

Okur Tepkilerinin İncelenmesi: Kumkurdu Serisi Örneği

Emrah Toprakçı, Sakarya Üniversitesi, ORCID ID: 0000-0002-3457-4200

Tuğba Demirtaş Tolaman, Sakarya Üniversitesi, ORCID ID: 0000-0002-6632-9752

Öne Çıkanlar

- Okurlar, kitaptaki karakterleri yakın çevreleriyle ilişkilendirerek kişisel ve duyuşsal özdeşim geliştirmişlerdir.
- Okur tepkileri, bireysel özgürlük ve toplumsal sorumluluk çerçevesinde farklı ahlaki muhakeme biçimlerini yansıtmıştır.
- Okurlar, metni değer ve duygu temelli bir çerçevede yorumlamışlardır.
- Alternatif sonlar ve yeni kurgular, yaratıcı ve üretken okur etkileşimini ortaya koymuştur.

Öz

Åsa Lind tarafından kaleme alınan Kumkurdu, Daha Fazla Kumkurdu ve Daha da Fazla Kumkurdu adlı seri; sade dili, felsefi kurgusu ve evrensel temalarıyla son yıllarda çağdaş çocuk edebiyatının öne çıkan örneklerinden olmuştur. Bu araştırmanın amacı, okurların Kumkurdu serisine yönelik geliştirdikleri okur tepkilerini belirlemektir. Araştırmada nitel araştırma desenlerinden durum çalışması kullanılmış; çalışma grubunu Sakarya ili Hendek ilçesindeki bir ortaokulda öğrenim gören yedinci sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Veriler, "Okur Tepkilerini Belirleme Soru Listesi" aracılığıyla toplanmış ve betimsel analiz yöntemi ile çözümlenmiştir. Öğrencilerin geliştirdiği okur tepkileri; kişisel bağlantı tepkileri, yargısal tepkiler, anlamsal/yorumlayıcı tepkiler ve yaratıcı tepkiler olmak üzere dört ana tema altında toplanmıştır. Kişisel bağlantı tepkileri kapsamında, öğrencilerin karakterlerle özellikle aile bireyleri üzerinden özdeşim kurdukları; metni kendi yaşam deneyimleriyle ilişkilendirdikleri belirlenmiştir. Yargısal tepkiler bağlamında, öğrencilerin kitap kahramanlarına yönelik farklı bakış açıları geliştirdikleri ve farklı ahlaki muhakeme biçimleri ile değerlendirme yaptıkları görülmüştür. Öğrencilerin yorumlayıcı tepkileri de metni yalnızca olay düzeyinde değil; dostluk, empati, aile içi iletişim gibi değer temelli yapılar üzerinden anlamlandırdıklarını göstermektedir. Yaratıcı tepkiler başlığında ise öğrencilerin metni yeniden yapılandırarak özgün sonlar kurguladıklarını ve karakterlerin geleceğine ilişkin alternatif senaryolar geliştirdiklerini ortaya koymuştur. Bu üretimler, öğrencilerin hayal gücü, estetik duyarlılığı ve kurgusal düşünme becerilerini ortaya koymuştur. Araştırmaya katılan öğrenciler, Kumkurdu serisiyle çok yönlü bir etkileşim geliştirerek metinle kişisel bağ kurmuş, karakterlere ve olaylara yönelik çeşitli yargılarda bulunmuş, anlamlandırma sürecinde derinlemesine yorumlar yapabilmiş ve yaratıcı üretimlerde bulunarak edebi metni yeniden yapılandırma becerisi göstermişlerdir. Bu durum, öğrencilerin metinle hem duygusal hem bilişsel düzeyde etkileşim kurabildiklerini ve okuma sürecini anlam inşa eden dinamik bir deneyime dönüştürebildiklerini ortaya koymaktadır.

Anahtar Kelimeler: Okur Tepkileri, Kumkurdu, Åsa Lind,



İnönü Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Dergisi
Cilt 26, Sayı 3, 2025
ss. 1696-1745

DOI

10.17679/inuefd.1651518

Makale Türü
Araştırma Makalesi

Gönderim Tarihi
05.03.2025

Kabul Tarihi
17.11.2025

Toprakçı, E.& Demirtaş Tolaman, T., (2025). Okur Tepkilerinin İncelenmesi: Kumkurdu Serisi Örneği. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(3), 1696-1745. DOI: 10.17679/inuefd.1651518



1. Giriş

Bireyin bilgi edinme, düşünme becerisini geliştirme ve dünyayı anlama sürecinde okuma becerisi önemli bir yer tutar. Okuma kavramı, yazılı ve basılı işaretlerin belirli kurallar çerçevesinde anlamlı bir şekilde seslendirme (Balcı, 2016; Karatay, 2023; Öz, 2001; Sever, 2004; Tomarong, 2023; Wood, 2024) olarak tanımlanmaktadır. Bununla birlikte okuma, bilgiyi kavrama, düşünceleri anlama ve iletişim kurma sürecidir. Bu süreç, görsel algılamayla başlayarak metin içindeki bilgileri anlama, bağlamı kavrama, kavramsal düşünme ve eleştirel düşünme gibi bir dizi karmaşık zihinsel işlemi içerir. Okuma becerisi, bir bütün olarak değerlendirildiğinde zihinsel bir eylemdir (Uçan, 2016: 74). Okuma süreci, kelime tanıma, anlam oluşturma, bağlamı anlama ve bilgileri entegre etme gibi karmaşık adımları içerir. Bu adımların başarıyla tamamlanması, okuma becerisinin niteliğini arttırmaktadır. Bu açıdan bakıldığında okumanın çok boyutlu, üst düzey zihinsel süreçler gerektiren bir eylem olduğu söylenebilir. Alan yazında okumaya yönelik tanımlar incelendiğinde, “okumada anlam” konusunun okuma becerisi için kilit bir kavram olduğu görülmektedir (Akyol, 2013; Graesser, 2007; Jabamani, 2016; Paris ve Hamilton, 2009; Snow, 2002). Okumada anlam kurma süreci, karmaşık bir etkileşim ağına dayanır. Bu sürecin temel unsurları arasında okurun bireysel özellikleri, metnin yapısı ve ortamın etkisi de bulunmaktadır. Rosenblatt'ın (2013) da ifade ettiği gibi, okuma eylemi ile sadece metin gözden geçirilmez, aynı zamanda okuyucunun deneyimleri, bilgi birikimi ve konu hâkimiyeti gibi kişisel faktörler de ortaya çıkar.

Alımlama sürecinde birçok faktör ve bunların birbiriyle ilişkisi önem taşımaktadır. Örneğin okuma sırasındaki gürültü, aydınlatma, konfor düzeyi gibi çevresel faktörler anlamı etkileyebilir. Buna ek olarak, Baştuğ ve diğerleri (2019, s.5) tarafından belirtildiği gibi, anlam oluşturma süreci yalnızca okuma, anlama ve geri çağırma becerilerini içermez, aynı zamanda bu becerilerin etkileşimini de içerir. Dolayısıyla bir metni anlamak, sadece kelimeleri tanımak ya da cümleleri kavramaktan ibaret değildir; aynı zamanda bilgiyi analiz etmeyi, ilişkilendirmeyi ve hatırlamayı da gerektirir. Bununla birlikte, anlam oluşturma süreci bireyin içinde bulunduğu sosyo-kültürel yapıdan da bağımsız düşünülemez. Okurun yaşadığı toplumun dili, değerleri, eğitsel deneyimleri, metne yüklenen anlamı doğrudan etkiler (Gee, 2008). Bu bağlamda, her okuma eylemi aynı zamanda bireyin toplumsal konumunun, aidiyetlerinin ve deneyimlerinin bir yansımasıdır. Özellikle Vygotsky'nin (1978) sosyo-kültürel öğrenme kuramı, bireyin bilişsel süreçlerinin sosyal etkileşim ve kültürel araçlar yoluyla şekillendiğini vurgular. Böylece okurun geçmiş deneyimleri, ailesi, çevresi ve kültürel sermayesi, anlam kurma sürecinde belirleyici faktörler arasında yer almaktadır.

Okuma eylemi, okurun bireysel özellikleri, metnin yapısı ve çevresel faktörler arasındaki etkileşimlerin bir ürünüdür. Anlam oluşturma, okumanın yalnızca kelime tanıma ve cümleleri anlama basamaklarından ibaret olmayan, daha derinlemesine bir bilişsel süreçtir (Uzunoğlu vd., (2022). Bu nedenle, okuduğunu anlama becerisini geliştirmek, okurun dil becerilerini, bilişsel yeteneklerini ve belleğini dikkate alacak şekilde desteklemeyi gerektirir. Okurun metinle etkileşime girmesi metni anlama ve anlamlandırmada önemlidir. Etkili bir okuma sürecinin gerçekleşebilmesi için, okurun metinle etkileşime geçmesi ve metni çözümleyip yorumlayarak anlam oluşturmaya gerekmektedir (Ulusoy, 2016). Bu etkileşim ve anlamlandırma süreci, öğrencinin metni bütün yönleriyle kavrayabilmesini sağlar.

Alan yazındaki araştırmalarda okur metin ilişkisini açıklayan çeşitli okuma kuramlarının, yaklaşımlarının ve tekniklerinin yer aldığı görülmektedir (Ateş ve Yıldırım, 2014; Doğan, 2006; Gangl vd., 2018; Kim, Vaughn, Woodruff, Reutebuch ve Kouzekanani, 2006; Taboada, Tonks, Wiffeld ve Guthrie, 2009; Vaughn, Klinger ve Bryant, 2001). Bu okuma kuramları ve yaklaşımları, eğitimciler ve araştırmacılar için öğrenme süreçlerini daha derinlemesine anlamak ve etkili bir şekilde yönlendirebilmek adına önemli bir kaynak olarak değerlendirilmektedir. Okuma alanındaki kuramsal yaklaşımlardan birisi “Okur Tepki Kuramı”dır. Bu kuram, Louise Rosenblatt'ın çalışmalarına dayanmaktadır (Serin, 2023). Okur Tepki Kuramı, metinlerin

anlamının sadece sözcük ve cümle düzeyinde değil, aynı zamanda okurun bireysel deneyimleri, kültürel arka planı, duygusal durumu ve ön bilgisi gibi etmenlerle de şekillendiğini vurgulamaktadır (Rosenblatt, 1995). Okur Tepki Kuramı, okuma eylemini bir süreç olarak ele almakta ve her okurun metni kendi benzersiz bağlamında anladığını savunmaktadır.

Okur Tepki Kuramı, okuma sürecinde okur-yazar-metin üçgeninde gerçekleşen metnin anlamlandırılması, okurun merkeze alındığı ve asıl unsurun okur olarak kabul gördüğü dinamik ve etkileşimsel bir süreç olarak tanımlanmaktadır (Özbek, 2013; Tosun, 2018). Dolayısıyla Okur Tepki Kuramı, okuma eylemini kişiselleştirilmiş, etkileşimli ve sürekli bir deneyim olarak görerek, okuyucunun metni nasıl algıladığını ve anladığını anlamaya yönelik kapsamlı bir çerçeve sunar. Okuyucunun ortaya koyduğu anlam, metnin olduğu kadar okuyucunun da yansımasıdır (Kim, 2004). Bu yönüyle yöntem, “Alımlama Estetiği”, “Duygusal Etki Kuramı” gibi okuru merkeze alan diğer yöntemlerle de (Moran, 2014) benzerlik göstermektedir.

Okuyucunun düşünce ve duygularını içeren bireysel ve benzersiz bir deneyim olarak kabul edilmekte olan Okur Tepki Kuramı’nı iki temel kategori altında değerlendirmek mümkündür: Bilgi amaçlı okuma ve estetik okuma (Rosenblatt, 2004). Bilgi amaçlı okumanın temel amacı yeni bilgiler öğrenmektir. Bu okuma türünde akılda kalacak kavramlara, metinden elde edilen bilgilere, okuma sonrasında gerçekleşecek eylemlere odaklanılır (Chou, 2015). Estetik okuma ise okuyucunun dikkatinin okuma sürecindeki deneyimlere odaklandığı, okumaya ilişkin tutumun geliştirildiği bir okuma türüdür (Rosenblatt, 2013; Esmer, 2019). Estetik okumanın temel amacı okuyucunun kendini metne kaptırması ve okuma deneyiminden keyif almasıdır (Graves vd., 2011) Bilgi amaçlı okumada okuyucu metindeki gerçeklere odaklanarak bilişsel bir süreç işletirken, estetik okumada ise okuyucu duygu ve düşüncelerine yani deneyimlerine odaklanarak metinle etkileşimde bulunmaktadır. Bu bağlamda, Rosenblatt’ın okuma teorisi, okumanın amacına göre farklılaşan bu iki temel kategoriyi vurgulamakta ve her birinin özgün özelliklerini anlamamıza yardımcı olmaktadır.

Bu kurama göre metnin türünü ve okuma yöntemini belirleyen unsur, okuyucunun duruşu ve okuma amacıdır. Yani metinlerin değeri, okuyucunun metni nasıl ele aldığına ve hangi amacı taşıdığına bağlı olarak belirlenmektedir (Smith, 2017). Başka bir ifadeyle, Rosenblatt (2004), okuma türlerini; okurun metinden sağladığı yarar, okuma sürecine verdiği dikkat, sürecin işleyişi ve bu sürecin sonunda ortaya çıkan özgün tepkiler doğrultusunda tanımlamaktadır.

Hancock (2008), Rosenblatt’ın (1978) transaksyonel okuma kuramına dayanan okur merkezli yaklaşımını temel alarak, çocuk edebiyatı bağlamında sınıf içi uygulamalara aktarılabilir, sistematik bir model geliştirmiştir. Bu doğrultuda tanımladığı dört temel okur tepkisi türü, kişisel bağlantı tepkileri, yargısal tepkiler, yorumlayıcı (anlamsal) tepkiler ve yaratıcı tepkiler, Rosenblatt’ın “estetik okuma” kavramıyla kuramsal bir paralellik göstermektedir. Söz konusu model, okurun metinle etkileşiminde bilişsel, duyuşsal ve estetik boyutları merkeze alan bir yaklaşıma dayanmakta; okurun metne aktif katılımını ve bireysel anlam inşasını önceliklendiren bir kurgu sunmaktadır. Böylece Hancock’un sınıflandırması, yalnızca öğrencilerin metni anlamlandırma biçimlerini analiz etmeyi değil, aynı zamanda edebi metinler aracılığıyla eleştirel düşünme, empati geliştirme ve yaratıcı üretim gibi üst düzey düşünme becerilerinin desteklenmesini de amaçlamaktadır.

Hancock (2008), edebi metinleri anlamamanın ve değerlendirmenin yalnızca metin merkezli bir faaliyet olmadığını, okurun bireysel, duygusal ve bilişsel katılımıyla şekillenen etkileşimsel bir süreç olduğunu belirtmiştir. Okur, metindeki karakterlere, olaylara ve temalara kendi yaşam deneyimleri aracılığıyla tepki vermektedir. Okur, anlamı sabit olarak almak yerine, anlamı kendi zihinsel süreçleri içinde oluşturur ve dönüştürür. Bu nedenle her bireyin okuma deneyimi özel, çok boyutlu ve dinamiktir. Hancock, okurların metne verdikleri tepkileri dört ana başlık altında toplamaktadır:

1. Kişisel bağlantı kurma tepkileri; okurun metindeki karakter, olay veya durumları kendi yaşam deneyimleriyle ilişkilendirmesini içerir.
2. Yargısal tepkiler; okurun karakterleri, olayları veya yazarın tutumunu değerlendirmesine dayanır.
3. Anlamsal/yorumlayıcı tepkiler; metnin altında yatan temaların, mesajların ve anlamların sorgulanmasını amaçlar.
4. Yaratıcı tepkiler; okurun metni yeniden kurgulaması, sonunu değiştirmesi veya metne yeni öğeler eklemesi gibi yaratıcı üretimlere olanak tanır.

Okurun metne yönelik tepkilerinin değerlendirilmesi, okurun okuma materyallerine yaklaşımını anlamamıza ve bu süreçte ortaya çıkan bilişsel, etik ve sosyal gelişim farklılıklarını belirlememize olanak sağlamaktadır (Temple, Martinez, & Yokota, 2006). Bu değerlendirme, okuyucunun kitaplarla etkileşimini anlamamıza yardımcı olur; böylece okurun okuma materyalleriyle ilişkilendirilen düşünce düzeylerini ve dil gelişimini izlememize de olanak tanımaktadır (Hickman, 1981). Bu tür bir değerlendirme aynı zamanda okuyucunun kitaplardan elde ettiği bilgilerin kalitesini ve bu bilgileri nasıl kullanabildiğini anlamamıza da yardımcı olabilmektedir. Bu durum, okuyucunun okuma becerileri ve anlama kapasitesinin de değerlendirilmesini içermektedir.

Çocuk edebiyatında okurun metne katılımı, etkileşimli bir okuma deneyiminin temellerini atarak çocukların metinle derin bir bireysel bağ kurmalarını teşvik eden önemli bir unsur olarak değerlendirilmektedir (Baş ve Kapusuzoğlu, 2023). Bu süreç, çocukların okuma eylemine aktif bir şekilde katılmalarını ve metinle zihinsel, duygusal ve sosyal boyutlarda etkileşime geçmelerini içerir. Bu etkileşim, etkili metinler, açık uçlu sorular, karakterlerle empati geliştirme fırsatı ve hayal gücünü tetikleyen öğeler gibi unsurlarla zenginleştirilmişken, ders kitaplarında bu tür etkileşimli ve kişisel bağlantılar kurmayı teşvik eden unsurlar genellikle eksiktir Uzunoğlu vd.(2022). Bu durum, çocukların metinle anlamlı bir ilişki kurmalarını ve kişisel deneyimlerini metne entegre etmelerini zorlaştırmakta, dolayısıyla yaratıcı ve eleştirel düşünme kapasitelerinin gelişimini engellemektedir (Özbek, 2013; Tosun, 2018). Bu nedenle, ders kitaplarının mevcut eksiklikleri, çocukların okuma sürecinde aktif katılımını ve pedagojik olarak anlamlı etkileşimi destekleme konusundaki yetersizliklerini açığa çıkarmaktadır.

Öğretim süreçlerinde nitelikli metinlerin seçilmesi ve okuma sürecinde öğrencilerin bu metinlere yönelik duygusal ve düşünsel tepkilerinin tespit edilmesi Türkçe dersleri için önem taşımaktadır. Alan yazın incelendiğinde Küçük Kara Balık (Uysal ve Ateş, 2020), Gökte Biri Var (Baki, 2023), Sadako (Serin, 2023), Vapurları Seven Çocuk (Çevik ve Müldür, 2019) isimli eserlerin okur tepki kuramı bağlamında incelendiği görülmektedir. Bu araştırmalar, farklı temalara, farklı yazarlara ait okur tepkilerini göstermesi bakımından önemlidir. Bu araştırmada ise Åsa Lind'in "Kumkurdu" adlı kitabı okur tepki kuramı bakımından incelenecektir. *Kumkurdu*, çocuk edebiyatında felsefi, varoluşsal ve duygusal derinliğiyle dikkat çeken özgün bir eserdir. Kitap, Zackarina adlı bir çocuğun sahilde tanıştığı "Kumkurdu" ile yaptığı sohbetler aracılığıyla, aile ilişkilerinden yalnızlığa, öfke duygusundan doğaya ve özgürlüğe kadar birçok evrensel temayı ele almaktadır. Bu yönüyle *Kumkurdu*, yalnızca olay örgüsüne dayalı klasik anlatılardan ayrılır; çocuklara düşünme, sorgulama ve anlamlandırma fırsatı sunar. Zackarina'nın içsel yolculuğu, okuyucunun kendi yaşam deneyimleriyle özdeşlik kurmasına olanak tanır. Bu da bireysel tepkilerin çeşitlenmesine ve çok katmanlı metin-anlam ilişkilerinin kurulmasına zemin hazırlar. Bu sebeple okurun duygu ve düşünce dünyasını harekete geçirmeye olanak sağlayan bu eser, okur tepki kuramı çerçevesinde analiz edilecektir.

Öğrencilerin kitaplara verdikleri tepkilerin sistematik biçimde analiz edilmesi; onların metinle ne tür anlamlar kurduğunu, karakterlerle nasıl özdeşleştiğini ve hangi düşünsel-duygusal kazanımlara ulaştığını ortaya koymak açısından önemli veriler sunacaktır. Bu bağlamda çalışma, hem okur merkezli okuma kültürü gelişimine katkı sağlamayı hem de çocuk edebiyatı araştırmalarına uygulamalı bir örnek sunmayı amaçlamaktadır. Bu doğrultuda araştırmanın

amacı 7. sınıf öğrencilerinin "Kumkurdu" kitabına yönelik okur tepkilerini belirlemektir. Araştırmada öğrencilerin kitaba verdikleri tepkiler analiz edilerek, metinle nasıl etkileşimde bulundukları ve bu etkileşim sonucunda ne tür düşünsel ve duygusal gelişimler yaşadıkları ortaya koyulacaktır. Araştırmanın alt amaçları şu şekilde sıralanmaktadır:

- 1. Öğrencilerin Kumkurdu adlı kitaba yönelik kişisel bağlantı tepkileri nelerdir?**
 - *Kumkurdu adlı kitaptaki karakterler öğrencilere hangi tanıdık kişileri hatırlatmıştır, neden?*
 - *Öğrenciler, Kumkurdu adlı kitaptaki karakterlerden hangilerinin yerinde olmayı tercih etmiştir, neden?*
- 2. Öğrencilerin Kumkurdu adlı kitaba yönelik yargısal tepkileri nelerdir?**
 - *Kitaptaki karakterlerin davranışları öğrenciler tarafından nasıl yorumlanmıştır?*
 - *Öğrencilerin başkahramana tavsiyeleri nelerdir?*
- 3. Öğrencilerin Kumkurdu adlı kitaba yönelik anlamsal/yorumlayıcı tepkileri nelerdir?**
 - *Öğrenciler, Kumkurdu adlı kitaptan hangi iletileri almışlardır?*
 - *Öğrencilerin kitabı okuduktan sonraki duyguları nelerdir?*
- 4. Öğrencilerin Kumkurdu adlı kitaba yönelik yaratıcı tepkileri nelerdir?**
 - *Öğrenciler kitabın sonunu ne şekilde değiştirmişlerdir?*
 - *Öğrenciler bu kitabı başkalarına tavsiye etmeyi düşünüyorlar mı?*

2. Yöntem

Bu araştırmada nitel araştırma desenlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Durum çalışması, belirli ve sınırlı bir problemin ayrıntılı bir şekilde analiz edilmesini ve derinlemesine incelenmesini sağlayan, güncel ve spesifik bir duruma ilişkin sorulara yanıt arayan bir araştırma modelidir (Yıldırım ve Şimşek, 2021).

2.1. Çalışma Grubu

Araştırma 2024-2025 eğitim- öğretim yılında Sakarya'nın Hendek ilçesinde yer alan bir ortaokulda gerçekleştirilmiştir. Çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örnekleme kullanılmıştır (Yıldırım & Şimşek, 2021). Bu yöntemin tercih edilme nedeni, araştırmacının erişiminin kolay olduğu, araştırma sürecini etkili şekilde yürütebileceği ve doğal bağlamda veri toplayabileceği bir okul ve öğrenci grubuna ulaşmayı sağlamasıdır. Çalışmaya katılan öğrencilerin seçiminde gönüllülük esas alınmış ve araştırma kapsamında Kumkurdu kitabını okuyup, belirlenen süre içinde okur tepkilerini yazılı ya da sözlü biçimde ifade etmeleri dikkate alınmıştır. Çalışma grubunda farklı akademik başarı düzeylerinden, çeşitli sosyo-kültürel geçmişlere sahip öğrenciler yer almaktadır. Bu durum, öğrencilerin metne verdikleri tepkilerdeki çeşitliliği yansıtmak ve daha derinlemesine analiz yapabilmek açısından tercih edilmiştir.

Araştırmada 7.sınıf düzeyinde eğitim gören 12'si kız; 5'i erkek toplam 17 öğrencinin okur tepkilerinin alınması hedeflenmiştir. Nitekim 7. sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programı, öğrencilerin eleştirel düşünme, duygu ve düşünce ifade etme, sözlü ve yazılı metinlerle etkileşim kurma gibi üst düzey okuryazarlık becerilerini geliştirmeyi hedeflemektedir (MEB, 2018). Bu yaş grubu (12–13 yaş), çocukluktan ergenliğe geçiş sürecidir ve bu dönem, kimlik gelişimi, soyut düşünme becerileri ve empati kurma kapasitesinin hızla geliştiği bir evre olarak kabul edilmektedir. Bu bilişsel ve duygusal gelişim, öğrencilerin yalnızca olayları anlamakla kalmayıp; karakterlerin iç dünyasına dair çıkarımlarda bulunmalarını, metnin alt anlam katmanlarını fark etmelerini ve öznel tepkiler üretmelerini mümkün kılmaktadır. Aynı zamanda *Kumkurdu* kitabı, 7. sınıf öğrencilerinin yaşam deneyimleriyle örtüşebilecek aile içi ilişkiler, özgürlük, öfke, yalnızlık gibi temaları barındırmakta ve okurun bu temalarla etkileşime geçmesine imkân tanımaktadır. Bu hedefler, okur tepki kuramının temel varsayımlarıyla örtüşmektedir. Bu nedenle, 7. sınıf düzeyinde yürütülecek bir okur tepkisi analizi, hem öğrencilerin bireysel anlam kurma

pratiklerini hem de öğretim programının hedeflerine ulaşma düzeyini değerlendirme açısından uygun bir zemin sunmaktadır.

Araştırmanın inceleme nesnesi Åsa Lind tarafından yazılan Kumkurdu, Daha Fazla Kumkurdu, Daha da Fazla Kumkurdu isimli kitap serisidir. Kumkurdu (Sandvargen) serisi, İsveçli yazar Åsa Lind tarafından kaleme alınmış ve çağdaş çocuk edebiyatında felsefi boyutları, sade dili ve evrensel temalarıyla dikkat çeken üç kitaptan oluşmaktadır: Kumkurdu (2002), Daha Fazla Kumkurdu (2003), Daha da Fazla Kumkurdu (2004). Serinin başkahramanı Zackarina adlı küçük bir kız çocuğudur. Zackarina, ailesiyle birlikte bir sahil kasabasında yaşar ve bir gün deniz kıyısında kumların arasında Kumkurdu adlı gizemli, bilge bir varlıkla tanışır. Kumkurdu; meraklı, sorgulayıcı ve düşünen bir çocuğun hayal dünyasında oluşmuş gibi görünen, ancak felsefi derinliği olan bir karakterdir. Her bölümde Zackarina ile Kumkurdu arasında geçen diyaloglar aracılığıyla çocukluk, özgürlük, ölüm, yalnızlık, dostluk, hayal gücü gibi evrensel ve varoluşsal temalar işlenmektedir. Kısa ve bağımsız bölümlerden oluşan anlatım yapısı, seriyi hem bireysel okumalar hem de sınıf içi etkinlikler için elverişli hâle getirmektedir.

2.2. Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada kullanılan veri toplama aracı, Hancock'un (2008) okur tepki kuramı çerçevesinde sınıflandırdığı okur tepkisi türlerinden yararlanılarak oluşturulmuştur. Araştırma kapsamında veri toplama aracı olarak bu kuramsal çerçeve doğrultusunda sekiz adet açık uçlu görüşme sorusundan oluşan bir öğrenci görüşme formu hazırlanmıştır. Görüşme formu, bir Türkçe öğretmeni ve iki Türkçe eğitimi uzmanının görüşleri doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılarak son hâline getirilmiştir. Daha sonra bu görüşme formu, öğrencilere sözlü ve yazılı olarak uygulanmış ve elde edilen veriler çözümlenmiştir.

2.3. Verilerin Analizi

Verilerin analizinde betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Betimsel analiz, nitel verilerin önceden belirlenmiş temalar doğrultusunda anlamlandırılmasını ve yorumlanmasını sağlayan sistematik bir yaklaşımdır (Yıldırım & Şimşek, 2021). Araştırmaya katılan öğrencilerden elde edilen veriler çözümlenmiş ve öğrenciler Ö1, Ö2, Ö3, Ö4 ...Ö17 şeklinde adlandırılmıştır. Katılımcıların yanıtları ayrı ayrı değerlendirilmiş ve temalara ayrılarak kategorilendirilmiştir. Araştırmada toplanan veriler öncelikle dikkatli bir biçimde okunmuş, ardından içerik bütünlüğü korunarak tematik kategoriler altında gruplandırılmıştır. Elde edilen bulgular, araştırma sorularına göre yapılandırılmış temalar çerçevesinde sunulmuş ve katılımcı ifadelerinden örneklerle desteklenmiştir. Bu yaklaşım hem araştırmacının yorumlarına yer vermesine hem de katılımcıların sesinin doğrudan duyulmasına olanak tanımaktadır (Creswell, 2017).

3. Bulgular

Öğrencilerin geliştirdiği okur tepkileri; kişisel bağlantı tepkileri, yargısal tepkiler, anlamsal/yorumlayıcı tepkiler ve yaratıcı tepkiler olmak üzere dört ana tema altında toplanmıştır.

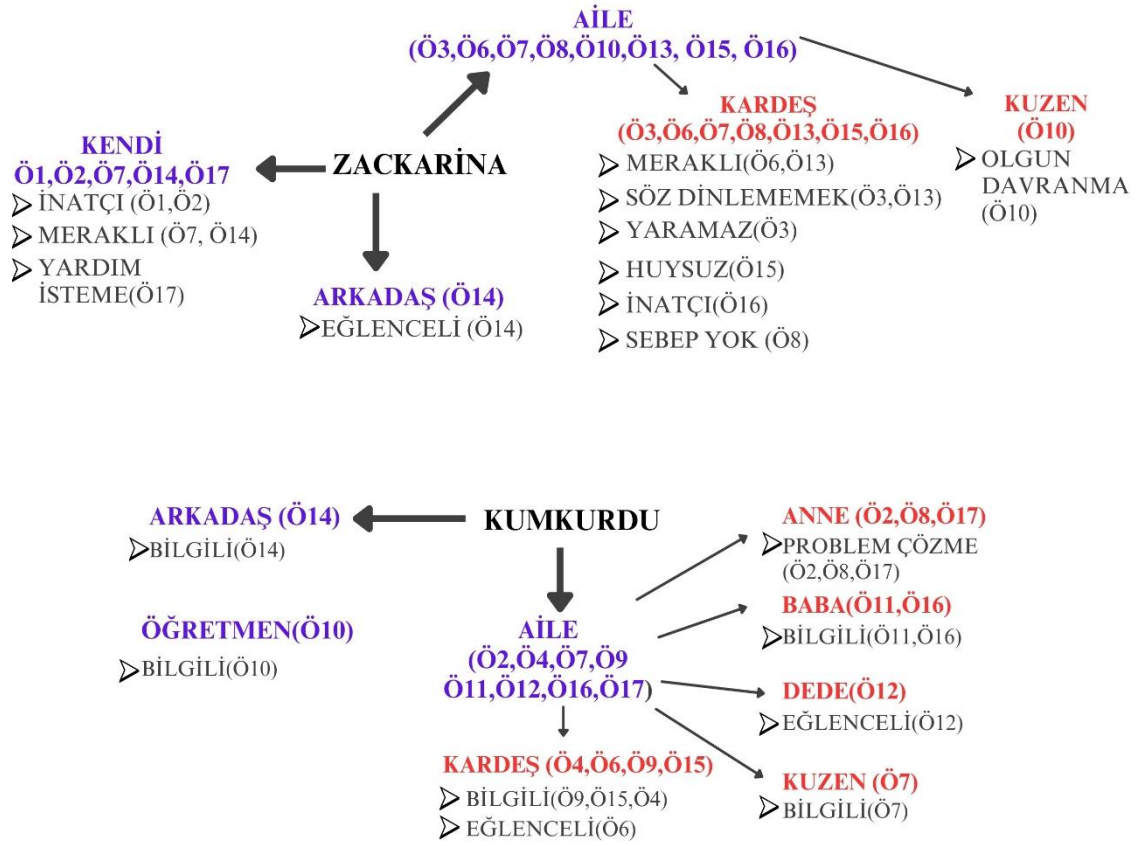
3.1. Kişisel Bağlantı Kurmaya Yönelik Bulgular

3.1.1. Kitaptaki Kahramanlarla Bağ Kurmaya İlişkin Bulgular

Öğrencilerin kitapta yer alan kahramanlarla kurdukları bağlar öğrencilerin (okurların) ailesi, kendisi, arkadaşı ve öğretmeni kategorilerine ayrılmıştır. Öğrencilerin kitapta yer alan kahramanlarla kurdukları bağlara dair bilgiler Şekil 1'de gösterilmiştir.

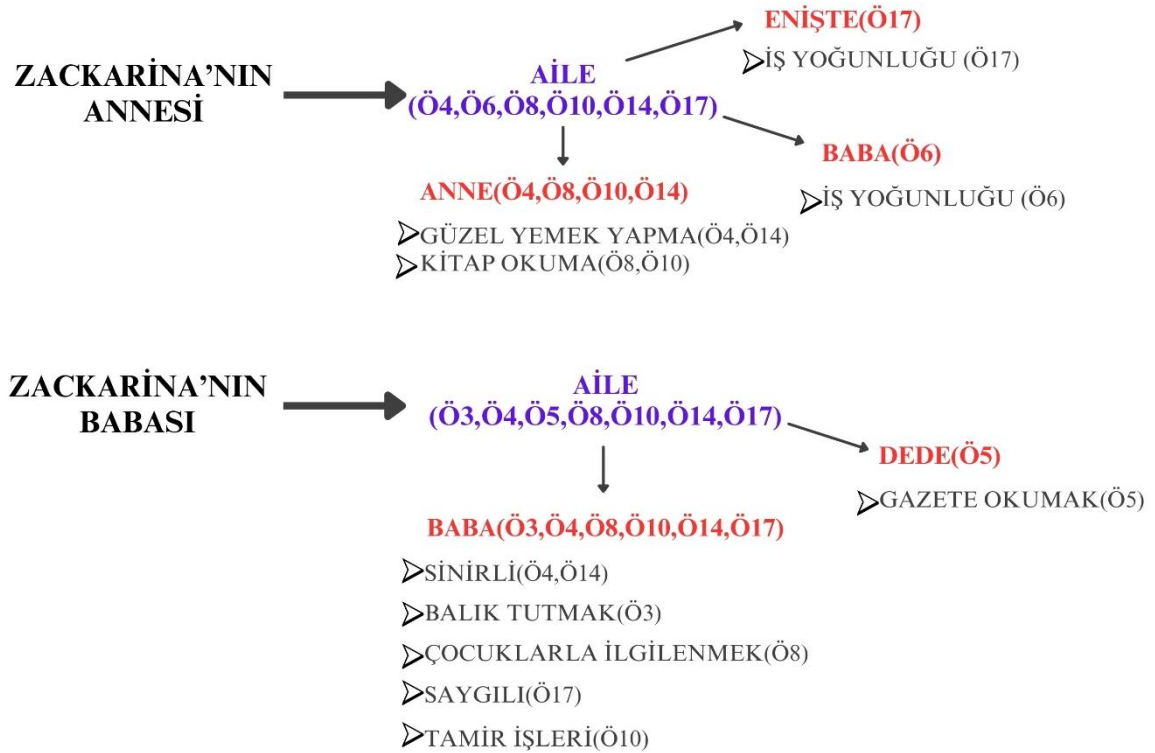
Şekil 1.

Kitaptaki Kahramanlarla Bağ Kurmaya İlişkin Bulgular



Şekil 1.1.

Kitaptaki Kahramanlarla Bağ Kurmaya İlişkin Bulgular



Şekil 1 ve Şekil 1.1 incelendiğinde, Zackarina ile ailesi arasında bağlantı kuran 7 öğrenci, Zackarina ile bireysel bağ kuran 5 öğrenci ve Zackarina'nın arkadaşıyla bağ kuran 1 öğrenci olduğu görülmektedir. Bununla birlikte Kumkurdu ile ailesi arasında bağlantı kuran 8 öğrenci, öğretmeni ve arkadaşıyla bağ kuran birer öğrenci tespit edilmiştir. Zackarina'nın annesi ile ailesi arasında bağlantı kuran 6 öğrenci ve Zackarina'nın babası ile bağ kuran 7 öğrenci olduğu görülmektedir.

Elde edilen bulgular incelendiğinde, öğrencilerin çoğunun başkahraman Zackarina'yı yakın çevresindeki aile bireylerine benzettiği görülmektedir. Bu durumun öğrencilerin sosyal yaşamlarında en fazla aile bireyleriyle zaman geçirmelerinden kaynaklı olduğu düşünülmektedir. Örneğin bir öğrenci Zackarina'nın olgun davranışlarını kendi kuzenine benzetmiştir. Diğer öğrenciler ise Zackarina'yı, meraklı, yaramaz, huysuz, inatçı ve büyük sözü dinlememe gibi özelliklerinden dolayı kardeşleriyle özdeşleştirmiştir. Bu durumun Zackarina'nın yaşı ile öğrencilerin kardeşlerinin yaş düzeyi ve buna bağlı olarak gelişim özelliklerinin benzetilmesinden kaynaklı olabileceği düşünülmektedir. Öğrencilerin bir kısmı da Zackarina'nın inatçı ve meraklı yanlarını vurgulayarak kendileriyle bağ kurmuşlardır. Aynı zamanda bu öğrenciler, Zackarina'nın yardım isteme eğilimi gibi özelliklerini de kendilerinde benzetmişlerdir. Örneğin öğrencilerden Ö2'nin cevabı şöyledir:

Şekil 2.

Ö2'nin cevabı

1. Kitaptaki kahramanlar size kimi/kimleri hatırlattı, neden?

Zackarina bana kendimi hatırlattı. Çünkü çok inatçı

Elde edilen bulgular incelendiğinde, öğrencilerin çoğunun Kumkurdu'nu genellikle aileleriyle ilişkilendirdikleri görülmüştür. Bu öğrenciler, Kumkurdu'nun bilgili olma özelliği

üzerinde durarak onu abla/abi, kuzen ve babalarıyla özdeşleştirmişlerdir. Bazı öğrenciler eğlenceli olması yönünden Kumkurdu'nu dedelerine ve kardeşlerine benzetmişlerdir. Bazı öğrenciler ise problem çözme becerisinin iyi olması yönünden Kumkurdu'nu annelerine benzetmişlerdir. Öğrencilerden Ö9, Kumkurdu'nun bilgili olmasından dolayı ablasını hatırlattığını ifade etmiştir. Ö9'un cevabı şöyledir:

Şekil 3.

Ö9'un cevabı

1. Kitaptaki kahramanlar size kimi/kimleri hatırlattı, neden?

Kumkurdu = Abim çünkü Kumkurdu'da herşeyi biliyor abimden o yüzden

Kumkurdu'nun bilgili olma özelliğine odaklanarak bir öğrenci kendi öğretmeniyle ve diğer bir öğrenci de arkadaşıyla özdeşim kurmuştur. Öğrencilerin verdiği cevaplar incelendiğinde, Kumkurdu karakterinin bilgili olma ve problem çözme yeteneklerinin öne çıkarıldığı görülmektedir. Kumkurdu'nun bilgili olma ve problem çözme yeteneklerinin vurgulanması, karakterin önemli özelliklerinin öğrenciler tarafından fark edildiğini ve takdir edildiğini göstermektedir.

Zackarina'nın annesi çoğu öğrenci tarafından kendi aile bireyleriyle ilişkilendirilmiştir. İki öğrenci iş yoğunluğu sebebiyle babası ve eniştesi ile özdeşim kurmuş; dört öğrenci ise güzel yemek yapması ve kitap okuması nedeniyle kendi anneleriyle bağ kurmuştur. Özellikle, annenin günlük yaşamında gösterdiği yeteneklere odaklanılarak öğrencilerin kendi anneleriyle de benzerlik kurdukları gözlemlenmiştir. Öğrencilerden Ö8'in cevabı şöyledir:

Şekil 4.

Ö8'in Cevabı

1. Kitaptaki kahramanlar size kimi/kimleri hatırlattı, neden?

Zackarina'nın annesi = Benim annemi hatırlattı, nedeni annemde gelişiyordu ve bazen kardeşlerime kitap okuyordu.

Zackarina'nın babası, genellikle öğrencilerin kendi aile bireyleriyle ilişkilendirilmiştir. Bir öğrenci, Zackarina'nın babasının gazete okuma alışkanlığını kendi dedesiyle özdeşleştirirken diğer öğrenciler ise, Zackarina'nın babasını sinirli olması, balık tutma hobisi, çocuklarla ilgilenme, saygılı olma ve tamir işlerinden anlama gibi özelliklerine odaklanarak kendi babalarına benzetmişlerdir.

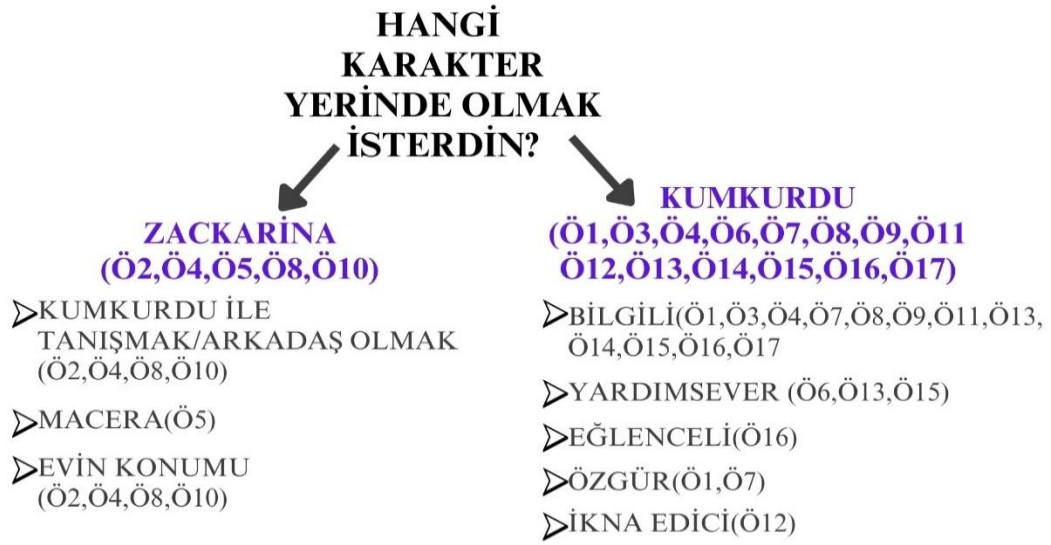
Öğrencilerin kitap karakterlerini kendi aile yapılarına ve aile özelliklerine göre değerlendirdikleri görülmektedir. Bu bağlamda, Zackarina ve Kumkurdu karakterlerinin özellikleri, öğrencilerin dikkatini çeken ve takdir ettikleri özelliklerle örtüşmektedir. Ayrıca, öğrencilerin kendi aile üyeleriyle özdeşleştirdikleri karakterler, onların aile ilişkileri ve değerlerine olan yakınlıklarını da yansıtmaktadır. Bu çıkarımlar, öğrencilerin kendi kimliklerini ve ilişkilerini anlamalarına katkıda bulunabilir.

3.1.2.Kitaptaki Kahramanlarla Özdeşim Kurmaya İlişkin Bulgular

Öğrencilerin kitapta hangi kahramanın yerinde olmak istediklerine ilişkin bulgular, Zackarina ve Kumkurdu kategorilerinde incelenerek analiz edilmiştir. Öğrencilerin çoğunun Kumkurdu'nun yerinde olmak istedikleri görülmüştür. Öğrencilerin cevaplarını etkileyen faktörler arasında, Kumkurdu'nun bilge olması ve yardımsever olması gibi kişisel özellikleri dikkat çekmektedir.

Şekil 5.

Kitaptaki Kahramanlarla Özdeşim Kurmaya İlişkin Bulgular



Şekil 5'in incelenmesi sonucunda, öğrencilerin 3'ü Zackarina'nın yerinde olmak istediğini ifade ederken; 12 öğrenci ise Kumkurdu'nun yerinde olmayı tercih etmiştir. Ayrıca, 2 öğrenci her iki karakterin de yerinde olmak istemiştir.

Öğrencilerin bir kısmı, macerayı sevmesi, Zackarina'nın evinin konumu ve Kumkurdu ile arkadaş olma şansına sahip olduğu için Zackarina'nın yerinde olmak istediklerini ifade etmiştir. Öğrencilerin çoğu ise Kumkurdu'nun bilgili, ikna edici, özgür, eğlenceli ve yardımsever olması nedeniyle Kumkurdu'nun yerinde olmayı tercih etmişlerdir. Öğrencilerden Ö16, Kumkurdu'nun bilgili olmasından dolayı onun yerinde olmak istediğini ifade etmiştir. Ö16'nın cevabı şöyledir:

Şekil 6.

Ö16'nın Cevabı

2. Kitapta hangi kahramanın yerinde olmak isterdin, neden?

*Kumkurdu'nun yerinde olmak isterdim
bilgili ve eğlenceli olduğu için.*

Öğrencilerin tercihleri, Zackarina'nın evinin konumu ve Kumkurdu'nun kişisel özellikleri arasında çeşitlilik göstermektedir. Zackarina'nın yerinde olmak isteyen öğrenciler, farklı sebeplerle bu tercihi yapmış olsalar da yine de bu tercihte Kumkurdu'nun etkisi vardır. Öğrencilerden Ö5 ise maceracı yönüyle Zackarina'nın yerinde olmak istediğini ifade etmiştir. Ö5'in cevabı şöyledir:

Şekil 7.*Ö5'in Cevabı*

2. Kitapta hangi kahramanın yerinde olmak isterdin, neden?

*Zackarina çünkü çok maceracı bilmediği şeyler
hemen öğrenmek istiyor*

Kumkurdu'nun yerinde olmayı tercih eden öğrenciler, Kumkurdu'nun bilgeliği nedeniyle bu kararı almışlardır. Bu durum, öğrencilerin genellikle yetişkinlerde görülen bilgin, olgun, farklı deneyimlere sahip, yol gösterici karakterlere olan ilgi ve hayranlığı yansıtmaktadır. Yani doğru iletişim kurulduğunda çocukların yetişkinlerin rehberliğine de ihtiyaç duyduğu görülmektedir.

3.2. Yargısal Tepkilere İlişkin Bulgular**3.2.1. Zackarina'nın Davranışlarına İlişkin Bulgular**

Zackarina'nın davranışlarına ilişkin bulgular, Zackarina'nın davranışlarını "uygun bulma" ve "uygun bulmama" kategorilerinde incelenmiştir.

Şekil 8.*Zackarina'nın Davranışlarına İlişkin Bulgular*

Şekil 8 incelendiğinde, 6 öğrencinin Zackarina'nın davranışlarını uygun bulduğu, 9 öğrencinin ise bu davranışları uygun bulmadığı görülmüştür. Ayrıca, 2 öğrenci her iki durumu da ifade ederek davranışların hem uygun hem de uygun olmadığını belirtmiştir.

Zackarina'nın davranışlarını değerlendiren öğrenciler arasında çeşitli görüşler bulunmaktadır. Bir öğrenci, Zackarina'nın davranışlarının zarar vermediği için uygun olduğunu düşünmüş, diğer öğrenciler ise Zackarina'nın karakter özelliklerine dayanarak bu davranışları uygun bulmuştur. Öğrencilerden Ö8, kitaptaki başkahramanın davranışlarının kendi karakteri olduğu için uygun olduğunu dile getirmiştir. Ö8'in cevabı şöyledir:

Şekil 9.*Ö8'in Cevabı*

3. Kitaptaki başkahramanın davranışları sizce uygun mu, neden?

*başta uygun çünkü kendi karakteri ve kendi halinde
davranıyor ve rahat davranıyor, dikkat çekmeye çalışmıyor.*

Zackarina'nın uygun olmayan davranışlar sergilediğini düşünen öğrenciler çoğunluktadır. Öğrencilerin çoğu aile içi davranışları (büyük sözü dinlememe, babaya tuzak kurma vb.), üç öğrenci ise Zackarina'nın karakteriyle alakalı davranışları uygun bulmamıştır. Bu çıkarımlar, öğrencilerin Zackarina'nın davranışlarını farklı kriterlere göre değerlendirdiğini ve genellikle bu kriterlerin geleneksel aile yapısının davranış kalıplarından oluştuğunu göstermektedir. Öğrencilerden Ö5'in cevabı şöyledir:

Şekil 10.

Ö5'in Cevabı

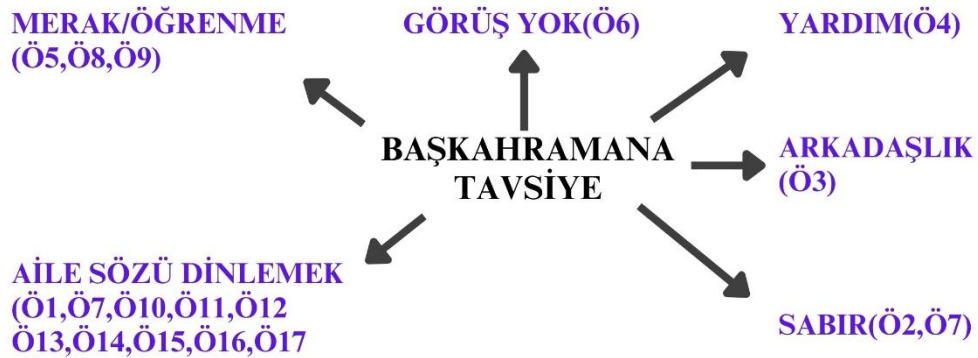
3. Kitaptaki başkahramanın davranışları sizce uygun mu, neden?
bençe değil çünkü babasına hiç Saygı duymuyor

3.2.2. Başkahramana Tavsiyeye İlişkin Bulgular

Öğrencilerin başkahramana tavsiyelerine ilişkin cevapları, aile sözü dinlemek, sabır, arkadaşlık, yardım, merak kategorilerinde incelenmiştir.

Şekil 11.

Başkahramana Bulunan Tavsiyeye İlişkin Bulgular



Şekil 11 incelendiğinde, 9 öğrenci, Zackarina'nın ailesinin sözünü dinlemesi gerektiğini belirtirken, 3 öğrenci ise Zackarina'ya daha fazla merak etmesi gerektiğini önermiştir. Bir öğrenci, sabırlı olmanın önemini vurgulamış, başka bir öğrenci ise arkadaşlık ve yardımlaşma konularında tavsiyelerde bulunmuştur. Ö7 kodlu öğrenci hem aile sözü dinleme hem de sabırlı olma gerekliliğini ifade etmiştir. Bir öğrenci ise herhangi bir görüş bildirmemiştir. Öğrencilerden Ö17'nin cevabı şöyledir:

Şekil 12.

Ö17'nin Cevabı

5. Kitaptaki başkahramana nasıl bir tavsiyede bulunmak istersin, neden?

anne ve babasına bağırmasını tavsiye ederdin ve babasına bir daha tuzak kurmasını tavsiye ederdin.

Şekil 13.

Ö10'un Cevabı

5. Kitaptaki başkahramana nasıl bir tavsiyede bulunmak istersin, neden?

Zachariah, babasına bu şekilde davranmam, çünkü babalar çocuklarının iyiliğini düşünür.

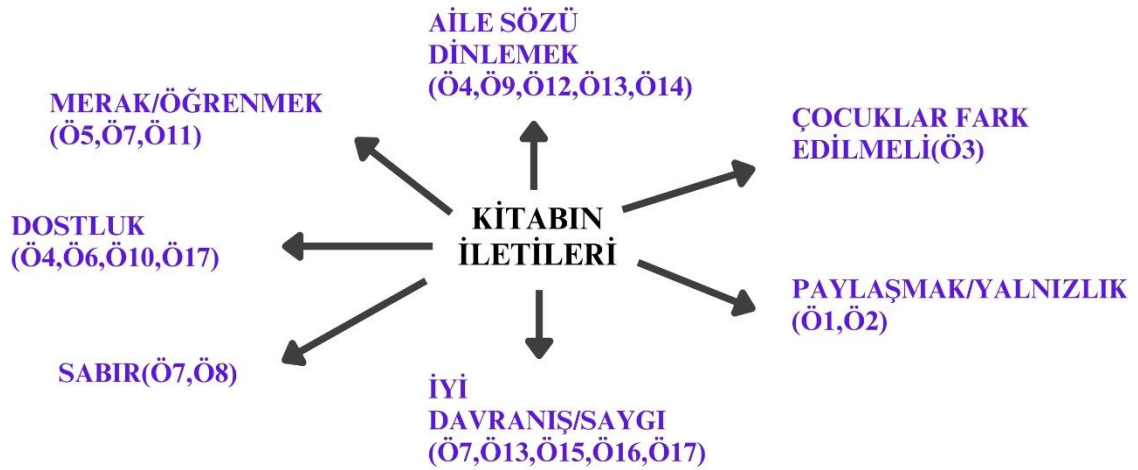
Elde edilen bulgular, öğrencilerin farklı yaşantıları ve deneyimleri nedeniyle çeşitli değerleri ve öncelikleri benimsediğini göstermektedir. Bazıları için aile sözünün dinlenmesi temel bir değer iken, diğerleri için merak etmek, arkadaşlık ve yardımlaşma ön plandadır. Öğrencilerin bu farklılıkları anlaması ve kabul etmesi, birbirlerine karşı daha empatik ve hoşgörülü olmalarına katkı sağlayabilir.

3.3. Anlamsal/Yorumlayıcı Tepkilere İlişkin Bulgular**3.3.1. Kitabın İletilerine İlişkin Bulgular**

Kitabın iletilerine ilişkin bulgular aile sözü dinlemek, merak, dostluk, sabır, paylaşmak, iyi davranış sergileme ve çocukların fark edilmesi kategorilerinde incelenmiştir.

Şekil 14.

Kitabın İletilerine İlişkin Bulgular



Şekil 14 incelendiğinde, kitabın iletilerinde dostluk, sabır, merak, iyi davranış sergileme, paylaşma, çocukların fark edilmesi ve aile sözünün dinlenmesi kavramlarının ön plana çıktığı görülmektedir. Öğrencilerin 5'i, aile sözünün dinlenmesinin önemini vurgularken, diğer 5 öğrenci ise iyi davranışın önemine dikkat çekmiştir. Öğrencilerden Ö2 üzgün olduğumuzda birine ihtiyaç duyduğumuzu dile getirmiştir. Ö2'nin cevabı şöyledir:

Şekil 15.*Ö2'in Cevabı***4. Bu kitaptan çıkardığınız mesaj/mesajlar nelerdir?**

Üzgün olduğumuzda ve dertlerimizi paylaşacak birini aradığımız o kişinin bizimle ilgilenip sıkıntılarımıza çözüm bulacak biri olmasına dikkat etmeliyiz. Ayrıca her istediğimizin olmayacağını bilmeliyiz.

Dostluk, merak ve yeni bilgi edinme isteği öncelikli olan 7 öğrencinin yanı sıra, 4 öğrenci ise sabır ve paylaşım kavramlarının önemine vurgu yaptığı görülmüştür. Öğrencilerden Ö15 çevremize karşı iyi davranışlarda bulunulması gerektiğini ifade etmiştir. Ö15'in cevabı şöyledir:

Şekil 16.*Ö15'in Cevabı***4. Bu kitaptan çıkardığınız mesaj/mesajlar nelerdir?**

aileme ve arkadaşlarıma iyi davranmam gerektiğini

Öğrencilerin kitap iletilerine ilişkin değerlendirmeleri çeşitli önemli değerleri kapsamaktadır. Bu değerler arasında dostluk, sabır, merak, iyi davranış, paylaşım, çocukların fark edilmesi ve aile sözünün dinlenmesi öne çıkmaktadır. Öğrencilerden Ö16 ise büyüklerimize karşı saygılı olunması gerektiğini ifade etmiştir. Ö16'nın cevabı şöyledir:

Şekil 17.*Ö16'nın Cevabı***4. Bu kitaptan çıkardığınız mesaj/mesajlar nelerdir?**

Büyüklerimize karşı saygılı olmalıyız.

3.3.2. Kitabın Uyandırdığı Duygulara İlişkin Bulgular

Öğrencilerin kitaba yönelik duygularına yönelik cevaplar incelendiğinde, tüm öğrencilerin kitabın iyi hissettirdiğini belirttikleri görülmüştür.

Şekil 18.

Kitabın Uyandırdığı Duygulara İlişkin Bulgular



Şekil 18 incelendiğinde, tüm öğrencilerin kitabın iyi hissettirdiğini belirttikleri görülmüştür.

Öğrenciler kitabın merak uyandırdığını ve eğlenceli olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca kitabın konusunun arkadaşlık olması da öğrencilerin kitaba yönelik olumlu duygulara sahip olmalarında etkili olmuştur. 1 öğrenci ise kitaptan dersler aldığı için kitaba yönelik olumlu duygular hissettiğini ifade etmiştir. Öğrencilerden Ö14, kitabın güzel hissettirdiğini ifade etmiştir. Ö14'ün cevabı şöyledir:

Şekil 19.

Ö4'ün Cevabı

7. Kitap nasıl hissettirdi, neden?

*Kitap güzel hissettirdi çünkü arkadaşlığın
çok önemli bir şey olduğuna bir daha
öğrendim*

Örneğin bir öğrenci kitaptan çok keyif aldığını şöyle ifade etmiştir. Ö3'ün cevabı şöyledir:

Şekil 20.

Ö3'ün Cevabı

7. Kitap nasıl hissettirdi, neden?

*Okurken çok keyif aldığım okuduktan ve serilerin hepsini bitir-
dikten sonra bir daha böyle güzel bir kitap okuyamayacağım için
üzüldüğüm bir kitap oldu*

3.4. Yaratıcı Tepkilere İlişkin Bulgular**3.4.1. Kitabın Sonuna İlişkin Bulgular**

Öğrencilerin kitaba yeni bir son tasarımları ile elde edilen bulgular dostluk, mutluluk, eğitim ve vedalaşma kategorilerinde incelenmiştir.

Şekil 21.*Kitabın Sonuna İlişkin Bulgular*

Şekil 21 incelendiğinde, 8 öğrenci dostluk temalı bir son, 6 öğrenci mutlu bir son, 2 öğrenci kahramanların birbirine veda ettiği bir son, 1 öğrenci ise eğitimle ilgili bir son tasarlamıştır.

Öğrencilerin çoğu kitabın sonunu dostluk üzerine yeniden kurgulamıştır. Diğer bir kısım öğrenci ise geleneksel bir çerçeve kullanarak mutlu bir son tasarlamıştır. Bir öğrenci, Zackarina'nın okula başlaması gerektiğini belirtmiştir. İki öğrenci ise Kumkurdu'nun veda ettiği bir son önerisinde bulunmuştur. Bu farklı öneriler, öğrencilerin yaratıcılığını ve farklı bakış açılarını yansıtmaktadır. Öğrencilerden Ö6 mutlu bir sonla bitireceğini ifade etmiştir. Ö6'nın cevabı şöyledir:

Şekil 22.*Ö6'nın Cevabı*

6. Siz olsanız kitabı nasıl bir sonla bitirirdiniz, neden?

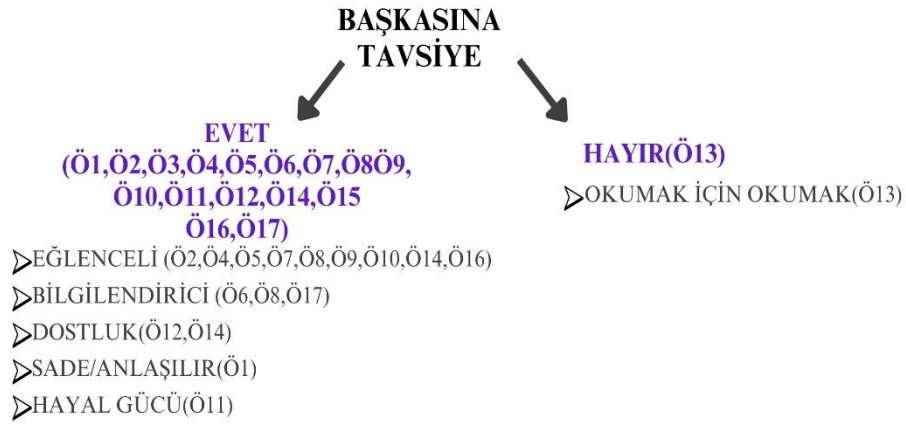
Kumkurdu, Zackarina'nın okula başlaması gerektiğini belirtmiştir. İki öğrenci ise Kumkurdu'nun veda ettiği bir son önerisinde bulunmuştur. Bu farklı öneriler, öğrencilerin yaratıcılığını ve farklı bakış açılarını yansıtmaktadır. Öğrencilerden Ö6 mutlu bir sonla bitireceğini ifade etmiştir. Ö6'nın cevabı şöyledir:

3.4.2. Kitabı Başkalarına Tavsiye Edilmesine İlişkin Bulgular

Kitabın başkalarına tavsiye edilmesine ilişkin bulgular “evet” ve “hayır” kategorilerinde incelenmiştir.

Şekil 23.

Kitabı Başkalarına Tavsiye Edilmesine İlişkin Bulgular



Şekil 23 incelendiğinde öğrencilerin neredeyse tamamının kitabı bir başkasına tavsiye etmek istedikleri görülmektedir. Öğrencilerin kitabı tavsiye etme nedenleri kitabın eğlenceli olması, bilgilendirici olması, dostluk konusunu ele alması, hayal gücünü genişletmesi, sade ve anlaşılır olmasıdır. Bu çeşitli görüşler öğrencilerin kitaba yönelik farklı değerlendirme kriterlerine sahip olduklarını göstermektedir. Bununla birlikte öğrencilerin içinde bulundukları gelişim dönemi için mizah öğelerinin, farklı düşünme yollarının, arkadaşlık ve dostluk gibi kavramların önemli bir yere sahip olduğu görülmektedir. Bu durum öğrencilerin bu yaş döneminde hangi konulara ilgi duyduğuna yönelik bir rehber olabilir. Örneğin öğrencilerden Ö2 kitabı eğlenceli olmasından dolayı başkalarına tavsiye edeceğini dile getirmiştir. Ö2'nin cevabı şöyledir:

Şekil 24.

Ö2'nin Cevabı

8. Kitabı başkalarına tavsiye eder misiniz, neden?

Ben kitabı başkalarına tavsiye ederdim. Çünkü kitap eğlenceli ve anlatımı çok anlaşılır. Ayrıca tek bir konu üzerinde uzun süre durulmaması, kitabı daha güzel yapmış.

4. Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada, ortaokul düzeyinde eğitim görmekte olan öğrencilerin "Kumkurdu", "Daha Fazla Kumkurdu" ve "Daha Da Fazla Kumkurdu" adlı çocuk edebiyatı eserlerine yönelik okur tepkileri belirlenmiştir. Öğrencilerin tepkileri kişisel bağlantı tepkileri, yargısal tepkiler, anlamsal/yorumlayıcı tepkiler, yaratıcı tepkiler olmak üzere dört başlık altında sınıflandırılmıştır.

Araştırmada kişisel bağlantı tepkileri başlığında öğrencilerin karakterlerle özdeşim kurma eğiliminde olduğu görülmüştür. Özellikle Zackarina ve Kumkurdu karakterleriyle, öğrencilerin aile bireyleri (anne, baba, dede, kuzen vb.) arasında bağ kurdukları ifade edilmiştir. Bu durum, öğrencilerin okuma sürecinde metni kendi yaşamlarıyla ilişkilendirerek anlamlandırdıklarını göstermektedir. Öğrenciler kitapta yer alan kahramanlar ile yakın çevreleri arasında bağ kurmuşlardır. Yavuzer'in (2001) belirttiği gibi, özdeşim kurma süreci, öğrencilerin yaş ve gelişim özelliklerine göre şekillenmekte ve başlangıçta aile bireyleriyle kurulmaktadır. Bu bağlamda bu araştırma da öğrencilerin okudukları metinlerdeki karakterleri yakın çevreleriyle bağdaştırarak okuma deneyimlerini kişisel bir düzleme taşıdıklarını ortaya koymaktadır. Karagöz,

(2018), Tosun ve Doğan, (2020), Ulusoy, (2016), Uysal ve Ateş (2020), Yekeler ve Ulusoy, (2017) tarafından yapılan araştırmalarda da öğrencilerin metindeki karakterlerle kişisel bağlantılar kurdukları görülmektedir.

Okurun, karakter ile empati kurması, hikâyenin daha kişisel bir deneyim hâline gelmesine yol açmaktadır (Allen ve Hancock, 2008). Roman karakterinin yerine geçmek, okurun karakterin iç dünyasını daha iyi anlamasına ve olayları onun bakış açısından görmesine yardımcı olmaktadır. Bu araştırmada yer alan okur cevaplarına bakıldığında öğrencilerin kahramanları çoğunlukla aile bireylerine (kardeş, kuzen, dede, baba, anne ve enişte) benzettikleri görülmüştür. Alan yazında da okuyucuların kahramanları ya kurgusal karakterlere ya da aile üyelerine benzettikleri görülmektedir. Örneğin Uysal ve Ateş'in (2020) araştırmasında da okurlar, metinde ailelerini hatırlamakla birlikte kurgusal karakterlere de yer vermişlerdir. Baki'nin (2023) araştırmasında ise okurlar en çok kurgusal karakterler ile bağ kurmuşlardır. Bu durum, katılımcıların yaş ve gelişim özelliklerinin farklı düzeyde olması ile ilişkili olabilmektedir. Çünkü kişilik gelişiminde, özdeşleşme evresinde bireyler başlangıçta anne, baba ve yakın akrabaları model olarak alırken, bu modeller zamanla arkadaşlar, film veya kitap kahramanları gibi diğer figürlere yerlerini bırakabilirler (Yavuzer, 2001). Bu araştırmada öğrencilerin kahramanlar ile aileleri arasında bağ kurma sebeplerini aile bireylerinin “meraklı, bilgili, eğlenceli” kişilik özellikleri ve “problem çözme, güzel yemek yapma vb.” yeteneklere sahip olmaları şeklinde sıralanabilir. Bununla birlikte öğrenciler genellikle kahraman ve aile özdeşleştirmesinde ailelerinin olumlu özelliklerini ortaya koymuşlardır. Edebi karakterler aracılığıyla aile üyeleriyle kurulan bağlantılar, öğrencilere kendi aile dinamikleri hakkında derinlemesine düşünme fırsatı sunmaktadır. Ayrıca, bu tür ilişkilendirmeler, öğrencilerin aileleriyle olan ilişkilerini daha derinlemesine anlamalarına, paylaşımlarına ve aile içindeki iletişimi geliştirmelerine yardımcı olabilir.

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, öğrencilerin çoğu kitabın ana kahramanlarından olan Kumkurdu'nun yerinde olmak istemişleridir. Öğrenciler farklı sebeplerle Kumkurdu'nun yerinde olmak istemişlerdir. Kumkurdu'nun bilgelik, özgürlük ve yardımseverlik, maceraperestlik gibi özellikleri, öğrencilerin dikkatini çeken ve takdir ettikleri nitelikler arasında yer almaktadır. Kumkurdu'nun hikâyesinde sunulan özgürlük ve macera dolu yaşam tarzı, gençlerin ergenlik döneminde sıradan yaşamlarından kaçıp daha heyecanlı bir dünyaya adım atmalarına olan özlemle ilişkilendirilebilir. Nitekim ergenlik, bireyin kimlik arayışıyla birlikte gelen bir dönemdir ve genellikle rutin hayattan sıkılmaları ve daha büyük bir özgürlük ve macera arzusuyla dolmaları normaldir (Demir ve Karabacak, 2017). Bu dönemde öğrenciler, sıkıcı günlük rutinlerinden kaçıp heyecan dolu maceralara atılmak isteyebilirler. Bu durum, yeni deneyimler yaşama ve kendilerini keşfetme isteğiyle yakından ilişkilidir (Dávila vd., 2021; Rice ve Brodrick, 2023). Dolayısıyla Kumkurdu'nun hikayesi, gençlerin bu özlem ve isteklerini açığa çıkarma, hayallerini gerçekleştirme, cesaret verme konusunda ilham veren bir hikâye olarak tanımlanabilir. Araştırmalardan elde edilen verilere göre, öğrencilerin büyük çoğunluğunun okudukları metinlerde başkahramanla özdeşim kurma eğiliminde oldukları dikkat çekmektedir. Uysal ve Ateş (2020) tarafından yapılan araştırmada da okurlar en çok Küçük Karabalık adlı başkahramanın yerinde olmak istediklerini belirtmişlerdir. Benzer bir şekilde Baki (2023) tarafından yapılan araştırmada da öğrencilerin başkahraman olan Teldeki Adam'ın yerinde olmak istedikleri görülmüştür. Bu bulgular, çocuk edebiyatında başkahramanların okuyucular üzerinde güçlü bir etki yarattığını ve öğrencilerin anlatıdaki merkez kişiliklere duygusal yakınlık duyduklarını göstermektedir. Bu durum, metnin anlamlandırılması ve içselleştirilmesinde başkahramanın belirleyici bir rol oynadığını da ortaya koymaktadır.

Öğrencilerin yargısal tepkilerinin incelendiği başlıkta farklı ahlaki yaklaşımları yansıtan iki temel bakış açısı ön plana çıkmaktadır. Bir grup öğrenci, Zackarina'nın davranışlarını, kimseye zarar vermemesi gerekçesiyle uygun bulmuştur. Bu öğrenciler için bireyin kendine özgü davranışlar sergilemesi ve içsel benliğine sadık kalması önemlidir. Onlara göre, birey başkalarına

zarar vermediği sürece kendi tercihleri doğrultusunda hareket etme hakkına sahiptir. Bu yaklaşım, bireysel özerklik ve ifade özgürlüğünü önceleyen bir ahlaki düşünme biçimine işaret etmektedir (Hou, 2023). Etik değerlendirmelerinde eylemin doğasına ve bireyin niyetine odaklanan bu öğrenciler, Zackarina'nın eylemlerini sonuçlarından ziyade, içsel tutarlılık ve kişisel özgünlük açısından değerlendirmişlerdir. Bu da ontolojik bir etik anlayışıyla örtüşmektedir. Deontoloji, eylemin doğruluğunu sonuçlarından bağımsız olarak, evrensel ilkeler çerçevesinde değerlendirir (Körner & Deutsch, 2023). Bu bağlamda öğrenciler, Zackarina'nın kendi arzularını dürüst ve kimseye zarar vermeden gerçekleştirmesini, bireyin özgürlüğü ve ahlaki bütünlüğü açısından anlamlı bulmuşlardır. Diğer grup ise Zackarina'nın davranışlarını daha çok toplumsal normlar ve sorumluluklar çerçevesinde değerlendirmiştir. Bu öğrenciler, bireyin yalnızca kendi istekleriyle değil, aynı zamanda çevresine ve toplumuna karşı olan yükümlülükleriyle de hareket etmesi gerektiğine inanmakta; Zackarina'nın davranışlarını bu bağlamda eleştirel biçimde yorumlamaktadır. Bu yaklaşım, empati, toplumsal uyum ve kolektif sorumluluk gibi değerleri önceler (Wang, 2023). Bu öğrenciler için başkalarının duygularına duyarlılık göstermek ve ortak yaşam kurallarına riayet etmek, bireysel özgürlük kadar önemlidir. Dolayısıyla, Zackarina'nın ailesinin beklentilerini göz ardı etmesi, bazı öğrencilerce ahlaki bir zafiyet olarak değerlendirilmiştir. Bu yaklaşım, öğrencilerin sosyal ilişkilerde denge kurmaya yönelik gelişmiş ahlaki muhakeme becerilerine sahip olduklarını göstermektedir.

Öğrencilerin başkahramana yönelik tavsiyelerinde özellikle aile içi kurallara uyulması gerektiğine ilişkin güçlü bir vurgu göze çarpmaktadır. Öğrencilerin çoğu, Zackarina'nın ailesinin sözünü dinlemesi gerektiğini belirtmiştir. Bu görüş, aile içindeki güven, bağlılık ve düzenin sürdürülebilirliği açısından kuralların önemine işaret etmektedir. Aile kurallarına riayet etmenin, sadece bir otoriteye boyun eğme değil, aynı zamanda karşılıklı sorumluluk duygusunun bir göstergesi olduğu dile getirilmiştir. Bu bağlamda, öğrenciler Zackarina'nın davranışlarını aile yapısının temel taşlarından biri olan güven ilişkisi çerçevesinde değerlendirmiştir. Bu değerlendirmenin de aile dinamiklerinin daha sağlıklı işlemesi gerektiğine dair bir inancı yansıttığı söylenebilir.

Öğrencilerin Kumkurdu kitabına yönelik anlamsal/yorumlayıcı tepkileri incelendiğinde, metnin onlarda olumlu duygular uyandırdığı ve anlamlı bir okuma deneyimi sunduğu sonucuna varılmıştır. Tüm öğrenciler, kitabın kendilerini iyi hissettirdiğini ve keyifli bir okuma süreci yaşadıklarını belirtmişlerdir. Bu durum, edebi metinlerin bireyler üzerinde yalnızca bilişsel değil, aynı zamanda duygusal düzeyde de etkili olduğunu göstermektedir. Öğrenciler, metin aracılığıyla yaşamla ilgili olumlu duygular geliştirmiş; edebiyatın kişisel farkındalık ve içsel zenginleşme bağlamında bir araç olabileceğini deneyimlemişlerdir. Bu durum öğrencilerin kitabı sadece bir metin olarak değil, kendi deneyimleri ve duygularıyla etkileşime girerek anlamlandırdıklarını da göstermektedir (Wallace, 2021). Nitekim okurların kitaba estetik bir bakış açısıyla yaklaşmaları edebi eserleri sadece bilgi kaynağı olarak değil, aynı zamanda duygusal ve estetik bir deneyim olarak da görmelerini sağlar (Glăveanu, 2014). Ulusoy (2016) ile Çevik ve Müldür'ün (2019) çalışmalarında ise, öğrencilerin edebi metinleri hem olumlu hem de olumsuz duygularla karşılayabildiği yönündeki sonuçlar elde edilmiştir. Öğrenci tepkilerinin çok katmanlı, duyguyu yüklü ve bireysel deneyimlere dayalı olması sonuçların farklılığına sebep olmaktadır.

Öğrencilerin kitabın iletilerine yönelik yorumları, metnin derin yapısına ulaşabildiklerini göstermektedir. Öğrenciler tarafından vurgulanan dostluk, sabır, merak, iyi davranışlar, paylaşma, çocukların fark edilmesi ve aile içi iletişim gibi temalar, eserin temel değerler etrafında anlamlandırıldığını ortaya koymaktadır. Bu da öğrencilerin metni yalnızca yüzeysel düzeyde değil, değerler düzeyinde de analiz ettiklerini göstermektedir. Nitekim bu değerlerin bireysel gelişimin yanı sıra toplumsal yaşamdaki işlevine de vurgu yapılmıştır. Örneğin; bazı öğrenciler aile içi kurallara bağlılığın önemini vurgularken, diğerleri iyi davranışlar yoluyla empati kurmanın ve yardımseverliğin yaşamın her alanında değerli olduğunu ifade etmiştir. Bu ifadeler, öğrencilerin metni yalnızca bir kurgu olarak değil, aynı zamanda kendi yaşamlarına yön

verebilecek bir rehber olarak da değerlendirdiklerini göstermektedir. Bu yönüyle Kumkurdu, öğrencilerde hem bireysel farkındalık hem de ahlaki ve toplumsal duyarlılık yaratma potansiyeline sahip bir eser olarak değerlendirilebilir (Ulun & Erdal, 2023). Alan yazındaki diğer araştırmalar da göstermektedir ki nitelikli edebi eserler aracılığı ile yapılan araştırmalarda öğrenciler metni yorumlayabilmekte ve okur merkezli cevaplar verebilmektedir (Ateş ve Aktaş, 2020; Yıldırım vd., 2021).

Öğrencilerin Kumkurdu kitabına yönelik yaratıcı tepkileri incelendiğinde, öğrencilerin metni yeniden yapılandırma yoluyla özgün sonlar ürettikleri görülmüştür. Bu yaratıcı sonlar, öğrencilerin metinle kurdukları kişisel ve duygusal bağın bir yansıması olarak değerlendirilmelidir. Pek çok öğrenci, Zackarina ile Kumkurdu arasındaki dostluğu daha da pekiştiren ve bu bağın uzun yıllar sürdüğünü hayal eden bir bitiş tasarlamıştır. Bu durum, kitabın temel izleklerinden biri olan dayanışma ve dostluk temasının öğrenciler tarafından içselleştirildiğini göstermektedir. Öğrencilerin bu tür bir son kurgulaması, hem karakterler arası ilişkilerin kalıcılığına duyulan inancı hem de okur olarak duygusal doyuma ulaşma isteğini yansıtmaktadır. Bununla birlikte bazı öğrencilerin klasik anlatı şemalarına uygun, mutlu sonla biten kurgu örüntüleri oluşturdukları görülmektedir. Bu da onların masalsı yapılarla kurduğu kültürel yakınlık ve klasik metin algısına işaret etmektedir. Ancak bu durum, yaratıcı tepkinin özgünlüğünü azaltmaz; aksine öğrencinin metni kendi estetik anlayışıyla yeniden şekillendirme çabasını gösterir. Uysal ve Ateş'in (2020) araştırmasında da öğrencilerin çoğunluğunun olumlu bir sona yönelik beklentilere sahip olduğunu, ancak az da olsa bir grup öğrencinin karamsar bir son ihtimalini düşündüğünü tespit edilmiştir. Bu bulgular, öğrenciler arasında gelecek ile ilgili beklenti ve algıların farklılıklar gösterebileceğini ortaya koymaktadır.

Bununla birlikte bazı öğrenciler de kitabın sonunu karakterin gelişim çizgisiyle ilişkilendirerek, daha ilerici ve gelecekteki yaşantıya açılan bir perspektifle yeniden kurgulamışlardır. Örneğin öğrenciler Zackarina'nın okula başlaması, sosyal çevresini genişletmesi ya da Kumkurdu ile birlikte toplumsal katkı sağlayacak işler yapması gibi önerilerde bulunulmuştur. Bu tür yapıcı ve gelişimsel sonlar, öğrencilerin yalnızca metindeki olayları değil, karakterin potansiyel yaşam çizgisini de sorguladıklarını ve yeni senaryolar üretebildiklerini göstermektedir.

Öğrencilerin büyük çoğunluğu Kumkurdu kitabını başkalarına tavsiye edebileceğini ifade etmiştir. Bu tercih, metinle kurulan estetik ve düşünsel bağın güçlü olduğuna işaret etmektedir. Uysal ve Ateş'in (2020) araştırmasında da benzer biçimde, öğrenciler Küçük Karabalık adlı metni başkalarına tavsiye etmiş, bunun gerekçesi olarak ise metnin verdiği mesajların evrenselliğini ve karakterin özgürlük mücadelesini göstermişlerdir. Kumkurdu kitabında ise bu eğilim, kitabın yalnızca bir okuma metni değil, aynı zamanda yaşamla ilgili yeni düşünme yolları öneren bir düşünsel yoldaş olarak konumlandırıldığını göstermektedir. Sonuç olarak, öğrencilerin Kumkurdu'na yönelik geliştirdikleri yaratıcı tepkiler hem estetik duyarlılıklarını hem kurgusal düşünme becerilerini hem de bireysel hayal güçlerini geliştirme fırsatı sunmaktadır. Hancock'un (2008) yaratıcı tepki kategorisine uygun olarak, öğrencilerin metni yeniden kurgulama ve alternatif sonlar üretme becerisi, edebi metinleri pasif bir tüketim nesnesi olmaktan çıkarıp aktif ve üretken bir yorumlama sürecinin parçası hâline getirmektedir.

Sonuç olarak, öğrenciler *Kumkurdu* serisiyle kurdukları etkileşim aracılığıyla metni yalnızca bir kurgu ürünü olarak değil, aynı zamanda bireysel farkındalık ve toplumsal duyarlılık kazandıran bir okuma deneyimi olarak değerlendirmişlerdir. Bu etkileşim, öğrencilerin hem duygusal hem de bilişsel gelişimlerine anlamlı katkılar sağlamakta; *Kumkurdu* serisinin çocuk okurlar üzerinde düşündürücü, besleyici ve dönüştürücü bir etki yarattığını ortaya koymaktadır.

Öneriler

Bu araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda, öğrencilerin edebî metinlerle kurdukları etkileşimin desteklenmesi ve okur-tepki temelli okuma uygulamalarının öğrenme süreçlerine daha etkili biçimde dahil edilebilmesi için aşağıdaki öneriler sunulmuştur.

Okur Tepkilerinin Sistemik Takibi: Öğrencilerin edebî metinlere verdikleri tepkilerin sistemik biçimde izlenmesi, bireysel okur profillerinin ortaya çıkarılmasına katkı sağlayacaktır. Bu durum, öğretim süreçlerinin öğrencilerin ihtiyaçlarına uygun biçimde planlanmasına ve özelleştirilmesine yardımcı olacaktır.

Yaş Gruplarına Göre Okur Tepkilerinin İncelenmesi: Okur tepkilerinin yalnızca ortaokul düzeyine değil; okul öncesi, ilköğretim ve lise kademelerine yönelik de sınıf içi uygulamalarla incelenmesi, farklı gelişim dönemlerindeki çocukların edebî metinlerle kurdukları etkileşimlerin daha kapsamlı bir biçimde anlaşılmasını sağlayacaktır.

Özdeşim Kurulabilecek Karakterlere Sahip Metinlerin Kullanımı: Öğrencilerin kendilerini ifade etmelerini ve metinle kişisel bağ kurmalarını kolaylaştırmak adına, sınıf içi uygulamalarda özdeşim kurabilecekleri karakterlerle zenginleştirilmiş metinlere yer verilmelidir.

Etik ve Ahlakî Tartışmalar İçeren Eserlerin Kullanımı: Etik, ahlakî ve toplumsal normlara dair sorgulama içeren edebî metinler, öğrencilere farklı bakış açıları kazandırma ve ahlakî muhakeme becerilerini geliştirme açısından önemli fırsatlar sunmaktadır. Bu tür metinlerin sınıf ortamında tartışmaya açılması teşvik edilmelidir.

Çok Katmanlı Edebî Okumanın Desteklenmesi: Edebî eserlerin temaları, değer yapıları ve örtük mesajları üzerine yürütülecek analiz çalışmaları ile öğrencilerin eleştirel ve anlam odaklı okuma becerilerinin gelişmesi sağlanmalıdır. Bu bağlamda öğretmenler, çok katmanlı okumaya yönelik yapılandırılmış etkinlikler geliştirmelidir.

Yaratıcı Tepki ve Üretime Olanak Sağlanması: Öğrencilerin yaratıcı düşünme ve üretim becerilerinin gelişimini desteklemek amacıyla, edebî metinler üzerinde yeniden yazma, alternatif sonlar oluşturma veya karaktere mektup yazma gibi yaratıcı uygulamalara sınıf ortamında yer verilmelidir.

Etik Komite Onayı: Bu araştırma için Sakarya Üniversitesi Rektörlüğü Etik Kurulu kurumdan (09.10.2024 tarihli ve 36 sayılı toplantısında alınan "24" nolu karar) etik izin alınmıştır.

Hakem Değerlendirmesi:

Yazar Katkıları: Yazarlar; bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve yayımlanması için eşit düzeyde katkı sağlamışlardır.

Finansal Destek: Yazar(lar); bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve yayımlanması için herhangi bir finansal destek almamıştır.

Çıkar Çatışması: Yazar(lar); bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve yayımlanmasına ilişkin herhangi bir potansiyel çıkar çatışması beyan etmemiştir.

Yapay Zekâ Kullanımı Bildirimi: Yazar(lar); bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve yayımlanması için herhangi bir yapay zekâ aracından faydalanmamıştır.

Kaynakça

- Aguirre-Dávila, E., Morales-Castillo, M., & Moreno-Vásquez, M. (2021). Parenting, autonomy and academic achievement in the adolescence. *Journal of Family Studies*, 29(1), 63–76. <https://doi.org/10.1080/13229400.2021.1871935>
- Akyol, H. (2013). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları
- Allen, K. D. & Hancock, T. E. (2008). Reading comprehension improvement with individualized cognitive profiles and metacognition. *Literacy Research and Instruction*, 47(2), 124-139.
- Ateş, S., & Aktaş, N. (2020). Duygu durumlarının farklılaştığı resimli çocuk kitaplarına yönelik okuyucu tepkilerinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* (AEÜSBED), 6(3), 726-745.
- Ateş, S. ve Yıldırım, K. (2014). Sınıf öğretmenlerinin okuma becerisine yönelik uygulamaları: strateji öğretimi ve anlama. *İlköğretim Online*, 13(1), 235-257
- Baki, Y. (2023). Okur-tepki teorisi: Gökte Biri Var örneği. *Asya Studies*, 7(25), 37-58. <https://doi.org/10.31455/asya.1354647>
- Baktır, H. (2018). Metinde Anlam: Okur-Tepkisi Eleştiri Kuramı. *Temaşa Erciyes Üniversitesi Felsefe Bölümü Dergisi*, 8, 97-105.
- Balcı, A. (2016). *Okuma ve anlama eğitimi* (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Baş, B., & Kapusizoğlu, F. (2023). Sorun odaklı çocuk edebiyatına farklı açılardan bakmak: genetik, metinden metine, biçimsel, dönüşümsel ve sosyokültürel eleştiri. *Türkbilig*, 2023(46), 153-170.
- Baştuğ, M., Keskin, K., & Şimşek, İ. (2019). Sesli ve sessiz okumada göz hareketleri: Bir göz izleme (eye tracking) çalışması. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20, 327-337. <https://doi.org/10.17494/ogusbd.548375>
- Çevik, A., & Müldür, M. (2019). “Vapurları Seven Çocuk” adlı kitabın okur-tepki teorisi ile değerlendirilmesi. *International Journal of Languages’ Education and Teaching*, 7(3), 40-50. <https://doi.org/10.29228/ijlet.23375>
- Chou, C. (2015). Engaging EFL students in e-books using reader-response theory. *The Reading Matrix: An International Online Journal*, 15(2), 167-181.
- Creswell, J. W. (2017). *Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni* (M. Bütün & S. B. Demir, Çev.). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Denton, C. A. (2012). Response to intervention for reading difficulties in the primary grades: Some answers and lingering questions. *Journal of Learning Disabilities*, 45(3), 232– 243
- Demir, M., & Karabacak, A. (2017). Ergenlerin duygusal özerkliklerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(2), 427-442.
- Doğan, B. (2006). The effects of teaching strategy on reading comprehension skills in cooperative and traditional classrooms. *Educational Research Journal*, 23, 82-93.
- Esmer, B. (2019). *Okuduğunu Anlama ile Akıcı Okuma, Okur Benlik Algısı, Okumaya Adanmışlık ve Okuyucu Tepkisi İlişkileri*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Gangl, M., Moll, K., Banfi, C., Huber, S., Schulte-Körne, G. ve Landerl, K. (2018). Reading strategies of good and poor readers of german with different spelling abilities. *Journal of Experimental Child Psychology*, 174, 150-169. [doi:10.1016/j.jecp.2018.05.012](https://doi.org/10.1016/j.jecp.2018.05.012)
- Gee, J. P. (2008). *Social linguistics and literacies: Ideology in discourses* (3rd ed.). Routledge.

- Glăveanu, V. P. (2014). The psychology of creativity: a critical reading. *Theories–research–Applications*, 1(1), 10-32.
- Graesser, A. C. (2007). An introduction to strategic reading comprehension. d. mcnamara (ed.), theories of text comprehension: the importance of reading strategies to theoretical foundations of reading comprehension (s. 3-26). *Mahwah, Nj: Erlbaum*.
- Graves, M., Juel, C., Graves, B., & Dewitz, P. (2011). Teaching Reading in The 21st Century: Motivating All Learners (5th ed.). *Boston, MA: Pearson*. [Doi:10.1598/RT.64.7.9](https://doi.org/10.1598/RT.64.7.9)
- Hancock, M. R. (2008). *A celebration of literature and response: Children, books, and teachers in K-8 classrooms (3rd ed.)*. Columbus, Ohio: Pearson-Merrill Prentice Hall.
- Hickman, J. (1981). *A new perspective on response to literature: research in an elementary school setting*. *Research in the Teaching of English*, 15, 343-354.
- Hou, M. (2023). The Impact of parents on adolescent moral development. *Journal of Education, Humanities and Social Sciences*, 8, 1177-1182. <https://doi.org/10.54097/ehss.v8i.4447>
- Jabamani, J. V. (2016). The teaching of reading comprehension and overcoming of reading difficulties under the psychological aspects. *International Journal of Language, Literature and Humanities*, 4(11), 196-205.
- Kanık Uysal, P., & Ateş, S. (2020). Okur-tepki teorisi: Küçük Kara Balık örneği. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(3), 777-796. <https://doi.org/10.16916/aded.713103>
- Karatay, H. (2023). *Okuma eğitimi kuram ve uygulama*. Ankara: Pegem Akademi
- Karagöz, B. (2018). Ortaokul 5. sınıf öğrencilerinin resimli çocuk kitaplarına ilişkin tepkileri üzerine bir inceleme. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6(4), 1198-1218.
- Kim, M. (2004). *Literature discussions in adult learning*. *Language and Education*, 18(2), 145–166.
- Kim, A., Vaughn, S., Woodruff, A. L., Reutebuch, C. K. ve Kouzekanani, K. (2006). Improving the reading comprehension of middle school students with disabilities through computer-assisted collaborative strategic reading. *Remedial and Special Education*, 27(4), 235-249.
- Körner, A., & Deutsch, R. (2023). Deontology and utilitarianism in real life: a set of moral dilemmas based on historic events. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 49(10), 1511-1528.
- MEB. (2018). *Türkçe dersi öğretim programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)*. Ankara: MEB Yayınları.
- Moran, B. (2014). *Edebiyat kuramları ve eleştiri*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Öz, F. (2001). *Uygulamalı türkçe öğretimi*. Ankara: Anı Yayıncılık
- Özbek, Y. (2013). *Postmodernizm ve alımlama estetiği*. Konya: Çizgi Kitabevi.
- Paris, S. G. ve Hamilton, E. E. (2009). *The development of children's reading comprehension*. S. E. Israel ve G. G. Duffy (Ed.), *Handbook of research on reading comprehension* (s. 32-53). New York: Routledge.
- Rosenblatt, L. M. (1978). *The reader, the text, the poem: the transactional theory of literary work*. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Rosenblatt, L. M. (1995). *Literature as exploration (5th ed.)*. New York: Modern Language Association of America.

- Rosenblatt, L. M. (2004). The transactional theory of reading and writing. Theoretical models and processes of reading, 5th edition, Robert B. Ruddell, & Norman J. Unrau, editors, *International Reading Association, Article 0(48), 1363-1398*.
- Rosenblatt, L. M. (2013). The transactional theory of reading and writing. D. E. Alverman, N. J. Unrau & R. B. Ruddell (Ed.), *Theoretical models and processes of literacy* (s. 923–956). Newark, Delaware: International Reading Association
- Serin, N. (2023). Sorun odaklı çocuk kitaplarının okur-tepki teorisine göre incelenmesi: “Sadako” Örneği. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 13, 624-641.
- Sever, S. (2004). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme*. Ankara: Anı Yayıncılık
- Smith, C. H. (2017). Aesthetic reading: struggling students sensing their way to academic success. *Journal of Basic Writing*, 36(2).
- Snow, C. E. (2002). *Reading for understanding: toward an r&d program in reading comprehension*. Washington DC: RAND Corporation.
- Taboada, A., Tonks, S. M., Wiffield, A. ve Guthrie, J. T. (2009). Effects of motivational and cognitive variables on reading comprehension. *Reading and Writing*, 22(1), 85-106.
- Temple, C., Martinez, M., & Yokota, J. (2006). *Children's books in children's hands: an introduction to their literature* (3rd ed.). NY: Pearson.
- Tomarong, L., Abendan, C. F., Kilag, O. K., Apas, M., Undalok, V., & Alcorcon, J. J. (2023). The lindamood-bell reading intervention: a pathway to enhanced reading skills in pupils. *Excellencia: International Multi-disciplinary Journal of Education*, 1(5), 322-332.
- Tosun, D. K. (2018). *Okuma çemberlerinin okuduğunu anlama, akıcı okuma, okuma motivasyonu ve sosyal beceriler üzerindeki etkisi ve okur tepkilerinin belirlenmesi*, (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Denizli: Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Tosun, D. K. ve Doğan, B. (2020). Okuma çemberlerinin okuduğunu anlama ile akıcı okuma üzerindeki etkileri ve okur tepkileri: bir karma yöntem araştırması. *Eğitim ve Bilim*, 45(203), 153-176.
- Tyson, Louis (2006). *Critical theory today: a user-friendly guide*. New York & London: Routledge.
- Uçan, H. (2016). *Dilbilim, göstergebilim ve edebiyat eğitimi*. İstanbul: İz Yayıncılık.
- Ulun, E. B., & Erdal, K. (2023). Astrid Lindgren'in çocuk romanlarında değerler eğitimi. *Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Dergisi*, 9(2), 1-19. <https://doi.org/10.47615/issey.1310604>
- Ulusoy, M. (2016). Resimli çocuk kitapları ve okur-tepki teorisi. *İlköğretim Online*, 15(2), 487-497.
- Uysal, P. K. & Ateş, S. (2020). Okur-tepki teorisi: Küçük Kara Balık Örneği. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(3), 777-796
- Uzunoğlu, D., Gök, S., & Yıldırım, K. (2022). Kelime tanıma becerisinin önemi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 10(2), 475-506. <https://doi.org/10.16916/aded.1069652>
- Vaughn, S., Klinger, J. K. ve Bryant, D. (2001). Collaborative strategic reading as a means to enhance peer-mediated instruction for reading comprehension and content-area learning. *Remedial and Special Education*, 22(2), 66-74.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes* (M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman, Eds.). *Harvard University Press*.

- Yavuzer, H. (2001). *Doğum öncesinden ergenlik sonuna çocuk psikolojisi*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yekeler, A. D. & Ulusoy, M. (2017). İlkokul öğrencilerinin bilgi verici resimli çocuk kitaplarına yönelik tepkileri. *Anadolu Kültürel Araştırmalar Dergisi*, 1(2), 20-39.
- Yıldırım, K., Sönmez, M., Çetinkaya, F. Ç. & Akyüz, S. (2021). Üstün yetenekli öğrencilerin küresel salgın sürecinde ev etkinlikleri, okur tepkileri ve anlama durumlarının incelenmesi. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 690-710.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (12. Baskı) Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Wallace, M. (2021). *Critical reading and writing for postgraduates*. Sage Publications Ltd.
- Wang, Y. (2023). Literature Review: The Influence of the Family Environment on Moral and Cognitive Development. *Interdisciplinary Humanities and Communication Studies*, 1(1).
- West, M., Rice, S., & Vella-Brodrick, D. (2023). Mid-Adolescents' Social Media Use: Supporting and Suppressing Autonomy. *Journal of Adolescent Research*, 40(2). <https://doi.org/10.1177/07435584231168402>
- Wood, E., Biggs, K. ve Molnar, M. (2024). Çeşitli okul çağındaki çocuklarda kelime okuma becerilerinin dinamik değerlendirmesi: Bir Meta-Analiz. *ASHA Özel İlgi Gruplarının Perspektifleri*, 1-19.

An Examination of Reader Responses: The Sand Wolf Example

Emrah Toprakçı, Sakarya University, ORCID ID: 0000-0002-3457-4200

Tuğba Demirtaş Tolaman, Sakarya University, ORCID ID: 0000-0002-6632-9752

Highlights

- Readers developed personal and affective identification by associating the characters in the book with individuals in their immediate social environment.
- Reader responses reflected distinct moral reasoning orientations situated along the axis of individual autonomy and social responsibility.
- Readers interpreted the text within a value-based and emotion-centered meaning framework.
- The creation of alternative endings and new narrative constructs demonstrated creative and generative reader engagement.

Abstract

The series Sand Wolf, More Sand Wolf, and Even More Sand Wolf, written by Åsa Lind, has become one of the most prominent examples of contemporary children's literature in recent years with its simple language, philosophical plot, and universal themes. This study aims to determine readers' responses to the Sand Wolf series. The study used a case study, a type of qualitative research design; the participants were seventh-grade students attending a secondary school in the Hendek district of Sakarya province. The data were gathered using the "Reader Response Questionnaire" and analyzed through descriptive methods. The students' responses were categorized into four main themes: individual connection responses, evaluative responses, comprehension/interpretive responses, and creative responses. As part of individual connection responses, it was found that students related to characters, especially family members, and connected the text to their daily lives. Students formed various views on the characters in the books and assessed them using different moral reasoning approaches, as reflected in the evaluative responses. Students' interpretive responses also demonstrate that they grasp the text through value-based themes like friendship, empathy, and family communication, rather than only at the event level. The results section of the study shows that students' creative responses involved rewriting the text to create original endings and developing alternative scenarios for the characters' future paths. These responses have helped us recognize students' imagination, aesthetic sensitivity, and ability for fictional thinking. The students who participated in the study developed a multi-layered interaction with the Sand Wolf series, establishing a personal connection with the text, forming various judgments about the characters and events, making in-depth interpretations during the meaning-making process, and demonstrating the ability to reconstruct literary texts through creative production. This affects students' ability to read and understand the text, as well as how they interact with it. It also highlights their capacity to turn the reading process into an engaging experience that enhances comprehension.

Keywords: Reader-Responses, Sand Wolf, Åsa Lind.



Inönü University
Journal of the Faculty of
Education
Vol 26, No 3, 2025
pp. 1696-1745
[DOI](#)
10.17679/inuefd.1651518

[Article Type](#)
Research Article

[Received](#)
05.03.2025

[Accepted](#)
17.11.2025

1. Introduction

The ability to read is crucial in the process of gathering information, developing critical thinking skills, and understanding the world. Reading is defined as the meaningful vocalization of written and printed symbols as part of a specific set of rules (Balci, 2016; Karatay, 2023; Öz, 2001; Sever, 2004; Tomarong, 2023; Wood, 2024). At the same time, reading is a process of gathering information, understanding, grasping ideas, and communicating them effectively. This process involves a series of complex mental steps, beginning with visual perception and progressing to understanding the information in the text, grasping the context, and engaging in conceptual and critical thinking. When considered as a whole, reading ability is a mental process (Uçan, 2016, p. 74). The process of reading involves complex steps, such as recognizing words, constructing meaning, understanding context, and integrating information. The successful performance of these steps improves the quality of reading skills. Thereby, it can be concluded that reading is a complex activity that requires the use of the mental faculties. Examining the definitions of reading in the literature reveals that the concept of "meaning in reading" is a key element in developing reading skills (Akyol, 2013; Graesser, 2007; Jabamani, 2016; Paris & Hamilton, 2009; Snow, 2002). The process of creating meaning while reading relies on a complex system of interactions. The essential components of this process include the reader's personal traits, the structural parts of the text, and the impact of the environment. However, as Rosenblatt (2013) argues, the act of reading involves not only reviewing a text, but also personal factors such as the reader's experiences, knowledge, and mastery of the subject matter.

Many factors and their interrelationships are significant in the perception process. For example, environmental factors such as noise, lighting, and comfort during reading can impact how meaning is understood. In addition, as Baştuğ et al. (2019, p. 5) point out, the meaning construction process not only develops reading, comprehension, and recall skills but also the interaction among these skills. Therefore, understanding a text involves more than just recognizing words or understanding sentences; it also includes analyzing, connecting, and remembering information. Furthermore, the process of understanding cannot be separated from the socio-cultural environment in which the individual is placed. The society's language, values, and educational background directly influence how readers interpret the text (Gee, 2008). Within this context, each act of reading simultaneously reflects the social status, sense of belonging, and personal experiences of the individual. In particular, Vygotsky's (1978) sociocultural theory of learning emphasizes that an individual's cognitive processes are shaped through social interaction and the use of cultural tools. Thus, the reader's past experiences, family, environment, and cultural capital are among the key factors in the process of creating meaning.

The act of reading is a product of the interaction between the reader's individual characteristics, the structural elements of the text, and environmental factors. Creating meaning is a more complex cognitive process that involves more than just recognizing words and understanding sentences (Uzunoğlu et al., 2022). Therefore, improving comprehension skills requires support that accounts for the reader's language skills, cognitive abilities, and memory. The reader's engagement with the text is essential for comprehension and understanding. For compelling reading, the reader needs to interact with the text, analyzing and interpreting it to create meaning (Ulusoy, 2016). This interactive and interpretive process enables the student to comprehend the text in all its aspects.

The literature review shows that many reading theories, approaches, and techniques explain the relationship between the reader and the text (Ateş and Yıldırım, 2014; Doğan, 2006; Gangl et al., 2018; Kim, Vaughn, Woodruff, Reutebuch, and Kouzekanani, 2006; Taboada, Tonks, Wiffield, and Guthrie, 2009; Vaughn, Kligner, and Bryant, 2001). These reading theories and approaches are regarded as valuable resources for educators and researchers to understand learning processes better and guide them more effectively. One of the theoretical approaches

in the reading field is the "Reader Response Theory." This theory is grounded in the work of Louise Rosenblatt (Serin, 2023). The Reader Response Theory emphasizes that understanding texts is influenced by factors such as the reader's personal experiences, cultural background, emotional state, and prior knowledge, rather than just words and sentences (Rosenblatt, 1995). Reader Response Theory views reading as a process and states that each reader interprets the text within their own unique context.

The Reader Response Theory is described as an active and interactive process that occurs within the reader-writer-text triangle during reading, where the reader is at the center and identified as the primary element (Özbek, 2013; Tosun, 2018). Therefore, Reader Response Theory provides a comprehensive framework for understanding how readers perceive and comprehend texts, viewing reading as a personal, interactive, and ongoing experience. The comprehension identified by the reader reflects both the text and the reader (Kim, 2004). The method is similar to other reader-focused approaches, such as 'Aesthetics of Reception' and 'Emotional Impact Theory,' which highlight the reader's role in the reading process (Moran, 2014).

Reader Response Theory, which is regarded as a personal and unique experience involving the reader's thoughts and emotions, can be examined under two main categories: informational reading and aesthetic reading (Rosenblatt, 2004). The primary goal of informational reading is to acquire new knowledge and understanding. This type of reading emphasizes understanding key concepts, extracting information from the text, and identifying actions to take afterward (Chou, 2015). Aesthetic reading, on the other hand, is a type of reading where the reader's focus is on the experience during reading and the attitude towards reading is cultivated (Rosenblatt, 2013; Esmer, 2019). The main goal of aesthetic reading is for the reader to immerse themselves in the text and enjoy the reading experience (Graves et al., 2011). In information-oriented reading, the reader concentrates on facts and engages in a cognitive process. In contrast, in aesthetic reading, the reader focuses on their feelings and thoughts, that is, their experiences, and interacts with the text. Therefore, Rosenblatt's theory of reading highlights these two key categories, which differ based on the purpose of reading, and aids our comprehension of the unique traits of each.

This theory suggests that the reader's attitude and purpose for reading are the factors that determine the type of text and the reading method. Thus, the value of a text depends on how the reader engages with it and its intended purpose (Smith, 2017). In other words, Rosenblatt (2004) describes types of reading based on the benefits the reader gets from the text, the attention they give to the reading process, how the process functions, and the unique responses that occur at the end.

Hancock (2008) developed a systematic model that can be applied to classroom practices in children's literature, based on Rosenblatt's (1978) reader-centered approach, which is rooted in transactional reading theory. Thus, the four main types of reader responses—personal connection, judgmental, interpretive (semantic), and creative—are theoretically aligned with Rosenblatt's idea of "aesthetic reading." The model focuses on the cognitive, emotional, and aesthetic engagement of the reader with the text, promoting a type of fiction that fosters active participation and the development of personal meaning. Therefore, Hancock's classification seeks not only to analyze how students interpret the text but also to foster higher-order thinking skills, such as critical thinking, empathy development, and creative production, through literary works.

Hancock (2008) argued that comprehending and assessing literary texts is not merely a focus on the text itself, but an interactive process shaped by the reader's personal, emotional, and cognitive involvement. The reader responds to the characters, events, and themes in the text based on their personal life experiences. The reader leads and transforms meaning within

their mental processes, rather than focusing on it as a constant. Thereby, the individual reading experience is subjective, multidimensional, and dynamic. Hancock summarizes readers' reactions to the text under four main headings:

1. Personal connection responses occur when the reader relates characters, events, or situations in the text to their own life experiences.
2. Evaluative responses are based on the reader's evaluation of the characters, events, or the author's attitude.
3. Semantic/interpretive reactions focus on challenging the themes, messages, and meanings embedded in the text.
4. Creative reactions facilitate creative outputs, like enabling the reader to reconstruct the text, change its ending, or introduce new elements.

Evaluating readers' responses to the text enables the assessment of their approach to reading materials and the identification of cognitive, ethical, and social development differences that occur during this process (Temple, Martinez, & Yokota, 2006). This evaluation helps assess the reader's comprehension of their interaction with books, allowing one to monitor the reader's level of thinking and speech development related to reading materials (Hickman, 1981). This type of evaluation also helps to understand the quality of information readers obtain from the books and how they can utilize that information. This involves assessing the reader's reading skills and comprehension ability.

Reader participation in children's literature is considered a crucial element in evaluating the foundations of an interactive reading experience, as it encourages children to form a strong personal connection with the text (Baş and Kapusizoğlu, 2023). This process involves children actively engaging in reading and interacting with the text on mental, emotional, and social levels. Although this interaction includes effective texts, open-ended questions, opportunities for empathy development with characters, and triggers for imagination, such engaging and personal connections are typically missing in textbooks (Uzunoğlu et al., 2022). This situation hinders children from forming meaningful connections with the text and from incorporating their personal experiences, which in turn impedes the development of their creative and critical thinking skills (Özbek, 2013; Tosun, 2018). As a result, the current shortcomings of textbooks expose their failure to support children's active participation in the reading process and meaningful pedagogical interaction.

Selecting suitable texts for teaching and understanding students' emotional and intellectual responses during reading is crucial for Turkish lessons. A review of the literature shows that the works titled *Little Black Fish* (Uysal and Ateş, 2020), *Someone in the Sky* (Gökte Biri Var) (Baki, 2023), *Sadako* (Serin, 2023), and *The Child Who Loved Ships* (Vapurları Seven Çocuk) (Çevik and Müldür, 2019) have been examined according to reader-response theory. These studies are significant because they provide reader responses to various themes and authors, thereby proving their value. This study will examine Åsa Lind's book "The Sand Wolf" from a reader-response theory perspective. *Sand Wolf* is an original work that attracts attention with its philosophical, existential, and emotional depth in children's literature. The book explores a range of universal themes, including family relationships, loneliness, anger, and the interplay between nature and freedom, through conversations with "The Sand Wolf", whom a child named Zackarina met on the beach. In this respect, *The Sand Wolf* differs from classic narratives based solely on plot, offering children the opportunity to think, question, and make sense of things. Zackarina's inner journey enables readers to relate to their everyday experiences. This sets the foundation for diversifying individual responses and creating complex relationships between text and meaning. Thus, this book, which provides an opportunity to stimulate the reader's emotional and intellectual world, will be analyzed as part of reader response theory.

A systematic analysis of secondary school students' responses to books can offer valuable insights into the meanings they find in the text, their connections to the characters, and the intellectual and emotional benefits they gain. This study aims to promote a reader-centered reading culture and offer a practical example for research in children's literature. In this direction, the research seeks to determine the reader reactions of 7th-grade students to the book "The Sand Wolf". The study will analyze students' responses to the book, their interactions with the text, and the intellectual and emotional growth they experience as a result of this interaction. The sub-objectives of the research are as follows:

1. What are the students' individual connections to the book titled 'The Sand Wolf'?
 - Which of the characters in the book *Sand Wolf* reminded the students of familiar individuals, and why?
 - Which characters from the book *The Sand Wolf* would students prefer to be, and why?
2. What are the students' critical reactions to the book titled The Sand Wolf?
 - How did the students interpret the characters' behaviors in the book?
 - What recommendations do the students have for the protagonist?
3. What are the students' semantic/interpretive responses to the book titled The Sand Wolf?
 - What messages did the students derive from the book titled "The Sand Wolf"?
 - How do students feel after reading the book?
4. What are the students' creative responses to the book titled The Sand Wolf?
 - How would students change the ending of the book?
 - Would the students consider recommending this book to others?

2. Method

This study used a qualitative research design, specifically a case study. A case study is a research approach that provides a thorough analysis and detailed examination of a specific, limited problem, aiming to address questions about a current and specific situation (Yıldırım & Şimşek, 2021).

2.1. Study Group

The research was conducted in the 2024-2025 academic year at a middle school in the Hendek district of Sakarya. Convenience sampling was designed to be easily accessible as an aim-driven sampling method for the study group's designation (Yıldırım & Şimşek, 2021). This method is preferred because it grants access to a school and a group of students, allowing the researcher to conduct research and collect data in a natural environment. Participation in the study was voluntary. Consideration was given to their reading of the book *The Sand Wolf* and their expression of reader reactions in writing or verbally within the specified time frame. The study group consists of students from diverse academic achievement levels and various socio-cultural backgrounds. This approach was chosen to reflect the variety of students' reactions to the text and to enable a more thorough analysis.

The study aimed to gather reader reactions from 17 students, comprising 12 girls and 5 boys, who were all present. In fact, the 7th-grade Turkish Language Teaching Program aims to enhance students' higher-level literacy skills, including critical thinking, expressing feelings and thoughts, interacting with oral and written texts, and more (MEB, 2018). This age group (12-13 years old) represents a transitional period from childhood to adolescence, during which identity development, abstract thinking skills, and the ability to empathize rapidly mature. This cognitive and emotional growth enables students to not only comprehend events but also to infer characters' inner worlds, recognize deeper layers of meaning in the text, and generate personal reactions. At the same time, *The Sand Wolf* explores themes such as family relations, freedom, anger, and loneliness, which may resonate with the life experiences of 7th-grade students,

allowing the reader to engage with these themes. These objectives align with the fundamental principles of reader response theory. Conducting a reader response analysis at the 7th-grade level provides a solid basis for evaluating students' personal meaning-making strategies and their alignment with the curriculum's objectives.

The subject of the study is the book series *The Sand Wolf*, *More Sand Wolf*, and *Even More Sand Wolf*, written by Åsa Lind. The *Sand Wolf* series, written by Swedish author Åsa Lind, comprises three books that stand out in contemporary children's literature for their philosophical depth, simple language, and universal themes: *The Sand Wolf* (2002), *More Sand Wolf* (2003), and *Even More Sand Wolf* (2004). The protagonist of the series is a little girl named Zackarina. Zackarina lives with her family in a coastal town, and one day, on the seashore, in the sand, she meets a mysterious, wise being known as the Sand Wolf. The Sand Wolf is a character that seems to be shaped by the imagination of a curious, questioning, and thoughtful child, yet possesses philosophical depth. Each chapter explores universal and existential themes, such as childhood, freedom, death, loneliness, friendship, and imagination, through the dialogues between Zackarina and Sand Wolf. The series features a narrative structure of short, standalone sections, making it suitable for both personal reading and classroom settings.

2.2. Data Collection Tools

The data collection instrument for this study was designed according to reader reactions classified by Hancock (2008) within the framework of reader reaction theory. As part of the research, a student interview form featuring eight open-ended questions was developed to serve as a data collection tool, consistent with this theoretical framework. The interview form has been finalized with the necessary adjustments following the opinions of a Turkish language teacher and two Turkish language education experts. Then, the interview form was administered to the students both verbally and in writing, and the data collected were analyzed.

2.3. Data Analysis

The descriptive analysis method was used to analyze these data. Descriptive analysis is a systematic method that enables the interpretation of qualitative data according to predefined themes (Yıldırım & Şimşek, 2021). The participants were coded as S1–S17, and their statements were presented using these codes in the findings section. The participants' responses were evaluated individually and grouped into themes. The collected research data were initially carefully examined and then organized into thematic categories, preserving the original content. The findings were organized into themes aligned with the research questions and illustrated with examples from participant statements. This method enables the researcher to add comments while also providing participants with a direct platform (Creswell, 2017).

3. Findings

The students' responses were categorized into four main themes: individual connection responses, evaluative responses, comprehension/interpretive responses, and creative responses.

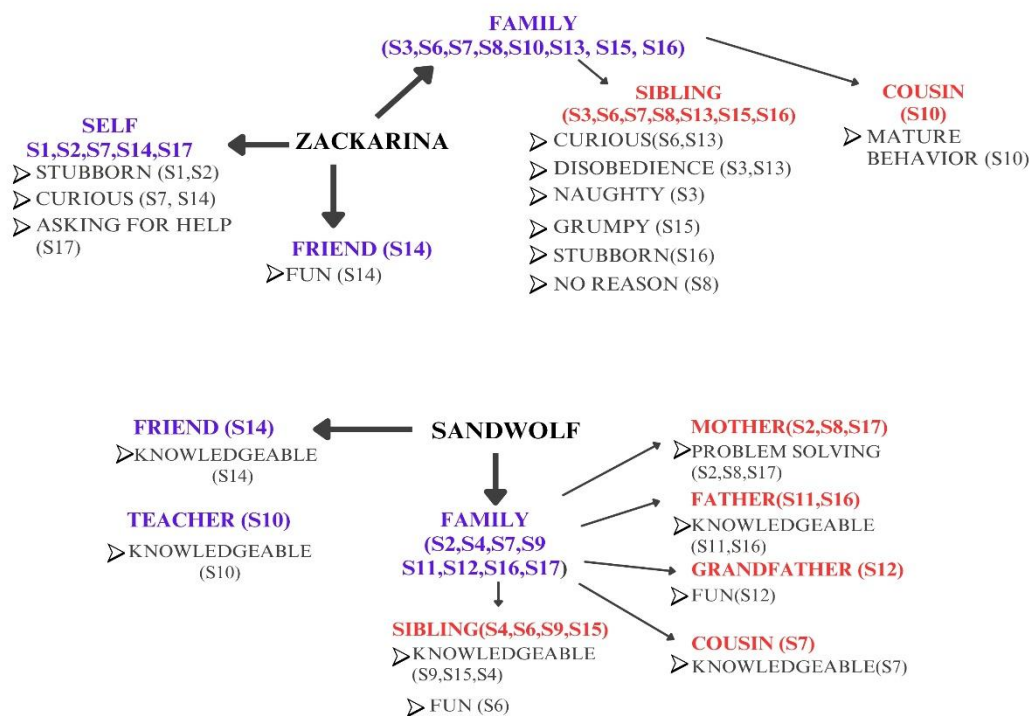
3.1. Findings Related to Establishing Individual Connections

3.1.1. Findings on Connecting with Characters in the Book

The bonds that the students form with the characters in the book are categorized as family, self, friend, and teacher of the students (readers). The information about the students' bonds with the characters in the book is presented in Figure 1.

Figure 1.

Findings on Connecting with Characters in the Boo

**Figure 1.1.**

Findings on Connecting with Characters in the Book

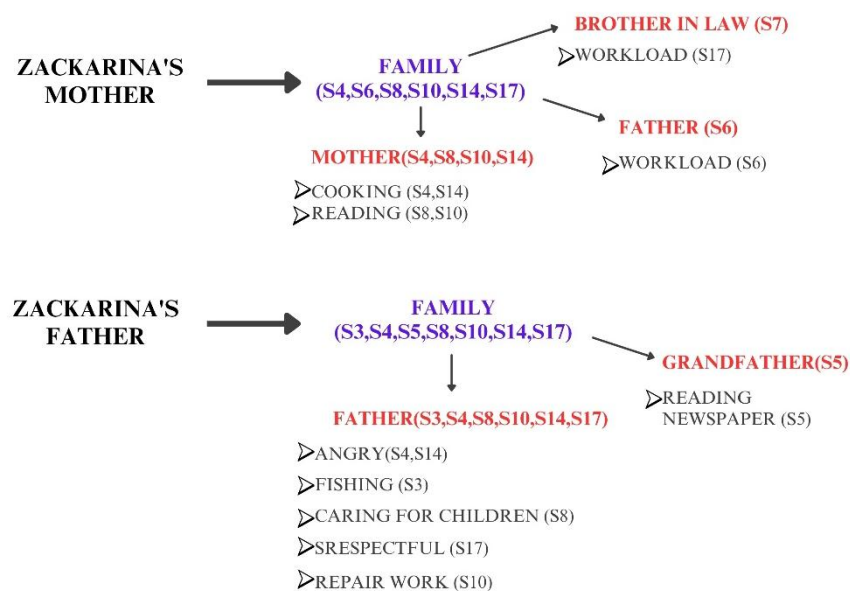


Figure 1 and 1.1 show that 7 students make a connection between Zackarina and her family, 5 students form an individual bond with Zackarina, and 1 student establishes a connection with Zackarina's friend. However, 8 students who made a connection between Sand

Wolf and his family, and one student who connected with his teacher and friend, were identified. It is observed that 6 students form a connection with Zackarina's mother and her family, while 7 students form a connection with Zackarina's father.

Upon examination of the findings, it becomes clear that most students draw comparisons between the protagonist, Zackarina, and her immediate family members. This situation is believed to occur because students spend most of their social time with family members. For example, a student compared Zackarina's mature behavior to that of her own cousin. The other students, however, identified Zackarina with her siblings because of her characteristics: being curious, mischievous, stubborn, and not listening to the elders. This situation may be related to comparing Zackarina's age with that of the students' siblings and their corresponding developmental stages. Some students also engaged with themselves by emphasizing Zackarina's stubborn and curious traits. At the same time, these students have also recognized particular characteristics in themselves, such as Zackarina's tendency to ask for help. For example, S2, one of the students, answered as follows:

Figure 2.

Response of S2

1. Kitaptaki kahramanlar size kimi/kimleri hatırlattı, neden?

Zackarina bana kendimi hatırlattı. Çünkü çok inatçı.

[Which characters in the book reminded you of whom, and why?]

[Zackarina reminded me of myself. Because she's very stubborn.]

Upon examining the findings, it was evident that most students generally associated Sand Wolf with their families. These students highlighted Sand Wolf's knowledge and associated it with their older sister or brother, cousin, and father. Some students drew comparisons between Sand Wolf's fun qualities and those of their grandparents and siblings. Some students likened Sand Wolf to their mother because of its strong problem-solving abilities. One student, S9, mentioned that Sand Wolf reminded them of their sister because it was very knowledgeable. S9's answer is as follows:

Figure 3.

S9's answer

1. Kitaptaki kahramanlar size kimi/kimleri hatırlattı, neden?

Kur-kurdur = Abba. Çünkü kur-kurduda herşeyi biliyor abba-da o yüzden.

[Which characters in the book reminded you of whom, and why?]

[The Sand Wolf, my sister, because the Sand Wolf knows everything, and so does my sister.]

Focusing on the Sand Wolf's characteristic of wisdom, one student identified with their teacher, and another student identified with their friend. Students' responses indicate that Sand Wolf's character is reported to be knowledgeable and skilled at problem-solving. The focus on Sand Wolf's knowledge and problem-solving skills shows that students value and recognize the character's key traits.

Zackarina's mother is associated with most students as a family member. Two students bonded with their father and brother-in-law over the workload, while four students formed a connection with their mothers through their good cooking and reading books. By concentrating

on the mother's skills in everyday life, it was observed that the students also identified similarities with their own mothers. The answer of S8, one of the students, is as follows:

Figure 4.

Answer of S8

1. Kitaptaki kahramanlar size kimi/kimleri hatırlattı, neden?

Zackarina'nın annesi = Benim annemi hatırlattı. Neden? Annemde çalışırdı ve bazen kütüphanelere kitap okuydu.

[Which characters in the book reminded you of whom, and why?]

[Zackarina's mother: She reminded me of my mother because she used to work and sometimes read books to my siblings.]

Zackarina's father was often associated with students' own family members. One student mentioned Zackarina's father's habit of reading newspapers with his grandfather. In contrast, others compared him to their own fathers, noting traits such as nervousness, a fishing hobby, caring for children, and being respectful and understanding in his repair work.

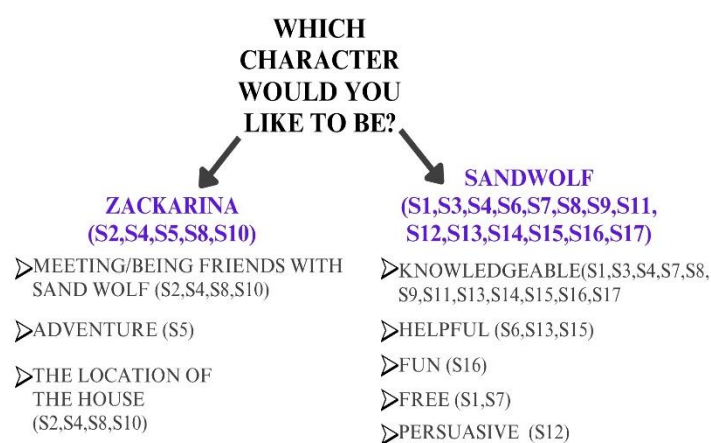
Students tend to judge book characters by reflecting their own family structures and traits. Therefore, the traits of the Zackarina and Sand Wolf characters match those that capture students' attention and earn their admiration. Additionally, the characters that students relate to in their own families also reflect their connection to family relationships and values. These implications can help students understand their own identity and the relationships they have with others.

3.1.2. Findings Regarding Identifying with Characters in Books

Findings about which character in the book students want to be were analyzed by examining the Zackarina and Sand Wolf categories. Most of the students were reported to want to be in Sand Wolf's place. Among the factors influencing students' responses, Sand Wolf's personal traits, such as his wisdom and helpfulness, stand out.

Figure 5.

Findings Regarding Identifying with Characters in Books



An analysis of Figure 5 revealed that three students said they would like to be in Zackarina's position, whereas twelve preferred to take the Sand Wolf's role. Additionally, two students expressed a desire to be in the place of both characters.

Some students stated that they wanted to be in Zackarina's position because they liked the adventure, the location of Zackarina's house, and the chance to be friends with Sand Wolf. Most of the students preferred to take the Sand Wolf's role because Sand Wolf was knowledgeable, persuasive, and helpful, and the environment was free, fun, and welcoming. One of the students, S16, said they wanted to be in his position because Sand Wolf was knowledgeable. The answer of S16 is as follows:

Figure 6.

Response of S16

2. Kitapta hangi kahramanın yerinde olmak isterdin, neden?

Kumkurdunun yerinde olmak isterdim
bilgili ve eğlenceli olduğu için.

[Which character in the book would you like to be, and why?]

[I would like to be Sand Wolf. Because he is knowledgeable and fun.]

Students' preferences differ between where Zackarina's home is and Sand Wolf's personal traits. Although the students aspiring to be in Zackarina's position made this decision for different reasons, Sand Wolf still affects this choice. Student S5 expressed a desire to be in Zackarina's position, specifically for the adventurous aspect. S5's answer is as follows:

Figure 7.

Answer of S5

2. Kitapta hangi kahramanın yerinde olmak isterdin, neden?

Zackarina çünkü çok maceracı bilmediği şeyler
hemen öğrenmek istiyor

[Which character in the book would you like to be, and why?]

[Zackarina, because she's very adventurous and wants to learn new things right away.]

Students who preferred to be in Sand Wolf's place made this choice because of Sand Wolf's wisdom. This reflects students' interest and admiration for knowledgeable, mature, diverse, and guiding characters typically seen in adults. In other words, when communication is effective, it shows that children also need guidance from adults.

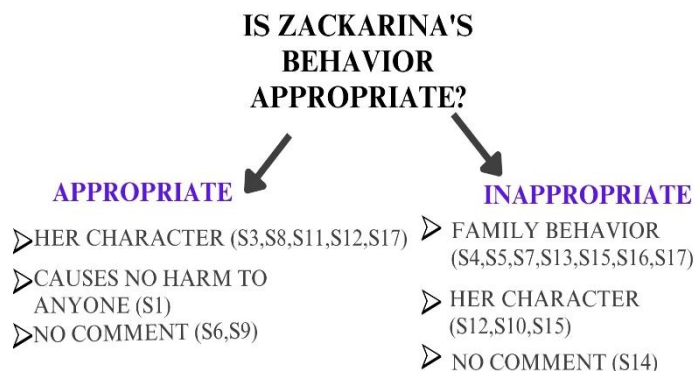
3.2. Findings on Evaluative Responses

3.2.1. Findings Regarding Zackarina's Behaviors

"Findings on Zackarina's behavior were analyzed in the categories of 'deeming appropriate' and 'deeming inappropriate'.

Figure 8.

Findings Regarding Zackarina's Behaviors



As can be seen in Figure 8, 6 students found Zackarina's behavior acceptable, while 9 students did not. In addition, two students described both situations, noting that the behaviors were both appropriate and inappropriate.

Students have different opinions about Zackarina's behavior. One student believed Zackarina's behavior was appropriate because it caused no harm, while the other students considered these behaviors appropriate based on Zackarina's character traits. Student S8 discussed how the main character's behavior in the book was appropriate, as it reflected their character, particularly in conversations. The answer of S8 is as follows:

Figure 9.

Answer of S8

3. Kitaptaki başkahramanın davranışları sizce uygun mu, neden?
başta uygun çünkü kendi karakteri ve kendi halinde davranıyor ve rahat davranıyor, dikkat çekmeye çalışmıyor.

[Do you think the main character's behavior in the book is appropriate, and why?]

[It's appropriate because the protagonist is being true to her character and acting naturally. She's relaxed and not trying to draw attention to herself.]

The majority of students believe Zackarina displayed inappropriate behavior. Most of the students disapproved of family behaviors, such as not listening to authority figures or setting traps for the father, among others. Three students also disapproved of behaviors related to Zackarina's character. These inferences suggest that students evaluate Zackarina's behavior based on different criteria, which typically include behavioral patterns associated with traditional family structures. The response of S5 is as follows:

Figure 10.*Response of S5*

3. Kitaptaki başkahramanın davranışları sizce uygun mu, neden?
 bençe değil çünkü babasına hiç Saygı duymuyor

[Do you think the main character's behavior in the book is appropriate, and why?]

[I don't think so because she has no respect for her father]

3.2.2. Findings Regarding Recommendations to the Protagonist

Students' responses regarding their recommendations to the protagonist were categorized under the headings of listening to family advice, patience, friendship, helping others, and curiosity.

Figure 11.*Findings Regarding Recommendations to the Protagonist*

When Figure 11 was reviewed, 9 students stated that Zackarina should listen to her family, while 3 students suggested that Zackarina should be more curious. One student highlighted the importance of patience, while another emphasized the value of friendship and teamwork. Student S7 emphasized the importance of both listening to family advice and being patient. One student did not express any opinion. S17 responds as follows:

Figure 12.*S17's Response*

5. Kitaptaki başkahramana nasıl bir tavsiyede bulunmak istersin, neden?
 anne ve babasına bağırmasını tavsiye ederdim ve babasına
 bir daha tuzak kurmasını tavsiye ederdim.

[What advice would you give to the protagonist in the book, and why?]

[I would advise her not to yell at her parents, and I would recommend her not to set another trap for her father.]

Figure 13.

S10's Response

5. Kitaptaki başkahramana nasıl bir tavsiyede bulunmak istersin, neden?

Zackarina, babasına bu şekilde davranmay, çünkü babalar çocuklarının iyiliğini düşünür.

[What advice would you give to the protagonist in the book, and why?]

[Zackarina, don't treat your father like that, because fathers always have their children's best interests at heart.]

The findings suggest that students adopt different values and priorities due to their diverse experiences. For some, listening to the family is an essential fundamental value, while for others, curiosity, friendship, and mutual aid take precedence. The ability to understand and accept these differences can help students become more empathetic and tolerant towards one another.

3.3. Findings Related to Semantic/Interpretive Reactions

3.3.1. Findings Regarding the Messages of the Book

The findings regarding the messages in the book were categorized into several themes: listening to family advice, curiosity, friendship, patience, sharing, demonstrating good behavior, and noticing children.

Figure 14.

Findings Regarding the Messages of the Book



In Figure 14, it is evident that the book's messages prominently emphasize friendship, patience, curiosity, good behavior, sharing, recognizing children, and listening to family. While 5 students insisted on the significance of their parents' influence, the other 5 students highlighted the importance of good behavior. One of the students, S2, said that we need someone when we are feeling sad. S2's answer is as follows:

Figure 15.*S2's Response*

4. Bu kitaptan çıkardığınız mesaj/mesajlar nelerdir?

Üzgün olduğumuzda ve dertlerimizi paylaşacak birini aradığımız o kişinin bizimle ilgilenip sıkıntılarımıza çözüm bulacak biri olmasına dikkat etmeliyiz. Ayrıca her istediğimizin olmayacağını bilmeliyiz.

[What message(s) did you draw from this book?]

[When we are sad and looking for someone to share our troubles with, we should make sure that the individual cares about us and will find solutions to our problems. We should also know that we cannot always get everything we want.]

Besides the 7 students who valued friendship, curiosity, and the desire to learn new information, 4 students highlighted the importance of patience and sharing ideas. S15 stated that we need to act reasonably towards our social circle. S15's answer is as follows:

Figure 16.*S15's Response*

4. Bu kitaptan çıkardığınız mesaj/mesajlar nelerdir?

aileme ve arkadaşlarıma iyi davranmam gerektiğini

[What message(s) did you draw from this book?]

[I am supposed to treat my family and friends well.]

Students' evaluations of the messages in the books reflect a range of essential values. Among these values, friendship, patience, curiosity, good behavior, sharing, recognizing children, and listening to family stand out. S16 stated that we should show respect to our elders. The answer of S16 is as follows:

Figure 17.*Response of S16*

4. Bu kitaptan çıkardığınız mesaj/mesajlar nelerdir?

Büyüklere karşı saygılı olmalıyız.

[What message(s) did you draw from this book?]

We should be respectful towards our elders.]

3.3.2. Findings Related to the Emotions Awakened by the Book

The responses regarding students' feelings about the book showed that all students indicated that the book made them feel good.

Figure 18.

Findings Related to the Emotions Awakened by the Book

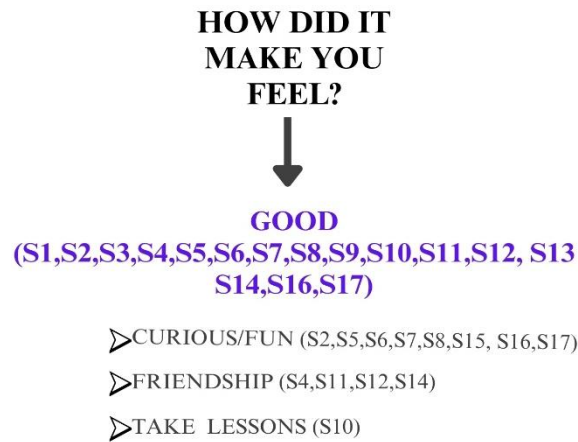


Figure 18 shows that all students reported that the book made them feel good. Students have indicated that the book sparked their curiosity and was enjoyable. Additionally, the subject of the book, friendship, has also contributed to students having positive feelings about it. One student reported feeling positive about the book because they learned from it. S14 stated that the book made them feel good. The answer of S14 is as follows:

Figure 19.

Response of S4

7. Kitap nasıl hissettirdi, neden?
 kitap güzel hissettirdi çünkü arkadaşlığın
 çok önemli bir şey olduğuna bir daha
 öğrendim

[How did the book make you feel, and why?]

[The book made me feel good because I learned once again that friendship is a very significant thing.]

For example, a student stated that they thoroughly enjoyed the book. The answer of S3 is as follows:

Figure 20.

Response of S3

7. Kitap nasıl hissettirdi, neden?
 Okurken çok keyif aldığım okuduktan ve serilerin hepsini bitir-
 dikten sonra bir daha böyle güzel bir kitap okuyamayacağım için
 üz olduğum bir kitap oldu

[How did the book make you feel, and why?]

[I really enjoyed reading it. After reading it and finishing the entire series, I felt sad that I would never be able to read such a beautiful book again.]

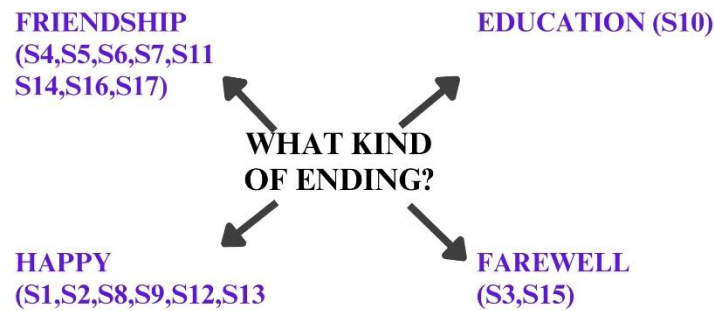
3.4. Findings on Creative Reactions

3.4.1. Findings Regarding the End of the Book

The findings from students designing a new ending for the book were analyzed based on the categories of friendship, happiness, education, and saying goodbye.

Figure 21.

Findings Regarding the End of the Book



When Figure 21 is examined, 8 students created an ending with the theme of friendship, 6 students created a happy ending, 2 students created an ending with characters saying goodbye, and 1 student created an ending related to education.

Most of the students rewrote the ending of the book on friendship. Another group of students created a happy ending using a traditional framework. One student mentioned that Zackarina should begin school. Two students, however, suggested Sand Wolf's farewell. These various suggestions showcase students' creativity and unique perspectives. One of the students, S6, said that the book should have a happy ending. S6's answer is as follows:

Figure 22.

Response of S6

6. Siz olsanız kitabı nasıl bir sonla bitirirdiniz, neden?

*Kumbarın cesaretinin sonucu olarak özlemli olan uyanık
daha fazla arkadaşları olan bir müddet sonra bitirdim*

[If you were the author, how would you end the book, and why?]

[I would end it with a happy ending where the sandworms multiply and the individual with the longing for friends ends up with more friends.]

3.4.2. Findings Regarding the Recommendation of the Book to Others

Findings regarding the recommendation of the book to others were analyzed in two categories: "yes" and "no."

Figure 23.

Findings Regarding the Recommendation of the Book to Others

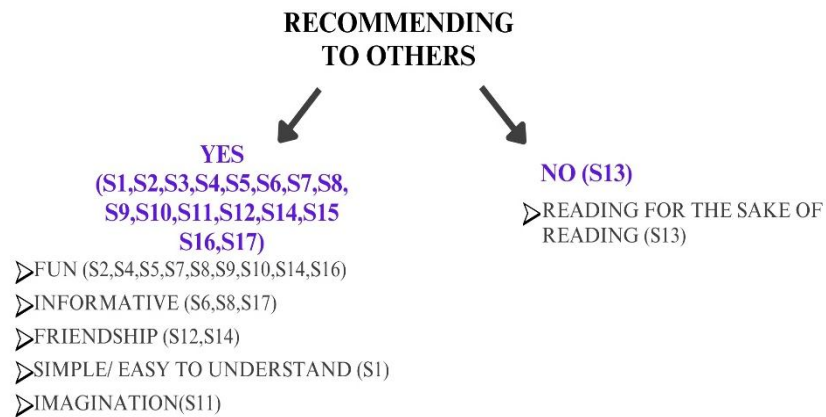


Figure 23 shows that almost all of the students would recommend the book to someone else. Students recommend the book for several reasons: it's fun, informative, explores the theme of friendship, expands their imagination, and is understandable and straightforward. These differing opinions show that students have different evaluation criteria for the book. However, humor elements, diverse perspectives, and concepts like friendship play a significant role in the development of students. This can serve as a guide for identifying the subjects that interest students during this age period. For example, S2 said they would recommend the book to others because it was enjoyable. S2's answer is as follows:

Figure 24.

The answer of S2

8. Kitabı başkalarına tavsiye eder misiniz, neden?
 Ben kitabı başkalarına tavsiye ederdim. Çünkü kitap eğlenceli ve anlatımı çok anlaşılır. Ayrıca tek bir konu üzerinde uzun süre durulmaması, kitabı daha güzel yapmıştır.

[Would you recommend the book to others, and why?]

[I would recommend the book to others. Because the book is fun and the writing is very clear. Also, not spending too long on a single topic makes the book even better.]

4. Discussion, Conclusion, and Suggestions

This study was designed to determine the reader responses of middle school students to children's literature works titled "The Sand Wolf," "More Sand Wolf," and "Even More Sand Wolf." Students' responses were categorized into four categories: personal connection responses, evaluative responses, interpretive responses, and creative responses.

The study showed that students tend to identify with characters through individual connection responses. Notably, the characters of Zackarina and Sand Wolf inspired students to form correlations with their family members (mother, father, grandfather, cousin, etc.). This shows that students understand the text by relating it to their personal experiences while reading. The students made a connection between the characters in the book and their surrounding environment. As Yavuzer (2001) stated, the identification process is influenced by the age and developmental traits of the students and is initially established with their family members. In this context, the study shows that students connect their reading experiences to their personal lives by relating the characters in the texts they read to their immediate surroundings. The studies by Karagöz (2018), Tosun and Doğan (2020), Ulusoy (2016), Uysal and Ateş (2020), and Yekeler and Ulusoy (2017) all indicate that students develop personal connections with the characters in the text.

The reader's empathy with the character makes the story feel more personal (Allen & Hancock, 2008). Replacing the character in the novel allows the reader to gain deeper insight into the character's inner world and view events from their perspective. The respondents in this study primarily compared characters to family members, such as siblings, cousins, grandparents, fathers, mothers, and brothers-in-law. The literature shows that readers often compare characters to either fictional characters or family members. For instance, Uysal and Ateş (2020) found that readers remembered both their own families and the fictional characters in the text. According to Baki's (2023) research, readers have formed the strongest bonds with fictional characters. This might be due to differences in the participants' age and developmental traits. Because while individuals initially look up to their mothers, fathers, and close relatives during the personality development and identification phase, these models can be replaced over time by other figures such as friends, movie or book characters (Yavuzer, 2001). In this study, students bond with characters and their families due to family members' curious, knowledgeable, and entertaining personalities, as well as their skills, such as problem-solving and cooking. However, students generally highlighted the positive traits of their families when discussing characters and their families. Connections made to family members through literary characters provide students with an opportunity to reflect deeply on their own family dynamics. Furthermore, such associations can help students better understand, share, and enhance communication within the family.

Based on the research findings, most students wished they could be Sand Wolf, one of the book's main characters. Students wanted to be in Sand Wolf's position for various reasons. Sand Wolf's qualities, including wisdom, freedom, benevolence, and adventurism, attract students' attention and appreciation. The freedom and adventurous lifestyle presented in Sand Wolf's story can be associated with the longing of young people to escape from their ordinary lives and enter a more exciting world during adolescence. In fact, adolescence is a period marked by the search for identity, and it's common for teens to be bored with routine life and eager for more freedom and adventure (Demir & Karabacak, 2017). During this time, students may seek to break free from their mundane daily routines and embark on exciting adventures. This is closely linked to the desire to seek new experiences and discover oneself (Dávila et al., 2021; Rice and Brodrick, 2023). Therefore, the story of Sand Wolf can be described as one that inspires young people to recognize their aspirations and desires, pursue their dreams, and stay motivated. The findings of the studies indicate that the majority of students tend to identify with the main character in the texts they read. In the study by Uysal and Ateş (2020), readers

expressed a desire to be in the shoes of the protagonist, *The Little Black Fish*. Similarly, in the study by Baki (2023), students expressed a desire to be in the shoes of the protagonist, the Man on the Wire. These findings reveal that protagonists in children's literature have a substantial impact on readers and that students experience emotional closeness to the main characters in the story. This also demonstrates that the protagonist plays a crucial role in understanding and internalizing the text.

Two fundamental perspectives representing different moral approaches are highlighted under the title, which examines students' judgmental reactions. A group of students found Zackarina's behavior appropriate because she did not harm anyone. For these students, it is essential that each person displays unique behaviors and stays true to their inner self. They believe individuals have the right to act based on their preferences, as long as they do not cause harm to others. This approach highlights a type of moral thinking that emphasizes individual autonomy and free expression (Hou, 2023). These students, who concentrated on the nature of the action and the individual's intention in their ethical evaluations, assessed Zackarina's actions based on internal consistency and personal authenticity rather than their outcomes. This aligns with an ontological view of ethics. Deontology assesses whether an action is correct based on universal principles, regardless of its outcomes (Körner & Deutsch, 2023). In this context, the students understood that Zackarina's sincere and harm-free awareness of her own desires was significant for personal freedom and moral integrity. The other group mainly assessed Zackarina's behavior based on social norms and responsibilities. These students believe that individuals should act not only with their own will, but also with consideration for their obligations to the environment and society; they critically interpret Zackarina's behavior in this context. This approach emphasizes values like empathy, social cohesion, and collective responsibility (Wang, 2023). For these students, being attentive to others' feelings and following everyday rules are just as important as individual freedom. Therefore, Zackarina's ignoring her family's expectations was considered a moral weakness by some students. This approach demonstrates that students have developed their ethical reasoning skills, enabling them to balance their social relationships better.

The students' recommendations to the protagonist strongly emphasize the importance of adhering to family rules. Most students said that Zackarina should listen to her family. This viewpoint emphasizes the significance of rules in fostering trust, commitment, and the stability of family order. It was mentioned that obeying family rules is not only a matter of submission to authority, but also a sign of mutual responsibility. In this context, students evaluated Zackarina's behaviors within the framework of the trust relationship, a fundamental element of the family structure. This evaluation suggests a need for healthier family dynamics.

When examining students' semantic and interpretive reactions to *The Sand Wolf* book, it was found that the text evoked positive emotions and provided a meaningful reading experience. All students stated that the book made them feel good and that they enjoyed the reading experience. This demonstrates that literary texts have a profound influence on individuals, affecting them both cognitively and emotionally. Throughout the text, students developed a positive outlook on life and recognized how literature can serve as a tool for personal awareness and internal growth. This indicates that students grasp the book not just as a written work, but also by connecting it with their personal experiences and emotions (Wallace, 2021). In fact, readers' aesthetic approach to the book enables them to perceive literary works as more than just sources of information; it also offers emotional and aesthetic experiences (Glăveanu, 2014). The studies by Ulusoy (2016) and Çevik and Müldür (2019) found the following result: students can counter literary texts with both positive and negative emotions. The variability in results can be attributed to the fact that student reactions are complex, emotionally charged, and rooted in personal experiences.

Students' feedback shows they comprehend the underlying structure of the book's messages. The themes emphasized by the students—such as friendship, patience, curiosity, good behavior, sharing, noticing children, and family communication—demonstrate that the work is grounded in core values. This indicates that students analyze the text not just superficially but also more deeply, considering underlying values. In fact, the importance of these values in social life and personal growth was highlighted. For example, some students emphasized the importance of adhering to family rules, while others stated that empathy and benevolence, demonstrated through good behavior, are valuable in all areas of life. These statements indicate that students perceive the text not only as a work of fiction but also as a guide that can shape their lives. The Sand Wolf can be regarded as a work that has the potential to promote both individual consciousness and moral as well as social awareness among students (Ulun & Erdal, 2023). Other studies in the literature also demonstrate that, through research conducted using qualified literary works, students can interpret the text and provide reader-centered answers (Ateş and Aktaş, 2020; Yıldırım et al., 2021).

While examining the students' creative responses to *The Sand Wolf* book, it was noted that they produced original endings through restructuring the text. These creative endings should be viewed as a reflection of the personal and emotional connection that students form with the text. Many students have created an ending that further emphasizes the friendship between Zackarina and the Sand Wolf, imagining that this bond has endured for many years. This shows that the theme of solidarity and friendship, a central part of the book, is internalized by the students. This kind of final fiction created by students demonstrates their belief that relationships between characters are permanent and their desire to provide emotional fulfillment for readers. However, it is also shown that some students create fictional patterns that adhere to traditional narrative schemes and have happy endings. This highlights the cultural closeness and traditional text perception they share through the use of fairy tale structures. However, this does not diminish the originality of the creative response; instead, it shows the student's effort to rework the text through their personal aesthetic perspective. The study by Uysal and Ateş (2020) found that most students expected a positive outcome, while a small group thought there might be a pessimistic one. These findings indicate that students' expectations and perceptions about the future may vary.

However, some students have reinterpreted the ending of the book with a more progressive and open perspective, associating it with the character's development line. For example, students suggested that Zackarina start school, expand her social environment, or make social contributions with the Sand Wolf. These constructive, developmental endings show that students not only question the events within the text but also reflect on the character's possible future and imagine new scenarios.

Most students said they would recommend the Sand Wolf to others. This preference indicates a strong aesthetic and intellectual bond with the text. Similarly, Uysal and Ateş's (2020) research found that students recommended *Little Blackfish* to others, highlighting its universal messages and the character's struggle for freedom as key reasons. In *The Sand Wolf* book, this trend demonstrates that it serves as both reading material and an intellectual companion, offering new perspectives on life. As a result, the students' creative reactions to *The Sand Wolf* provide an opportunity to enhance both their aesthetic sensitivity and their ability to think creatively, as well as their individual imagination. According to Hancock's (2008) creative response category, students' ability to reconstruct the text and create alternative endings transforms literary texts from passive objects into active participation. It allows them to engage in a dynamic and meaningful interpretation process.

As a result, students evaluated the text not only as a fictional work but also as a reading experience that fostered individual awareness and social sensitivity through their interaction with the Sand Wolf series. This interaction provides meaningful contributions to both the

emotional and cognitive development of students, thereby identifying that The Sand Wolf series has a thought-provoking, enriching, and transformative effect on young readers.

Recommendations

In line with the findings obtained from this study, the following recommendations are presented to support students' interaction with literary texts and to more effectively integrate reader-response-based reading practices into learning processes.

Systematic Monitoring of Reader Responses: Systematically tracking students' responses to literary texts will contribute to the identification of individual reader profiles. This will help plan and customize the teaching process according to the students' needs.

Examination of Reader Reactions by Age Groups: Analyzing reader reactions across various educational stages—preschool, primary, secondary, and high school—and incorporating classroom practices provides a more comprehensive understanding of how children at different developmental levels engage with literature texts.

Use of Texts with Recognizable Characters: To help students express themselves and connect personally with the text, include materials that feature characters they can easily recognize during classroom activities.

The use of literary texts that raise questions about ethical, moral, and social norms offers valuable opportunities for students to explore different viewpoints and develop their moral reasoning skills. Such texts should be encouraged for classroom discussion.

Supporting Multilayered Literary Reading: Students' critical and meaning-focused reading skills should be improved by analyzing themes, value structures, and implicit messages in literary works. Therefore, teachers should develop structured activities for multi-layered reading.

Enabling Creative Response and Productivity: Supporting the development of students' creative thinking and productive skills through creative activities, such as rewriting literary texts, creating alternative endings, or writing letters to characters in the classroom, is beneficial.

Ethics Committee Approval: Ethical approval for this research was obtained from the Ethics Committee of Sakarya University Rectorate (Decision No. 24, adopted at the meeting held on October 9, 2024, and numbered 36).

Peer Evaluation:

Author Contributions: The authors contributed equally to the research, authorship, and publication of this article.

Financial Support: The author(s) received no financial support for the research, authorship, and/or publication of this article.

Conflict of Interest: The author(s) have not declared any potential conflict of interest regarding the research, authorship, and publication of this article.

Notification Regarding the Use of Artificial Intelligence: The author(s) have not used any artificial intelligence tools for the research, authorship, and publication of this article.

References

- Aguirre-Dávila, E., Morales-Castillo, M., & Moreno-Vásquez, M. (2021). Parenting, autonomy and academic achievement in the adolescence. *Journal of Family Studies*, 29(1), 63–76. <https://doi.org/10.1080/13229400.2021.1871935>
- Akyol, H. (2013). *Teaching turkish primary reading and writing*. Ankara: Pegem Academy Publishing
- Allen, K. D. & Hancock, T. E. (2008). Reading comprehension improvement with individualized cognitive profiles and metacognition. *Literacy Research and Instruction*, 47(2), 124-139.
- Ateş, S., & Aktaş, N. (2020). An examination of readers' responses to illustrated children's books which include different emotional states. *Ahi Evran University Social Sciences Institute Journal (AEÜSBED)*, 6(3), 726-745.
- Ateş, S. & Yıldırım, K. (2014). Classroom teachers' practices on reading skills: strategy instruction and comprehension. *Elementary Education Online*, 13(1), 235-257
- Baki, Y. (2023). Reader-response theory: the case of 'there is someone in the sky. *Asian Studies*, 7(25), 37-58. <https://doi.org/10.31455/asya.1354647>
- Baktır, H. (2018). Meaning in the Text: Reader-Response Criticism Theory. *Temaşa Erciyes University Philosophy Department Journal* , (8), 97-105.
- Balcı, A. (2013). *Reading and comprehension education*. Ankara: Pegem Academy Publishing
- Baş, B., & Kapusizoğlu, F. (2023). Looking at problem-focused children's literature from different angles: genetic, text-to-text, formal, transformational and socio-cultural criticism. *Turkbilgi*, 2023 (46), 153-170.
- Çevik, A., & Müldür, M. (2019). Evaluation of the book "the boy who loved ferries" using reader-response theory. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 7(3), 40-50. <https://doi.org/10.29228/ijlet.23375>
- Chou, C. (2015). Engaging EFL students in e-books using reader-response theory. *The Reading Matrix: An International Online Journal*, 15(2), 167-181.
- Creswell, J. W. (2017). *Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni* (M. Bütün & S. B. Demir, Çev.). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Denton, C. A. (2012). Response to for reading difficulties in the primary grades: Some answers and lingering questions. *Journal of Learning Disabilities*, 45(3), 232– 243
- Demir, M., & Karabacak, A. (2017). Examining the Emotional Autonomy of Adolescents According to Various Variables. *Atatürk University Journal of Social Sciences Institute*, 21 (2), 427-442.
- Doğan, B. (2006). The effects of Teaching Strategy on Reading Comprehension Skills in Cooperative and Traditional Classrooms. *Educational Research Journal*, 23, 82-93.
- Esmer, B. (2019). The relationships between reading comprehension and reading fluency, reader self-perception, reading engagement, and reader response. *Gazi University/Institute of Educational Sciences, Ankara*.
- Gangl, M., Moll, K., Banfi, C., Huber, S., Schulte-Körne, G. ve Landerl, K. (2018). Reading Strategies Of Good And Poor Readers Of German With Different Spelling Abilities. *Journal of Experimental Child Psychology*, 174, 150-169. [doi:10.1016/j.jecp.2018.05.012](https://doi.org/10.1016/j.jecp.2018.05.012)
- Gee, J. P. (2008). *Social linguistics and literacies: Ideology in discourses* (3rd ed.). Routledge.

- Glăveanu, V. P. (2014). The psychology of creativity: a critical reading. *Theories–research–Applications*, 1(1), 10-32.
- Graesser, A. C. (2007). An Introduction To Strategic Reading Comprehension. D. Mcnamara (ed.), *Theories of Text Comprehension: The Importance Of Reading Strategies To Theoretical Foundations Of Reading Comprehension* (s. 3-26). Mahwah, Nj: Erlbaum.
- Graves, M., Juel, C., Graves, B., & Dewitz, P. (2011). Teaching reading in the 21st century: motivating all learners (5th ed.). Boston, MA: Pearson. [Doi:10.1598/RT.64.7.9](https://doi.org/10.1598/RT.64.7.9)
- Hancock, M. R. (2008). *A celebration of literature and response: Children, books, and teachers in K-8 classrooms* (3rd ed.). Columbus, Ohio: Pearson-Merrill Prentice Hall.
- Hickman, J. (1981). A New Perspective On Response To Literature: Research in An Elementary School Setting. *Research in the Teaching of English*, 15, 343-354.
- Hou, M. (2023). The impact of parents on adolescent moral development. *Journal of Education, Humanities and Social Sciences*, 8, 1177-1182. <https://doi.org/10.54097/ehss.v8i.4447>
- Jabamani, J. V. (2016). The teaching of reading comprehension and overcoming of reading difficulties under the psychological aspects. *International Journal of Language, Literature and Humanities*, 4(11), 196-205
- Uysal, PK, & Ateş, S. (2020). Reader-response theory: The example of the little black fish. *Journal of Mother Tongue Education*, 8 (3), 777-796.
- Karatay, H. (2023). Reading education. Ankara: Pegem Academy.
- Karagöz, B. (2018). An investigation into the reactions of 5th grade secondary school students to picture books. *Journal of Mother Tongue Education*, 6 (4), 1198-1218.
- Kim, M. (2004). Literature discussions in adult learning. *Language and Education*, 18(2), 145–166.
- Kim, A., Vaughn, S., Woodruff, A. L., Reutebuch, C. K. ve Kouzekanani, K. (2006). Improving the reading comprehension of middle school students with disabilities through computer-assisted collaborative strategic reading. *Remedial and Special Education*, 27(4), 235-249.
- Körner, A., & Deutsch, R. (2023). Deontology and utilitarianism in real life: a set of moral dilemmas based on historic events. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 49(10), 1511-1528.
- Ministry of National Education (2018). Turkish course curriculum (primary and secondary school 3rd, 4th, 5th, 6th, 7th and 8th grades). Ankara: Ministry of National Education Publications.
- Moran, B. (2014). *Literary theories and criticism*. İstanbul: İletişim Publications.
- Öz, F. (2001). *Applied Turkish Language Teaching*. Anı Publishing.
- Paris, S. G. ve Hamilton, E. E. (2009). *The development of children's reading comprehension*. S. E. Israel ve G. G. Duffy (Ed.), *Handbook of research on reading comprehension* (s. 32-53). New York: Routledge.
- Rosenblatt, L. M. (1978). *The reader, the text, the poem: the transactional theory of literary work*. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Rosenblatt, L. M. (1995). *Literature as Exploration* (5th ed.). New York: Modern Language Association of America.

- Rosenblatt, L. M. (2004). The transactional theory of reading and writing. Theoretical models and processes of reading, 5th edition, Robert B. Ruddell, & Norman J. Unrau, editors, *International Reading Association, article 0(48), 1363-1398*.
- Rosenblatt, L. M. (2013). The transactional theory of reading and writing. D. E. Alverman, N. J. Unrau & R. B. Ruddell (Ed.), *Theoretical models and processes of literacy* (s. 923–956). Newark, Delaware: International Reading Association
- Serin, N. (2023). Analysis of problem-focused children's books according to reader-response theory: The example of "Sadako". *RumeliDE Journal of Language and Literature Studies, (Ö13), 624-641*.
- Sever, S. (2004). Turkish language teaching and mastery learning. Ankara: Anı Publishing.
- Smith, C. H. (2017). Aesthetic reading: struggling students sensing their way to academic success. *Journal of Basic Writing, 36(2)*.
- Snow, C. E. (2002). Reading for understanding: Toward an R&D program in reading comprehension. Washington DC: RAND Corporation.
- Taboada, A., Tonks, S. M., Wiffield, A. ve Guthrie, J. T. (2009). Effects of motivational and cognitive variables on reading comprehension. *Reading and Writing, 22(1), 85-106*.
[doi:10.1007/s11145-008-9133-y](https://doi.org/10.1007/s11145-008-9133-y)
- Temple, C., Martinez, M., & Yokota, J. (2006). *Children's books in children's hands: An introduction to their literature (3rd ed.)*. NY: Pearson.
- Tomarong, L., Abendan, C. F., Kilag, O. K., Apas, M., Undalok, V., & Alcorcon, J. J. (2023). The lindamood-bell reading intervention: a pathway to enhanced reading skills in pupils. Excellencia: *International Multi-disciplinary Journal of Education (2994-9521), 1(5), 322-332*.
- Tosun, DK (2018). *The effects of literature circles on reading comprehension, reading fluency, reading motivation and social skills and determining reader responses*. (Unpublished thesis) Denizli: Pamukkale University.
- Tosun, DK, & Doğan, B. (2020). The effects of literature circles on reading comprehension and fluency and reader responses: A mixed methods study. *Education and Science , 45 (203)*.
- Tyson, Louis (2006). *Critical theory today: a user-friendly guide*. New York & London: Routledge.
- Uçan, H. (2008). *Linguistics, semiotics and literature education*. İstanbul: İz Publications.
- Ulun, EB, & Erdal, K. (2023). Values education in Astrid Lindgren's children's novels. *International Journal of Social Science Education, 9 (2), 1-19*.
- Ulusoy, M. (2016). Children's picture books and reader-response theory. *Primary Education Online, 15 (2)*
- Uysal, PK, & Ateş, S. (2020). Reader-response theory: The example of the little black fish. *Journal of Mother Tongue Education , 8 (3), 777-796*.
- Uzunoğlu, D., Gök, S., & Yıldırım, K. (2022). The importance of word recognition skills. *Journal of Mother Tongue Education, 10 (2), 475-506*.
- Vaughn, S., Kligner, J. K. ve Bryant, D. (2001). Collaborative strategic reading as a means to enhance peer-mediated instruction for reading comprehension and content-area learning. *Remedial and Special Education, 22(2), 66-74*.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes (M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman, Eds.)*. Harvard University Press.

- Yavuzer, H. (2001). *Child psychology from prenatal to adolescence*. Istanbul: Remzi Bookstore.
- Yekeler, AD, & Ulusoy, M. (2017). Elementary school students' responses to informative picture books. *Anatolian Cultural Studies Journal*, 1 (2), 20-39.
- Yıldırım, K., Sönmez, M., Çetinkaya, F. Ç., & Akyüz, S. (2021). Investigation of Home Activities, Reader Responses, and Comprehension Status of Gifted Students During the Global Pandemic. *Muğla Sıtkı Koçman University Journal of Education*, 8 (2), 690-710.
- Yıldırım, A., & Simsek, H. (2021). *Qualitative research methods in social sciences*. Ankara: Seckin Publishing
- Wallace, M. (2021). *Critical Reading And Writing For Postgraduates*. Sage Publications Ltd.
- Wang, Y. (2023). Literature Review: The influence of the family environment on moral and cognitive development. *Interdisciplinary Humanities and Communication Studies*, 1(1).
- West, M., Rice, S., & Vella-Brodrick, D. (2023). Mid-Adolescents' social media use: supporting and suppressing autonomy. *Journal of Adolescent Research*, 0(0). <https://doi.org/10.1177/07435584231168402>
- Wood, E., Biggs, K., & Molnar, M. (2024). Dynamic assessments of word reading skills in diverse school-age children: a meta-analysis. *Perspectives of the ASHA Special Interest Groups*, 9(3), 817-835.

Communication/Correspondence

Ph.D. Student Emrah Toprakçı
emrahtoprakci@gmail.com

Lecturer Tuğba Demirtaş Tolaman, PhD
tdemirtas@sakarya.edu.tr