak güvenli elektronik imza ile onaylanmıştır. <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 5ec8-e8db-3927-ac25-53f7 kodu ile teyit edilebilir.

EK 2. Okur Otoportreleri

Merhaba Sevgili Meraklı,

İlk öncelikle soruların ve mektup yazmam çok hoşuma gitti. Özellikle ilk sorundan "kitaplarla aram nasıl" sorusu cevaplamak istiyordum. Benim kitaplarla aram çok iyi. 2. olarak kitapları sevmem nedeni, kitaplar diğer birim okumayı sevdiğim türde ise beni düşümler ve seviniminin gelmesini içerir ve zihnimin 3. soruları da çok romanları ve konik çok okuyucu hikayelerini benzer düşünceye göre bir romanından naslanırım. 4. sorunun cevabı adında yatağında uyanırken ve derslerimi, ödevimi bitirdikten sonra benim için varışılacak yerdir kitap. Bu nedenle soruları bu şekilde cevaplayabileceğimi düşünüyorum. Kitaplarını görmek için ve Türkçe Öğretmenim. [REDACTED] öğrenise düşünürüm. Bu da 5. sorunun cevabıdır. 6. soruları evet diyerek sonlandırmak istiyordum. 7. sorunun ise evet gerekte düşünce aklı arkadaşım ile değişimi okuyordum. Gani gelmezse başı sağolsun anken veriyordum ki ona güveniyordum. Birkereit bir şey.

2. paragrafın bana kitap etmiyorsa. Sadece kalm ve konusu diğer kitaplarla da çok hoşlanmıyorum. Bir de önce bilgisayar döner. Nedeni aslında kitaplarla bir çok şey katar fakat zihnimin kday olduğu için ben bilgisayar alıyorum. Fakat ben diğer kitapları biliyorum, işte diğer neyete farklı bir yandan bakırmızı sağlıyor. Ben sana ömürüğe kırılsak ki bilgi veriyorsan çok kitaplarla veriyordum zamanı düşünüyordum.

Merhaba,

Yeni bir kitap serisi serim.

Kitapların, okumaları, serimlerin neden
bilgilerle ilgili. Ses ve yazı kütüphane
gibi bir yer. Her bir serinin bir okuması
yeter. Öğretmenim ve arkadaşlarım

Her bir kitabın, içinde serimim ama
okumaları kitaplar da geri getirmeliyim
kütüphaneye, kitaplar, kitap serimim.

Hayatı öğrenimim. Öğrenimim kitap ama
okumaları okumaları yeter. Hayat okumaları.

Kitaplar kitaplar. Her bir serimim.

Kitap okumaları, serimim her okumaları
okumaları.

Berim okumaları. [redacted] tamam.

serim tamam okumaları. Her bir serimim.

Her bir serimim.

Merhaba Meraklı,

Su an inan kim olduğunu merak ediyorum kitaplar konusunda, kitaplar bana samimi geliyor ama bazılar. Kitaplarla aram iyi, onları seviyorum neden, üzüntülü olduğum zamanlar kitap bana iyi geliyor. Su türleri seviyorum: roman, fantastik, acıklı. Fide kimse yokken çok kitap okurum ve o zaman mutlu olurum. Kitabı öğretmek için, arkadaşım tavsiye ederse okurum. Bence herkekle kitap olmak mantıklı. Ödünç veririm. Gari gelmezse verdiğim kişiye nazikçe uyarırım. Onlardan öğrenmem. Neden, onlar sevinli ve içi güzellerdir. Eğlenceli olması gerek. Bilgisayar kitabı okumey Çok mutlu olurum. Bende ona kitap olurum. Kısacası Sevmek gibi olmasın, iyi bir okuyucuyum. Görmek üzere meraklı.

01.11.2016

Merhaba Meraklı,

Ben de seni tanımak istiyorum ve bana soracağın sorulara samimi bir şekilde cevap vereceğim.

Benim kitapları aram çok iyi ve onları çok seviyorum çünkü onlar benim dostlarımlar gibi, ben kitapların bizim dostumuz olduğunu düşünüyorum.

Kitap seçerken yaşama uygun eğlenceli kitapları seçiyorum.

Kitabı her yerde okur her yerde mutlu olurum tabii gülmüştük yerlerde okumayı sevmem. Kitabı bana kim hediye ederse etsin mutlaka okurum.

Harclığımı kitap almak için kullanırım bence mantıklı. Tabii ödünç

veririm. Kitabım geri gelmez se

hicbir şey yapmam. Hayır onlardan öğrenmem, hepsinden. Kitapların

pis bir yanı yok neden öğreneyim ki. Evet var. Yaşıma uygun eğlenceli

olması gerekiyor. Evet bilgisayar

kitabı dâver çünkü bu neslin çocukları bilgisayara daha çok

önem veriyorlar. Bana kitap hediye edilirse çok mutlu olurum.

Benim bu yazdıklarımın nasıl bir okur olduğumu anlamışsındır herhalde.

Herhalda Meraklı

Herkesim oludum kitap durmaya çok severim. Bazen
herkisi kitabı en küçük teyzenin önerdiği kitaplar
olun, aklıla teyzenin... zekine güvenirim. kitap durmaya
bayılırım. yedimden önce... en az 10 dakika kitap durmaya
okurum. eğer duymaz... her gün... her gün... kitap
okunur. herkeşin kitabını paylaşmayı severim. aklıla
kitapların... her... her... her... her... her... her...
kitaplarına... her... her... her... her... her... her...
olan... mektubu... merakla bekliyorum.

01.11.2016

Sevgili Merok,

Merhaba, mektubunu okudum. Sen kimsin diye sordum. Beni tanıma ihtiyacı varsa tanışalım. Adın [REDACTED] Atatürk Ortaokulunun [REDACTED] sınıfına gidiyorum. Kitaplara severim ama kamili kitaplardan hoşlanırım. Abbonların yanında alırım doğru kitap okusam mutlu olurum. Kuzenim olan ablam önerirse mutlaka okurum. Bence harfligini kitaba vermek mantıklı. Kitaplarımı başkalarına ödünç veririm ama geri gelmezse çok üzülürüm.

Bu arada tabii ki de kitaplardan tiksiniyorum. Bence bilgisayar kitabı da olmaz. Meziyet kitap okuduktan sonra bilgisayar onu da ver ve o okumazdan çıkar.

İnsanlar geri yazarsın...

Sevgili Meraklı,
 kitapları severim ve niçin severim
 çünkü kitaplar benim dostum gibi
 sıkıldığımda bir kitabı alıp okuyunca
 sıkıntılar geçer ve mutlu olurum.
 Bilgilerimin sınavlarıma, derslerime
 yardımcı olur fikirlerim bu kadar.
 Kitaplarla aram çok iyi olmasada
 biraz iyiliği yeni kitap okuyarak severim.
 Onları niçin seviyorum çünkü onlar
 benim dostum gibiler yani beni
 öğütürler mutluğa davet edebilirler,
 eğlendirebilirler.
 Hikaye, masal, roman türü kitaplar
 severim.
 Bazenye giderken yani arabaya dayken,
 atabirlerken yani kasacasını sıkıldığım
 anlarda ve sıkıldığım yerlerde.
 Arkadaşlarım, ailem, yazarları, izahatçıları
 bu kadar.
 Benim göre çok mantıklı olmayabilir.
 Genellikle vermem ama bazen veririm.
 Yani verdiğim kişiye biraz kıskanırım,
 kitabımı geri alırım ve bir daha ona
 kitap vermem. / Hayır hiç birinden iznen-
 miyorum. Kitapları sevebilme ihtimalim
 var. Kalın kitap olması gerek ve bebeğe
 olmaması gerek. Bilgisayarın kitabı dövrü
 konusunu pek okumadım. Mutlu olurum.
 Ben de senin. Görüşmek üzere...

Merhaba,

Şimdi ben senin yazdığın mektuba cevap vericem. Ben kitap okumayı sevenim ama okuduğum kitabı anlayamıyorum. Çünkü kitab okuyunca zihnim daha çok acılıyor ve okur mamı dahada çok güçlendiriyorum. Daha çok eğlenceli ve komik kitapları seviyorum. Evde tek başıma olunca daha çok okuduğumu anlarım ve mutlu olurum. Ablam çünkü ablam kitapları çok seviyor ve arkadaşlarım tavsiye ederse okurum. Bence mantıklı. Evet. Benim çok sevdiğim kitabı da resimlerim. En sevdiğim kitabı da öğrenmem. Hayır. Çünkü en sevdiğim kitabı var. Çünkü seviyorum. Eğlenceli komik, bilgi verici. Hayır. Mutlu olur. Dedim gibi eğlenceli, komik bilgi verici.

01.11.2016

Sevgili Meraklı,

Kitaplarla aram iyi, ama hepsiyle değil. Ben maceralı, savaşlı ve biraz da resimli kitaplar sevirim. Çünkü onlar eğlenceli oluyor. Hani günlük gibi yazanlar oluyor. Eğer arkadaşımla okursam daha da okuma hevesim artıyor. Arada bir harçlığını biriktirip alıyorum. Bir kitap sevmem için az önce yazdıklarım olmalı. Bilgisayar kitabı döner mi? kısmına gelince bunun biraz zor olduğunu söyleyebilirim. Bana hediye olarak kitap alırsa sevinirim. Görüşmek üzere Meraklı.

01.11.2016

Merhaba Meraklı,

Ben kitaplar hakkında iyi şeyler düşünüyorum ama bazen kitaplardan hiç başlanmıyorum nedeni ise canımın istediği kitapları bulamıyorum.

Benim kitaplarla aram ne fazla iyi ne de kötü ben canım istediği zaman kitap okumayı seviyorum. Bazı kitapları herkese tavsiye ederim neden diye sorarsanız kitaplar bizim zihni mizi geliştiriyor. Şuna gelince ben zaman zaman odamdaki yatağında kitap okumayı bazen ise kütüphane deki kitapları o yerlerde okuyunca mutlu oluyorum. Paramı ben tutumlu olarak kullanırım ama kitap almak her zaman mantıklı olmaya bilir. Birisine kitap verdiğim ve o kitabı kaybettiye "canın sağ olsun" derim.

Bunların sonucunda ise pek fazla kitaplardan öğrenmiyorum. Kitabın iyisi kötüsü yoktur sonuçta ikisi de yazılar ve harflerden oluşur. Bana kitap vermek mutlu olurum ama tabi benim sevdiğim kitap türü masal ise.

Merhaba ben [REDACTED]

kitap okuma çok güzel bir şeydir herkeze
tat siye ederim kitaplarla aram
güzel ama çok okumam çok güzel olduk lar
icin Cizgi roman, Hikaye, Öykü vb.
başvaktitlerim de kitap okurum
her kez kitap okunamı tavsiye
ederse okurum kitap okuma güzel
bir şey ve paramı niye verirsem
her tür den kitap okumak istiyorum
evet başkalarına ödünç veririm çünkü
herkezin okumasını istiyorum
eğer vermesse isterim hayır hiç
kim seden iğren miyorum.

01.11.2016

Merhaba,

Sorduğum soruların cevaplarını vericem
 Kitapları aram için Kitapları seviyorum,
 Bu Kitap türlerini seviyorum
 Masal, Hikaye türlerini seviyorum
 Kitapları okudum okuyorum okşam okuyorum
 Gece okuyorum önce harflerimi
 Kitap için harcarım Kitap okuyan
 Birisi harcar, Kitapımı okumak için
 ama okuduktan sonra geri verirdi
 Kitaplardan öğrenmek bilgisayar
 Kitapı okumak eni bilmen
 bana kitap hediye edebilir
 mutlu olurum

Adım [REDACTED] bende.
 Sanitane makine çok istiyorum kitaplar
 konusunda ben kitap severim. Şiir, roman
 masal kitapları okurum herşeyi alıyorum.
 Baskıların odunçuk veriyorum bana kitap
 hediye alsalar seçerim baybay.

Merhaba

Ben de sana kendimi tanıyım benim adım [REDACTED] sınıfına gidiyorum ve Arktünde yaşıyorum. Kısacası bakıldığında düşündüğüm şeylerse; insanlara bilgi veren bir en değerli bir nesne katabiliriz okumayı sevmedim. Sevmeyenler ama kitap insana okuduğum çok bilgi veriyorki o yerde büyük kütüphane olması gerekiyor. Okuyan illalarda kitap okumam diyorsa derslerine çok çalışsınlar. Kitaplar benim için birer birer. Benim de genellikle romanlar klasik ve bilgi veren kitaplar okumayı çok seviyorum. Çünkü insanların hayatına değerli şeyler katıyor mesele öğretmek değil okumak istiyorum. Ben öğretmek istiyorum. Ben kitap okumam benim benim büyüden kitap okumayı çok seviyorum. Ben kitap yaparken kitap okumayı daha çok sevdim hem de sesli kütüphane kitapların sesini duyurca daha iyi oluyor. Kitabı beğeniyorsanız tavsiye etse okurum kısacası kitap tavsiye etse etse benim için de okurum. Ben de mantıklı kitaplarımı başkalarına öneririm çünkü onların da bilgi edinmesini istiyorum. Geri gelmezse bir şey olmaz. Belki kitabı sevmiştir.

Benim sevmediğim kitapta vardır. Yani ansiklopediler hiç sevmemim sebebi; çünkü okuyucu bilgi katıyor ama yani herkesin bir sevmediği kitap varsa benimde öyle var. Bilgi vermez gerek. Evet çünkü Bilgi veriyor insanların okumadığı ve herkes okunuyor kitap okumuyor.

Merhaba,
 Şimdi ben sana cevap vereceğim,
 kitapları severim her akşamları
 kitap okurum. İy okumak için severim,
 Levent serilerini ve parates serisi Annem
 ve Babam tavsiye etse okurum. H. A. İ.
 maruk değil arkadaşım ise de kitapları
 veririm geri vermese de elim ki kitap
 hiçbir yer alırım öğrenmiyorum var
 resimli kitaplar çok dövmes bilgisiyar
 biraz okuyamıyorum okuyorum görürs
 meraklı.

EK 3. Türkçe Öğretmeni Tarafından Yazılan Okur Portreleri

Ö1

Okumaya ilgi ve isteği oldukça yüksek bir öğrenci. Cinsiyetine bağlı olarak geliştiğini düşündüğüm bir okuma alışkanlığı var. Daha çok kız öğrenciler tarafından tercih edilen yazarları takip ediyor. İpek Ongun mesela... Okuduğu kitap hakkında konuşmayı seviyor. Sık sık arkadaşlarına tavsiyelerde bulunuyor. Benim ve diğer öğretmenlerinin okuma konusundaki tavsiyelerine elinden geldiğince uymaya çalışıyor. Bu durumun ortaya sözel bilişsel yeterliliklerinin iyi olması etkili oluyor gibi geliyor bana. Ailesi, özellikle de annesi bir okur olarak B....'in gelişimi üzerinde oldukça belirleyici çünkü annesi ile gerçekleştirdiğimiz veli görüşmelerinde bunu kolayca hissedebildim. Okulun kütüphanesinde oldukça etkin bir biçimde yararlanıyor. Kütüphane kayıtları da bunu gösterecektir. Hemcinslerinden oluşan yakın arkadaş çevresiyle kitap üzerinden oldukça sıkı bir ilişkisi var. Bazen ait olduğu gruptaki bütün öğrenciler, beğendikleri bir kitabı sırayla okuyorlar.

Ö2

Okumaya karşı üst düzey bir ilgisinin olduğundan söz edemesek de kendi yaş grubu içinde orta düzeyde bir okuma sevgisinin olduğunu söyleyebilirim. Onun kitap tercihlerinde daha çok dikkatimi çeken nokta az hacimli eserleri seçmesidir. Masal türüne bir ilgisinin olduğu dikkatimi çekti. Belki de genel olarak masalların daha az hacimli olmasından kaynaklanıyor olabilir. Arkadaşlarıyla kitaplar hakkında sohbet ettiğine de çok fazla şahit olduğumu söyleyemem. Yakın arkadaşları kitapla olan bağı zayıf öğrencilerden oluşuyor yoksa zihinsel olarak kitap okumaya yatkın ve yeterli fakat yönlendirilmeye ihtiyacı var. Anladığım kadarıyla ailesi bu konuda onu teşvik edecek bir yapıda değil. Öyle tahmin ediyorum ki evde kitap okunmuyor.

Ö3

Şu an için T. B....'in etkili bir okuma alışkanlığının var olduğundan söz edebiliriz. Bunun sebebi arkadaş çevresidir. Tuana, psikolojik yapı olarak arkadaş çevresinden etkilenmeye açık ve rekabetçi bir öğrencidir. Zihinsel yeterlilik bakımından da okuma alışkanlığını güçlendirmeye müsait bir öğrencidir. Okuma tavsiyelerimi dikkate alıyor. İçinde sihir, büyü geçen akıcı ve fantastik kitapları tercih etme

eğiliminde bir öğrenci. Ailesinin öğrenci üzerinde ders başarısı konusunda ciddi bir baskı var gibi görünüyor. Bu durum, onun kitaplarla olan bağımlı zayıflatabilir gibi çünkü ders başarısının kitaptan önemli olduğu duygusunu yaşatabilir fakat yakın arkadaş çevresi onu okumaya fazlasıyla teşvik edici... Okuduğu kitapları bana anlatmayı çok seviyor.

Ö4

Z....'in iyi bir okuma alışkanlığı var denilebilir ancak bu alışkanlığın oluşmasında en önemli etken onun kitap sevgisi değil. Daha ziyade zihinsel yeterliliğinin iyi oluşu, yakın arkadaş çevresinin okumaya olan ilgisi ve ailesinin bu konudaki teşvikidir. Kolaylıkla tüketebileceği eserleri tercih eder. Seçtiği eserler çoğunlukla hacmi az olan eserlerdir. Onun okuması, büyük bir ilgi ve istekten daha çok sorumluluk duygusuna dayanır. İçinde bulunduğu ortam olmasa okumaktan kolayca kopması mümkündür. Genel olarak zihinsel emek harcamaktan kaçınan bir öğrenci olduğu için bu karakteri okuma faaliyetine de yansıyor.

Ö5

I... başarılı ve bağımsız bir okurdur. Benim tavsiyelerimi de dikkate almakla beraber çoğunlukla kitap tercihlerini kendisi yapar. Kitaplar hakkında yorumlar yapmayı sever. Kendisini yazarın yerine koyarak sık sık değişiklikler de yapmak ister. Okuduğu kitapların içinde kaybolabilir. Okuduklarını kolay kolay unutmaz. Haftalar sonra bile ayrıntılı bir şekilde anlatabilir. Okuma konusunda zihinsel yeterlilik bakımından üst düzeydedir çünkü pek çok öğrenci gibi onu okumaya teşvik eden bir ailesi yok. Okuma onun için bir sorumluluktan ziyade keyif aldığı bir alışkanlıktır. Okurken sevdiği herhangi bir işi yapıyormuş gibi davranır. Yakın arkadaş çevresi okuma alışkanlığı olan öğrenciler oluşuyor ancak I... 'ın okumaya olan ilgisinin onlara bağlı geliştiğini söylemek zordur. Aslında genel anlamda bağımlı bir yapıya sahip değildir. Sık sık kendi kararlarını kendi verebilir. Bu durum okumaya da yansımış gibi görünüyor.

Ö6

Okuma işine zihinsel olarak yeterli ve yatkın fakat ilgi ve istek bakımından aynı durumda olduğunu söyleyemem. Bir kitabın onun ilgisini çekebilmesi için yer yer saçmalığa dayalı bir komiklik taşıması lazım ya da acayip bilgiler içermesi lazım, onu şaşırtması lazım... Genelde piyasada yaygın olarak satılan (Saftrik Greg vb.) serilere ilgi duyuyor. Klasik anlamdaki öykü ve masalları çok fazla tercih etmez. Ancak ailesi onun sevdiği tarzda kitapları okumasından pek memnun değil. E... bunu sınıfta ifade ediyor. E...'nin kitaplara bağlı sosyal etkileşimi sınırlıdır. Arkadaşlarıyla kitaplar hakkında sohbet ettiğine nadiren şahit olurum.

Ö7

Okuma alışkanlığı var diyemem. Yalnızca kitaplar konusunda değil hemen her konuda kendini çok fazla ifade eden bir yapısı yok. En azından öğretmenlerine karşı böyle... Onu elinde ders kitabı dışında bir kitapla çok fazla görmedim. Ailesinin de kendisinden bu konuda bir beklentisi olduğunu hissetmiyorum. Onunla daha çok annesi ilgileniyor ve genel düzensizlikten şikayetçi... Yakın arkadaş çevresinin de kendisine benzer şekilde kitaplarla bağının zayıf olduğunu gözlemliyorum. Bütün bunlara rağmen zihinsel olarak okuma alışkanlığı kazanma ihtimalinin büsbütün yok olduğunu düşünmüyorum. Yakın iletişim kurulmasına pek fazla izin vermediği için onun hakkında acele karar vermemek gerek. Belki şu ifade edilebilir: Onun genel tavrı, zihinsel olarak zahmetli işlerden kaçınıyormuş algısı oluşturuyor. Belki bu durum, onun okuma faaliyeti konusundaki hâlini açıklayabilir.

Ö8

Görünüşte İ...'nın okuma alışkanlığı var. Onu elinde kitapla sık sık görmek mümkün ancak birtakım sorunların olduğu da kesin. Bu sorunlar, kendisiyle okuduğu kitaplar hakkında konuşmaya başlar başlamaz ortaya çıkıyor. İlayda'nın yakın arkadaş çevresinde kitap okunuyor ve kitaplar hakkında konuşuluyor ve o, okuma işinde zihinsel olarak çok yeterli olmasa bile arkadaşlarından kopmak istemiyor. Onlarla uyumlu davranıyor fakat kitapların içeriğine hâkim olamıyor. Bazen anlatılanları kavrayamıyor. Adeta gölge bir okur gibi... Anlayabildiğim kadarıyla İlayda farkında

olmasa da arkadaş çevresinde kabul görmek için kitap okuyormuş izlenimi veriyor. Bu onun kendi kendini değerlendirebilmesini engelliyor gibi görünüyor.

Ö9

Güldürü unsuru içeren kitaplarla, seri hâlindeki serüven kitaplarını daha çok tercih ettiğini görüyorum. Ailesi tarafından okuma konusunda teşvik edildiğini düşünmüyorum. Kendi çabalarıyla kısmen okuma alışkanlığı kazanmış görünüyor. Onun özel bir durumu var. Türkçe onun ikinci dili. Bu durum onu biraz yavaşlatsa da zekâsıyla ve ilgisiyle bu açığı kapatıyor. Sakin yapısı sayesinde içinde bulunduğu durumu aşabilecek gibi görünüyor. İlerleyen süreçte Türkçe ile bağları güçlendikçe okuma alışkanlığının da giderek artacağını tahmin ediyorum. Okuduklarını hem yazarak hem konuşarak paylaşmayı seviyor. Sınavlarda okuduğu kitaplar örnekler verebiliyor. Bir yakın arkadaşı var (E..). Okuduklarını onunla paylaşıyor. Zaten okuma zevkleri de birbirlerine benziyor. Aile yaşantısının ortaya çıkardığı birtakım sıkıntılara rağmen akademik anlamda iyi durumda olduğunu ifade edebilirim.

Ö10

D.....'ın gönüllü bir okur olduğunu düşünmüyorum. Onun bir kitabı okumayı tercih etmesi, ancak mecbur olması hâlinde mümkün oluyor. Ödev, kontrol, aile baskısı gibi dış denetim unsurları karşısında boyun eğerek okusa da okuduklarını özümseyebildiği kanaatinde değilim. Tercih ona bırakıldığında Doğukan daha çok eğlenceli, hacmi az eserler okur. Tekerleme, şiir, fıkra, bilmece gibi... Yakın arkadaşlarıyla kitap üzerinden bir ilişki kurduğunu görmedim. Veli görüşmelerinde ailesinin Doğukan üzerinde yoğun baskı kurduğunu düşüncesi oluştu bende. Bu baskı görünüşte onu kitap okuyor hâle getirirse de şayet serbest kalırsa kitaplarla bağı çabucak kopabilir.

Ö11

Güçlü bir okuma alışkanlığının varlığından bahsedilemez. Bunu yazma faaliyetlerinde yaşadığı sorunlardan ve okuduğunu anlama sorularına cevap verirken ortaya çıkan eksikliklerden anlayabiliyorum. Ailesinin bu konuda çok istekli davrandığını, Y.....'i motive etmeye çalıştığını düşünmüyorum. Öte yandan büsbütün

kitaplardan uzak olduğu söylenemez. Ancak gerçekten okumuyor da okuyor gibi görünmek istiyormuş gibi geliyor bana. Kitaplar üzerine sohbet ettiğine çok fazla şahit olmadım. Zaten yakın arkadaşları da kitap okuma alışkanlığı konusunda çok iyi durumda değiller. Esasen akademik başarısı da bütün bu durumu açıklıyor.

Ö12

Yapı itibarıyla kolaycı, rahata alışmış bir öğrenci... Dış baskılar da onun üzerinde pek etkili değildir. Okumanın zahmetli oluşu dolayısıyla onun da okuma alışkanlığı yok. Eline aldığı kitaba odaklanmaz, belki bir ders saati boyunca elinde tutar ancak devamını getirmez. Arkadaş çevresi kitaplardan haberdar bile sayılmaz. Kendisine yapılan telkinlere ve teşviklere çok fazla kulak asmaz. Ailesinin tutumu da onun bu hâlde olmasının sebeplerinden biri gibi görünüyor.

Ö13

Temel okuma yazma becerilerinde ciddi eksiklikler var. Bu durum doğal olarak kitaplarla olan ilişkisine de yansıyor. Ailesinin sosyoekonomik durumu, onların Miraç’la yeterince ilgilenmesine sebep oluyor olabilir. Akıcı okuma becerisi olmadığı için bir kitabı eline aldığı muhtemelen çabucak sıkılıyor. Sınıfta öğretmenin isteğiyle kitap üzerinde durup okumaya çalışıyor fakat bahsettiğim akademik yetersizlikler ona engel oluyor. Kısmen başarı sağlandığı söylenebilir ancak bu başarı Miraç’ın özel şartları içinde değerlendirilmelidir.

Ö14

Genel anlamda okuma yazma faaliyetlerinin bütününe karşı bir isteksizlik hâkim Ü....’te. Kendisine okuduğu kitaplarla alakalı, yazılı veya sözlü sorular yönelttiğimde çoğu zaman bir iki kelimedenden oluşan oldukça kısa cevaplar verir ya da hiç cevap vermeyip geçirir. Mesela kitaptaki bir olayın kendisine ne düşündürdüğünü sorsam ya “hiçbir şey” diyecek ya da “beğendim” cevabını verir. Nedenini sorunca da “bilmem” ya da “yok” diye sözü sona erdirir. Ailesinin durumu genel anlamda iyi olmasına rağmen, Ü....’i okuma konusunda teşvik etmedikleri kanaatindeyim. Arkadaş çevresi de Ü....’le benzer bir yapıdadır. Bu yüzden aralarında kitapla ilgili iletişim kolay kolay gerçekleşmez.

Ö16

Okuma yazma becerileri bakımından bir potansiyel vadetse de çeşitli sebepler O.....'ı okumaktan alıkoyuyor. Arkadaş çevresi, aile yapısı ve giderek büyüyen isteksizlik; O.....'ı okumaktan alıkoyuyor. Elinde bir kitabı düzenli olarak görmek pek mümkün değil... Okuma saatlerinde elinde aldığı kitabın da bazen ortasından başlar ve bitirmez. Okuma saatinde oyalanmak üzere bir kitabı elinde bulundurur ancak kitapla uzun süreli bağ kurmaz. Kendisi okumadığı gibi yakın çevresinin de okumasına mani olabiliyor. Şu anda olduğundan daha iyi durumda olabilir ancak hem okul hem aile tarafından güçlü bir biçimde desteklenmelidir.

Ö17

Aile içerisinde okuma konusunda teşvik edildiğini tahmin ediyorum. Zaman zaman onun isteği doğrultusunda kitaplar da alınıyor ancak Selami'nin okuma becerisi söz konusu olduğunda tam bir yeterliliğe sahip olduğunu söyleyemem. Akıcı okuma konusunda bu beceri eksikliği, onun kitaplarla arasındaki mesafeyi açıyor. Akademik başarısını da azaltıyor. İçinde bulunduğu teşvik edici aile ortamı ve yapılan okuma saatlerine rağmen mesafe kat etmekte zorlanıyor. Öncelikle akıcı okuma becerisini edinmesi gerekiyor.

ÖZGEÇMİŞ

Hüseyin ÖZTÜRK 04.03.1988’de Beyşehir’de doğdu. 2010’da Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesinden mezun oldu. 2012’de Artvin Çoruh Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümünde araştırma görevlisi olarak çalışmaya başladı. 2013’te Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalında yüksek lisans öğrenimini tamamladı. Hâlen Artvin Çoruh Üniversitesindeki görevine devam etmektedir. Evli ve bir çocuk babasıdır.

