

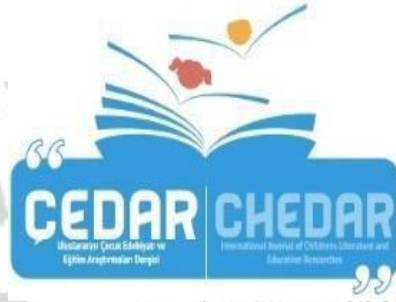
# ÇEDAR

# CHEDAR



ULUSLARARASI ÇOCUK EDEBİYATI  
VE EĞİTİM ARAŞTIRMALARI DERGİSİ

INTERNATIONAL JOURNAL OF  
CHILDRENS LITERATURE AND  
EDUCATION RESEARCHES



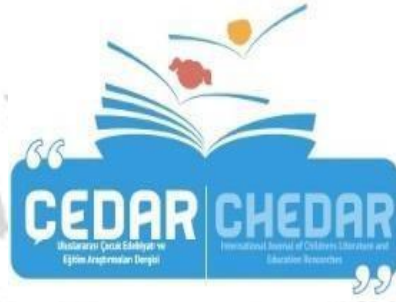
# Uluslararası Çocuk Edebiyatı ve Eğitim Araştırmaları Dergisi (CEDAR)

*International Journal of Children's Literature and Education Researches  
(CHEDAR)*

<b>Kış</b>	<b>Winter</b>
<b>Cilt 6</b>	<b>Volume 6</b>
<b>Sayı 1</b>	<b>Issue 1</b>

**ARALIK**  
**DECEMBER**

**2022**



## Uluslararası Çocuk Edebiyatı ve Eğitim Araştırmaları Dergisi (CEDAR)

*International Journal of Children's Literature and Education Researches  
(CHEDAR)*

**ISSN: 2636-767X**

“Uluslararası Çocuk Edebiyatı ve Eğitim Araştırmaları Dergisi” 2017 yılında yayın hayatına başlayan hakemli ve bilimsel uluslararası bir dergidir. Yayın dili Türkçe ve İngilizcedir. Dergiye kabul edilen çalışmalar açık erişim (online) olarak yayınlanmaktadır. Çocuk edebiyatı alanında yapılan özgün nitelikteki araştırma makalelerini yayınlamak çocuk edebiyatı ve eğitim araştırmaları alanlarında mevcut durumları ortaya koyma, sorunlara dikkat çekme ve çözüm önerileri getirme gibi katkılar sağlamayı amaçlamaktadır.

Dergide öncelikli olarak çocuk edebiyatı ve eğitim araştırmaları alanlarında yazılan özgün ve ampirik araştırma makaleleri yayınlanmaktadır. Bunun yanı sıra “Türkçe Eğitimi ve Eğitim Araştırmaları” alanlarda da özgün araştırma makaleleri kabul edilmektedir.

**DERGİNİN TARANDIĞI İNDEKSLER**  
**ABSTRACTING AND INDEXING**

Arastirmax Index

ASOS

Biefeld Academic Search Engine (BASE)

COSMOS IF

Dergipark

Director of Research Journals Indexing (DRJI)

Eurasian Scientific Journal Index (ESJI)

General Impact Factor

Google Scholar

International Institute of Organized Research (I2OR)

Indexa

Index Copernicus

InfoBase Index

International Citation Index of Journal Impact Factor & Indexing

International Society for Research Activity (ISRAJIF)

IPlinexing

ISEEK

International Scientific Indexing (ISI)

JatsTech

OpenAIRE

ResearchBib

Road Index

Root Indexing

Scientific Library Indexing

SIndex (SIS)

Türk Eğitim İndeks

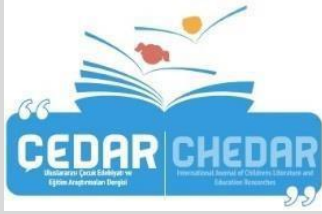
**OKUYUCU MEKTUPLARI**  
**LETTERS**

Lütfen yayınlanan yazılar hakkındaki görüş, yorum ve önerilerinizi Editöre gönderiniz.

*Readers are highly encouraged to Express their views, comments or suggestions on published articles, to the editor.*

Prof. Dr. Esmâ DUMANLI KADIZADE

child.edulite@gmail.com



**ÇEDAR - Uluslararası Çocuk Edebiyatı ve Eğitim Araştırmaları Dergisi**

**International Journal of Children's Literature and Education Researches (CHEDAR)**

İLKBAHAR | SPRING  
CİLT 5 | VOLUME 5  
SAYI 2 | ISSUE 2  
2022

**Sahibi | Owner**

Prof. Dr. Esmâ DUMANLI KADIZADE

**Editör | Editor**

Prof. Dr. Esmâ DUMANLI KADIZADE

**Editör Yardımcısı | Assistant Editor**

Prof. Dr. Mesut GÜN

**İletişim | Communication**

Esmâ DUMANLI KADIZADE – Mersin Üniversitesi | Eğitim Fakültesi 33600  
MERSİN

E-posta | e-mail: child.edulite@gmail.com

**Basım Tarihi | Published Time:** Mart 2022/ March 2022

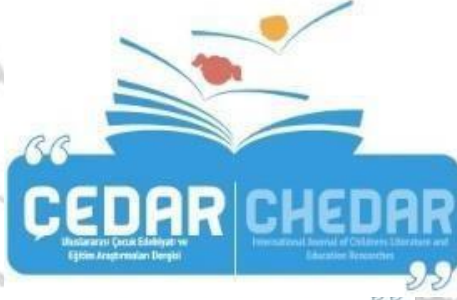
**ISSN:** 2636-767X

**Bu Sayının Hakemleri /The Referees of This Issue**

Doç. Dr. Ahmet BAŞKAN - Hitit Üniversitesi  
Doç. Dr. Bahar İŞİGÜZEL - Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi  
Doç. Dr. Bilge AYRANCI - Aydın Adnan Menderes Üniversitesi  
Doç. Dr. Kürşat KURTULGAN - Mersin Üniversitesi  
Doç. Dr. Lokman TANRIKULU - Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi  
Doç. Dr. Sedat EROL – Adıyaman Üniversitesi  
Dr. Öğr. Üyesi Erkan Aydın - Aksaray Üniversitesi  
Dr. Öğr. Üyesi Fatih Tanrıkulu - Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi  
Dr. Öğr. Üyesi Ramazan ŞİMŞEK - Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi

**Hakemler ve Danışma Kurulu / Referees and Advisory Board**

Prof. Dr. Sedat SEVER - Ankara Üniversitesi  
Prof. Dr. Selahattin DİLİDÜZGÜN - İstanbul Üniversitesi  
Prof. Dr. Ali Fuat ARICI - Yıldız Teknik Üniversitesi  
Prof. Dr. Mesut GÜN - Nevşehir- Mersin Üniversitesi  
Prof. Dr. Suat UNGAN - Karadeniz Teknik Üniversitesi  
Prof. Dr. Şükran DİLİDÜZGÜN - İstanbul Üniversitesi  
Prof. Dr. Nurettin ÖZTÜRK - Pamukkale Üniversitesi  
Prof. Dr. Şener DEMİREL - Fırat Üniversitesi  
Prof. Dr. Arzu YÜKSELEN - Medipol Üniversitesi  
Prof. Dr. Şener DEMİREL - Fırat Üniversitesi  
Prof. Dr. Derya YAYLI - Pamukkale Üniversitesi  
Prof. Dr. Faik KANATLI - Mersin Üniversitesi  
Prof. Dr. Kamil İŞERİ - Dokuz Eylül Üniversitesi  
Prof. Dr. Devrim ALICI - Mersin Üniversitesi  
Prof. Dr. Bülent ÖZKAN - Mersin Üniversitesi  
Prof. Dr. Hakan AKDAĞ - Mersin Üniversitesi  
Prof. Dr. Kelime ERDAL - Bursa Uludağ Üniversitesi  
Prof. Dr. Ahmet AKKAYA - Adıyaman Üniversitesi  
Prof. Dr. Esra MERT- İnönü Üniversitesi  
Prof. Dr. Nebi MEHDİYEV-Trakya Üniversitesi  
Prof. Dr. Müdriye YILDIZ BIÇAKÇI - Ankara Üniversitesi  
Prof. Dr. Duygu UÇGUN - Pamukkale Üniversitesi  
Prof. Dr. Ahmet DOĞAN - Ahi Evran Üniversitesi  
Prof. Dr. Bayram BAŞ - Yıldız Teknik Üniversitesi  
Prof. Dr. Gökhan ÇETİNKAYA - Pamukkale Üniversitesi  
Prof. Dr. Hakan ÜLPER - Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi  
Prof. Dr. Hülya YAZICI OKUYAN - Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi  
Doç. Dr. Kürşat KURTULGAN - Mersin Üniversitesi  
Doç. Dr. Nezaket Bilge UZUN - Mersin Üniversitesi  
Doç. Dr. Ahmet BENZER - Marmara Üniversitesi  
Doç. Dr. Bayram AŞLIOĞLU - Dicle Üniversitesi  
Doç. Dr. DİLEK ALTUN - Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi  
Doç. Dr. Dilek FİDAN - Kocaeli Üniversitesi  
Doç. Dr. Mehmet Nuri KARDAŞ - Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi  
Doç. Dr. Elçin ESMER - Mersin Üniversitesi  
Doç. Dr. Ergün HAMZADAYI - Gaziantep Üniversitesi  
Doç. Dr. Nihal KUYUMCU - İstanbul Üniversitesi  
Doç. Dr. Saadet MALTEPE - Balıkesir Üniversitesi  
Doç. Dr. Tülay Kuzu - Başkent Üniversitesi  
Doç. Dr. Sema ÇETİN BAYCANLAR - Çukurova Üniversitesi  
Doç. Dr. Sadet MALTEPE - Balıkesir Üniversitesi  
Doç. Dr. Nesrin CANBEK MENGİ - Mersin Üniversitesi  
Doç. Dr. Hasan Yürek - Mersin Üniversitesi  
Doç. Dr. Emine Yılmaz Bolat - Mersin Üniversitesi  
Doç. Dr. Ömer Gökhan ULUM - Mersin Üniversitesi  
Doç. Dr. Ahmet Zeki GÜVEN - Akdeniz Üniversitesi  
Doç. Dr. Erkan ÇER - Amasya Üniversitesi  
Doç. Dr. Ömer Tuğrul KARA - Çukurova Üniversitesi  
Doç. Dr. Murat ŞENGÜL - Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi  
Doç. Dr. Ceyhan Ersan - Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi  
Doç. Dr. Ömer Çiftçi - Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi  
Doç. Dr. Muhammet HÜKÜM - Sakarya Üniversitesi  
Dr. Öğr. Üyesi- Berna SİCİM SEVİM - Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi  
Dr. Öğr. Üyesi Nesrin DUMAN - İstanbul Ayvansaray Üniversitesi  
Dr. Öğr. Üyesi Oğuz ERGENE- Mersin Üniversitesi  
Dr. Öğr. Üyesi Eyyüb ENSARİ CİCERALİ - Nişantaşı Üniversitesi  
Dr. Öğr. Üyesi Fatih KANA - Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi  
Dr. Öğr. Üyesi Suna CANLI - Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi  
Dr. Öğr. Üyesi Lütfiye KAYA CİCERALİ - Nişantaşı Üniversitesi  
Dr. Öğr. Üyesi Güliz ŞAHİN - Balıkesir Üniversitesi  
Dr. Öğr. Üyesi Demet GÜL - Mersin Üniversitesi  
Dr. Öğr. Üyesi Ahmet ÇEBİ - Ondokuz Mayıs Üniversitesi  
Dr. Öğr. Üyesi İsmail Yavuz ÖZTÜRK - Mersin Üniversitesi  
Dr. Öğr. Üyesi Ayşegül AVŞAR TUNCAY- Mersin Üniversitesi  
Dr. Öğr. Üyesi Yonca KOÇMAR DEMİRCİ - Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi  
Dr. Öğr. Üyesi Erhan Şen - Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi



KIŞ | WINTER  
SAYI 1 | ISSUE 1  
2022

## • Editörden...

*Değerli Okuyucular,*

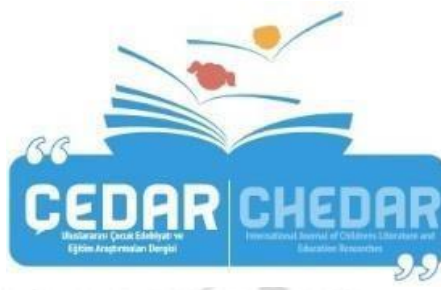
*ÇEDAR - Uluslararası Çocuk Edebiyatı ve Eğitim Araştırmaları Dergisi'nin yeni bir sayısını sizlere sunmanın mutluluğunu yaşıyoruz.*

*ÇEDAR - Uluslararası Çocuk Edebiyatı ve Eğitim Araştırmaları Dergisi'nin bu sayısında editör kontrolü ve hakem sürecini tamamlamış 4 çalışma bulunmaktadır.*

*Dergimize değerli çalışmalarını gönderen yazarlarımıza ve makaleleri dikkatli bir şekilde inceleyen hakemlerimize emeklerinden dolayı teşekkür ederim.*

*Prof. Dr. Esmâ DUMANLI KADIZADE*

*Aralık, 2022*



KIŞ | WINTER  
SAYI 1 | ISSUE 1  
2022

## İÇİNDEKİLER CONTENTS

	<b>Sayfa</b>
	<b>Page</b>
<b>Editörden   Editor's Note</b>	<b>I</b>
<b>İçindekiler   Contents</b>	<b>II</b>
<b>Anooshirvan Miandji'nin Çocuk Kitaplarının Eleştirel Düşünme Becerileri Bağlamında İncelenmesi   Analysis of Anooshirvan Miandji's Children's Books in the Context of Critical Thinking Skills</b>	1-17
<i>Doç. Dr. Şahin ŞİMŞEK   Kastamonu Üniversitesi</i>	
<i>Uzm. Ali ÖZKAN   Beşiri Mesleki Teknik ve Anadolu Lisesi</i>	
<b>Covid-19 Pandemi Döneminde Anne-Babaların Çocuklarıyla Yaptıkları Birlikte Kitap Okuma Etkinliklerinin Anne-Babalar ve Çocuklar Üzerindeki Etkilerinin İncelenmesi   A Review of the Effects of Parents' Reading Together Activities with their Children on Parents and Children during the COVID-19 Pandemic</b>	18-40
<i>Emine KESGİN İLHAN   Rukiye Urhan ANAOKULU</i>	
<i>Prof. Dr. Özlem KÖRÜKÇÜ   Pamukkale Üniversitesi</i>	
<b>Okul Öncesi Popüler Bilim Konulu Hikaye Kitaplarının Değerlendirilmesi   Evaluation of Preschool Popular Science Storybooks</b>	41-51
<i>Dr. S. Seda BAPOĞLUDÜMENÇİ   Uluslararası Final Üniversitesi</i>	
<i>Emine Demir   Tarsus Üniversitesi</i>	
<b>Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Temel A1 Düzeyi Kapsamında Kullanılan Deyimlerin Değerlendirilmesi   Evaluation of Idioms within the Scope of Basic A1 Level in Teaching Turkish as a Foreign Language</b>	52-62
<i>Doç. Dr. Bahar İŞİĞÜZEL   Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi</i>	
<i>Kübra ÇAKIR   Nevşehir Hacıbektaş Veli Üniversitesi Üniversitesi</i>	

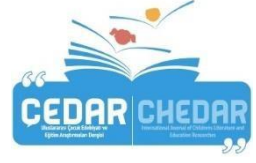


## Uluslararası Çocuk Edebiyatı ve Eğitim Araştırmaları Dergisi

Cilt: 6, Sayı: 1, 2022, Sayfa: 1-17

International Journal of Children's Literature and  
Education Researches

Volume: 6, Number: 1, 2022, Page: 1-17



### Anooshirvan Miandji'nin Çocuk Kitaplarının Eleştirel Düşünme Becerileri Bağlamında İncelenmesi

Şahin ŞİMŞEK\*

Kastamonu Üniversitesi, Türkiye

Ali ÖZKAN\*\*

Beşiri Mesleki Teknik ve Anadolu Lisesi, Türkiye

Geliş Tarihi / Submitted: 02 / 10 / 2022 Kabul Tarihi / Accepted: 11 / 10 / 2022

**Özet:** Eleştirel düşünme, temelinde düşünmeyi öğrenme olan, soru sormakla, sorulara mantıklı cevaplar aramakla başlayan; neden-sonuç ilişkilerinin farkına varıp sorgulamakla gelişen; genelleme yapmamayı, farklı düşüncelere karşı anlayışlı olabilmeyi gerektiren disiplinli düşünme ile kazanılabilecek bir beceridir. Eleştirel düşünme bireye küçük yaşlardan itibaren öğretilmeye başlanırsa kalıcı bir beceriye dönüşebilir ve kişinin hayatında bir yer edinir. Eleştirel düşünme becerisi, bireyin karşılaştığı problemleri çözmede, kendisi ve toplumla olan ilişkilerini sağlıklı bir zemine oturtmada, çevreyle sağlıklı ilişkiler kurmada etkilidir. Bu çalışmanın amacı Anooshirvan Miandji'nin çocuklar için kaleme aldığı altı adet kitabı eleştirel düşünme becerileri yönünden incelemek, kitaplarda geçen eleştirel düşünmeye yönlendiren ifadeleri tespit etmektir. Çalışmada nitel araştırma yöntemi benimsenmiş, araştırmanın verileri doküman incelemesi tekniği ile elde edilmiştir. Elde edilen veriler içerik analizi kullanılarak yorumlanmıştır. Anooshirvan Miandji, Oxford Üniversitesinden 2016-2020 yılları arası Bilim Felsefesi, Eleştirel Düşünme, Bilgi Teorisi ve Psikoloji üzerine eğitim almıştır. Yazar, şu anda bir üniversitede Eleştirel Düşünme ve Bilimsel Araştırma Etiği dersleri vermektedir. Araştırmamızın sonuçları, eleştirel düşünme üzerine kendisini yetiştirmiş, eleştirel düşünmeyi öğrenmiş bir yazarın bildiklerini yazdığı kitaplarla okura da öğretmek istediğini, eleştirel düşünme becerisini okuyucusuna da kazandırmak istediğini göstermektedir. İncelenen kitaplarda gerek karakterlerin diyaloglarıyla gerekse yazarın araya girip verdiği bilgilerle okura soru sorma, neden-sonuç ilişkisini kavrayarak akıl yürütme, sorgulama, genelleme yapmama, peşinen kabul etmeme, bir bilgiye körü körüne bağlı olmama, bilimsel araştırma yöntemlerine uygun bir süreci takip ederek, deneyerek bilgiye ulaşma, farklı çözüm yolları deneme, bir doğrunun her devirde ve durumda doğru olmayacağını, doğruların değişen zaman ve şartlarla değişebileceği, ben yanılabilirim demenin önemli olduğu gibi eleştirel düşünme becerisi kazandıracak fikirler yoğun olarak işlenmiştir. Eleştirel düşünme becerisi küçük yaşlarda temeli atılırsa başarılı bir şekilde kazandırılabilir bir beceri olduğu için bu beceriyi kazandırmak adına eleştirel düşünmeyi kurgu içinde okuyucusuna kavratmayı amaçlayan kitaplar çocuklara okutulmalıdır. Anooshirvan Miandji'nin çocuklar için yazdığı kitaplar eleştirel düşünme becerisi kazandırmak için çocuklara okutulabilir.

**Anahtar Sözcükler:** Düşünme, Eleştirel düşünme, Eleştirel düşünme becerisi, Çocuk kitapları, Anooshirvan Miandji

**Abstract:** Critical thinking is based on learning to think, starting with asking questions and seeking logical answers to questions; Developing by recognizing and questioning cause-effect relationships; It is a skill that can be acquired with disciplined thinking, which requires not making generalizations and being understanding towards different ideas. If critical thinking is taught to the individual from an early age, it can turn into a permanent skill and take a place in one's life. The ability to think critically is effective in solving the problems faced by the individual, in establishing healthy relations with the environment, in establishing his relations with himself and the society on a healthy ground. The aim of this study is to examine the six books written by Anooshirvan Miandji for children in terms of critical thinking skills and to identify the expressions in the books that lead to critical thinking. Qualitative research method was adopted in the study, and the data of the research were obtained by document analysis technique. The obtained data were interpreted using content analysis. Anooshirvan Miandji studied Philosophy of Science, Critical Thinking, Information Theory and Psychology from Oxford University between 2016-2020. The

\* Sorumlu Yazar, Doç. Dr., 0000-0003-4433-0004, ssimsek@kastamonu.edu.tr

\*\* Uzman, 0000-0002-7377-7852, aliozkan0796@gmail.com



author currently teaches Critical Thinking and Scientific Research Ethics at a university. The results of our research show that an author who has trained himself in critical thinking and learned how to think, wants to teach the reader what he knows with the books he writes, and wants to give the reader the ability to think critically. In the books examined, asking questions to the reader both with the dialogues of the characters and the information given by the author, reasoning by understanding the cause-effect relationship, questioning, not generalizing, not accepting in advance, not being blindly attached to information, following a process suitable for scientific research methods and trying to gain knowledge. Ideas that will provide critical thinking skills such as reaching, trying different solutions, saying that a truth will not be true in every period and situation, that truths can change with changing times and conditions, that I can be wrong, are intensively covered. Since the critical thinking skill is a skill that can be successfully acquired if the foundation is laid at an early age, books that aim to make the reader comprehend critical thinking in fiction should be taught to children in order to gain this skill. The books written by Anooshirvan Miandji for children can be taught to children to gain critical thinking skills.

**Keywords:** Thinking, Critical thinking, Critical thinking skills, Children's books, Anooshirvan Miandji

## Giriş

Düşünme, insanları diğer canlılardan ayıran en belirgin özelliklerden biridir. Bireylerin karşılına çıkan problemleri en kolay ve en uygun yöntemle çözmelerine, daha rahat ve bilinçli yaşamalarına, bireysel ve toplumsal gelişimlerine yardımcı bir unsur olarak kabul edilen düşünme, birey için önemli bir melekedir. Birey, hayatının amacını belirlemek, bu amaca ulaştıracak hedeflerini ortaya koymak ve akıllı kararlar vermek için düşünmeden yararlanır (Chaffee, 1994: 2'den akt. Semerci, 2003: 64).

Eleştiri kelimesi İngilizce karşılığı "critical" olup Latince'ye "criticus" şeklinde Yunanca "kritikos" kelimesinden geçmiştir. Latince'den de diğer dillere yayılmıştır. Eleştirel düşünme kavramı Antik Yunan'da Sokrates'e kadar dayanmaktadır ve felsefi bir anlamda kullanılarak davranışlarımıza rehberlik etmeyi amaçlayan mantıklı düşünme anlamına gelmektedir. Eleştirme genel itibari ile bir şeyi iyi ve/veya kötü yönleriyle değerlendirme demektir (Kaya, 1997: 8).

Cüceloğlu (2006: 255), eleştirel düşünmeyi, "kendi düşünme süreçlerimizin bilincinde olarak başkalarının düşünce süreçlerini göz önünde tutarak, öğrendiklerimizi uygulayarak kendimiz ve çevremizde yer alan olayları anlayabilmeyi amaç edinen aktif ve organize zihinsel süreç" şeklinde tarif etmiştir. "Facione (1990) öncülüğünde çok sayıda uzmanın görüş birliği sağladığı eleştirel düşünme tanımı; yorumlama, analiz, değerlendirme ve çıkarımla sonuçlanan amaçlı, öz-düzenlemeye dayalı bir yargının yanı sıra bu yargının dayandığı kanıtsal, kavramsal, metodolojik, eleştirel veya bağlamsal hususların açıklanması şeklindedir." (Çakan Akkaş ve Kabataş Memiş, 2021: 686). Eggen (2006) ise eleştirel düşünme becerisini, "bilgilendirilme isteği duyma, durumu farklı açılardan görmeye istekli olma, yansıtıcı düşünme, kanıt arama, ilişkiler arama, açık düşünme, yargıyı geciktirme, şüphecilik, belirsizliklere karşı hoşgörülü olma, başkalarının düşüncelerine saygı gösterme" şeklinde izah etmiştir.

Eleştiri kelimesi günlük hayatta insanlar arasında çoğunlukla olumsuz olarak algılanmaktadır. Eleştiri kavramında var olan, bir şeyi iyi-kötü yahut hem iyi hem kötü yönleriyle değerlendirme anlamı sadece olumsuz yönlerini görme, kötü yönlerini ortaya çıkarma anlamında kullanıldığı için olumsuz olarak çağrışım yapmaktadır. Eleştirel düşünmede amaç bir şeyin olumsuz yönlerini ortaya koymak ve yermek değildir. Eleştirel düşünme, çok yönlü, nesnel ve derinlemesine değerlendirmeyi gerektiren bir süreçtir.

Eleştirel düşünme karmaşık bir beceridir ve bu beceri sağlıklı düşünme, disiplinli düşünme, sistematik düşünme ve sorgulayıcı düşünme becerilerinin edinilmesiyle ulaşılabilecek bir beceridir. Birey, eleştirel düşünme becerilerini geliştirebilmek için yeterli düzeyde düşünce alt yapısına ihtiyaç duymaktadır. Birey, düşünmeyi öğrenerek kendi düşünce sistematüğünü oluşturabilecek, kendi düşünceleriyle farklı düşünceleri karşılaştırarak kendi düşüncelerini daha sağlam bir zemine oturtabilecektir. Birey, kendi düşünceleri ile farklı düşünceleri karşılaştırırken değerlendirmeyi ve yorumlamayı da öğrenmektedir (Karadüz, 2010: 1576-1577). Eleştirel düşünmenin öğrenilmesinde, bireyin kendisine sunulan uyarıları bütün yönleriyle irdelemesi, değerlendirmesi önemli bir durumdur. Eleştirel düşünmeyi öğrenme sonucunda kazanılan eleştirme becerisi sayesinde birey uyarıcıları daha kolay algılama, yorumlama ve değerlendirme yeteneği edinmektedir (Semerci, 2000: 30- 34).

21. yüzyıl becerileri içerisinde yer alan eleştirel düşünme, günümüzde öğretim programlarının

temel aldığı önemli bir beceridir. Bireyin bilişsel, duyuşsal ve sosyal gelişimi doğrultusunda eleştirel düşünme becerilerini de geliştirmesi günümüz dünyasında artık kaçınılmaz bir durumdur. Birçok uyarıcıya maruz kalınan çocukluk dönemi bu anlamda kritik bir öneme sahiptir. Çünkü çocukluk döneminde kazanım süreci başlayan eleştirel düşünme becerileri, yeterlikleri ve tutumları bireyin yaşamı boyunca etkili olur ve kalıcı izler bırakır. Bireye beceriyi kazandırmanın en önemli yollarından biri, çocuk yazınında eleştirel düşünme öğelerine yönelik araştırmalar yaparak bu kapsamda nitelikli eserleri çocuklarla buluşturmadır (Erol ve Kara, 2020: 1132). Thompson'a (2011) göre örgün eğitimin öğrenciye kazandırabileceği en değerli beceri eleştirel düşünmedir.

Öğrencilerin öngörmek için sorular sorabilmesi, hipotezleri analiz edebilmesi, farklı çözüm yolları üretebilmesi ve değerlendirmeler yapabilmesi için üst düzey düşünme becerilerine sahip olmaları gerekmektedir. Eleştirel düşünme becerisi üst düzey bir düşünme becerisidir ve Amerikan Psikoloji Derneği (APA) Delphi Raporu'nda yorumları analiz etme, çıkarsama yapabilme, kanıtları açıklayabilme ve değerlendirme, kavramsal, metodolojik veya bağlamsal düşünebilme gibi bilişsel beceriler olarak tanımlanmaktadır (Facione, 1990'dan akt. Köksal ve Çoğmen, 2018: 279). Öğrencilere eleştirel düşünme becerisinin erken yaşlarda kazandırılması bireyin yaşamında ilerleyen süreçlerde karşısına çıkan problemleri sağlıklı bir şekilde çözmesi adına önemli durumdur.

Üst düzey düşünme becerisi olan eleştirel düşünmenin öğrenme sürecinin önemli bir parçası olduğu vurgulanmakta ve öğrencilere kazandırılması istenen temel beceriler arasında gösterilmektedir (Güneş, 2012).

Erken çocukluk dönemi göz önüne alındığında çocuğun meraklı, soru soran, yeni keşiflere açık bireyler olduğu görülmektedir. Bu merak duygusu da çocuk edebiyatında yazılmış eserlerle geliştirilip yönlendirilmeye açıktır. Yazılan eserlerin içeriği çocuklara problem çözme, günlük hayat problemlerini tanıma, farklı açılardan bakabilme, empati yeteneği ve eleştirel düşünme gibi beceriler sunmaktadır. Bu anlamda öğretmene düşen görev ve sorumluluklar olmaktadır. Okul öncesi öğretmeni özel alan yeterliklerinden yaratıcılık ve estetik yeterlik alanına göre araştırma, keşfetme ve alternatif çözüm yolları üretme becerisini geliştirebilmek için çocukların yaratıcı çabalarına, özgün görüşlerine, değişik ve şaşırtıcı fikirlerine saygı göstererek onları teşvik etmeli; problem durumları vererek derinlemesine araştırma, eleştirel düşünme, neden-sonuç ilişkisi kurma, deneme, karar verme, sorun çözme fırsatları sunmalı ve etkinlikler sırasında çocukları "daha farklı nasıl olabilir?" gibi düşünmeye yöneltici sorularla alternatiflerin varlığından haberdar etmelidir (MEB Komisyon, 2008).

Çalışmada 6 adet kitabı incelenen İran Azeri Türkü olan Dr. Anooshirvan Miandji, 1995 senesinden beri Ankara'da yaşamaktadır. Gazi Üniversitesinde Eczacılık eğitiminden sonra, 'Farmasötik ve Medisinal Kimya'da uzmanlık derecesini almıştır. Devamında Ankara Üniversitesi DTCF Felsefe Bölümü, Bilim Tarihi Ana Bilim Dalından doktora derecesini almayı hak kazanmıştır. 2004-2018 yılları arasında Bilkent Üniversitesinde öğretim görevlisi olarak çalışmıştır. Oxford Üniversitesinden 2016-2020 yılları arasında Bilim Felsefesi, Eleştirel Düşünme, Bilgi Teorisi ve Psikoloji üzerine eğitim almıştır. İran, Türkiye ve Amerika'da çeşitli kitapları basılmıştır. Pek çok üniversite, okul ve kuruluştaki seminerler ve konferanslar veren Miandji, sosyal medyada felsefe, eleştirel düşünme, bilim ve eğitim üzerine yazılar yayımlamıştır. Felsefe üzerine çeşitli televizyon kanallarında programlar yapmıştır. TOBB Ekonomi ve Teknoloji Üniversitesi Yapay Zekâ Mühendisliğinde öğretim üyesi olup, Eleştirel Düşünme ve Bilimsel Araştırma Etiği dersleri vermektedir.

Anooshirvan Miandji'nin kendi yazdığı kitaplar: *Modern Farsi (1994, İran)*, *Digital Konuşma Sözlüğü (1996)*, *Beginner's Persian (1997, ABD)* *Farsi-English / English-Farsi Concise Dictionary (2003, ABD)*, *Tıbbi Bitkiler Atlası (2010)*, *Süzme Felsefe (2012)*, *Majistral Reçeteler (2013)*, *Samanadam (2015)*, *Filozof Meşe (2018)* ve *Muz Cenneti (2018)*, *Bilge Çiçek (2020)*, *Kara Kaz (2020)*, *Aromatik Adam (2020)*.

Anooshirvan Miandji'nin Bilgi Yayınevinden çıkan, Türkçeye kazandırdığı Samed Behrengi kitapları: *Küçük Kara Balık (2014)*, *Bir Şeftali Bin Şeftali (2014)*, *Sevgi Masalı (2016)*, *Püsküllü Deve (2016)*, *Pancarlı Çocuk (2017)*, *Ulduz ve Konuşan Bebek (2017)*, *Deli Dumrul (2018)*, *Güvercinci Kel Çocuk (2018)*

### **Araştırmanın Amacı ve Önemi**

Bu çalışmanın amacı Anooshirvan Miandji'nin çocuklar için kaleme aldığı 6 adet kitabı eleştirel düşünme becerileri yönünden incelemek, kitaplardaki eleştirel düşünmeye yönlendiren ifadeleri tespit etmektir. Eleştirel düşünme üst düzey bir düşünme becerisidir ve küçük yaşlarda bu beceri çocuklara kazandırıldığında çocuklar, sorgulamayı, analiz etmeyi, nesnel değerlendirmeyi, peşin hüküm vermemeyi, genelleme yapmamayı, neden-sonuç ilişkilerini kavramayı daha kolay öğrenmektedirler. Eleştirel düşünme becerisi kazanan bireyler eleştirel okuma, eleştirel dinleme, eleştirel konuşma ve eleştirel yazma gibi dilin dört temel alanına ait becerileri de daha kolay edinmektedirler. Bu sebeple çocuğa küçük yaşlarda soru sormayı öğretmek işe koyulan ve eleştirel düşünmeyi öğretmeyi amaçlayan kitapların eleştirel düşünme becerilerini kazandırma açısından incelenmesi, bu araştırmaların alan yazına kazandırılması ve böyle kitapların tavsiye edilerek çocuklara okutulması önem arz etmektedir.

### **Araştırma Problemleri**

Anooshirvan Miandji'nin çocuklar için kaleme aldığı altı adet kitapta çocuğun eleştirel düşünme becerilerini geliştirebilecek fikirler nasıl işlenmiş, hangi ifadelere yer verilmiştir?

### **Sınırlılıklar**

Bu çalışma Anooshirvan Miandji'nin çocuklar için kaleme aldığı *Ben Yanılabiliyorum*, *Filozof Meşe*, *Samanadam*, *Muz Cenneti*, *Bilge Çiçek*, *Kara Kaz* adlı altı adet kitapla sınırlıdır.

### **Yöntem**

#### **Araştırmanın Modeli**

Bu araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden tarama modelinde betimsel bir araştırmadır. Araştırma yöntemlerinden nitel araştırmanın temelinde bazı olguları kendi içinde çalışmayı, kendine has unsurları ile değerlendirmeyi, ilişkilendirmeyi, anlamlandırmayı ve kişilerin bu olgulara ne gibi anlamlar yüklediğini açıklamayı amaçlamaktadır (Denzin ve Lincoln, 2005). Nitel araştırma, bir yaklaşım olarak, çoğunlukla 1900'lerin ortalarına atfedilir. Ancak, 1990'ların sonlarında ilerleme kaydetmiştir. Son yıllarda sosyal bilimlerde ve davranış bilimlerinde nitel araştırma yaygın olarak kullanılmaktadır. Nitel araştırma soruları cevaplamak için veri topladığımız bir bilimdir (Creswell, 2017). Nicel araştırmaların eğitim olgularını açıklama açısından yetersiz kalması ve sınırlılıklarının olması eğitim alanında nitel araştırmaların tercih edilmesine neden olmuştur.

#### **Verilerin Elde Edilmesi**

Çalışmada verilerin elde edilmesinde doküman inceleme tekniği kullanılmıştır. Doküman incelemesi, Karasar'a (2012: 77) göre "belli bir amaca dönük olarak kaynakları bulma, okuma, not alma ve değerlendirme işlemlerini kapsar". Yıldırım ve Şimşek'e (2011: 187) göre de "Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini" içermektedir. Çalışmanın verileri Anooshirvan Miandji'nin çocuklar için yazdığı *Ben Yanılabiliyorum*, *Filozof Meşe*, *Samanadam*, *Muz Cenneti*, *Bilge Çiçek*, *Kara Kaz* adlı eserlerinden elde edilmiştir.

**Tablo 1: İncelenen Kitapların Künye Bilgileri**

Kitabın Adı	Yayınevi	Yayın Yılı	Resimleyen	Sayfa Sayısı
Ben Yanılabiliyorum	Bilgi Yayınevi	2021 (1. Basım)	Efecan Sezer	32
Filozof Meşe	Bilgi Yayınevi	2021 (29. Basım)	Candan İşcan	60
Samanadam	Bilgi Yayınevi	2021 (13. Basım)	Cengiz Gürer	55
Muz Cenneti	Bilgi Yayınevi	2021 (9. Basım)	Candan İşcan	76
Bilge Çiçek	Bilgi Yayınevi	2020 (1. Basım)	Biğkem Karavus	100
Kara Kaz	Bilgi Yayınevi	2020 (1. Basım)	Murat Sayın	72

#### **Verilerin Analizi**

Araştırmada doküman incelemesi ile elde edilen veriler içerik analizi ile yorumlanmıştır. İçerik analizi sosyal bilimler alanında çalışan araştırmacılara arşivlerden, belgelerden, gazetelerden, sinema, dizi gibi çeşitli görsel dokümanlardan, çeşitli kitle iletişim araçlarından elde edilen verilerin anlamlandırılması maksadıyla sistemli bir biçimde incelenmesidir. İçerik analizinin amacı, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlar ile ilişkilere ulaşmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2011: 227).

Çalışmanın geçerlik ve güvenilirliğini sağlamak için verilerin toplandığı eserler her iki araştırmacı

tarafından bir ay ara ile tekrar okunmuş elde edilen veriler karşılaştırılarak değişiklik olmadığı görülmüş, araştırma konusunda uzman görüşüne de başvurulmuştur.

## **Bulgular**

### **Ben Yanılabiliyim**

Eserde anne babası tarafından yavru tavşana hediye edilen adı ve kapağı olmayan bir kitabın onunla konuşarak yavru tavşanı meraka sürüklemesi, sorular sordurması, doğru düşünme üzerine bilgiler vermesi ve sonunda kitaptan elde edilen sırrın “Ben yanılabiliyim” düsturu olması üzerine kitabın adının *Ben Yanılabiliyim* olması ve kapağında yavru tavşanın resminin belirmesi anlatılır.

Kitapta yavru tavşanın “Neden çiçeklerin yeni evlerine taşınması gerekiyor?” (s. 1) sorusu çocuk okurun özdeşim kuracağı karakterin meraklı bir yapısı olduğunu göstermektedir. Ayrıca annenin, çiçeklerin büyümek için daha büyük saksıya ve daha çok toprağa sahip olmaları gerektiğini belirtmesi çocuğun zihninde neden-sonuç ilişkisinin oluşmasını sağlamaktadır.

Kitabın bazı yerlerinde “Yavru tavşan sordu:”, “Nasıl daha güzel olacak?” (s. 3), “ Kapı zili çalmasa Yavru Tavşan’ın soruları bitmeyecekti.” (s. 5), “Neden teşekkür ettin?” (s. 9), “Düşünce nedir?” (s. 13), “Ellerin nereye bağlı?”, “Sadece kollarına mı bağlı?” (s. 16) gibi ifadelerin kullanılması ana karakterin sorgulayıcı özelliğini pekiştirmekte anne tavşanın “Yavru tavşanın meraklanmasını istiyordu.” (s. 3) cümlesi de merak duygusunun olumlu bir duygu olduğu izlenimini vermektedir.

Yavru tavşan, meraklı sorularından sonra kendisine yapılan sürprizin bir kitap ama kapaksız bir kitap olduğunu görmüştür “Kapak sen okuyup bitirdiğinde ortaya çıkacak.” (s. 7) cümlesi ile yavru tavşan akıl yürütmeye teşvik edilmiş, eksik bırakılan durumlar hakkında fikir oluşturmasına fırsat verilmiştir. Bu da çocuğun ileriye yönelik tahminlerinin oluşmasını, ihtimalleri değerlendirmesini sağlamıştır. Hediye edilen kitabın konuşan bir kitap olmasıyla yani cansız nesneye canlı bir varlığın özelliği aktarılarak yavru tavşanın merak duygusunu harekete geçirilmiş ve ilgi çekicilik artırılmıştır. Bu kitap konuşarak çocuğun soru cevap yaptığı bir felsefi hocası, bilgi kaynağı olacaktır. “Sadece soru soran ve merak eden çocuklar gelişerek büyürler.” (s. 10) sözü ile sorgulamanın ve merak etmenin kişiyi geliştiren bir araç olduğunun altı çizilmiştir.

“İçimdeki düşüncelere göre adımı sen koyacaksın.” (s. 12) ifadesi ile çocuktan bir başlık belirlemesi, olay kurgusuna göre özet bir veya birkaç sözcük bulması istenmiştir. Bu gibi eksik bırakılan durumlarda çocuğun olayı kavraması, bütünsel bakması ve olayı birkaç sözcüğe indirgeyerek anlatabilmesi demek olan başlık koyma üst düzey düşünme becerilerinin harekete geçirilmesi açısından önemlidir.

“Ellerim de gözlerim gibi beynime mi bağlı?”, “Her şeyi beyin yapıyorsa, düşünmeyi de beyin yapıyordur.” (s. 17) ifadeleri ile çocuğun genel bir durumdan özele sorularla gittiği bir süreç yani soru sorarak cevabı buldurma, doğurtma, süreci işlenmiştir. Felsefede önemli bir yeri olan bu sürecin sokratik sorgulama olduğu doğurtma yöntemi ile cevabın buldurulduğu söylenebilir.

Çocuğun “Düşünmek ne işe yarar?” sorusu üzerine kitap “Düşünmek bizi geliştirir.” (s. 20) ifadesini kullanır ve devamında kelimelerle düşünüldüğü için çok kelime bilen daha çok şey öğrenip daha çok düşünebileceği bilgisi verilerek düşünme eylemi ile kelime hazinesi arasında bağ kurulmuştur. “Yavru tavşan yeni kelimeler öğrenmeyi seviyordu. Eğlenceliydi yeni kelimelerle tanışmak. Oyun gibiydi.” ifadeleri ile de yeni bilgi edinme ile oyun kavramı bir arada kullanılarak erken çocukluk döneminde oldukça önemli bir yere sahip olan oyun kavramı ve kavramın çağrıştırdığı olumlu duygular kullanılarak çocuk okura yeni bilgiler edinme ve keşfetme isteği aktarılmaya çalışılmıştır.

Kitap, doğru düşünmek için bildiği bir sır olduğunu bunu çocuğa ancak çok merak ederse söyleyeceğini ifade eder ve çocuğun çok meraklanması üzerine sırrın “Ben yanılabiliyim” (s. 23) sözü olduğunu söyler ve çocuğa birkaç kez tekrarlatır. Kitap, düşünürken hata yapabileceğimizi, bilgimiz eksikse yanılabileceğimizi ifade eder (s. 24). Kitap, eksik olanı bulmanın da “Bakarak, okuyarak, dinleyerek, koklayarak, dokunarak ve sonra hepsini düşünerek” (s. 25) mümkün olduğunu söyleyerek çocuğa, duyu organlarımız vasıtasıyla edindiğimiz bilgileri zihinsel süreçlerden geçirecek doğruya ulaşabileceği bilgisini de vermiş olur.

### **Filozof Meşe**

Anooshirvan Miandji'nin bu eseri toplumsal bir konunun eleştirel boyutlarını somut kavramlarla anlatması bakımından George Orwell tarafından kaleme alınmış *Hayvan Çiftliği* ile benzer özellikler göstermektedir. Kitapta, etrafındaki daha küçük meşe ağaçlarını güneşin yakıcı etkisinden kurtarmak bahanesiyle kandırarak kendi köklerine daha fazla yer açılmasını ve köklerinin daha fazla besin almasını sağlayarak bu sayede diğerlerinden daha çabuk büyüyen bir meşe ağacının; sorgulamayan meşe ağaçlarını sömürmesi, bir küçük meşe ağacının sorgulayarak olan biteni kavraması, bir plan yapması ve planın başarılı olması sonucunda diğer meşelerin hasret kaldıkları güneşe kavuşmaları anlatılır.

Eserin kapağında olay örgüsünde geçen karakterlere yer verilmiş, bilgeliğin sembolü olan baykuş figürü öne çıkarılmıştır. Olayın başlangıcı, ilgi çekici bir problem durumu ile yapılmıştır. Anlatılan olayda meydana gelen bütün köklü değişiklikler kitabın başındaki problem durumunun ortaya çıkması ile olacaktır. “Anne bir şey söyleyeceğim.”, “Benim boyum uzamıyor.” “Tarama” (scanning) aşaması problem çözme sürecinin ilk adımıdır (Sevinç, 2014). Miandji, okura problemi başlangıç aşamasından görme imkânı vererek problem çözme tekniklerinin sırasıyla ilerleyen basamaklarını okura fark ettirmiştir (s. 7). Tarama aşamasından sonra problem duruma karşı ilgi çekici bir çözüm önerisi getirilmiştir. Meşenin aklına gelen üzerindeki birkaç palamudu karıncalara bırakarak yüklerinden kurtulunca boyunun uzayacağını düşünmesi problem duruma karşı oluşturulan farklı bir çözüm önerisi olmuştur. Bu kısımda hipotezi oluşturup deneme yanılma aşamasında okura tahmin hakkı bırakılmıştır. Okur eleştirel düşünmede deneme yanılma ve yaratıcı çözüm önerileri kavramları ile karşılaşmıştır (s. 9).

Erken çocukluk döneminde okuyucunun okuduğu eserin ana karakteri ile özdeşim kurduğu bilinmektedir. Miandji'nin bu eserinde ise ana karakterin meraklı bir yapısı vardır: “Anne ben aslında çok şeyi merak ediyorum, sen hangisini anlatacaksın ki?” (s. 11), “Küçük meşede sorular çığ gibi büyüyordu.” (s. 21).

Olay örgüsü incelendiğinde Küçük Meşe'nin civardaki meşelerin başına neler geldiğini sorgulayarak hikâyenin öncesinde neler olduğunu merak ettiği görülmektedir: “Anne bir şey sorabilir miyim, bunu neden yaptınız?” (s. 16). Bu aşamada okuyucu da hissedilen problem durumunu sorgulamış, problemin nedenine, kaynağına inmeye çalışmış olmaktadır. Küçük Meşe'nin “niyet” kavramını sorguladığını, problem durumu oluşturan konunun sorgulanmadan neden kabul edildiğini anlamaya çalıştığı görülmektedir. Eserin bu kısmında problem durumu oluşturan temel nedenin eleştirilmeden kabul edilmesinin problemi yarattığı belirtilmektedir (s. 18-19). “Küçük meşe, o gece sabaha kadar düşündü. “Bir yol bulmalıyım, bir çare bulmalıyım.” deyip duruyordu.” (s. 24) ifadesi, problem çözme basamaklarına göre ilerleyen olay örgüsünde ana karakterin problemin çözümü için zamana ihtiyacı olduğunu belirtmektedir. Anne meşenin küçük meşe ile olan diyalogu okura neden-sonuç ilişkisini hissettirmekte, sorgulanmadan kabul edilen bilginin sorunlara neden olduğu vurgulanmaktadır: “Çünkü en önemli şey bilgidir, bilginin doğrusu kadar değerli bir şey yoktur, başımızda ne dert varsa hep bu sahte bilgilerden.” (s. 23).

Kitapta yer alan hayvanlardan baykuşun ana karakter küçük meşe ile olan arkadaşlığında, meşenin baykuşa söylediği söz, gerçek hayatta da felsefi boyutta da baykuşun bilgeliği temsil etmesi bir somutlaştırma örneği olarak karşımıza çıktığını göstermektedir: “Baykuş, sen akıllı bir kuşsun, nasıl da içimi okudun!” (s. 29). Bileliğin sembolü olarak karşımıza çıkan baykuş, ana karakterin meraklı özelliğini hatırlatır ve problem durumunun çözümü için kilit özellikte bir soru sorar: “Neyi farklı yapıyorsun ki farklı sonuç bekliyorsun?” (s. 34). Bu soru ile birlikte problem durumunun çözümü için farklı yollar denenebileceği yargısının ana karaktere hissettirilmeye çalışıldığı görülmektedir. Ayrıca ana karakterin “Ben düşünmeyi düşünüyorum.” (s. 34) sözü felsefenin temellerinden bir ileti taşıdığını göstermektedir. Problemin çözümünde bilinçlenmenin, nerede hata yapıldığının bilinmesinin önemli olduğu vurgulanır: “biz burada kendimiz bilinçlenmeliyiz, bunu kendimiz çözmeliyiz. Ama önce hatamızı fark etmeliyiz.” (s. 22).

Kitapta sorgulamadığı için başlarına gelen kötü durumun sorumlularından olan bir meşe ağacının, “Düşünmek ne ki? Ben zaten düşünmeyi pek sevmiyorum.” (s. 40) sözü okurun düşünmemeyi, sorgulamamayı kötü bir durum olarak görmesini sağlamakta, kötü karakter yerine iyi karakterle özdeşim kurmasını güçlendirmektedir. Buradaki iyi-kötü çatışması “eleştirel düşünme, problem çözme” ile “sorgulamama, düşüncesizlik, hemen kabul etme” çatışmasını net bir şekilde ortaya koymaktadır.

Eserde, sorgulamanın “Her tatlı dilin arkasında iyi niyet var olmayabilir.” (s. 18). “Sen soru soran ve merak eden bir meşesin. Her şey bir soru ile başlar, unutmama bunu. Sorgulamadan yenilik olmaz. Kuşku önemli, bir meşe kendi kendine ‘Yanılabılırım’ demeli ve sürekli ‘Ya bu böyle değilse’ diye düşünebilmeli. O zaman bir şeyler değişebilir, yoksa herkesin düşündüğü gibi düşünürsen onlardan bir farkın kalmaz.” (s. 33) cümleleri ile bilinçlenmenin, toplumun devamı için ne denli önemli olduğu ifade edilmiş; “Toplumlar ve topluluklar bir zincir misalidir, senden önceki seni etkiler, sen de senden sonrakini etkilersin. O yüzden toplumsal bilinç sadece kendini değil, senden öncesini ve sonrasını düşünmeyi gerektirir. Bu bilincin olmadığı toplumlar kesik kesik ve yüzeysel yaşar.” (s. 31) sözleri ile de Jung’un kolektif bilinçdışı<sup>1</sup> kavramına değinilmiştir.

“Buna karşın karanlığa alışmış bazı meşeler hala gözlerini güneşten kaçırıyorlardı, cahillikleri ile yüzleşmekten kaçınıyorlardı. Aydınlık onlara göre değildi, sanki güneşe baksalar güneş onlara ne kadar boş yaşadıklarını anlatacaktı.” (s. 55). Kitabın bu bölümünde ise cahillik ile aydınlık somutlaştırılan kavramlardır. Problem çözme basamaklarına göre ilerleyen olay örgüsü sonucunda, problemin çözüm aşamalarında izlenen yola göre problem çözebilen, sorgulayan, eleştiren karakterin aydınlığa ulaştığı, kötü karakterlerin cahilliğe mâhkum kaldığı somut bir sonuç olarak verilmiştir.

### **Samanadam**

Kitapta güneşin etkisiyle bir tahta parçasına bağlanmış olan iplerin inceli kopuşu ve rüzgârın onu ileriye itişini ile hareket eden, tarla sahibinin kızı ile tanışıp ona karşı derin hisler besleyen bir korkuluğun bu hislerine karşılık bulamaması, var olmasına dair cevaplar ararken bir yıldırım düşmesi ile yapı toprağa karışması anlatılır. Yazar, eserin arka kapağında okurlara bazı sorular yöneltilmiş henüz kitabı okumayan okur adaylarına dahi sorgulamanın, eleştirel düşünmenin kitapta yer aldığını göstermiştir. Bunlar:

- Özgüven nedir?
- Sorumluluk alınır mı ne olur?
- Neden sevmek sevimden önce gelir?
- İyi birisi olursak ne olur?
- Duygular neden önemlidir?
- Halden anlamak nedir? Neden hoşgörülü olmalıyız?
- Neden pes etmemeliyiz?
- Doğada her şey birbirine bağlı mıdır?
- Doğa kimlere yardım eder?

Kitap, seçilen konunun işlenişi, olay örgüsü ve okuyucuda uyandırdığı his bağlamında bir bütünlük içinde ele alındığında sanatsal boyutunun yanında felsefi boyutunun da olduğu ve hatta felsefi boyutun yer yer daha ağır bastığı görülmektedir. Kitabın arka kapağında yer alan “Doğada her şey birbirine bağlı mı?” sorusu da bu durumu kanıtlar niteliktedir.

Kitabın adının Samanadam olması ve kitapta korkuluğa Samanadam denmesi, kimseye bir zararı dokunmayan şeylerden korkulmayacağı düşüncesi ile hareket edildiğini göstermekte ve okura da bu şekilde hareket etmesi gerektiği sezdirilmektedir. Bu düşünce, ifade olarak kitabın içinde de geçmektedir: “Korkuluk değil çünkü kimseyi korkutmuyordu.” (s. 48). Kitapta belirli yerlerde, karakterlerin düşündükleri ve yer yer sorular sordukları ifadeler karşımıza çıkar: “Elmas’ın kafasında pek çok soru cevap bekliyordu.” (s. 13). “Sen nasıl korkuluk olabilirsin ki?” (s. 14). “Biraz düşündü.” (s. 20). “Yolda düşünüyordu.” (s. 20). “Merak ediyorum.” (s. 20). “Kaç çeşit sevgi var ki?” (s. 23). “Ben de bilmiyorum kaç çeşit olduğunu ama merak ediyorum.” (s. 23). “Bendeki sevgiyle onlarınki aynı mı?” (s. 23) gibi sorgulayan, merak duygusunu dile getiren ifadeler okurda eleştirel düşünme bilinci uyandırmaktadır.

<sup>1</sup>Carl Gustav Jung’un, bireylerin bilinç yapılarının ve düşünce sistemlerinin çok daha eski dönemlere ait yapılarla ilişkili olabileceğine dair kuramıdır (Kavut, 2020: 682).

Eserde sorular sordurulmasının yanında ipuçlarından ya da daha önce öğrenilmiş bilgilerden hareketle analizler de yapılır: “Babası beni yeniden bağlarsa, uzun süre kurtulamam.” (s. 20). “Aydınlığımız buraya kadar geldiyse demek siz de sıcaksınız.” (s. 21). “Acaba bu Elmas’ın beni sevdiği anlamına mı geliyor? Eğer beni sevmiyorsa benden sıkılır, gülmez. Ama her gittiğimde gülüyor.” (s. 22). “Bana kızmadı, demek yanlış bir şey düşünmüyorum.” (s. 25). “Bir saç bu kadar uzunsa bir yere takılması normaldir.” (s. 29). “Siz karardığınız için mi üzgünüm yoksa üzgün olduğum için mi karardınız?” (s. 33). “Elmas’ın babası yaşlılıktan olsa gerek tarlaya uğramıyordu.” (s. 38). “Bir ağaç sadece bir meyve veriyorsa o meyve çok kıymetli olmalı. Demek ki tüm emeğini ona vermiş.” (s. 51). Bu ifadelerle okura sorgulama, neden-sonuç ilişkisi kurma, analitik düşünme becerileri kavratılmaya çalışılmıştır.

Okuyucu düşünmeye, sorgulamaya, cevaplar bulmaya özendirilir: “Hacettepe’ye gitmeliyim. Orada sormam gereken bir soru ve bulmam gereken bir cevap var.” (s. 31). “Sorunun yanıtı varmış ve aramaktan vazgeçmeyene o yanıt gelmiş.” (s. 50) ifadesi ile her sorunun cevabı olacağı ve aramaktan vazgeçilmezse o cevabın muhakkak bulunacağını altı çizilir. Yaşadığımız evrende, başımıza gelen olayların ve yaşadığımız durumların doğru sorular sorup uygun cevaplar bulunduğu, eleştirel bir gözle bakıp yaşadıklarımız sorgulandığında yaşananların birbiri ile bağlantılı olduğu görülecektir, gerçeğine değinilir: “Tüm yaşananlar nasıl da birbiriyle bağlantılıymış” (s. 53). Bu gerçeğin görülebilmesi için de olayların görünen yüzüne bakmanın yanında derine inmenin ve sorgulamanın, neden-sonuç ilişkisi kurmanın gerekli olduğu ifade edilir: “Elmas da ben de hep olayların görünen yüzüne baktık. Bir türlü derine inemedik.” (s. 53).

Bu, felsefi yönü öne çıkan eserde canlıların ölümlü oluşları da dile getirilir. Sevginin yaşamın anlamı olduğuna, hayatı anlamlı kıldığına değinilir. Samanadam, güneşe “Sen ise yarın yeniden doğacaksın, her şeyi, herkesi ısıtacaksın. Ben olmayacağım ama düşünüyorum ki en azından birini severek gidiyorum, kalbi boş gitmiyorum, sağ ol, var ol!” (s. 37) diyerek seslenir. Sevdiği, kalbinde birinin sevgisiyle gittiği için kendisine can veren güneşe şükranlarını iletir.

Kitabın olay akışı incelendiğinde hayata gelen, canlanan korkuluğun sürekli sorular sorarak kendini keşfetmesi, duygularını anlamaya çalışması metafor şeklinde kullanılmıştır. Kitapta, insanın kendisini ve çevresini, dünyaya ilk kez gelmiş gibi sorgulamasının kendisini bulmasına, çevresini, çevresinde gelişen olayları ve yaşadığı dünyayı anlamlandırmasına olanak sağlayacağı fikri öne çıkarılmıştır. Bu felsefi öykü de soyut kavramların korkuluk ile birlikte somutlaşıp canlanarak okurun iç dünyasında sorgulamalara vesile olabilir.

### **Muz Cenneti**

“Kendini eleştirebilen ve geliştirebilen tüm çocuklara” ifadesi ile başlayan kitapta, bir problemin durumu ortaya konmakta ve çözümü için gösterilen çaba anlatılmaktadır. Anooshirvan Miandji, bu eserinde maymun metaforu ile insanın eleştirel düşünme basamaklarından geçiş sürecini anlatmaya çalışmıştır. Ay’a gidip örnek alması için geliştirilen makinenin testlerde başarısız olması üzerine çıkmaza giren mühendisler, tesadüfen orada görevli psikoloğun davranış bilimci arkadaşının bulunduğu çözüm üzerine yoğunlaşmaya karar verirler. Makine yerine Ay’a maymun gönderme fikri her ne kadar çılğınca gelse de teoride oldukça fayda sağlayıcıdır. Davranış bilimci, göreve uygun maymunu seçer ve seçilen maymunun eğitime başlanır. Eğitim süresince maymun belirli evrelerden geçer ve kendisinin çok özel olduğunu hisseder. Maymun’un “Bir insan yerine Ay’a beni gönderdiklerine göre beni insanlardan daha üstün görüyorlar” demesi ayrıca neden-sonuç ilişkisine bir örnektir. Bu sırada kitapta yer yer maymun ve insan arasındaki benzerliklere değinen yazar; eleştirel düşünme boyutunda insanoğlunun da geçmiş olduğu süreci gözler önüne sermektedir. Kitapta bolca yer verilen cevapsız sorular, kitabın felsefi bir özellik taşıdığı, okura düşünmek ve sorgulamak için fırsatlar tanıdığı şeklinde yorumlanabilir.

“Acaba her şeyi mühendislikle çözmek mümkün mü?” (s. 17), sorusu sorulur ve “bazen sorunları çözmek için değişik bakış açıları gerekir, aynı meslekten olanların veya aynı yerde çalışanların bakış açıları kısıtlamalardan dolayı yetersiz kalabilir, körelebilir.” (s. 20-21), denerek sorunların çözümünde farklı kişilerden fikirler alınmanın önemli olduğu ama yeterli gelmediği durumlarda farklı konumda bulunan, farkı mekânlarda yaşayan insanların da fikirlerinin alınması gerektiği ifade edilir.

İnsan, sorulara cevap buldukça kafasında yeni sorular oluşabilir. Bu da bilginin sınırları

olmadığını, araştırma, öğrenme isteğinin soru sordukça devam ettiğini göstermektedir. “MAN hem birçok sorusuna cevap bulmuştu hem de kafasında yeni sorular türemiştir.” (s. 52).

Uzaya gönderilmek için eğitilen maymun, pek çok becerinin yanında kelime hazinesini de zenginleştirir. Maymunun dünyadakilere “Muz orada ise beni niye buraya gönderdiniz” (s. 53), şeklinde verdiği cevabın analitik olduğundan bahsedilir ve bu durum maymunun birçok kelime bilmesine bağlanır. İnsanlar kelime hazineleri ölçüsünde düşünebilir ve hayal edebilirler. Burada vurgulanmak istenen de odur. Düşünme becerisinin gelişiminde söz varlığı önemli bir yere sahiptir. Kitap, zihni boş bir bireyin veya maymunun yeni kelimeler öğrendikçe, rüya gördükçe, hayal ettikçe kendisini ve çevresini sorgulamaya başladığını aktarmaktadır. “Acaba yirmi bin kelime öğrendiği için miydi, çok kelime öğrenince mantık da gelişiyor muydu? Yani dilin gelişmesi mantığın ve savların gelişmesine de yol açabilir miydi? Maymunun beyninde yeni sinirsel bağlar mı oluşmuştu?” (s. 53).

### **Bilge Çiçek**

Kitapta, pazarda tanışan genç bir sınıf öğretmeni kadınla, yaşlı bir rehber öğretmen erkeğin, satın aldıkları ürünlerle ilgili konuşmaya başlayarak, muhabbeti doğru düşünme ve sabır üzerine yoğunlaştırmaları, sabırsızlığından şikâyet eden genç öğretmene yaşlı öğretmenin sabrı öğretmek için bir çiçek hediye etmesi, bu çiçeğin çiçek açması sürecinde sarf ettiği emekler, araştırma ve uzun bekleyiş sonucunda altı yılda bir açan çiçeğin açmasıyla genç öğretmenin hem sabrı öğrenmesi hem de başarıya ulaşmada azmin önemi anlatılır. Kitabın bütününe yayılmış bir eleştirel düşünme karşımıza çıkmaktadır.

Doğru düşünmede, doğru bilgiye ulaşmada sebep-sonuç ilişkisi kurabilmek son derece önemlidir. Eser bir sebep sonuç ilişkisi ile başlar: “Kızım, pazara erken gidersen fiyatlar yüksek olur, akşam saatinde gidersen fiyatlar düşer; çünkü toptancılar getirdikleri malı geri götürmek istemezler,” (s. 7).

Kitapta genç kadın, 5 kilo portakalın 15 lira olduğunu görünce 3 kilo portakala 10 lira verip aldığı için pişmanlık duyar. Pazarı tamamen gezmeden alışveriş yaptığı için kendini suçlamakta ve üzüntüsü giderek artmaktadır. Yaşlı adamın yaklaşımı bize hem eleştirel düşünmeyi hem de olaylara ve durumlara farklı açılardan bakabilmeyi öğretir: “Bak kızım, bu 5 kilo portakalı alsaydın, belki de fazla gelecekti, tamamını yemeden bir bölümü bozulacaktı ve çöpe gidecekti. Ayrıca ağır olacağı için taşımakta zorlanacaktın. Tek bir ölçek olan fiyatla hareket etmen ve üzülmen doğru değil, yine sen bilirsin ama bazı şeylerin anlamı sonradan ortaya çıkar.” (s. 14).

Eserde sorular sormak, sorulara cevap aramak sık sık karşımıza çıkan durumlardır. Sorular sorulur, hakikat sorgulanır, insanların sorgulamadan da yaşayabildikleri dile getirilir: “Geçen hafta ben portakalların fiyatına kızınca acaba bu duruma içerledi mi? Ondan mı gelmedi? Yoksa başka bir şey mi oldu?” (s. 20). “Doğru nedir?” diye sordu. “Doğru işimize gelen mi? Yoksa bizden bağımsız olan mı? Bilim tarihine baktığımızda insanlar yıllarca yanlış düşüncelere inanmış, kimse sorgulamamış. Demek ki insan doğruyu bilmeden de yaşayabilir. Pekî o zaman bilmekle bilmemek arasındaki fark nedir? Madem bilmeden de yaşıyor...” (s. 27). Bilmeden de yaşanacağı dile getirilir ancak düşünmek övülür, yüceltilir: “Sonsuz düşünce, sonsuz fikir... Hepsini bulmak, kurmak, inşa etmek zor ama yine de bu kocaman evrende insanın sarılabileceği en büyük güç düşünme yeteneğidir.” (s. 37).

Pazardaki sebzenin meyvenin içindeki vitaminden konuşurlarken, yaşlı adam, sağlığı düzeltmenin sadece yediklerimizi içtiklerimizi düzeltmekle mümkün olmayacağını, önce düşüncelerin düzeltilmesi gerektiğini söyleyerek genç öğretmenin kafasında soru işaretleri oluşturur. Genç kadın bunun üzerine sorar: “Düşüncelerin doğru olup olmadığını, sınırlarını, varsa hatalarını nasıl tespit edeceğiz? Tespit edince nasıl düzelteceğiz?” (s. 21) soruları eserin devamında kısmen cevaplanır: “Düşünceleri incelerken düşünme yeteneğimizi kullanıyoruz, bu yüzden eğer düşüncelerimizi düzeltirsek onlar da diğer her şeyi düzeltir çünkü her eylemin arkasında mutlaka bir düşünce vardır.” (s. 35). Düşünceler sağlıklı olursa eylemler de sağlıklı olur denmek istenmiştir.

Yaşlı adam sorularıyla, hayata dair tespitleriyle genç kadının kafasında soru işaretleri oluşturmaya devam eder. Kadın, bu soruların cevabını öğrenmek için adamı tekrar görmek, onunla sohbet etmek ister. Adamın söyledikleri kadını derinden etkilemiştir. Yaşlı rehber öğretmenin bilgece konuşması ile okuyan ve sorgulayan biri olduğu fikrine varılabilir: “Yıllardır okumak istediğim ama bir türlü fırsat bulamadığım kitaplar var, onlara ve yazarlarına karşı kendimi mahcup hissediyorum.” (s. 23). “Kitap okuyanlar pek çok hatayı kitaplardan öğrendikleri için daha bilinçli olurlar. Akıl yürüterek bazı hataları



önceden görmek mümkündür.” (s. 32) cümlesiyle de kitap okuyanların akıl yürüterek yanlışı görme konusunda okumayanlara göre daha avantajlı olduğu dile getirilir.

“Koşullar sürekli değişiyor; bazen doğru yanlışa, bazen de yanlış doğruya dönüşüyor.” (s. 7) cümlesinde mutlak doğru olmayacağı, sorgulamanın, etraflıca analiz etmenin gereğine üstü kapalı da olsa değinilmiştir. “Yani düşüncelerimize güvenmeyelim mi?” diye sordu genç öğretmen. ‘Güzel bir soru’ dedi yaşlı adam, ‘güvenelim ama bir de yanılma payı koyalım. ‘Ben yanılabilirim’ demeyi alışkanlık haline getirelim.” (s. 31). “Yani diyorsunuz ki körü körüne inanmamak gerekir,” (s. 32) cümleleriyle insanın yanılabilceği, bir bilgiye körü körüne inanmamak gerektiği vurgulanır.

Bir şeyi bilerek yapmakla bilmeyerek yapmak arasında mutlak bir fark olduğu dile getirilmiştir: “Ceviz yemekle cevizin ne işe yaradığını bilerek yemek arasında fark var, bilmek gerçekten etkiliyor...” (s. 11) sözünden hareketle eserdeki pazarcı karakteri düşünmüş ve farklı bir şeyi denemiştir. Pazarcının; “Burada portakal satan yirmi pazarcı var, ben farklı bir şey yapmalıyım ki benden alsınlar.” (s. 10) sözü ve portakalı, portakal diye seslenerek değil de ‘c vitamini’ diye seslenerek satması, düşüncenin, farklı olanı denemenin başarıya da götürdüğüne bir örnektir.

Bilimin soru sormakla başladığı, sorgulayarak bilim üretildiği, bilimin peşinden giden toplumların kendi kaderlerini kendilerinin yazdığı ifade edilir. Bu ifadeler, eleştirel düşünmenin gerekliliği, soru sormanın, sorgulamanın ne denli önemli oluşu hakkında okuyucuyu bilgilendirmektedir: “Bilmeden yaşadığımız bir şey karşısında canımız yanıyorsa ve bunun sebep-sonuç ilişkisinde sadece sonuca odaklanıp kaderimize razı oluyorsak yanlış yapıyoruz demektir. Ama bu sonucun bir sebebi olduğunu sorgulayıp çare arıyorsak kaderimizi kendimiz yazıyoruz demektir... (...) sorgulamayı alışkanlık haline getirmiş bireyler ve toplumlar hep kaderlerini kendileri çizmişlerdir. Bunun en iyi ispatı bilimdir. Çaresizliği ile yüzleşen toplumlar daha fazla icat yapan toplumlardır çünkü sorunları çözmek istiyorlar. Bu çok saygı duyulacak bir özelliktir.” (s. 28). Şu ifade ile de kaderciliğin bilimde yeri olmadığı dile getirilmiş olmaktadır: “Yani bir şey olmuyorsa eksik bir şeyler vardır, onları tamamladığında o mutlaka olur.” (s. 43).

Düşünceleri düzeltmenin sağlığı da düzeltereğine inanan, doğru bilgiye ulaşmada soru sormanın önemini kavramış olan rehber öğretmenin, öğrencilerini de bu yönde yetiştirmeye çalıştığı görülmektedir: “bir şeyi merak etmezseniz aptal olursunuz, yan yatıp soru sormazsanız beyniniz küçülür,” ifadeleri öğretmenin öğrencilerini sorgulamaya teşvik ettiğini göstermektedir (s. 35). “Çocuklara mutlaka soru sormayı aşılacak gerekir, soru sormak kadar muhteşem bir keşif yok.” (s. 36) diye rehber öğretmen; “Gözlerimle gördüm, sorgulayan çocuklar kendilerini çok geliştirdiler,” (s. 36) diyerek de haklı olduğunu, öğrencileri doğru yönlendirdiğini ifade etmiştir.

Yaşlı adamın hediye ettiği çiçeğin dokuz ay geçmesine rağmen çiçek açmaması üzerine genç öğretmen, sorgulamaya başlar: “Rehber öğretmenin evinde çok mu güneş alıyordu acaba? Buradaki güneş az mı geldi? Yoksa orada az güneş alıyordu da buradaki güneş çok mu geldi? Az mı su verdim, çok mu su verdim? Yerini mi beğenmedi? Hani kimi çiçek nazlıdır, her yeri beğenmez!” (s. 56). “Peki niye açmıyor? Demek ki bir şey eksik hâlâ, benim bilgim dışında bir şey... Ama o nedir? Eksik olan ve benim bilmediğim bilgi nedir?” (s. 74). Bu sorular problemi tespit etmek, çözüm için aşamaları belirlemek adına atılması gerekli adımlardır. Genç öğretmen, soruların cevabını bulmak için araştırmaya başlar ve bir çiçekçiden bilgi almaya çalışır. Çiçeğinin, içimizdeki en kıdemli çiçekçi odur diye karşıdaki çiçekçiye yönlendirmesi, kıdemli çiçekçinin de elinden geleni yaptıktan sonra çiçeğin türü ile ilgili genç öğretmeni üniversitenin bitkibilim bölümüne göndermesi hem tecrübeye saygı hem de çözüm bulunana değin araştırmanın, sorgulamanın devam etmesinin gerekliliğini göstermesi açısından önemlidir.

Genç öğretmen, yaşlı rehber öğretmen sayesinde hem sorgulamayı, doğru düşünmeyi ve doğru bilgiye ulaşmayı öğrenmiş, hem de kendisine hediye edilen ve altı yılda bir açan bir çiçeği çiçeklendirme serüveni sayesinde şikâyet ettiği sabırsızlığından kurtulmuştur. Tüm bunlar olurken okura da soru sormanın, sorgulamanın, doğru bilinen bazı şeylere körü körüne bağlı olmamak gerektiğinin, eleştirel düşünmenin önemi öğretilmiştir.

### **Kara Kaz**

*Kara Kaz* adlı eserde, çiftçi bir ailenin kuluçkaya yatırılmış kaz yumurtalarından bir tanesi diğer

hepsi gibi beyaz değil karadır. Karı koca çok endişelenir ve bu duruma çok üzülürler. Çünkü farklılık demek hor görülme, dışlanma, dedikodu malzemesi olmak demektir. Öykü birden farklı bir noktadan devam etmeye başlar. Büyük şehirde, akademide “Öyledir” ve “Ya değilse” fikirleri etrafında birleşen ve sürekli birbirlerinin tezini çürütmeye çalışan, başlarında birer doktor unvanlı hoca bulunan iki grubun çatışmasına geçilir. “Öyledir” grubu mutlak doğruyu, evrensel yasaların geçerli olduğunu ve bunları sorgulayarak vakit geçirmek yerine hizmet etmenin doğru olduğunu savunurken muhalif olarak nitelendirilen “Ya değilse” grubu da bilimin ‘Ben yanılabilirim’ ilkesi ile geliştiğini, genellemelerin yanlış olduğunu, sorgulamak gerektiğini savunur. “Öyledir” grubunun başında yer alan Dr. Kal, evrensel yasaların geçerli olduğunu kanıtlamak için amfiye, beyaz bir kaz heykeli getirir ve dünyadaki tüm kazların beyaz olduğunu, kendilerinin bildiklerinin doğru olduğunu ve tartışmanın, gereksiz savların zaman kaybı olduğunu ifade eder. Bu kanıtı bir güç gösterisi gibi sunar. Akademinin girişine, bir de beyaz kaz heykeli yaptırır. Dr. Boz’un başında olduğu muhalif taraf ise beyaz olmayan bir kaz bularak onların tezini çürütmeye çalışır. Hikâyenin başında dünyaya gelişi ile sahiplerini kara kara düşündüren kara kaz, bir tezi çürütmek için ödüllü ilanlarla aranırken tesadüfen bulunur ve şehrin yolunu tutar. Dr. Boz, onun kara olduğundan emin olduktan sonra bilimde genellemelerin olmayacağı tezinde bu kazı kullanır ve grubunu bu tartışmadan başarılı olarak çıkarır.

Kitapta önyargıları kırmanın zor olduğundan, yanlış bir düşüncenin- çürütülse dahi- ona inanan insanlar yaşadığı müddetçe o düşüncenin de yaşayacağından bahsedilir ve bu nedenle küçük yaşta doğru düşünmenin öğretilmesi gerektiği vurgulanır.

Kitapta bilim felsefesi konusu ele alınırken eleştirel düşünce ile ortak sayılabilecek, başkalarının gözünden bakma, zıt görüşlerin düşünme biçimini kavrayabilme konusunda “Kimse bildiğini sorgulamak istemiyordu. Aynı şeyleri düşünme ve yapma alışkanlığının verdiği rahatlık herkesin hoşuna gidiyordu.” (s. 9) örneğine benzer örnekler sıkça karşımıza çıkmaktadır: “İnsanlar dikkat çekmemek için sürekli diğerlerini onaylıyordu. Herkes birbirine benzemeye başlamıştı... Halkın en çok inandığı şey şuydu: ‘Ne kadar az düşünersek, kafamız o kadar az yorulur.’” (s. 10) ifadeleriyle insanların farklılıktan çekindikçe birbirine benzemeye başladığı, düşünmekten kaçınıldığı, başkalarının fikirlerine katılarak, çoğunluk gibi düşünmenin rahatına alışarak düşünmenin de unutulacağı eleştirilmiştir.

Matematik disiplini, insana sayıların birbiriyle ilişkisinden yola çıkarak doğru formülün, doğru yöntemin kullanımıyla problemlerin çözülebileceğini öğretir. Kitapta da matematik bilmenin olayların sadece sonucuna bakmayı değil, sonucu oluşturan etmenleri de araştırıp görebilmeyi öğrettiği ifade edilir: “Herkes matematik bilmek zorunda mı? Yani matematik gerçek hayatta ne işe yarar?... ‘Bak evlat, temel matematiği bilmek çok önemli, neden? Çünkü matematiği bilen biri sebep-sonuç ilişkisi kurar, matematik bilmeyen biri sadece sonuca bakar ve sadece sonuca bakan toplumlar bilim yapamaz’” (s. 20).

Dr. Boz, eleştirel düşünmede çok önemli bir yeri olan sebep sonuç örnekleri verir: “Bulut olduğu için yağmur yağıyor, yani bulut sebep, yağmur sonuçtur. Şimdi yağmur bulutu yaptı dersek anlamsız olur ya da yağmur bulut olsa da olmasa da yağar dersek yine yanlış olur... Ayrıca yağmurun bulutu yağdırması, her bulutun yağmur yağdıracağı anlamına gelmez... ‘Nasıl yani?’ diye sordu bir öğrenci... ‘Havada bulut olabilir, hatta hava kapalı da olabilir ama bu kesin olarak yağmur yağacağı anlamına gelmez. Buradan çıkartacağımız ders şudur: Yağmuru yağdıran buluttur ama her bulut yağmur yağdırmayabilir.’” (s. 21).

Kişinin doğru düşünmeyi öğrenebilmesi için öncelikle düşünmeyi bilmesi, düşünebilmesi gerekmektedir. Kitapta da düşünme yeteneğinin ne denli önemli olduğu ve bu yeteneğin geliştirilebilmesinin ona zaman ayırmak olduğu; sorgulama olmadan, düşünme olmadan bilim yapılamayacağı dile getirilir: “Çocuklar sizden ricam, ne olur günde yarım saat kendinizle baş başa kalıp düşünmeyi düşünün; çünkü hayatımızda en çok ihtiyaç duyacağımız şey düşünme yeteneğimizdir.” (s. 23). “Düşünme olmadan bilim olabilir mi? Sorgulama olmadan? Merak etmeden? Emek vermeden?” (s. 30).

Bir bilgiye çoğunluğun inanmasının onu doğru bilgi yapmadığı, gerçek bilgiye, doğruya ulaşmanın ancak sorgulamakla, araştırmakla mümkün olacağını altı çizilir: “... binlerce kişinin yanlış bir şeye inanması o yanlış doğru yapmaz, doğru sizden de benden de bağımsızdır. Bakın, gerçek yaratılmaz, keşfedilir.” (s. 28). Burada bilim insanının sorumluluğundan da bahsedilir ve bilimle

uğraşının yanılabilceğini her zaman hesaba katmasının gerekli olduğu vurgulanır: “‘Halk gerçekleri bilmeden de yaşayabilir ama biz eğer kendimize bilim insanı diyorsak halkı bilinçlendirmek bizim görevimizdir.’” (s. 29). “‘Bilim yapmak isteyen herkes önce ‘Ben yanılabilirim’ demeli,’” (s. 32).

Gerçeğin bilgisine ulaşmada çok şey bilmenin değil doğru düşünmenin önemli olduğu vurgulanır: “... bilgelik çok şey bilmek değildir, bilgelik bildikleri arasında doğru bağlantı kurmaktır. Hiç kimse her şeyi bilemez, evrendeki bilgi sonsuzdur.” (s. 39). Doğru düşünme de eleştirel düşünmenin öğrenilmesi ile ulaşılabilir bir merhalelidir.

*Bilge Çiçek* kitabında olduğu gibi bu eserde de bilimin toplumları ileri götürdüğü dile getirilir. Kaderciliğin bilimle çeliştiği ve kaderci toplumların, sorgulamayan toplumların geri kaldığı ifade edilir: “... bilim yapamayan toplumlar da hep geride kalır, sıkıntı yaşar ve sorunları bitmez. Niye? Çünkü sorunların nedenini sorgulamazlar, sadece acı çekmeye alışır.” (s. 42).

Dr. Boz’un araştırma yöntemleri bilimsel araştırma yöntemlerine uygundur. Gördüğüne inanmak yerine deneyerek kesin bilgiye ulaşmaya çalışır: “Eğer bu kaz gerçekten siyah ise çok şey değişir... Ama önce bir test yapacağız... Kazın birkaç tüyünü yolup oraya tüy çıkartan merhem süreceğiz, altından siyah tüy çıkarsa, senin paranı peşin ödeyeceğim.” (s. 53). Bilimsel araştırma yöntemlerine uygun bir araştırma sürecinde genelleme yapmadan deneyin tamamlanması gerektiği, genelleme içeren yargıların bilimde araştırmacıları yanılgıya düşürdüğü de dile getirilir: “... bir kabın içinde yüz bilye olabilir, siz doksan dokuz tanesini çıkarmış olabilirsiniz, hepsi de beyaz olabilir ama bu, son bilyenin zorunlu olarak beyaz olacağı anlamına gelmez. En büyük bela genelleme yapmaktır. ‘Tüm, herkes, hepsi, tamamı, hiçbiri, asla, illa’ gibi genelleme içeren kelimeler hata içerir ve bizi yanılgıya düşürür. Bilim, yanılgısını kabul ettiği için sürekli gelişiyor.” (s. 61). Yazar, okura eleştirel düşünmede bilimsel yöntemi nasıl kullanabileceğine dair açıklamalarda da bulunmuştur: “Bilimsel yöntem nedir? Bilimsel yöntemin beş basamağı var: Bir, gözlem yapılır. İki, bu gözlemden sonra soru sorulur...” (s. 57).

### **Tartışma ve Sonuç**

Akınoğlu (2003: 24), eleştirel düşünme becerilerini kazanmış ve kendi öğrenme süreçleri üzerinde sorumluluk alabilen öğrencilerin daha etkili bir biçimde düşünebileceklerini bunun da öğrenme sürecine daha etkili bir biçimde yansıtacağını ifade etmiştir.

Eleştirel düşünme becerisi ile akademik başarı arasında pozitif ilişki tespit edilmiştir. Yüksek eleştirel düşünme eğilimlerine sahip öğrenciler düşük eleştirel düşünme eğilimlerine sahip öğrencilere göre akademik olarak daha başarılıdırlar (Akbiyık ve Seferoğlu, 2006: 97). Problem çözme sürecinde eleştirel düşünme işe yarayan bir beceridir. Ocak ve Eğmir (2016: 41), problem çözme becerileri ile eleştirel düşünme becerileri arasında pozitif bir ilişki olduğunu, araştırmalarında dile getirmişlerdir. Memduhoğlu ve Keleş (2016: 87) de çalışmalarında öğretmen adaylarının problem çözme becerileri ile eleştirel düşünme becerilerinin birbirleriyle ilişkili olduğunu ortaya çıkarmışlardır. Çalışmalarındaki anlamlı ilişkiyi göz önüne alarak eleştirel düşünebilmenin, karşılaşılan problemleri çözmeye olumlu katkı sağlayabileceğini vurgulamışlardır.

Özgür (2013: 417), çalışmasında, öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ile bireysel yenilikçilik özellikleri arasında pozitif yönde ilişki tespit etmiştir. Polat (2017: 75) araştırmasında eleştirel düşünme ile yaratıcılık düzeyi arasında anlamlı bir ilişki tespit etmiştir. Polat’a göre eleştirel düşünme eğilimi arttıkça yaratıcılık düzeyi de artmaktadır.

Özdemir (2010: 39-40), Nasrettin Hoca ile ilgili bir çalışmasında Hoca’nın fıkraları ile eleştirel düşünmenin sembolü ve tutkunu olduğunu; açık fikirliliğiyle serbest düşünmeyi desteklediğini, farklı düşünmeyi, dünyayı kalıpların dışında görmeği öğrettiğini dile getirmiştir.

Erol ve Kara (2020: 1133), Samed Behrengi’nin *Küçük Kara Balık* adlı eserini eleştirel düşünme becerileri, yeterlikleri ve tutumları yönünden inceledikleri araştırmalarının sonuçlarından hareketle; eleştirel düşünme becerileri, yeterlikleri ve tutumları bakımından zengin bir içeriğe sahip olan *Küçük Kara Balık*’ın çocuklara önerilebilecek önemli bir eser olduğu kanaatine varmışlardır.

Kanmaz ve Aslan (2022: 471), çalışmalarında 2016 yılında en çok satan çocuk ve gençlik romanlarından 30 tanesini eleştirel düşünme becerileri kapsamında incelemişler, eleştirel düşünme becerisinin en yoğun olarak işlendiği eserin *Küçük Prens* olduğunu ifade etmişlerdir.

“Düşünme Aristoteles’in işaret ettiği gibi, insan olmak bakımından bizi biz yapan en temel asli özelliğimiz olduğuna göre, teorik açıdan, kendimizi gerçekleştirmek adına, ona özen göstermemiz, düşünmenin sadece niceliğini artırmaya değil aynı zamanda niteliğini de geliştirmeye, düşünme süreçlerimizde yanlıştan kaçınmaya ve dosdoğru düşünmeye karşı duyarlı olmamız gerekir. Bu ise, ancak düşünme üzerine düşünmekle, bir üst düşünme ile mümkün olabilir. Eleştirel düşünme, düşünme üstüne düşünmemizi sağlayan bir ‘üst düşünme becerisi’ olarak, bize böyle bir imkân sağlar.” (Gündoğdu, 2009: 58). *Bilge Çiçek* kitabında Anooshirvan Minadji’nin şu ifadeleri; “Çocuklar sizden ricam, ne olur günde yarım saat kendinizle baş başa kalıp düşünmeyi düşünün; çünkü hayatımızda en çok ihtiyaç duyacağımız şey düşünme yeteneğimizdir.” (s. 23). “Düşünme olmadan bilim olabilir mi? Sorgulama olmadan? Merak etmeden? Emek vermeden?” (s. 30), Gündoğdu’nun ifadelerini desteklemekte ve düşünme üzerine düşündürerek eleştirel düşünme becerisi kazandırmanın temellerini atmaktadır.

Bökeoğlu ve Yılmaz (2005) araştırmalarında, öğrencilerin eleştirel düşünmeye eğilimleri arttıkça, araştırma kaygılarının azaldığı sonucuna ulaşmış, öğrencilerin değişimde zorlanmayan ve çok yönlü bakış açısına sahip olan bireyler olmaları gerektiğini belirtmişlerdir. Bu kapsamda Anooshirvan Miandji’nin incelenen eserleri de, okuyucuya hem sorgulama yapma, hem neden-sonuç ilişkilerini anlamaya çalışma hem de değişime ve gelişime açık olma durumlarını keşfettirebilecek önemli eserlerdir.

Erol ve Kara’ya (2020: 1127) göre çocuk edebiyatı eserlerinde neden-sonuç ilişkisi kurarak çocukların anlamlandırma yapabilecekleri hayat tecrübeleri sunulması gerekmektedir. Anooshirvan Miandji’nin incelediğimiz kitaplarının tamamında neden-sonuç ilişkisi kurabilmenin, aradaki bağı sorgulayarak kavrayabilmenin doğru bilgiye ulaşmada, başa gelenleri doğru yorumlamada ve hayatın anlamını doğru anlamada ne denli önemli olduğu düşüncesi en yoğun bir şekilde işlenen düşüncedir.

Aslan’a (2017) göre edebî ürünler düşünme engeli barındırmamalı, duyma ve düşünme sorumluluğunu okura bırakmalı, okurun eleştirel düşünebilmesine olanak tanınmalıdır. Anooshirvan Miandji’nin yazdığı kitaplarla okurlarına soru sormayı, düşünmeyi öğretmeyi amaçladığı açıkça görülmektedir. Çocuklar için kaleme aldığı ve incelememize konu olan *Ben Yanılabiliyorum*, *Filozof Meşe*, *Samanadam*, *Muz Cenneti*, *Bilge Çiçek* ve *Kara Kaz* adlı eserlerinde Miandji; gerek karakterlerin birbirleri ile olan konuşmalarında gerekse yazar olarak araya girip verdiği bilgilerle okuruna soru sorma, neden-sonuç ilişkisini kavrayarak akıl yürütme, sorgulama, genelleme yapmama, peşinen kabul etmeme, bir bilgiye körü körüne bağlı olmama, bilimsel araştırma yöntemlerine uygun olan bir süreci takip ederek, deneyerek bilgiye ulaşma, bir doğrunun her devirde ve şartta doğru olmayacağını, doğruların değişen zaman ve şartlarla değişebileceğini, her araştırmacının ‘Ben yanılabiliyorum.’ düsturunu edinmesi gerektiğini öğretmeyi amaçlamıştır.

*Ben Yanılabiliyorum* adlı kitabında anne babası tarafından tavşana hediye edilen kitapla, tavşanın konuşması; kitabın sorular sorarak tavşanı merakla sürüklemesi, ona doğru düşünmeyi öğretmesi, doğru sorular sorularak ancak doğru cevabın bulunabileceği ve sonunda kitabın da adı olan “Ben yanılabiliyorum” düsturuna ulaşılması işlenmektedir.

*Filozof Meşe*’de sorgulamadan, eleştirmeden kabul edilen bilginin sorunlara neden olacağı işlenmiştir. Sorgulamadıkları için sömürülen meşe ağaçlarının sorgulayan bir meşe ağacı tarafından kurtarılmaları ile okura da eleştirel düşünmenin ve sorgulamanın hak edilen hayatın, adil bir hayatın yaşanması, talep edilmesi konusunda ne denli önemli olduğu sezdirilmiştir.

*Samanadam*, güneşin verdiği sıcaklıkla canlanan bir korkuluğun sorular sorarak, etrafını gözlemleyerek hayatın anlamını arayışını anlatır. Her sorunun bir cevabı olduğu, aramaktan vazgeçmeyenlerin o cevabı mutlaka bulacağı dile getirilir. Aslında insanoğlunu temsil eden korkuluk, sınırlı ömründe sevgiyi keşfeder, yaşamın anlamının sevgi olduğunu anlar. Kitapta yaşamın anlamının çözülebilmesi için, yaşananların birbiriyle olan ilişkisini görmek gerektiği işlenir. Bunun da olayların görünen yüzüne bakmak yerine derine inmekle, sorgulamakla, neden-sonuç ilişkisi kurmakla mümkün olacağı vurgulanır.

*Muz Cenneti* isimli kitapta, maymun metaforu üzerinden insanların sorgulayarak, neden sonuç ilişkisi kurarak doğru bilgiye ulaşmaları anlatılır. *Ben Yanılabiliyorum* ve *Muz Cenneti* kitaplarında kişinin kelime bilgisi ile eleştirel düşünme arasında bağ kurulur; söz varlığı zenginleştikçe düşünme

becerilerinin de geliştiği fikri öne çıkarılır.

*Bilge Çiçek*'te biri daha yaşlı, bu nedenle tecrübeli, daha sabırlı, daha çok düşünen, sorgulayan iki eğitimli insanın aralarında geçen olaylar ve kurdukları diyaloglarla düşüncenin sağlıklı olursa insanın da sağlıklı olacağı; doğru düşünmeyi, neden-sonuç ilişkisi kurabilmeyi öğrenince doğru bilgiye de ulaşılacağı; evrende en büyük gücün düşünme yeteneği olduğu fikirleri işlenir ve sabrın önemine değinilir.

*Kara Kaz* adlı kitapta da düşünme olmadan bilim olmayacağı, doğru bilgiye ulaşmak için doğru sorular sorulması gerektiği, neden-sonuç ilişkilerinin kavranmasının önemi, bilimde evrensel yasaların geçerli olmayacağı, doğru bilginin yere, zamana ve değışen şartlara göre değışebileceği, insanların farklılıklara müsamaha göstermedikleri zaman farklı düşünmekten de çekindikleri bu nedenle düşünmekten de vazgeçebilecekleri fikirleri işlenir.

Anooshirvan Miandji'nin incelememize konu olan kitaplarının tümünde eleştirel düşünmenin ilk ve en önemli basamağı olan soru sorma etraflıca işlenmiştir. Eleştirel düşünmede çok önemli yeri olan sorgulama, neden-sonuç ilişkilerini kavrama, farklılıklara karşı anlayış gösterme, çözüme ulaşmada farklı yollar deneme, genelleme yapmama, tek bir fikre/doğruya körü körüne bağlı olmama, 'ben yanılabilirim' sözünü ilke edinme incelenen kitaplarda yoğun bir şekilde işlenen fikirlerdir. Eleştirel düşünmenin olmazsa olmazı, felsefenin de çıkış noktası olan 'düşünmeyi düşünme' *Muz Cenneti*, *Bilge Çiçek* ve *Kara Kaz* kitaplarında karşımıza çıkmakta, düşünmek için zaman ayrılmasına, çaba harcanmasına ve düşünmeyi düşünmenin önemine değinilmektedir.

Eleştiren, sorgulayan toplumların geliştiği, ilerlediği, bunu yapmayan toplumların ise geri kaldığı, insanların sömürüldüğu, kötü bir hayatı yaşadıkları, başlarına geleni sorgulamadıkları için bu durumda oldukları fikri *Filozof Meşe*, *Bilge Çiçek* ve *Kara Kaz* kitaplarında işlenmiştir.

Yazarın hayatına baktığımızda Oxford Üniversitesinden 2016-2020 yılları arasında Bilim Felsefesi, Eleştirel Düşünme, Bilgi Teorisi ve Psikoloji üzerine eğitim aldığı görülmektedir. Yazar, hâlihazırda da bir üniversitede Eleştirel Düşünme ve Bilimsel Araştırma Etiği dersleri vermektedir. Araştırmamızın sonuçları, eleştirel düşünme üzerine kendisini yetiştirmiş, eleştirel düşünmeyi öğrenmiş bir yazarın bildiklerini yazdığı kitaplarla okura da öğretmek istediğini, eleştirel düşünme becerisini okuyucusuna da kazandırmak istediğini göstermektedir. Bildiklerini kurguya yedirerek daha çok çocukları hedef kitle olarak belirleyen yazarın kitapları her yaşta okura hitap etmektedir.

### **Öneriler**

Eleştirel düşünme becerisi küçük yaşlarda temeli atılırsa başarılı bir şekilde kazandırılabilir bir beceridir. Çocuklar tabiatları gereği soru sormayı günlük hayatlarında kullanırlar. Sordukları basit sorulara dahi doyurucu cevaplar vererek merak duyguları tatmin edildikçe daha çok ve daha karmaşık soru sormaları ve bu yolla sorgulamayı, eleştirel düşünmeyi öğrenmeleri sağlanabilir. Bilinçli veliler, ebeveynler ve öğretmenler bu konuda çocukları yönlendirebilirler. Bu aşamada eleştirel düşünmeyi işleyen kitapların okutulması da çocuklara soru sormayı, neden-sonuç ilişkilerinin farkına vararak sorgulama yapmayı öğretebilmektedir.

Anooshirvan Miandji'nin kitapları, neden-sonuç ilişkisini kavramanın önemini, doğru sorular sorularak doğru cevabın bulunabileceği fikrini, genelleme yapmamayı, doğruların değışebileceğini, farklılıklara karşı empati duyarak yaklaşmanın doğru olduğunu, sorgulamanın kişileri ve toplumu geliştirdiğini, daha yaşanabilir bir dünyanın sorgulamakla ve bilimin yolundan gitmekle, bilimsel bilgiye güvenmekle mümkün olacağını çocuklara erken yaşlarda öğretmek için okutulabilir.

### **Kaynakça**

- Akbıyık, C. & Seferoğlu, S. S. (2006). Eleştirel düşünme eğilimleri ve akademik başarı. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(32), 90-99.
- Akınoğlu, O. (2003). Bir eğitim değeri olarak eleştirel düşünme. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1(3), 7-26.
- Aslan, C. (2017). *Örnek eğitim durumlarıyla Türkçe-Türk dili ve edebiyatı öğretimi*. Anı Yayıncılık.
- Bökeoğlu, O. Ç. & Yılmaz, K. (2005). Üniversite öğrencilerinin eleştirel düşünmeye yönelik tutumları

- ile araştırma kaygıları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 41, 47-67.
- Creswell, J. C. (2017). *Nitel araştırmalar için 30 temel beceri*. (Çev., Hasan Özcan). Anı Yayıncılık.
- Cüceloğlu, D. (2006). *Yeniden insan insana*. Remzi Kitabevi.
- Çakan Akkaş, B. N. & Kabataş Memiş, E. (2021). Türkiye’de eleştirel düşünme konusunda gerçekleştirilen tezlerin analizi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 11(2), 684-695. DOI: 10.24315/tred.691163
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (2005). *The sage handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publication.
- Eggen, P. D. (2006). *Strategies and models for teachers: Teaching content and thinking skills*. Boston: Pearson College Division.
- Erol, S. & Kara, Ö. T. (2020). Çocuk yazınında eleştirel düşünme becerileri, yeterlikleri ve tutumları üzerine bir inceleme: Küçük Kara Balık örneği. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 9(3), 1125-1135.
- Gündoğdu, H. (2009). Eleştirel düşünme ve eleştirel düşünme öğretimine dair bazı yanılgılar. *Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 57-74.
- Güneş, F. (2012). Öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirme. *TÜBAR-XXXII*, 127-146.
- Kanmaz, F. E. & Aslan, C. (2022). Eleştirel düşünme becerisi edindirme bağlamında çocuk ve gençlik kitaplarının incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 55(2), 447-483.
- Karadüz, A. (2010). Dil becerileri ve eleştirel düşünme. *Turkish Studies*, 5/3, 1566-1593.
- Kavut, S. (2020). Carl Gustav Jung: kavramları, kuramları ve düşünce yapısı üzerine bir inceleme. *International Journal of Cultural and Social Studies*, 6(2), 681-695.
- Kaya, H. (1997). Üniversite öğrencilerinde eleştirel akıl yürütme gücü. Yayımlanmamış doktora tezi, İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Köksal, N. & Çoğmen, S. (2018). Ortaokul öğrencilerinin eleştirel düşünme ve iletişim becerileri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 44(44), 278-296. DOI: 10.9779/pauefd.422244
- Memduhoğlu, H. B. & Keleş, E. (2016). Evaluation of the relation between critical-thinking tendency and problem-solving skills of pre-service teachers. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 75-94.
- Millî Eğitim Bakanlığı Komisyon (MEB Komisyon). (2008). Okul öncesi öğretmeni özel alan yeterlikleri. Millî Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü. OYEGM.
- Ocak, G. & Eğmir, E. (2016). The relationship between pre-service teachers’ critical thinking tendencies and problem solving skills. *Participatory Educational Research (PER)*, Special Issue 2016-II, pp., 33-44.
- Özdemir, N. (2010). Mizah, eleştirel düşünce ve bilgelik: Nasreddin Hoca. *Millî Folklor*, 22/87, 27-40.
- Özgür, H. (2013). Bilişim teknolojileri öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ile bireysel yenilikçilik özellikleri arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 409-420. <https://asd//qddergipark.org.tr/en/pub/mersinefd/issue/17383/181632>
- Polat, M. (2017). Sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimleri ile yaratıcılık düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Semerci, Ç. (2003). Eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 28/127, 64-70.
- Sevinç, A. (2014). Problem çözme teknikleri. (Ed. Harmancı, F. M.; Gözübenli, M. & Alaç, A. E.) *Güvenlik sektöründe insan ilişkileri içinde* (s. 111-129). Nobel Yayınevi.
- Thompson, C. (2011). Critical thinking across the curriculum: process over output. *International Journal of Humanities and Social Science*, 1/9, 1-7.

## STRUCTURED ABSTRACT

### Analysis of Anooshirvan Miandji's Children's Books in the Context of Critical Thinking Skills

#### Introduction

Critical thinking is a complex skill and this skill can be achieved by acquiring healthy thinking, disciplined thinking, systematic thinking and inquiry thinking skills. The individual needs a sufficient level of thinking infrastructure in order to develop critical thinking skills. By learning to think, the individual will be able to create his own thought system, and by comparing his own thoughts with different thoughts, he will be able to put his own thoughts on a more solid ground. The individual learns to evaluate and interpret while comparing his own thoughts with different thoughts (Karadüz, 2010: 1576-1577). In learning critical thinking, it is important for the individual to examine and evaluate the stimuli presented to him in all aspects. Thanks to the ability to criticize as a result of learning to think critically, the individual acquires the ability to perceive, interpret and evaluate stimuli more easily (Semerci, 2000: 30- 34).

Critical thinking, which is included in 21st century skills, is an important skill on which curricula are based today. In today's world, it is inevitable for the individual to develop critical thinking skills in line with his cognitive, affective and social development. The childhood period, which is exposed to many stimulants, has a critical importance in this sense. Because the critical thinking skills, competencies and attitudes, which begin the acquisition process in childhood, are effective throughout the life of the individual and leave permanent traces. One of the most important ways of gaining skills to the individual is to conduct research on critical thinking elements in children's literature and to bring quality works together with children in this context. (Erol & Kara, 2020: 1132). According to Thompson (2011) the most valuable skill that formal education can bring to the learner is critical thinking.

#### Method

This research is a descriptive research in the screening model, which is one of the qualitative research methods. Qualitative research, which is one of the research methods, aims to study some phenomena in themselves, to evaluate with their unique elements, to associate, to make sense of, and to explain what meanings people attribute to these phenomena (Denzin & Lincoln, 2005). In the study, the document analysis technique was used to obtain the data. The data of the study were obtained from the works of Anooshirvan Miandji for children, titled *Ben Yanılabilirim*, *Filozof Meşe*, *Samanadam*, *Muz Cenneti*, *Bilge Çiçek*, *Kara Kaz*. In the research, the data obtained by document analysis were interpreted with content analysis.

#### Results and Discussion

In their research, Bökeoğlu and Yılmaz (2005) concluded that as students' tendency to think critically increases, their research anxiety decreases, and they stated that students should be individuals who do not have difficulty in change and have a versatile perspective. In this context, the analyzed works of Anooshirvan Miandji are also important works that can make the reader explore both questioning, trying to understand cause-effect relationships, and being open to change and development.

According to Aslan (2017), literary products should not have a thinking barrier, should leave the responsibility of hearing and thinking to the reader, and should allow the reader to think critically. It is clear that Anooshirvan Miandji aims to teach his readers to ask questions and to think through the books he wrote. Miandji in his works titled *Ben Yanılabilirim*, *Filozof Meşe*, *Samanadam*, *Muz Cenneti*, *Bilge Çiçek* and *Kara Kaz*, which he wrote for children and is the subject of our review; Asking questions to the reader, both in the conversations of the characters with each other and as the author, with the information he provides, reasoning by understanding the cause-effect relationship, questioning, not generalizing, not accepting in advance, not being blindly attached to information, following a process that is suitable for scientific research methods. The aim is to teach by trying to reach information, that a truth will not be true in all times and conditions, truths can change with changing times and conditions, and that every researcher should acquire the motto 'I can be wrong'.

In all of Anooshirvan Miandji's books, which are the subject of our review, questioning, which is the first and most important step of critical thinking, is covered in detail. Questioning, which has a very important place in critical thinking, understanding cause-effect relationships, understanding towards

differences, trying different ways to reach a solution, not generalizing, not being blindly attached to a single idea / truth, and adopting the principle of 'I can be wrong' are used extensively in the books examined. processed ideas. The sine qua non of critical thinking and the starting point of philosophy, 'thinking to think' appears in the books *Muz Cenneti*, *Bilge Çiçek*, and *Kara Kaz*.

Anooshirvan Miandji's books include the importance of understanding the cause-effect relationship, the idea that the right answer can be found by asking the right questions, not making generalizations, the truth can change, it is right to approach differences with empathy, questioning improves people and society, a more livable world by questioning and following the path of science. It can be taught to children at an early age that it is possible to rely on scientific knowledge.





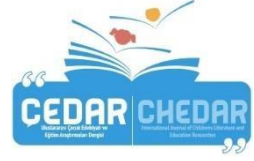


## Uluslararası Çocuk Edebiyatı ve Eğitim Araştırmaları Dergisi

Cilt: 6, Sayı:1, 2022, Sayfa: 18-40

International Journal of Children's Literature and  
Education Researches

Volume:6, Number:1, 2022, Page: 18- 40



### Covid-19 Pandemi Döneminde Ebeveynlerin Çocuklarıyla Yaptıkları Kitap Okuma Etkinliklerinin Anne-Baba ve Çocuklar Üzerindeki Etkilerinin İncelenmesi

Emine KESGİN İLHAN\*

Rukiye URHAN Anaokulu, Türkiye

Geliş Tarihi / Submitted: 02 / 06 / 2022

Özlem KÖRÜKÇÜ\*\*

Pamukkale Üniversitesi, Türkiye

Kabul Tarihi / Accepted: 19 / 12 / 2022

**Özet:** Çalışmanın amacı, Covid-19 pandemi döneminde ebeveynlerin çocuklarıyla yaptıkları kitap okuma etkinliklerinin anne-baba ve çocuklar üzerindeki etkilerini incelemektir. Araştırmada nicel ve nitel araştırma yöntemleri bir arada kullanılarak yöntem çeşitlenmesine gidilmiş ve karma yöntem kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Çalışmada Denizli ili Merkezefendi ilçesinde bulunan beş yaş grubunda çocukları olan 40 kontrol, 40 deney olmak üzere toplam 80 anne-baba oluşturmaktadır. Toplam N:80 anne-baba (deney:40, kontrol:40) yer almıştır. Araştırmanın nicel kısmında ön test-son test kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Çalışmanın deney grubundaki ebeveynlere çocuklarıyla birlikte kitap okuma ve nitelikli çocuk edebiyatı hakkında çevrimiçi bilgilendirme seminerleri verilmiştir. Çalışmada kitap okuma teknikleri konusunda bir eğitim verilmeksizin altı hafta boyunca her gün hem annenin hem babanın çocuklarına hikâye kitabı okumaları istenmiştir. Veri toplama aracı olarak Kotaman (2009) tarafından geliştirilen “Ana-babaların Hikâye Kitabı Okumaya İlişkin Öz Yeterlilik Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek, çalışmada deney ve kontrol gruplarına ön test-son test olarak uygulanmıştır. Nicel veriler, t-testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmanın nitel boyutunda temel yorumlayıcı desen kullanılmıştır. Pandemi döneminde ebeveyn-çocuk birlikte kitap okumaya yönelik anne-baba görüşleri yarı yapılandırılmış çevrimiçi görüşmelerle toplanmıştır. Toplanan veriler içerik analiz yöntemi ile çözümlenmiştir. Sonuç olarak; araştırmanın nicel verilerden elde edilen bulgularına göre Covid-19 pandemi döneminde ebeveynlerin çocuklarıyla yaptıkları kitap okuma etkinliklerinin ve deney ve kontrol grubundaki ana-babaların hikâye kitabı okumaya ilişkin öz yeterlilik ölçeği toplam puanları arasında anlamlı farklılık yarattığı ( $p<0,001$ ) belirlenmiştir. Bu çalışmanın anne-baba görüşlerinden elde edilen nitel sonuçlarının da pandemi döneminde çocuklarıyla yaptıkları kitap okuma etkinliklerinin, anne-babaların kitap okumaya yönelik öz yeterliliklerini arttırdığı yönünde olup nicel sonuçları desteklediği ortaya çıkmıştır. Ayrıca ebeveynler pandemi döneminde çocuklarıyla yaptıkları kitap okuma etkinliklerinin, çocuklarının bilişsel, dil, sosyal-duygusal gelişim alanlarında olumlu etkisi olduğunu, onların okumaya karşı ilgi ve sevgisinin arttığını ve yaratıcılıklarının geliştiğini belirtmişlerdir. Araştırmanın bir diğer sonucu da bu süreçte anne-babanın çocuğuna kitap okumasıyla birlikte geçirilen eğlenceli ve özel zamanların, aile içi etkileşime olumlu katkısı olduğu yönündedir.

**Anahtar Sözcükler:** Ebeveyn -çocuk birlikte kitap okuma Covid-19 pandemi dönemi, nitelikli çocuk kitabı, Okul öncesi dönem, Öz yeterlilik.

**Abstract:** The aim of the study is to examine the effects of parent-child reading activities during the Covid-19 Pandemic on parents and their children. In the study, quantitative and qualitative research methods were used together, method diversity was used and mixed method was employed. 80 parents (experimental: 40, control: 40) with 5-year-old children in Merkezefendi district of Denizli province were included in the study. Experimental design with pretest-posttest control group was used in the quantitative part of the study. The mothers and fathers, who constituted the experimental group of the study, were provided online information seminars about reading books with their children and quality children's literature. In the study, both mothers and fathers were asked to read storybooks to their children every day for 6 weeks without providing any training on book reading techniques. The Parent's Self-Efficacy for Storybook Reading Scale developed by Kotaman (2009) to assess the self-efficacy of parents in reading storybooks during the pandemic was applied to the experimental and control groups as pretest-

\* Yüksek Lisans Öğrencisi, 0000-0001-7974-5803, kesginemine@gmail.com

\*\* Sorumlu Yazar, Prof. Dr., 0000-0003-4340-1915, okorukcu@pau.edu.tr

posttest. Quantitative data were analyzed using the t-Test and One-Way Analysis of Variance (ANOVA). In the qualitative dimension of the study, parents' views on parent-child reading during the pandemic period (with 10 willing parents from the experimental group) were collected online using the basic interpretive design through semi-structured interviews. The data were analyzed by content analysis method. Consequently; the findings obtained from the quantitative data revealed that parent-child reading during the Covid -19 Pandemic caused a significant difference ( $p<0.001$ ) between experimental and control groups' total scores of the Parent's Self-Efficacy for Storybook Reading Scale. The qualitative results of this study, based on the parents' views also revealed that parent-child reading during the pandemic increased the self-efficacy of the parents in reading books and they supported the quantitative results. Moreover, the parents stated that reading of parent together with their children during the pandemic period had a positive effect on their children's cognitive, language, social-emotional development, their interest and love for reading increased, and their creativity improved. Another result of the study was that the fun and private time spent by the parents reading a book to their children during this period made a positive contribution to the family interaction.

**Keywords:** Parent-child reading, Covid-19 Pandemic, qualified children's book, Preschool period, Self-efficacy.

## Giriş

Okul öncesi dönem, çocuğun gelişiminin en hızlı ve en kritik yılları olup insan hayatının diğer dönemlerinin temelini de oluşturmaktadır (Aral, Kandır ve Can Yaşar 2000; Oktay, 2004). Okul öncesi dönemde çocuğun kitapla tanışması, okuma sevgisi ve alışkanlığının kazandırılması açısından da kritik bir önem taşımaktadır. Bu dönemde çocuğun kitapla kuracağı ilişkinin belirleyicisi anne-babalardır (Sever, 2010; Veryeri Alaca, Küntay 2015). Aile ortamı çocuğun okumaya ilgi duymasını büyük ölçüde etkiler. Okul öncesi dönemde çocuğa ailesi tarafından okunan kitap çocuk ve yetişkin arasındaki duygusal bağı kuvvetlendirir (Sever, 2010; Şirin, 2000). Ebeveynlerin çocuklarıyla yaptıkları kitap okuma etkinliklerinin aile bağlarını güçlendirerek çocukların anne-babaları ile sıcak ilişkiler kurmalarını sağlar.

Covid-19 pandemi döneminde özellikle okulların kapanması ile anne-babaların evden ya da esnek çalışması, aile üyelerinin daha çok birlikte kalmasını sağlamıştır. Bu durum çocukların, anne-babaların fiziksel ve psikolojik sağlığı üzerinde olumsuz etkileri de beraberinde getirmiştir (Best, Law, Roach ve Wilbiks, 2020; Chung, Lanier ve Wong, 2020; Tian, Li, Tian; Yang, Shao, ve Tian, 2020; Torales, O'Higgins, Castaldelli-Maia, Ventriglio 2020). Bununla birlikte aile üyelerinin pandemi döneminde birlikte geçirdikleri bu zorunlu bir arada bulunma durumunu bir fırsata dönüştürmeleri ihtimalini doğurmuştur. Anne-babalar çocuklarıyla bu süre içinde onların yeteneklerine, yönelimlerine uygun etkinlikler ve oyunlarla etkili zaman geçirmiş, ebeveynlerin çocuklarıyla yaptıkları kitap okuma etkinlikleri de tüm aile üyelerinin katılımıyla beraber yapılan diğer etkinlikler gibi pandeminin olumsuz etkilerini en aza indirmesi hedeflenmiştir. Bu durum hem çocuk hem de anne-baba için olumlu etki yaratabilir. Literatürde ebeveynlerin çocuklarıyla yaptıkları kitap okuma etkinlikleri ile ilgili yapılan birçok çalışma vardır (Erdoğan, 2015; Işıkoğlu Erdoğan, Atan, Asar, Mumcular, Yüce, Kiraç ve Kilimlioğlu, 2016; Powell, Diamond, Burchinal ve Koehler, 2010; Sim ve Berthelsen, 2014; Tezel, Arslan Çiftçi ve Uyanık, 2019). Ebeveyn- çocuk birlikte kitap okuma sürecinin çocukların dil, yazı farkındalığı, sosyal davranışlar gibi birçok yönden gelişimlerini desteklediğini sağlayan ve ailelerinin kitap okuma becerilerine olumlu yansıdığını gösteren birçok çalışma bulunmaktadır (Çelebi Öncü, 2016; Dexter ve Stacks, 2014; Efe ve Temel, 2018; Er, Aral ve Yıldız Bıçakçı, 2013; Dexter ve Stacks, 2014; Çelebi Öncü, 2016; Işıtan, Saçkes, ve Biber, 2020; Tetik ve Erdoğan, 2017; Trivette, Dunst, ve Gorman, 2010; Yıldız Bıçakçı, Er ve Aral, 2018;). Ancak Covid-19 pandemi döneminde ebeveynlerin okul öncesi ebeveynlerin çocuklarıyla yaptıkları kitap okuma etkinliklerinin katkısının araştırıldığı bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle yapılan çalışma, Covid 19 pandemi döneminde ebeveynlerin çocuklarıyla yaptıkları kitap okuma etkinliklerinin okul öncesi aile ve çocuklara sunacağı katkı nedeniyle önemli görülmektedir.

Okuma alışkanlığı erken çocukluk döneminde ailede başlamaktadır. Özellikle okulöncesi dönemden başlayarak kitapla tanışan çocukların, kitabın içindeki zengin dünyayı ve bilgileri keşfettikçe kitabın çocuğun yaşantısında vazgeçilmez bir öge haline gelecektir. Çocuklara kitap okuma alışkanlığı kazandırabilmek için çocuklara doğru seçilmiş nitelikli kitaplar okunmalıdır. Kaliteli kitap okuma alışkanlığı, kaliteli kitaplarla erken yaşlarda tanışarak ve onları dinleyerek elde edilir (Şirin, 2000; Tür,

2001).

Okuma eylemi, ailede, ev ortamında başlaması üzerinde durulması gereken bir konudur (İnce Samur, 2014). Fakat bazı anne-babalar çocuklarına kitap okumamakta ya da diğer anne-babalara oranla daha az okumaktadır. Anne-babaların çocuğuyla birlikte kitap okuyamaması pek çok nedenden kaynaklanabilir. Bu nedenlerin arasında ailelerin sosyo-ekonomik durumu, ev ortamında okuma kültürü, ailenin kitap okuma hakkındaki tutumu sayılabilir (Bradley ve Corwyn, 2002; Işıkoğlu Erdoğan, 2016; İnce Samur, 2014; Oğuz,2017). Anne-babaların çocuklarına kitap okuyamamasının bir nedeni de o becerinin kendinde olmadığına inanmaları ve bu konuda kendilerini yeterli görmemelerinden kaynaklanabilir. Kişi öz yeterlilik inancına sahip değilse veya bu konuda kendini yeterli görmüyorsa, kendisine öğretilen becerileri hiç kullanmayabilir; verilen bir görevi yerine getirebilmek için gerekli performansı ve çabayı göstermeyebilir. Bu nedenle anne-babalar çocuğuna kitap okumak için gerekli yetkinlikte olduğuna inanırlarsa, öz yeterlilikleri de artarak bu konuda daha istekli olabilirler (Bandura, 1989; Er, Aral ve Yıldız Bıçakçı 2013; Kotaman, 2009).

Bireylerin davranışlarını düzenleme ve kontrol etme süreçlerinde kendi öz yeterliliklerine ilişkin inançları önemli rol oynar. Bandura (1977), belirli bir beceriye ilişkin öz yeterlilik inancı düşük olan insanların o beceriye ilişkin davranışı gerçekleştirmek için girişimde dahi bulunmayabileceklerini belirtmiştir (Sever, 2008; Kotaman, 2009). Schunk (1990)'a göre de yeterlik inancı insan davranışlarının en önemli yordayıcısıdır. Bireyler bir görevi gerçekleştirmek için gerekli yeteneğin ve denetim gücünün kendilerinde bulunduğuna inanırlarsa, bu görevi yerine getirirken daha istekli olur ve gereken davranışları sergilerler. Öz yeterlilik ne kadar güçlü olursa, o kişide o kadar çaba, ısrar ve direnç olur (Eaton ve Dembo, 1997; Sharp, 2002; Senemoğlu, 2007). Ebeveynlerin çocuklarıyla yaptıkları kitap okuma etkinliklerinin, çocukların sadece davranış becerilerini geliştirmekle kalmayıp aynı zamanda onların aileleri ile olan iletişimine de katkı sağlayacağı söylenebilir (Dexter ve Stacks, 2014; Er, 2016; Işıkoğlu Erdoğan, 2016).

### **Araştırmanın Önemi ve Amacı**

Covid 19 pandemi döneminde ebeveynlerin okul öncesi dönem çocuklarıyla kitap okuma etkinlikleri yapabilmeleri konusunda anne-babalara seminerler vererek çocuğu ile kitap okumasına yönelik öz yeterliliklerinin yükseltilmesi, aile ve çocuklara sunacağı katkı nedeniyle önemli görülmektedir.

Araştırmada Covid-19 pandemi döneminde okul öncesi dönem çocukları ile yapılan ebeveyn-çocuk birlikte kitap okuma etkinliklerinin, anne-baba ve çocuklar üzerindeki etkilerinin incelenmesi amaçlanmıştır.

### **Araştırma Problemleri**

1- Deney ve kontrol grubundaki ebeveynlerin hikâye okumaya yönelik öz yeterlilik düzeylerine ilişkin ön test ve son test puan ortalamaları arasında bir fark var mıdır?

2- Covid-19 pandemi döneminde ebeveynlerin okul öncesi dönem çocuklarıyla yaptıkları kitap okuma etkinliklerine yönelik anne-baba görüşleri nelerdir?

### **Sınırlılıklar**

Araştırma bazı sınırlılıklara sahiptir. Araştırmada deney grubu çocuklarına pandemi döneminde kitap okumaya istekli ayrıca nitelikli çocuk edebiyatı ürünlerini konusunda seminerlere katılmaya gönüllü olan anne babalardan oluşmaktadır. Bu nedenle bu katılımcılardan elde edilen sonuçların tüm ebeveynler için genellenmesi oldukça güçtür. Araştırma çalışmanın anne babalardaki katkısına ve görüşlerine yer vermiştir.

### **Yöntem**

#### **Araştırmanın Türü**

Araştırmada, nicel ve nitel araştırma tekniklerinin birlikte ele alındığı karma yöntem kullanılmıştır. Bu araştırmada nicel bulgular analiz edildikten sonra, nicel sonuçların nitel yaklaşım kullanılarak daha derinlemesine irdelenmesini sağlamak amacıyla karma yöntem yaklaşımı desenlerinden biri olan "Açımlayıcı Sıralı Desen" kullanılmıştır. Bu desenin amacı, nicel bulguları daha

detaylı bir şekilde açıklamak için nitel verilerin kullanılmasıdır (Creswell, 2016). Yapılan araştırmada, pandemi döneminde ebeveyn-çocuk birlikte kitap okumanın etkileri nicel ve nitel teknikler kullanılarak bütüncül bir bakış açısıyla incelenmiştir.

Karma yöntem araştırması olarak desenlenen bu araştırmanın nicel boyutunda, anne-babaların hikâye kitabı okumaya ilişkin öz yeterliliklerini belirlemek amacıyla ön test-son test, kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Ön test-son test kontrol gruplu deneysel desende aynı denekler ve aynı ölçme aracı kullanılarak uygulama öncesi ve uygulama sonrası ölçülür. Bu desende, her bir işlemde aynı denekleri test etmek zaman ve çabada ekonomiklik sağlar. Yapılan çalışmanın etkililiği ölçümler arası farktan kaynaklanmaktadır (Büyüköztürk, 2001; Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2014).

Araştırmanın nitel boyutunda ise nicel sonuçların nitel yaklaşım kullanılarak daha derinlemesine irdelenmesinin sağlanması amacıyla pandemi döneminde ebeveynlerin okul öncesi dönemdeki çocukları ile birlikte yaptıkları kitap okumaya yönelik düşüncelerini belirlemek için anne-babaların görüşlerine başvurulmuştur. Veriler anne-babalardan yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme, bir konuda katılımcıların, düşünce, inanç, bilgi ve hislerini derinlemesine soruşturma olanağı sunar. Yarı yapılandırılmış görüşmelerde sorular önceden hazırlanır ve görüşme sırasında sorular yeniden düzenlenebilir yani sorular esnekler. Bu sorularla veriler derinlemesine toplanmaya çalışılır (Büyüköztürk, 2009; Creswell, 2016).

Nitel kısımda araştırma, temel yorumlayıcı nitel araştırma deseninde gerçekleştirilmiştir. Temel yorumlayıcı desende asıl olan insanların yaşamlarını ve deneyimlerini nasıl anlamlandırdıklarını anlamaktır. Bu desende diğer desenler gibi yazılı, sesli ve görsel veriler toplanır, sınıflandırılır ve aralarındaki örüntü ortaya çıkarılmaya çalışılır (Merriam, 2013).

### Çalışma Grubu

Çalışmada Denizli ili Merkezefendi ilçesinde bulunan beş yaş grubunda çocukları olan toplam N: 80 anne-baba (deney: 40, kontrol: 40) yer almıştır. Çalışma grubunu oluşturan anne-babaların cinsiyet, yaş ve eğitim düzeylerine göre dağılımları Tablo 1.'de açıklanmıştır.

**Tablo 1:** Deney ve Kontrol Grubundaki Anne-Babaların Cinsiyet, Yaş ve Eğitim Durumlarına Göre Dağılımları

		Yaş		Eğitim Durumu		Cinsiyet		Toplam	
		35 yaş ve altı	36 yaş ve üstü	Lise	Yüksek Öğretim	Kadın	Erkek		
<b>Grup</b>	<b>Deney</b>	n	15	25	26	14	23	17	40
	% Grup içi		37,5	62,5	65,0	35,0	57,5	42,5	100,0
	% Toplam		18,8	31,3	32,5	17,5	28,8	21,3	50,0
<b>Kontrol</b>	n	22	18	16	24	27	13	40	
	% Grup içi		55,0	45,0	40,0	60,0	67,5	32,5	100,0
	% Toplam		27,5	22,5	20,0	30,0	33,8	16,3	50,0
<b>Toplam</b>	n	37	43	42	38	50	30	80	
	% Grup içi		46,3	53,8	52,5	47,5	62,5	37,5	100,0
	% Toplam		46,3	53,8	52,5	47,5	62,5	37,5	100,0

Deney ve kontrol grubundaki anne-babaların sayısı deney: 40, kontrol: 40 olmak üzere toplam 80'dir.

Gruplara göre katılımcıların %46,3'ü (37) 35 yaş ve altı, %53,8'i (43) 36 yaş ve üstü, %52,5'si (42) Lise, %47,5'i (38) üniversite mezunu, %62,5'i (50) kadın, %37,5'i (30) ise erkektir.

Deney grubunda hem nicel hem nitel veriler kullanılmıştır. Kontrol grubunda ise ön test-son test çalışmalarında sadece nicel veriler kullanılmıştır.

Araştırmanın amaçları doğrultusunda nitel kısımda ise araştırmacılar tarafından ailelere verilen bilgilendirme seminerleriyle, konu hakkında bilgi ve deneyim kazanmış anne-babalar katılımcı olarak tercih edilmiştir. Bu nedenle; yapılan çalışmada nitel araştırmanın doğasına ve çalışmanın amacına uygun olarak amaçlı örnekleme tekniklerinden uygun durum örnekleme kullanılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

### **Veri Toplama Aracı**

Çalışmada çocuk ve aileleri hakkında demografik bilgi edinmek için "Genel Bilgi Formu" kullanılmıştır. Çalışmanın nicel boyutunda anne-babaların hikâye kitabı okumaya ilişkin öz yeterlilik düzeylerini belirlemek ve onları bu konuda desteklemek için (Kotaman, 2009) tarafından geliştirilen "Ana-Babaların Hikâye Kitabı Okumaya İlişkin Öz Yeterlilik Ölçeği" uygulanmıştır. Çalışmanın nitel boyutunda ise verilen eğitim seminerlerinin katkısıyla anne-babaların çocuklarına kitap okuma sürecine ilişkin görüşlerini belirlemek ve derinlemesine, bütüncül bir bakış açısı sunmak için yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır.

### **Genel Bilgi Formu**

Araştırmacılar tarafından hazırlanan, anne-babaların, cinsiyet, yaş ve eğitim durumu gibi demografik bilgilerin yer aldığı formdur.

### **Ana-Babaların Hikâye Kitabı Okumaya İlişkin Öz Yeterlilik Ölçeği**

Kotaman (2009) tarafından geliştirilen ölçek, uzmanların önerileri doğrultusunda ölçeğin puanlama sistemi "kesinlikle katılıyorum, katılıyorum, katılmıyorum, kesinlikle katılmıyorum" şeklindeki dördümlü likert tipinden cevaplayanın maddelere 0-100 arasında değerler vereceği hale getirilmiştir. Düzeltmelerden sonra ölçek 10 maddeden oluşmuştur. Ölçekten alınabilecek en düşük değer sıfır, en yüksek değer yüz olarak hesaplanmıştır. Her maddeden alınacak en düşük puan sıfır, en yüksek puan yüzdür. Ölçekten madde başına elde edilen ortalama değer 79,9 ve bu değerın standart sapması ise 14,9 olarak belirlenmiştir. Ölçeğin güvenilirliği Cronbach Alfa ile belirlenmiştir. Katılımcıların cevaplarının analizi sonucunda alfa katsayısı 0.901 olarak bulunmuştur. Yapılan bu çalışma için alfa katsayısı 0,832'dir.

### **Anne-baba Görüşme Formu**

Covid 19 pandemi döneminde okul öncesi dönem çocukları ile yapılan ebeveyn-çocuk birlikte kitap okuma etkinliklerine yönelik görüşlerini belirlemek için ise araştırmacılar tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır.

### **Yarı Yapılandırılmış Görüşme**

Hazırlanan görüşme formları 2 alan uzmanı tarafından değerlendirilmiştir. Uzmanların eleştirileri ve düzeltmeleri doğrultusunda görüşme formuna son hali verilmiştir. Görüşmeler ortalama 60 dakika sürmüştür. Bütün görüşmeler veri kaybını en aza indirebilmek için kayıt altına alınmıştır.

### **Veri Toplama Süreci ve Verilerin Analizi**

#### **Veri Toplama Yöntemi**

Nicel veriler etkinliklere başlamadan ve etkinlikler bittikten sonra çevrimiçi olarak toplanmış ön-test-son test puanları alınarak yorumlanmıştır.

Nitel veriler, anne-babaların pandemi döneminde ebeveyn-çocuk birlikte kitap okumaya yönelik görüşlerini almak amacıyla, deney grubunda eğitimi tamamlayıp 6 hafta boyunca çocuklarına okumayı sürdürmüş olan 10 istekli anne-babayla, pandemi koşulları gereği çevrimiçi olarak yapılmıştır. Görüşmeler ortalama olarak bir saat sürmüştür. Verilerin daha iyi analiz edilebilmesi için görüşmeler kaydedilmiş daha sonra bu kayıtlar metne çevrilmiştir.

## **Anne-Babaların Çocuklarıyla Kitap Okumalarına İlişkin Eğitim Seminerleri**

Bir konuda öz yeterliliğinin eksik olduğunu düşünen bireylerin harekete geçmesi, çaba göstermesinin de güç olabileceğini belirten Bandura (1977)'nin çalışmalarından hareketle bilgilendirme seminerleri düzenlenmiştir.

Anne-babalarla yapılan bilgilendirme seminerleri öncesi yapılan ön değerlendirme toplantısı göstermiştir ki anne-babalar çocuklarına erken çocukluk döneminde de kitap okumanın önemini bilmelerine rağmen, çocuklarına kitap seçme ve birlikte okuma konusunda yeterli bilgi ve deneyime sahip değillerdir. Bu dezavantajlı durum çerçevesinde ele alınması gereken konunun öncelikle çocuk edebiyatı ve nitelikli çocuk kitabı seçebilme ebeveynin çocuğuyla birlikte yapıldığından kitap okuma uygulamaları olması gerektiği düşünülmüş, yapılan eğitim çalışmaları bu çerçevede planlanmıştır. Yapılan bu çalışmada pandemi şartlarında eğitim süreci anne-babalarla çevrimiçi olarak gerçekleştirilmiştir.

Bu çalışma 2020-2021 güz döneminde yapılmıştır. İlk olarak çalışmanın amacını ortaya koymak ve anne-babalara bilgi vererek katılım durumlarını belirlemek amacıyla Zoom üzerinden bir bilgilendirme toplantısı yapılmıştır. Bu bilgilendirme toplantısında pandemi döneminde çocuğun gelişimine ailenin olumlu etkisinin olmasının önemli bir avantaj olacağı belirtilmiştir. Çocuk ve aile üzerinde oluşabilecek kaygıları en aza indirebilmek için ailenin çocukla etkili zaman geçireceği etkinliklerde bulunmasının yararları anlatılmıştır. Bu dönemde çocukla birlikte etkili zaman geçirmeyi olası kılacak etkinliklerden birinin de ebeveyn-çocuk birlikte kitap okuma çalışmaları olabileceği anlatılarak bu etkinliklerin anne-baba ve çocuk üzerindeki önemi vurgulanmıştır.

Araştırmacılar tarafından konu hakkında farkındalık oluşturmak ve nitelikli çalışmalar planlayabilmek için eğitime katılım, süreklilik ve pandemi döneminde ev ortamında anne babaların çocuklarıyla düzenli okuma uygulamaları yapma gerekliliğinin olduğu açıklanmıştır. Çalışma grubundaki tüm çocukların hem anne hem de babalarının her ikisinin birden çevrimiçi olarak verilecek olan dört seminere de katılım göstermeleri istenmiştir. Bu bilgiler ışığında etik kurul izni alınan bu çalışmaya katılmayı isteyip istemediklerine yönelik gönüllülük ve onay formu ailelere mail yoluyla gönderilmiştir. Çalışmayı kabul eden anne-babalara pandemi döneminde ebeveyn-çocuk birlikte kitap okumanın önemi, yararları, nitelikli çocuk edebiyatı ürünleri, resimli çocuk kitabında bulunması gereken iç ve dış yapı geçerlilikleri, resimli çocuk kitabının içeriğinin çocuğun yaş ve gelişim dönem özellikleri yönünden uygunluğu, çocuklar için kitap seçerken dikkat edilmesi gereken önemli noktaları içeren konularda ve bununla birlikte uzman görüşüne dayanarak hazırlanan kitap listesinden örneklerle ortalama üçer saat süren dört seminer (1-13 Aralık 2020) çevrimiçi olarak gerçekleştirilmiştir. Seminerler için oturum tarihleri ebeveynlerle birlikte kararlaştırılmıştır. Çalışma kapsamında kitap okuma teknikleri hakkında anne ve babalara bir eğitim verilmemiştir.

Araştırmacılar tarafından yapılan seminerin birinci oturumunda pandemi döneminde kitap okumanın önemine değinilmiştir. Anne-babaların öz yeterlilik inancını desteklemek amacıyla yapılan bu seminerle anne-babaların çocuğa düzenli kitap okunmasının çocuğun hangi gelişim alanlarını destekleyebileceği anlatılmıştır. Ayrıca pandemi döneminde aile-çocuk birlikte kaliteli zaman geçirmek için yapılan bu etkinliğin, aileye getirebileceği kazanımlar aktarılmıştır. İkinci oturumda, ebeveyn çocuk birlikte kitap okumanın aileye ve çocuğa getirebileceği çok önemli kazanımları olabileceği ancak bu kazanımların ancak nitelikli çocuk edebiyatı ürünleri ile ulaşılabileceği anlatılmıştır. Bu nedenle bu oturumda, nitelikli çocuk edebiyatı ürünleri, resimli çocuk kitabında bulunması gereken iç ve dış yapı geçerlilikleri örneklerle anlatılmıştır.

Yapılan üçüncü oturumda, resimli çocuk kitabının içeriğinin çocuğun yaş ve gelişim dönem özellikleri yönünden uygunluğu konuları irdelenerek açıklanmıştır.

Yapılan dördüncü oturumda, ilk üç oturumda verilen bilgiler ışığında çocuklar için kitap seçerken dikkat edilmesi gereken önemli noktalar, anne-babaya uzman görüşüne dayanarak hazırlanan kitap listesinden örneklerle açıklanarak anlatılmıştır.

Bu seminerlerin ardından anne ve babaların çocuklarına 6 hafta (14Aralık-22 Ocak 2020 arası) sürecek kitap okuma süreci başlamıştır. Eğitim seminerleri çerçevesinde açıklanan nitelikli çocuk edebiyatı ürünlerinden oluşan 60 kitaplık bir liste anne-babalara çevrimiçi olarak ulaştırılmıştır. Yapılan seminerlerin konuya ve amaca uygunluğu ile ilgili olarak iki alan uzmanından görüş alınmıştır. Ayrıca

nitelikli çocuk kitaplarının seçiminde ise bir Türkçe öğretmeni ve nitelikli çocuk edebiyatı ile diyaloglu okuma çalışmaları yapan bir okul öncesi öğretim elemanından uzman görüşü alınmıştır.

Bu kitap listesinin içinden 6 hafta boyunca her güne bir kitap gelecek şekilde ayarlanarak 42 kitabın seçilerek veliler tarafından alınması sağlanmıştır. Eksik kitabı olan veliler, sınıf kütüphanesinden ve araştırmacıların kütüphanesinden desteklenmiştir. Süreçte sokağa çıkma yasağı olmayan günlerde, evleri yakın olan bazı anne-babaların birbirleri ile mesafe kuralına dikkat edilmesi uyarısıyla kitap değiş tokuşu yaptırılmıştır. Böylece süreçte her çocuğun bu 6 hafta boyunca 42 kitaba ulaşması sağlanmıştır. Her gün okunacak kitap, çocuğun isteği doğrultusunda seçilerek gün boyunca en az bir kere baba ve bir kere de anne tarafından eğitim seminerinde önemle üzerinde durulduğu gibi ortalama yirmişer dakikalık süreyle okunması gerektiği aktarılmıştır.

Çalışma, başlangıçta belirlenen 23 anne ve 17 babanın belirlenen 6 hafta boyunca okumayı sürdürerek sonlandırılmıştır.

### **Verilerin Analizi**

Açımlayıcı sıralı desene uygun olarak nicel veriler ve nitel veriler ayrı ayrı analiz edilmiş ve sonuçlar karşılaştırılmıştır. Nicel verilerin analizinde öncelikle anne-babaların hikâye kitabı okumaya ilişkin öz yeterlilik ön test-son test puanları hesaplanmış ve ön test-son test sonuçları eşleştirilmiş örneklem t testi ile karşılaştırılmıştır. Nitel verilerin analiz edilmesinde ise “içerik analiz tekniği” kullanılmıştır.

### **Nicel Verilerin Analizi**

Anne-babaların hikâye kitabı okumaya ilişkin öz yeterlilik puanlarının deney ve kontrol grupları için ön test-son test puanlarına göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için t-testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testleriyle SPSS istatistik paket programı kullanılarak analiz edilmiştir.

### **Nitel Verilerin Analizi**

Ebeveyn-çocuk birlikte kitap okuma etkinliklerine yönelik elde edilen nitel bulgular, deney grubunda eğitimi tamamlayıp 6 hafta boyunca çocuklarına okumayı sürdürmüş, 5’i. Anne 5’+i Baba 5’i anne, 5’i baba olmak üzere 10 istekli anne-babayla çevrimiçi görüşmeler yolu ile elde edilmiştir.

Araştırmanın nitel boyutunda Covid-19 pandemi döneminde ebeveynlerin çocuklarına kitap okuma sürecine ilişkin görüşlerini belirlemek için ise yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır; toplanan veriler içerik analiz yöntemi ile çözümlenmiştir.

İçerik analizinde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. Bu çalışmada tümevarımsal içerik analiz yöntemi yapılmıştır. Toplanan verilerin önce kavramsallaştırılması, daha sonra da ortaya çıkan kavramlara göre mantıklı bir biçimde düzenlenmesi ve buna göre veriyi açıklayan temaların saptanması gerekmektedir. Bunun için araştırmacı tümevarımsal analiz yapar. Tümevarımsal analizde önce içerik kodlanır, kodlanan içerikten kavramlara ulaşılır. Elde edilen kavramlar ise araştırmacıyı temalara götürür. Daha sonra elde edilen veriler, araştırmacı tarafından düzenlenir ve temalara göre yorumlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Yapılan çalışmada toplanan verilerden elde edilen kavramlar: “Anne-Babanın Hikâye Okumaya Yönelik Öz Yeterlilikleri” “Çocuklar Üzerindeki Etkileri”, “Pandemi Döneminde ebeveyn-Çocuk Etkileşimine Olan Etkileri” adlı üç temel tema çerçevesinde yapılandırılmıştır.

Katılımcı K, anneler A, babalar B olarak belirtilmiş ve katılımcı görüşleri Örneğin: 1.sıradaki katılımcı anne K1A, 1.sıradaki katılımcı baba K1B olarak kodlanmıştır.

### **Geçerlilik ve Güvenilirlik**

Araştırmanın geçerlilik ve güvenilirliğini artırmak için aşağıdaki işlemler yapılmıştır.

- Araştırmanın güvenilirliği, verilerin analiz edilmesi, kategorilerin yorumlanması ve ortak temaların bulunmasında iki araştırmacının görüşü alınarak elde edilmiştir. Araştırmacılar nitel veri toplama veri analiz sırasında mümkün olduğunca nesnel olmaya özen göstermişlerdir. Veriler iki araştırmacı tarafından ayrı ayrı kodlanmış ve kodlardan yola çıkılarak temaların oluşturulması esnasında araştırmacılar arasında fikir birliğine varılmıştır. Kodlayıcılar arası uyum, metindeki aynı pasaj için

kullanılan kodlar üzerinde iki veya daha fazla kodlayıcının kabulüne dayanır (Creswell 2016). Miles ve Huberman'a göre (1994) iki araştırmacı aynı veri setini kullanarak kodlama yaptığı takdirde tanımlar daha keskin hale gelmektedir. Bu şekilde kodlamaların ne anlama geldiği ve hangi veri parçasının hangi koda ait olduğu hakkında ortak vizyona ulaşmak mümkündür (Akt. Creswell 2015).

- Araştırma iki araştırmacı tarafından yapılmıştır. Denzin (1989), özellikle gözlem ve görüşme tekniklerinin kullanıldığı araştırmalarda tek bir gözlemci ve görüşmeci kullanılmasından kaynaklanabilecek veri toplama sürecindeki yanlılıkları vurgulayarak birden fazla araştırmacının kullanılmasının araştırmacı yanlılığını ortadan kaldıracaklarını belirtmektedir (Akt: Törnüklü, 2001).
- Nitel araştırmada verileri farklı bir araştırmacı tarafından da kontrol edilmiş ve benzer temalara ulaşıp ulaşılmadığı kontrol edilmiştir. Görüşme formundaki soruların amacına uygunluğunu anlamak için ilk önce üç anne-baba ile pilot uygulama yapılarak soruların anlaşılabilirliği ölçülmüştür.
- Araştırmanın güvenilirliğini desteklemek açısından katılımcıların ifadelerinde anlatım bozukluğu olsa dahi olduğu gibi yer verilmiştir.
- Araştırmacılar veri çeşitliliği ve veri toplamada yöntemsel çeşitliliği (nitel ve nicel birlikte) kullanarak çeşitleme yoluyla güvenilirliği sağlamaya çalışmıştır. Nitel ve nicel araştırma yöntemlerinin aynı araştırmada birlikte kullanılması, karşılaştırmalı sonuçlar vereceği için araştırmanın güvenilirliği de yükselecektir (Patton, 1990). Nicel veriler, Kotaman (2009) tarafından geliştirilen "Anababaların Hikâye Kitabı Okumaya İlişkin Öz yeterlilik Ölçeği ile elde edilmiştir."
- Yarı yapılandırılmış formda kullanılan soruların anlaşılabilirliği ve konuya uygunluğu, iki alan uzmanı tarafından ayrıca kontrol edilmiştir.
- Etik-başlık olarak koyun Çalışma için Pamukkale Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimleri Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'ndan onay alınmıştır.
- Çalışmada etik kurul izni alınarak "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur.

### **Bulgular**

Bu bölümde, araştırmanın nicel ve nitel bulguları aktarılmıştır ve bu bulguların yorumları yapılmıştır.

### **Nicel Bulgular**

Pandemi döneminde ebeveynlerin çocuklarıyla yaptığı kitap okuma etkinliğinin, ebeveynlerin hikâye kitabı okuma konusundaki öz yeterlilik düzeylerine etkilerinin incelenmesi amacıyla yapılan bu araştırmanın nicel bulguları tablolar halinde sunulmaktadır.

Araştırmaya katılan anne-babaların ön test ve son testlerden aldıkları "Hikâye Okumaya Yönelik Öz Yeterlilik Ölçeği" ile analiz edilmiş ve sonuçlar Tablo 2.'de verilmiştir.

**Tablo 2: Deney ve Kontrol Grubundaki Ebeveynlerin Hikâye Okumaya Yönelik Öz yeterlilik Düzeylerine İlişkin Ait Ön Test ve Son Test Puan Ortalamalarına İlişkin t-Testi Sonuçları**

Grup	n	Ort.	S	Sd	t	p
Deney	40	139,75	88,968	78	10,072	<b>0,000</b>
Kontrol	40	-2,75	9,604			

Deney ve kontrol grubunun fark puanları ortalamaları arasında anlamlı bir fark vardır [ $t(78) = 10.072, p < .050$ ]. Ebeveyn-çocuk birlikte kitap okuma eğitimi alan deney grubundaki anne-babaların öz yeterlilik fark puan ortalamaları ( $X=139,75$ ) kontrol grubundakilerden daha fazladır ( $X= -2,75$ ). Gruplar arasındaki fark anlamlı çıktığından iki değişken arasındaki ilişkinin gücünü de yorumlamak için tek faktörlü Anova analizi Tablo 3.'te verilmiştir.

**Tablo 3: Ebeveynlerin Hikâye Okumaya Yönelik Öz Yeterlilik Ölçeğine İlişkin Eğitim Öncesi ve Sonrası Fark Puanlarının Tek Faktörlü ANOVA Sonucu**



Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p
Gruplararası	406125,000	1	406125,000	101,435	,000
Gruplarıçi	312295,000	78	4003,782		
Toplam	718420,000	79			

Deney ve kontrol grubu fark puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur [F(1,78)= 101.435, p<0.05].

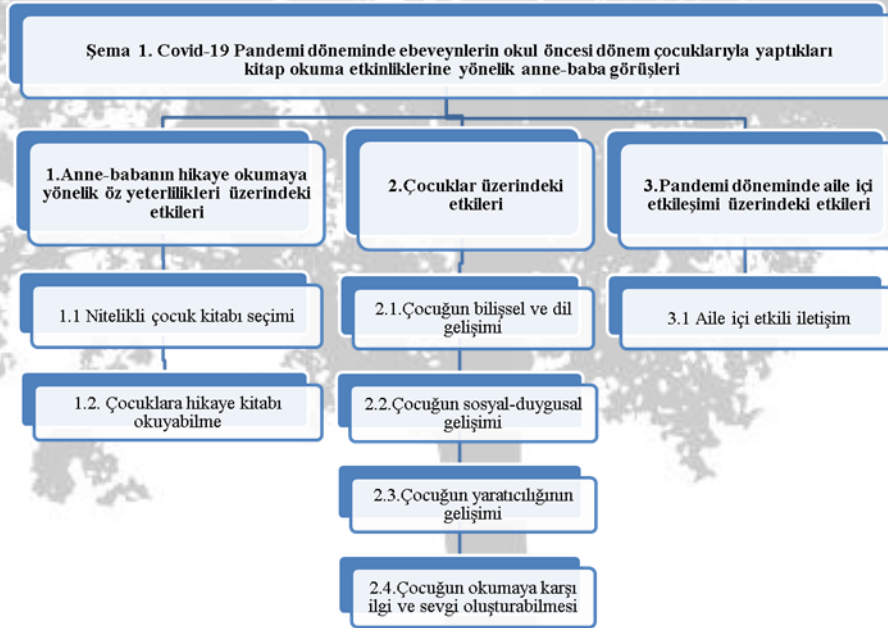
Eta Kare ( $\eta^2 = (KT_{\text{gruplararası}} / KT_{\text{toplam}}) = 0,566$ )

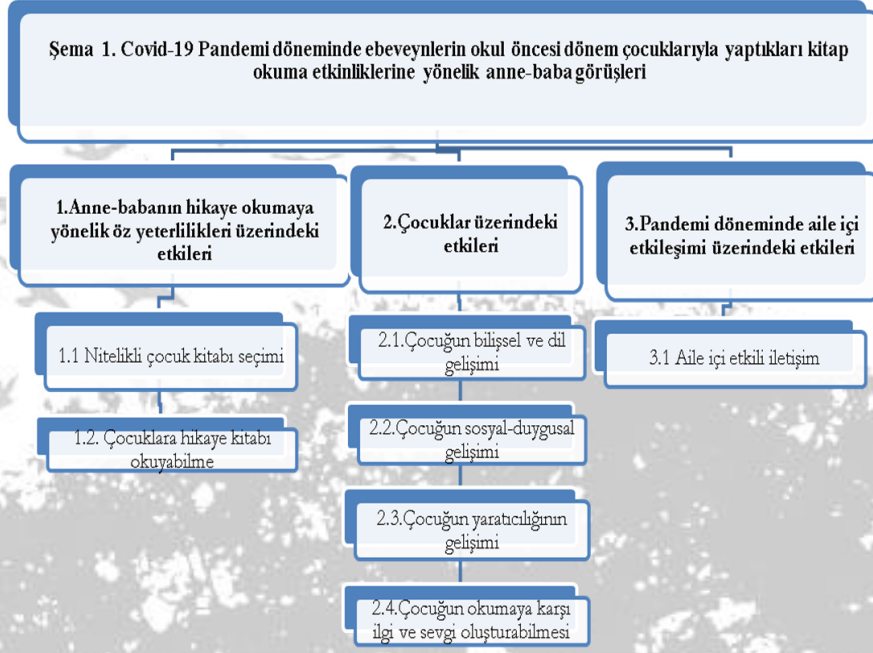
Anova sonucuna göre faktörün (gruplar arasının) bağımlı değişkendeki toplam değişkenliği (varyansı) açıklama oranı eta kare= 0.566 olarak hesaplanmıştır. Bu bulguya göre: “Anne-Babaların Hikâye Kitabı Okumaya İlişkin Öz Yeterlilik Ölçeği”nin fark puanlarındaki toplam değişkenliğin %56,6’sının gruplara bağlı olarak ortaya çıktığı ya da uygulanan deneysel işlemten kaynaklandığı söylenebilir.

### Nitel Bulgular

Deney grubunda yer alan anne-babaların pandemi döneminde uyguladıkları ebeveyn-çocuk birlikte kitap okumaya yönelik yapılan görüşmeler doğrultusunda elde edilen nitel bulgular; “Ebeveynlerin Hikâye Okumaya Yönelik Öz Yeterlilikleri Üzerindeki Etkileri,” “Çocuklar Üzerindeki Etkileri”, “Pandemi Döneminde Aile İçi Etkileşimi Üzerindeki Etkileri” adlı üç temel tema çerçevesinde sunulmuştur.

Anne- babaların pandemi döneminde ebeveyn- çocuk birlikte kitap okumaya yönelik düşünceleri Şema 1’de temalar halinde verilmiştir.





**Şema 1. Covid-19 pandemi döneminde ebeveynlerin okul öncesi dönem çocuklarıyla yaptıkları kitap okuma etkinliklerine yönelik anne-baba görüşleri nelerdir?**

Anne-babaların çocuklarıyla kitap okumalarına ilişkin eğitim seminerlerinin sonucunda anne-babalarla yapılan bireysel görüşmelerin analizlerinden ortaya çıkan bulgular, üç ana tema ve yedi ana kategori olmak üzere aşağıda belirtildiği gibi ortaya çıkmıştır.

### **Tema 1. Anne-Babanın Hikâye Okumaya Yönelik Öz Yeterlilikleri Üzerindeki Etkileri**

Anne-babaların birlikte kitap okuma konusunda ne bildikleri, nitelikli çocuk edebiyatı denildiğinde ne anladıkları, çocukların gelişim ve yaş düzeyine uygun çocuk kitabı seçimleri anne-baba üzerindeki etkileri önemli görülmektedir. Anne-babaların nitelikli çocuk edebiyatı ve kitap seçimine ilişkin bilgilendirilmeleri ve eğitim seminerlerine katılmalarının sonucunda konuya ilişkin farkındalıklarının, bilgi düzeylerinin dolayısıyla öz yeterliliklerinin arttığı söylenebilir. Anne babanın çocuğuna kitap okurken bu bilgilere sahip olmaları, onlarda konuya ilişkin “yapabilirim” inancını yükseltecektir. Bu inanç da anne babaların kitap okuma ve çocuğa kitap sevgisi kazandırmak adına çaba harcamasına sebep olabilir.

#### **1.1. Nitelikli Çocuk Kitabı Seçimi**

Nitelikli çocuk kitabı seçiminde kendini yetkin hissedilen ailelerin, çocuklarıyla kitap okurken daha istekli oldukları gözlenmiştir. Aşağıdaki anne-babaların pandemi döneminde çocukları ile kitap okurken onlara kitap seçebilmeleri hususundaki cümleleri bu durumu destekler niteliktedir.

K2B- “*Kaliteli kitap algısı oluştu. Nitelikli, nitelsiz çok çocuk kitabı var. En zor konular bile basit bir dille anlatılabiliyormuş. Nitelikli kitapları okuma fırsatımız oldu. Kitap seçiminde görsel, içerik olarak nelere dikkat etmemiz gerektiği ile ilgili farkındalık oldu. Bütün çocuk kitaplarının çocuklara eşit pozitif katkı sağlamayacağını öğrendim. İçerik önemli, çocuk kitaplarındaki en önemli etkenin çocuğun yaşına, ilgisine vb. durumlara uygun olması gerektiğini öğrendim*”.

K3A- “*Bu seminerlerle bilgim arttı. Önceden de vardı kitaplarımız ama öyle rastgele birilerinin verdiği kitaplar ya da marketten örümcek adamlı falan çizgi film kitapları... Hâlbuki ki doğru kitap seçmek ne önemli imiş. Ne tür kitaplar okuyabileceğimiz daha iyi anladım.*”

K4A- “*Çocuklar için kitabın dış görselinden ibaret olmadığı, içeriğindeki akıcılığın, resimlemenin ve çocuğun hayal gücüne hitap etmesinin daha önemli olduğunu öğrendim. Zoomla, eğitim seminerleriyle görüntü ve uygulamalarla çocuğuma uygun kitapları rahatlıkla seçebiliyorum*”

K5A- “*Kitap alırken içeriğine konusuna, çizimlerine, resimlerine ve ciltlenişine bile dikkat etmek gerektiğini anladım. Anlatımının çocuğu yormadan ve eğlenceli resmedilmesinin önemini farkına*

vardım. Kâğıt baskısı, kitabın büyüklüğü, çocuk için ne kadar önemli onu anladım. Meğer çocuk kitabı resimli kitap diye düşündüğümüz şeyler sanat eseri gibiymiş”.

K5B- “Çocuğumun yaşına uygun kitapları keşfettim ve yazarları tanıdım. Önceden sadece yaşına uygun kitaplara bakıyordum şimdi içeriğine de bakıyorum. Yayına, yazarına, resimlerine, edebi yönüne bakarak incelemeyi öğrendim.”

Anne-babaların nitelikli çocuk kitabı seçme konusunda edindikleri bilgi ve deneyimlerinin de bulgulara yansıdığı gözlenmiştir.

K8A- “Çocuk kitapları seçme konusunda artık daha titiz davranıp konuların ona uygun olup olmadığına karar verebiliyorum. Çocuk kitabının kapağından, dizaynına, resimlerinden cilt yapısına kadar önemli olduğunu gördük. Klasik, bilindik hikâyesi olan kitaplardan sıyrıldık. Çocuk kitaplarının (içeriğinin) sadece çocuklara değil, büyüklere yönelik de olması ilgimi çekti. Özellikle bazı kitaplarda evrensel değerler olması çok güzel.”

## 1.2. Çocuklara Hikâye Kitabı Okuyabilme

Pandemi döneminde ailelerin çocuklarına kitap okuma konusunda yeterli bilgi ve deneyime sahip olması da konu hakkındaki öz yeterliliklerini arttırdığı bulgulara yansımıştır. Ailelerin pandemi döneminde birlikte kitap okuma uygulamasında kendilerinin öz yeterliliklerine etkisine yönelik görüşleri aşağıda verilmiştir.

K5A- “Ev yasakları kitaplarla geçti çoğu zaman sadece çocuklara değil bana bile iyi geldi”.

K7B- “Bu eğitimden önce kitap okumayı çok önemsemediğimi fark ettim. Çocuklarıma kitap okumanın, ne kadar önemli olduğunu anladım. Çok olumlu bir değişiklik yarattı”.

Ayrıca bazı anne-babalar çocuğuna kitap okurken kitapla ilgili soruları çocuğuna daha rahat sorabildiğini ifade etmişlerdir.

K2A- “Çocuk kitapları nasıl seçilir, nasıl okunur, nasıl soru sorulur, gibi pek çok yararlı bilgi öğrendim”.

K6A- “Çocuğumun sevdiği kitapların neler olduğunu farkına vardım ve çocuğumla o kitaptaki hikayeye ilgili daha uzun konuşabiliyoruz. Sorduğum sorular onu eğlendiriyor”.

K7A- “Ben de masal dünyasının içine girdim hayal gücüm ve yeniden çocuğuma sorduğum kitaplarla ilgili soru sorma becerim canlandı gelişti”.

K8B- “Çocuk kitaplarından sonra “felsefenin yaşının olmadığını gördüm Ne?” “Neden?” “Nasıl olmuş?” gibi sorular çok eğlendiriyor “Yaşı olmayan kitaplar olduğunu resimli çocuk kitaplarının aslında ne kadar eğlenceli, sadece resimlere bakmanın bile güzel olduğunu anladım bazen çocuğum için değil kendim için de okudum. Çok derin anlamları var bazı kitapları ben çocuğuma beraber tekrar tekrar okudum eşimle tartıştık”.

## Tema 2. Çocuklar Üzerindeki Etkilerine İlişkin Bulgular

Çocuğun gelişim alanlarına etkisi teması altında çocukların “Bilişsel- Dil Gelişimi, Sosyal-Duygusal Gelişim, Yaratıcılığın Gelişimi, Okumaya Karşı İlgisi ve Sevgi” kategorileri yer almıştır.

### 2.1. Çocuğun Bilişsel ve Dil Gelişimi

Anne-babalarla yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen veriler doğrultusunda pandemi döneminde çocuğu ile yaptıkları kitap okuma etkinliklerinin çocuğun bilişsel gelişimine olumlu yönde yansıdığını belirtmişlerdir. Çocuklarının bu süreçte birlikte kitap okumayla kendi davranışlarını sorgulamaya başladıklarını, olaylara karşı bakış açılarının değiştiğini belirtmişlerdir. Ayrıca anne-babalar, çocukların ifade edici ve alıcı dil becerilerine etkisini aşağıdaki şekilde dile getirmişlerdir.

K1A- “Dikkat süresi uzadı. İki ya da üç kitabı üst üste dinleyebiliyor. Kitapla ilgili soruları kendi soruyor”

K1B- “Çok fazla yeni fikir üretiyor ve bu fikirlerini çok güzel ifade ediyor”- “Fikir yürütme, fikirleri eşleştirme, karşılaştırma muhakeme yeteneklerinin geliştiğini gözlemledim”.

K3B- “Merak duygusu ve evrensel değerlere yönelik farkındalığı arttı.”

K4A- “Davranışları sorgulamaya başladı, olaylara bakış açısı değişti ve hareketlerini davranışlarını düzeltti”.

Anne-babalar çocuklarının bilişsel becerilerine yönelik ifadelerinde bilişsel gelişimin bir yansıması olarak dil gelişiminde de bu durumu daha açıkça gözleyebildiklerini belirtmişlerdir.

K5A- “Kelime kapasitesi arttı, yeni sözcükler öğrenince merak edip daha fazla soru sormaya başladı, sesleri doğru çıkarmaya başladı”.

K7A- “Soru sorma ve cevap verme, yorumlama becerisi gelişti”

Bazı sesleri çıkarmakta zorlanan bir çocuğun annesi de çocuğuna sesli okuduğu bu kitap okuma sürecinin sonunda, ifade edici dil becerilerinin yanında alıcı dil becerilerine de etkisi olduğunu şu şekilde ifade etmiştir.

K8B- “Kelime tekrarı içeren cümle ve tekerlemeler oluşu çocuğu neşelendiriyor. Sesleri daha doğru çıkarıyor. Dili daha iyi kullanmaya gayret ediyor, hikâyeyi kelimelerle anlatamasa da bazen öyle bir şey yapıyor ki, aslında o kelimeyi bildiğini anlıyoruz”

Anne babalar ayrıca çocukların dinleme becerilerinin geliştiğini aşağıdaki şekilde ifade etmişlerdir.

K5B- “Sadece biz kitap okurken değil eve gelen misafirleri daha uzun süre dinliyor. Dinleme becerileri arttı.”

K9B- “Dedesinin anlattığı masalları daha uzun süre dinliyor. Kahramanların neler yaptığı hakkında sorular soruyor.”

Yukarıdaki bulgulardan anlaşılacağı üzere anne-babalar, birlikte kitap okuma etkinliklerinin çocuklarının dil gelişimi alıcı ve ifade edici dil becerileri yönünden etkili olduğu düşünmektedirler.

## 2.2. Çocuğun Sosyal-Duygusal Gelişimi

Çocuğun gelişimi tesadüflere bırakılmayacağından kitaplar aracılığıyla desteklenmesi düşünülmüş ve anne-babalardan da bunu doğrulayan geri dönütler alınmıştır. Anne-babaların pandemi döneminde çocuklarıyla yaptıkları kitap okuma etkinliklerinin, çocuklarının sosyal ve duygusal gelişimine etkisi ile ilgili düşünceleri aşağıda belirtilmiştir.

K2A- “Öğretmenimizin eve göndermiş olduğu kitaplarla birlikte, davranışlarına yönelik değişiklikler oldu, örneğin; paylaşmak, yardımlaşmak gibi konuların aklında kalması hatta bu konuları evde bizimle konuşması” gibi.

K6B: “Kitaplar sürükleyici, öğretici ve eğiticiydi. Genel olarak davranışlara yönelik çocuğun evde veya dışarda nasıl olması gerektiği konusunda ailelere de yardımcı kitaplardı. Anlatmak istediğim bazı konuları kitaplarda dinleyerek daha iyi anladı ve öğrendi. Şu an çocuk kitaplarına bakış açım değişti. Çocuk kitaplarını okurken ben de keyif aldım”.

K8B- “Arkadaşlık, dostluk, hayvan sevgisi, vatan sevgisi gibi kavramlara yönelik bir gündem farkındalığı oluyor”.

K8A- “Çocuklarım kitap okuma etkinliğinden olumlu etkilendi. Küçük ve büyük kardeşler birlikte kitap okununca paylaşımları arttı”.

## 2.3. Çocuğun Yaratıcılığının Gelişimi

Anne-babalardan elde edilen bulgular doğrultusunda pandemi döneminde ebeveynlerin çocuğu ile yaptıkları kitap okuma etkinliklerinin çocuğun yaratıcılığının gelişimine olumlu yönde etkisi olduğu gözlenmiştir. Pandemi döneminde çocuklarıyla yaptıkları kitap okuma etkinliklerinin, çocuklarının yaratıcılık gelişimine etkisi ile ilgili düşünceleri aşağıda belirtilmiştir.

K1A- “Abisinin onun kitaplarını çok beğenip okuması resimleriyle ilgili konuşmaları beni çok mutlu ediyor. Bazen hikâyeyi özellikle de sessiz kitapları baştan yazıyorlar hatta ikisi seslendiriyor canlandırıyor”.

K2B- K4A- “Kafasında kendi hikayesini oluşturmayı öğrendi”. “Bakarak resim çiziyor, oradan hikâyeden yola çıkarak kendi resimli kitaplarını yapıyor. Anne bak ben çocuk ressamı oldum diyor”.

K3A- K8A-K1B -K9A-K 6A “Hayal dünyası genişledi.”

## 2.4.Çocuğun Okumaya Karşı İlgisi ve Sevgi Oluşturabilmesi

Anne-babalarla yapılan görüşmeler sonucunda ebeveynlerin pandemi döneminde çocuklarıyla

yaptıkları kitap okuma etkinliklerinin, çocuklarının okumaya karşı olan ilgileri ile ilgili olarak aşağıdaki görüşler ön plana çıkmıştır.

K2B- K4A- K8B- *“Eyde kendine ait kütüphanesi olmasını istedi.-Artık onun da bir kütüphanesi var.” “Kitaplık oluşturmak da çok geç kalmışım. Zararın neresinden dönersek kâr.” “Artık odasında bir kitaplık yapma düşüncesine sebep oldu. Artık oyuncak değil kitap ilgimiz arttı.”*

K5A- *“Her gece yatmadan önce mutlaka kitap okuma alışkanlığı oluştu.” “Çocuk kitaplarına karşı (ailecek) ilgimiz arttı. Kendisine ait çocuk kitapları kütüphanesi kurduk. Kitapları gözünün önünde ve her gün kendisi seçip birlikte okuyoruz”.*

Anne-babalar erken dönemde kazanılan kitap okuma alışkanlığının ve sevgisinin kalıcı olacağı yönünde görüş bildirmişlerdir.

K6A- *“Küçük yaşta kitaplara karşı bir sevgisi oluştu”.*

K8A- *“Çocuğumun kitap okumaya ilişkin tutumunda kesinlikle değişiklik oldu. Defalarca okuduğumuz kitaplar oldu”.*

### **Tema 3. Pandemi Döneminde Anne-Baba- Çocuk Etkileşimi üzerindeki Etkileri**

#### **3.1. Aile İçi Etkili İletişim**

Anne- babalar, pandemi döneminde çocuklarıyla yaptıkları bu etkinliğin, aile içi iletişimi güçlendirdiğini belirtmiştir.

Covid-19 pandemi döneminde yapılan ebeveyn-çocuk birlikte kitap okuma etkinliğinin aile yaşantısındaki etkisini anne-babalar şu sözlerle ifade etmiştir.

K1A- *“Ailecek akşamları kucak kucağa kitap okumak pandemide bize ayrı bir direnci oldu. Bizim aile zamanımız oldu”.*

K1B- *“Salgın beni çok korkuttu. Sevdiklerimi yitireceğim kaygısı çok büyüktü. Benim ve çocuklarımın bu kaygının izlerini silecek bir şey yapmam gerekiyordu. Bu etkinlik bizleri bu kaygıdan biraz olsun uzaklaştırdı”.*

Anne-babalar, pandemi döneminde çocuklarıyla yaptıkları bu etkinliğin, özellikle aile içi iletişimi güçlendirdiğini belirtmiştir.

K2B- *“Kaygımızı bir kenara bırakıp; çocuğumla daha iyi iletişim kurmamızı sağladı. Çocuklarımla vakit geçirmeye zorladı. Sorumluluk yükledi ne kadar yorgun olsam da ona vakit ayırdım ve özellikle çocuğumu ihmal etmedim birlikte okudu, birlikte eğlendik ve birlikte hatırladık”.*

K3A- *“Babasıyla iletişimi arttı. Babası çocuğun özelliklerini öğrendi. Babasının evde daha çok çocuklarla vakit geçirmesini istiyordum. Bu beni üzüyordu. Çocuklarla nasıl vakit geçireceğini bilmiyordu. Ama kitap okumak kurtarıcı oldu. Hem akşam yarım saat-bir saat de olsa beraberler ve bazen kitapla ilgili bazen de okudukları kitaptan yola çıkıp başka şeylerle ilgili sohbet ediyorlar”.*

K4A- *“Pandemide kitaplar bize yoldaş oldu tek çocuk çok sıkılıyordu”.*

K5B- *“Çocuklarım arasında iletişim arttı. Küçük kardeşine okuyor durmadan tabi resimlerinden”.*

K6A- *“Çocukların daha az metin daha çok resimlerden hoşlandıklarını fark ettik”.*

Anne-babaların özellikle pandemi sürecinde çocukları ile etkili zaman geçirdiklerini bildirmeleri dikkat çekici bir bulgudur.

K6B- *“Ortalama yarım saat çok güzel dolu dolu vakit geçirmeye fırsatım oluyor. Onu daha iyi anlamaya başladım”. “Birlikte kaliteli vakit geçirmemize katkısı oldu”.*

K10B- *“Çocuk kitapları çocuğumun dünyasına onun penceresinden bakabilmeme yardımcı oldu. Çocuğumun hangi tür kitaplar sevdiğini, kitaplar sayesinde ona sorular sorarak neye ilgi duyduğunu öğrendim”.*

Üç tane küçük çocuğu olan bir anne ise konu hakkındaki düşüncelerini şu şekilde belirtmiştir.

K3B- *“Çocuklarımla iletişimim daha sıkı hale geldi. Başta çok zorluk çektik. Hep bir bağrıışma oluyordu ama daha sonra dur, sus, atlama, zıplama gibi bağırarak çocukları azarlamak yerine artık*

*eskisine göre birlikte daha fazla oyun üretip, çocuklarımızı daha iyi tanıdık. Bence bu her gün onlarla yaptığımız okumalar sayesinde oldu. Çocuklarımızla konuşma ortamları yaratarak onları artık daha iyi tanıdık”.*

Anne babalar yapılan görüşmelerde, çocuklarıyla birlikte yapılan yaptıkları kitap okuma etkinliğinin, Covid-19 pandemi döneminde özellikle etkili iletişim, çocuğu daha yakından tanıma, paylaşım, kaliteli zaman geçirme konularında aile içi iletişimi desteklediğini belirtmişlerdir.

### **Tartışma**

Covid-19 pandemi döneminde okul öncesi dönem çocukları ile yapılan aile-çocuk birlikte kitap okuma etkinliklerinin anne-baba ve çocuklar üzerindeki etkilerinin incelenmesi amacıyla yapılan bu araştırmada nicel bulgulardan edinilen sonuçlar, deney ve kontrol grubundaki anne-babaların hikâye okumaya yönelik öz yeterlilik düzeylerine ilişkin ön test ve son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir. Ayrıca anne-babaların eğitim öncesi ve sonrası öz yeterlilik fark puanları arasında anlamlı bir fark olduğu gözlenmiştir. Bu bulgular literatür ile paralellik göstermektedir.

Bağatarhan ve Nazlı (2013)'da Ebeveyn Eğitim Programı'nın annelerin ebeveynlik öz yeterlilikleri üzerindeki etkilerini inceledikleri çalışmalarında Ebeveyn Eğitim Programı'na katılan annelerin etkili anne-babalık yapabilme becerilerine ilişkin öz yeterliliklerinde meydana gelen artışın bu çalışmayla benzer bir şekilde, gruba uygulanan Ebeveyn Eğitim Programı'ndan kaynaklandığı sonucuna ulaşmışlardır.

İşıkoğlu Erdoğan, Şimşek, Canbeldek (2017)' de yaptıkları çalışmada ebeveynleri çocuklarına kitap okumaları için motive eden ve engelleyen faktörlerin neler olduğunu(n) araştırılmasının acil bir ihtiyaç olduğunu belirtmişlerdir. Bu araştırmanın bulguları anne babaları kitap okumaya ilişkin motive eden faktörlerden birinin öz yeterliliklerinin ve bu öz yeterlilik inancının artırılması olduğunu göstermiştir. Anne-babalar çocuklarındaki ve kendilerindeki birlikte kitap okuma ile gelen bu değişimi ve gelişimi fark etmeleri önemlidir. Bandura (1977; 1989) başarılı deneyimlerin, modelleme, vekaleten deneyimlemenin öz yeterlilik inancını etkilediğini söylemektedir. Dolayısıyla harekete geçmede ve beceriyi sergilemede öz yeterlilik inancının olumlu deneyimlerden etkilenmesi çocukla birlikte kitap okumanın sürdürülebilirliği açısından da ayrı bir kazanım olacaktır.

Nitel ve nicel yöntemlerin birlikte kullanıldığı araştırmanın ikinci aşamasında gerçekleştirilen nitel kısmında deney grubu anne-babalarıyla pandemi döneminde ebeveyn-çocuk birlikte kitap okumaya yönelik yapılan görüşmeler doğrultusunda anne-babanın hikâye okumaya ilgili öz yeterliliklerinin arttığı, çocukların bilişsel, dil, sosyal-duygusal gelişim alanına ve yaratıcılıklarına katkı sağladığı ayrıca aile içi olumlu etkileşimi desteklediği sonucuna ulaşılmıştır.

Anne-baba görüşlerinden elde edilen bulgulara göre, Covid-19 pandemi döneminde aile katılımıyla yapılan kitap okuma çalışmalarının sonucunda ilk tema olan anne-babanın hikâye okumaya yönelik öz yeterlilikleri üzerindeki etkileri teması, araştırmanın nicel boyutunu destekler nitelikte olup anne-babaların hikâye okumaya yönelik öz yeterliliğinin arttığı üzerinedir. Araştırmanın nicel boyutunda ulaşılan sonuçların pandemi döneminde okul öncesi dönem çocukları ile yapılan ebeveyn-çocuk birlikte kitap okuma etkinliklerine yönelik görüşleri ile desteklendiği gözlenmiştir.

Bu araştırmada anne babalara verilen eğitimin, anne-babanın hikâye okumaya ilgili öz yeterliliklerinin arttırdığı bulgusuna ulaşılmıştır. Dolayısıyla konu hakkında öz yeterliliği artan anne-babaların bu yetkinlikle, çocuğun gelişimine katkı sağlayacağı söylenebilir. Yapılan öz yeterlilik çalışmalarında da anne-babanın öz yeterlilikleri inanç düzeyi ile çocuğun gelişimi arasında ilişki olduğu belirtilmektedir. Örneğin, Seigny ve Loutzenhiser (2010) ise yaptıkları çalışmalarında ebeveynlik öz yeterliliğinin, yetkin ebeveynlik davranışlarının önemli bir belirleyicisi olduğu ve bu nedenle sağlıklı çocuk gelişimi ile yakından bağlantılı olduğunu belirtmişlerdir.

Yine aynı şekilde; Sanders ve Woolley (2005) ise annenin öz yeterliği ile disiplin uygulamaları ve çocuk davranış sorunları arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmalarında öz yeterlilik değişkenlerinden davranışsal öz yeterliliğinin, annelerin disiplin tarzının en iyi yordayıcısı olduğu sonucuna varılmıştır. Kotaman (2009)'a göre anne-babaların çocuklarına hikâye kitabı okumalarının nedenlerinden biri de hikâye kitabı okumaya ilişkin öz yeterlilik eksikliğidir. Yapılan eğitim seminerlerinden sonra ailelerin görüşleri de kitap seçimi konusunda bilgilendikleri ve farkındalık düzeylerinin arttığı yönünde olmuştur.

Anne-babanın öz yeterliliğinin yüksek olması ile çocuklarını yetiştirirken birçok yönden başarılı ebeveyn davranışları arasında pozitif bir ilişki bulunmuştur. Ardelt ve Eccles (2001)'in yaptıkları araştırmada kendilerini yeterli hisseden, öz yeterlilikleri yüksek olan ebeveynlerin, etkili ebeveynlik stratejilerini kullandıklarını ve bu durumun da çocuklarının hem akademik hem de sosyal-psikolojik alanlarda başarılı olma olasılığını artırdığını belirtmişlerdir.

Ebeveyn-çocuk birlikte kitap okumayı ele alan bu çalışmada, eğitim seminerine katılmadan önce anne-babaların görüşleri erken çocuklukta hikâye kitabı seçimi ve kitap okuyabilme konusunda kendisini yetkin hissetmedikleri yönündedir. Öztürk Samur ve Çiftçi (2019)'nin ailelerin nitelikli çocuk edebiyatı ürünlerini seçebilme yetkinlikleri inceledikleri çalışmalarında da ailelerin çoğunluğunun kendilerini, nitelikli bir çocuk kitabında bulunması gereken özellikler ve çocuk kitabı seçme konusunda kendilerini yetersiz hissettiklerini ifade etmişlerdir. Anne-babaların çocuklarıyla birlikte kitap okuyabilme yetisi kazandırılabilmesi için çocuk edebiyatı, nitelikli hikâye kitabı ve seçimi, pandemide aile-çocuk birlikte kaliteli zaman geçirme konularında seminerler verilmesinin, anne-babanın hikâye kitap okuma öz yeterliliğini etkileyebileceği düşünülmüştür. Yapılan bu çalışmada da ulaşılan bulgular anne-babaların öz yeterliliklerini arttırmak için ebeveynlik becerilerini geliştirilmesinin önemini destekler niteliktedir.

Anne-baba görüşlerinden elde edilen bulgulara göre belirlenen ikinci tema Covid-19 pandemi döneminde ebeveyn-çocuk birlikte kitap okuma etkinliklerinin çocuklar üzerindeki etkileri üzerinedir. Araştırma sonuçlarına göre çocukların bilişsel-dil ve sosyal becerilerine katkılarının olduğunu belirtmişlerdir. Alanla ilgili literatür incelendiğinde de ailenin çocukla öykü kitabı okuması çocuğun dil gelişimini güçlendiren önemli bir etkinlik olduğu belirlenmiştir. Anne-babalar da kitap okuma etkinlikleriyle çocukların kelime hazinelerinin gelişim gösterdiğini gözlemlediklerini belirtmişlerdir. Anne-babaların görüşlerini destekleyen, kitap okuma çalışmalarının çocukların dil gelişimlerini desteklediğini belirten pek çok çalışma bulunmaktadır (Akoğlu, Ergül ve Duman, 2014; Dexter ve Stacks, 2014; Er ve Aral 2018; Hargrave, ve Sénéchal, 2000; Kotaman, 2020; Lever ve Sénéchal, 2011; Mol, Bus, De jong ve Smeets, 2008; Tetik ve Erdoğan, 2017; Trivette, Dunst, ve Gorman, 2010; Yıldız Bıçakçı, Er ve Aral 2018).

Yapılan bu araştırmada, Covid-19 pandemi döneminde anne-babalar ebeveyn-çocuk birlikte kitap okuma çalışmalarının çocuklarının sosyal gelişimlerini de desteklediğini belirtmişlerdir. Kitap okuma çalışmalarının çocuklarında arkadaşlık, dostluk, paylaşma yardımlaşma gibi sosyal konularda becerilerinin arttığını düşündüklerini ifade etmişlerdir. Doyle ve Bramwell (2006) da etkileşimli kitap okuma aracılığıyla çocukların sosyal-duygusal becerilerinin geliştiğini belirtmektedirler. Çelebi Öncü (2016)'nün yaptığı araştırma da yapılan araştırma bulguları ile uyumludur. Yapılan bu araştırmada, okul öncesi eğitime devam eden çocukların anne-babalarıyla yaptıkları kitap okumanın çocukların sosyal becerileri üzerinde paylaşma, yardımlaşma, iş birliği, kardeşler arası olumlu ilişkiler gibi istendik davranış gelişiminde etkili olduğu bulunmuştur.

Nitelikli çocuk kitapları, çocukların bilişsel, duygusal, psiko-motor gelişimlerini destekleyen aynı zamanda düşünme, problem çözme ve yaratıcılıklarını destekleyen önemli bir araçtır. Çocuklara hikâye okuma sırasında sorulan sorular, okunan hikâyeyi anlatmaları, hikâyeyi farklı sonlandırma veya hikâyeyi dramatize etmesi çocuğun hayal gücünü geliştirir (Er, 2016). Bu araştırmanın bulguları da çocukların ebeveyn-çocuk birlikte kitap okuma sürecinden sonra bazı anne-babalar da okunan kitapların resmini çizdikleri ve diğer kardeşleriyle canlandırma çalışmaları yaptıklarını belirtmiştir.

Chou ve Cheng (2015) de birlikte okumanın ebeveynin erken yaşlardaki müdahalesinin estetik beceriyi, daha çok da estetik kültürü geliştirdiğini belirtmişlerdir. Araştırmada okul öncesi dönem çocuklarına evde hikâye kitabı okuyan on anne ve çocuğu gözlemlenerek, görüşmeler yapılmıştır. Araştırma sonucunda annenin çocuğun öğrenmesine yatırım yapması ve resimli hikâye kitaplarında çocuğun çeşitli kavramları anlamasını sağlaması, erken yaşlarda çocuklarda estetik öğrenmenin özül olan hayal gücünü fark etmesine ve oluşturmaya yardımcı olduğu ortaya çıkmıştır.

Dikkat çeken bir diğer bulgu da Covid-19 pandemi döneminde anne-babaların çocuklarıyla birlikte yaptıkları okumaların, çocukların kitap sevgisini arttırdığı yönündedir. Ayrıca anne-babalar çocukların kitaba değer verme konusunda ilerleme kaydettiklerini de belirtmişlerdir. Erken yaşlardan başlayarak çocuklara kitap okuma sevgisi ve alışkanlığı kazandırmak son derece önemlidir. Anne-

babaların çocuklarıyla geçirdikleri paylaşımlı ve keyifli anlar çocuğun gelişimine ve o anda yapılan etkinliğe dair olumlu tutum ve sevgi geliştirmelerine neden olabilir. Çocuklukta sevgi ile sürekli tekrarlanan ve aile ritüeline dönüşen olumlu paylaşımlar, çocukların ileriki hayatında da devam ettireceği bir alışkanlığa dönüşebilir.

Çocuk ve anne-babası ile yapılan kitap okuma konusunda yapılan araştırmalar da kitap sevgisi ve kitaba değer vermenin anne-babayla okuma sırasında oluşan bağ ve iyi zaman geçirmeye ilintili olduğu yönündedir. Ayrıca hem anne-babaların hem de çocukların üzerinde okuma kültürü üzerinde belirgin kazanımları olduğu görülmüştür (Arıcı ve Tüfekci Akcan, 2018; Bulut, 2018; Oktay, 2000; Sever, 2013).

Anne-baba görüşlerinden elde edilen bulgular da Covid-19 pandemi döneminde ebeveyn-çocuk birlikte yapılan kitap okumanın sonucunda belirlenen üçüncü tema ebeveyn-çocuk etkileşimine olan etkileri üzerinedir. Anne-baba görüşlerinden elde edilen bulgulara göre Covid-19 pandemi döneminde ebeveyn-çocuk birlikte yapılan kitap okuma çalışmalarının aile içi iletişime pozitif yönde etkisinin olduğu gözlenmiştir. Bu çalışmayla anne-babalar çocuğundaki olumlu kazanımlara aile ortamında bizzat tanık olduklarından, çocuklarıyla kitap okumayı sürdürmek için istekli davranmışlardır. Bu gönüllü tutum aile içi iletişim ve etkileşimi artırdığından anne-babaların çocuğunun nelerden hoşlandığını, kişilik özelliklerini ve ilgi alanlarını fark etmesinin onu daha iyi tanımaya neden olduğu söylenebilir. Her kitap okuma zamanıyla anne-babanın çocuğuyla birlikte özel ya da eğlenceli zaman geçirmesi de özellikle Covid-19 gibi kaygının yüksek olduğu bu süreçte aile içi bağların kuvvetlenmesine neden olduğu da anne-babalar tarafından dile getirilmiştir. Ebeveyn-çocuk kitap okuma etkinliği, anne-baba çocuğu bir araya getiren sohbet ortamı doğurmaktadır. Etkili iletişime geçilebilmesi konusunda ebeveyn-çocuk birlikte kitap okuma etkinliği gibi anne-baba ve çocuğun birlikte yapabileceği etkinlikler daha da önem kazanmaktadır.

Dexter ve Stacks (2014) yaptığı çalışmada ebeveynlik davranışları, birlikte kitap okuma uygulamaları ve çocuk gelişimi arasındaki ilişkileri incelendiği araştırmada ebeveyn-çocuk birlikte okuma uygulamalarının hem çocuğun bilişsel ve dil gelişimini desteklediği hem de ebeveyn çocuk etkileşimi, aile içi iletişimin kalitesini artırması ve daha nitelikli ebeveynlik davranışları ortaya koyma yönünden de katkısı olduğu ortaya konulmuştur.

Covid-19 Pandemi döneminde kendi ev ortamlarını yöneten ebeveynlerin, sağlık ve duygusal refahı teşvik eden etkinliklerle çocuklarla geçirilen zamanı etkili bir şekilde geçirmelerini sağlamak için yeni becerilere ihtiyaç duyması muhtemeldir. Dahası ebeveynler ve çocuklar bu durumları yönetecek becerilere sahip olmak için de yardıma ihtiyaç duyabilirler (Szabo, Richling, Embry, Biglan, ve Wilson 2020). Yapılan bu araştırmada da çocuklarıyla yaptıkları birlikte okuma etkinlikleri ile anne-babaların bu kaygılı süreci atlama yolunda beceri geliştirebilecekleri düşünülmektedir.

Covid-19 pandemi döneminde anne-babalara çocuklarına kitap okuma becerilerinin geliştirilmesi için seminerler verilmiş ve çocuklarıyla kitap okuma yapmaları istenmiştir. Altı hafta boyunca anne ve babaların çocuklarıyla yaptıkları bu etkinliklerin anne babaların kitap okuma konusunda öz yeterliliklerinin arttığı gözlenmiştir. Anne-babalar hikâye okuma konusunda gelişen öz yeterliliklerinin ise çocuklarıyla daha etkili zaman geçirmelerini sağladığını belirtmişlerdir.

Gambin, Woźniak-Prus, Sekowski, Cudo, Pisula, Kiepur ve Kmita, (2020) yaptıkları Covid-19 Pandemisi sırasında Polonyalı anne ve babalarda ebeveyn-çocuk ilişkisindeki olumlu deneyimlerin yordayıcılarını araştırdığı çalışmalarında Covid-19 pandemisinin çocuklar ve ebeveynler üzerindeki olumsuz sonuçlarına odaklanmıştır. Polonyalı ebeveynler üzerinde yapılan bu araştırmada da bizim araştırmamızda olduğu gibi ebeveynlik öz yeterliliğinin ebeveyn-çocuk ilişkilerine olumlu etkileri olduğunu, ebeveynlik öz yeterliliği ve sosyal desteğin, evlere kapanma sırasında hem anne hem de babalarda ebeveyn-çocuk ilişkilerindeki olumlu deneyimlerin en iyi yordayıcıları olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Yapılan araştırmada da anne-babalar pandemi sürecinde çocuklarıyla uzun süre evde kaldığı zaman içinde önce çok zorluk çektiklerini, ancak daha sonra onlara kitap okuyarak birlikte geçirilen bu eğlenceli ve özel zamanların, aile içi etkileşime de olumlu etkisinin olduğunu söylemişlerdir. Anne-babalar, aile ile geçirilen bu eğlenceli zamanlarda çocukları ile yaratılan konuşma ortamlarını, onları daha iyi tanıma konusunda bir fırsat olarak değerlendirmektedir.



## Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada Covid-19 Pandemi döneminde okul öncesi dönem çocukları ile yapılan ebeveyn-çocuk birlikte kitap okuma etkinliklerinin anne-baba ve çocuklar üzerindeki etkileri incelenmiştir. Bu araştırmaya konu olan anne-babalara yönelik pandemi döneminde ebeveyn-çocuk birlikte kitap okumanın; anne-babalarının çocuğuna kitap okuma konusunda öz yeterliliğini artırdığı söylenilebilir.

Yapılan araştırmada nicel bulgulardan edinilen sonuçlar doğrultusunda, deney ve kontrol grubunun fark puanları ortalamaları arasında anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır. Ebeveyn-çocuk birlikte bilgilendirme ve kitap okuma seminerlerine katılan deney grubundaki yetişkinlerin öz yeterlilik fark puan ortalamaları kontrol grubundakilerden daha fazla olduğu saptanmıştır. Ayrıca araştırmanın nitel bulgulardan edinilen sonuçlar doğrultusunda ise anne-babalar yapılan görüşmelerde çocuğunun yaşına, gelişimine ve ilgi alanlarına uygun nitelikli çocuk kitabını ayırt edip kitabın fiziksel ve içerik özelliklerini de göz önünde bulundurarak seçebildiklerini belirtmişlerdir. Nitelikli çocuk kitabı seçiminde kendini yetkin hisseden ailelerin, çocuklarıyla kitap okurken daha istekli oldukları görülmüştür. Bu durum nitel ve nicel verilerin birbiriyle tutarlı olduğunu ortaya koymaktadır.

Anne-babalarla yapılan görüşme sonucunda okuma konusundaki becerilerinin arttığı, seminerlerden sonra ebeveyn-çocuk birlikte kitap okumayı devam ettirdikleri, çocuklarına kitap okuma istek ve sürelerini de arttırdıkları, anne-babaların çocuğuna kitap okurken soru sorma tekniklerinden ve geri bildirim verme stratejilerinden de yararlandıkları görüşmeler sonrasında ortaya çıkmıştır. Bu çalışmanın sonucunda anne-babalar çocuğunun bilişsel-dil, sosyal gelişim alanlarında olumlu etkisi olduğunu, yaratıcılık ve okumaya karşı ilgi ve sevgisini arttırdığını belirtmişlerdir.

Araştırmanın bir diğer sonucu da bu süreçte anne-babanın çocuğuna kitap okumasıyla birlikte geçirilen eğlenceli ve özel zamanların, paylaşımın artmasıdır. Anne-babalar kitap okurken çocukla geçirilen sürenin çocuklarını daha iyi tanımalarını sağlayıp, konuşma ortamı yaratarak aile içi etkileşime katkısı olduğunu fark ettiklerini belirtmişlerdir.

Tüm bu sonuçlar ışığında aşağıdaki öneriler getirilebilir.

- Erken çocukluk döneminde çocuğu olan tüm anne-babalara çocuğuna kitap okumasına yönelik öz yeterliliklerinin artması için eğitim verilmesi uygun olacaktır. Bu eğitimler öğretmenlerin gözetiminde resmi, özel ve sivil toplum kuruluşları tarafından yapılabilir.
- Veli toplantılarında ebeveynlerin çocuklarına daha erken kitap okumaya başlamasının önemi vurgulanabilir.
- Anne-babaların, dolayısıyla çocukların nitelikli çocuk edebiyatı ürünlerine kolay ulaşabilmeleri için okul ve sınıf kütüphanelerinin yaygın şekilde kurulması teşvik edilebilir.
- Çocuk edebiyatı ile ilgilenen uzmanlar tarafından ebeveyn, öğretmen ve kütüphanecilere çocuk edebiyatı ve nitelikli çocuk kitapları hakkında eğitim seminerleri verilebilir.
- Okullarda ya da kütüphanelerde ebeveyn ve çocuklarla birlikte kitap okuma saatleri düzenlenebilir ve kitap kulüpleri kurulabilir.
- Üniversiteler, Halk Eğitim Merkezleri gibi eğitim veren kurumlarda, diyaloglu okuma tekniklerini içeren uygulamalı derslerin de eklenmesi uygun olabilir.
- Çocuk kitabı yazarlar ve illüstratörleriyle, çocuk-ebeveyn buluşma günleri düzenlenebilir.
- Gelecekteki araştırmalarda ebeveyn-çocuk birlikte kitap okuma ile ilgili çocukların görüşlerine yer verildiği çalışmalar yapılması yararlı olabilir.
- Pandemi döneminde, çocuklarına kitap okumaya istekli ve nitelikli çocuk edebiyatı ürünlerini konusunda seminerlere katılmaya gönüllü olan anne babaların görüşleri ile sınırlı olan bu çalışmada ebeveynlere çocuklarıyla birlikte yaptıkları kitap okuma etkinlikleri herhangi bir kitap okuma tekniği öğretilmeksizin gerçekleşmiştir. Gelecekteki çalışmalarda etkileşimli kitap okuma teknikleri kullanılabilir.

## Kaynakça

- Akoğlu, G., Ergül, C. ve Duman, Y. (2014). Etkileşimli kitap okuma: korunmaya muhtaç çocukların alıcı ve ifade edici dil becerilerine etkileri. *İlköğretim Online*, 13(2).
- Aral, N., Kandır, A. ve Can Yaşar, M. (2000). *Okul Öncesi Eğitim*. 2. İstanbul: Ya-Pa
- Ardelt, M. ve Eccles, J. S. (2001). Effects of mothers' parental efficacy beliefs and promotive parenting strategies on inner-city youth. *Journal of Family issues*, 22(8), 944-972.
- Arıcı, M., ve Akcan, A. T. (2018). Okul öncesi dönem çocuğu olan annelerin birlikte okuma davranışlarının ebeveynlik tutumları açısından incelenmesi. *Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 22-45.
- Bağatarhan, T. ve Nazlı, S. (2013). Ebeveyn eğitim programının annelerin ebeveynlik öz-yeterliklerine etkisi. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 7(31), 67-88.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84,191-215.
- Bandura, A. (1989). Regulation of cognitive processes through perceived self-efficacy. *Developmental Psychology*, 25, 729-735.
- Best, L. A., Law, M. A., Roach, S. ve Wilbiks, J. M. P. (2020). 'The psychological impact of COVID-19 in Canada: Effects of social isolation during the initial response', *Canadian Psychology/ Psychologie canadienne*. *Advance online publication*. [http:// dx.doi.org/10.1037/cap0000254](http://dx.doi.org/10.1037/cap0000254)
- Bradley, R.H., Corwyn, R.F. (2002). Socioeconomic status and child development. *Annual Review of Psychology*, 53, 371–399.
- Bulut, S. (2018). *Okulöncesi eğitim ortamlarında çocuk kitaplarıyla gerçekleştirilen uygulamaların okuma kültürü edindirme bağlamında incelenmesi*. Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Büyüköztürk, Ş. (2009). *Sosyal Bilimler için Veri Analizi El Kitabı İstatistik, Araştırma Deseni SPSS Uygulamaları ve Yorum* (10. bs.). Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş. (2001). *DeneySEL Desenler: Ön Test Son Test Kontrol Gruplu Desen ve Veri Analizi*. Ankara: Pegem
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2014). *Bilimsel Araştırmanın Temelleri* (9. Baskı). Ankara: Pegem
- Craft, A. (2003). Creative Thinking in The Early Years of Education. *Early Years*, 23(2),143-54.
- Creswell, J. W. (2015). *Nitel Araştırma Yöntemleri Beş Yaklaşımına Göre Nitel Araştırma ve Araştırma Deseni*. (243-268). (2.Baskı) (Çeviri Editörleri: M. Bütün ve S. B. Demir) Ankara: Siyasal.
- Creswell, J. W. (2016). Karma yöntemler. (G. Hacıömeroğlu, Çev.). S. B. Demir (Ed.), *Araştırma Deseni Nitel, Nicel ve Karma Yöntem Yaklaşımları* içinde (2. baskı s. 215-240). Ankara: Eğiten.
- Chou, M.J.ve Cheng, J. C. (2015). Parent-child aesthetic shared reading with young children. *Universal Journal of Educational Research*, 3(11), 871-876.
- Chung, G., Lanier, P. ve Wong, P. Y. J. (2020). Mediating effects of parental stress on harsh parenting and parent-child relationship during coronavirus (COVID-19) pandemic in Singapore. *Journal of family violence*, 1-12.
- Dexter, C. A., ve Stacks, A. M. (2014). A preliminary investigation of the relationship between parenting, parent-child shared reading practices, and child development in low-income families. *Journal of Research in Childhood Education*, 28(3), 394-410.
- Doyle, B. G. ve Bramwell, W. (2006). Promoting emergent literacy and social-emotional learning through dialogic reading. *The Reading Teacher*, 59(6), 554-564.

- Çelebi Öncü, E. (2016). Etkileşimli kitap okumanın beş-altı yaş çocuklarının sosyal durumlara yaklaşımlarına etkisinin incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 4(4), 489-503.
- Efe, M. ve Temel, Z. F. (2018). Okul öncesi dönem 48-66 ay çocuklarına etkileşimli kitap okuma programının yazı farkındalığına etkisinin incelenmesi. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 2(2), 257-283.
- Eaton, M. J., ve Dembo, M. H. (1997). Differences The Motivational Beliefs of Asian American and Non-Asian Students. *Journal of Educational Psychology*, 3, pp.433- 440.
- Er, S., Aral N. ve M. Yıldız Bıçakçı (2013). "Identifying the Relationship between Children's Language Skills and Parents' Story Reading Self-Efficacy Procedia". *Social and Behavioral Sciences*, 93, 1269-1274.
- Er, S. (2016). Okulöncesi dönemde anne babaların etkileşimli hikâye kitabı okumalarının önemi. *Başkent University Journal of Education*, 3(2), 156-160.
- Erdoğan, N. I. (2015). Erken çocukluk döneminde çocuk-ebeveyn birlikte okuma etkinliklerinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(3), 1071-1086.
- Gambin, M., Woźniak-Prus, M., Sękowski, M., ve Cudo, A. Pisula, E., Kiepusa, E., ...Kimita, G. (2020). Factors related to positive experiences in parent-child relationship during the COVID-19 lockdown. The role of empathy, emotions regulation, parenting self-efficacy and social support. *PsyArXiv*. <https://doi.org/10.31234/osf.io/yhtqa>.
- Hargrave, A. C. ve Sénéchal, M. (2000). A book reading intervention with preschool children who have limited vocabularies: The benefits of regular reading and dialogic reading. *Early Childhood Research Quarterly*, 15(1), 75-90.
- Işıkoğlu Erdoğan, N. (2016). Erken çocukluk döneminde çocuk-ebeveyn birlikte okuma etkinliklerinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(3), 1071-1086.
- Işıkoğlu Erdoğan, N., Atan, A., Asar, H., Mumcular, F., Yüce, A., Kiraç, M., ve Kilimlioğlu, Ç. (2016). Ebeveyn ve öğretmenlerin birlikte hikâye okuma etkinliklerinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 15(1), 125-135.
- Işıtan, S., Saçkes, M., ve Biber, K. (2020). Erken okuryazarlık becerilerinin ev ortamında desteklenmesi. *Yaşadıkça Eğitim*, 34(2), 284-298.
- İnce Samur, Ö. (2014). Türkiye'deki ve dünya'daki çalışmaların tanıklığında" okuma kültürü". *Jurnal of Hasan Ali Yücel Faculty of Education/Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi (HAYEF)*, 11(2).
- Kotaman, H. (2009). Ana-babaların hikâye kitabı okumaya ilişkin öz yeterlilik ölçeği. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(4), 767-780.
- Kotaman, H. (2020). Impacts of dialogical storybook reading on young children's reading attitudes and vocabulary development. *Reading Improvement*, 57(1), 40-45.
- Lever, R. ve Sénéchal, M. (2011). Discussing stories: On how a dialogic reading intervention improves kindergartners' oral narrative construction. *Journal of experimental child psychology*, 108(1), 1-24.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber*. S. Turan (Çev. Ed.). Ankara: Nobel.
- Mol, S. E., Bus, A. G., De Jong, M. T. ve Smeets, D. J. (2008). Added value of dialogic parent-child book readings: A meta-analysis. *Early education and development*, 19(1), 7-26.
- Oğuz, E. (2017). Sesli kitap okuma etkinliğinde, annenin kültürel sermayesinin çocuğun okul öncesi okuryazarlık gelişimine etkisi. *Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi*, 5(10), 235-255.
- Oktay, A. (2000). Kitap çocuğun dünyasına ne zaman girmeye başlar? M.R. Şirin (Ed). *99 Soruda Çocuk Edebiyatı içinde* (173-175 ss). İstanbul: Çocuk Vakfı.
- Oktay A. (2004). *Yaşamın Sihirli Yılları*. Okul Öncesi Dönem. İstanbul: Epsilon.
- Öztürk Samur, A. ve Çiftçi, Y. (2019). Ailelerin nitelikli çocuk edebiyatı ürünlerini seçebilme yetkinlikleri. *Iğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18, 327-354.
- Patton, Q. M. (1990). *Qualitative Evaluation and Research Methods* (2nd ed.), London: Sage.
- Powell, D. R., Diamond, K. E., Burchinal, M. R., ve Koehler, M. J. (2010). Effects of an early literacy

- professional development intervention on head start teachers and children. *Journal of educational psychology*, 102(2), 299.
- Sanders, M. R. ve Woolley, M. L. (2005). The relationship between maternal self-efficacy and parenting practices: Implications for parent training. *Child: care, health and development*, 31(1), 65-73.
- Sharp, C. (2002). Study Support and The Development Of Self-Regulated Learner. *Educational Research*, 44(1), 29-42.
- Schunk, D.H. (1990). Goal Setting and Self Efficacy-During Self –Regulated Learning. *Educational Psychologist*, 25(1), 71-86.
- Senemoğlu, N. (2007). *Gelişim öğrenme ve öğretim kuramdan uygulamaya*, Ankara: Gazi Kitabevi.
- Sever, S. (2010). *Çocuk ve Edebiyat*, İzmir: Tudem.
- Sever, S. (2013). *Çocuk Edebiyatı ve Okuma Kültürü*. İzmir: Tudem.
- Sever, S. (2008). Okul öncesi dönemdeki çocuklara seslenen kitaplarda bulunması gereken temel özellikler. Güneş, Z. (Ed.), *Çocuk edebiyatı içinde* (55-70 ss.). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Sevigny, P. R.ve Loutzenhisler, L. (2010). Predictors of parenting self-efficacy in mothers and fathers of toddlers. *Child: care, health and development*, 36(2), 179-189.
- Sim, S. S., Berthelsen, D., Walker, S., Nicholson, J. M., ve Fielding-Barnsley, R. (2014). A shared reading intervention with parents to enhance young children's early literacy skills. *Early child development and care*, 184(11), 1531-1549.
- Szabo, T. G., Richling, S., Embry, D. D., Biglan, A. ve Wilson, K. G. (2020). From helpless to hero: Promoting values-based behavior and positive family interaction in the midst of COVID-19. *Behavior analysis in practice*, 13(3), 568-576.
- Şirin, M. (2000). *Çocuk Edebiyatı. 99 soruda çocuk edebiyatı içinde*, (9-33 ss). İstanbul: Çocuk Vakfı
- Tetik, G., ve Işıkoğlu Erdoğan, N. (2017). Diyaloğa dayalı okumanın 48-60 aylık çocukların dil gelişimine etkisi [The Effects of Dialogic Reading on 48-60 Months Old Children's Language Development]. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(2),
- Tezel, M., Arslan Çiftçi, H. ve Uyanık, G. (2019). Annelerin okul öncesi dönem çocuklarına kitap okuma ve almaya ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(3), 741-759.
- Tian, F., Li, H., Tian, S., Yang, J., Shao, J., ve Tian, C. (2020). Psychological symptoms of ordinary Chinese citizens based on SCL-90 during the level I emergency response to COVID-19. *Psychiatry research*, 288, 112992.
- Torales, J., O'Higgins, M., Castaldelli-Maia ve J. M., Ventriglio, A. (2020). The outbreak of COVID-19 coronavirus and its impact on global mental health. *International Journal of Social Psychiatry*, 66(4), 1-4.
- Trivette, C. M., Dunst, C. J., ve Gorman, E. (2010). Effects of parent-mediated joint book reading on the early language development of toddlers and preschoolers. *Center for Early Literacy Learning*, 3(2), 1-15.
- Tür, G. (2001). *Okul öncesi eğitimde kitap seçimi. Gazi Üniversitesi Anaokulu/Anasınıfı Öğretmeni El Kitabı*. İstanbul: Ya-Pa.
- Türnüklü, A. (2001). Eğitim bilim alanında aynı araştırma sorusunu yanıtlamak için farklı araştırma tekniklerinin birlikte kullanılması. *Eğitim ve Bilim*, 26(120).
- Veryeri Alaca, I., ve Küntay, A. C. (2015). Türkiye'de 0-3 Yaş Aralığındaki Bebek ve Çocukların Kitapla Tanıştırılması (Çev. Uşşaklı, E.) İçinde Kümmerling-Meibauer, B (Eds.) Erken Okuryazarlık: 0-3 Yaş Çocuk Kitapları (s. 9-29). İstanbul: Koç Üniversitesi.
- Yıldız Bıçakçı, M., S. Er ve N. Aral. (2018). Etkileşimli öykü kitabı okuma sürecinin çocukların dil gelişimi üzerine etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(1), 201-208.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (8.baskı). Ankara: Seçkin.

## STRUCTURED ABSTRACT

### A Review of the Effects of Parents' Reading Together Activities with their Children on Parents and Children during the COVID-19 Pandemic

#### Introduction

The family environment has a tremendous impact on children's interest in reading. Books read to children during the preschool period reinforces the emotional bond between the child and the adult (Sever, 2010; Şirin, 2000). Parents' reading together activities with their children strengthens family ties and allow children to establish warm relations with their parents.

There are studies suggestive of the fact that the process of parent-children reading together supports the development of children in a number ways, including language, writing awareness, and social behaviors and has a positive effect on their families' reading skills (Çelebi Öncü, 2016; Dexter and Stacks, 2014; Efe and Temel, 2018; Er, Aral and Yıldız Bıçakçı, 2013; Işıtan, Saçkes, and Biber, 2020; Tetik and Erdogan, 2017; Trivette, Dunst, and Gorman, 2010; Yıldız Bıçakçı, Er and Aral, 2018;).

It is important that the act of reading starts in the family, in the home environment (İnce Samur, 2014). Nevertheless, some parents fail to read to their children or read less compared to other parents. There may be a number of reasons why parents cannot read books with their children. These include socio-economic status of families, reading culture at home, and family's attitude towards reading (Bradley & Corwyn, 2002; Işıkoğlu Erdoğan, 2016; İnce Samur, 2014; Oğuz, 2017). Another reason why parents cannot read books to their children may be because of the fact that they believe they do not have the said skill and they do not consider themselves sufficient in that regard. A person may not use the learned skills if he or she consider oneself without self-efficacy or does not see oneself sufficient in that regard. They may not sustain required performance and make efforts to fulfill a given task. Therefore, if parents believe they have necessary competence to read a book to their child, they may be more willing in that regard upon an increase in their self-efficacy (Bandura, 1989; Er, Aral, & Yıldız Bıçakçı 2013; Kotaman, 2009).

The present study aimed to investigate the effects of parent-child reading together activities with preschool children on parents and children during the COVID-19 Pandemic.

#### Method

For the purposes study, a hybrid method, which included quantitative and qualitative research techniques was used in combination. Designed as a study based on a hybrid method, an experimental approach, which included pretest-post-test and an experimental group and a control group was used to investigate the self-efficacy of parents in reading storybooks as regards the quantitative domain of the present study.

#### Results and Discussion

As regards the parents included in the study, reading together activity by parents and children during the pandemic can be said to have increased the parents' self-efficacy about reading books to their children. These results are consistent with that reported in the relevant literature. Işıkoğlu Erdoğan, Şimşek, and Canbeldek (2017) suggested in their study that there was an urgent need to investigate the factors that motivated parents or prevented them from reading books to their children. The results of this study indicated that one of the motivating factors for parents to read books was to increase in their self-efficacy and the self-efficacy belief. It is important for parents to realize the foregoing change and improvement in their children and themselves as a result of reading books together. Bandura (1977; 1989) suggested that successful experiences, modeling, and experimentation by proxy affected self-efficacy beliefs. Therefore, the fact that self-efficacy belief is influenced by positive experiences in taking action and displaying skills, will also be a separate gain with respect to the sustainability of reading together activity with the child.

In the qualitative part of the research that constituted the second stage of the study, which included combined use of qualitative and quantitative methods, the parents' self-efficacy about reading stories increased based on the interviews with the parents in the experimental group about reading together. It

was understood that reading together contributed to the cognitive, linguistic, and social-emotional development area and creativity of children and also supported positive interaction within the family.

A review of the results based on the parents' views upon parent-children reading together activities during the pandemic suggested that the first domain, i.e., the effects on self-efficacy with regard to reading story books, was consistent with the quantitative part of the research and suggested an increase in the parents' self-efficacy towards reading stories. It was seen that the results from the quantitative domain of the study were supported by the views of parents reported in the qualitative domain.

It was found in the present study that the training provided to the parents increased the self-efficacy of the parents about reading stories. Therefore, the foregoing result is suggestive of the fact that that parents with increased self-efficacy would contribute to the development of the child based on that competence. The previous self-efficacy studies indicated that there was a correlation between the parents' self-efficacy belief level and the development of the child (Sevigny & Loutzenhiser, 2010).

The study results showed that there was a significant difference by the mean difference scores of the experimental and control groups as indicated by the quantitative results. The mean self-efficacy scores of the adults in the experimental group, who attended to the parent-child information and book reading seminars were higher compared to those in the control group. In addition, as regards the qualitative results of the study, the parents reported during the interviews that they could distinguish a qualified children's book suitable for the age, development, and interests of their child and select them accordingly based on the physical and content characteristics of the book. Families, who felt competent in selecting quality children's books, were more willing to read books with their children. This is suggestive of the fact that the qualitative and quantitative data were consistent.

It was seen a result of interviews with the parents that their reading skills were improved, that the parents and children continued to read books together subsequent to the seminars, that they were more willing and spared more time to read books to their children, and that the parents also benefited from the techniques associated with asking questions and feedback strategies while reading a book to their child. As a result of the present study, parents reported that reading together activity had had a positive effect on cognitive, linguistic, and social development and creativity of their children and that the children's interest and love was improved. Furthermore, the parents reported that the time spent with their children during the reading together activity allowed them to get to know their children better and created a discussion platform, thus contributed to the interaction within the family.



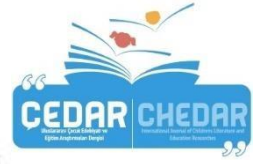


## Uluslararası Çocuk Edebiyatı ve Eğitim Araştırmaları Dergisi

Cilt: 6, Sayı:1, 2022, Sayfa: 41- 51

International Journal of Children's Literature and  
Education Researches

Volume: 6, Number: 1, 2022, Page: 41- 51



### Okul Öncesi Popüler Bilim Konulu Hikâye Kitaplarının Değerlendirilmesi\*

S. Seda BAPOĞLU DÜMENCI\*\*  
Uluslararası Fındık Üniversitesi, Türkiye

Emin DEMİR\*\*\*  
Tarsus Üniversitesi, Türkiye

Geliş Tarihi / Submitted: 08 / 12 / 2022 Kabul Tarihi / Accepted: 27 / 12 / 2022

**Özet:** Bu araştırmada, amaçlı örnekleme doğrultusunda sınırlı kaynakların en etkin şekilde kullanılması amacıyla kamu kurum kreşi kütüphanesinde bulunan okul öncesi popüler bilim konulu hikâye kitaplarının değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Nitel araştırma yöntemlerinden doküman inceleme deseninde gerçekleştirilen araştırmada, veri toplama aracı olarak Deniz ve Gönen (2020) tarafından geliştirilen “Resimli Öykü Kitaplarını Değerlendirme Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek 21 maddeden oluşmakta olup, resimleme ve içerik özellikleri açısından değerlendirmektedir. Kamu kurum kreşindeki kütüphanede, 2008-2021 yılları arasında yer alan okul öncesi popüler bilim konulu hikâye kitaplarının, 3’ü yerli, 41’i yabancı yazar tarafından yazılmış olan toplam 44 kitap incelenmiştir. Elde edilen bulgular içerik ve resimleme özellikleri bakımından incelendiğinde; 44 kitaptan, 37’sinin yeterli, 6’sının kısmen yeterli, 1 kitap ise yetersiz olarak değerlendirilmiştir. Yabancı yazarların çoğunlukta olduğu ve çeviri kitapların yer aldığı araştırma örnekleminde, okul öncesi dönemde popüler bilim konulu hikâye kitaplarının genel anlamda resimleme ve içerik özelliklerinin yeterli olduğu sonucu elde edilmiştir. Kitap alım sürecinde kurumda bulunan çocuk gelişimciler ve okul öncesi öğretmenleri görev almaktadır. Bu süreçte çocuk gelişimcilerin ve okul öncesi öğretmenlerinin kitapların satın alma sürecinde etkin rol alması, çocukların ulaşabildiği kitapların resimleme ve içerik açısından yeterli kitaplara erişmesine katkı sağladığı düşünülmektedir.

**Anahtar Sözcükler:** Çocuk kitapları, resimli öykü kitapları, çocuk edebiyatı, bilim kitapları, çocuk gelişimi.

**Abstract:** In this research, it is aimed to evaluate the preschool popular science story books in the public institution nursery library. In the research, which was carried out in the document review design, which is one of the qualitative research methods, the “Picture Story Books Evaluation Scale” developed by Deniz and Gönen (2020) was used as a data collection tool. The scale consists of 21 items and evaluates it in terms of illustration and content features. A total of 44 books, 3 of which were written by local and 41 foreign authors, of the story books on popular science in preschool between the years 2008-2021 were examined in the library in the public institution nursery. When the findings are examined in general; Out of 44 books, 37 were evaluated as sufficient, 6 as partially sufficient, and 1 book as insufficient. In the research sample, in which foreign authors are in the majority and translation books are included, it was concluded that the illustrations and content features of the story books on popular science in the preschool period were sufficient in general. Child developmentalists and preschool teachers in the institution take part in the book purchase process. In this process, it is thought that the active role of child development and preschool teachers in the purchasing process of the books contributes to the access of the children to the books that are sufficient in terms of illustration and content.

**Keywords:** Children's books, picture story book, children's literature, science books, child development.

#### Giriş

\* Bu araştırma, 27-29 Mayıs 2022 tarihleri arasında düzenlenen 3. Uluslararası Çocuk Kütüphaneleri Sempozyumunda sözel bildiri olarak sunulmuştur.

\*\* Sorumlu Yazar, Dr., 0000-0003-2878-1120, seda.dumenci@mta.gov.tr

\*\*\* 0000-0002-9438-2921, emindemir033@gmail.com



Çocuk edebiyatı ustalık ve titizlik isteyen bir alan olup, çocuk gerçekliği ve bakışı, çocukların kitaba olan bağlılığı ile belirlenmektedir (Şirin, 2016). Çocuk edebiyatı türlerinden birisi olan resimli hikâye kitapları, öğretmenlerin okul öncesi eğitim etkinliklerini desteklemek için kolayca ulaşabilecekleri ve kullanabilecekleri materyaller arasında yer almakta olup (Soyer, 2009), yaş, gelişim özellikleri, çocukların ilgi ve ihtiyaçları dikkate alınarak hazırlandığında çok önemli eğitim araçları arasında yer almaktadır (MEB, 2013). Eğitim aracı olmanın yanı sıra, çocukların tüm gelişim alanlarını destekleyebilme ve eğlendirici nitelikte olması bir nevi yoldaş olması beklenmektedir (Hunt, 2011). Çocukların büyüme sürecinde önemli araçlardan biri olan kitaplar, çocukların erken çocukluk eğitiminde önemli bir rol de oynamaktadır (Zhou ve Li, 2021). Bu nedenle çocuk kitapları, çocuğun çok yönlü gelişimine katkıda bulunacak, ruh dünyasına zenginlikler katabilecek, farklı algı, anlayış kazandırma potansiyeli taşımalı (Dursunoğlu, 2007) ve öncelikle kitapta yer alan kavramları didaktik bir şekilde tanıtmak yerine, çocukların kendilerini de dahil etmek üzere başkalarının onu anlamalarına yardım etmenin yollarını bulmalarını da sağlamalıdır (Morrow, 2005). Özellikle okul öncesi dönem, sınırlı deneyim ve zengin kelime hazinesi için kritik bir pencereyi temsil etmektedir (Bowman ve diğerleri, 2001). Okul öncesi dönemde çocuk hikâye kitaplarının, fen ve matematik alanındaki öğrenme fırsatlarını yaratabilmesi için, öğretmenler tarafından eğitim programlarına entegre edilmeye teşvik edilmektedir (NAEYC, 2009). La Paro ve diğerleri (2009), okul öncesi eğitim döneminde daha fazla bilim konulu etkinliklere yer verilmesi ile öğrenme fırsatlarının kalitesinin artmasına yardımcı olduğunu ifade etmektedirler. Çocukluk merakı gerçek bilime yol açan önemli bir anahtar olduğu ve dünyada olan şeylerin nedenlerini bilerek küçük çocukların heyecan duymalarına ve fayda sağlamalarına yardımcı olma noktasında bilimin önemli bir rolü olduğu vurgulanmaktadır (Bulut ve Kuşdemir, 2013). Popüler bilim sayesinde bireylerin çevre ile aktif katılım yoluyla temel kavramlar edinerek, akademik becerilerin dışında bilimsel okuryazarlığın geliştirilmesi hedeflenmektedir (Parkinson ve Adendorff, 2004). Erken çocukluk dönemindeki bilim konulu uygulamaları, küçük çocukların doğal meraklarından yararlanarak bilimsel süreç becerilerinin geliştirmelerine, gözlemlenmelerine, tahmin etmelerine, ölçmelerine, saymalarına, grafik yorumlamalarına, küçük gruplar halinde çalışmalarına destek sağlamaktadır (Gerde ve diğerleri, 2013). Bu dönemdeki çocukların içerikle ilgili kelime bilgisinin daha sonraki öğrenmeyi kolaylaştıracağı ve okuduğunu anlamayı ve daha gelişmiş fen ve sosyal bilimler öğrenmesini teşvik ettiği varsayılmaktadır (Hirsch, 2006). Özellikle erken çocukluk döneminde, fen eğitimi sırasında eğitimcilerin fen eğitimi tasarlama ve uygulamaya yönelik bilgi eksikliklerinin bulunması (Greenfield ve diğerleri, 2009), çocukların fene ilişkin olumsuz deneyimleri (French, 2004) ve benzer sebepler dolayısıyla çocukların etkili fen eğitimi ve deneyimleri olmadan gerekli bilgi ve becerileri geliştirmeleri pek olası görünmemektedir (Gelman ve Brenneman, 2004). Okul öncesi eğitimde, fen ve matematik eğitimi ile çocukların sorgulama, kelime dağarcığı ve bilimsel kavram ve süreçleri anlamaları üzerinde etkiler gösterdiği (French, 2004), akademik başarının yanı sıra daha sonraki sınıflarda matematik okuryazarlığını da olumlu etkilediği bilinmektedir (Grissmer ve diğerleri, 2010). Fen konulu kitaplar ile etkileşimli kitap okumalarını destekleyecek, küçük çocuklarda bilimsel süreçlerin daha eksiksiz anlaşılmasını sağlayabilecek, dilsel, estetik ve deneyimsel bağlamlar oluşturabilecek okul öncesi dönemdeki popüler bilim konulu kitapların sayıca azlığı göze çarpmaktadır. Ayrıca karmaşık kavramların anlatımındaki zorluk, yoğun bilgi içermesi gibi çeşitli sebeplerden dolayı okul öncesi dönemde az sayıda kitap bulunmaktadır (Leung, 2008). Halbuki dil gelişimini destekleyerek okuryazarlık becerilerinin kazanılması, problem çözme, sosyal etkileşim, öz düzenleme, planlama ve dikkat yönetimi alanlarındaki hedefler, gelişimsel ödevlerin kazanılmasına yardımcı olmaktadır. Bu kazanımların da olabildiğince erken dönemde desteklenmesi ile hem çocukların biyolojik olarak etraflarındaki dünya hakkında bilgi edinmeye hazır hale gelmesine hem de üst düzey bilişsel becerilerin kullanılmasını sağlamaktadır (French, 2004). Özellikle ekonomik açıdan dezavantajlı çocukların kitap okuma alışkanlıklarının desteklenmesiyle fen bilgisi ve sosyal bilimlerdeki kelime hazinelerini geliştirebilecekleri sonucuna ulaşılmıştır (Gonzalez ve diğerleri, 2011). Ne yazık ki bu denli önemli kazanımların olduğu popüler bilim konulu çalışmaların ulusal literatürdeki azlığı dikkat çekmektedir (Kılıç, 2009).

Okul öncesi dönemi hikâye kitaplarına ilişkin yapılan araştırmalar incelendiğinde, masal ve hikâye kitaplarının incelenmiş olduğu (Gönen, 1993), inceleme kriterleri arasında içerik yapısı, fiziksel özellikler ve okuma alışkanlıklarının yer aldığı görülmektedir. İçerik açısından ele aldığı konular incelendiğinde; okul öncesi dönem resimli öykü kitaplarının coğrafi kavramlar açısından incelenmesi

(Kılıç, Güleç ve Genç, 2014), hikâye ve masallardaki değerlerin incelenmesi (Cengiz ve Duran, 2017), okul öncesi hikâye kitaplarının okunabilirlik açısından incelenmesi (Çeçen ve Aydemir, 2011), okul öncesi çocuklarına yönelik yayınlanan hikâye kitaplarının şiddet ve korku öğeleri açısından incelenmesi (Dağlıoğlu ve Çamlıbel Çakmak, 2009), okul öncesi dönem resimli çocuk kitaplarında yer alan baba figürünün incelenmesi (Karaaslan ve diğerleri, 2018), TÜBİTAK tarafından yayınlanan çocuk kitaplarının içerik özelliklerinin incelenmesi (Bulut ve Kuşdemir, 2013), küçük çocukların öykü kitaplarında öğrenmeyle ilgili değerlerin incelenmesi (Cheung ve diğerleri, 2017), eğitimde elektronik hikâye kitaplarının incelenmesi (Chen ve diğerleri, 2003) konulu çalışmalar yer almaktadır. Fiziksel özellikler açısından incelendiğinde; okul öncesi eğitime yönelik resimli çocuk kitaplarının bulunması gereken temel özellikler açısından incelenmesi (Körükçü, 2012), TÜBİTAK çocuk kitaplığı dizisindeki kitapların dış yapısal ve iç yapısal olarak incelenmesi (Demircan, 2006) konulu araştırmalar göze çarpmaktadır. Hikâye kitaplarının farklı okuma tekniklerini araştıran çalışmalar incelendiğinde; okul öncesi dönemde anne-çocuk birlikte hikâye kitabı okuma davranışlarının incelenmesi (Arıcı ve Tüfekci Akcan, 2019), etkileşimli hikâye kitabı okuma programının çocukların bilimsel kelime kazanımına etkisi (Okyay ve Kandır, 2019), etkileşimli cd-rom öykü kitapları ve genç okuyucuların okuduğunu anlaması (Doty ve diğerleri, 2001) konulu çalışmalar yer almaktadır. Özellikle ekonomik açıdan dezavantajlı çocukların erken çocukluk dönemindeki kelime dağarcığının geliştirilmesi ile gelecekte stratejik amaçlı öğretim ve eğitim fırsatları içerdiğini gösteren araştırmalar da alanyazında göze çarpmaktadır (Deniz ve Gönen, 2021). Yine alanyazındaki araştırmalar göz önüne alındığında erken çocukluk döneminde resimli hikâye kitapları önem kazanmaya başlamış olup, popüler bilim konusunda yer alan resimli hikâye kitapları eğitimin ilk kademesi olan okul öncesi eğitimde çocukların fen okur yazarlıklarına da katkı sağlamaktadır. Bu çalışma ile kamu kurum kreşi kütüphanesinde yer alan 3-6 yaş arası popüler bilim konulu resimli hikâye kitaplarının incelenmesi amaçlanmıştır. Bu doğrultuda aşağıda bulunan sorulara yanıt aranmıştır:

1. Okul öncesi dönem 3-6 yaş arası popüler bilim konulu resimli hikâye kitaplarının basım yılı, yerli ve yabancı olma durumuna, sayfa sayısına, yayın evi bilgisine göre dağılımı nasıldır?
2. Okul öncesi dönem 3-6 yaş arası popüler bilim konulu resimli hikâye kitaplarının resimleme özellikleri nedir?
3. Okul öncesi dönem 3-6 yaş arası popüler bilim konulu resimli hikâye kitaplarının içerik özellikleri nelerdir?

## Yöntem

### Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada doküman incelemesine dayanan tarama yöntemi kullanılmıştır. Doküman incelemesi (doküman analizi), araştırmacı tarafından yazılı materyallerin gözden geçirilmesini ifade etmektedir (Russell ve Gregory, 2003).

### Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini kamu kurum kreşinde bulunan, 2008-2021 yılları arasında 36-72 aylık çocuklara yönelik, yerli ve yabancı yazarlar tarafından yazılmış resimli hikâye kitapları oluşturmaktadır. Örneklemi ise amaçlı örnekleme (ölçüt örnekleme) yöntemi doğrultusunda, okul öncesi popüler bilim konulu hikâye kitapları içeriğine sahip 44 resimli hikâye kitabı oluşturmaktadır. Bu çalışmada, bir okul öncesi kurum tarafından kullanılan popüler bilim konulu resimli hikâye kitaplarının içerik ve resimleme özellikleri açısından değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Örneklemde yer alan kitaplar tablo 1'de sunulmaktadır.

**Tablo 1:** Örnekleme Dahil Edilen Kitaplar ve Yazarları

No	Kitap Adı	Yazar	No	Kitap Adı	Yazar
1.	Origami ile Bilim Mıknatısın Gücü	Thomas Kingley Troupe	23.	Gün Doğumu Korusu	Suzanne Barton
2.	Origami ile Bilim Çılgın Havalarda	Thomas Kingley Troupe	24.	Kızılgerdan'ın Şarkısı	Suzanne Barton
3.	Origami ile Bilim	Thomas	25.	Çocuklar için Bilim	Chocolate Tree

	Elektrik ile Işıl Işıl	Kingley Troupe		Eğlenceli Statik Elektrik	
4.	Origami ile Bilim Yalnızca Ses	Thomas Kingley Troupe	26.	Çocuklar İçin Bilim Şaşırtıcı Bilgisayarlar	Ok –im Choi Eun-Jin Ahn
5.	Origami ile Bilim Işığ Aıyoruz	Thomas Kingley Troupe	27.	Çocuklar İçin Bilim Yaylan ve Zıplan	Jung- hee Kim Sung-ji Hong
6.	Origami ile Bilim Yalnızca Ses	Eric Braun	28.	Bir Milyon Ne Kadar Büyük?	Anna Milbourne
7.	Origami ile Bilim Kayaçları Öğreniyoruz	Eric Braun	29.	Muhteşem Atlar	Bridget Fitzgerald
8.	Origami ile Bilim Bitkileri İnceliyoruz	Eric Braun	30.	Meşe Palamudu Toprağa Düşünce	Joseph Anthony Cris Arbo
9.	Ne Yapsak da Ormansız Kalmasak?	Josep Palau – Rosa M. Curto	31.	İlk Uzay Kitabım	Emily Bone Lee Cosgrove
10.	Ne Yapsak da Tehlikedeki Türleri Korusak?	Josep Palau – Rosa M. Curto	32.	Kas ve İskelet Sistemi	Joseph Midthun Samuel Hıttı
11.	Küçük Mimarlar Antik Çağ Evleri	Saranne Taylor	33.	Elmer Kar Keyfi	David Mckee
12.	Küçük Mimarlar Yüksek Yapılar	Saranne Taylor	34.	Mucit Cizmo -2 Mucitler Yarışıyor	Pip Jones Sara Ogilvie
13.	Küçük Mimarlar Yeşil Evler	Saranne Taylor	35.	Bir Hayalim Var!	Simon Philip Kate Hindley
14.	Küçük Mimarlar Geleceğin Evleri	Saranne Taylor	36.	Bilim Tavşanı Şarlot	Camille Andros Brianne Farley
15.	Küçük Mimarlar Masallardaki Evler	Saranne Taylor	37.	Kış	Nuria Roca Rosa M Curto
16.	Bilim ve Merak Değişen Hava Değişen Mevsimler	Alejandro Algarra	38.	Sonbahar	Nuria Roca Rosa M Curto
17.	Bilim ve Merak Hayvanların Renkleri	Alejandro Algarra	39.	Eğlenceli Matematik Masalları	Greg Tang Hearher Cahoon
18.	Bilim ve Merak Hayvanlar Nerede Yaşar?	Alejandro Algarra	40.	Daha Eğlenceli Matematik Masalları	Greg Tang Hearher Cahoon
19.	Hava Durumu Bulutlar	Helen Cox Cannons	41.	Eğlenceli Bilim Gündüz ve Gece	Imke Rudel Anne Ebert
20.	Hava Durumu Gök Gürültüsü ve Şimşekler	Helen Cox Cannons	42.	STEM Hikâyeleri Sığmak	S.S. Bapoğlu Dümenci, Emin Demir, Müdriye Yıldız Bıçakçı
21.	Hava Durumu Kar	Helen Cox Cannons	43.	STEM Hikâyeleri Kule	S.S. Bapoğlu Dümenci, Emin Demir, Müdriye Yıldız Bıçakçı
22.	Hava Durumu Rüzgâr	Helen Cox Cannons	44.	STEM Hikâyeleri Terazi	S.S. Bapoğlu Dümenci, Emin Demir, Müdriye Yıldız Bıçakçı
				<b>Toplam</b>	<b>44</b>

### Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak Deniz ve Gönen (2020) tarafından geliştirilen, “Resimli Öykü Kitaplarını Değerlendirme Ölçeği” kullanılmıştır. Geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları sonucunda ölçek tek boyuttan ve toplam 21 maddeden oluşmaktadır. Tek boyuttan oluşan ölçek ile örnekleme dahil edilen kitaplar biçimsel özellikler, içerik özellikleri ve resimleme özellikleri olmak üzere üç konu dahilinde incelenmiştir. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 21 puan, en yüksek puan ise 63 puandır. Resimli öykü kitaplarının niteliği açısından ölçek puanlamasında 21 puan-34 puan arası yetersiz, 35 puan-49 puan kısmen yeterli, 50 puan-63 puan yeterli olarak kabul edilmektedir. Ölçekten alınan puanların düşük olması resimli öykü kitabının niteliğinin yetersiz olduğunu belirtirken, yüksek puan

alınması öykü kitabının niteliğinin yüksek olduğunu belirtmektedir.

### Veri Toplama Süreci ve Verilerin Analizi

Veri toplama sürecinde dokümanlarda bulunan verileri bulma, seçme, anlamlandırma, değerlendirme ve sentezlemeyi içermektedir. Doküman analizi, daha sonra özellikle içerik analizi yoluyla ana temalar, kategoriler ve vaka örnekleri halinde organize edilerek, araştırmaya konu edilen verileri sınıflamaya yardımcı olmaktadır (Labuschagne, 2003). Bu doğrultuda kamu kurum kreşinde bulunan popüler bilim temalı kitaplar seçilmiş ve araştırma kapsamında incelenmiştir. Her kitap ilgili madde açısından araştırmacılar tarafından değerlendirilip tartışılarak nihai puan verilmiştir. Kitapların değerlendirilmesinden sonra elde edilen puanlar istatistiksel analiz programına aktarılmıştır. Ölçeğe ait toplam puan ve maddeler üzerinden frekans ve yüzdeleri hesaplanmıştır.

### Bulgular ve Yorum

Araştırma sonucunda elde edilen bulgular incelendiğinde çalışma grubunda yer alan kitapların %6.8'i yerli, %93.2'si yabancı olup; kitapların yayınevlerinin %88.6'sı yerli, %11.4'ü yabancıdır. Popüler bilim konulu kitapların %70.4'ü Türkiye Bilimsel ve Teknik Araştırma Kurumu (TÜBİTAK) tarafından yayınlanmıştır. Kitapların yayın yılı incelendiğinde, 2018 yılının çoğunlukta olduğu, sonrasında 2019 ve 2020 yıllarında kitapların yayınlandığı görülmüştür. Sayfa sayısı bakımından kitapların %75'inin 25-36 sayfa aralığında olduğu belirlenmiştir.

**Tablo 2:** Kitapların Genel Özellikleri

	f	Yüzde		f	Yüzde
<b>Yazar Bilgisi</b>			<b>Yayın Yılı Bilgisi</b>		
Yerli	3	% 6.8	2008	2	%4.5
Yabancı	41	%93.2	2011	2	%4.5
<b>Yayın Evi Bilgisi</b>			2012	1	%2.3
Yerli	39	%88.6	2013	1	%2.3
Yabancı	5	%11.4	2014	1	%2.3
<b>Yayın evi bilgisi</b>			2016	1	%2.3
Tübitak	31	%70.45	2017	2	%4.5
Sola kidz	3	%6.81	2018	16	%36.4
Pearson	2	%4.54	2019	11	%25.0
Altın kitaplar	2	%4.54	2020	6	%13.6
Doruk	2	%4.54	2021	1	%2.3
Mavi Kelebek	1	%2.27	<b>Sayfa Sayısı Bilgisi</b>		
Mikado yayınları	1	%2.27	0-24	7	%15.9
Domingo	1	%2.27	25-36	33	%75.0
Türkiye İş Bankası	1	%2.27	37-50	4	%9.1

Tablo 3'te çalışma grubunda yer alan kitapların Resimli Öykü Kitaplarını Değerlendirme Ölçeğinden aldıkları puanların dağılımı sunulmuştur. Resimli hikâye kitaplarının niteliği açısından ölçek puanlamasında 21 puan-34 puan arası yetersiz, 35 puan-49 puan kısmen yeterli, 50 puan-63 puan yeterli olarak değerlendirilmektedir. Çalışma grubunda yer alan kitapların %84,1'inin yeterli olduğu belirlenmiştir. %13,6'sı kısmen yeterli olarak değerlendirilmiş olup %23'ü yetersiz olduğu saptanmıştır.

**Tablo 3:** Toplam Puan Bilgisi ve Değerlendirme Sonuçları

Puan	f	Yüzde	Değerlendirme	f	Yüzde
23	1	%2.3	Yetersiz	1	%2.3
42	1	%2.3			
46	4	%9.1	Kısmen yeterli	6	%13.6
48	1	%2.3			
52	8	%18.2	Yeterli	37	%84.1

53	1	%2.3		
54	1	%2.3		
55	2	%4.5		
56	2	%4.5		
57	6	%13.6		
59	2	%4.5		
60	2	%4.5		
61	7	%15.9		
62	2	%4.5		
63	4	%9.1		
<b>Toplam</b>	<b>44</b>	<b>%100.0</b>	<b>44</b>	<b>%100.0</b>

Tablo 4'te Resimli Öykü Kitaplarını Değerlendirme Ölçeğine ait maddelerin değerlendirmeleri sunulmaktadır. 44 kitabın genel değerlendirmesi yapıldığında ortalama 55,11 puan olarak yeterli olarak değerlendirildiği belirlenmiştir. Kitapların kapak resimlerinin değerlendirilmesinde %56,8'inin yeterli olduğu görülmektedir. Kitaplarda yer alan resimlerin estetik açısından değerlendirilmesinde (madde 4) %52,3'ünün kısmen yeterli olduğu saptanmıştır. Benzer şekilde çocukların ruhsal ihtiyaçlarını gidermeye yönelik olarak (madde 10) kitapların yarısının kısmen yeterli olduğu belirlenmiştir. Kitaplarda yer alan öykünün giriş, gelişme ve sonuç bölümleri var olma (madde 17) durumu incelendiğinde kitapların %56,8'inin kısmen yeterli olduğu belirlenmiştir. Madde bazında bakıldığında öykülerin öğüt verici ve öğretici olmaması durumu (madde 14) en düşük puan ortalamasına sahiptir. Bunun yanında kitabın aynı sayfasında bulunan metinlerin ve resimlerin uyumlu olma durumu en yüksek ortalamaya sahip olduğu görülmektedir.

**Tablo 4:** Resimli Öykü Kitaplarını Değerlendirme Ölçeğine ait maddelerin dağılımı

	Yetersiz		Kısmen yeterli		Yeterli		Puan $\bar{x}$
	f	%	f	%	f	%	
1. Kapak resmi ilgi çekicidir.	5	11.4	14	31.8	25	56.8	2.45
2. Kitap sayfalarının yarısından fazlası resimlerden oluşmaktadır.	1	2.3	4	9.1	39	88.6	2.86
3. Aynı sayfadaki metinler ve resimler birbiriyle uyumludur.	-	-	2	4.5	42	95.5	2.95
4. Resimler estetik değer taşımaktadır.	2	4.5	23	52.3	19	43.2	2.38
5. Resimler çocuğun gelişim düzeyine uygundur.	1	2.3	5	11.4	38	86.4	2.84
6. Kitaptaki karakterlerin özellikleri ve hareketleri (beden dili, duygular vb.) resimlere doğru yansıtılmıştır.	2	4.5	14	31.8	28	63.6	2.59
7. Resimlemede kullanılan renkler canlı ve dikkat çekicidir.	1	2.3	10	22.7	33	75.0	2.72
8. Öykünün konusu çocuğun yaşına ve gelişim düzeyine uygundur.	2	4.5	13	29.5	29	65.9	2.61
9. Öykünün konusu çocuklar açısından ilgi çekicidir.	1	2.3	8	18.2	35	79.5	2.77
10. Öykü çocukların ruhsal ihtiyaçlarını giderecek niteliktedir.	2	4.5	22	50.0	20	45.5	2.49
11. Öykü çocuğun yaratıcı hayal gücünü beslemektedir.	2	4.5	19	43.2	23	52.3	2.47
12. Öyküde kullanılan dil açık, anlaşılır ve dil bilgisi açısından doğrudur.	1	2.3	14	31.8	29	65.9	2.63
13. Öyküde kullanılan dil ve üslup çocukların yaşına ve gelişim düzeyine uygundur.	1	2.3	14	31.8	29	65.9	2.63
14. Öykünün üslubu öğüt verici ve öğretici değildir.	1	2.3	27	61.4	16	36.4	2.34
15. Öykü çocuğun sözcük dağarcığını geliştirecek niteliktedir.	2	4.5	20	45.5	22	50.0	2.45
16. Öykünün ana fikri/teması açık, net ve anlaşılırdır.	1	2.3	7	15.9	36	81.8	2.79
17. Öykünün giriş, gelişme ve sonuç bölümleri vardır.	2	4.5	25	56.8	17	38.6	2.34
18. Öyküde yer alan karakterler çocuğun özdeşim kurması ve model alması için uygundur.	1	2.3	10	22.7	33	75.0	2.72
19. Öykü etik ve evrensel değerlere (sevgi, saygı, demokrasi vb.) önem vermektedir.	1	2.3	13	29.5	30	68.2	2.65
20. Öykü dil, din, etnik köken, cinsiyet vb. açısından kalıp yargılar oluşturmamaktadır.	2	4.5	7	15.9	35	79.5	2.75
21. Öykü çocuğa çözebileceği problemler sunmaktadır.	2	4.5	10	22.7	32	72.7	2.68
<b>Toplam</b>							<b>55.11</b>

## Sonuç ve Tartışma

Popüler bilim kitaplarının bilimsel okuryazarlık, fene karşı olumlu tutum geliştirmedeki etkisinin bilinmesine rağmen ne yazık ki hak ettiği öneme sahip değildir (Nag, 2001). Kütüphanede yer alan tüm kitapların sayısı 738 iken, popüler bilim konulu kitapların sayısının 44 olduğu da alanyazını destekler niteliktedir. Okul öncesi dönemi 3-6 yaş arası popüler bilim konulu resimli hikâye kitapları dağılımı incelendiğinde, popüler bilim konularının anlatılmasında oyun temelli yaklaşımlardan, etkinliklerden destek almaları ve didaktik bilgileri de olabildiğince doğal olarak ifade ettikleri görülmektedir (Newcombe ve diğerleri, 2009). Erken çocukluk döneminde çocukların bilime olan meraklarını arttırmak için dünya ve evren (Hirsch, 2006; Leung, 2008; Newcombe ve diğerleri, 2009), fizik, yer bilimleri ve biyoloji gibi konular hakkında bilgi vererek kelime dağarcıkları geliştirilebilir (Neuman ve Wright, 2010). Kütüphanede yer alan popüler bilim kitaplarının konuları arasında da bilimsel deneyler (Çocuklar için bilim eğlenceli statik elektrik), eko sistem (Ne yapsak da ormansız kalmamak?), biyoloji (Muhteşem atlar), uzay (İlk uzay kitabım) ve meteoroloji (Hava durumu kar) gibi konular yer almaktadır.

Okul öncesi dönem 3-6 yaş arası popüler bilim konulu resimli hikâye kitaplarının içerik özellikleri incelendiğinde; çocuğun kitap ile olan ilişkisinin, sözcükleri hem duyarak hem de görerek tanınmasına, yeni kelimeler öğrenmesine ve duydukları ile gördüklerini ilişkilendirmesini sağlandığı vurgulanmaktadır (Gönen, 2005). Kitap okumanın, okul öncesi dönemi çocukların kelime bilgisini arttırdığı, öğrenmeyi kolaylaştırdığı, okuduğunu anlamayı sağladığı, gelecekte fen ve sosyal bilimlere karşı öğrenmeyi teşvik ettiği varsayılmaktadır (Hirsch, 2006). Popüler bilim konulu öykülerin yaklaşık %95.5'inin (madde15) çocukların sözcük dağarcığını kısmen ve yeterli düzeyde geliştirecek nitelikte olduğu, kitapların yaklaşık %85.4'ünün (madde19) çocuğa çözebileceği problem durumları yarattığı sonucu elde edilmiştir. Özellikle çocuk edebiyatı ürünlerinin çocukların matematik becerilerinin geliştirmesinde, problem durumlarını fark etme, çözüm üretme, deneme ve sınav gibi özelliklerle çözüm sürecine dahil olmalarına fayda sağladığı sonucuna varılmıştır (Hong, 1996). Hikâye kitapları sadece dinleyerek öğretmenin yanı sıra hikâyenin dinlenmesi sırasında da kavrama, örgütleme, neden sonuç ilişkisi kurma ve merak duygularını geliştirmektedir. Buna ek olarak çocukların bilimsel okur yazarlık becerilerini arttırmakta ve bunun sonucunda da sosyal becerileri gelişmektedir. Science Start adlı tematik olarak organize edilmiş bilim modülü kullanılarak, 3 ve 4 yaşındaki çocuklara okunan kitabın, çocukların kelime dağarcığı, okuryazarlık becerileri, problem çözme ve bilim içeriği etrafında sosyal etkileşimler oluşturduğu sonucu elde edilmiştir (French, 2004; Leung, 2008). Kütüphanede yer alan popüler bilim konulu hikâye kitaplarının (%97,7'sinin) (madde20) etik ve evrensel değerlere (sevgi, saygı, demokrasi vb.) önem verdiği görülmüştür. Dursunoğlu (2007), çocuk kitaplarının çocuk gelişimine birden fazla bakış açısı kazandıracak nitelikte olması gerektiğini ifade etmiştir. Özellikle okul öncesi eğitimde fen etkinliklerini, çocukların fenle ve bilimle ilişkili dil kullanımında okul öncesi resimli hikâye kitaplarının desteklediği bilinmektedir (Leung, 2008). Matematik eğitiminin çocuk edebiyatı ile desteklenmesiyle çocuklar tarafından daha çok ilgi gördüğü, tercih edildiği ve bilimsel kavramlarında bütünleştirilmesini sağladığı sonucuna ulaşılmıştır (Devetak ve Vogrinc, 2013). Yine kütüphanedeki popüler bilim konulu kitapların %87,5'inin öyküsünün konusunun, çocuklar açısından ilgi çekici olduğu ve Görgü'nün (2007) de ifade ettiği üzere çocukların meraklarının kitaplar aracılığı ile tetiklendiği ve öğrenmesine fırsat verdiği bilinmektedir. Popüler bilim konulu kitaplar, içerikleri sebebiyle ulaştığı hedef kitle tarafından ilgi çekici olarak nitelendirilmekte ve eğitimde bu tarz kitapların kullanımı ile öğretim aracı olarak kullanılabilir yönleri keşfedilmektedir (Eroğlu ve Sağlam, 2020). Böylece çocukların bilimsel olaylar hakkında fikir üretmelerine de destek verildiği düşünülmektedir.

Okul öncesi dönemi 3-6 yaş arası popüler bilim konulu resimli hikâye kitaplarının fiziksel özellikleri incelendiğinde, kitapların içerik özelliklerinin yanı sıra fiziksel özellikleri de büyük önem taşımaktadır. Özellikle resimlerin metin ile arasındaki ilişki, estetik ve görsel algılarını destekleyecek özelliklere sahip olması gerektiğine işaret edilmektedir (Havise ve Geçgel, 2005; Sever, 2010). Elde edilen bulgular arasında, kitapların %85'inin resimlemede kullanılan renklerin canlı ve dikkat çekici olduğu (madde 7), resimlerin büyük bir çoğunluğunun estetik değer taşıdığı ve %88,6'sının kapak resimlerinin de ilgi çekici olduğu söylenebilir (madde 1). Lin ve diğerleri (2015) de; bilim çizgi romanlarının çocukların bilim öğrenmeye yönelik ilgilerini geliştirme potansiyeline sahip olduğunu belirtmişlerdir.

Sonuç olarak, günümüzde bilimsel bilginin giderek artan bir hızla biriktiği bir toplumda yaşıyor

olmanın en önemli çıktılarında birisi de çocukların erken yaşlardan itibaren bilimsel meraklarının geliştirilmesi ve teşvik edilmesidir. Öğrencilerin popüler bilim kitaplarını incelemelerini sağlamak, onları erişilebilir bilimsel bilgi kaynağıyla tanıştırmak için ideal bir yoldur. Bu araştırma ile okul öncesi popüler bilim konulu hikâye kitaplarının özellikleri incelenmiş ve çoğunluğunun çeviri kitaplardan oluştuğu, büyük bir çoğunluğunun yeterli olduğu ve son yıllarda erken çocukluk dönemindeki popüler bilim konularına yönelik kitapların sayılarında artış olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca kitapların yeterliliklerinin yanı sıra, yerli yazarlarının sayıca yetersiz olduğu ve TÜBİTAK dışındaki yayınevlerinin popüler bilim konusunda hikâye kitaplığının sayıca az olduğu görülmüştür.

### Öneriler

Eğitimcilerin erken çocukluk dönemi popüler bilim konulu hikâye kitaplarının seçiminde bütüncül bir bakış açısı ile incelemeleri, biçimsel ve içerik özelliklerini göz önünde bulundurmaları, bu kapsamda da değerlendirme ölçeklerinden faydalanmaları önerilir. Çocuk edebiyatı konusunda çalışan yazarların da erken çocuklukta popüler bilim konulu hikâye kitaplarının azlığı göz önüne alındığında, bu alanda üretim yaparken resimli öykü kitapları değerlendirme kriterlerini incelemeleri faydalı olabilir. Araştırmacılar için de erken çocuklukta popüler bilim konulu hikâyelerin çocukların bilimsel okur yazarlıklarına olan etkisi araştırma konusu olarak önerilmektedir.

### Kaynakça

- Aral, N., ve Gürsoy, F. (2000). Kitabın çocuğun gelişiminde yeri ve önemi. 1. Ulusal Çocuk Kitapları Sempozyumu: Sorunlar ve Çözüm Yolları. Ankara: AÜ. Eğitim Bilimleri Fakültesi, TÖMER Dil Öğretmen Merkezi Yayınları. 178-186.
- Arıcı, M. ve Tüfekci Akcan, A. (2019). Okul öncesi dönemde anne-çocuk birlikte hikâye kitabı okuma davranışlarının incelenmesi. *Yaşadıkça Eğitim*, 33(1), 100-120.
- Bowman, B. T., Donovan, M. S. ve Burns, M. S. (2001). Eager to learn, Washington, DC: National Academy Press.
- Bulut, P. ve Kuşdemir, Y. (2013). TÜBİTAK tarafından yayınlanan çocuk kitaplarının içerik özelliklerinin incelenmesi. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(12), 215-226.
- Cengiz, Ş., ve Duran, E. (2017). Okul öncesi dönemine ait hikâye ve masallardaki değerlerin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 42(191). 205-233. <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2017.6945>
- Chen, M., Ferdig, R., ve Wood, A. (2003). Understanding technology-enhanced storybooks and their roles in teaching and learning: An investigation of electronic storybooks in education. *Journal of Literacy and Technology*, 3(1), 1-15.
- Cheung, C. S., Monroy, J. A., ve Delany, D. E. (2017). Learning-related values in young children's storybooks: An investigation in the United States, China, and Mexico. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 48(4), 532-541.
- Çeçen, M., ve Aydemir, F. (2011). Okul öncesi hikâye kitaplarının okunabilirlik açısından incelenmesi/A Study On Pre-School Story Books In Point Of Readability. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(16), 185-194.
- Dağlıoğlu, H.E., & Çakmak, Ö. Ç. (2009). Okul öncesi çocuklarına yönelik yayınlanan hikâye kitaplarının şiddet ve korku öğeleri açısından incelenmesi. *Türk Kütüphaneciliği*, 23(3), 510-534.
- Demircan, C. (2006). TÜBİTAK çocuk kitaplığı dizisindeki kitapların dış yapısal ve iç yapısal olarak incelenmesi, *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, 12-27.
- Deniz, A., ve Gönen, M. S. (2020). Resimli öykü kitaplarını değerlendirme ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 4(2), 88-116.
- Deniz, A., ve Gönen, M. S. (2021). Kitap okuma etkinliklerinin ve resimli öykü kitaplarının niteliği ile sosyoekonomik açıdan dezavantajlı çocukların dil gelişimleri arasındaki ilişki. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 9(4), 1376-1399.
- Devetak I., ve Vogrinc J. (2013), *The Criteria for Evaluating the Quality of the Science Textbooks*, in

- Khine M. S. (ed.), *Critical Analysis of Science Textbooks: Evaluating Instructional Effectiveness*, Dordrecht: Springer, 3–15.
- Doty, D. E., Popplewell, S. R. ve Byers, G. O. (2001). Interactive CD-ROM storybooks and young readers' reading comprehension. *Journal of Research on Technology in Education*, 33(4), 375–385.
- Dursunoğlu, H. (2007). Çocuk edebiyatı, (Edit: Ö. Yılar, L. Turan) Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Eroğlu, B., ve Sağlam, H. İ. (2020). Popüler bilim kitapları etkili bir öğretim aracı olarak kullanılabilir mi? *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 9(3), 656-678.
- French, L. (2004). Science as the center of a coherent, integrated early childhood curriculum. *Early Childhood Research Quarterly*, 19, 138–149.
- Gelman, R., ve Brenneman, K. (2004). Science learning pathways for young children. *Early Childhood Research Quarterly*, 19, 150–158.
- Gerde, H. K., Schachter, R. E., ve Wasik, B. A. (2013). Using the scientific method to guide learning: An integrated approach to early childhood curriculum. *Early childhood education journal*, 41(5), 315-323.
- Gonzalez, J. E., Pollard-Durodola, S., Simmons, D. C., Taylor, A. B., Davis, M. J., Kim, M., ve Simmons, L. (2011). Developing Low-Income Preschoolers' Social Studies and Science Vocabulary Knowledge through Content-Focused Shared Book Reading. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 4(1), 25–52.
- Gönen, M. (1993). Anaokulu öğretmenlerinin beş ve altı yaş çocukları için kullandıkları masal ve hikâye kitaplarının niteliklerinin incelenmesi. *Türk Kütüphaneciliği*, 7(2), 83-88.
- Gönen, M. (2005). Dil gelişiminde çocuk kitaplarının rolü. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, 62, 35-36.
- Görgü, A. T. (2007). Masalların çocuğun bilişsel ve duyuşsal gelişimine katkısı. S. Sever (Ed.), II. Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyum Bildiri Kitabı (ss. 537–544). Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Greenfield, D., Jirout, J., Dominguez, Greenberg, A., Maier, M., ve Fuccillo, J. (2009). Science in the preschool classroom: A programmatic research agenda to improve science readiness. *Early Education & Development*, 20, 238–264.
- Grissmer, D., Grimm, K. J., Aiyer, S. M., Murrell, W. M., ve Steele, J. S. (2010). Fine motor skills and early comprehension of the world: Two new school readiness indicators. *Developmental Psychology*, 46(5), 1008–1017.
- Hirsch, E. D. (2006). Building knowledge: The case for bringing content into the language arts block and for knowledge-rich curriculum core for all children. *American Educator*, 30(1), 8–18.
- Havise, Ç. G., & Geçgel, H. (2005). Çocuk edebiyatı. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Hong, H. (1996). Effects of mathematics learning through children's literature on math achievement and dispositional outcomes. *Early childhood research quarterly*, 11(4), 477-494.
- Hunt, P. (2011). *The Routledge companion to children's literature*. Rudd, D. (Ed.), The Modern Language Review. London: Modern Humanities Research Association.
- Karaaslan, A., Kangal, S. B., ve Arslan, S. (2018). Okul öncesi dönem resimli çocuk kitaplarında yer alan baba figürünün incelenmesi. *Uluslararası Çocuk Edebiyatı ve Eğitim Araştırmaları Dergisi (ÇEDAR)*, 2(2), 18-31.
- Kılıç, O. (2009). Çeviri yoluyla popüler bilim: Tübitak yayınları örneğinde Türkiye'de popüler bilim alanında çeviri yaklaşımları ve sorunları. (Yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Kılıç, Ö., Güleç, H., & Genç, S. Z. (2014). Okul öncesi dönem resimli öykü kitaplarının coğrafi kavramları içermesi yönünden incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 35-52.
- Körükçü, Ö. (2012). Okulöncesi eğitime yönelik resimli çocuk kitaplarının bulunması gereken temel



- özellikler açısından incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(2), 243-254.
- Labuschagne, A. (2003). Qualitative Research-Airy Fairy or Fundamental? The Qualitative Report, 8(1), 100- 103.
- La Paro, K. M. L., Hamre, B. K., Locasale-Crouch, J., Pianta, R. C., Bryant, D., Early, D., ... & Burchinal, M. (2009). Quality in kindergarten classrooms: Observational evidence for the need to increase children's learning opportunities in early education classrooms. *Early education and development*, 20(4), 657-692.
- Leung, C. B. (2008). Preschoolers' acquisition of scientific vocabulary through repeated readaloud events, retellings and hands-on science activities. *Reading Psychology*, 29, 165-193.
- Lin, S.F., Lin, H.S., Lee, L., ve Yore, L.D (2015) Are Science Comics a Good Medium for Science Communication? The Case for Public Learning of Nanotechnology, *International Journal of Science Education*, 5(3), 276-294.
- MEB, (2013). Çocuk gelişimi ve eğitimi çocuk edebiyatına giriş, Ankara: MEB.
- Morrow, L. M. (2005). Literacy development in the early years: Helping children read and write. Boston: Allyn and Bacon.
- Nag, K. (2001). Need for popular science books. *Current Science*, 81(1), 10-11.
- National Association for the Education of Young Children. (2009). Developmentally practice in early childhood programs serving children from birth through age 8: A position statement of the National Association for the Education of Young Children. Retrieved from <https://www.naeyc.org/resources/pubs/yc>.
- Neuman, S. B., ve Wright, T. S. (2010). Promoting language and literacy development for early childhood educators: A mixed-methods study of coursework and coaching. *The elementary school journal*, 111(1), 63-86.
- Newcombe, N. S., Ambady, N., Eccles, J., Gomez, L., Klahr, D., Linn, M., Miller, K., ve Mix, K. (2009). Psychology's role in mathematics and science education. *American Psychologist*, 64(6), 538-550.
- Okyay, O., ve Kandır, A. (2021). The impact of interactive storybook reading programme on scientific vocabulary acquisition by children. *Early Child Development and Care*, 191(13), 2067-2077.
- Parkinson, J. ve Adendorff, R. (2004). The use of popular science articles in teaching scientific literacy. *English for Specific Purposes*, 23, 379-396. <https://doi.org/10.1016/j.esp.2003.11.005>
- Russell, C. K., ve Gregory, D. M. (2003). Evaluation of qualitative research studies. *Evidence Based Nursing*, 6(2), 36-40.
- Sever, S. (2010). Çocuk ve edebiyat. İzmir: Tudem Yayınları.
- Soyer, Ç. A. (2009). Okul öncesi dönem çocuk kitapları: Stereotipler ve kimlikler. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(1), 13-27.
- Şirin, M. R. (2016). Edebiyat ve çocuk edebiyatı edebiyatın amacı ve işlevi. *Türk Dili Dergisi*, CX (780), 12, 31.
- Wright, T. S., ve Neuman, S. B. (2014). Paucity and disparity in kindergarten oral vocabulary instruction. *Journal of Literacy Research*, 46(3), 330-357.
- Zhou, C., ve Li, S. (2021, May). Application of children Artificial Intelligence science popularization books based on Augmented Reality technology. In 2021 International Symposium on Artificial Intelligence and its Application on Media (ISAIAM) (pp. 22-26). IEEE.

## STRUCTURED ABSTRACT

### Evaluation of Preschool Popular Science Storybooks

#### Introduction

Children's literature is a field that requires mastery and meticulousness, and it is determined by the reality of the child, his gaze and his commitment to the book (Şirin, 2016). Picture storybooks, one

of the types of children's literature, are among the materials that teachers can easily access and use to support preschool education activities (Soyer, 2009), and are among the most important educational tools when they are prepared considering the age, developmental characteristics, interests and needs of children. (MEB, 2013). Considering the studies in the literature, picture story books have started to gain importance in early childhood, and picture story books on popular science also contribute to children's science literacy in pre-school education, which is the first level of education. With this study, it is aimed to examine the illustrated story books on popular science between the ages of 3-6 in the public institution nursery library.

### **Method**

In this study, descriptive scanning method based on document analysis was used. Document review (also called document analysis) refers to the review of written materials by the researcher. In the research, it was aimed to evaluate the 44 picture story books on popular science used by a preschool institution. The "Picture Story Books Evaluation Scale" developed by Deniz and Gönen (2020) was used as a data collection tool.

### **Results and Discussion**

About distribution of illustrated storybooks on popular sciences between the ages of 3-6 in pre-school period; In the pre-school education period, which is the first stage of education, educators need to get support from a game-based approach and activities in explaining popular science topics, and to convey didactic information as naturally as possible (Newcombe et al., 2009). Although popular science books are known for their effect on scientific literacy and developing positive attitudes towards science, unfortunately, it does not have the importance it deserves (Nag, 2001). Today, one of the most important outcomes of living in a society where scientific knowledge is accumulating at an increasing rate is to be successful in developing and encouraging students' scientific curiosity from an early age. Getting students to review popular science books is an ideal way to introduce them to an accessible source of scientific information. With this research, the characteristics of the preschool popular science storybooks were examined and it was concluded that the majority of the books were translated, the majority of the books in the public institution nursery were sufficient, and there was an increase in the number of books on popular science topics in early childhood in recent years. As a result of the findings obtained as a result of the analyses carried out, it has been seen that the number of domestic authors is insufficient in addition to the proficiency of the books, and the number of story libraries on popular science by publishing houses other than TÜBİTAK. For researchers, the impact of early childhood popular science stories on children's scientific literacy is suggested as a research topic.

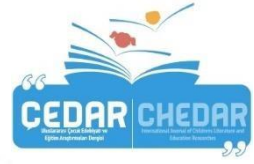


## Uluslararası Çocuk Edebiyatı ve Eğitim Araştırmaları Dergisi

Cilt: 6, Sayı:1, 2022, Sayfa: 52- 62

International Journal of Children's Literature and  
Education Researches

Volume:6, Number:1, 2022, Page: 52-62



### Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Temel A1 Düzeyi Kapsamında Kullanılan Deyimlerin Değerlendirilmesi\*

Bahar İŞİGÜZEL\*\*

Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Türkiye

Kübra ÇAKIR\*\*\*

Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Türkiye

Geliş Tarihi / Submitted: 23 / 11 / 2022 Kabul Tarihi / Accepted: 20 / 12 / 2022

**Özet:** Hedef dilin kültürünü taşıyan deyimler, deyişler, alıntılar ve atasözleri gibi sabit kalıpların, yabancı dil derslerinin içeriklerine ve ders kitaplarına yansıtılması dil öğretiminin yanında kültür öğretimi açısından da önemlidir. Kültür öğretimine temel yabancı dil seviyesinden itibaren deyimlerle başlamak, öğrenenlerin hedef dilin kültürünü daha iyi içselleştirmelerine ve daha başarılı öğrenme süreçlerine ulaşmalarına katkı sağlayabilir. Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi, yabancı dil öğretiminde deyimlerin temel düzey için; çok kısıtlı, sınırlı, ezberlenmiş, duruma özgü, basit, kalıplaşmış, günlük, alışılmış, temel, bazı somut durumlara ilişkin, devamlı kullanılan ve kısa deyimler olmaları koşulu ile derslere dâhil edilmelerinin uygun olduğunu önermiştir. Bu çalışma, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde temel A1 düzeyi kapsamında kullanılan deyimleri değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Bu amaçla, Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi temel alınarak hazırlanmış olan “Yedi İklim Türkçe Ders Kitabı A1” örneklem olarak seçilerek, mevcut deyimler genel tarama modeli ile tespit edilmiştir. Ders kitabının tanışma, ailemiz, günlük hayat, çevremiz, meslekler, ulaşım, iletişim ve tatil olmak üzere toplam sekiz ünitesinde kullanılmış deyimler belirlenmiş ve konu alanlarına göre değerlendirilmiştir. Ayrıca her konu alanı için temel düzey kapsamına uygun deyim önerileri de sunulmuştur. Çalışmada, deyimlerin temel A1 düzeyi yabancı dil olarak Türkçe derslerine dâhil edilmesinde, ünite konu kapsamlarını temele alan bir yaklaşım izlenerek deyim seçimlerinin daha çok gerçek anlamlı deyimlere ağırlık verilerek her ünite kapsamına özgü olarak çeşitlendirilmesi önerilmiştir.

**Anahtar Sözcükler:** Deyim, yabancı dil, Türkçe, temel A1 düzeyi, kültür.

**Abstract:** It is important to integrate idioms, quotes, and proverbs that convey the culture of the target language into the content of foreign language courses and textbooks. Starting cultural literacy with idioms at the basic level of the foreign language can help learners better internalize the culture of the target language and learn more successfully. The Common European Framework of Reference for Languages suggests that idioms at the basic level should be very limited, memorized, situation-specific, and simple, used daily, related to some concrete situations, used constantly, and short. The aim of this study was to evaluate the idioms used in Turkish as a foreign language at the basic A1 level. For this purpose, the "Yedi İklim Turkish Textbook A1", which was prepared based on the Common European Framework of Reference for Languages, was selected as a sample and the existing idioms were determined using the general scanning model. The idioms that are used in the eight units of the textbook were identified and evaluated according to the thematic areas of "Introduction, Family, Everyday Life, Environment, Jobs, Transport, Communication and Holiday". In addition, suitable idioms for the basic A1 level are presented for each topic area. The study took a topic-based approach by including idioms for the A1 level of Turkish as a foreign language and suggested that the selection of idioms should be diversified by focusing more on literal idioms, depending on the scope of each unit.

**Keywords:** Idiom, foreign language, Turkish, basic A1 level, culture.

\* Bu çalışma devam etmekte olan “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Temel Düzeyde Kullanılabilecek Deyimlerin Belirlenmesi” isimli yüksek lisans tezinin bir kısmını kapsamaktadır.

\*\* Sorumlu Yazar, Doç. Dr., 0000-0002-3315-6306, [bahar.isiguzel@gmail.com](mailto:bahar.isiguzel@gmail.com)

\*\*\* Yüksek Lisans Öğrencisi, 0000-0002-1339-1077, [kbrckr3995@gmail.com](mailto:kbrckr3995@gmail.com)

## Giriş

Yabancı dil öğrenim süreçlerinde temel düzeyden itibaren alımlamaya (dinleme – okuma) ve üretime (konuşma – yazma) yönelik dilsel becerilerin geliştirilmesi ön plandadır. Dilsel becerilerin yanında yabancı dil öğrenenlerin bu yeni hedef dilin kültürünü de öğrenmesi, yani öğrenenlerin sosyokültürel becerilerinin de gelişmesi beklenmektedir. Yabancı bir dilin kültürünü öğrenmek ve kültürlerarası çıkarımlar yapabilmek için söz konusu toplumun yaşantısı, hayata bakış açısı, alışkanlıkları ve gelenekleri gibi boyutlar hakkında öğrenenlerin bilgi sahibi olmaları gerekmektedir ancak kültürel boyutların kazanılması doğru ve etkili ders içi karşılaşmalar ile mümkündür. Bu karşılaşmalar, örneğin hedef dilin kültürüne ait deyim ve atasözlerinin yabancı dil derslerine dâhil edilmesiyle sağlanmaya çalışılmaktadır. Öğrenme süreçlerinde, atasözü ve deyimlerle etkileşim kurulması “toplumların en önemli dil hazineleri [...] [ve] kültürlerin dinamiklerini yansıtan kalıplaşmış ifadeler” ile hedef dilin kültürünü daha iyi içselleştirilmesi sağlanabilir (Sarıtaş, 2012, s. 175). Çünkü “[...] toplum tarafından ortak benimsenen bir anlatım aracı” (Sinan, 2008, s. 97) olan bu “sabit kalıplar, bir yandan genel tutumları gösteren, diğer yandan böylesi tutumları güçlendiren günlük kültürün önemli bir parçasıdır. [...] Herkes tarafından bilindiği kabul edilen deyimlerde ifade edilen bu biriktirilmiş halk kültürü bilgisi, sosyokültürel yeterliğin dilsel yönünün önemli bileşenlerindedir” (TELC, 2013, s. 122). Aksan (2001, s. 90) bu kapsamda deyimleri şöyle tarif etmiştir: “deyimler, kullanıldığı dili konuşan toplumun dünya görüşünü, yaşam biçimini, gelenek, göreneklerini ve inançlarını, nükte eğilimini, düşünce yapısını, imgelem, algılama ve anlatım gücünü yansıtmaları sebebiyle millî kimliğin bir parçasıdır (akt. Kılıç ve Aytan, 2019, s. 218). Bu nedenle, hedef dilin kültürünü taşıyan deyimler, deyişler, alıntılar ve atasözleri gibi sabit kalıpların yabancı dil derslerinin içeriklerine ve ders kitaplarına yansıtılması dil öğretiminin yanında kültür öğretimi açısından önemlidir. Yabancı dili öğretenlerin, ders kitabı yazarlarının ve program geliştirenlerin kültür aktarımı hususunu da göz önünde bulundurmaları gerekmektedir. Ancak, bu hususta bu kültür öğelerinin dâhil edilmesine yönelik nasıl bir yol izlenmesi gerektiği konusunda bir ölçüt sağlayacak çalışmalara da ihtiyaç vardır.

Yabancı dil ders kitaplarının geliştirilmesinde önerileri temel alınan Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi incelendiğinde, yabancı dil öğretiminde deyimlerin “kapalı anlamı olan, kalıplaşmış mecazi ifadeler” olarak kazanılması gereken sözcük dağarcığı yeterliği kategorisine yerleştiği görülmektedir (bkz. TELC, 2013, s. 111-112). Sözcük dağarcığının nasıl geliştirebileceği sorusuna cevap olarak ise, çerçeve “doğal konuşma metinlerinde ve yazılı metinlerde kullanılan sözcükler ve kalıplaşmış deyimlerle doğrudan karşılaşarak; [...] sözcük yapılarının açıklanması ve kullanılmasıyla (örneğin, sözcük türetimi, bileşik kelime türetme, eşdizimlilik, öbek eylemler, deyim kullanımları vb.)” olarak öneride bulunmuştur (TELC, 2013, s. 149). Sözcük dağarcığının seçimi konusunda ise öğretim programları, ders planları öğretim materyalleri ve ders planları geliştirilmesinde, hangi sözcüklerin kullanılacağına karar verirken önemli deyimlere de yer verilmesi gerektiğine değinilmiştir (bkz. TELC, 2013, s. 150). Bu önemli deyimlerin neler olduğunun analizi ve seçiminde ders kitabı yazarları ve öğretenler, her dil seviyesi için bir uygun olabilecek deyimleri belirlemek zorundadır ve bu seçimde herhangi bir ölçütün getirilmediği de görülmektedir. Deyimler aslında mecaz içerdikleri için ancak B1 düzeyi yani orta seviyeden itibaren dil öğretimine dâhil edilmesi uygun bulunmaktadır ancak temel seviyeden itibaren yabancı dil ders kitaplarına ve öğretim süreçlerine dâhil edilmesi ile kültür öğretimine daha erken bir süreçte başlanması da süreç için faydalı görülmektedir. Deyimlerin erken bir öğrenme sürecinde yani temel düzeyden itibaren yabancı dil derslerinde var olması, özellikle dil farkındalığı için olumlu bir etki yaratabilir çünkü “dil farkındalığı, yalnızca dilbilgisi ve sözcük bilgisi bilgisini değil, aynı zamanda dilin kültürel yönleri bağlamında kullanımına ilişkin bilgileri de içerir. Bu anlamda kültürlerarası öğrenmenin teşvik edilmesinden söz edilmektedir” (İşigüzel, 2020, s. 130).

Temel düzey, yabancı bir dil ve kültürü ile ilk tanışılan dil seviyesidir. Bu düzeyde, derslerde ve hazırlanan ders kitaplarında kullanılan deyimlerin seçiminde daha titiz bir seçim yapılması gerekmektedir. Yabancı dil öğretiminin temel A1 düzeyinde deyim kullanımına ilişkin Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi incelendiğinde belli kapsamlarda şu ifadelerle rastlanmaktadır:

Ortak öneri düzeylerinin tanımlanması kapsamında “kişi hakkındaki bilgilere ve bazı somut durumlara ilişkin çok kısıtlı düzeyde sözcük dağarcığına ve deyimlere sahiptir” (TELC, 2013, s. 34). Ortak öneri düzeylerinin içerik açısından tutarlılığı kapsamında “en temel gereksinimler ya da iyi bilinen konular söz konusu olduğunda, sadece sınırlı, ezberlenmiş, sözcük ve duruma özgü deyimlerden oluşan

dağarcıkla yetinmeyip basit ifadeler kullanabilir ve bunları yanıtlayabilirler” (TELC, 2013, s. 39). Sözlü anlatım, üretken sözlü etkinlikler kapsamında “basit ve çoğunlukla kalıplaşmış deyimler kullanarak insanları ve mekânları anlatabilir.” (TELC, 2013, s. 61). Yazılı anlatım, üretken sözlü etkinlikler kapsamında; “basit, kalıplaşmış deyim ve cümleleri yazabilir.” (TELC, 2013, s. 64). Yaratıcı yazma kapsamında ise “kendisinin ya da hayal ettiği insanların nerede yaşadıklarını, neler yaptıklarını basit deyimler ve cümleler kullanarak yazabilir.” (TELC, 2013, s. 65). Okuma anlama kapsamında “tanıdığı isimleri, sözcükleri ve basit deyimleri seçerek ve metni gerektiğinde tekrar tekrar okuyarak çok kısa ve basit metinleri yavaş yavaş okuyup anlayabilir” (TELC, 2013, s. 72). Fikir sahibi olmak için okuma kapsamında “çok olagelen günlük durumlarla ilgili alışılmış isim, sözcük ve çok temel deyimleri basit iletilerde tanıyabilir” (TELC, 2013, s. 73). Anadili konuşurlarını anlama kapsamında “konuşma arkadaşları kendisine anlayış göstererek tane tane, anlaşılır şekilde ve tekrarlayarak hitap ettiğinde, basit ve somut ihtiyaçları karşılamak için günlük deyimleri anlayabilir” (TELC, 2013, s. 78). Dilsel araçlar alanı kapsamında “kişiye ait şeyler ve somut gereksinimlerle ilgili basit deyimlerden oluşan çok temel bir dağarcığa sahiptir. (TELC, 2013, s. 111). Sözcük dağarcığı alanı kapsamında “bazı somut durumlara ilişkin tek tük sözcük ve deyimlerden oluşan temel bir birikime sahiptir. (TELC, 2013, s. 113). Telaffuz ve tonlama hâkimiyeti kapsamında “kendisiyle konuşan anadili konuşurları, onun konuştuğu dil ailesine mensup olan yabancılarla konuşmaya alışksa çok kısıtlı, ezberlenmiş sözcük ve deyimlerden oluşan bir dağarcığı telaffuz ettiğinde, biraz çaba göstererek söylediklerini anlayabilirler. (TELC, 2013, s. 119). Yazım yeterliği hâkimiyeti kapsamında “basit tabelalar ya da talimatlar, günlük kullanılan nesnelere ilişkin isimleri, mağaza isimleri veya devamlı kullanılan deyimler gibi alışılmış sözcük ve kısa deyimleri bakarak yazabilir” (TELC, 2013, s. 120).

Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi yukarıdaki ifadelerde A1 temel düzeye dâhil edilebilecek deyimlerin özellikleri için çok kısıtlı, sınırlı, ezberlenmiş, duruma özgü, basit, kalıplaşmış, günlük, alışılmış, temel, bazı somut durumlara ilişkin, devamlı kullanılan ve kısa deyimler olmalarının uygun olduğunu belirtmiştir. Bu ifadelerle göre, daha az mecaz içeren yani gerçek anlamlı deyimlere eğilim göstermek daha akla yatkındır. Mecazlı deyimler kullanılacaksa da ezberlenmesi kolay olan, bir durum içerisinde günlük hayatı yansıtan, en alışılmış ve kalıplaşmış olan deyimlerin seçilmesi beklenmektedir.

Alanyazına bakıldığında, farklı dil düzeyindeki yabancı dil olarak Türkçe öğretimi için geliştirilmiş ders kitaplarının incelendiği ve ders kitaplarına dâhil edilmiş deyimlerin analizlerinin yapıldığı görülmektedir (Hayran ve Yazıcı, 2020; Akgün, 2020; Bayraktar, 2015; Arslan ve Durukan, 2014; Barçın, 2018; Kaçmaz ve Demirtaş, 2021). Öğrenenlerin ana dili ile hedef dile ait atasözü ve deyimlerin benzerliklerinden yola çıkarak karşılaştırmalı çalışmalar da mevcuttur (Mutlu, 2016; Amin, 2020; Ioannidi, 2020). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde deyim öğretimi için öğretim uygulamaları öneren çalışmalara bakıldığında deyim öğretimi için ek çalışma kâğıtları hazırlanması (Gün, Tanrıku ve Türk, 2019), hikâyeler ile deyim öğretimi (Kılıç ve Aytan, 2019; Yılmaz Atagül, 2016), yaratıcı drama ile deyim öğretimi (Kır Cullen, 2021) ve karikatürle deyim öğretimi (Melanlıoğlu vd., 2012) gibi çalışmalara da rastlanmıştır. Alanyazında özellikle son yıllarda yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kültür aktarımı açısından deyimlerin kullanılmasına ve öğretim sürecine dâhil edilmesi gerekliliğine yönelik çalışmalar ve önerileri mevcuttur. Her yabancı dil seviyesi için (A1, A2, B1, B2, C1, C2) hangi deyimlerin Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen kişilere kazandırılması gerektiği ve ders kitaplarında yer almaları hususu üzerinde durulmalıdır. Bu çalışmanın amacı yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde temel A1 düzeyi kapsamında kullanılan deyimleri değerlendirmektir. Bu amaçla, Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi temel alınarak hazırlanmış olan A1 düzeyi bir yabancı dil olarak Türkçe ders kitabı seçilmiş ve bu kapsamda kullanılan deyimler ünite ve konu alanlarına göre değerlendirilmiştir.

## **Yöntem**

Bu çalışmada genel tarama modeli benimsenmiştir. Karasar’a (2012, s. 79) göre bu model çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacı ile evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup, örnek ya da örneklem üzerinde yapılan tarama düzenlemeleridir. Bu kapsamda, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi temel A1 düzeyi için hazırlanmış olan “Yedi İklim Türkçe Ders Kitabı A1” ders kitabı örneklem olarak incelenmiştir. Bu incelemede kitabın her ünitesi ayrı ayrı ele alınarak, kullanılan deyimler belirlenmiş ve tablolar halinde sunulmuştur. Belirlenmiş olan deyimler, ders kitabının konu alanı kapsamına uygunlukları ve kullanım sıklıkları açısından değerlendirilmiştir.

Ayrıca her konu alanı için temel A1 düzeyi kapsamına uygun deyim önerileri de sunulmuştur.

### **Bulgular**

Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi kapsamına göre ünitelendirilmiş olan “Yedi İklim Türkçe Ders Kitabı A1” ders kitabı konu alanlarına ve ünitelerine göre incelenmiş, belirlenen deyimler her ünite için tablo haline getirilmiştir. Belirlenen deyimlerin açıklamaları için Türk Dil Kurumu’nun çevrimiçi Atasözleri ve Deyimler Sözlüğü kullanılmıştır (<https://sozluk.gov.tr/>).

### **Yedi İklim Türkçe Ders Kitabı A1 - Ünite 1: “Tanışma”**

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin ilk kez Türkçe ile karşılaştıkları bu ünite, “tanışma” konu alanı kapsamında kurgulanmış bir yapıdadır. Merhaba, nerelisiniz? ve selamlaşma bölümlerine ayrılmış olan ünite, beceri kapsamında tanışma, selamlaşma, vedalaşma, kendini tanıma ve form doldurma olduğu görülmektedir. Deyim kullanımı incelendiğinde, tanışma bağlamında 7 adet deyim tespit edilmiştir (bkz. Tablo 1):

**Tablo 1:** Ünite 1. “Tanışma” Konu Alanı Kapsamındaki Deyimler

Hoşça kal (kalın): Ayrılan kimsenin kalanlara söylediği bir iyi dilek sözü.
Hoş geldiniz: Gelen kişiye söylenen selamlama sözü.
Eline (elinize veya ellerinize) sağlık: El emeği ile güzel bir şey yapana söylenen iyi dilek sözü.
Hoş bulduk: 'Hoş geldiniz' sözüne verilen karşılık.
Afiyet (afiyet şeker) olsun: 'Yarasın, ağız tadıyla yensin' anlamında kullanılan bir iyi dilek sözü.
Özür dilemek: Bir işten bağışlanmasını istemek, yaptığı bir yanlıştan ötürü bağışlanmasını istemek.
Buyur etmek (Buyurun): Buyurun diyerek konuyu saygı ile içeri almak, sofraya çağırarak.

Tablo 1’e göre ünite 1’in “tanışma” konu alanı kapsamındaki deyimlere bakıldığında, tanışma ve vedalaşma bağlamını yerine getirdiği görülmektedir. Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesinin A1 temel düzeyinde kullanılacak deyimler için önerilen ezberlenebilecek, basit, günlük, kısa vb. gibi özellikler göstermektedirler. Bu konu alanı kapsamında, başka hangi deyimlerin dâhil edilebileceğine bakıldığında, örneğin; ad koymak, selam söylemek, selam vermek, selam yollamak, merhaba etmek, merhabası olmak vb. deyimler gibi konu kapsamına alınması yönünde öneriler de bulunulabilir.

### **Yedi İklim Türkçe Ders Kitabı A1 Ünite 2: “Ailemiz”**

Ünite 2 “Ailemiz” konu alanı bağlamında tasarlanmıştır. Ailem ve ben, evim ve adresim olarak üç bölüme ayrılmıştır. Beceriler açısından da kişisel bilgileri anlatma, aileyi tanıma, sosyal ve fiziki çevre ile ilgili temel kavramlar ve renkleri kullanabilme olarak dağılmaktadır. Ünitinin deyim kullanımı incelendiğinde, diğer ünitelere göre oldukça az deyim içerdiği tespit edilmiştir. Tablo 2’de bu ünite kullanılmış olan deyimler görülmektedir.

**Tablo 2:** Ünite 2. “Ailemiz” Konu Alanı Kapsamındaki Deyimler

Yardım etmek: Yardımda bulunmak.
Pas atmak (vermek): Bazı top oyunlarında bir oyuncu takım arkadaşına top geçirmek.
Takım tutmak: Spor takımlarından birini desteklemek.

Tablo 2’de “Ailemiz” konu alanına sahip 2. ünite sınırlı bir deyim kullanımı belirlenmiştir (3 adet). Bu üniteye aile bağlamında gözü gibi sevmek, canı gibi sevmek, yardımına koşmak, evli olmak kapsamında yuva kurmak deyimleri önerilebilir. Bu ünite ayrıca renkler de öğretilmektedir. Bu bağlamda da “(bir şeye) renk gelmek, kırmızı kart görmek (futbol)” deyimleri dâhil edilebilecek iken, ev konusunda öğretilen odalar kapsamında örneğin misafir odası öğretilirken “misafir kalmak” deyimini dâhil edilebilir.

### **Yedi İklim Türkçe Ders Kitabı A1 Ünite 3: “Günlük Hayat”**

Tablo 3 incelendiğinde, “Günlük Hayat” konu alanına sahip olan bu ünite, saat kaçta? ne kadar? kaç lira? nerede? ne zaman? bölümlerine ayrılmaktadır. Beceriler kapsamına göre ise, ulaşım ile ilgili temel kavramları anlama, saat ve zaman dilimlerini kullanma, alışverişle ilgili temel kavramları anlama bölümlerine ayrılmaktadır. Bu ünite oldukça yoğun bir deyim kullanımı belirlenmiştir (14 adet). Bu

ünitenin deyimleri Tablo 3'te sıralanmıştır:

**Tablo 3:** Ünite 3. “Günlük Hayat” Konu Alanı Kapsamındaki Deyimler

Hoş geldiniz: Gelen kişiye söylenen selamlama sözü.
Hoş bulduk: 'Hoş geldiniz' sözüne verilen karşılık.
İş yapmak: Çalışmak.
(Beş) Parasız kalmak: Harcayacak parası olmamak.
Üstü kalsın: Hesaptan artakalan az miktardaki paranın alınmaması, bahşiş olarak bırakılması sırasında söylenen bir söz.
Bereket versin: Para alan kimsenin söylediği iyi dilek sözü; bir kimsenin bir durumdan hoşnutluğunu anlatan söz.
Buyrun (buyur etmek): Buyurun diyerek konuğu saygı ile içeri almak.
Sağ ol: Hoşa giden bir davranış için 'çok yaşa, teşekkür ederim' anlamlarında söylenen bir söz.
Gözün aydın: Sevinçli bir olay dolayısıyla kullanılan bir kutlama sözü.
Hoşça kal (kalm): Ayrılan kimsenin kalanlara söylediği bir iyi dilek sözü.
Ziyafet (çekmek) vermek: Konukları yemekli ağırlamak.
Sınava girmek: Bir kimse, bir konu üzerindeki bilgisinin ölçülmesini sağlamak için yapılan yoklamada hazır bulunmak.
Gözün aydın: Sevinçli bir olay dolayısıyla kullanılan bir kutlama sözü.

“Günlük Hayat” konu alanı, deyimlerin derse dâhil edilmesi açısından oldukça uygun görülmektedir. Bu konu alanı için kullanılacak deyimlerin belirlenmesi ile kitap yazarlarına ve öğretmenlere fazlaca kültür öğretimi ortamı yaratılabilir. Günler, mevsimler, aylar, para ve taşıt temalarını öğrenilmesi oldukça önemlidir. Beş para etmez, beş para almamak, kaç para eder? para yatırmak, para bozdurmak, alışverişe çıkmak vb. deyimleri para bağlamında düşünülebilir. Kilo konu bağlamında, kilo almak ve kilo vermek deyimleri kullanılabilir. Gün batmak, gün doğmak, gün geçirmek (öldürmek), gün saymak deyimleri de bu ünite için değerlendirilebilir. Tatil yapmak, tura çıkmak, yolcu etmek, gözaydına gelmek, gözaydına gitmek, gözaydın etmek deyimleri de bu ünite kapsamına girebilir.

#### Yedi İklim Türkçe Ders Kitabı A1 Ünite 4: “Çevremiz”

“Çevremiz” konu alanı kapsamında kurgulanmış olan bu ünite; bizim sokağımız, ne? nerede? bir haftalık planımız bölümlerine ayrılmıştır. Beceri kapsamında ise temel soru kalıplarını kullanma, adres sorma ve tarif etme, istek ve rica talepleri olduğu görülmektedir. Deyim kullanımı incelendiğinde, çevremiz bağlamında da yoğun bir deyim kullanımı mevcuttur (13 adet). Tablo 4'te bu deyimler görülmektedir.

**Tablo 4:** Ünite 4. “Çevremiz” Konu Alanı Kapsamındaki Deyimler

Yürüyüş yapmak: Spor amacıyla yürümek.
Buyrun (buyur etmek): Buyurun diyerek konuğu saygı ile içeri almak.
Özür dilemek: Bir işten bağışlanmasını istemek, yaptığı bir yanlıştan ötürü bağışlanmasını istemek.
Rahatsız etmek (rahatsızlık vermek): Rahatını bozmak, rahatını, keyfini kaçırmak.
Hoş geldiniz: Gelen kişiye söylenen selamlama sözü.
Hoş bulduk: 'Hoş geldiniz' sözüne verilen karşılık.
Not etmek: Not olarak yazmak, kaydetmek
Karar vermek: Bir sorunu karara bağlamak, kararlaştırmak
Dünyaya gelmek: İnsan, doğmak.
Boş durmak: İşsiz kalmak, çalışmamak.
Sipariş vermek: Bir şeyin yapılmasını, getirilmesini veya gönderilmesini birine ısmarlamak.
Şaka yapmak: Şaka niteliğinde bir şey yapmak veya söylemek.
Alışverişe çıkmak: Alım-satım işi için çarşıya gitmek.

Tablo 4'e göre “Çevremiz” ünitesi oldukça kapsamlı bir konu alanına sahiptir ve deyimlerle birçok bağlam oluşturulabilir. Bu üniteye eklenebilecek deyimler örneğin; plan kurmak, yürüyüş

çıkılmak, yardıma koşmak, yardım görmek, peşinden yürümek, yol yürümek, (bir şeyde) karar bulmak, karar almak, karar kılmak vb. olabilir.

### Yedi İklim Türkçe Ders Kitabı A1 Ünite 5: “Meslekler”

Bu ünite “Meslekler” konu alanı olarak kurgulanmış ve meslekleri tanıyalım, ne olmak istiyorsun?, hobilerim olarak üç bölüme ayrılmıştır. Beceriler açısından da meslekleri tanıma, hobileri söyleme, organ adlarını tanıma” olarak dağılmaktadır. Tablo 5’te bu ünite kullanılmış olan 9 adet deyim görülmektedir.

#### Tablo 5: Ünite 5. “Meslekler “Konu Alanı Kapsamındaki Deyimler

Canı istemek: Heves duymak.
Ziyaret etmek: Birini görmeye gitmek, bir yeri görmeye gitmek.
Buyrun (buyur etmek): Buyurun diyerek konuğu saygı ile içeri almak.
Hoş geldiniz: Gelen kişiye söylenen selamlama sözü.
Geçmiş olsun: Hastalananlara, kaza geçirenlere, beklenmedik büyük bir olumsuz durumdan kurtulanlara veya hapisaneye girenlere söylenen iyi dilek sözü.
Eline (elinize veya ellerinize) sağlık: El emeği ile güzel bir şey yapana söylenen iyi dilek sözü.
Bereket versin: Para alan kimsenin söylediği iyi dilek sözü, bir kimsenin bir durumdan hoşnutluğunu anlatan söz.
Yürüyüş yapmak: Spor amacıyla yürümek.
Fotoğraf çekmek: Fotoğraf makinesiyle görüntü tespit etmek.

“Meslekler” konu alanına bakıldığında, sağlık, organ adları, meslekler, hobiler, hastalık gibi geniş bir kapsama sahiptir. Bu üniteye deyimler; (bir şeyi) meslek edinmek, hayata atılmak, hayatını kazanmak, havalara uçmak, kendi kanatlarıyla uçmak, sevinçten uçmak, sevinç yaşları (gözyaşları) dökmek, üzüntü vermek vb. dâhil edilebilir. Meslekler kapsamında doktora görünmek, doktor doktor gezmek (dolaşmak), ameliyat geçirmek, ameliyata girmek, fotoğrafını almak vb. önerilebilir. Organlar bağlamında ise baş tacı etmek, baş üstünde tutmak, ayağına gelmek, ağız (ağzını) açmak vb. deyimler dâhil edilebilir ancak mecaz yoğunluğu konusunda değerlendirmekte fayda vardır.

### Yedi İklim Türkçe Ders Kitabı A1 Ünite 6: “Ulaşım”

“Ulaşım” konu alanına sahip olan bu ünite, yolculuk nereye?, trafikte, bugün hava nasıl? bölümlerine ayrılmaktadır. Beceriler kapsamına göre ise Seyahatle ilgili kavramları kullanma, Ulaşım Araçlarını Tanıma, Sıralama ile ilgili Kavramlar ve Mevsimler bölümlerine ayrılmaktadır. Bu ünite saptanan 8 adet deyim Tablo 6’da sıralanmıştır:

#### Tablo 6: Ünite 6. “Ulaşım” Konu Alanı Kapsamındaki Deyimler

Hoş geldiniz: Gelen kişiye söylenen selamlama sözü.
Ortaya çıkmak: Yokken var olmak, meydana çıkmak, türemek, biri kendini göstermek.
Hoşça kal (kalın): Ayrılan kimsenin kalanlara söylediği bir iyi dilek sözü.
İşaret vermek: Bir araç kullanarak bir şeyi belli etmek.
Güneş açmak: Güneş bulutlardan sıyrılıp görünmek.
Yola çıkmak: Araca binmek üzere yol üstünde durmak, bir yere varmak için bulunduğu yerden ayrılarak yolculuğa başlamak, harekete geçmek.
Hava açmak (açılmak): Bulutlar dağılmak.
Geç kalmak: Vaktinden sonra davranmak, gecikmek.

Bu ünite, yolculuk, tatil, ulaşım, hava durumu bağlamları görülmektedir. Yolcu etmek, treni kaçırmak, yağmur yemek, (bir yer) güneş almak (görmek), güneş çarpmak, rüzgâr almak, fırtına çıkmak vb. deyimler hava durumu ve yolculuk bağlamı için değerlendirilebilir.

### Yedi İklim Türkçe Ders Kitabı A1 Ünite 7: “İletişim”

Bu ünite “İletişim” konu alanı olarak kurgulanmış ve Telefon, Bilgisayar ve İnternet, Yüz Yüze olarak üç bölüme ayrılmıştır. Beceriler açısından da, Telefonla Konuşma, Bilgisayar ve İnternet Terimlerini Kullanma, İletişimle İlgili Kavramları Kullanma olarak dağılmaktadır. Bu ünite de yoğun



bir deyim kullanımını tespit edilmiştir (14 adet). Tablo 7’de bu ünite de kullanılmış olan deyimler görülmektedir.

**Tablo 7: Ünite 7. “İletişim” Konu Alanı Kapsamındaki Deyimler**

İcat etmek: İlk kez yeni bir şey yaratmak, bir şeyi gerçekmiş gibi göstermek.
Karşılık vermek: Küçük büyüğüne karşı gelmek, cevap vermek, yanıt vermek.
Telefon etmek (açmak): Birini telefonla aramak ve bir şey söylemek.
Buyrun (buyur etmek): Buyurun diyerek konuğu saygı ile içeri almak.
Gözden geçirmek: Okumak, niteliğini anlamak için bir şeyin her yanına bakmak, incelemek, muayene etmek.
Özür dilemek: Bir işten bağışlanmasını istemek, yaptığı bir yanlıştan ötürü bağışlanmasını istemek.
İletişim kurmak: Bilgi, haber vb. alışverişi yapmak.
Hoş geldiniz: Gelen kişiye söylenen selamlama sözü.
Davet etmek: Çağırarak, birinin bir şeye uymasını istemek.
Ziyaret etmek: Birini görmeye gitmek, bir yeri görmeye gitmek.
İddiaya girmek (tutuşmak): Karşıt iddialarda bahse girişmek.
Meraktan ölmek: Çok kaygılanmak.
Haber götürmek (göndermek): Herhangi bir araçla bildirmek.
Hat çekmek: Telefon, telgraf tellerini döşemek veya direklere gemek.

“İletişim” ünitesinde günümüz teknolojisi ile ilintili olarak internet, e-posta, telefon, bilgisayar, davetiye konu kapsamı görülmektedir. Bu üniteye önerilebilecek deyimler; haber almak, haber geçmek, haber vermek, haberin olsun!, haberli olmak, davet etmek, postaya atmak (vermek), taksite bağlamak vb. olabilir.

**Yedi İklim Türkçe Ders Kitabı A1 Ünite 8: “Tatil”**

“Tatil” konu alanı kapsamında kurgulanmış olan bu ünite, Hafta Sonu, Yaz Tatili ve Bayram bölümlerine ayrılmıştır. Beceri kapsamında ise Geleceğe Yönelik Plan Yapma, Tatilde İlgili Temel Kavramlar ve Özel Günlerde Kutlama Yapma olduğu görülmektedir. Deyim kullanımını incelendiğinde, en fazla bu ünite de deyim kullanımını tespit edilmiştir (13 adet). Tablo 8’de bu deyimler görülmektedir.

**Tablo 8: Ünite 8. Tatil Konu Alanı Kapsamındaki Deyimler**

Yardım etmek: Yardımda bulunmak.
Kusura bakmamak (kalmamak): Hoş görmek.
Mola vermek: Uzun süren yolculuğa, yürüyüşe veya çalışmaya, dinlenmek amacıyla bir süre ara vermek, oturup dinlenmek.
Halay çekmek (tepmek): Halay oyunu oynamak.
Yola çıkmak: Araca binmek üzere yol üstünde durmak, bir yere varmak için bulunduğu yerden ayrılarak yolculuğa başlamak, harekete geçmek.
Selam söylemek: Selamını birine götürmesini söylemek, birinin gönderdiği selamı başkasına iletme.
Hoşça kal (kalın): Ayrılan kimsenin kalanlara söylediği bir iyi dilek sözü.
Buyrun (buyur etmek): Buyurun diyerek konuğu saygı ile içeri almak.
(Bir şeyin) keyfini çıkarmak: Bir şeyden iyice tat almak.
Katkı sağlamak: Bir şeyin oluşmasına, gelişmesine veya gerçekleşmesine emek, bilgi, para vb. ile yardım etmek.
Ziyaret etmek: Birini görmeye gitmek, bir yeri görmeye gitmek.
Hoş geldiniz: Gelen kişiye söylenen selamlama sözü.
Kendine gelmek: Ayılmak, akli başına gelmek.

Bu ünite de hafta sonu, bayram, gezi, davet, tebrik bağlamları göze çarpmaktadır. Bu kapsama göre bu üniteye dâhil edilebilecek deyimler; bayram etmek (yapmak), bayram havası esmek, gezip tozmak, geziye çıkmak, (bir yeri) adım adım gezmek, taksite bağlamak vb. olabilir.

Örnek olan ders kitabının (Yedi İklim Türkçe Ders Kitabı A1) sekiz ünitesinin konu alanlarında

en sık tercih edilen deyimler Tablo 9’da sıralanmıştır.

**Tablo 9:** En Sık Kullanılan Deyimler (Yedi İklim Türkçe Ders Kitabı A1)

Deyimler	Sıklık	Bulunduğu Üniteler
Hoş geldiniz	7	Ünite: 1, 3, 4, 5, 6, 7, 8
Buyrun (Buyur etmek)	6	Ünite: 1, 3, 4, 5, 7, 8
Hoşça kal (kalın)	4	Ünite: 1, 3, 6, 8
Hoş bulduk	3	Ünite: 1, 3, 4
Özür dilemek	3	Ünite: 1, 4, 7
Yardım etmek	3	Ünite: 2, 4, 8
Güneş açmak	2	Ünite: 3, 6

Tablo 9’daki tercih edilmiş deyimlere bakıldığında, farklı bağlamlarda olan ünitelerde de pekiştirme amaçlı aynı deyimlerin tekrardan dâhil edildiği görülmektedir. Deyim çeşitliliği açısından her ünite kapsamı için farklı deyimlere de yer verecek bağlamlar oluşturmak daha fazla deyim öğretimi için faydalı olabilir. Ayrıca gerçek anlamlı deyimlerin (mecazsız) yanı sıra sınırlı sayıda da mecazlı deyimlerin de ders kitabına dâhil edildiği görülmektedir. Mecazlı deyimlerin temel A1 düzeyi yabancı dil derslerine dâhil edilmesi konusunda oldukça titiz bir seçim yapılması ve ünite kapsamında bilinçli ve kolay öğrenmeyi sağlayacak bağlamlarda verilmeleri önem arz etmektedir.

Ders kitabına sadece bir kez dâhil edilmiş deyimlere bakıldığında pas atmak, takım tutmak (Ünite 2), parasız kalmak, üstü kalsın, sağ ol, gözün aydın, ziyafet vermek, sınava girmek, gözün aydın (Ünite 3), rahatsız etmek, not etmek, karar vermek, dünyaya gelmek, boş durmak, şaka yapmak, alışverişe çıkmak (ünite 4), canı istemek, geçmiş olsun, fotoğraf çekmek (ünite 5), ortaya çıkmak, işaret vermek, hava açmak, geç kalmak (ünite 6), icat etmek, karşılık vermek, telefon etmek, gözden geçirmek, iletişim kurmak, davet etmek, iddiaya girmek, meraktan ölmek, haber götürmek, hat çekmek (ünite 7), mola vermek, halay çekmek, selam söylemek, keyfini çıkarmak, katkı sağlamak, kendine gelmek (ünite 8) deyimlerine yer verildiği tespit edilmiştir. Yine bu deyimlerde de hem mecazlı hem de gerçek anlamlı deyimler mevcuttur.

### Sonuç

Bu araştırmada yabancı dil olarak Türkçe öğretimi temel A1 seviyesi için hazırlanmış olan “Yedi İklim Türkçe Ders Kitabı A1” deyimler açısından incelemiştir. Toplam 8 ünite de en sık kullanılan deyimlerin “hoş geldiniz, buyrun (buyur etmek), hoşça kal (kalın), hoş bulduk, özür dilemek, yardım etmek ve güneş açmak” olduğu tespit edilmiştir. En az deyim kullanımına 3 deyim ile ünite 2 “Ailemiz” konu alanında rastlanmıştır. Diğer ünitelere bakıldığında ise ünite 1 “Tanışma” konu alanında 7 deyim, ünite 6 “Ulaşım” konu alanında 8 deyim, ünite 5 “Meslekler” konu alanında 9 deyim saptanmıştır. En fazla deyim kullanımı ise ünite 8 “Tatil” konu alanı için 13 deyim, ünite 3 “Günlük Hayat” konu alanı için 14 deyim, ünite 4 “Çevremiz” konu alanı için 13 deyim ve ünite 7 “İletişim” konu alanı için de 14 deyim olarak tespit edilmiştir. Deyimlerin sayısal dağılımına bakıldığında dengeli bir deyim kullanımının olmadığı da görülmektedir.

Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesinin önerdiği gibi bu deyimlerin çok kısıtlı, sınırlı, ezberlenmiş, duruma özgü, basit, kalıplaşmış, günlük, alışılmış, temel, bazı somut durumlara ilişkin, devamlı kullanılan ve kısa deyimler olduğu görülmektedir. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde temel A1 düzeyinde daha az mecaz içeren yani gerçek anlamlı deyimlerin tercih edilmesi ile erken bir öğretim düzeyinde kültür öğretimi de başlayabilmektedir. Öğrenenlerin A1 temel düzeyinde deyimlerle karşılaşılması, yabancı dile olumlu ve motivasyon sağlamış bir şekilde başlamalarını olanak tanımış olacaktır. Yine de mecazlı deyimler kullanılacaksa da ezberlenmesi kolay olan, bir durum içerisinde günlük hayatı yansıtan en alışılmış ve kalıplaşmış olan deyimlerin seçilmesi gerekmektedir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde temel A1 düzeyi için kullanılan ders kitaplarının konu alanlarına baktığımızda, ünitelere göre dâhil edilen deyimlerin bu konu alanlarına uygunlukları açısından da gözden geçirilmesi ve deyim çeşitliliği içinde geliştirme çalışmaları yapılması öğretim süreçlerinin niteliğini geliştirmede faydalı olabilir çünkü belirlenen deyimler konu alanları açısından değerlendirildiğinde, bazı deyimlerin sıklıklarının fazla olmasının hedefli bir deyim ve kültür öğretimi

amacı olup olmadığı sorusunu akla getirmektedir. Yabancı dil öğretim süreçlerine, deyim ve atasözü gibi hedef dilin kültürünü yansıtan kalıplaşmış ifadeler dâhil edilirken, bu seçimde hem konu alanları dikkate alınmalı hem de deyim çeşitliliği konusunda belirleme çalışmaları da eş zamanlı tamamlanmalıdır. Bu amaç için Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi özellikle temel yabancı dil seviyesi için bir ölçüt getirmemiştir ve sadece önemli deyimlerin dâhil edilmesi olarak bir açıklama yapmıştır. Çünkü her kültürün yani bu bağlamda her yabancı dilin kendi çalışma alanında hangi deyimlerin, hangi konu alanında öne çıkması gerektiğini belirlemesi gerekmektedir ve bu söz konusu yabancı dile özgü bir çalışmadır.

Ders kitapları yazarlarının ve öğretmenlerin, özellikle temel yabancı dil seviyesi için başvuracakları ünite temelli bir ölçüt ile ortaya konulmuş ve kullanımı gerekçelendirilmiş bir deyim seçimine ihtiyaçları vardır. Bu ölçütü özellikle temel yabancı dil seviyesi için geliştirirken, öğrenenlerde kaygı yaratacak ve mecaz içeren deyimlerden kaçınma hususu da göz önünde bulundurulmalıdır. Ayrıca ders kitaplarının içeriğinde kültür öğeleri var olması amacı ile ünite konu bağlamından kopmuş, anlamlı ve bilinçli öğrenme hedefine ulaşılamayacak ve kültürü anlamaları hedefinde uzak deyim seçimleri de öğrenme başarısı açısından değerlendirilmelidir. Bu deyimlerin, ders kitabının ünitelerine konumlandırılmasında titiz davranılmalıdır. Alan yazında deyimlerin yabancı dil öğrenme süreçlerine hangi etkinlikler ile dâhil edileceği hususunda öneriler görülmektedir. Bu kapsamda deyim öğretimi için ek çalışma kâğıtları hazırlanması, hikâyeler ile deyim öğretimi, yaratıcı drama ile deyim öğretimi ve karikatürle deyim öğretimi gibi çalışmaların önerileri dikkate alınarak ders kitapları tasarlanmalıdır (Gün, Tanrikulu ve Türk, 2019; Kılıç ve Aytan, 2019; Yılmaz Atagül, 2016; Kır Cullen, 2021 ve Melanlıoğlu vd., 2012). Temel yabancı dil seviyesi için deyim seçimine bir ölçüt ve ders içi uygulama yolları tespitinden sonra aynı basamaklar B1,B2, C1, C2 dil seviyeleri için de düşünülmelidir. Bu çalışma, özellikle kültür kazandırmada erken bir süreç olan temel seviyeye yoğunlaşmıştır. Bu bakımdan temel seviyede hedef dilin kültür öğelerine hâkim olmaya başlayan öğrenenlere, soyut bir dil ürünü olan deyimlerin uygun öğretim teknikleriyle ve bağlam ile somutlaştırarak öğretilmesi önemlidir. Temel dil seviyesinde başlayan deyim öğrenimi ile öğrenenlerin sonraki dil seviyelerinde kültür öğrenme hususunda daha rahat ve motivasyonları yüksek şekilde öğrenme süreçlerine devam edecekleri ön görülebilir.

#### **Kaynakça**

- Amin, W. (2020). *Yabancı dil öğretimi bağlamında Türkçe ve Arapça organ adları içeren deyimlerin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Barcın, S. (2018). Türk soylulara Türkçe öğretiminde kültür aktarım aracı olarak atasözleri ve deyimlerin kullanımı: Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi Altın Köprü Türkçe Öğretimi ders kitabı (B1 seviyesi). *Aydın Tömer Dil Dergisi*, 3(2), 1-16.
- Gün, M., Tanrikulu, L. ve Türk, A. (2021). Yabancılarla Türkçe öğretimi alanında ek çalışma kâğıtları ile deyim öğretimi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (23), 49-64.
- Ioannidi, C. (2020). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde Türkçe-Yunanca insan vücudu ile ilgili deyim ve atasözlerinde dilsel ve kültürel benzerlikler*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- İşigüzel, B. (2020). Redewendungen im Tertiärsprachenunterricht: Deutsch als Fremdsprache nach Englisch (DaF/E). *Diyalog Interkulturelle Zeitschrift Für Germanistik*, Sonderausgabe: 85 Jahre Germanistik in der Türkei, 125-142.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Kılıç, H. ve Aytan, T. (2019). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Deyimlere Yönelik Bir Uygulama Önerisi. *Uluslararası Ders Kitapları ve Eğitim Materyalleri Dergisi*, 2(2), 216-226.
- Kır Cullen, E. (2021). Yaratıcı drama yöntemi ile deyimlerin öğretilmesi; yabancı dil olarak Türkçe dersleri için model sunumu. Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi, 4, 81-90.
- Melanlıoğlu, D., Karakuş Tayşi, E. ve Özdemir, B. (2012). Yabancılarla Türkçe öğretiminde karikatür kullanımı. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(19), 241-256.

- Mutlu, K. (2016). Yabancılara Türkçe Öğretiminde Benzer Atasözü ve Deyimlerin Önemi ve Polonyalılara Türkçe Öğretiminde Bunların Kullanımı. *Türk Dili Araştırmaları Yıllığı-Belleten*, 64(2), 245-268.
- Sarıtaş, S. (2012). Türk Kültüründe Yüzle İlgili Deyim ve Atasözleri Üzerine Bir Çalışma. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (28), 175-181.
- Sinan, A. T. (2008). Deyim kavramı üzerine notlar-I. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(2), 91-98.
- Yılmaz Atagül, Y. (2016). *Yabancı dil olarak Türkçe atasözü ve deyim öğretiminde film ve hikâye tekniklerinin etkililik düzeyleri açısından karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Doktora tezi. Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- TDK (Türk Dil Kurumu) *Atasözleri ve Deyimler Sözlüğü*. Erişim Tarihi: 26.10.2022 <https://sozluk.gov.tr/>
- TELC (2013). *Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi: Öğrenim, Öğretim ve Değerlendirme*. Almanya: Telc GmbH.
- Yunus Emre Enstitüsü (YEE) (2015). *Yedi İklim Türkçe (A1)*. Yunus Emre Enstitüsü Türkçe Öğretim Seti. Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı Yayın Matbaacılık.

## STRUCTURED ABSTRACT

### Evaluation of Idioms within the Scope of Basic A1 Level in Teaching Turkish as a Foreign Language

#### Introduction

In order to learn the culture of a foreign language and to draw intercultural conclusions, learners should have knowledge of dimensions such as the life of the respective society, its life perspectives, its habits, and its traditions. However, the acquisition of cultural dimensions is only possible with correct and effective encounters in the classroom. These encounters should be ensured, for example, by including idioms and proverbs from the culture of the target language in foreign language lessons. For this reason, it is important in both cultural and language teaching to reflect fixed patterns such as idioms, quotations, and proverbs that carry the culture of the target language in the content of foreign language courses and textbooks. Foreign language teachers, textbook authors, and program developers should also deal with the topic of cultural transfer. However, studies that provide a criterion for how these cultural elements can be included in this regard are needed.

#### Method

The Common European Framework of Reference for Languages suggests that idioms at the basic level should be very limited, easily memorized, situation-specific, and simple, used daily, related to some concrete situations, used constantly, and short. The aim of this study was to evaluate the idioms used in Turkish as a foreign language at the basic A1 level. For this purpose, the "Yedi İklim Turkish Textbook A1," which was prepared based on the Common European Framework of Reference for Languages, was selected as a sample, and the existing idioms were determined using the general scanning model. The identified idioms were evaluated in terms of their suitability for the topic of the textbook and their frequency of use. In addition, idiom suggestions are presented for each subject area that is suitable for the scope of the basic level A1.

#### Results and Discussion

The textbook "Yedi İklim Turkish Textbook A1" was examined in the context of idioms in this study. The idioms that are used in the eight units of the textbook were identified and evaluated according to the thematic areas of "Introduction, Family, Everyday Life, Environment, Jobs, Transport, Communication, and Holiday." In addition, suitable idioms for the basic A1 level are presented for each topic area. The study took a topic-based approach by including idioms for the A1 level of Turkish as a

foreign language. It is suggested that the selection of idioms be diversified by focusing more on literal idioms, depending on the scope of each unit. In particular, textbook authors and teachers need a selection of idioms presented with a unit-related criterion to which they can refer for the basic level of a foreign language.

