



cocuk
edebiyat
ve dil eğitimi
dergisi



cilt **2** sayı **2**/2019

Çocuk, Edebiyat ve Dil Eğitimi Dergisi

Sahibi:

Doç. Dr. Oğuzhan YILMAZ

Baş Editör:

Doç. Dr. Oğuzhan YILMAZ

Editörler:

Doç. Dr. Yasin Mahmut YAKAR
Dr. Öğr. Üyesi N. Hümeyra ÖZDEMİR EREM

Editör Yardımcısı:

Arş. Gör. Bilal Ferhat KARADAĞ

Yazar Destek:

Arş. Gör. Bekir Sittik KILIÇ
Hatice Derya YILMAZ

Kapak Tasarımı:

Ayşenur DİLBER

Bu dergi yılda iki kez elektronik ortamda yayımlanır.

1. Cilt 1. Sayıdan itibaren uluslararası hakemli bir dergidir.

Cilt: 2 Sayı: 2 Yıl: 2019

Adres: Erzincan Binali Yıldırım
Üniversitesi Eğitim Fakültesi,
Yalnızbağ Yerleşkesi, 24100,
Erzincan, Türkiye

Web: <http://dergipark.gov.tr/ceded>

e-posta: ceded@gmail.com

Journal of Child, Literature and Language Education

Owner:

Assoc. Prof. Dr. Oğuzhan YILMAZ

Editor in Chief:

Assoc. Prof. Dr. Oğuzhan YILMAZ

Editors:

Assoc. Prof. Dr. Yasin Mahmut YAKAR
Assist. Prof. Dr. N. Hümeyra ÖZDEMİR EREM

Associate Editor:

Res. Assist. Bilal Ferhat KARADAĞ

Author Support:

Res. Assist. Bekir Sittik KILIÇ
Hatice Derya YILMAZ

Cover Design:

Ayşenur DİLBER

This journal is published electronically twice per year.

It is a international peer reviewed Journal from vol. 1 issue 1.

Volume: 2 Issue: 2 Year: 2019

Address: Erzincan Binali Yıldırım
University, Faculty of Education,
Yalnızbağ Campus, 24100, Erzincan,
Turkey

Web: <http://dergipark.gov.tr/ceded>

e-mail: ceded@gmail.com

Editör Kurulu:

Prof. Dr. Adem İŞCAN
Prof. Dr. Ali Fuat ARICI
Prof. Dr. Ali GÖÇER
Prof. Dr. Fahri TEMİZYÜREK
Prof. Dr. Gıyasettin AYTAŞ
Prof. Dr. Glenn W. MUSCHERT
Prof. Dr. Halit KARATAY
Prof. Dr. İlhan ERDEM
Prof. Dr. Mehmet TEMİZKAN
Prof. Dr. Musa ÇİFCİ
Prof. Dr. Suat UNGAN
Prof. Dr. Vefa TAŞDELEN
Doç. Dr. Ahmet Zeki GÜVEN
Doç. Dr. Aigulim AİTBAYEVA
Doç. Dr. Alpaslan OKUR
Doç. Dr. Bekir İNCE
Doç. Dr. Beyhan KANTER
Doç. Dr. Beytullah KARAGÖZ
Doç. Dr. Cem Şems TÜMER
Doç. Dr. Elif AKTAŞ
Doç. Dr. Esra Nur TİRYAKİ
Doç. Dr. Hasan BAĞCI
Doç. Dr. M. Abdullah ARSLAN
Doç. Dr. M. Eyyüp SALLABAŞ
Doç. Dr. Neslihan KARAKUŞ
Doç. Dr. Nurşat BİÇER
Doç. Dr. Oğuzhan SEVİM
Doç. Dr. Tahir ZORKUL
Doç. Dr. Vafa SAVAŞKAN
Doç. Dr. Yusuf SÖYLEMEZ
Doç. Dr. Yusuf UYAR
Dr. Öğr. Üyesi Bahar DOĞAN
Dr. Öğr. Üyesi Bekir GÖKÇE
Dr. Öğr. Üyesi Bircan EYÜP
Dr. Öğr. Üyesi Burcu ÇILDIR
Dr. Öğr. Üyesi Burcu ÖZTÜRK
Dr. Öğr. Üyesi Hatice ALTUNKAYA
Dr. Öğr. Üyesi Mehmet ÖZDEMİR
Dr. Öğr. Üyesi Melike ULUÇAY
Dr. Öğr. Üyesi Meral KAYA
Dr. Öğr. Üyesi Mustafa Said KIYMAZ
Dr. Öğr. Üyesi Tacettin ŞİMŞEK
Dr. Şener Şükrü YİĞİTLER

Editorial Board:

Prof. Dr. Adem İŞCAN
Prof. Dr. Ali Fuat ARICI
Prof. Dr. Ali GÖÇER
Prof. Dr. Fahri TEMİZYÜREK
Prof. Dr. Gıyasettin AYTAŞ
Prof. Dr. Glenn W. MUSCHERT
Prof. Dr. Halit KARATAY
Prof. Dr. Dr. İlhan ERDEM
Prof. Dr. Mehmet TEMİZKAN
Prof. Dr. Musa ÇİFCİ
Prof. Dr. Suat UNGAN
Prof. Dr. Vefa TAŞDELEN
Assoc. Prof. Dr. Dr. Ahmet Zeki GÜVEN
Assoc. Prof. Dr. Dr. Aigulim AİTBAYEVA
Assoc. Prof. Dr. Dr. Alpaslan OKUR
Assoc. Prof. Dr. Bekir İNCE
Assoc. Prof. Dr. Dr. Beyhan KANTER
Assoc. Prof. Dr. Beytullah KARAGÖZ
Assoc. Prof. Dr. Dr. Cem Şems TÜMER
Assoc. Prof. Dr. Dr. Elif AKTAŞ
Assoc. Prof. Dr. Esra Nur TİRYAKİ
Assoc. Prof. Dr. Dr. Hasan BAĞCI
Assoc. Prof. Dr. Dr. M. Abdullah ARSLAN
Assoc. Prof. Dr. Dr. M. Eyyüp SALLABAŞ
Assoc. Prof. Dr. Neslihan KARAKUŞ
Assoc. Prof. Dr. Nurşat BİÇER
Assoc. Prof. Dr. Dr. Oğuzhan SEVİM
Assoc. Prof. Dr. Dr. Tahir ZORKUL
Assoc. Prof. Dr. Dr. Vafa SAVAŞKAN
Assoc. Prof. Dr. Yusuf SÖYLEMEZ
Assoc. Prof. Dr. Dr. Yusuf UYAR
Assist. Prof. Dr. Bahar DOĞAN
Assist. Prof. Dr. Bekir GÖKÇE
Assist. Prof. Dr. Bircan EYÜP
Assist. Prof. Dr. Burcu ÇILDIR
Assist. Prof. Dr. Burcu ÖZTÜRK
Assist. Prof. Dr. Hatice ALTUNKAYA
Assist. Prof. Dr. Mehmet ÖZDEMİR
Assist. Prof. Dr. Melike ULUÇAY
Assist. Prof. Dr. Meral KAYA
Assist. Prof. Dr. Mustafa Said KIYMAZ
Assist. Prof. Dr. Tacettin ŞİMŞEK
Dr. Şener Şükrü YİĞİTLER

HAKEM KURULU

Dr. Ali Fuat ARICI
Dr. Ayşe ÖZTÜRK SAMUR
Dr. Bahar DOĞAN
Dr. Burcu ÇILDIR
Dr. Cem Şems TÜMER
Dr. Dilek CERAN
Dr. Erhan DURUKAN
Dr. Gürkan MORALI
Dr. Kamile ÖZER AYTEKİN
Dr. Nur Hümevra ÖZDEMİR EREM
Dr. Vuslat OĞUZ
Dr. Yasemin KUŞDEMİR
Dr. Zeynel HAYRAN

REVIEW BOARD

Dr. Ali Fuat ARICI
Dr. Ayşe ÖZTÜRK SAMUR
Dr. Bahar DOĞAN
Dr. Burcu ÇILDIR
Dr. Cem Şems TÜMER
Dr. Dilek CERAN
Dr. Erhan DURUKAN
Dr. Gürkan MORALI
Dr. Kamile ÖZER AYTEKİN
Dr. Nur Hümevra ÖZDEMİR EREM
Dr. Vuslat OĞUZ
Dr. Yasemin KUŞDEMİR
Dr. Zeynel HAYRAN



çeded

İçindekiler

Araştırma Makaleleri

Okul öncesi öğretmenlerinin cinsel eğitime ilişkin görüşleri

Tuğçe GÜZELYURT, Ömür YALÇINKAYA, Ülkü SALUCI, Hifi ÖGLÜ, Rahim ÜRÜM110-122

Z-kütüphanelerdeki kitap varlığının Türkçe öğretmen görüşleri açısından değerlendirilmesi

Harun KAYA, Veys TOPTAŞ, Hamza ERGÜN, Çağla ESMER123-142

Çocuk kitaplarında çocuk kahramanların etkileşimde bulunduğu doğa elemanları üzerine bir araştırma

SümeYYe YAĞMUR, Talat AYTAN.....143-159

Çizgi filmlerde çocuk karakterlerin öfke hâlleri

Merve KAŞKAYA, Okan BORA, Özlem TOPRAK, Mehmet KUNT160-177

Efsane türünün eğitici boyutu ve "Kızıl ziyaret efsanesi"nde aktarılan iletiler

Ferhat ÇİFTÇİ, Muhammed Fatih SAYIR178-196

Kitap Tanıtımı

Niçin çocuklar için yazmak zordur?

Mustafa Ruhi ŞİRİN.....197-198

Söyleşi

Hatice GÜLENSOY ile yazarlık ve hayat üzerine...

Emine GÜVEN.....199-202

Contents

Research Articles

Pre-school Teachers' Views on Sexual Education

Tuğçe GÜZELYURT, Ömür YALÇINKAYA, Ülkü SALUCI, Hifi ÖGLÜ, Rahim ÜRÜM110-122

The evaluation of book existence in z-libraries in terms of Turkish teachers' views

Harun KAYA, Veys TOPTAŞ, Hamza ERGÜN, Çağla ESMER123-142

A research on nature elements in which children's heroes interact in children's books

Sümeyye YAĞMUR, Talat AYTAN.....143-159

Anger expression of child characters in cartoons

Merve KAŞKAYA, Okan BORA, Özlem TOPRAK, Mehmet KUNT160-177

The educational dimension of the myth genre and the messages given in the "Kızıl ziyaret efsanesi"

Ferhat ÇİFTÇİ, Muhammed Fatih SAYIR178-196

Book Introduction

Why is difficult to write for children?

Mustafa Ruhi ŞİRİN.....197-198

Interview

A conversation on authorship and life with Htice GÜLENSOY...

Emine GÜVEN.....199-202



Journal of Child, Literature and Language Education – JCLLE

<http://dergipark.gov.tr/ceded>

Received date: 15.03.2019

Accept date: 10.09.2019

Pre-school Teachers' Views on Sexual Education

Tuğçe GÜZELYURT*, Ömür YALÇINKAYA**, Ülkü SALUCI***, Hifi ÖGLÜ****, Rahim ÜRÜM*****

Abstract. Pre-school education is the period in which children acquire knowledge and skills that will be effective throughout their life. One of the trainings taught to the child during this period is sexual education. The question of how sexual education should be given in preschool period has been a controversial topic among researchers. The content of sexual education in pre-school period is classified as: children's questions about the sexuality, body recognition and protection against abuse. The knowledge level of preschool teachers and their approach to children and families are considered important during this education. Accordingly, the aim of study is to determine the perception of pre-school teachers for sexual education in pre-school period. The study group consists of 41 preschool teachers working in pre-school education institutions within the Ministry of National Education in Silopi district of Şırnak in 2018-2019 academic year. The data in the study were collected by interview form which was formed by the researchers. The data were analyzed with descriptive analysis technique and content analysis technique. As a result, it is thought that preschool teachers are partially sufficient in terms of the content and skills of sexual education and are reluctant to provide sexual education.

Keywords: Pre-school education, sexual education, sexual abuse, teachers' opinion.

*^{ID} Şırnak University Silopi Vocational School, Child Development, Şırnak, Turkey; tugce.guzelyurt@hotmail.com

**^{ID} Şırnak University Silopi Vocational School, Child Development, Şırnak, Turkey omuryalcinkaya1995@gmail.com

***^{ID} Şırnak University Silopi Vocational School, Child Development, Şırnak, Turkey; ulkusaluci.73@gmail.com

****^{ID} Şırnak University Silopi Vocational School, Child Development, Şırnak, Turkey; hifioglu@gmail.com

*****^{ID} Şırnak University Silopi Vocational School, Child Development, Şırnak, Turkey; rahimeurun73@gmail.com


Okul Öncesi Öğretmenlerinin Cinsel Eğitime İlişkin Görüşleri

Tuğçe GÜZELYURT¹, Ömür YALÇINKAYA², Ülkü SALUCI³, Hifi ÖGLÜ⁴, Rahim ÜRÜM⁵


Öz. Okul öncesi eğitim çocuğun tüm yaşamında etkili olacak bilgi ve becerilerin kazanıldığı dönemdir. Bu dönemde çocuğa sunulan eğitimlerden biri de cinsel eğitimidir. Okul öncesi dönemde cinsel eğitimin nasıl sunulması gerektiği araştırmacılar tarafından tartışılan bir konu olmuştur. Okul öncesi dönemde cinsel eğitimin içeriği; çocukların cinsel içerikli soruları, bedenini tanıması ve istismara karşı korunması şeklinde gruplandırılmaktadır. Bu eğitimin sunulmasında okul öncesi öğretmenlerinin bilgi düzeyi, çocuklara ve ailelere yaklaşımı önemli görülmektedir. Bu bilgiler doğrultusunda çalışmanın amacı, okul öncesi dönemde cinsel eğitime yönelik okul öncesi öğretmenlerinin görüşlerini belirlemektir. Araştırmanın çalışma grubu 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Milli Eğitim Bakanlığına bağlı Şırnak ilinin, Silopi ilçesinde okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan 41 okul öncesi öğretmeninden oluşmaktadır. Araştırmada veriler araştırmacılar tarafından oluşturulan görüşme formuyla toplanmıştır. Elde edilen veriler betimsel analiz ve içerik analizi tekniğiyle analiz edilmiştir. Sonuç olarak okul öncesi öğretmenlerinin cinsel eğitimin içeriği ve kazandırılması hedeflenen beceriler konusunda kısmen yeterli oldukları ve cinsel eğitim sunma konusunda isteksiz oldukları belirlenmiştir.

Anahtar kelimeler: Okul öncesi eğitim, cinsel eğitim, cinsel istismar, öğretmen görüşü.

¹  Şırnak Üniversitesi, Silopi MYO, Çocuk Gelişimi Programı., Şırnak, Türkiye, tugce.guzelyurt@hotmail.com

²  Şırnak Üniversitesi, Silopi MYO, Çocuk Gelişimi Programı, Şırnak, Türkiye; omuryalcinkaya1995@gmail.com

³  Şırnak Üniversitesi, Silopi MYO, Çocuk Gelişimi Programı, Şırnak, Türkiye; ulkusaluci.73@gmail.com

⁴  Şırnak Üniversitesi, Silopi MYO, Çocuk Gelişimi Programı, Şırnak, Türkiye; hifioglu@gmail.com

⁵  Şırnak Üniversitesi, Silopi MYO, Çocuk Gelişimi Programı, Şırnak, Türkiye; rahimeurun73@gmail.com

1. Giriş

Çocuğun mevcut yapısını oluşturan ve birbirini etkileyen birçok gelişim alanı bulunmaktadır. Bu alanlar, fiziksel gelişim, sosyal-duygusal gelişim, bilişsel gelişim, dil gelişimi ve cinsel gelişimdir. Çocuğun cinsel gelişiminin yetişkin cinselliğiyle karıştırılması, ayıp ve günah kavramlarıyla ele alınması gibi nedenlerle cinsel gelişim ihmal edilmektedir (Acer ve Artan, 2000; Sevim, 2017). Cinsel eğitim genel tanımıyla, çocukların fiziksel, sosyal-duygusal, zihinsel ve cinsel gelişimini takip, cinsiyet özellikleri ve rollerini anlamaları için sunulan bilgilendirme ve farkındalık sürecidir (Kadioğlu Polat ve Üstün Budak, 2016). Okul öncesi dönemde merak duygusunun hız kazanmasıyla birlikte cinsel gelişimin de artması çocukların bedenlerini tanımaları, dünyaya nasıl geldikleri gibi soruları da beraberinde getirmektedir. Bu süreçte çocuğa sunulacak doğru ve yeterli bilgi istenmiş sonuçları sağlayabilecekken yanlış yanıtlar ya da hiç verilmeyen yanıtlar istenmedik sonuçlara neden olabilmektedir. Öncelikle okul öncesi dönem çocuğunun sorduğu cinsel içerikli soruların ve oyunların gelişimsel olarak normal olduğu bilinmelidir. Bu durum cinsel eğitimin kim tarafından, ne zaman ve nasıl verileceği konusunu düşündürmektedir (Tuzcuoğlu ve Tuzcuoğlu, 2004).

Cinsel eğitimin çocuğa kimin tarafından verileceği konusunda değişik görüşler bulunmaktadır. Kimi uzmanlar ailede anne baba tarafından, kimi uzmanlar da okulda eğitimciler tarafından verilmesinin daha doğru olduğu görüşünü bildirmektedir (İşler ve Gürşimşek, 2018). Günümüzde öncelikle ailede başlatılması daha sonra da okulda pekiştirilmesi ve kalıcı hale getirilmesi görüşü yaygındır (Eliküçük ve Sönmez, 2011). Cinsel eğitime yönelik ailenin olumlu tutumu çocuk üzerinde olumlu etki yaratmaktadır. Çocuğun cinsel içerikli sorularına çocuğun güvendiği yetişkinlerin (anne, baba, öğretmen vb.) yanıt vermesi çocuğun yanlış kaynaklara yönelmesini engelleyecek en önemli etkendir (Bayrak, Başgül ve Gündüz, 2011; Alkan Ersoy, 2015). Çocukların yoğun olarak cinsel içerikli sorular sorduğu dönem okul öncesi dönemdir. Bu dönemde çocukların sorularına bilimsel gerçekliğe uygun ve yalın bir dille yanıt verilmelidir (Tuzcuoğlu ve Tuzcuoğlu, 2004). Yaş grubuna göre cinsel içerikli sorular farklı olabileceği için cinsel eğitimin içeriği çocuğun yaşına ve gelişim özelliklerine uygun olmalıdır (Sungur, 1998; Taşçı, 2010). Çocukların düşünme yapıları yetişkinden temel olarak üç yönden farklıdır. İlk fark çocuğun meraklı olması ve oyunu sevmesidir. İkinci fark çocukların her konuda olduğu gibi cinsellik konusunda da doğal ve açık olmasıdır. Son olarak da çocuk ve yetişkin arasında biyolojik ve zihinsel farklılıklar bulunmaktadır. Çocukların erken dönemde cinsel farklılıklarını ya da rollerini fiziksel ve davranışsal ipuçları ile gösterdikleri bilinmektedir (Deniz, 2012; Ünüvardır, 2012; Sevim, 2017).

Çocukların gelişimsel özelliklerini bilerek cinsel eğitim vermek çocuğa karşı yapılan cinsel istismar vakalarını da azaltabilmektedir. Cinsel istismar, gelişim özellikleri yönünden çocuğun hazır olmadığı ve toplumsal süreçlerle kanuna uygun olmayan cinsel davranışlara maruz bırakılmasıdır (San Bayhan ve Artan, 2005). Cinsel istismara yönelik durumlar; cinsel

ilişki, özel bölgelere dokunma veya izleme, çocuklara cinsel içerikli görselleri izletme, çocuğu fuhuş ve porno için kullanmadır (Putnam, 2003; Gültekin, Ruban, Akduman ve Korkusuz, 2006; Koçtürk, 2016). Bu durumların engellenmesi için cinsel eğitimin hem aileye hem de çocuğa verilmesi gerekmektedir (Gökdeniz, 2008). Bu bilgilerin verilmesinde önemli rollerden biri de öğretmenlerindir. Öğretmenler hem çocuğa hem de aileye cinsel eğitim verebilecek bilgi ve tutuma sahip olmalıdır (Bulut Bedük, 2016). Bu bilgiler doğrultusunda çalışmanın amacı okul öncesi dönemde cinsel eğitime yönelik okul öncesi öğretmenlerinin görüşlerini belirlemektir.

Araştırma kapsamında ortaya konacak sonuçların göreve yeni başlayan okul öncesi öğretmenleriyle dezavantajlı bölgelerde çalışan okul öncesi öğretmenlerine cinsel eğitim konusunda rehber olması ve araştırmacıları cinsel gelişim alanında dezavantajlı çocuklara yönelik yeni araştırmalar yapmaya teşvik etmesi yönünden katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Araştırmada aşağıdaki soruya yanıt aranmıştır.

1. Dezavantajlı bölgelerde görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin cinsel eğitime yönelik bilgilerinin alanyazına uygunluk düzeyi nedir?

2. Yöntem

Araştırmanın bu bölümünde araştırmanın modeli, çalışma grubu, verilerin toplanması ve verilerin analizi ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

2.1. Araştırmanın Modeli

Araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin cinsel eğitime yönelik görüşlerini incelemek amacıyla nitel araştırma desenlerinden olgu bilim deseni uygulanmıştır. Olgu bilim deseni farkında olunmasına rağmen derinlemesine bir anlayışa sahip olunmayan olguların ortaya çıkarılmasını ve yorumlanmasını amaçlanmaktadır (Büyüköztürk, Çakmak Kılıç, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2015). Okul öncesi öğretmenlerinin cinsel eğitime yönelik görüşleri mesleki deneyimleri ve görev yaptıkları bölgenin koşulları kapsamında incelendiği için olgu bilim deseni kullanılmıştır.

2.2. Çalışma Grubu

Çalışma grubunun seçiminde önce kolay ulaşılabilir durum örnekleme yoluyla 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Milli Eğitim Bakanlığına bağlı Şırnak ili, Silopi ilçesinde okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlere ulaşılmıştır. Çalışmayı gönüllü olarak kabul eden 41 okul öncesi öğretmeni çalışma grubunu oluşturmaktadır.

Tablo1’de belirtildiği gibi araştırmaya katılan öğretmenlerinin cinsiyeti kadın (f=38) ve erkektir (f=3). Katılımcılar 20-25 (f=19), 26-30 (f=15), 31-35 (f=4), 36-40 (f=1), 41 ve üstü (f=2) yaş aralığındadır. Katılımcılar ön lisans (f=15), lisans (f=25) ve lisans üstü (f=1) eğitim almıştır. Katılımcıların mesleki deneyimi 0-3 yıl (f=28), 4-6 yıl (f=9), 7-10 yıl (f=3), 11-üstü (f=1) yıl arası deneyime sahiptir.

Tablo 1
Okul öncesi öğretmenlerinin demografik özellikleri

| | | f | % |
|------------------------|---------------|-----------|-------|
| Cinsiyet | Kadın | 38 | 92,6 |
| | Erken | 3 | 7,31 |
| Yaş | 20-25 | 19 | 46,34 |
| | 26-30 | 15 | 36,58 |
| | 31-35 | 4 | 9,75 |
| | 36-40 | 1 | 2,43 |
| | 41 ve üstü | 2 | 4,87 |
| | Eğitim | Ön lisans | 15 |
| | Lisans | 25 | 60,97 |
| | Lisans üstü | 1 | 2,43 |
| Mesleki Deneyim | 0-3 | 28 | 68,29 |
| | 4-6 | 9 | 21,95 |
| | 7-10 | 3 | 7,31 |
| | 11-üstü | 1 | 2,43 |

2.3. Verilerin Toplanması/Süreç

Veri toplama aracının yapılandırılması için, öncelikle araştırma konusuna yönelik alanyazın taranmış ve araştırmacılar tarafından görüşme formu oluşturulmuştur. Görüşme formunda demografik özelliklere yönelik dört soruya ve cinsel eğitime yönelik beş soruya yer verilmiştir. Veriler toplanmadan önce 10 okul öncesi öğretmeniyle pilot çalışma yapılmıştır. Uygulama sonrası öğretmenlerin birlikte değerlendirdiği iki soru birleştirilmiş ve bir soru da araştırma kapsamından çıkarılarak soru sayısı azaltılmıştır. Böylelikle demografik özelliğe yönelik dört soru ve cinsel eğitime yönelik üç soru olmak üzere görüşme formunun son şekli verilmiştir. Son şekli verilmiş görüşme formu Silopi İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü izniyle (Ek1) okul öncesi öğretmenlerine uygulanmıştır. Görüşmeler esnasında, etik kurallar gereği okul öncesi öğretmenlerinin isimleri Ö1, Ö2, Ö3... şeklinde ifade edilmiştir.

Araştırmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

- 1.Okul öncesi dönemde cinsel eğitimin kapsamı nelerdir?
- 2.Cinsel eğitimle kazandırılması hedeflenen beceriler nelerdir?
- 3.Okul öncesi dönemde cinsel eğitim verilmesine yönelik aile tutumları nasıldır?

2.4. Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen veriler betimsel analiz ve içerik analizi tekniğiyle analiz edilmiştir. İçerik analizi, elde edilen verilerin gruplandırılması ve yorumlanmasıdır (Büyüköztürk, Çakmak Kılıç, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2015). Betimsel analiz tekniğinde veriler önceden belirlenen sorular veya temalar kapsamında sunulmaktadır. Bununla birlikte

katılımcıların görüşlerini etkili şekilde yansıtmak için doğrudan alıntılara yer verilmektedir (Büyüköztürk vd., 2015; Merriam, 2015). Araştırmada görüşme soruları temel alınarak temalar belirlenmiştir. Alt temalar ise, katılımcıların araştırma sorularına yönelik görüşlerinin içerik analizi tekniği ile çözümlenmesi sonucunda belirlenmiştir. İçerik analizi, metni kapsayan ilişkili kodların tespit edilmesi için sistematik olarak yapılan bir grupta ve yorumlama şeklindedir (Büyüköztürk, Çakmak Kılıç, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2015). Araştırma kapsamında veriler araştırmacılar tarafından incelenmiş ve benzer olan görüşler bir araya getirilerek alt temalar oluşturulmuştur. Belirlenen alt temaların güvenilirliğini tespit etmek amacıyla bir alan uzmanı daha verileri araştırmacılardan bağımsız olarak incelemiş ve alt temaları tespit etmiştir. Araştırmacıların ve alan uzmanının belirledikleri kodlar arası tutarlılığı tespit etmek amacıyla Miles ve Huberman'ın (1994) güvenilirlik formülü (Güvenirlik= Görüş Birliği/ (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) kullanılmıştır. Kodlar arasında .79'luk tutarlılık olduğu belirlenmiştir. Bu oran kodların güvenilir olduğunu ortaya koymaktadır. Belirlenen tema ile alt temalar tablolarda gösterilmiş ve frekansları belirtilmiştir. Katılımcıların görüşlerini özetleyen bazı cümleler ise doğrudan alıntılarla sunulmuştur.

3. Bulgular

Tema 1: Cinsel Eğitimin Kapsamı

Araştırmada öğretmenlere yönlendirilen "Okul öncesi dönemde cinsel eğitimin kapsamı nelerdir?" sorusuna ilişkin öğretmen görüşleri bu başlık altında toplanmıştır. Bu temaya ilişkin alt temalar Tablo2'de verilmiştir.

Tablo 2

Cinsel eğitimin kapsamına yönelik bulgular

| | f | % |
|-------------------------|----|-------|
| Bedenini tanıma | 23 | 56,09 |
| Cinsel içerikli sorular | 16 | 39,02 |
| Bedenini koruma | 12 | 29,26 |

Okul öncesi öğretmenleri bedenini tanımanın (f=23), cinsel içerikli soruların (f=16) ve bedenini korumanın (f=12) cinsel eğitimin kapsamında olduğunu belirtmişlerdir.

Konuya ilişkin bazı öğretmenlerin görüşleri şu şekildedir:

"Kız ve erkek ayrımını yapabilmeleri için verilen eğitim." (Ö8)

"Çocuğun tehlikelere karşı kendini korumasıdır." (Ö22)

"Vücudundaki özel bölgeleri bilmesi, kız erkek farkını öğrenmesidir." (Ö28)

Tema 2: Cinsel Eğitimle Kazandırılması Hedeflenen Beceriler

Araştırmada öğretmenlere yönlendirilen “Cinsel eğitimle kazandırılması hedeflenen beceriler nelerdir?” sorusuna ilişkin öğretmen görüşleri bu başlık altında toplanmıştır. Bu temaya ilişkin alt temalar Tablo3’te verilmiştir.

Tablo 3

Cinsel eğitimle kazandırılması hedeflenen becerilere yönelik bulgular

| | f | % |
|--|----|-------|
| Çocuğun bedenini tanınması | 23 | 56,09 |
| Cinsel gelişim sorularına yanıt arama | 11 | 26,82 |
| Bedenini koruma | 10 | 24,36 |
| Problem durumlarında yetişkinlerle iletişime geçme | 4 | 9,75 |
| Duygularını ifade etme | 3 | 7,31 |
| Yardımsız özbakımını karşılama | 2 | 4,87 |

Okul öncesi öğretmenleri cinsel eğitim aracılığıyla çocuğa bedenini tanıma (f=23), cinsel gelişim sorularına yanıt arama (f=11), bedenini koruma (f=10), problem durumlarında yetişkinlerle iletişime geçme (f=4), duygularını ifade etme (f=3) ve yardımsız özbakımını karşılama (f=2) becerilerini kazandırmayı hedeflediklerini belirtmişlerdir. Konuya ilişkin bazı öğretmenlerin görüşleri şu şekildedir:

“Cinsiyetine uygun davranabilmeyi öğrenme.” (Ö3)

“Her şeyden önce kişisel temizliklerini yapmalarını hedefliyorum.” (Ö18)

“Bence çocuğa bedenini tanınmasını ve tehlikeye karşı korumasını öğretmek çok önemli bir konu.” (Ö27)

Tema 3: Cinsel Eğitim Verilmesine Yönelik Aile Tutumları

Araştırmada öğretmenlere yönlendirilen “Okul öncesi dönemde cinsel eğitim verilmesine yönelik aile tutumları nasıldır?” sorusuna ilişkin öğretmen görüşleri bu başlık altında toplanmıştır. Bu temaya ilişkin alt temalar Tablo4’te verilmiştir.

Tablo 4

Ailelerin cinsel eğitim hakkındaki tutumlarına yönelik bulgular

| | f | % |
|--|----|-------|
| Aileler cinsel eğitime yönelik olumsuz tutuma sahip (yasak, ayıp, günah vb.) | 10 | 24,36 |
| Aileler cinsel eğitim verilmesi yönünden kaygılı | 7 | 17,07 |
| Ailenin cinsel eğitim konusunda bilinçsiz | 7 | 17,07 |
| Aileler cinsel eğitim konusunda öğretmeni destekliyor | 5 | 12,19 |

Okul öncesi öğretmenleri ailelerin yasak, ayıp, günah gibi algıları olması nedeniyle cinsel eğitime yönelik olumsuz tutuma sahip olduklarını (f=10), cinsel eğitim

verilmesinin aileyi kaygılandırıldığını (f=7), ailelerin cinsel eğitim konusunda bilinçsiz olduğunu (f=7) ve ailelerin cinsel eğitim konusunda öğretmeni desteklediğini (f=5) belirtmişlerdir. Konuya ilişkin bazı öğretmenlerin görüşleri şu şekildedir:

“Aile tutumları genelde soruları cevaplamaktan kaçınan bazen de baskıcı bir şekilde soru sormayı engelleyen şekillerde.” (Ö7)

“Ailelerin kendi bile cinsel eğitim nedir, neden gereklidir bilmiyor. Çocuklara cinsel eğitim vermeye kaygılıyım.” (Ö9)

“Ayıplanma, hoş görmeme kabul etmeme.” (Ö13)

“Aileler bu konu hakkında yetersiz bilgiye sahip.” (Ö23)

“Kültürden kaynaklı olumsuz bakan aileler mevcut. Bulunduğu bölgenin etkisi fazla.” (Ö29)

4. Tartışma ve Sonuç

Okul öncesi öğretmenlerinin cinsel eğitime yönelik görüşlerinin incelendiği bu araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin çoğunluğunun çocuğa bedenini tanıtmada konusunda yeterli olduğu belirlenirken, cinsel içerikli soruları yanıtlamada, bedenini korumayı anlatmada ve çocuğun gelişimine uygun cinsel bilgi vermede yetersiz olduğu belirlenmiştir. Bu duruma kültürel yapı, ailenin tutumu ve öğretmenlerinin konu hakkında detaylı bilgiye sahip olmaması neden olabilmektedir. Bu doğrultuda cinsel eğitimin içeriği ve erken yaşlarda verilmesinin önemi konusunda öncelikle ailelerin bilgilendirilmesi gerekmektedir. Ailede farkındalık oluşması cinsel eğitimin aile ve okul olmak üzere iki yönlü desteklenmesini sağlayacaktır. Ailelere eğitim verilebilmesi için öğretmenlerin de cinsel eğitim konusunda kapsamlı eğitim alması gerekmektedir. Benzer şekilde Deniz'e (2012) göre cinsel eğitimin sağlıklı olabilmesi için aileye çocuğa öğretmene paralel eğitim verilmelidir. Gökdeniz (2008) ise çalışmasında kültürel yapının cinsel eğitim konusunda önemli olduğunu ve öğretmenlere, ailelere cinsel eğitimin nasıl verilmesi gerektiği konusunda eğitim verilmesi gerektiğini belirtmiştir. Bu bulgular araştırma bulgusunu destekler niteliktedir.

Araştırmada “Okul öncesi dönemde cinsel eğitimin kapsamı nelerdir?” sorusuna cinsel içerikli soruları ve bedenini koruma kavramlarını dahil eden öğretmenlerin lisans ve lisans üstü eğitimi aldığı belirlenmiştir. Bu durum eğitim düzeyi yönünden ön lisans eğitimi almış öğretmenlerin cinsel eğitimin kapsamı konusunda yeterli bilgiye sahip olmadığını ortaya koymaktadır. Yeterli bilgiye sahip olmayan öğretmenlerin cinsel eğitim vermesi yanlış öğrenmelere neden olabilmektedir. Cinsel eğitimin verilmemesi kadar olumsuz olan durumlardan biri de cinsel eğitimin yanlış verilmesidir. Yanlış verilen bilginin ilerleyen yıllara taşınması bilginin doğrusunun öğretilmesine engel olabilmektedir. Bununla birlikte çocukların bilmedikleri ya da yanlış öğrendikleri bilgi çocuğun bedeninin istismara açık duruma gelmesine neden olabilmektedir. Dereobalı, Karadağ ve Sönmez 2013 yılında yaptıkları “Okulöncesi eğitim öğretmenlerinin çocuk istismarı ihmali şiddet ve eğitimcilerin rolü” isimli araştırmada öğretmenlerin çoğunluğunun lisans eğitimi döneminde cinsel

eğitime yönelik eğitim aldıklarını ve sonrasında bu konuya yönelik eğitim almadıklarını belirtmişlerdir. Bununla birlikte öğretmenlerin cinsel istismara yönelik eğitimlerinin yetersiz olmasından kaynaklı istismarı önleme ya da tespit etmeye yönelik bilgilerinin de yetersiz kaldığını belirtmişlerdir. Tuzcuoğlu ve Tuzcuoğlu (2004) ise çocukların cinsel içerikli sorular sormalarının gelişimsel bir durum olduğunu, bu dönemde yetişkinlerin kaygılı olmasının ve yanlış yanıtlar vermesinin çocuk için olumsuz sonuçlara neden olacağını *Anne Ben Nasıl Doğdum?* isimli kitabında belirtmişlerdir. Benzer şekilde Bulut Bedük (2016) çocuğun bedenini tanımasının ve cinsel gelişimi hakkında bilgi sahibi olmasının istismardan korunması için temel adım olduğunu belirtmektedir. Bu bilgiler araştırma bulgusunu destekler niteliktedir.

Ailelerinin cinsel eğitime yönelik tutumları öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda incelendiğinde, ailelerinin cinsel eğitime yönelik olumsuz tutumları olduğu, kaygılı ve farkındalık düzeylerinin düşük olduğu ifade edilmiştir. Ailelerin cinsel eğitim verilmesini yeteri kadar desteklememesi öğretmenlerin bu konuda yetersiz kalmalarında önemli nedenlerden biridir. Kültürel yapı, öğretmenin ve ailenin cinsel eğitim konusunda tabularının olması cinsel eğitimin verilememesine neden olabilmektedir. Bulut Bedük'e (2016) göre cinsel eğitimin verilmesinde aileden ve öğretmenden kaynaklanan nedenler vardır. Aileden kaynaklanan nedenler; ailelerin cinsel eğitimi yetişkin cinselliğiyle karıştırması ve cinsel eğitimin kültürel yapı içerisinde ayıp kavramıyla değerlendirilmesidir. Öğretmenlerden kaynaklanan nedenler ise, öğretmenlerin cinsel eğitimi nasıl sunacağını bilmemesi ve ailelere karşı kaygılı olmasıdır.

Sonuç olarak araştırma kapsamındaki okul öncesi öğretmenlerinin cinsel eğitimin içeriği ve kazandırılması hedeflenen beceriler konusunda kısmen yeterli oldukları ve cinsel eğitim sunma konusunda çevreden tepki alma kaygısıyla isteksizlik yaşadıkları belirlenmiştir. Bununla birlikte 0-3 yıl arası deneyime sahip ya da ön lisans eğitimi almış öğretmenlerin cinsel eğitim konusunda yetersiz olduğu belirlenmiştir. Bu durum mesleki deneyimi az olan öğretmenlerin bölgenin kültürel yapısını tanıyıp cinsel eğitim sunma konusunda yeterli olmadığını ve ön lisans eğitimi almış öğretmenlerin ise cinsel eğitim konusunda yeterli bilgiye sahip olmadığını ortaya koymaktadır.

Bu bilgiler doğrultusunda öneriler aşağıdaki gibi sıralanmaktadır;

- Okul Öncesi Öğretmenliği Bölümünde cinsel eğitim ayrı bir ders olarak verilebilir.
- Görev yapan okul öncesi öğretmenlerine cinsel eğitime yönelik hizmet içi eğitim verilebilir.
- Aileleri bilinçlendirme amaçlı zaman zaman cinsel eğitim seminerleri verilebilir.
- Cinsel eğitim programı, farklı kültürel yapılar dikkate alınarak hazırlanabilir ve Okul Öncesi Eğitim Programına dâhil edilebilir.

Kaynakça

- Alkan Ersoy, Ö. (2015). Cinsel gelişim ile ilgili temel kavramlar ve okul öncesi dönemde cinsel eğitim. İsmihan Artan (Ed.), *Cinsel gelişim ve eğitim* içinde (s. 16-17). Ankara: Hedef Yayınları.
- Acer, D., & Artan, İ. (2000). Üç ve dört yaş grubu çocukların annelerine yönelmiş oldukları cinsellik ile ilgili sorular ve annelerin verdikleri cevapların incelenmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13 (1), 191- 204.
- Bayrak, G., Başgül, Ş. N., Gündüz, T. (2011). *Ailede cinsel eğitim*. İstanbul: Timaş
- Bulut Bedük, Ş. (2016). Cinsel eğitimde aileye-öğretmenlere düşen görevler ve sık karşılaşılan sorunlar ile olası cevap önerileri. S. Yağan Güder (Ed.), *Erken çocuklukta cinsel eğitim ve toplumsal cinsiyet* içinde (s. 29). Ankara: Eğiten Kitap.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak Kılıç, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., Demirel, F. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (19. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Deniz, Ü. (2012). Okul öncesi dönemde cinsel kimlik gelişimi ve cinsel eğitim. Neriman Aral (Ed.), *Aile ve çocuk* içinde (s. 5-6). Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Dereobalı, N., Çırak Karadağ, S., Sönmez, S. (2013). Okulöncesi eğitim öğretmenlerinin çocuk istismarı, ihmali, şiddet ve eğitimcilerin rolü konusundaki görüşleri. *Ege Eğitim Dergisi*, 14 (1), 50-66.
- Eliküçük, A., Sönmez, S. (2011). 6 yaş çocuklarının cinsel gelişim ve eğitimiyle ilgili ebeveyn görüşlerinin incelenmesi. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 25 (25), 45-62.
- Gökdeniz, Ş. (2008). *İlköğretimde cinsel bilgiler eğitimi konusunda öğretmen ve veli görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Uludağ Üniversitesi, Bursa.
- Gültekin, G., Ruban, C., Akduman, B., Korkusuz, İ. (2006). Çocuk ve cinsel istismar. *Adli Psikiyatri Dergisi*, 3, 9-14.
- İşler, S., Gürşimşek, A. I. (2018). 3-6 yaş çocuklarının cinsel eğitiminin gerekliliği ile ilgili ebeveyn görüşlerinin incelenmesi. *Gazi University Journal of Gazi Educational Faculty*, 38(3), 845-867.
- Kadioğlu Polat, D., Üstün Budak, A. M. (2016). Cinsel eğitimin tanımı-önemi-Türkiye’de ve Dünya’da cinsel eğitim uygulamaları. S. Yağan Güder (Ed.), *Erken çocuklukta cinsel eğitim ve toplumsal cinsiyet* içinde (s. 1-16). Ankara: Eğiten Kitap.
- Koçtürk, N. (2016). Çocuk istismarı ve ihmali. E. Baker ve T. Doğan (Ed.), *Kriz Danışmanlığı* içinde(ss.333-360). Ankara: Pegem.
- Merriam, S.B. (2013). *Nitel araştırma* (Çev.Editörü: Selahattin Turan). Ankara: Nobel Yayınları.
- Putnam, F. W. (2003). Ten-year researchup date review: Child sexual abuse. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 42(3), 269-278.
- San Bayhan, P., Artan, İ. (2005). *Çocuk gelişimi ve eğitimi*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Sevim, J. (2017). *Anne bu ne?* (9. Baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Sungur, M. Z. (1998). Cinsel eğitim. *Klinik Psikiyatri*, 2, 103-108.

Taşçı, A. İ. (2010). *Cinsel eğitim*. İstanbul: İz Yayınları.

Tuzcuoğlu, N., Tuzcuoğlu, S. (2004). *Çocuğun cinsel eğitimi-Anne ben nasıl doğdum?*. İstanbul: Morpa.

Ünüvardır, H. (2012). *3-6 yaş çocuğunun cinsel eğitimi hakkında veli ve öğretmenlerin bilinçlilik ve tutumlarının incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Yakındoğu, KKTC.

Extended Summary

1. Introduction

Children's development consists of various developmental areas that are in constant interaction with one another. These areas are namely physical, social-emotional, cognitive, linguistic and sexual development. Even though many of these areas are regarded highly, sexual development is often regarded as not as important as other areas. Although there are many reasons for this, the feelings of shame and sin surrounding sexual education as well as people's misconception that children's sexual education is the same as adult sexuality are among the leading causes. (Acer and Artan, 2000; Sevim, 2017). As the children develop a sense of curiosity, their sexual development also gathers speed and they start recognizing their own body and coming up with questions about how they are born. While providing them with sufficient and accurate information can trigger desired results, the opposite, inaccurate or non-existent answers to their questions might backfire, triggering undesired results. It is developmentally normal and typical for children to ask questions or play games related to sex in the pre-school period (Tuzcuoğlu and Tuzcuoğlu, 2004). There are contradicting views on who should be providing the children with sexual education. While some experts argue that it is better for the parents to inform their children about sexual health, some others claim that it should be the teachers to do so (İşler and Gürşimşek, 2018). The widespread approach to this issue in current literature is that sex education should be given by the parents at home initially, and they should be reinforced by the teachers at school to attain permanent learning (Eliküçük and Sönmez, 2011). The family's positive approach to sexual education has a considerably positive effect on the child. Children frequently ask questions regarding sex in the pre-school period. Plain but scientifically correct answers should be given to the children in this period (Tuzcuoğlu and Tuzcuoğlu, 2004). As the content of their questions will vary greatly among different age groups, the content of sexual education should be tailored for their age group as well. Teachers assume one of the most crucial roles in informing the children about such topics. The teachers should be well-equipped to not only inform the children but also the parents on sexual matters (Bulut Bedük, 2016). In line with this information, the purpose of this study is to determine the pre-school teachers' perception of sexual education in the pre-school period.

2. Method

The study group of this research consists of 41 pre-school teachers employed in the 2018-2019 school year in Silopi, Şırnak, Turkey. The data in the study were collected by interview form which was formed by the researchers. The data were analyzed with descriptive analysis technique and content analysis technique.

3. Findings, Discussion and Results

This study, which focuses on the pre-school teachers' perceptions regarding sexual education in the pre-school period, has discovered that even though the teachers are sufficient in terms of teaching the children about their body, they are inadequate when it comes to answering the children's questions about their sexuality, protecting their body and informing them properly about their sexuality. The main reason for this is believed to be the cultural structure, the attitude of the families regarding sex education and also the lack of in-depth knowledge of teachers on the subject.

In terms of teaching the children about their body, more than half of the teachers are considered to be sufficient, whereas they are inadequate when it comes to answering questions about sex or teaching the children about protecting their bodies. The primary reason for this is thought to be the teachers' lack of knowledge as well as anxiety felt by them due to the parents' attitude.

When the perceptions of the families regarding sex education were analyzed, it was found that the families are anxious, negligent and uninformed about it. As the families do not show support, the teachers are insufficient to teach sex education at school. The cultural structure, as well as the taboos surrounding sex education both among teachers and families, are believed to be obstructing the implementation of such an educational program in schools.

Considering this information, the recommended solutions are listed below:

- Sexual education can be given as a separate course in Preschool Education Department of Education Faculties.
- In-service trainings can be held for pre-school teachers.
- Sexual education seminars can be held from time to time in order to inform parents about such matters.
- Sexual education program can be prepared by considering different cultural structures and included in the Preschool Education Program.

Araştırma Makalesi: Güzelyurt, T., Yalçınkaya, Ö., Saluci, Ü., Öglü, H. ve Ürüm, R. (2019). Okul öncesi öğretmenlerinin cinsel eğitime ilişkin görüşleri. *Çocuk, Edebiyat ve Dil Eğitimi Dergisi*, 2 (2), 110-122.



Journal of Child, Literature and Language Education – JCLLE

<http://dergipark.gov.tr/ceded>

Received date: 04.11.2019

Accept date: 10.12.2019

The Evaluation of Book Existence in Z-libraries in terms of Turkish Teachers' Views

Harun KAYA*, Veys TOPTAŞ**, Hamza ERGÜN***, Çağla ESMER****

Abstract. In this study, phenomenology pattern was used to evaluate books in Z-library in terms of Turkish Teachers'views. An answer is researched for “What are the thoughts of Turkish Teachers? “ about ever-mounting books in Z-library. In this regard, structured and half-structured forms were prepared. In the face to face interviews with Turkish Teachers, half-structured interview forms were used. For the teachers, whom were reached with public network, structured interview form was used and Turkish Teachers 'views were taken. The data, which were obtained in the regards of Turkish Teachers'views , were evaluated firstly by subjecting to descriptive analysis then content analysis to provide validity and reliability of study. It comes into view that Turkish Teachers find acceptable the books in Z-library for the level of 5th, 6th and 7th Grades. As for the level of 8th Grade's students, they don't find acceptable as a result of evaluation. When the books are examined in terms of type , it was determined that mostly story, fairy tale and novel genres take place in the libraries and other genres take place less.

*^{ID} Erzincan Binali Yıldırım University, Institute of Social Science, , Turkish Education, Erzincan, Turkey; harunkaya24@hotmail.com

**^{ID} Erzincan Binali Yıldırım University, Institute of Social Science, , Turkish Education, Erzincan, Turkey; vttoptas@gmail.com

***^{ID} Erzincan Binali Yıldırım University, Institute of Social Science, , Turkish Education, Erzincan, Turkey; ihamzaergun@gmail.com

****^{ID} Erzincan Binali Yıldırım University, Institute of Social Science, , Turkish Education, Erzincan, Turkey; cagla.esmer91@gmail.com

It was stated that most of the books and writers are up-to-date in spite of that outdated books and writers take place in the libraries. Books were found qualified in terms of content.

While Turkish Teachers who make the book selection on their own state that books are qualified in terms of stylistic view, Turkish Teachers who are not included in book selection think that books are not qualified in terms of stylistic view. All of the Turkish Teachers who were included in the study state that students are pleased with Z-Libraries and Z-Libraries affect reading habit in a positive way

Keywords: Z-library, Turkish Teachers, reading habit, book, student satisfaction.

Z-kütüphanelerdeki Kitap Varlığının Türkçe Öğretmen Görüşleri Açısından Değerlendirilmesi

Harun KAYA*, Veys TOPTAŞ**, Hamza ERGÜN***, Çağla ESMER****

Öz. Z-kütüphanelerdeki kitap varlığını Türkçe öğretmenlerinin görüşleri açısından değerlendirmek amacıyla yapılan bu çalışmada olgubilim deseni kullanılmıştır. Gittikçe yaygınlaşan z-kütüphanelerdeki kitaplar hakkında “Türkçe öğretmenlerinin düşünceleri nelerdir?” sorusuna cevap aranmıştır. Bu doğrultuda yapılandırılmış ve yarı yapılandırılmış formlar hazırlanmıştır. Türkçe öğretmenleriyle yapılan yüz yüze görüşmelerde yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Genel ağ yoluyla ulaşılan öğretmenler için ise yapılandırılmış görüşme formu kullanılıp Türkçe öğretmenlerinin görüşleri alınmıştır. Türkçe öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda elde edilen veriler çalışmanın geçerlik ve güvenilirliğini sağlamak için önce betimsel analize ardından da içerik analizine tabi tutularak değerlendirilmiştir. Bu değerlendirme neticesinde Türkçe öğretmenlerinin z-kütüphanelerdeki kitapları 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin seviyelerine uygun gördüğü, 8. sınıf öğrencilerinin seviyesine ise tam olarak uygun görmediği ortaya çıkmıştır. Kitap ve yazarların çoğunlukla güncel olduğu buna karşın güncel olmayan kitap ve yazarların da kütüphanelerde yer aldığı belirtilmiştir. Kitaplar, tür olarak incelendiğinde ise daha çok hikâye, masal ve roman türlerinin kütüphanelerde yer aldığı diğer türlerin ise daha az bulunduğu saptanmıştır. Kitaplar, içerik olarak genel anlamda nitelikli bulunmuştur. Kitap seçimini kendileri yapan Türkçe öğretmenleri kitapların biçimsel açıdan nitelikli olduğunu dile getirirken kitap seçimine dâhil olmayan Türkçe öğretmenleri kitapların biçimsel açıdan nitelikli olmadığını düşünmektedir. Araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin tamamı öğrencilerin z-kütüphanelerden memnun olduğunu ve z-kütüphanelerin okuma alışkanlığını olumlu yönde etkilediğini belirtmiştir.

*^{ID} Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türkçe Eğitimi, Erzincan, Türkiye; harunkaya24@hotmail.com

**^{ID} Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türkçe Eğitimi, Erzincan, Türkiye; vttoptas@gmail.com

***^{ID} Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türkçe Eğitimi, Erzincan, Türkiye; ihamzaergun@gmail.com

****^{ID} Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türkçe Eğitimi, Erzincan, Türkiye; cagla.esmer91@gmail.com

Anahtar Kelimeler: Z-kütüphane, Türkçe öğretmenleri, okuma alışkanlığı, kitap, öğrenci memnuniyeti.

1. Giriş

Çalışma, z-kütüphanelerdeki kitap varlığını Türkçe öğretmenlerinin görüşleri açısından değerlendirmek amacıyla yapılmıştır. Gittikçe yaygınlaşan z-kütüphanelerin, kitap varlığı açısından kuruluş amacına ne derece hizmet ettiğini Türkçe öğretmen görüşleri açısından ele alması sebebiyle çalışma önem arz etmektedir. Ülkemizde, Milli Eğitim Bakanlığının büyük önem verdiği z-kütüphanelerle ilgili Türkçe öğretmenlerinin görüşlerine dayalı herhangi bir çalışmanın olmaması bu çalışmanın yapılmasına neden teşkil etmektedir.

Okuma, geçmişte olduğu gibi günümüzde de önemini korumaktadır. Öğrencinin kişilik gelişimi ve toplumla sağlıklı ilişkiler kurması açısından okuma önemlidir (Gündüz ve Şimşek, 2013). Dört temel dil becerisinin en önemlilerinden biri olan okuma, diğer becerilerin gelişmesi için de önemli bir konumundadır. Gündüz ve Şimşek (2013) öğrencilerin bütün derslerde ve alanlarda başarılı olmalarını okuma becerilerinin gelişmesine bağlamıştır. Zihin gelişimine en büyük katkıyı sağlayan dil becerisi okumadır ve okuma sürecinde cümleler zihinsel kavramlara çevrilmekte, anlamlandırılmakta, beyinde yapılandırılmaktadır (Mert, 2014). Gündüz ve Şimşek (2013) okumayı; sözcükleri, cümleleri veya bir yazıyı bütün unsurlarıyla görme, algılama, kavrama ve anlamlandırma etkinliği olarak tanımlamıştır. Okuma eyleminin gerçekleşmesini sağlayan en önemli araç kitaplardır. Kitaba ulaşmanın en kolay yolu ise kütüphanelerdir. Eski çağlardan beri varlığını koruyan kütüphaneler, çağın değişen ihtiyaçlarına göre şekillenip kendini güncellemiştir. Küresel toplum ve bilgi çağının talepleri, kütüphaneciliği yeniden biçimlendirmiş ve teknoloji de bu yeniden yapılandırmada pay sahibi olmuştur (MEB, Z-Kütüphane Kurulumu ve Donanımına İlişkin Şartname, 2015). Bu güncelleme ve şekillenme esnasında bireylerin ilgi ve ihtiyaçları da dikkate alınmıştır. MEB de "Okullar Hayat Olsun Projesi" çerçevesinde okullara z-kütüphaneler kurmaya başlamıştır. MEB'in vermiş olduğu son bilgilere göre ülkemizde 1447 adet z-kütüphane bulunmaktadır ve bu kütüphanelerden yararlanan öğrenci sayısı 1 milyona ulaşmıştır (MEB). Zenginleştirilmiş kütüphane olarak tanımlanan z-kütüphanelerin taşınması gereken bazı koşullar vardır. "Kütüphane mekânı zemin katta, kolay ulaşılabilir konumda, sessiz bir bölgede, bilgisayar düzenekli, internet bağlantılı, e-kütüphane şeklinde grup ve bireysel çalışmaya uygun planlanacak ve aydınlatma ile ısıtma sistemine sahip olmalıdır." (MEB, Z-Kütüphane Kurulumu ve Donanımına İlişkin Şartname, 2015)

Okumanın bireylere sağladığı birçok katkı vardır. Özbay (2009) okumanın; bireylerin düşünme ve kavrama yönlerini geliştirdiğini, kişilik gelişimini desteklediğini, ruh sağlığı için de önemli bir beceri olduğunu ifade etmiştir. Bu sebeple kişilerin gelişiminde okumanın, buna bağlı olarak da kitapların taşıdığı önem yadsınamaz. Tanju (2010) çocukların bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor gelişimlerini destekleyen, dil sosyal ve ahlaki gelişimlerine doğrudan etki eden önemli bir araç olarak kitabın önemine vurgu yapmaktadır. Kütüphaneler, özellikle okul kütüphaneleri, eğitimin önemli bir parçasıdır. IFLA UNESCO Okul Kütüphanesi Bildirgesi'ne (2013) göre okul kütüphaneleri öğrencileri yaşam boyu öğrenme becerileriyle donatır, başarı için gerekli temel bilgi ve düşünceleri öğrencilere sunar. Kütüphanelerin eğitimdeki yerini ve önemini ilgili çalışmalarda da (Yılmaz, 2015;

Önal, 2015; Nurcan, 2007) kütüphanelerin eğitimin vazgeçilmez bir parçası olduğu, öğrencileri geleceğe hazırladığı, kütüphanelerin öğrencilerin öğrenimine ve gelişimine destek sağlayıcı her türlü yayın ve bilgi kaynaklarını barındırdığı dile getirilmiştir. Ayrıca kitap okuyan, okuma alışkanlığı yüksek olan öğrencilerin akademik olarak da daha başarılı olduğu çalışmalarla ortaya konmuştur (Yılmaz, 2012).

Literatür incelendiğinde kütüphanelerle ilgili çalışmaların daha çok kütüphane kullanımı ve kütüphanelerin okuma alışkanlığı üzerindeki etkileri çerçevesinde toplandığı görülmektedir. Kütüphane kullanımıyla ilgili ve kütüphanelerin okuma alışkanlığına etkileri üzerine yapılan çalışmalarda (Kurulgan ve Çekerol, 2008; Önal ve Alaca, 2015; Özkaya ve Çetin, 2014; Şahbaz, 2012; Canbulat, Kula, Şahin, Tamtürk ve Eskicioğlu, 2012; Türkbek, 2019) kütüphane kullanımının okuma alışkanlığını olumlu yönde desteklediği görülmüştür.

Bu çalışmalara ek olarak literatürde kütüphanelerle ilgili olarak sınıf kütüphanelerinin yeterlilikleriyle ilgili (Pilten ve Tolğay, 2016), erken çocukluk döneminde kütüphanelerin rolü ve önemi ile ilgili (Gönen, Temiz ve Akbaş, 2015), ortaokul öğrencilerinin kitap ve kütüphane ile ilgili algılarını ele alan (Özden, 2017) çalışmalar da mevcuttur. Bu çalışmalardan farklı olarak okul kütüphanelerindeki renk etkileri ve önemiyle ilgili de (Hashempour ve Taghizadeh Sapchi, 2015) çalışmalar yapılmıştır.

Kütüphanelerle ilgili yapılan genel çalışmaların dışında az da olsa z-kütüphaneler özelinde yapılmış çalışmalar da literatürde mevcuttur. Ortaokul öğrencilerinin bir yıllık z-kütüphane deneyimlerini ele alan çalışmada (Öztürk ve Tağa, 2018) öğrencilerin genel olarak z-kütüphanelerden memnun oldukları, öğrencilerin z-kütüphaneyi öncelikli olarak ödünç kitap alıp vermek bunun haricinde de bilgisayardan faydalanmak amacıyla kullandığı bulgusuna ulaşılmıştır. Aynı çalışmada z-kütüphanelerin okuma alışkanlığını olumlu yönde etkilediği, öğrencilerin kütüphane kullanım oranını artırdığı saptanmıştır. Benzer bir çalışma da (Duran ve Ertan Özen, 2018) ortaokul öğrencilerinin z-kütüphane ile ilgili görüşleri ele alınıp araştırmaya katılan öğrencilerin %95'inin z-kütüphaneden memnun olduğu sonucuna varılmıştır. Bu memnuniyetin gerekçesi olarak da z-kütüphanelerin tasarımı ön plana çıkarılmıştır. Söz konusu çalışmada öğrencilerin z-kütüphaneyi daha çok kitap okuma ve ders çalışma maksadıyla kullandığı bilgisi elde edilmiştir. Benzer sonuçları z-kütüphanelere yönelik yapılan etik analizi (2014) çalışmasında da görmek mümkündür. Ayrıca Ak ve Çetintaş (2015), eğitimde zenginleştirilmiş kütüphanelerin yeri ve önemi hakkında bir araştırma yapıp elde edilen veriler ışığında öğrencilerin, bu kütüphaneleri diğer kütüphanelerden farklı gördüğünü, kendilerini farklı yönlerden geliştirdiğini ve eğlenerek öğrenilen ortamlar olarak gördüklerini ifade etmiştir.

Z-kütüphanelerle ilgili, yazılan makalelerin dışında z-kütüphanelerin planlanmasına yönelik bir çalıştay düzenlenmiş ve bu çalıştay sonucunda z-kütüphanelerle ilgili öneri niteliğinde bir rapor hazırlanmıştır. 2015 yılında yapılan bu çalıştay raporuna göre, z-kütüphanelerde başta temel danışma kaynakları olmak üzere klasikler, süreli yayınlar, güncel eserler ve kurgu metinleri gibi kaynaklara ağırlık verilmelidir. Z-kütüphanelerde bulundurulmak üzere okul aile birliği bütçesinden süreli yayınlar için kaynak ayrılmalıdır. Z-kütüphanelerin çocuk dergileri ve çocuk çizgi romanları ile zenginleştirilmelidir. Okul kütüphanecisinin, kaynakların sağlanması, düzenlenmesi ve erişiminde öğretmenlerle işbirliği yapması gerekmektedir.

Literatüre bakıldığında kütüphanelerle ilgili çalışmaların daha çok kütüphane kullanımı ve kütüphanelerin okuma alışkanlığı ile ilişkisi üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Bunların dışında kütüphanelerin eğitimdeki yeri ve önemi üzerine de yapılmış çalışmalar mevcuttur. Buna karşın kütüphanelerdeki kitap varlığı ve kitaplarla ilgili öğretmenlerin görüşleri üzerine yapılmış herhangi bir çalışma görülmemektedir. Ortaokullarda, branşları gereği kütüphanelerle Türkçe öğretmenlerinin ilgilenmeleri, onların z-kütüphanelerdeki kitap varlığı ile ilgili düşüncelerinin çalışmaya konu olmasına zemin hazırlamıştır. Z-kütüphanelerle ilgili çalışmalar incelendiğinde sınırlı sayıda çalışmanın olduğu görülmektedir. Var olan bu çalışmaların da daha çok öğrenci görüşleri üzerine yapıldığı dikkat çekmektedir. Z-kütüphanelerle ilgili öğretmen görüşlerine dayanan herhangi bir çalışma literatürde bulunmamaktadır. Bu nedenle çalışmada “Z-kütüphanelerdeki kitap varlığına ilişkin Türkçe öğretmenlerinin düşünceleri nelerdir?” sorusuna cevap aranmıştır. Bu araştırma sorusu çerçevesinde aşağıdaki alt problemler incelenmiştir.

1. Z-kütüphanede yer alan kitapların öğrenci seviyesine uygunluğuna ilişkin Türkçe öğretmenlerinin görüşleri nelerdir?
2. Z-kütüphanede yer alan kitapların ve yazarların güncelliği hakkında Türkçe öğretmenlerinin görüşleri nelerdir?
3. Z-kütüphanede yer alan kitapların türlerinin çeşitliliği hakkında Türkçe öğretmenlerinin görüşleri nelerdir?
4. Z-kütüphanede yer alan kitapların içerik açısından niteliği hakkında Türkçe öğretmenlerinin görüşleri nelerdir?
5. Z-kütüphanelerden öğrencilerin memnuniyet durumları hakkında Türkçe öğretmenlerinin görüşleri nelerdir?
6. Z-kütüphanelerin öğrencilerin okuma alışkanlığına etkisi hakkında Türkçe öğretmenlerinin görüşleri nelerdir?
7. Z-kütüphanede yer alan kitapların biçimsel niteliği hakkında Türkçe öğretmenlerinin görüşleri nelerdir?

2. Yöntem

2.1. Araştırmanın Deseni

Bu çalışma z-kütüphanelerdeki kitap varlığını öğretmen görüşleri açısından değerlendirmek amacıyla yapılmış bir olgubilim çalışmasıdır. Olgubilim (fenomenoloji) deseni farkında olunan ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olunmayan olgulara odaklanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu çalışmada öğretmenlerin z-kütüphanelerdeki kitap varlığıyla ilgili görüşleriyle deneyimleri derinlemesine ve ayrıntılı bir biçimde ele alındığı için olgubilim deseni tercih edilmiştir.

2.2. Çalışma Grubu

Bu çalışma da görev yaptığı ortaokullarda z-kütüphane bulunan öğretmenler arasından tipik durum örnekleme yoluyla seçilmiş Türkçe öğretmenleri çalışma grubunu oluşturmaktadır. Tipik durum örneklemesine dayalı bir araştırma yapmadaki amaç “ -eğer araştırmacı yeni bir uygulamayı veya yeniliği tanıtmak istiyorsa, bu uygulamanın yapıldığı veya yeniliğin olduğu bir dizi durum arasından, en tipik bir veya birkaç tanesini saptayarak bunları çalışabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2018)” olmalıdır. Çalışmada ilgili örneklem ışığında çalıştığı ortaokullarda z-kütüphane bulunan Türkçe öğretmenleri branşları gereği kütüphane ile ilgilendikleri için veri kaynağı olarak seçilmiştir. Çalışmada incelenen olguya daha derinlemesine bakılabilmesi için dört farklı ilde sekiz farklı okulda görev yapan sekiz Türkçe öğretmeni çalışmaya dâhil edilmiştir. Öncelikle il merkezinde z-kütüphane olan ortaokullar tespit edilip bu okullarda görev yapan beş Türkçe öğretmenine ulaşılmıştır. İl dışında olan üç öğretmene ise mail yoluyla ulaşılmıştır.

2.3. Verilerin Toplanması

Çalışma için veri toplamadan önce araştırmanın yapılacağı öğretmenlerle bağlantı kurulmuş görüşmenin yeri ve saati önceden belirlenmiştir. Görüşme sırasında bahsi geçen öğretmenler için güvene dayalı bir ortam oluşturmaya çalışıp, görüşmenin amacı, konusu ve içeriği hakkında öğretmenler bilgilendirilmiştir. Devamında yüz yüze yapılan görüşmelerde yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Öğretmenler ile yapılan görüşmeler ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmıştır. Aynı zamanda internet üzerinden çeşitli illerde görev yapan ve okulunda z-kütüphane bulunan Türkçe öğretmenlerine de yapılandırılmış görüşme formu gönderilmiş ve sonuçlar kaydedilmiştir.

2.3.1. Veri toplama araçları

2.3.1.1. Yarı yapılandırılmış görüşme formu

Araştırma problemi çerçevesinde öncelikle literatür taraması yapıp görüşme soruları hazırlanmış ve hazırlanan sorulara yönelik uzman görüşüne başvurulmuştur. Daha sonra üç Türkçe öğretmeniyle ön görüşme yapılarak pilot çalışma gerçekleştirilmiştir. Ön görüşme sonucunda soruların anlaşılır olduğu iki sorunun yanıtlarının diğer soruların yanıtlarıyla benzerlik gösterdiği saptanmıştır. Bu sürecin devamında sorular revize edilerek dokuz olan soru sayısı yediye düşürülüp görüşme formuna son şekli verilmiştir.

2.4. Verilerin Analizi

Çalışmada betimsel veri analizi kullanılmıştır. Bu yaklaşıma göre elde edilen veriler, daha önceden belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2018) Betimsel analizden sonra verileri daha iyi açıklayabilmek, kavramlara ve ilişkilere ulaşmak amacıyla içerik analizi yapılmıştır. Veriler analiz edilirken katılımcılardan ses kayıt cihazıyla yüz yüze görüşme sonucunda elde edilen verilerin dökümü yapıp internet yoluyla elde edilen veri dökümleriyle birleştirilmiştir. Ardından veriye hâkim olabilmek adına veri seti birkaç kez okunmuş, ilerleyen süreçte ise araştırmanın alt problemleri dikkate alınarak kodlamalar yapılmıştır. Kodlama işlemi bitince birlikte düşünülebilecek kodlar bir araya

getirilerek geçici kategoriler oluşturulmuştur. Bu kategoriler, veri toplama ve analiz sürecinin sonuna doğru giderek netleşerek kalıcı bir kimlik kazanmıştır. Çalışmada, inandırıcılığı sağlayabilmek adına doğrudan alıntılara sıklıkla yer verilmiştir. Çalışmada Ö1 ifadesi ile birinci öğretmen, benzer şekilde kısaltılan diğer ifadeler aracılığıyla da diğer öğretmenler kodlanmıştır.

3. Bulgular

Z-kütüphanede Yer Alan Kitapların Öğrenci Seviyesine Uygunluğu Hakkında Türkçe Öğretmenlerinin Görüşleri

Z-kütüphanede yer alan kitapların öğrenci seviyelerine uygunluğu hakkında öğretmen görüşleri birkaç noktada toplanmıştır. Bunlardan ilki; kitapların genel olarak öğrenci seviyesine uygunluğudur (Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7,Ö8). Ö1'in kullanmış olduğu *"Şu an kütüphanemizdeki kitaplar öğrencilerimizin seviyelerine uygundur."* ifadesi ve yine Ö2'nin *"Kütüphanede bulunan kitaplar özellikle 5 ve 6. sınıflar olmak üzere tüm öğrencilerin seviyelerine uygundur."* şeklindeki ifadeleri kitapların genel olarak ortaokul öğrencilerinin seviyesine uygunluğunu ortaya koyar niteliktedir.

Kitapların genel olarak öğrenci seviyesine uygun olduğu görüşünün ortaya çıkmasında etkili olan faktör, kitap seçiminde öğretmenlerin belirleyici olmalarıdır. Bununla ilgili olarak okuldaki öğretmenlerle birlikte yaş seviyesini dikkate alarak kitap seçtiklerini ifade eden bir Türkçe öğretmeni *"Kütüphanemizdeki kitapların tamamı öğrencilerimizin seviyesine uygundur (Ö2)."* şeklinde bir ifade kullanmıştır. Aynı şekilde tüm branş öğretmenlerinin görüşlerini alarak kitap seçiminde bulduklarını dile getiren Ö3 de bu konudaki düşüncelerini *"Kitaplar öğrencilerimizin seviye ve ihtiyaçlarına oldukça uygun."* şeklinde dile getirmiştir. Bu ifadeler Ö2 ve Ö3'ün kitapları kendileri seçtikleri için öğrenci seviyesine uygun olduğunu düşündüklerini göstermektedir.

Yukarıdaki ifadelerden anlaşılacağı üzere genel olarak kitapların öğrencilerin seviyesine uygun olduğu görüşü ortaya çıksa da kütüphanedeki kitapların 8. sınıf öğrencilerinin seviyesine uygunluğu konusunda bazı öğretmenlerin tereddüt yaşadığını görmek mümkündür. Kütüphanedeki kitapların daha çok 5, 6 ve 7. sınıflara hitap ettiğini ifade eden Ö5 bu düşüncesini *"Daha önce de belirttiğim gibi 8. sınıf öğrencileri kitapların kendilerine hitap etmediğini söylüyorlar."* şeklinde ifade etmiştir. Aynı düşünceyi paylaşan Ö6 da bu durumu *"Kütüphane özellikle 5, 6 ve 7. sınıfların beklentilerini karşılamaktadır."* şeklinde dile getirmiştir. Söz konusu öğretmenlerin ifadelerine bakılırsa kitapların daha çok 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin seviyesine uygun olduğu, 8. sınıf öğrencilerinin seviyesine ise uygun olmadığı öğretmen görüşleri arasında yer almaktadır.

Kitapların 8. sınıf öğrencilerinin seviyesine uygun olmadığı görüşüyle birlikte bazı kitapların tamamen ortaokul seviyesinde olmadığını düşünen öğretmen görüşleri de yer almaktadır. Ö4 kütüphanedeki bazı kitapların lise ve üniversite seviyesinde olduğunu belirtirken aynı şekilde Ö5'in "*Kitapların bir kısmı ise ilkokul seviyesindeki öğrencilere uygundur. Mesela Zuhâl Sukan'ın Özyürek yayınevinden çıkan Güzel Türkçem Dizisi diye bir seti var. Bu setteki kitapların üzerine 3. sınıflar için olduğu yazılı. Bu şekilde ilkokul seviyesinde birkaç set daha var.*" şeklindeki sözleri de bazı kitapların ortaokul seviyesine uygun olmadığını görüşünü yansıtmaktadır. Bu ifadelerden de anlaşılacağı gibi ortaokul öğrencilerinin seviyesine hiç uygun olmayan kitapların da kütüphanede yer aldığını düşünen öğretmenler de mevcuttur.

Z-kütüphanede Yer Alan Kitapların ve Yazarların Güncelliği Hakkında Türkçe Öğretmenlerinin Görüşleri

Öğretmenlerin genel görüşüne göre z-kütüphanedeki kitap ve yazarlar günceldir, günümüz kitapları ve yazarları seçilmiştir. Kitapların ve yazarların güncel olduğunu düşünen Ö1'in "*Günümüz yazarlarının birçoğu tercih edilmiştir. Gökhan Akçiçek, Mavisel Yener, Hasan Nail Canat, Kürşat Başar, Yasemin Meyva, Gülten Dayıoğlu, İsmail Bilgin, Yücel Kaya gibi birçok yazar kütüphanemizde yer almaktadır.*" sözleri bu genel düşünceyi desteklemektedir.

Genel görüş yazarların ve kitapların güncel olduğu yönünde olsa da güncel olmayan, klasik diye tabir edilen kitapların kütüphanelerde yer aldığını düşünen öğretmenler de vardır. Güncel yazarların çoğunluğu oluşturmadığını dile getiren Ö7 gibi kitapların ve yazarların tamamının güncel olmadığını dile getiren Ö5'in "*Türk klasikleri, Dünya klasikleri, MEB tavsiyeli 100 Temel Eser ve bunlar gibi güncel olmayan kitaplar çoğunlukta.*" ifadelerinde de görüldüğü üzere kütüphanelerde güncel olmayan kitap ve yazarların olduğu görüşü de ortaya çıkmaktadır. Ö5'ten biraz daha farklı bir gerekçeyle kütüphaneler kurulurken kitap ve yazarlar güncel olsa bile daha sonraki süreçte bunların maddi sebeplerle güncellenemediğini söyleyen Ö8 "*Yani şimdi ilk geldiğinde bin kitap geliyor, sonrası artık şeye bağlı okula. Okulun eğer kendi bütçesi varsa o şekilde güncelleyebiliyorsunuz.*" sözleriyle bu durumu beyan etmiştir.

Z-kütüphanede Yer Alan Kitapların Türlerinin Çeşitliliği Hakkında Türkçe Öğretmenlerinin Görüşleri

Z-kütüphanelerdeki kitapların türleriyle ilgili öğretmen görüşleri kütüphanelerde ağırlıklı olarak hikâye, roman ve masal gibi olaya dayalı türlerin bulunduğu yönündedir. Ö2 kitapların %90 oranında hikâye ve roman türünde olduğunu belirtirken Ö4 de bu durumla ilgili düşüncelerini "*Kitaplar genelde hikâye, roman ve masal türlerinde seçilmiş.*" ifadeleriyle izah etmiştir. Kitapların genel olarak roman ve hikâye türünde olduğu dile getirilirken az da olsa diğer türlerde kitapların da kütüphanelerde bulunduğu öğretmenler tarafından belirtilmiştir. Ö5 kitap türlerinin çeşitliliğinin fazla olmadığını söylerken Ö2 kütüphanede diğer türlere oranla daha az şiir, anı ve tiyatro gibi türlerde de kitapların bulunduğunu belirtmiştir. Kütüphanedeki kitapları kendilerinin seçtiğini belirten Ö3 "*Daha önce de*

belirttiğim gibi kitapları oldukça çeşitli seçmeye çalıştık” sözleriyle kitap çeşitliliğinin eşit oranda sağlandığını vurgulamıştır.

Z-kütüphanede Yer Alan Kitapların İçerik Açısından Niteliği Hakkında Türkçe Öğretmenlerinin Görüşleri

Z-kütüphanelerdeki kitapların içerik açısından nitelikleri hakkında öğretmen görüşleri genel olarak kitapların öğretici ve eğitici olduğu, ahlaki değer yargılarını içerdiği noktasında birleşmektedir. Çocukların yaş seviyelerine uygun kitapları seçmeye özen gösterdiklerini söyleyen Ö2 *“Ahlaki açıdan problem yaratmayan, gençlere faydalı içeriklere sahip kitaplar önceliğimiz oldu.”* şeklinde bir açıklama yapmıştır. Bununla birlikte çocukların duygusal, sosyal ve dil gelişimlerine katkı yapacak kitapların olduğu da ifade edilmiştir (Ö1). Kitapların içerik açısından nitelikli sayılabileceğini söyleyen bir öğretmen *“Okumaya alıştırma tarzı kitaplar dediğimiz (bol resimli az yazılı) tarzda kitaplarda eğiticilik öğreticilik çok ön planda değil ama amaca hizmet anlamında (okumayı sevdirme) iyi sayılır (Ö3).”* gibi ifadelerle bu düşüncesini izah etmiştir. Kitapları genel olarak içerik açısından nitelikli bulan öğretmenlerin yanında içerik olarak kitapların bir kısmının yetersiz olduğunu düşünen öğretmenler de mevcuttur. Kitapların içerik olarak alt sınıf seviyelerinin beklentilerini karşılamaına rağmen üst sınıfların beklentilerini karşılamadığını vurgulayan Ö5 *“Çeviri eserlerin ucuz yayınevleri tercih edildiği için, edebî değerinin çok yüksek olduğunu söyleyemeyiz. Ayrıca isimleri ile bile doğrudan öğüt veren kitaplar var. Bu kitapların edebî değerden ziyade öğretici olmayı amaçladıklarını söylemek mümkün.”* biçiminde ifadeler kullanmıştır. Benzer düşüncelere sahip olan Ö4 de içerik olarak daha iyi kitapların seçilebileceğini söyleyip bu düşüncelerini *“Milli ve manevi değerleri verecek daha iyi kitaplar seçilebilirdi.”* şeklinde ifade etmiştir. Bu ifadeler Ö4’ün kitapların içerik olarak milli ve manevi değerler taşıması gerektiği düşüncesine sahip olduğunu göstermektedir.

Z-kütüphanelerden Öğrencilerin Memnuniyet Durumları Hakkında Türkçe Öğretmenlerinin Görüşleri

Türkçe öğretmenleri, öğrencilerin genel olarak z-kütüphanelerden memnun olduklarını belirtmişlerdir. Öğrencilerin z-kütüphanelerden duydukları memnuniyeti dile getiren öğretmenlerin verdikleri cevaplara bakılacak olursa öğrencilerin memnuniyetleri iki unsur etrafında toplanmıştır. Bunlardan ilki *“renkli boyanmış duvarlar, farklı desenlerle süslenip ışıklandırılmış tavan, çeşitli renklerdeki masa ve sandalyeler... Bunların hepsi öğrencilerin ilgisini çekiyor. Bütün bunlar öğrencilerin memnuniyetini artırıyor (Ö5).”* görüşünden de anlaşılacağı üzere z-kütüphanelerin fiziki özellikleri ve içerisinde bulunan materyallerden duyulan öğrenci memnuniyetidir. Aynı görüşe sahip olan Ö7’nin bu durumla ilgili ifadeleri *“Hem içeriğinin, hem donanımsal olarak onlara hitap etmesi, tasarım boyutunun onlara hitap etmesi hem de içinde bilgisayar olması. Bizim işte z-kütüphanesin de bizde, çocuklar bilgisayarı kullanarak gerekli ödev, araştırmalarını yapabiliyorlar. İşte internete girip İngilizce ya da EBA’ya girip İngilizce,*

Türkçe, matematik diğer derslerden çalışmalarını yapabiliyorlar.” şeklindedir. Diğer Türkçe öğretmenleri de benzer görüşleri dile getirmişlerdir (Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö6, Ö8).

Öğretmenlerin, öğrencilerin z-kütüphanelerle ilgili memnuniyetleri hakkında sarf ettiği cümlelerden ortaya çıkan ikinci unsur ise kütüphanede bulunan kitaplardır. Kitapların öğrencileri memnun ettiğini bildiren Ö2 ile birlikte Ö6’da bu görüşleri destekler nitelikte *“Genel olarak ortamdaki ve kitaplardan memnunsunuz.”* şeklinde bir ifade kullanmıştır.

Z-kütüphanelerin Öğrencilerin Okuma Alışkanlığına Etkisi Hakkında Türkçe Öğretmenlerinin Görüşleri

Z-kütüphanelerin öğrencilerin okuma alışkanlığını olumlu bir şekilde etkilediği görüşme yapılan tüm Türkçe öğretmenlerinin ortak görüşü olarak ortaya çıkmaktadır. Araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin tamamı, z-kütüphanelerin öğrencilerin okuma alışkanlığını artırdığını belirtmişlerdir. Ö1 bu durumu *“Z-kütüphane sayesinde öğrencilerimiz aktif olarak okumayı, sürekli düşünmeyi ve sorgulamayı öğreniyor.”* şeklinde dile getirmiştir. Z-kütüphanelerin okuma alışkanlığını olumlu yönde etkilediğini düşünen öğretmenlerin bu durumu iki gerekçeye bağladığını görebiliriz. Bu gerekçelerden biri kütüphanelerin öğrencilere yeni kitaplar sunmasıdır. Ö5 yeni kitapların öğrencilerin ilgisini çektiğini söylerken Ö1 de zengin kitap içeriğinin okumaya olan ilgiyi artırdığını düşünmektedir. Aynı şekilde Ö2 ise kütüphanede öğrencilerin yaş seviyelerine uygun kitapların varlığının okuma alışkanlığını olumlu yönde etkilediği yönünde fikir beyan etmiştir. Z-kütüphanenin okuma alışkanlığını olumlu yönde etkilediğini düşünen öğretmenler bu durumla ilgili ikinci gerekçe olarak fiziksel ortamı ön plana çıkarmaktadırlar. Kütüphanedeki satranç masalarının ve bilgisayarların öğrencilerin ilgisini çektiğini vurgulayan Ö2 *“Renkli ve farklı bir ortamda kitap okumak, okulun sıkıcı havasını bir nebze olsun azaltmakta. Kütüphanenin şekli, biçimi çocukları ister istemez buraya çekmekte. Bu da onların kitap okuma isteklerini arttırmakta.”* şeklinde cümleler kullanmıştır. Kütüphanelerin renkli ortamının ve farklı mobilyaların öğrencilerin ilgilerini kitaba ve kütüphaneye çektiğini belirten Ö7 *“Yani şimdi gri, tozlanmış, itici eski tip kütüphanelere nazaran z-kütüphanelerinin okuma alışkanlığını geliştirme noktasında çocuklara çok yararlı olduğunu düşünüyorum.”* biçimindeki ifadeleriyle düşüncesini desteklemiştir. Z-kütüphanenin farklı bir ortam sunmasının okuma alışkanlığını olumlu etkilediği (Ö4) öğretmenler tarafından düşünülmektedir. Araştırmaya katılan diğer öğretmenler (Ö1,Ö3,Ö5,Ö6,Ö8) benzer görüşler belirterek z-kütüphanelerin yapısı, yerleşim düzeni ve içerisinde bulunan araçların okuma alışkanlığını desteklediğini ve artırdığını dile getirmişlerdir.

Araştırmaya katılan Türkçe öğretmenleri, z-kütüphanelerin okuma alışkanlığını arttırdığı görüşünde birleşmektedirler. Öğretmenlerin bu durumla ilgili düşüncelerini dile getirirken kütüphanenin fiziksel ortamını ve kitaplar dışındaki diğer donanımlarını daha çok ön plana çıkardıkları görülmektedir. Bu da öğretmenlerin, okuma alışkanlığı üzerinde fiziksel ortamın ve diğer donanımların daha etkili olduğunu düşündüklerini gözler önüne sermektedir.

Z-kütüphanede Yer Alan Kitapların Biçimsel Niteliği Hakkında Türkçe Öğretmenlerinin Görüşleri

Z-kütüphanelerde yer alan kitapların biçimsel niteliği ile ilgili öğretmen görüşleri iki noktada toplanmıştır. Bu görüşlerden birincisi kitapların biçimsel açıdan nitelikli olduğu yönündedir. Kitapların biçimsel olarak çekici ve kaliteli olduğunu söyleyen Ö1 *“Kitapların biçimsel özellikleri dikkat çekmelerini ve tercih edilmelerini sağlıyor. Bu açıdan okumaya yönelik tutumları kitapların biçimsel özelliklerinden etkilenmektedir.”* Düşüncelerini bu sözleriyle ifade etmiştir. Ö2, Ö3 ve Ö6 da kitapların kâğıt ve baskı kalitesi olarak yeterli seviyede olduğunu ayrıca kaliteli bir şekilde resimlendiğini ifade etmişlerdir. Kitapları biçimsel açıdan yeterli bulan öğretmenlere bakıldığında öğretmenlerin z-kütüphanedeki kitapları kendilerinin seçtiği görülmektedir.

Z-kütüphanelerdeki kitapların biçimsel niteliği ile ilgili ortaya çıkan ikinci görüş ise; öğretmenlerin kitapları biçimsel açıdan nitelikli bulmadığı yönündedir. Kitapların büyük çoğunluğunun biçimsel açıdan nitelikli olmadığını ifade eden Ö7 *“Dış görünüşleri de öyle. Çocukların ilgisini çeken nitelikli kitaplar var ama oran verirse herhalde %20’sidir ancak.”* gibi cümlelerle düşüncelerini aktarmıştır. Kitapları biçimsel açıdan yeterli bulmayan Ö5, kitapların çok kısa bir süre kullanılmasına rağmen sayfalarının dağıldığını belirtmiştir. Benzer düşüncelere sahip olan öğretmenlerden Ö8, kitapların baskı ve kâğıtlarının kalitesiz olduğunu ifade ederken *“Kalite, baskısı yine dediğim gibi müteahhit, alan kişi ya da öyle diyelim belli bir bütçesi olduğu için hani hep öne sürülen o. Genelde orta kalite ve altı. Üst kalite kitaplar gelmiyor.”* şeklindeki cümleleriyle de bu durumun kütüphanedeki kitaplara ayrılan bütçeyle alakalı olduğuna vurgu yapmıştır.

4. Tartışma ve Sonuç

Z-kütüphanelerdeki kitap varlığını Türkçe öğretmen görüşleri açısından değerlendirmek amacıyla yapılan bu çalışma ile Türkçe öğretmenlerinin görüşleri alınmıştır. Türkçe öğretmenleri ilk olarak z-kütüphanelerdeki kitapların öğrenci seviyesine uygunluğuna yönelik görüş bildirmiştir. Öğretmen görüşlerinden elde edilen verilere göre, z-kütüphanedeki kitaplar 5, 6 ve 7. sınıf seviyelerine uygundur. 8. sınıf seviyesine uygunluk bakımından iki farklı sonuç ortaya çıkmıştır. Z-kütüphanedeki kitapları, kendileri seçtiğini belirten öğretmenler kitapların 8. sınıf seviyesine de uygun olduğunu dile getirmiştir. Buna karşın kitap seçimine dâhil olmayan öğretmenler, kitapların 8.sınıf seviyesine uygun olmadığını düşünmektedir. Bu sonuçlar da göstermektedir ki kitap seçiminde öğretmenlerin daha etkin rol alması gerekmektedir. Z-kütüphaneler oluşturulurken kitapların tüm öğrencilerin seviyesine uygun olabilmesi için kitap seçiminde Türkçe öğretmen görüşlerine başvurulmalı, ayrıca katılımcıları öğrenciler olan bilimsel araştırmalar yapılmalıdır.

Z-kütüphanelerdeki kitap varlığını değerlendiren Türkçe öğretmenlerinin görüş bildirdiği bir diğer nokta da kitapların ve yazarların güncelliği ile ilgilidir. Öğretmenlerin görüşlerine göre kitap ve yazarlar genel olarak güncel olsa da güncel olmayan kitap ve yazarlar da bulunmaktadır. Kitap ve yazarların genel olarak güncel olması Z-kütüphane Çalıştay Raporu'nda (2015) sunulan kitapların güncel olması gerektiği yönündeki öneriyle örtüşmektedir. Özellikle kitap seçimi öğretmenler tarafından yapılan kütüphanelerin daha çok güncel kitap ve yazarları barındırdığı görülmektedir. Öğretmen görüşlerine göre, kütüphanelerin zamanla güncelliğini yitirdiği sonucuna varmak da mümkündür. Bu durumun en önemli sebebi ise kitap varlığını güncelleyebilmeleri için kütüphanelere ayrılmış bir bütçenin olmamasıdır. Bu problemin ortadan kalkması için z-kütüphanelere kitap varlığını belli aralıklarla güncelleyebilmeleri için bakanlık ve okul aile birlikleri tarafından bir bütçe oluşturulmalıdır.

Yazar ve eserlerin güncelliği dışında kitapların tür çeşitliliği de Türkçe öğretmenleri tarafından değerlendirilmiştir. Türkçe öğretmenlerinin bu konudaki görüşlerine göre z-kütüphanelerde daha çok hikâye, masal, roman gibi olaya dayalı kitaplar bulunmaktadır. Diğer türler ise daha az yer almaktadır. Özellikle süreli yayınların varlığına dair öğretmenler herhangi bir görüş belirtmemiştir. Bu durum da z-kütüphanelerde süreli yayınların bulunmadığını göstermektedir. Z-kütüphanelerde tür çeşitliliğinin yeterli seviyede olmaması Z-kütüphane Çalıştay Raporu'nda (2015) dile getirilen kitapların çeşitli olması gerektiği önerisiyle çelişmektedir. Kitapların tür çeşitliliğinin az olması, kütüphaneden yararlanan öğrenci sayısını ve öğrencilerin okuma alışkanlıklarını olumsuz yönde etkileyecektir. Bu sebeple öğrencilerin okuma zevklerinin farklı olabileceği düşünülerek z-kütüphanelerde tür çeşitliliği sağlanmalıdır.

Türkçe öğretmenlerinin temas ettikleri bir diğer nokta da kitapların niteliğidir. Türkçe öğretmenleri z-kütüphanelerdeki kitapları nitelik olarak iki açıdan değerlendirmiştir. Birincisi kitapların içerik açısından niteliği ile ilgilidir. Türkçe öğretmenlerinin çoğu kitapları içerik açısından nitelikli bulmuştur. Bu öğretmenlerin çoğunun kitap seçimini kendilerinin yapması dikkat çekicidir. Kitapları içerik açısından yeteri kadar nitelikli bulmayan öğretmenlerin ise kitap seçimine dâhil olmadığı görülmektedir. Bu noktada z-kütüphaneler oluşturulurken kitap seçimlerine öğretmenlerin daha aktif bir şekilde dâhil edilmesi gerçeği ortaya çıkmaktadır. Kitapları nitelik açısından değerlendiren Türkçe öğretmenlerinin değindikleri ikinci nokta ise kitapların biçimsel nitelikleridir. Öğretmenlerin bu konudaki görüşleri de iki sonuç ortaya çıkarmıştır. Özellikle kitap seçimini kendilerinin yaptığını belirten öğretmenler kitapların biçimsel olarak nitelikli olduğunu vurgulamıştır. Diğer öğretmenler ise kitapları biçimsel olarak nitelikli bulmamaktadır. Bunu da z-kütüphaneyi oluşturan şirketin kitaplar için ayırdığı bütçeye dayalı olarak ucuz ve kalitesi düşük kitapları tercih etmeleriyle açıklamışlardır. Bu nokta göz önüne alındığında kitapların resim, kâğıt, baskı kalitesi gibi açılardan daha nitelikli olması için z-kütüphane ihalelerinde kitaplar için ayrılan bütçenin artırılması gerekmektedir.

Z-kütüphanelerdeki kitap varlığı hakkında düşüncelerini ifade eden Türkçe öğretmenlerinin üzerinde durdukları diğer bir konu da öğrencilerin z-kütüphanelerden duydukları memnuniyettir. Türkçe öğretmenlerinin tamamı öğrencilerin z-kütüphanelerden memnun olduğunu düşünmektedir. Benzer sonuçları Öztürk ve Tağa (2018) ile Duran ve Ertan Özen'in (2018) çalışmalarında da görmek mümkündür. Türkçe öğretmenlerinin düşüncesine göre öğrencilerin bu memnuniyetlerinin sebebi yeni kitapların, bilgisayarların, satranç masalarının varlığı; ortamın renk ve düzen olarak normal kütüphanelerden farklı olmasıdır. Bu durum Hashempour ve Taghizadeh Sapchi'n (2015) da yapmış oldukları çalışmayla paralellik göstermektedir. Bu düşünceden yola çıkarak kütüphane kullanımını artırmak için kütüphaneleri ilgi çekecek şekilde dizayn etmek, çeşitli teknolojik aletlerle donatmak, öğrencileri bilişsel, duyuşsal ve sosyal yönden geliştirecek oyun vb. etkinliklere yer vermek gerekmektedir.

Türkçe öğretmenlerinin görüş bildirdikleri son nokta ise z-kütüphanelerin okuma alışkanlığına etkisi üzerinedir. Türkçe öğretmenlerinin tamamı z-kütüphanelerin okuma alışkanlığını olumlu yönde etkilediğini düşünmektedir. Öğretmenler bu durumu yeni kitapların varlığının ve fiziksel ortamın etkilediğini düşünmektedir. Türkben (2019) de yapmış olduğu çalışmada kütüphanelerin okuma alışkanlığı edinmede önemli bir rol oynadığını dile getirmiştir. Bu sonuçlar da göstermektedir ki z-kütüphane sayısı artırılmalı, diğer kütüphaneler de z-kütüphanelere benzer şekilde düzenlenmeli ve kitap varlığı güncel tutulmalıdır.

Sonuç olarak çalışmada Türkçe öğretmenlerinin z-kütüphanelerdeki kitapları 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin seviyelerine uygun gördüğü 8. sınıf öğrencilerinin seviyesine ise tam olarak uygun görmediği ortaya çıkmıştır. Kitap ve yazarların çoğunlukla güncel olduğu buna karşın güncel olmayan kitap ve yazarların da kütüphanelerde yer aldığı belirtilmiştir. Kitaplar, tür olarak incelendiğinde ise daha çok hikâye, masal ve roman türlerinin kütüphanelerde yer aldığı diğer türlerin ise daha az bulunduğu saptanmıştır. Kitaplar, içerik olarak genel anlamda nitelikli bulunmuştur. Kitap seçimini kendileri yapan Türkçe öğretmenleri kitapların biçimsel açıdan nitelikli olduğunu dile getirirken kitap seçimine dâhil olmayan Türkçe öğretmenleri kitapların biçimsel açıdan nitelikli olmadığını düşünmektedir. Araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin tamamı öğrencilerin z-kütüphanelerden memnun olduğunu ve z-kütüphanelerin okuma alışkanlığını olumlu yönde etkilediğini belirtmiştir.

Kaynakça

- Ak, Ş., & Çetintaş, H. B. (2018). Eğitim de zenginleştirilmiş kütüphanelerin yeri ve önemi: Ahmet Mesut Yılmaz ilkokulu zenginleştirilmiş kütüphane uygulaması. *Millî Eğitim*, 208, 18-32.
- Canbulat, T., Kula, S., Şahin, M., Tamtürk, M., & Eskicioğlu, A.P. (2012), Sınıf öğretmeni adaylarının kütüphane kullanma alışkanlıklarının geliştirilmesi: Bir eylem araştırması. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, 157-168.
- Duran, E. & Ertan Özen, N. (2018). Ortaokul öğrencilerinin z-kütüphane ile ilgili görüşleri. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6(69), 65-77.
- Gönen, M., Temiz, N., & Akbaş, S. C. (2015), Erken çocukluk döneminde çocuk kütüphanelerinin rolü ve önemi: Bir kütüphane programı örneği. *Millî Eğitim*, 208, 76-89.
- Gündüz, O. & Şimşek, T. (2013). *Anlama Teknikleri:1 Uygulamalı Okuma Eğitimi El Kitabı*. Ankara: Grafiker Yayınları.
- Hashempour, L., & Taghizadeh Sapchi A. (2015). Okul kütüphanelerinde renk etkileri ve önemi. *Millî Eğitim*, 208, 51-60.
- IFLA/UNESCO.(2013).Okul kütüphanesi rehberi. (M. Gürbüz, Çev.). *Türk Kütüphaneciliği*, 27,3, 544-562.
- Kurulgan M., & Çekerol G.S. (2008). Öğrencilerin okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıkları üzerine bir araştırma. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(2), 237-258.
- Külcü, Ö., Çakmak, T., Özel, N. (Editörler), *Prof. Dr. K. Gülbün Baydur'a armağan* (209-218). Ankara: Özyurt Matbaacılık.
- Lüle Mert, E. (2014). Türkçenin eğitimi ve öğretiminde dört temel dil becerisinin geliştirilmesi sürecinde kullanılacak etkinlik örnekleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 2(1), 23-48.
- Nurcan, E. (2007). Okul kütüphaneleri, bilgi okuryazarlığı ve gelecek. *Bilim Teknik*, 37-40.
- Önal, H. İ. (2015). Okul kütüphaneleriyle öğrencilerin 21. yüzyıla hazırlanması. *Millî Eğitim*, 208, 233-248.
- Önal, İ. & Alaca, E. (2015).Okul kütüphanesi kullanımında öğretmenlerin rolü ve sorumlulukları. *Bilgi Dünyası*, 16(1), 105-126.
- Özbay, M. (2009). *Anlama teknikleri:1 Okuma Eğitimi*. Ankara: Öncü Kitap.
- Özden, M. (2017). Ortaokul öğrencilerinin kitap ve kütüphane kavramına ilişkin metaforik algıları. *Trakya Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 7(14), 1-34.
- Özkaya, P. G. & Çetin, D. (2014), Türkçe öğretmen adaylarının okuma alışkanlıkları ve kütüphane kullanımlarına ilişkin bir inceleme, *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1).
- Öztürk, H. & Tağa, T. (2018). Ortaokul öğrencilerinin bir yıllık z-kütüphane deneyimleri: Bir durum çalışması. *Türk Kütüphaneciliği*, 32(1), 7-18.

- Pilten, G. & Tolğay, N.(2016). Sınıf kütüphanelerinin yeterliliklerinin öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi. *İlköğretim Online*. 15(2), 344-366. [Online]:<http://ilkogretim-online.org.tr>
- Şahbaz, N. K. (2012), İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin kütüphane kullanma düzeyleri üzerine bir araştırma, *Türklük bilimi araştırmaları dergisi*, 31, 259-274.
- T.C. Milli Eğitim Bakanlığı (2014). Zenginleştirilmiş kütüphaneler (z- kütüphane) etki analiz araştırması. Destek Hizmetleri Genel Müdürlüğü, Eğitim Araçları ve Yayınlar Daire Başkanlığı. Sayfa 10-155.
- Tanju, E. H. (2010). Çocuklarda kitap okuma alışkanlığına genel bir bakış. *Aile ve Toplum Eğitim-Kültür ve Araştırma Dergisi*, 6(22), 30-39.
- Türkben, T. (2019). Çocuk kütüphanelerinin okuma alışkanlığı üzerindeki etkilerinin öğretmen adaylarının görüşleri doğrultusunda incelenmesi. *EKEV Akademi Dergisi*, 23(77), 363-388.
- www.meb.gov.tr. 23.05.2019. 22.23
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.
- Yılmaz, B. (2012). Okuma alışkanlığının okul başarısına etkisi: Ankara Keçiören Atapark İlköğretim Okulu öğrencileri üzerine bir araştırma. <http://bby.hacettepe.edu.tr/yayinlar/Y%C4%B1lmaz.pdf>. Erişim tarihi: 24.05.2019
- Yılmaz, E. (2015). Eğitimde okul kütüphaneleri: Türkiye’de durum. *Millî Eğitim*, 208, 259-286.
- Zenginleştirilmiş kütüphane (z-kütüphane) kurulumu ve donanımına ilişkin teknik şartname. (2015). T. C. Milli Eğitim Bakanlığı Destek Hizmetleri Genel Müdürlüğü Eğitim Araçları ve Yayınlar Daire Başkanlığı, Sayfa 3.

Extended Summary

1. Introduction

The aim of this study is to evaluate the book presence in z-libraries from the perspective of Turkish teachers. It is important to study the extent to which z-libraries, which are becoming more widespread, serve the purpose of establishment in terms of book presence, in terms of Turkish teachers' views. The lack of any study based on the views of Turkish teachers about Z-libraries constitutes the reason for this study. Reading is a language skill that has preserved its importance from the past to the present. Reading contributes to the personality and mental development of individuals and enables students to succeed in other courses and areas. Books are the most important tools of reading action that positively affects the development of other language skills. Libraries are the easiest and most cost-effective way to access books. Libraries, which are an indispensable part of education, have been reshaped and updated by taking into consideration the needs and interests of individuals according to the conditions of the era while preserving their existence from past to present. The last version of this update is z-libraries. The number of z-libraries created according to the specifications prepared by the Ministry of National Education is 1447. When the studies related to libraries are examined, it is possible to see that the studies are mostly done on the use of libraries and the effect of libraries on reading habits. In these studies, library usage habits were discussed and it was stated that library usage had a positive effect on reading habits. Another point in which the studies with libraries are concentrated is on the importance of libraries in terms of education. When the related literature is examined, it is seen that there are limited number of studies on z-libraries. When these few studies are examined, it is mostly focused on student opinions. In these studies based on students' opinions, it was found that students were satisfied with z-libraries and that z-libraries positively affected their reading habits. There has not been any study on Z-libraries based on teachers' opinions. This study searched for the answer of the questions such as, "What are the opinions of Turkish teachers regarding the existence of books in Z-libraries?"

2. Method

This study is a phenomenological study conducted in order to evaluate the existence of books in z-libraries in terms of teachers' opinions. In this study, because the teachers' views and experiences about the existence of books in z-libraries are discussed in depth and in detail, the phenomenology is preferred. In this study, Turkish teachers working group selected through typical case sampling among the teachers who have z-library in the secondary schools. In secondary schools with Z-libraries, Turkish teachers were chosen as the data source because they were interested in the library due to their branches. In order to increase the reliability and validity of the study, eight Turkish teachers working in eight different schools in four different provinces were included in the study. Before collecting data for the study, a connection was established with the teachers to be interviewed and the place and time of the interview were determined in advance. Teachers were informed about the purpose, subject and content of the interview. In the face-to-face interviews, semi-structured interview form was used and interviews were recorded with voice recorder.

Structured interview forms were also sent to Turkish teachers over the Internet who had a z-library in their school and work in various provinces and the results were recorded. Descriptive data analysis was used in the study. After descriptive analysis, content analysis was performed to better explain the data and to reach concepts and relations. In order to be able to master the data, the data set was read several times, and in the following process, the coding was made considering the sub-problems of the research. When the coding process is completed, the codes that can be considered together are brought together to form temporary categories. These categories have become clearer towards the end of the process of data collection and analysis and have gained a permanent identity. In this study, direct quotations are frequently included in order to ensure validity and reliability.

3. Findings, Discussion and Results

In line with the aim of the study, opinions of Turkish teachers about the book presence in z-libraries were obtained by the structured and semi-structured interview forms, which were created by taking sub-problems into consideration. Turkish teachers expressed their opinions about the appropriateness of the books to the level of the students, the currentity of the books and the authors, the formal and content quality of the books, the variety of the books, the effect of the books on the reading habit, and the satisfaction of the students from the z-libraries. Turkish teachers generally stated that the books were appropriate for the level of their students. There are also those who think that the books are not particularly suited to the level of 8th grade students. It is thought that teachers' participation in the selection of books is effective in the emergence of these different ideas. The Turkish teachers stated that the books and authors were mostly up-to-date. Along with those, there are teachers who state that the outdated ones are also in the libraries.

Turkish teachers stated that the story, tale and novel genres were the majority in the z-libraries, while the other genres were very few. Some of the Turkish teachers who expressed their opinions with the quality of the books stated that they found the books qualified, while others stated that they found them to be unqualified especially in terms of form. It is seen that teacher-made book choices and the budget allocated for buying books is effective in this situation. Turkish teachers stated that students were satisfied with z-libraries and they positively affected their reading habits. In expressing this situation, novelty of books, alteration of environment, computer and games are underlined. As a result, it was found out that Turkish teachers deemed books in z-libraries appropriate to the levels of 5th, 6th and 7th grade students and did not fully agree with the level of 8th grade students. It is stated that books and authors are mostly up-to-date, whereas out-of-date books and authors are also present in libraries. When the books were examined as genres, it was found that the stories, tales and novels were mostly found in the libraries and the other genres were found to be less. The books were found to be generally qualified in terms of content. Turkish teachers who make their own book selection state that the books are formally qualified, while Turkish teachers who are not included in the book selection think that the books are not formally qualified. All of the Turkish teachers participating in the study indicated that the students

were satisfied with the z-libraries and that the z-libraries positively affected their reading habits. Similar results can be seen in the works of Öztürk and Tağa (2018) and Duran and Ertan Özen (2018). According to the results obtained from the research, the inclusion of Turkish teachers in the selection of books in the establishment of z-libraries, the creation of a budget by the Ministry of National Education and school-parent associations for the updating of the books in the z-libraries, ensuring diversity of book species with the idea that students can show interest in different species, spreading z-libraries with the idea that z-libraries have positive effect on reading habits are recommended.

Araştırma Makalesi: Kaya, H., Toptaş, V., Ergün, H. ve Esmer, Ç. (2019). Z-kütüphanelerdeki kitap varlığının Türkçe öğretmen görüşleri açısından değerlendirilmesi. *Çocuk, Edebiyat ve Dil Eğitimi Dergisi*, 2(2), 123-142.



Journal of Child, Literature and Language Education – JCLLE

<http://dergipark.gov.tr/ceded>

Received date: 31.08.2019

Accept date: 23.12.2019

A Research on Nature Elements in which Children's Heroes Interact in Children's Books*

Sümeyye YAĞMUR**, Talat AYTAN***

Abstract. Today, the interest towards nature is seen to globally increase. Literature, as a genre directly related to humans' area of interests, is also equipped with the contents regarding this interest. In addition to adult literature, children's literature also includes works which are related to nature, whose characters are elements of nature and which use nature as a place. In many works, it is seen that nature is used as a place for the purpose of giving children the experience of daily life and teaching moral values. In this way, the child is expected to improve himself/herself in many ways. Although nature is mostly impersonated and presented in children's books, there are also works that include nature with its original features. The objective of this research is to identify the natural elements that interact with the character with its feature of being itself in the stories whose character is a child. Within the context of the research, 50 stories in 30 children's books that appeal to 6-12 age group were selected as samples. The data in the books were analyzed and classified. As a result of the classification, it was determined that children characters interact with animals, plants, water, earth, sky, weather and natural events. The natural element that the characters interact with the most is animals, while the natural element that the characters interact with the least is the natural events.

Key Words: Children's literature, nature, elements of nature, nature interaction

* This article is produced from the master thesis titled "Nature-Child Relationship in Turkish Children's Literature".

** Yildiz Technical University, Graduate School of Social Sciences, Turkish Education, İstanbul, Turkey; sumeyyeyagmur@gmail.com

*** Yildiz Technical University, Faculty of Education, Turkish Education, İstanbul, Turkey; talataytan@gmail.com

Çocuk Kitaplarında Çocuk Kahramanların Etkileşimde Bulunduğu Doğa Elemanları Üzerine Bir Araştırma*

Sümeyye YAĞMUR**, Talat AYTAN***

Öz. Günümüzde küresel çapta doğaya yönelik ilginin arttığı görülmektedir. İnsanın ilgileriyle doğrudan ilişkili bir tür olan edebiyat da bu ilgiye yönelik içeriklerle donatılmıştır. Yetişkin edebiyatının yanı sıra çocuk edebiyatında da doğa ile ilgili, kahramanları doğa elemanları olan ve mekân olarak doğayı kullanan eserler kaleme alınmıştır. Pek çok eserde çocuklara günlük yaşam deneyimi kazandırma ve ahlakî değer öğretimi amacıyla doğaya yer verildiği görülmektedir. Çocuğun bu yolla çok yönlü gelişmesi beklenmektedir. Çocuk kitaplarında doğa, çoğunlukla “teşhis” sanatıyla sunulmasına rağmen doğaya özgün özellikleriyle yer veren eserler de bulunmaktadır. Bu araştırmanın amacı kahramanı çocuk olan hikâyelerde kendisi olması özelliğiyle kahramanla etkileşimde bulunan doğa elemanlarını tespit etmektir. 6 - 12 yaş grubuna hitap eden 30 çocuk kitabından seçilmiş 50 hikâyeye araştırma kapsamında incelenmiştir. Kitaplardaki veriler analiz edilmiş ve sınıflandırılmıştır. Sınıflandırma sonucunda çocuk kahramanların hayvan, bitki, su, toprak, gökyüzü, hava ve doğa olayları ile etkileşimde bulunduğu tespit edilmiştir. Kahramanların en fazla etkileşimde bulunduğu doğa elemanı hayvanlarken en az etkileşimde bulunduğu doğa elemanı doğa olaylarıdır.

Anahtar Kelimeler: Çocuk edebiyatı, doğa, doğa elemanları, doğa etkileşimi.

*Bu makale “Türk Çocuk Edebiyatında Doğa-Çocuk İlişkisi” adlı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

**^{ID} Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türkçe Eğitimi, İstanbul, Türkiye; sumeyyeyagmur@gmail.com

***^{ID} Yıldız Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi, İstanbul, Türkiye; talataytan@gmail.com

1. Giriş

Doğanın ne olduğu ile ilgili çeşitli tanımlar bulunmaktadır. Doğa, Türkçe Sözlük'te "Kendi kuralları çerçevesinde sürekli gelişen, değişen canlı ve cansız varlıkların hepsi, tabiat, natür." olarak tanımlanmıştır (TDK). İlboğa ve Aygül'e (2015) göre ise "Doğa, hem uygarlıkların üzerinde yükseldiği fiziksel bir yapı, hem de toplumların kendilerini gerçekleştirdiği, ruhsal olarak beslendiği ve imkânlarından yararlandığı bütünü kendisidir" (s. 66). Bu özellikleriyle doğa, insanın kendi türünden sonra en çok etkileşime girdiği varlık olarak nitelendirilebilir.

İnsan ve doğanın var olma mücadelesinde başarılı olması bu iki varlığın birlikteliğini gerektirir (İlboğa ve Aygül, 2015, s.66). Bu gerekliliğin bir sonucu olarak "doğa" her dönemde insan için günlük faaliyetlerin ve tartışmaların odağı olmuştur. Doğanın yaşamsal öneme ve her yönüyle insan davranışları üzerinde etkiye sahip olması edebiyat ürünlerinde de doğaya yer verilmesini sağlamıştır. Böylelikle insan-doğa ilişkisi, pek çok edebî esere konu olmuştur. Doğa, edebî ürünlerde "teşhis" sanatıyla veya doğrudan, kendi özellikleriyle okura sunulmuştur.

Doğa, yetişkin edebiyatının yanı sıra çocuk edebiyatında da yer verilen bir konudur. İnsanın doğayla birlikteliğinin gerekli bir sonucu olarak çocuk edebiyatı ürünlerinde insan-doğa etkileşimini görmek mümkündür. Çocuğa yönelik edebiyatın gündeme geldiği 18. yüzyıl ve sonrasında çocuk hikâyelerinde doğanın ders verme amacıyla, çoğunlukla "teşhis" yoluyla sunulduğu görülmektedir. Böylelikle çocuk edebiyatından yardım alınarak çocuğun eğitilmesi amaçlanmıştır. 20.yüzyıl ve sonrasında çocuğun öğrenirken eğlenmesi hedeflendiğinden doğa elemanlarının yer aldığı çocuk kitaplarında doğa, hem "teşhis" yoluyla hem de kendi özellikleriyle yer almıştır.

Çocuk edebiyatında doğa, kişileştirilerek çocuklara yaşam deneyimi ve eğitsel değer kazandırmada önemli bir araç olarak sunulmaktadır. "Çocuk, kendisi için yaratılmış edebiyat eserinde yaşadığı ortamın bir benzerini bulur. Yazılanla yaşanan arasında ilişkiler kurma, karşılaştırmalar yapma fırsatını yakalar" (Şimşek, 2002, s. 32). Böylece çocuk, doğa üzerine düşünme alışkanlığı kazanır. Yaşamın bir geçekliği olarak doğa, çocuğun hayal dünyasında yer edinmiş olur. Bunun yanında bazı çocuk kitaplarında doğanın kendi özellikleriyle çocuk kahramanların yaşamını ve tercihlerini etkileyen konumda olduğu görülmektedir. Rahn'a (1995) göre çocuk kitaplarında doğaya yer verilmesi çocuğun doğayı tanımasını ve ona saygı duymasını sağlar (s. 166-67). Bu yolla çocuk, kendi başına yaşam gerçekliği olan doğa ile kitaplar vasıtasıyla öğrendiği doğayı karşılaştırma olanağı elde eder. Bütün bunlar düşünüldüğünde doğanın çocuk kitaplarına konu edilmesinin çocuğun gerçek yaşam unsurlarıyla kuracağı bağı etkileyeceği söylenebilir.

Çocuk, kitaplar vasıtasıyla doğayı dolaylı olarak deneyimleme fırsatı bulur (Onur, 2016, s. 231). Dolaylı olarak da olsa doğa elemanları ile kahramanlar vasıtasıyla etkileşime girer. Kişileştirilmiş bir hikâyede çocuk, kendini insan özellikleriyle donatılmış "ağaç, toprak, aslan

vs.” yerine koyarken doğanın özgün özellikleriyle yer aldığı hikâyelerde kendi türünden olan bir çocukla empati kurabilir. Böylelikle dolaylı olarak kendisini bir “ağaç, toprak, aslan vs.” ile etkileşime girmiş gibi hisseder. Çocuk, bu yolla hem doğayı dolaylı olarak tanımış hem de ona yönelik duygusal bir bağ oluşturmuş olur.

Çocuğun çevresini bilmesinin ve tanınmasının yanında doğadaki canlı ve cansız varlıklarla empati yoluyla duygusal bağ kurması, onları önemsemesi, doğa elemanlarına karşı koruyucu tutumlar geliştirmesi gibi duygusal süreçler çevre eğitimi kapsamında çocuktan beklenen davranışlardır (Özdemir, 2016, s. 2-3). Çocuğun doğaya yönelik duygusal bağlar kurması çocuğun “doğayı dikkate alan ahlaki bakış açısı”nın da geliştirilmesine katkı sağlar (İlboğa ve Aygül, 2015, s. 75). Bütün bunların yanında çocuk, doğuştan ilgili olduğu bir varlık olan doğanın edebiyat yoluyla işlenerek kendine sunulmasından estetik zevk kazanabilir (Şimşek, 2002, s. 20). Çocuk edebiyatı ürünlerinde doğaya yer vermenin şüphesiz pek çok kazanımı vardır. Ancak bu araştırma çocuk kitaplarında hangi doğa elemanlarına yer verildiğini tespit etmekle sınırlandırılmıştır. Konu ile ilgili literatür tarandığında doğanın ele alındığı çocuk kitaplarıyla ilgili araştırmaların okul öncesi dönem çocuk kitapları üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir.

Uğurlu (2013) tarafından resimli çocuk kitaplarında hayvan karakter kullanımının çocuk edebiyatı açısından neyi ifade ettiği üzerine çalışmıştır. Çocuk kitaplarında hayvan resimleri kullanmanın çocukları sosyalleştirmede önemli bir araç olduğu vurgulanmıştır (s. 1392). Ateş (2012) tarafından hazırlanan “Gülsüm Cengiz’ in Öykülerinin Çocukta Doğa Sevgisi ve Çevre Bilinci Geliştirme Açısından İncelenmesi” adlı yüksek lisans tezinde Gülsüm Cengiz’in “Tomurcuk Kitaplar” serisindeki hikâyeler, içerdikleri doğaya ve çevreye ait unsurlar ve bu unsurların işleniş biçimi açısından incelenilmiştir. Bunun yanında hikâyelerin çocukların doğa sevgisi ve çevre bilinci kazanmasına katkısı tespit edilmiştir.

Canbay ve Çetinkaya Edizer (2012) tarafından Behiç Ak’ın çocuk kitapları doğacı zekâ açısından incelenmiştir. Araştırma sonucunda incelenen kitaplarda doğanın farkında olma ve canlıları tanıma ön plandayken doğayı sevmeye daha az yer verildiği tespit edilmiştir. Yılmaz (2016) çocuk kitaplarında ayı karakterinin kurgulanış biçimi üzerinden verilen iletileri tespit etmiştir. Araştırmada çocukların ayı karakteri ile ilgili ne düşündüğü ve çocuk kitaplarında ayı karakterinin nasıl kurgulandığı sorgulanmıştır. Araştırma sonucunda çocuklar ayı karakterini sevimli, masum, dost canlısı gibi sıfatları kullanarak onu duygusal özellikleri ile tanımlarken incelenen eserlerde ayı karakterinin akli ön planda tutan bir karakter olarak kurgulandığı tespit edilmiştir.

Rahn (1995), 19. ve 20. yüzyılda doğaya yer verilen hikâyeleri incelemiş ve son otuz yıllık süreçte Avrupa ve Amerika’da çocukların doğaya yönelik ilgilerinin geliştirilmesi için yapılan çalışmalara yer vermiştir. Araştırmada doğaya yönelik faaliyetlerin geliştirilmesinde çocuk kitaplarının oluşturduğu farkındalığa da değinilmiştir.

Literatürde doğrudan çocuk kitaplarında çocuğun etkileşimde bulunduğu doğa elemanlarının tespit edilmesine yönelik bir araştırmanın yapılmadığı görülmektedir. Çocuk kitaplarında

çocuk için önemli özdeşim araçlarından olan doğa elemanlarını saptamak, çocuk-doğa ilişkisinin nasıl bir yolda olduğunu tespit edebilme açısından önemlidir. Bu araştırmanın söz konusu boşluğu doldurma yolunda küçük bir adım olacağı düşünülmektedir.

2. Yöntem

2.1. Araştırmanın Deseni

Bu araştırma, nitel desende yapılandırılmış bir durum çalışmasıdır. “Durum çalışması araştırması; araştırmacının gerçek yaşam, güncel sınırlı bir sistem (bir durum) ya da belli bir zaman içerisindeki çoklu sınırlanmış sistemler (durumlar) hakkında çoklu bilgi kaynakları (gözlemler, mülakatlar, görsel-işitsel materyaller, dokümanlar ve raporlar) aracılığıyla detaylı ve derinlemesine bilgi topladığı bir durum betimlemesi ya da durum temaları ortaya koyduğu nitel bir yaklaşımdır” (Creswell, 2016, s. 97). Araştırmada çocuk kitaplarında doğa-çocuk etkileşimi durum olarak kabul edilmiş ve bu etkileşimde hangi doğa elemanlarına yer verildiği tespit edilmiştir.

2.2. İncelenen Dokümanlar

İncelenecek dokümanlar, Türkiye’de yayımlanan çocuk kitaplarının çeşitliliğinden dolayı amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yoluyla belirlenmiştir. “Bu örnekleme yöntemindeki temel anlayış önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan bütün durumların çalışılmasıdır. Burada sözü edilen ölçüt veya ölçütler araştırmacı tarafından oluşturulabilir ya da daha önceden hazırlanmış bir ölçüt listesi kullanılabilir” (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 122). Örneklem tür, içerik ve basım yılına göre sınırlanmıştır. Doküman incelemesinde verilerin toplanacağı eserler, kütüphanelerin veri tabanlarından ve yayınevlerinin internet sitelerinden belirlenmiştir. Öncelikle doğa ile alakalı olduğu düşünülen çocuk kitaplarından bir liste oluşturulmuştur. Listedeki kitaplar araştırmacı tarafından incelenmiş, araştırmada kullanılacak kitaplar şu ölçütlere göre belirlenmiştir:

- 2000 yılı itibariyle Türkiye’de şehirleşme oranı % 64,9’dur. 2018 yılında ise bu oran % 92.3 olmuştur (TÜİK, 2018). Türkiye’de şehirleşme oranının artmasıyla birlikte çocukların köy yaşamına dâhil olamaması ve doğa ile ancak şehir imkânlarının el verdiği ölçüde etkileşime girmesi söz konusudur. Bu gerçeklikle birlikte gelişen çocuk edebiyatında da köy yaşamını ele alan çocuk kitapları; yerini yeni yaşam tarzı çerçevesinde çevre duyarlılığı kazanma, evcil hayvan sahibi olma, turistik amaçla doğal mekânlara gitme gibi konuların işlendiği kitaplara bırakmıştır. Bu nedenle hikâyelerin ilk basımlarının 2000 yılı ve sonrasında yapılmış olması,
- Onur’a (2016) göre 6-12 yaş çocuğu doğayı anlamaya çalışır. Bu yaşlarda çocuk, doğaya merak duyar ve onu keşfetmek ister (s. 238-239). Türkiye Erozyonla Mücadele, Ağaçlandırma ve Doğal Varlıkları Koruma Vakfı (TEMA, 2013) tarafından doğa-çocuk ilişkisine yönelik bir araştırma yapılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre doğaya yönelik ilgisi en yüksek olan

grup ortaokul öğrencileriye en düşük grup lise öğrencileridir. Bu araştırmanın bulgularından da yola çıkarak 6-12 yaş aralığındaki çocuklara hitap eden kitaplar olması,

- Hikâyelerin içeriğinde doğa-çocuk etkileşimine yer verilmesi,
- Hikâyelerde doğa elemanlarının özgün özellikleri ile çocuğun yaşamını etkilemesi. Yukarıdaki özellikleri taşıyan otuz çocuk kitabı (Ek-1) satın alma ve kütüphanelerden ödünç alma yoluyla temin edilmiştir. Bu kitaplardaki elli hikâye belirlendikten sonra hikâyeler araştırmacılar tarafından okunmuş ve analiz edilmiştir.

2.3. Verilerin Analizi

Verilerin analizi iki aşamadan oluşmaktadır:

- Birinci aşamada betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Betimsel analiz, elde edilen verilerin önceden belirlenmiş temalara göre özetlenmesi ve yorumlanmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 239). Bu aşamada kitaplarda çocuk kahramanların etkileşimde bulunduğu doğa elemanları tespit edilmiştir.
- İkinci aşamada belirlenen doğa elemanları sınıflandırılmıştır. Bu süreçte içerik analizinden yararlanılmıştır. Yıldırım ve Şimşek'e (2016) göre verilerin içerisinde saklı olabilecek gerçekleri ortaya çıkarmak için içerik analizinden faydalanılır. İçerik analizinde amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır (s. 242).

2.4. Geçerlik ve Güvenirlik

Geçerliği ve güvenirliliği sağlamak amacıyla metinler araştırmacı tarafından iki defa okunmuştur. Kategorilerin oluşturulması sürecinde uzman görüşü alınmıştır.

3. Bulgular

İncelenen hikâyelerde çocuk kahramanların etkileşimde bulunduğu doğa elemanları "Hayvan, Bitki, Su, Toprak, Gökyüzü, Hava ve Doğa Olayı" olmak üzere beş kategoriye ayrılmıştır. Çoğu hikâyede birden fazla doğa elemanı ile etkileşimde bulunulmuştur. Hikâyelerde yer verilen doğa elemanları tablo (Tablo 1) hâlinde gösterilmiştir. Daha sonra doğa elemanı-çocuk etkileşiminin tespit edildiği hikâyelerden alıntılara yer verilmiştir.

Tablo 1

İncelenen Hikâyelerde Çocuk Kahramanların Etkileşimde Bulunduğu Doğa Elemanları

| Eser Adı | Hayvan | Bitki | Su | Toprak | Gökyüzü | Hava | Doğa Olayı |
|---------------------------|--------|-------|----|--------|---------|------|------------|
| Havva ile Kaplumbağa | ✓ | ✓ | | | | | |
| Canı Sıkılan Çocuk Ege'de | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | | | |

Çocuk Kitaplarında Çocuk Kahramanların Etkileşimde Bulunduğu Doğa Elemanları Üzerine Bir Araştırma

| | | | | | | |
|--|-------------------------|---|---|---|---|---|
| Gemici Dedem | | ✓ | ✓ | | ✓ | ✓ |
| Uçurtmam Kuşlardan Güzel | Uçurtmalarım Nerede | | ✓ | ✓ | ✓ | |
| | Yasemin'in Dünyası | ✓ | | ✓ | ✓ | |
| | Kızak Yeri | | | | ✓ | |
| | Binlerce Güvercin | ✓ | | | | |
| | Güvercin Avı | ✓ | | | | |
| Bisküvi Kutusundaki Martı | | ✓ | | ✓ | | |
| Bir Gök Dolusu Güvercin | | ✓ | | | | |
| Advin Amazon'da | | ✓ | ✓ | ✓ | | |
| Penceredeki Kuş | | ✓ | | | ✓ | |
| Kuş Kulesi | Son Tren | ✓ | | | | |
| | Papatyalar | ✓ | ✓ | | ✓ | |
| | Kasabalı Çocuk | ✓ | | | ✓ | |
| | Ayva Ağacı | ✓ | ✓ | ✓ | | |
| | Kuş Kulesi | ✓ | ✓ | | | |
| Selo'nun Kuşları | | ✓ | | | | |
| Mor Benekli | | ✓ | | | | |
| Bizim Tombiş Taştan Hiç Anlamıyor | | ✓ | | ✓ | ✓ | |
| Gül Sokağının Dikenleri | Bir Şişe Mürekkep | ✓ | | | | |
| | Deniz Kulübünde Balo | ✓ | | | | |
| Levent Böcek Dedektifi | | ✓ | ✓ | | | |
| Leyleklerin Gitme Zamanı | | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | |
| Ormanda Saklambaç | Ormanda Saklambaç | | ✓ | ✓ | ✓ | |
| | Fırtına | | | ✓ | | |

| | | | | | |
|-------------------------------------|------------------------------|---|---|---|---|
| Kar Kuşları | | ✓ | | | ✓ |
| Kuş Ağacı | | ✓ | | | ✓ |
| Harikalar Çiftliği | | ✓ | ✓ | | ✓ |
| Kuşumuz Özgür | Pansiyonumuzun Serçesi | ✓ | ✓ | | |
| | Kuşumuz Özgür | ✓ | | | ✓ |
| | Çöp Cenneti | | | | |
| Gökyüzü Sevinci | | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ |
| Son Çiçek | | | ✓ | | ✓ |
| Küçük Tay | | ✓ | ✓ | | ✓ |
| Buzul Çağı | | ✓ | | | ✓ |
| Maya'nın Ağacı | | ✓ | ✓ | | |
| Havaya Bak | Fırtına | ✓ | | | ✓ |
| | Yıldız | | | ✓ | |
| | Yağmur | | | | ✓ |
| | Kar | ✓ | | | ✓ |
| | Güneş | ✓ | | ✓ | |
| | Bulut | | ✓ | | ✓ |
| | Kuşlar | ✓ | | | |
| Şirin, Evcil Bir Balınam Var | | ✓ | | | |
| Yelesi Rüzgâr | Yelesi Rüzgâr | ✓ | | | ✓ |
| | Gökyüzünü Kuşlarla Paylaşmak | ✓ | ✓ | | |
| | Barış Manço Parkı | ✓ | | | |
| | Şaşkın Ördek | ✓ | | | |
| | Sis | ✓ | | | ✓ |
| | İstanbul'un Güvercinleri | ✓ | | | |
| Gül Aşağı | Küçük Serçe | ✓ | | | ✓ |

Çocuk Kitaplarında Çocuk Kahramanların Etkileşimde Bulunduğu Doğa Elemanları Üzerine Bir Araştırma

| | | | | |
|----------------------------|---|---|---|---|
| Başkanın Kuzusu | ✓ | | | |
| Beklenmeyen Sağanak | | ✓ | ✓ | ✓ |
| Denize Bırakılan Balıklar | ✓ | ✓ | | |
| Gül Ağacı | ✓ | ✓ | | |
| Uçamayan Kuş Baykuş | ✓ | ✓ | ✓ | |

Araştırmanın bulgularına göre incelenen hikâyelerde çocuk kahramanlar, 47 hikâyede doğa elemanlarından “hayvan”larla etkileşimde bulunmuştur. Çocuklar, hayvanları sahiplenmiş ve onlarla beraber oldukları zaman dilimlerinde mutlu olmuştur. Bunun yanında hayvanı sahiplenen çocuğun, onu evcilleştirme çabasında olduğu tespit edilmiştir. “Bir Gök Dolusu Güvercin” adlı hikâyede Ayşe ile Mehmet, kendisini ziyaret için gittikleri Kâmil amcanın güvercinlerini çok severler. O güvercinlerin kendilerinin olmasını isterler. Ancak ev sahibi, yaşadığı yere alışmış olan güvercinlerin başka bir yerde uçamayacağını anlatır ve çocuklara başka güvercinleri verebileceğini söyler. Böylece çocuklar ikna olur (s.19-22). Bu hikâyede çocukların sadece güvercinlere sahip olma isteğinin ön planda olduğu anlaşılmaktadır. Bazı hikâyelerde ise çocuk, hayvanı sahiplenmek istemesine rağmen onun kendi türüne uygun ortamda yaşama hakkına saygı duymaktadır. Mesela “Uçamayan Kuş Baykuş” adlı hikâyede çocuklar oyun parkında buldukları baykuşun kendileriyle birlikte kalmasını istemelerine rağmen onun kendi yaşam alanında hayatını devam ettirme hakkının olduğunu düşünerek baykuşun kendi türünün yanında yaşamasını kabul ederler (s. 101-102). “Havva ile Kaplumbağa” adlı hikâyede ise çocuğun hayvanları sahiplenme duygusunun farklı bir nedenle ilişkilendirildiğini görmek mümkündür. Elif, ailesiyle birlikte başka bir şehre taşınmasından sonra bakıcısından (Havva) ayrılmak zorunda kalan küçük bir çocuktur. Yeni taşındığı yerde anne babası deniz kaplumbağaları üzerine çalışacaktır. Elif de ailesiyle birlikte bu çalışmalara katılır. Bu çalışmalar sırasında çocuk, kumsalda gördüğü bir deniz kaplumbağasını “Bu benim kaplumbağam.” diyerek sahiplenir ve kaplumbağanın, kendisiyle birlikte yaşamasını ister. Ayrıca kaplumbağaya “Havva” adını verir (s. 77-78). Bakıcı Havva, kısa bir süre sonra Elif’in yaşadığı yere gelince çocuk, ailesinin ve bakıcısının açıklamaları sonucunda kaplumbağanın kendi yaşam alanında hayatını devam ettirmesini kabul ederek onu ait olduğu yere bırakır (s. 86). Bu hikâyede çocuğun hayvanı sahiplenmesinin bir boşluğu doldurma çabasından kaynaklandığı düşünülmektedir. “Penceredeki Kuş” adlı hikâyede kuşları çok seven Ayça yeni taşındıkları evin ormanlık alanın yok edilmesiyle yapıldığını öğrenince çok üzülür. Çocuk, küçük bir serçe yuvasının bozularak ağacın yerine bina

dikilmesinin suçluluğunu yaşar (s.59). Bu hikâyede çocuğun suçlu vasfıyla doğa elemanı (hayvan) etkileşimde bulunduğunu görmek mümkündür. “Şirin, Evcil Bir Balınam Var!” adlı hikâyede ise iki arkadaş balinaların bakımını üstlenmek için ailelerinden gizli bir iş yapmanın getireceklerini göze alırlar. Kendisini “çevreci” olarak tanıtan bir çeteye güvenerek balinalara gerçekten yardım ettiklerine inanırlar (s.36-37).

Çocuk kahramanlar, 20 hikâyede doğa elemanlarından “bitki” lerle etkileşimde bulunmuştur. Bu durum çocuğun doğaya yönelik ilgisinin belirtisidir. Çocuk, güzel bir çiçek veya ağaç gördüğünde onu incelemekte, estetik heyecan duymaktadır. Bunun yanında çocuğun doğayı korumak için fedakârlık yaptığı ve onu sahiplendiği de görülmektedir. “Maya’nın Ağacı”nda çocuğun ağacı sahiplenmesinden doğan koruma isteği görülebilir. Zira çocuk, fıstıkçamına “N’aber fıstıkçığım?” (s. 20) diyerek seslenir. Bu ağacın kesileceğini öğrendiğinde ise ağacı kurtarmak için mücadele eder (s. 55-57). “Levent Böcek Dedektifi” nde ise Levent ve arkadaşları ağaçlara zarar veren tehlikeli bir böceğin ormana nasıl geldiğini takip eder. Normalde böcekten korkan çocuklar bile bu takip sırasında ağaçları kurtarabilmek için korkularını bastırır (s.25). Bazı hikâyelerde ise çocuğun bir ağacı veya çiçeği derdini anlatacağı bir dost olarak kabul ettiği görülür. Mesela “Gemici Dedem” de çocuk, dedesinin fırtınada hayatını kaybetmiş olma ihtimalinden duyduğu endişeyi “Pakize” adını verdiği kiraz ağacına anlatır. Hatta ağaçtan dedesinin yaşayıp yaşamadığına dair yapraklarını hışırdatarak bir işaret göstermesini ister (s.43). “Gül Ağacı”nda da çocuk (Elif) dedesiyle birlikte diktikleri gül ağacını sahiplenir ve ona sorunlarını anlatır. Evlerinin satılacağını öğrendiğinde ise gül ağacından ayrılacak olmanın üzüntüsünü yaşar (s. 65-69). Bazı hikâyelerde çocukların bitkilere yönelik hayranlık duyduğu tespit edilmiştir. Mesela “Ayva Ağacı” adlı hikâyede çocuk (Ezgi), teyzesinin bahçesinde gördüğü ayva ağaçlarını çok beğenir. Büyüdüğünde kocaman bir ayva bahçesi sahibi olmayı hayal eder (Kuş Kulesi, s.57-62).

Çocuk kahramanlar, 11 hikâyede doğa elemanlarından “su” ile etkileşimde bulunmuştur. Deniz, ırmak ve göl çocuk için eğlence ve haz mekânıdır. “Canı Sıkılan Çocuk Ege’de” adlı hikâyede çocuk, balık tutmaya gittiği iskeleden ayaklarını suya bırakır. Suyun, kendisine hissettirdiklerini şu cümlelerle anlatır: “Sandaletlerimi çıkarıp çıplak ayaklarımı iskeleden aşağıya saldı. Oh be... Ayağımın ucu suya ancak değiyordu ama parmak uçlarıma değen suyun serinliği bile çok hoşuma gitmişti” (s. 36-37). “Fırtına” adlı hikâyede çocuk, kendisine alınan motorla denize açılır ve duygularını şöyle ifade eder: “Suları yara yara hız yapmak bir güzel ki tuzlu sular yüzümde. Kimi zaman uzaklara, daha uzaklara gitmek istiyorum” (Ormanda Saklambaç, s. 21).

Çocuk kahramanlar, 4 hikâyede doğa elemanlarından “toprak” ile etkileşimde bulunmuştur. Toprağa dokunmak, toprağın üzerinde koşmak çocuk için eğlence ve haz kaynağı olarak görülmektedir. “Gökyüzü Sevinci” adlı hikâyede çocuk (Yonca), toprağı oyun alanı olarak gördüğü gibi bir başka doğa unsurunu tasvir ederken de kullanır. Toprağın, kendisinde uyandırdığı duyguları “Bahçemize her gün daha farklı bir gökyüzü indiriyorum. Bulut yaptığım toprak yığınlarını dağıtıp sularken içimi sevinç kaplıyor” (s.9). şeklinde ifade eder.

Çocuk kahramanlar, 5 hikâyede doğa elemanlarından “gökyüzü” ile etkileşimde bulunmuştur. Ay, güneş, yıldız ve bulutlar çocuğun ilgisini çekmektedir. “Leyleklerin Gitme Zamanı”nda çocuk , “Ayaklarımın altında ezilen otların yumuşaklığı, başımın üstündeki bulutlarla birlikte yüzüme vuran tatlı yellerin baş döndürücü tadı çocukluğuma sinmiş mutluluk anılarımdan sayılırdı.” sözleriyle duygularını ifade eder (s. 79). Çoğu hikâyede, özellikle yıldızların, çocukların hayal kurmasını sağladığı görülmüştür. “Yıldız” adlı hikâyede çocuk (Ege), yıldızlara bakarak onlardan birinin gemideki gece bekçisinin yakasına takıldığını ve bekçinin şerif olacağını hayal eder (Havaya Bak, s. 25).

Çocuk kahramanlar, 25 hikâyede doğa elemanlarından “hava” ile etkileşimde bulunmuştur. Yağmur, kar, çiy gibi hava unsurları çocuğun ilgisini çekmekte ve çoğu zaman çocuğa eğlenme imkânı sunmaktadır. “Papatyalar” adlı hikâyede çocuk, günlüğüne “Sabahları bizim balkon çok güzel oluyor. Orman yemyeşil. Hava serin. Kuşlar cıvı cıvı.” yazarak havanın serinliğinin güzel şeylerden biri olduğunu ifade eder (Kuş Kulesi, s. 28). “Uçamayan Kuş Baykuş” ta çocuk, sonbaharda rüzgârı, yağmuru ve üşümeyi sevdiğini söyler. Hatta soğuk havada dışarı çıkmasının “delilik” olarak nitelendirilebileceğini de ekler (s. 7). “Bizim Tombiş Taştan Hiç Anlamıyor” adlı hikâyede çocuk (Memo), havanın pırl pırl ve tertemiz olmasından yola çıkarak günün güzel geçeceğini düşünür (s. 7). Havanın güzelliği çocuğun iyi şeyler olacağı ile ilgili ümitlenmesini sağlar. “Yağmur” da ise savaş mağduru çocuklar yağın yağmur ile savaş psikolojisinin verdiği acıyı paylaşır. Yağmur yağdıkça ağlar, durdukça susarlar. Yağmur tamamen durduğundaysa güzel günlerin hayalini kurarlar (Havaya Bak, s.42). Böylece çocuklar, yağmurla duygusal bir bağ kurarak onu hüznün ve hayallerine katarlar.

Çocuk kahramanlar, 4 hikâyede doğa olaylarıyla karşılaşmıştır. Doğa olayları, sel ve çığ olarak çocuğun karşısına çıkmıştır. “Küçük Tay” da çocuk (Gürbüz) atını görmek için dışarı çıkar. Bu sırada dağlardan sel gelir ve çocuk selde yaralanır (s. 45-50). Doğa olaylarının gerçekleşmesi istenen bir durum olmamasına rağmen çocuk için bu olaylar isyan sebebi değildir. “Buzul Çağı” adlı hikâyede bir aile çığ düşmesi sonucu büyük bir üzüntü yaşar. İki kardeş (Orka ve Şin) annesini, babasını ve kardeşini kaybeder. Bu olaylara rağmen çocuklar doğaya küsmez (s.9). “Gemici Dedem” adlı hikâyede ise çocuk dedesini yok etmemesi için fırtınaya en kıymetli kutusunu verir. Bu davranışıyla rüzgârın, dedesinin canını bağışlayacağına inanır (s. 37).

4. Tartışma ve Sonuç

Çocuk kitaplarında doğaya yer vermenin çocuğun doğaya yönelik duyarlılık geliştirmesinde önemli bir yeri vardır. Araştırma kapsamında incelenen hikâyelerde çocuk kahramanların etkileşimde bulunduğu doğa elemanları hayvan, bitki, su, toprak, gökyüzü, hava ve doğa olaylarıdır. En fazla etkileşime girilen doğa elemanı, hayvanlardır. Bu sonuç, insanların evcil hayvan besleme alışkanlığı ile ilişkilendirilebilir. Çocuk kitaplarında daha çok hayvanlara yer verilmesinin onları korumaya yönelik bilinç geliştirme çabasının ürünü olduğu da

söylenbilir. Nitekim Louv'a (2017) göre insanların hayvanlara yönelik düşüncesi geçmişe göre değişim göstermiştir. Şehirleşmeyle birlikte hayvanlara av olarak bakmaktan onları koruma düşüncesi içine girilmiştir. Ancak yeni nesil için doğanın gerçekliği gittikçe soyutlaşmaktadır. Çocukların doğadan kopuk olmasıyla doğa ne yüceltilecek bir şey ne de kendisinden korkulacak bir şey hâline gelmiştir. O, sadece korunacak bir şeydir (s.162).

Etkileşime en az girilen doğa elemanı ise doğa olaylarıdır. Bu sonuç, insanların şehirlerde ve yüksek binalarda yaşaması ile ilişkilendirilebilir. Tüm hikâyelerde çocuk kahramanların, karşılaştıkları doğa elemanlarının tamamını önemsemediği görülmüştür. Bu durumun çocuğun doğuştan gelen doğa ilgisi ve farklı olana merakı ile ilişkili olduğu düşünülmektedir.

Günümüz çocuklarının doğa ile doğrudan etkileşimi yok denecek düzeye inmiştir. Çocuk, doğanın içine doğan bir varlık değildir. Doğayla ancak kişisel ilgileri ve çevresel yönlendirmeler sonucunda etkileşim kurabilmektedir. Dolayısıyla çocuk doğduğunda doğa, çocuğun varlığını tamamlayan bir parça olmaktan uzaktır. Doğa, onun için evcil bir hayvan veya oyun parkıdır. Bu durumda ebeveyn, öğretmen ve yöneticilerin çocuğun doğadan uzaklaşmasının önüne geçebilmek için ona doğayı deneyimleyebileceği ortamlar sunma çabası içerisinde olduğu görülmektedir. Çocuklara yönelik hazırlanan pek çok materyalde (oyuncak, çizgi film, kitap vs.) ve etkinlikte (doğa kampı, doğa yürüyüşü, doğa sporları vs.) bu çabayı görmek mümkündür. Etkinliklerde çocuğun doğayı doğrudan deneyimlemesi mümkünken doğa ile ilgili materyallerin hiçbiri doğrudan doğayı deneyimlemenin yerine tutamaz. Ancak çocuğun dolaylı olarak doğayı deneyimlemesini sağlar. Özellikle doğaya yer veren kitaplar yoluyla çocuk; doğa ile empati kurma, doğanın varlığına saygı duyma ve onu koruma gibi duygu ve davranışları öğrenir. Bu, çocuk ve insanlık açısından önemli bir kazanımdır. Doğa, pek çok çocuk kitabında "teşhis" yoluyla çocuk okura sunulmaktadır. Bu yol, çocuğun özdeşim kurarak insani değerleri öğrenmesi açısından önemlidir. Bunun yanında doğanın kendisi olması özelliğiyle çocuk kitaplarında yer almasının ve öğüt verici bir dil yerine doğaya yönelik duyguların çocuk kahramanlar vasıtasıyla aktarılmasının çocukta "doğayı dikkate alan ahlaki bir bakış açısı"nın geliştirilmesinde önemli bir yere sahip olduğu düşünülmektedir. Çünkü 21. yy. ın popüler sorunu olan çevre problemlerinin çözümü için "doğayı dikkate alan ahlaki bir bakış açısı"nın gerekliliğine inanılmaktadır. Bu yolla çocuğun doğayı kendi varlığının dışında var olma alanına ve hakkına sahip bir varlık olarak görmesi sağlanabilir.

Çocuk kitaplarında doğaya yer vermenin çocuğu dilsel, psikolojik, sosyal ve duygusal yönlerden geliştirmenin yanında ona doğaya yönelik hassasiyet kazandırdığı da söylenebilir. Dolayısıyla çocuk kitaplarında doğaya yer vermenin yüksek kazanımlarının olduğu açıktır.

Kaynakça

- Ateş, H. (2012). *Gülsüm Cengiz' in Öykülerinin Çocukta Doğa Sevgisi ve Çevre Bilinci Geliştirme Açısından İncelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi. İzmir.
- Canbay, H. Çetinkaya Edizer, Z. (2012). Behiç Ak'ın Çocuk Kitaplarında Doğacı Zekâ. *GEFAD / GUJGEF*. c. 32 (1). 83-101.
- <http://gefad.gazi.edu.tr/article/view/5000078428/5000072649> Erişim Tarihi: 23. 08. 2019
- Creswell, J. W. (2016). *Nitel Araştırma Yöntemleri Beş Yaklaşımına Göre Nitel Araştırma ve Desenleri*. (Bütün, M. Demir, S. B. Çev.). 3.bs. Ankara. Siyasal Kitabevi.
- İlboğa, M. Aygül, H. (2015). Birlikte Yaşama Kültürü Bağlamında İnsan-Doğa Diyalektiği. *Akademik Bakış Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler Dergisi*. 52. 64-78.
- <http://dergipark.org.tr/abuhbd/issue/32946/366097> Erişim Tarihi: 23. 08. 2019.
- Louv, R. (2017). *Doğadaki Son Çocuk*. (Temürcü, C., Çev.). 17.bs. Ankara. TÜBİTAK Yayınları.
- Onur, B. (2016). *Çocuk, Çevre, Doğa: Çevre ve Yurttaşlık Eğitimi*. Ankara. İmge Kitabevi.
- Rahn, S. (1995). Green worlds for children. *The Lion and the Unicorn*, 19(2), 149.
- <https://ekaynaklar.mkutup.gov.tr:2169/docview/1307995959?accountid=15272> Erişim Tarihi: 23. 08. 2019.
- Şimşek, T. (2002). *Çocuk Edebiyatı*. Ankara: Rengarenk Yayınları.
- TEMA. (2013). Minik TEMA İstanbul Projesi, İstanbul'da Doğa ve Çocuk İlişkisi Araştırması Raporu. İstanbul.
- <https://www.istka.org.tr/media/24636/%C4%B0stanbul-da-%C3%A7ocuk-ve-do%C4%9Fa-%C4%B0li%C5%9Fkisi-ara%C5%9Ft%C4%B1rma-raporu.pdf> Erişim Tarihi: 23. 08. 2019.
- Türkiye İstatistik Kurumu. (2018). Yıllara ve Cinsiyete Göre İl/İlçe Merkezleri ve Belde/Köyler Nüfusu (1927-2018).
- <http://www.tuik.gov.tr/UstMenu.do?metod=temelist> Erişim Tarihi: 10.01.2019
- Uğurlu, S. B. (2013). Resimli Çocuk Kitaplarında Hayvan Karakter Kullanımı. *Turkish Studies*. 8(4). 1381-1393.
- <http://www.acarindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423932996.pdf> Erişim Tarihi: 20. 08. 2019
- Yıldırım, A. Şimşek, H. (2016). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. 10.bs. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, O. (2016). Kurgusal Nitelikli Çocuk Kitaplarında Ayı Karakteri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*. 5(2). 801-817.
- <http://www.anadiliegitimi.com/download/article-file/226755> Erişim Tarihi: 20. 08. 2019

Ek

Araştırma Kapsamında İncelenen Çocuk Kitapları

- Adalı. B. (2010). Buzul Çağı. İstanbul. Çakıtaş Yayincılık.
- Ak. B. (2013). Bizim Tombiş Taştan Hiç Anlamıyor. İstanbul. Günışığı Kitaplığı.
- _____. (2017). Havva ile Kaplumbağa. İstanbul. Can Çocuk Yayınları.
- Ak. S. (2017). Gemici Dedem. İstanbul. Can Çocuk Yayınları.
- Aytuğ. G. A. (2018). Maya'nın Ağacı. İstanbul. Günışığı Kitaplığı.
- Başaran. M. (2012). Ormanda Saklambaç. İstanbul. Özyürek Yayınevi.
- Buhara. M. (2017). Uçamayan Kuş Baykuş. İstanbul. Can Çocuk Yayınları.
- Bulut. S. (2017). Mor Benekli. İstanbul. Can Çocuk Yayınları.
- _____. (2016). Penceredeki Kuş. İstanbul. Can Çocuk Yayınları.
- Cemali. Z. (2009). Gül Sokağının Dikenleri. İstanbul. Günışığı Kitaplığı.
- Cengiz. G. (2012). Son Çiçek. İstanbul. Evrensel Yayınları.
- Çakman. K. A. (2017). Advin Amazon'da. İstanbul. Kırmızı Kedi Yayınları.
- Çelikler. M. 2012. Harikalar Çiftliği. İstanbul. Mercek Yayıncılık.
- Efe. A. (2012). Uçurtmam Kuşlardan Güzel. İstanbul. Nar Yayınları.
- Göçmen. D.E. (2009). Canı Sıkılan Çocuk Ege'de. İstanbul. Altın Kitaplar Yayınevi.
- Güler. M. (2018). Yelesi Rüzgâr. İstanbul. Özyürek Yayınevi.
- Gündüz. D.(2016). Bisküvi Kutusundaki Martı. İstanbul. Can Çocuk Yayınları.
- İzbudak Akıncı. F.(2012). Kuş Kulesi. İzmir. Tudem Yayınları.
- Kavukçu. C. (2016). Selo'nun Kuşları. İstanbul. Can Çocuk Yayınları.
- Kılıçoğlu. H.(2017). Havaya Bak. İstanbul. Günışığı Kitaplığı.
- Köseoğlu. H. (2011). Kar Kuşları. İzmir. Tudem Yayınları.
- _____. (2011). Küçük Tay. İzmir. Tudem Yayınları.
- Salgut. E. (2005). Leyleklerin Gitme Zamanı. İzmir. Tudem Yayınları.
- Orakçı. M. (2014). Levent Böcek Dedektifi. İstanbul. Timaş Çocuk Yayınları.
- Ömer. M. (2013). Gökyüzü Sevinci. İzmir. Nezih-Er Yayınları.
- Özen. B. E. (2017). Şirin Evcil Bir Balınam Var. İstanbul. Timaş Çocuk Yayınları.
- Öztürk. H. E.(2010). Gül Ağacı. İstanbul. Nar Çocuk Yayınları.
- Ural. Y. (2018.). Gök Dolusu Güvercin. İstanbul. Yapı Kredi Yayınları.
- Ünlü. S.(2011). Kuşumuz Özgür. İstanbul. Bu Yayınevi.
- Ünüvar. Z.(2010). Kuş Ağacı. Ankara. Bilgi Yayınevi.

Extended Summary

1. Introduction

In addition to adult literature, nature is also an important subject in children's literature. It is possible to see human-nature interaction in the works of children's literature. It is seen that in the 18th century in which children's literature came to the fore, nature was mostly presented by impersonated for the purpose of teaching. Hereby, it was aimed to educate the child by getting help from children's literature. Since it was aimed for children to have fun while learning in the 20th century and beyond, nature was both impersonated and included in children's books that included natural elements with its own features.

The child finds an opportunity to experience nature indirectly through books (Onur, 2016, p. 231). S/he indirectly interacts with elements of nature by means of characters. In an impersonated story, the child can empathize with a child of his/her own kind in the stories in which s/he takes place with the original features of nature, while substituting herself/himself for "a tree, earth, lion, etc. which are equipped with human characteristics." In this way, s/he indirectly feels like interacting with "a tree, earth, lion, etc." In this way, the child indirectly recognizes nature and creates an emotional connection to it.

No research were seen to have been conducted in the literature to identify the elements of nature directly included in children's books. Identifying the elements of nature in children's books, which are important identification tools for the child, is important in terms of determining the path of the child-nature relationship. This research is thought to be a small step towards filling the relevant gap.

2. Method

The document analysis method was used in this study. According to Yıldırım and Şimşek (2016), document analysis is the analysis of written materials containing information about the cases or cases that are aimed to be investigated (p. 190). This method aimed to identify the elements of nature in which children's characters interact in children's books that involve the nature-child relationship.

This research is a case study structured in qualitative design. "Case study research; a situation in which the researcher collects detailed and in-depth information about multiple sources of information (observations, interviews, audiovisual materials, documents and reports) about real life, a current limited system (a situation) or multiple constrained systems (situations) over a given period of time or qualitative approach." (Creswell, 2016, p. 97). In the study, nature-child interaction in children's books was accepted as a case and it was determined which nature elements were included in the interaction.

Children's books were selected according to the following criteria:

- The first editions of the stories were made in and after 2000,

- Stories were in the books for secondary school students,
- Stories included nature-child interaction in their contexts,
- The elements of nature affected the child's life with their original features in stories.

3. Findings, Discussion and Results

In the reviewed stories, the elements of nature that the child characters interact with are divided into five categories as “Animal, Plant, Water, Earth, Sky, Weather and Natural Event”. Most stories interacted with more than one element of nature. The elements of nature included in the stories are shown in the form of a table. In the reviewed stories, the elements of nature with which the child characters interact are as follows numerically:

- Child characters interacted with “animals, one of the elements of nature” in 47 stories.
- Children characters interacted with “plants, one of the elements of nature” in 20 stories.
- Child characters interacted with “water, one of the elements of nature” in 11 stories.
- Child characters interacted with “earth, one of the elements of nature” in 4 stories.
- Child characters interacted with “sky, one of the elements of nature” in 5 stories.
- Children characters interacted with “weather, one of the elements of nature” in 25 stories.
- Children characters faced natural events in 4 stories.

The element of nature that was mostly interacted with is animals. This result can be related to the people's looking after pets. It can also be said the reason why more animals are included in children's books is the awareness raising efforts to protect them.

The element of nature that was least interacted with is natural events. This result can be related to people's living in cities and tall buildings. In all the stories, it was seen that child characters cared about all the elements of nature they encountered. This is thought to be related to the child's innate interest in nature and curiosity about the different things.

It can be said that nature's being in children's books gives the child sensitivity for nature, as well as develops her/him linguistically, psychologically, socially and emotionally.

Nature is impersonated in many children's books and presented to children readers. This method is important for the child to learn humanitarian values by identifying with himself/herself. In addition, the fact that nature's being in children's books as itself and that the conveying emotions directed to nature through children characters rather than an advisory language are thought to have an important role in developing “a moral perspective paying attention to the nature” in children, because it is believed the necessity of “a moral perspective paying attention to the nature” in order to solve environmental problems, which are the popular problems of 21st century. In this way, it can be ensured that the child sees nature as an entity that has the right to exist apart from her/his own existence.

Araştırma Makalesi: Yağmur, S. ve Aytan, T. (2019). Çocuk kitaplarında çocuk kahramanların etkileşimde bulunduğu doğa elemanları üzerine bir araştırma. *Çocuk, Edebiyat ve Dil Eğitimi Dergisi*, 2(2), 143-159.



Journal of Child, Literature and Language Education – JCLLE

<http://dergipark.gov.tr/ceded>

Received date: 05.06.2019

Accept date: 25.12.2019

Anger Expression of Child Characters in Cartoons

Merve KAŞKAYA*, Okan BORA**, Özlem TOPRAK***, Mehmet KUNT****

Abstract. In cartoons, viewed by most children, there are various emotions. Anger is one of the emotions that have been displayed by child characters because of several reasons. The main purpose of this paper is indicating the way of how child characters express their anger, underlying reasons and consequences of their anger. On this study, the pattern of document analysis has used, examined cartoons have determined by taking into consideration of secondary school students. Based on these opinions, descriptive analysis has been executed by watching five chapters from five cartoons. Afterward, these cartoons have been subjected to content analysis in the light of new data. According to the results of the study, child characters usually get angry in the situation of competition, injustice and incitement; they often exhibit their anger via frown, finger shaking and shouting; as a result of their anger, they continued to be angry substantially, remained unresponsive and become distant from the elements of anger.

Keywords: Anger expression, cartoon, media.

*^{ID} Erzincan Binali Yıldırım University, Erzincan, Turkey; merve.kkaskaya@gmail.com

**^{ID} Erzincan Binali Yıldırım University, Erzincan, Turkey; okan-bora@outlook.com.tr

***^{ID} Erzincan Binali Yıldırım University, Erzincan, Turkey; ozlmtprk.24@gmail.com

****^{ID} Erzincan Binali Yıldırım University, Erzincan, Turkey; mhmtknt987@gmail.com

Çizgi Filmlerde Çocuk Karakterlerin Öfke Halleri

Merve KAŞKAYA*, Okan BORA**, Özlem TOPRAK***, Mehmet KUNT****

Öz. Çocuklar tarafından sıkça izlenen çizgi filmlerde çeşitli duygulara yer verilmektedir. Bu duygulardan birisi de öfkedir. Çizgi filmlerdeki çocuk karakterlerin farklı sebeplerden dolayı öfkelenmeleri görülmektedir. Bu çalışma çizgi filmlerde çocuk karakterlerin öfkelerini gösterme biçimlerini, öfkelenme nedenlerini ve öfkelerinin sonuçlarını incelemek amacıyla yapılmıştır. Çalışma yapılırken doküman analizi deseni kullanılmış, incelenecek çizgi filmler belirlenirken ortaokul öğrencilerinin görüşlerine başvurulmuştur. Bu görüşlerden yola çıkılarak beş çizgi filmde beşer bölüm izlenerek betimsel analiz yapılmıştır. Daha sonra bu çizgi filmler, ortaya çıkan yeni veriler ışığında içerik analizine tabi tutulmuştur. Çalışma sonucuna göre çocuk karakterlerin en çok rekabet, haksızlık, kışkırtılma gibi durumlarda öfkelenmeleri; öfkelerini sıklıkla kaş çatarak, parmak sallayarak ve bağırarak sergiledikleri; öfkelerinin sonucunda da büyük oranda öfkelenmeye devam ettikleri, tepkisiz kaldıkları ve öfke unsurundan uzaklaştıkları görülmüştür.

Anahtar kelimeler: Öfke durumları, çizgi film, medya.

*^{ID} Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Erzincan, Türkiye; merve.kkaskaya@gmail.com

**^{ID} Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Erzincan, Türkiye; okan-bora@outlook.com.tr

***^{ID} Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Erzincan, Türkiye; ozlmtprk.24@gmail.com

****^{ID} Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Erzincan, Türkiye; mhmtknt987@gmail.com

1. Giriş

Teknolojinin gelişmesiyle yaygınlaşan çizgi filmler, günümüzde çocuklar tarafından sıkça izlenmektedir. Çizgi filmlerde çocuklara aktarılan, duygu ve davranışlardan oluşan çeşitli iletiler bulunmaktadır. Dolayısıyla çocukların, birçok davranışı ve duyguyu çizgi filmlerde görmesi mümkündür. Evrensel ve insani nitelik taşıyan öfkenin de çizgi filmlere yansması kaçınılmazdır. Soykan'a (2003) göre öfke doyurulmamış isteklere, istenmeyen sonuçlara ve karşılanmayan beklentilere verilen, son derece doğal, evrensel ve insani bir duygusal tepkidir. Tatlıoğlu ve Karaca (2013) ise öfkeyi bireyin planları, istek ve gereksinimleri engellendiğinde ya da bir haksızlığa uğradığında ve kendi benliğine yönelik bir tehdit algıladığında yaşadığı bir duygu olarak tanımlamıştır. Şahin (2005) de öfkenin, bireyin istek, ihtiyaç ve planlarının engellenmesi ve haksızlıklara uğraması karşısında, kendini olumlu yollardan ifade edememesi sonucunda yaşadığı duygu durumu olduğunu dile getirmiştir. Bu tanımlardan yola çıkılarak öfkenin; bireyin isteklerinin, ihtiyaçlarının karşılanmadığı durumlarda veya bu istek ve gereksinimlerin engellenmesi sonucunda ortaya çıkan duygu olduğu söylenebilir. Öfkeye neden olan durumlar incelendiğinde; Tatlıoğlu ve Karaca'ya (2013) göre insanları öfkeleniren nedenlerin başında engellenme, önemsenmeme, aşağılanma, keyfi bir davranışla karşılaşma ve saldırıya uğrama gelir. Benzer şekilde, Kökdemir (2004) de genellikle öfkeye yol açan nedenlerin engellenme, haksızlığa uğrama, fiziksel incinme ve yaralanmalar, tacize uğrama, hayal kırıklığı, saldırıya uğrama ve tehditler olduğunu söylemektedir. Balkaya ve Şahin (2003) tarafından geliştirilen Çok Boyutlu Öfke Ölçeğine göre ise ciddiye alınmama, haksızlığa uğrama ve eleştirilme öfkeye yol açan durumlar arasındadır. Öfkelenme biçimleri; saldırgan davranışlar (bağırarak, kızmak, eşyaları tahrip etmek ve duvarlara vurmaya gibi) ve bastırılmış davranışlar (kızmyormuş gibi görünmek, sakin kalmak ve öfkeyi belli etmemek gibi) olarak ifade edilebilir. Bunun yanında öfke; kin, nefret, kıskançlık gibi biçimlerde de ortaya çıkabilir (MEB, 2011). Öfke sonuçları ise fizyolojik, düşünsel ve davranışsal olmak üzere üç boyutta kendini gösterir (Tatlıoğlu ve Karaca, 2013). Benzer nedenlerle ortaya çıkan ve evrensel nitelik taşıyan öfke, çizgi filmlerde de sıkça görülmektedir.

Çizgi film sözcüğü Büyük Türkçe Sözlük'te (2011) "bir konuda karakterlerin hâl ve hareketlerini anlatan art arda çizilmiş resimlerden oluşan sinema filmi" olarak tanımlanmaktadır. Ekici'ye (2015) göre çizgi film, uzun metrajlı filmlerden, dizilere, reklamlara, web sayfalarına, kitaplara kadar her türlü günlük nesnede karşımıza çıkan ve oluşturduğu karakterleri herkesin ilgiyle takip ettiği bir sanattır. Göktepe'ye (2015) göre resim sanatı ile teknoloji birleşir ve fotoğraf sanatı doğar. Fotoğraf makinesinin icadı ile peş peşe çekilen fotoğrafların birleştirilmesi sonucunda insanlar sürekli görüntülerin oluşabildiğini keşfeder. Teknolojik gelişmelerle birlikte çeşitli hareketli görüntü izleme araçları, çizgi film ve animasyon endüstrisi ortaya çıkar. Zaman içerisinde gelişme gösteren çizgi filmlerin farklı işlevleri bulunmaktadır. Temizyürek ve Acar (2014) bu işlevleri; öğretmek, doğruyu göstermek, eğlendirmek, eğlendirirken eğitmek, toplumsal paylaşım şeklinde sıralamıştır. Farklı farklı işlevleri olan çizgi filmlerin kurgusu yer, zaman, olay örgüsü, karakter gibi öğelerden oluşmaktadır. Kurgunun merkezinde yer alan karakterler, çocukların özdeşim kurabilecekleri nitelikte olmaları bakımından oldukça önemlidir.

Karakter, kurguda olayı başlatan, geliştiren ve eyleyen ana unsurdur (Karataş, 2014). Kişiliğin şekillendirilebilir boyutu olarak da tarif edilebilecek karakter kavramı günden güne üzerinde daha fazla durulan bir hâl almaktadır (Yılmaz, 2016). Çocuklara yönelik hazırlanan her üründe olduğu gibi çizgi film karakteri hazırlanırken karakterin hikâyesi, eğiten ve eğlendiren bir senaryo, görsel bütünlük, uyumlu ve ilgi çekici renkler, tamamlayıcı yan karakterler ve devamlılık çok önemlidir (Arslan, 2013). Dolayısıyla çocuk karakterler deyince birbirinden çeşitli özellikler (çabuk kızması, sakin olması, güler yüzlülüğü, içe dönük ya da dışa dönük olması) yönüyle ayrılan bireyler akla gelmektedir.

Çizgi filmler üzerine günümüzde birçok çalışma yapılmıştır. Dünyada çizgi filmlerle ilgili çalışmalar genellikle şiddet (Kirsh, 2006; Hapkiewicz, 1979; Osborn ve Endsley, 1971), kültür (Wells, 2008; Conners, 2005; Mittell, 2004), din (Webster, Li, Zhu, Luchsinger, Wan ve Tatge, 2016; Kaylor, 2012), toplumsal cinsiyet rolleri (Luisi, 2019; Keys, 2016; Leaper, Breed, Hoffman ve Perlman, 2002) gibi konularda öne çıkmıştır. Türkiye'de ise çizgi filmlerle ilgili çalışmaların kültür (Eşitti, 2016; Türkmen, 2012; Karakuş, 2016), değerler eğitimi (Karakuş, 2015; Kılınç, 2013; Yorulmaz, 2013), çocuklar üzerindeki olumlu ve olumsuz etkileri (Karaman, 2010; Temizyürek ve Ümran, 2014; Yaşar ve Paksoy, 2011) gibi konular çevresinde şekillendiği görülmüştür.

Çalışmayla doğrudan ilgisi bulunan Ekici'nin (2015) araştırmasına göre çizgi filmlerle büyüyen çocukların bilinçaltına öfke, şiddet, korku, güvensizlik, ölüm, intikam gibi duygular yerleşir ve çocuklar bu duygularla yetişir. Çizgi filmlerde duygu üzerine yapılan bir çalışmada öfke, mutluluk ve tarafsızlığa nazaran daha az çıkmıştır (Li, Yu, Xu, Chang, Shum, 2001). İlgili literatürde çizgi filmlerde öfke üzerine yapılmış sınırlı sayıda çalışma bulunmaktadır. Çalışma bu konuda literatüre katkı sağlamak ve çocukların severek izlediği çizgi filmlerdeki çocuk karakterin öfkelenme hâllerini tespit etmek amacıyla yapılmıştır. Bunun için çalışmada "Çizgi filmlerde çocuk karakterler öfkelerini nasıl gösterir?", "Çocuk karakterlerin öfkelenme nedenleri nelerdir?" ve "Çocuk karakterler öfkelerinin sonucunda neler yapar?" sorularına yanıt aranmıştır.

2. Yöntem

2.1. Araştırmanın Modeli/ Deseni

Çalışma doküman analizi deseni ile yapılmıştır. Doküman analizi araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgiler içeren yazılı materyallerin analizini kapsar (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Doküman analizi hem yazılı hem de elektronik (bilgisayar tabanlı ve internetle aktarılan) materyalleri incelemek ve değerlendirmek için kullanılan sistematik bir yöntemdir (Bowen, 2009).

Bu çalışmada çizgi filmlerdeki çocuk karakterlerin öfke hâlleri incelendiği için doküman analizi deseni kullanılmıştır.

2.2. İncelenen Dokümanlar

Çalışmaya veri sağlayacak eserlerin seçimi sırasında kolay ulaşılabilirlik açısından Sivas, Erzincan, Ankara, Konya ve Urfa illerinde ortaokul öğrencileriyle görüşülmüştür. Öğrencilere

en sevdikleri çizgi filmler sorularak onların sevdikleri üç çizgi film not edilmiştir. Görüşme bittikten sonra elde edilen çizgi filmler listelenip sıklık derecesine göre sıralanmıştır. Listedeki ilk beş çizgi film seçilip bu çizgi filmlerin beşer bölümü, farklı sezonları kapsayacak şekilde rastgele olarak izlenmiştir. Toplamda 5 farklı çizgi filmin 25 bölümü seyredilmiştir.

Tablo 1

İncelenen çizgi filmlerin isimleri ve bölümleri

| Esrarengiz Kasaba | Rafadan Tayfa | Keloğlan | Gumball | Emiray |
|--|---|--|------------------------|-----------------------------|
| Turist Kapanı (18.51) | Bilim Ekibi (13.20) | Yüzük (13.54) | İddia (11.06) | Bölüm 2 (14.27) |
| Zaman Yolcusunun Domuzu (21.36) | Esnaf Dediğın (15.27) | Hayalet Madenci (18.38) | Üçüncü (11.17) | Bölüm 6 (13.40) |
| Patron Mabel (20.47) | Oyun Makinesi (13.01) | Altın Balık (21.08) | Tembel (11.24) | Bölüm 7 (15.04) |
| Beden Değıştirme Halısı (20.36) | Rafadan Rafadana Karşı (15.24) | Ay Taşının Sırrı (13.35) | Robot (11.17) | Bölüm 8 (12.20) |
| Domuzdan Önceki Arazi (21.20) | Masa Tenisi (14.41) | Yemek Yarışması (13.18) | DVD (11.32) | Bölüm 17 (12.15) |

2.3. Verilerin Toplanması ve Analizi

Çalışmaya veri sağlayacak çizgi filmler birkaç defa izlenmiştir. Bu çizgi filmler, çocuk karakterlerin öfkelenme hâllerini tespit edecek şekilde oluşturulan form eşliğinde incelenmiştir. Bu form oluşturulurken öncelikle görsel ve işitsel kodlar belirlenmiştir. Çizgi filmlerdeki öfke unsurları arasındaki ortak yönler bu kodlar aracılığıyla tespit edilmiştir. Daha sonra öfke ile ilgili yapılmış olan akademik çalışmalardaki veriler ile bulunan kodlar karşılaştırılmıştır. Bu karşılaştırma sonucunda ortak başlıklar belirlenmiştir. Çizgi filmlerdeki öfke unsurları bu başlıklar altında gruplandırılarak incelenmiştir. Karakterlerin öfkelenme hâlleri çok olan bölümler diğer bölümlere göre daha fazla izlenmiştir. Çalışma için toplanan veriler öncelikle çocuk karakterlerin öfkelenme hâlleri etrafında içerik analizine tabii tutulmuştur. İzlenen çizgi filmlerdeki öfke hâlleri “öfkeyi gösterme biçimi, öfke nedeni, öfke

sonucu" başlıkları esas alınarak gruplandırılmıştır. Bu gruplandırmadan sonra bulgular için kodlar oluşturulmuştur. Bu doğrultuda, kodların sıklığından yola çıkılarak çocuk karakterlerin öfkelenme hâllerinin en çok hangi durumlarda, nasıl, neden ortaya çıktığı ve öfkelerinin sonucunda ne yaptıkları tespit edilmiştir.

3. Bulgular

Bu bölümde, çizgi filmlerdeki çocuk karakterlerin öfke gösterme biçimleri, öfkelenme nedenleri ve öfkelerinin sonuçları hakkında bilgiler yer almaktadır.

Tablo 2

Çizgi filmlerde karakterlerin öfke gösterme biçimleri ve bu biçimlerin frekansları

| Kaş göz işaretleri | El-kol sallama davranışı | Bağırma | Mücadele | Diş gösterme |
|--------------------|--------------------------|---------|---------------------|--------------------|
| Kaş çatma | Parmak sallama | | Üstüne atlama/çıkma | Dişlerini sıkma |
| Göz kısma | Elle vurma | | Nesne fırlatma | Dişlerini gösterme |
| | Ellerini beline koyma | | Boğuşma | |
| | Elleri yumruk yapma | | İtişme | |
| | Ellerini havaya kaldırma | | Kovalama | |
| | | | Tartışma | |
| <i>f</i> 109 | 55 | 39 | 10 | 8 |

Çizgi filmlerde karakterlerin öfke gösterme biçimleri **Tablo 2**'de verilmiştir. Çizgi filmlerde çocuk karakterlerin en sık gösterdikleri öfkelenme biçimi kaş-göz işaretleridir. Kaş çatma davranışının en çok arkadaşlara yönelik olduğu gözlenmiştir. Örneğin Gumball'da Darwin'in, kardeşine kaşlarını çatarak öfkelerini gösterdiği görülmüştür (DVD, 06.12). Benzer şekilde Esrarengiz Kasaba'da Dipper'in, kardeşine kaşlarını çattığı gözlenmiştir (Beden Değiştirme Halısı, 01.54). Arkadaşlar arasında kaş çatma davranışına örnek verilecek olursa Keloğlan'da Kara'nın, arkadaşına kaşlarını çatarak baktığı dikkat çekmiştir (Yüzük, 07.04.) Benzer şekilde Gumball adlı çizgi filme bakıldığında Gumball'ın, arkadaşına sinirlendiği sırada kaşlarını çatarak öfkelerini gösterdiği tespit edilmiştir (Robot, 06.36). Kaş çatma davranışının arkadaşlara

ve kardeşlere yönelik olmasının yanında az da olsa yabancılara da sergilendiği tespit edilmiştir. Bununla birlikte izlenen çizgi filmlerde çocukların baba, amca ve öğretmenlerine kaş çattıkları görülmüştür. Söz gelimi Gumball'da çocuklar, babalarına kaş çatmıştır (Tembel, 07.18). Çizgi filmlerde kaş göz işaretleri kategorisi altında değerlendirilebilecek bir diğer öfke gösterme biçimi göz kısımadır. İncelenen çizgi filmlerde tek bir yerde görülen göz kısma tepkisi, Esrareniz Kasaba çizgi filminde Mabel'in, arkadaşlarına kaşlarını çatıp beraberinde gözlerini kısması olarak ortaya çıkmıştır (Zaman Yolcusunun Domuzu, 03.36).

Çizgi filmlerde kaş göz işaretlerinden sonra en çok tekrar eden bir diğer öfke gösterme biçimi ise el-kol sallama davranışlarıdır. Bu kategori altında özellikle parmak sallama, elle vurma, elleri beline koyma, elleri yumruk yapma ve elleri havaya kaldırma gibi davranışlar dikkat çekmektedir. Bu davranışları sırayla örneklemek gerekirse ilk olarak Keloğlan'da ana karakter, öfkesini işaret parmağını kaldırıp, "*Ben sana gösteririm Huysuz!*" diyerek yansıtmaktadır (Yüzük,10.44). Diğer bir örnek Esrareniz Kasaba'da Dipper'in, "*Bir daha asla hiçbir şeyi paylaşmayacağım.*" diyerek Mabel'in eline vurması ve öfkesini göstermesidir (Beden Değiştirme Halısı,7.45). İncelenen çizgi filmlerde bir diğer öfke gösterme biçimi ise elleri bele koymadır. Rafadan Tayfa'da Hayri "*Ooo, bak sen Kamil'e!*" der ve ellerini beline koyup kaşlarını çatar bir vaziyette öfkesini yansıtmayı tercih etmektedir (Rafadan Rafadana Karşı, 3.48). Bir diğer öfke gösterme biçimi ise elleri yumruk yapmadır. Bu doğrultuda Gumball'da öfkelenen Gumball karakteri "*Bobert seni ödle gel de adam gibi savaşalım.*" der ve öfkesini hem kaşlarını çatarak hem de ellerini yumruk yaparak belli eder (Robot, 8.42). El-kol sallama davranışları içerisinde yer alan ellerini havaya kaldırma davranışı da çizgi filmlerde görülmektedir. Esrareniz Kasaba'da Mabel önce kendini sıkır daha sonra ellerini havaya kaldırır ve "*yeter*" diye bağırarak öfkesini karşısındakine hissettirir (Patron Mabel,16.32).

El, kol ve parmak sallama davranışlarından sonra çizgi filmlerde karakterlerin öfke gösterme biçimleri arasında belirgin bir şekilde sivrilen diğer eylem ise bağırmadır. Karakterler, bu eylemi en çok arkadaşlarına ve kardeşlerine karşı göstermişlerdir. Söz gelimi Esrareniz Kasaba'da Dipper'in, kız kardeşi Mabel'a "*Ah yeter artık!*" sözleriyle bağırduğu gözlenmiştir (Domuzdan Önceki Arazi 13.19). Gumball adlı çizgi filmde Darwin'in, kardeşi Gumball'a "*Sök onu!*" diyerek sesini yükselttiği (İddia, 09.53), benzer şekilde Rafadan Tayfa'da Akın'ın, ağabeyi Mert'e "*Bittiii!*" diye bağırduğu (Oyun makinesi, 03.14) tespit edilmiştir. Arkadaşlar arasında bağırma davranışına bakıldığında Emiray çizgi filminde Karaca'nın, arkadaşı Emiray'a (6. bölüm, 03.57) Gumball adlı çizgi filmde de Gumball'ın, arkadaşı Bobert'a bağırduğu görülmüştür (İddia, 06.40).

Bağırma eyleminden sonra çizgi filmlerdeki karakterlerin sergilediği öfke gösterme biçimlerinden biri de mücadeledir. Bu kategorinin alt başlıkları arasında ise üstüne atlama/çıkma, boğuşma, itişme, nesne fırlatma, tartışma ve kovalama gelmektedir. Karakterlerin bu eyleme daha çok rekabet ve taklit edilme durumları söz konusu olduğunda başvurdukları görülmüştür. Söz gelimi Esrareniz Kasaba adlı çizgi filmde Dipper ve Mabel adlı karakterler anahtar almak için birbirlerini kovalayıp boğuşmaya başlarlar (Beden Değiştirme Halısı, 18.07). Mabel'in "*Senin neyin var böyle, neden bu kadar çok istiyorsun?*" diyerek

Dipper ile mücadele etmeye başladığı görülmüştür. Yine Rafadan Tayfa adlı çizgi filmde Hayri ve Kamil'in "Ben birinciyim, hayır ben birinciyim" şeklinde tartıştıkları tespit edilmiştir (Bilim ekibi, 06.54). Gumball adlı çizgi filmde ise Gumball'ın robota çamur atarak onunla mücadele ettiği ve bu şekilde öfkesini sergilediği görülmektedir (Robot,07.54).

Karakterler öfkelerini dişlerini sıkarak ve dişlerini göstererek de yansıtabilmektedir. Diş sıkma ile diş gösterme davranışlarının daha çok arkadaşlar ve kardeşler arasında sergilendiği görülmektedir. Nitekim Rafadan Tayfa adlı çizgi filmde karakterler karşılıklı olarak öfkelerini yansıtırken dişlerini sıkmışlardır (Rafadan Rafadana Karşı, 07.10). Bununla birlikte Gumball adlı çizgi filmde Gumball karakteri kardeşine olan öfkesini dişlerini sıkarak ve dişlerini göstererek yansıtmaktadır (Üçüncü, 05.50). Benzer şekilde Gumball adlı çizgi filmde Darwin, Gumball'a öfkelenişinde dişlerini göstererek tepki verir (DVD, 06.12).

Tablo 3

Çizgi filmlerde çocuk karakterlerin öfkelenme nedenleri ve bu nedenlerin frekansları

| Rekabet | İstek ve ihtiyaçlarının karşılanmaması | Haksızlık | Sözünün dinlenmemesi | Kışkırtılma | Bıkkınlık | Korku | İletişim sorunları | |
|-------------|--|------------------------------|----------------------|-----------------|------------------|------------------|--------------------|--------------------------|
| Kaybetme | İstedığinin yapılmaması | Haksızlığa karşı olma | | Laf atılması | Uyarılmak | Anne korkusu | Lafın bölünmesi | |
| | | | | Rahatsız edilme | Tahammülsüz olma | Saldırıya uğrama | Anlaşılmama | |
| | Elindeki eşyanın alınması | Haksızlığa uğrama | | Dalga geçilme | | | Tehlikeye uğrama | Duyulmama |
| | | | | | | | | Yalan söylenmesi |
| | İstemedığinin yapılması | Paralarının elinden alınması | | | | | | Zarar verilmek istenmesi |
| | | | | | | | | İftira atılması |
| | | Kandırılma | | | | | Korkutulma | |
| <i>f</i> 28 | 19 | 17 | 9 | 8 | 8 | 7 | 5 | |

Tablo 3'te çizgi filmlerde çocuk karakterlerin öfkelenme nedenleri verilmiştir. Rekabet, karakterleri öfkelenmeye iten sebeplerin başında gelmiştir. İncelenen çizgi filmlerde en fazla rekabet örneğine Rafadan Tayfa çizgi filminde rastlanmıştır. Örnekleme gerekirse Kâmil ve Hayri'nin aynı paketi almak için yarıştıkları sırada birbirlerine öfkelenedikleri görülmüştür (Bilim Ekibi, 04.47). Yine aynı çizgi filmde Hayri Kamil'e "Ver bana ilk ben oynayacağım."

diyerek oyun makinesini ilk kendi kullanabilmek için ona sinirlenmiştir (Oyun Makinesi, 02.08). Çocuk karakterlerin nadir olarak babaya öfkelenildiği de gözlenmiştir. Örneğin Gumball çizgi filminde Gumball ve Darwin, babalarıyla tembellik yarışına girdiği için ona öfkelenmiştir (Tembel, 07.41). Kardeşler arasında rekabetin öfkeye sebep olduğu bir örneğe bakılacak olursa Esrarengiz Kasaba’da Mabel, kardeşiyle aynı odayı seçmek istediği için ona “*Dipper o anahtarını bana ver!*” diyerek öfkelenildiğini belli etmiştir (Beden Değiştirme Halısı, 16.30). Rekabet başlığı altında yer alan kaybetme de karakterlerin öfkelenmesine neden olan bir diğer durumdur. Örneğin Rafadan Tayfa’da masa tenisi oynarken Mert’in oyunu kazanması üzerine mağlup olan Hayri’nin çok kızdığı görülmüştür (Masa Tenisi, 06.07).

Karakterlerin diğer bir öfkelenme nedeni ise istek ve ihtiyaçlarının karşılanmamasıdır. İsteddiği şeyin yapılmaması, sevdiği şeye değer verilmemesi, istemediği bir şeyin yapılması, elindeki eşyanın alınması durumları bu başlık altında ele alınmaktadır. Örneğin Keloğlan’da Kara, Keloğlan’dan kendileriyle birlikte gelmesini ister. Keloğlan bu teklifi reddettiğinde ise Kara bu duruma öfkelenir (Altın Balık, 01.19). Esrarengiz Kasaba’da ise Mabel, amcasının domuzu evden atmasına öfkeyle karşılık verir (Domuzdan Önceki Arazi, 03.05). Bu durum, sevdiği bir şeye değer verilmesini isteyen karakterin aksi davranış gerçekleştiğinde öfkelenmesine bir örnektir. Bununla birlikte istenmeyen bir şeyin yapılması da karakterlerin öfkelenmesine neden olmaktadır. Söz gelimi, Keloğlan adlı çizgi filmde Keloğlan, Huysuz’un ve Uzun’un kendileriyle birlikte gelmemelerini onlara söylemektedir. Buna rağmen onların ısrarla peşlerinden gelmesine öfkelenerek karşılık vermektedir (Ay Taşının Sırrı, 09.20).

Karakterlerin öfkelenme sebeplerinden biri de haksızlıktır. Bu başlık altında haksızlığa karşı olma, haksızlığa ve iftiraya uğrama, kandırılma, yalanla karşılaşma ve paralarının ellerinden alınması gibi nedenler yer almaktadır. Çizgi filmlerde karakterlerin haksızlığa uğradıklarında muhataplarına öfkelendikleri görülür. Söz gelimi Rafadan Tayfa’da Hâle, oyun alanında oynamasına izin vermeyen ağabeyine “*Oyun alanında bizim de hakkımız var abi!*” diyerek haksızlığa uğradığını düşünüp öfkelenir (Masa tenisi, 08.14). Farklı olarak Gumball adlı çizgi filmde Gumball, arkadaşları Bobert’e kötü davranır, Darwin de haksızlığa uğrayan arkadaşını görünce çok sinirlenir (İddia, 02.49). Yine Gumball’da babaları tarafından kandırılan çocuklar “*Baba, bizi kandırdın. Bu oyun değil.*” diyerek babalarına öfkelerini gösterirler (Tembel, 01.20). Bir başka örnek teşkil eden Keloğlan’da ise Kara’nın, suçunu kabullenmeyip yalan söyleyen Sinek’e öfkelenildiği görülür (Hayalet Madenci, 03.22).

İncelenen çizgi filmlerde dikkat çeken bir diğer öfke nedeni ise çocuk karakterin sözünün dinlenmemesidir. Keloğlan çizgi filminde Kara, Sinek’in söz dinlemeden hızlı gitmesine bunun sonucunda kaza yapmasına sinirlenmiştir (Hayalet Madenci, 3.11). Benzer bir durum ise Emiray adlı çizgi filmde yaşanmıştır. Karaca’nın kardeşi Özge’nin, abisinin sözünü dinlememesi nedeniyle öfkelenildiği görülmüştür (8.bölüm,10.06).

İncelenen çizgi filmlerde karakterlerin öfkelenme sebeplerinden bir diğeri kışkırtılmadır. Kışkırtılman kategorisinin alt başlıklarında laf atılma, rahatsız edilme ve dalga geçilme yer almaktadır. Laf atılma ile ilgili Esrarengiz Kasaba’da Dipper’in, Mabel’a erkek arkadaşının

zombi olduğunu söylemesi üzerine Mabel öfkelenmiştir (Turist Kapanı, 9.50). Yine bu çizgi filmin bir başka bölümünde Mabel'in elindeki dal ile Dipper'in yüzünü dürterek rahatsız etmesi öfkeye neden olmuştur (Beden Değiştirme Halısı, 3.35). Keloğlan'da ise Sinek'in gelip Kara ve arkadaşlarıyla dalga geçmesi üzerine Kara, ona öfkelenmiştir (Altın Balık, 06.34).

İncelenen çizgi filmlerde rastlanılan diğer bir öfkelenme nedeni bıkkınlıktır. Bu başlığın altında ise tahammülsüzlük ve uyarılmak yer almaktadır. Karakterlerin tahammülsüzlük ve uyarılma konusunda hassas oldukları gözlemlenmiştir. Bu da çocuk karakterlerin bıkkınlığına yol açarak, öfkelenmelerine neden olmuştur. Söz gelimi Keloğlan adlı çizgi filmde Sinek'e yardım ederken Sinek'in kendisine yavaş olmasını söyleyerek uyarması Keloğlan'ın öfkelenmesine yol açmıştır (Hayalet madenci, 04.09). Benzer şekilde Gumball adlı çizgi filmde Gumball'ın öğretmeni tarafından uyarılması onun öfkelenmesine yol açmıştır (İddia, 04.50). Yine Gumball çizgi filminde Gumball'ın hoşlanmadığı bir arkadaşının fikrini söylemesi üzerine öfkelenildiği görülmüştür (Üçüncü, 07.13).

Kışkırtılmanın ardından, incelenen çizgi filmlerde elde edilen diğer bir öfke nedeni ise korkudur. Bu başlığın altında korkutulmak, saldırıya uğramak, tehlikeye uğramak, kendisine zarar verileceğini düşünmek, zor durumda kalmak ve anneden korkmak yer almaktadır. Örneğin Esrarengiz Kasaba adlı çizgi filmde Dipper'in amcasının, kendisini korkutması nedeniyle ona öfkelenildiği görülmüştür (Turist Kapanı, 01.58). Yine Keloğlan adlı çizgi filmde, Huysuz ve Uzun'un gizlice Keloğlan ve arkadaşlarının yanına gelerek onları tehlikeye atması sebebiyle Keloğlan'ın öfkelenildiği tespit edilmiştir (Ay taşının sırrı, 09.20). Gumball adlı çizgi filmde ise Darwin'in Gumball yüzünden kitaplığın altında kalarak zarar görmesi onun öfkelenmesine yol açmıştır (İddia, 09.40). Gumball çizgi filminde Darwin'in Gumball yüzünden tehlikeye girmesi onun öfkelenmesine neden olmuştur (İddia, 09.53).

Çizgi filmlerdeki karakterlerin öfkelenmesine sebebiyet veren diğer bir durum iletişim sorunlarıdır. Lafın bölünmesi, anlaşılmama, duyulmama ve yanlış anlaşılma şeklindeki sorunlar bu başlık altında değerlendirilmiştir. Örneğin, Esrarengiz Kasaba'da Mabel, lafının bölünmesine, yine aynı çizgi filmde söylediklerinin anlaşılmamasına sinirle karşılık verir. (Patron Mabel, 16.50). Bir diğer iletişim sorunu olan yanlış anlaşılma da karakterlerin öfkelenmesine neden olmaktadır. Örneğin Gumball'da Bobert'in kendisini yanlış anlamasına Gumball öfkelenerek tepki gösterir (İddia, 06.40).

Tablo 4

Çizgi filmlerde karakterlerin öfke sonuçları ve bu sonuçların frekansları

| Öfkenin devam etmesi | Tepkisiz kalma | Öfke unsurundan uzaklaşma | Yatışma | Duygu değişimi yaşama |
|-----------------------|--------------------|---------------------------|---------------|-----------------------|
| Kaşları çatarak bakma | Hiçbir şey yapmama | Ortam değiştirme | Sakin konuşma | Korkma |
| Sinirli konuşma | | Unutma | Sakinleşme | Şaşkınlık |
| Kavga etme | | Başını çevirme | Özür dileme | |
| Rekabete girme | | Konuyu değiştirme | | |
| Takip etme | | | | |
| Ağlama | | | | |
| <i>f</i> 42 | 39 | 23 | 13 | 5 |

Çizgi filmlerde karakterlerin öfke sonuçları **Tablo 4**'te verilmiştir. Çocuk karakterlerinin öfke sonuçları incelendiğinde genellikle öfkelerini farklı şekillerde devam ettirdikleri tespit edilmiştir. Öfke durumu kaşlarını çatarak bakma, sinirli konuşma, kavga etme, rekabete girme ve öfkelenilen kişiyi takip etme şeklinde sürdürülmüştür. Söz gelimi, Keloğlan'da Kara, arkadaşına öfkelenirken sonra ona kaşlarını çatarak bakmaya devam eder (Hayalet Madenci, 03.11). Benzer şekilde Gumball adlı çizgi filmde Darwin, kardeşine sinirlenir ve sonrasında kaşlarını çatıp ona bakar (İddia, 06.12). Çizgi filmlerde görülen bir diğer öfke sonucu ise sinirli konuşmadır. Örneğin, Esrarengiz Kasaba'da Dipper arkadaşına öfkelenir ve ardından onunla tartışmaya başlar (Domuzdan Önceki Arazi, 13.19). Gumball çizgi filmde ise Gumball ve Darwin öfkelenirken sonra söylenerek giderler. Karakterlerin öfkelenirken sonra sergilemiş oldukları davranışlardan diğeri de kavga etmedir (DVD, 05.20). Rafadan Tayfa'da Kâmil'in Hayri'ye öfkelenmesi ve daha sonra onunla kavga etmeye başlaması (Oyun Makinesi, 02.17), Gumball adlı çizgi filmde Gumball'ın arkadaşı Bobert'a öfkelenirken sonra onunla kavga etmesi bu duruma örnek olarak gösterilebilir (Robot, 06.36). Rafadan Tayfa'da Hayri'nin Kâmil'e öfkelenmesi ve ardından kendisinin ondan daha iyi olduğunu göstermek için onunla maç yapması öfke sonucunda görülen rekabete girme durumuna örnek teşkil eder. Öfkelenilen kişiyi takip etme de tespit edilen öfkelenme sonuçlarındandır. Örneğin Emiray'da Özge, ağabeyine öfkelenir ve öfkесinin devamında onları takip etmeye başlar (7.Bölüm, 14.17). Çizgi filmlerdeki çocuk karakterlerin öfkelenme sonuçlarından bir diğeri ise ağlamadır. Söz gelimi, Rafadan Tayfa'da Hayri, Mert ile hırslı bir şekilde masa tenisi oynarken yarışmayı kaybeder. Bunun sonucunda ağlayarak öfkесini devam ettirir (Masa Tenisi, 06.07).

Çocuk karakterlerin öfkelerini sürdürme yönündeki davranışlarının tersine çoğu zaman öfkelenme sonucunda tepkisiz kaldıkları da görülmektedir. Sözgelimi Rafadan Tayfa'da Kâmil, yarışı kaybettiği için öfkelenirse de hiçbir şey yapmaz (Bilim Ekibi, 7.34). Benzer şekilde Keloğlan'da Balkız, tacının alınmasına sinirlense de tepkisiz kalır (Yemek Yarışması, 12.23).

Çizgi filmlerde karakterler, öfkelerinin sonucunda kendilerini sinirlendiren şeylerden uzaklaşmaya çalışırlar. Bunu, başlarını diğeri tarafa çevirerek, konuyu değiştirerek,

yaşananları unutarak ve ortamı değiştirerek gösterirler. Örneğin Keloğlan'da Sivri, arkadaşına öfkelenmekten sonra başını başka yöne çevirir (Altın Balık, 04.44). Gumball çizgi filminde Gumball, kardeşine öfkelenmekten sonra konuyu değiştirir (İddia, 05,23). Bir diğer örnek teşkil eden Esrarengiz Kasaba'da, Grenda "Makyaj, makyaj, makyaj" diyerek sinirlendikten sonra öfkesini unuttur (Beden Değiştirme Halısı, 02.00). Yine aynı çizgi filmde Candy, kendisini sürekli arayan arkadaşına kızdıktan sonra öfkesini hatırlamaz (Beden Değiştirme Halısı, 14.30). Karakterlerin, öfkelerinin sonucunda buldukları ortamı terk etmeleri dikkat çeken bir diğer durumdur. Rafadan Tayfa'ya bakıldığında Mert, arkadaşına hiddetlendikten sonra arkasını dönüp gider (Bilim Ekibi, 02.07). Emiray'da ise Karaca, arkadaşlarına öfkelenmekten sonra bulunduğu yerden uzaklaşır (6.bölüm, 03.57).

İncelenen çizgi filmlerde çocuk karakterler sinirlendikten sonra yatışma davranışı da gösterebilmektedirler. Çizgi filmlerde yatışma davranışının alt başlıkları arasında sakinleşme, sakin konuşma ve özür dileme kendini göstermektedir. Söz gelimi, Keloğlan'da Kara, Tomurcuk'a öfkelenir ancak arkadaşlarının engel olmasıyla sakinleşir (Altın Balık, 6.54). Gumball'da ise Darwin'in, kardeşine öfkelenirse de sonrasında sakin olarak onunla konuşması dikkat çekicidir (İddia, 00.33). Bir başka örnek bulunduran Esrarengiz Kasaba'da Mabel, önce kardeşine öfkelenmiş daha sonra hatasını anlayarak ondan özür dilemiştir (Turist Kapanı, 17.14).

İncelenen çizgi filmlerde yatışma eyleminden sonra rastlanan diğer bir eylem ise duygu değişimi yaşamadır. Bu eylemler çizgi filmlerde ağlamak, korkmak ve şaşırma şeklinde yer almıştır. Söz gelimi Emiray adlı çizgi filmde Karaca, kız kardeşi Özge'ye kızmıştır ancak devin oraya gelmesi ile öfkесinin yerini korku almıştır (8.bölüm, 10.06). Yine Esrarengiz Kasaba adlı çizgi filmde Mabel başına fes düşmesiyle aynaya bakıp öfkelenmiş daha sonra amcasının aklına gelmesiyle korkmaya başlamıştır (Patron Mabel, 16.32).

4. Tartışma ve Sonuç

Çizgi filmlerdeki çocuk karakterlerin öfkelenme nedenleri, öfkelerini gösterme biçimlerini ve öfkelenme sonuçlarını incelemek amacıyla yapılan çalışmada dikkat çeken ilk husus öfkelenme biçimleridir. Çizgi filmlerdeki çocuk karakterler öfkelendiklerinde en çok kaşlarını çatma ve gözlerini kısma davranışlarını sergilemektedir. Bununla birlikte el-kol sallama (parmak sallama, elle vurma, elleri yumruk yapma), bağırma, mücadele etme (nesne fırlatma, boğuşma, tartışma) ve dış gösterme davranışları da karakterlerin öfkelerini gösterme biçimlerindedir. MEB (2011) tarafından yapılan çalışmaya bakıldığında öfkelenme biçimleri; saldırgan davranışlar (bağırma, kızmak, eşyaları tahrip etmek ve duvarlara vurma gibi) ve bastırılmış davranışlar (kızmıyormuş gibi görünmek, sakin kalmak ve öfkeyi belli etmemek gibi) şeklinde ifade edilmiştir. Ayrıca öfkenin; kin, nefret, kıskançlık gibi biçimlerde de ortaya çıkabileceği dile getirilmiştir. Çizgi filmlerdeki çocuk karakterlerin öfkelenirken bağırma, kızma, vurma, nesne fırlatma gibi saldırgan davranışlar sergiledikleri görülmektedir. Aynı zamanda nefret dolu davranışlar sergilemekle birlikte yer yer öfkelerini bastırdıkları da

söylenbilir. Öfkelenme biçimlerinin benzerlik taşımasından dolayı araştırma sonuçları bu çalışmayla örtüşmektedir. Bundan yola çıkılarak çizgi filmlerde yer alan öfkelenme biçimlerinin gerçek hayatla uyumluluk gösterdiği söylenebilir.

Çizgi filmlerde dikkat çeken diğer nokta ise çocuk karakterlerin öfkelenme nedenleridir. Rekabete girme, haksızlığa uğrama, kışkırtılma, saldırıya uğrama, uyarılma, anlaşılmama, tehlikeye girme gibi durumlar çizgi filmlerdeki çocuk karakterlerin başlıca öfkelenme sebeplerindedir. Çizgi filmlerde yer alan öfkelenme nedenleri, yapılan çalışmalarla benzerlik göstermektedir (Tatlılıoğlu ve Karaca, 2013; Kökdemir 2004; Balkaya ve Şahin, 2003). Bu çalışmalarda öfkeye neden olan durumlar genellikle engellenme, saldırıya uğrama, haksızlığa uğrama, tehdit edilme, tacize uğrama şeklinde sıralanmaktadır. Evrensel ve insani nitelikteki öfke duygusunu ortaya çıkaran sebeplerin yerli ve yabancı çizgi filmlerde aynı olması, farklı ülkelere ait olan bu yapıtların ortak özellikler taşıdığına göstergesidir.

İncelenen çizgi filmlerde üzerinde durulan bir diğer konu ise çocuk karakterlerin öfkelenme sonuçlarıdır. Karakterlerin öfkelenmekten sonra öfkelerini rekabete girme, kavga etme, sinirli konuşma, öfkeyi başka bir unsura yansıtma gibi durumlarla devam ettirdikleri görülmektedir. Bunun yanında tepkisiz kalma, öfke unsurundan uzaklaşma, yatışma ve duygu değişimi yaşama da karakterlerin öfkelenme sonuçları arasındadır. Tatlılıoğlu ve Karaca (2013) öfke sonuçlarını fizyolojik, düşünsel ve davranışsal olmak üzere üç boyutta ele almaktadır. Nitekim çalışmada tespit edilen öfkelenme sonuçları bu çalışmayla örtüşmektedir. Günlük hayatta karşılaşılan öfke sonuçları ile çizgi filmlerdeki çocuk karakterlerin öfke sonuçlarının ilişkili olması üzerinde durulması gereken bir noktadır. İnsan yaşamının içerisinde yer alan öfkenin çizgi filmlere açık yansıdığı görülmektedir.

Sonuç olarak incelenen tüm çizgi filmlerde çocuk karakterlerin sıklıkla öfkelendikleri, öfkelerini gösterme biçimlerinin ise benzerlik taşıdığı görülmüştür. Bununla birlikte öfkelenme sebepleri incelendiğinde de çocuk karakterlerin benzer durumlarda öfkelendikleri tespit edilmiştir. Aynı zamanda öfke sonrası meydana gelen davranışlar da çizgi filmlerin bu konudaki ortak noktasıdır. Çocuk karakterlerin akran olmaları sebebiyle en fazla kardeşlerine ve arkadaşlarına sinirlendikleri; anne, baba, amca gibi büyüklerine ise genel olarak öfkelenmedikleri gözlenmiştir. Çocukların sıklıkla izledikleri bu çizgi filmlerde her duygu eşit olarak verilmeli, bu duyguların olumlu ve olumsuz sonuçları da izleyiciye sunulmalıdır. Ayrıca olumsuz durumlardan kaynaklanan duygular izleyiciye yansıtılırken aşırıya kaçılmamalıdır.

Kaynakça

- Arslan, H. (2013). *Çocuklar için medya dünyasında yayınlanabilecek bir karakter oluştururken dikkat edilmesi gereken biçim ve içerik özellikleri ve bir uygulama örneği*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi. Arel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.
- Balkaya, F., Şahin, N.H. (2003). Çok boyutlu öfke ölçeği. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 14(3),192-202.
- Conners, J. L. (2005). Visual representations of the 2004 presidential campaign: Political cartoons and popular culture references. *American Behavioral Scientist*, 49(3), 479-487.
- Ekici, F.Y. (2015). Çizgi filmlerin çocuklar üzerindeki etkilerine ilişkin çok boyutlu bir değerlendirme. *Türk & İslam Dünyası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, (5), 70-84.
- Eşitti, Ş. (2016). Çizgi filmlerde küresel ve yerel kültürün inşası: Caillou ve Pepee örneği. *Karadeniz-Blacksea-Черное море*, (32), 125-144.
- Göktepe, E. (2015). *Geçmişten günümüze hareketli görüntü ve Türkiye’de animasyonun gelişimi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.
- Glenn A. Bowen, (2009) Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9 (2), 27-40.
- Hapkiewicz, W. G. (1979). Children's reactions to cartoon violence. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 8(1), 30-34.
- Karakuş, N. (2015). Okul öncesi döneme hitap eden tema içerikli çizgi filmlerin değerler eğitime katkısı yönünden değerlendirilmesi (Niloya Örneği). *Değerler Eğitimi Dergisi*, 13(30), 251-277.
- Karakuş, N. (2016). Maysa ve Bulut İsimli Animasyon Çizgi Filmin Kültürel Ögeler Açısından İncelenmesi/The Evalution of the Cartoon Named Maysa and Bulut in terms of Cultural Elements. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(34).
- Karaman, K. (2010). Çizgi/dizi film karakterlerinin çocukların tüketim alışkanlıkları üzerine etkisi (Giresun örneği). *Karadeniz-Blacksea-Черное море*, (07), 66-84
- Karataş, E. (2014). Çocuk edebiyatında “karakter” kavramı. *Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Dergisi*, (33), 60-79.
- Kaylor, B. T. (2012). Cartoonish claims: Editorial cartoon depictions of religion. *Mass Communication and Society*, 15(2), 245-260.
- Keys, J. (2016). Doc McStuffins and Dora the Explorer: representations of gender, race, and class in US animation. *Journal of Children and Media*, 10(3), 355-368.
- Kılınç, F. (2013). Çizgi filmlerdeki temel sosyal değerler: Pepee ve Pocoyo örneği. *Marmara Üniversitesi*.
- Kirsh, S. J. (2006). Cartoon violence and aggression in youth. *Aggression and violent behavior*, 11(6), 547-557.
- Kökdemir, H. (2004). Öfke ve öfke kontrolü. *PİVOLKA*, 3(12), 7-10.

- Leaper, C., Breed, L., Hoffman, L., & Perlman, C. A. (2002). Variations in the gender-stereotyped content of children's television cartoons across genres. *Journal of Applied Social Psychology*, 32(8), 1653-1662.
- Li, Y., Yu, F., Xu, Y. Q., Chang, E., & Shum, H. Y. (2001, October). Speech-driven cartoon animation with emotions. In *Proceedings of the ninth ACM international conference on Multimedia* (pp. 365-371). ACM.
- Luisi, T. (2019). Toys will be toys: gendered interaction frames in the Toy Story trilogy. *Journal of Children and Media*, 13(1), 20-35.
- MEB. (2011). Duygularını kontrol etme. *Alanlar Ortak*, [Çevrimiçi: http://www.megep.meb.gov.tr/mte_program_modul/moduller_pdf/Duygular%C4%B1%20Kontrol%20Etme.pdf], Erişim tarihi: 18.04.2019.
- Mittell, J. (2004). *Genre and television: From cop shows to cartoons in American culture*. Routledge.
- Osborn, D. K., & Endsley, R. C. (1971). Emotional reactions of young children to TV violence. *Child development*, 321-331.
- Soykan, Ç. (2003). Öfke ve öfke yönetimi. *Kriz Dergisi*, 11(2), 19-27.
- Şahin, H. (2005). Öfke ve öfke denetiminin kuramsal temelleri. *Burdur Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(10), 1-22.
- Tatlıhoğlu, K., Karaca, M. (2013). Öfke olgusu hakkında sosyal psikolojik bir değerlendirme. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6(6), 1101-1123.
- Temizyürek, F., Acar, Ü. (2014). Çizgi filmlerdeki subliminal mesajların çocuklar üzerindeki etkisi. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 3(3), 25-39.
- Türkmen, N. (2012). Çizgi filmlerin kültür aktarımındaki rolü ve Pepee. *Cumhuriyet Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 36(2), 139-158.
- Webster, L., Li, J. Y., Zhu, Y., Luchsinger, A., Wan, A., & Tatge, M. (2016). Third-Person Effect, Religiosity and Support for Censorship of Satirical Religious Cartoons. *Journal of Media and Religion*, 15(4), 186-195.
- Wells, P. (2008). *The Animated Bestiary: Animals, Cartoons, and Culture*. Rutgers University Press.
- Yaşar, M., & Paksoy, İ. (2011). Çizgi filmlerdeki saldırgan içerikli görüntülerin, çocukların serbest oyunları sırasındaki saldırganlık düzeylerine etkisi. *Journal of the Cukurova University Institute of Social Sciences*, 20(2).
- Yıldırım, A. Ve Şimşek H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, O. (2016) Kurgusal nitelikli çocuk kitapları ve karakter eğitimi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 4(3), 311-325.
- Yorulmaz, B. (2013). Din ve değerler eğitimi açısından Caillou çizgi filminin değerlendirilmesi. *Diyanet İlmî Dergi*, (3), 127-143.

Seyredilen Bölümler

- <https://www.youtube.com/watch?v=s97iHdJKId8> Rafadan Tayfa- Rafadan Rafadana Karşı
- <https://www.youtube.com/watch?v=4vO19ZDbe9w&t=710s> Rafadan Tayfa- Bilim Ekibi
- <https://www.youtube.com/watch?v=JhppERhyXqO&t=528s> Rafadan Tayfa-Esnaf Dediğin
- <https://www.youtube.com/watch?v=10askLrW3HQ&t=331s> Rafadan Tayfa-Oyun Makinesi
- <https://www.youtube.com/watch?v=9liOppFglpg&t=498s> Rafadan Tayfa-Masa Tenisi
- http://web.tv/video/esrarengiz-kasaba-bolum-1-turist-kapani-turkce-dublaj-izlesene.com_lfdoahfiiqo Esrarengiz Kasaba-Turist Kapanı
- http://cfler93.web.tv/video/esrarengiz-kasaba-1-sezon-9-bolum-zaman-yolcusunun-domuzu-cizgi-dizi-izle-cizgi-film-izle-anime-izle-cartoontr_hlww43azbms Esrarengiz Kasaba-Zaman Yolcusunun Domuzu
- http://cfler93.web.tv/video/esrarengiz-kasaba-1-sezon-13-bolum-gizemli-kulube-cizgi-dizi-izle-cizgi-film-izle-anime-izle-cartoontr_6lbssqq16ki Esrarengiz Kasaba-Gizemli Kulübe
- http://cfler93.web.tv/video/esrarengiz-kasaba-1-sezon-16-bolum-beden-degistirme-halisi-cizgi-dizi-izle-cizgi-film-izle-anime-izle-cartoontr_4odgkjwbe9w Esrarengiz Kasaba-Beden Değişirme Halısı
- http://cfler93.web.tv/video/esrarengiz-kasaba-1-sezon-18-bolum-domuzdan-onceki-arazi-cizgi-dizi-izle-cizgi-film-izle-anime-izle-cartoontr_4i3jvt1spve Esrarengiz Kasaba- Domuzdan Önceki Arazi
- <https://www.youtube.com/watch?v=u2zHeSictgA> Emiray-2-bolum
- <https://www.youtube.com/watch?v=JpXoZsXvfVw&t=342s> Emiray-6-bolum
- <https://www.youtube.com/watch?v=KRzEuA3-GVE> Emiray-7-bolum
- <https://www.youtube.com/watch?v=Ojo-lSYm1js> Emiray-8-bolum
- https://www.youtube.com/watch?v=Werv_ka2ww&t=470s Emiray-17-bolum
- https://www.youtube.com/watch?v=_8fcDeuVe_M Keloğlan-Yemek Yarışması
- <https://www.youtube.com/watch?v=025Qf6B4VNM> Keloğlan-Yüzük
- <https://www.youtube.com/watch?v=sXrs4gWvyLA> Keloğlan-Hayalet Madenci
- <https://www.youtube.com/watch?v=11gzDLT4zPI> Keloğlan- Ay Taşının Sırrı
- <https://www.youtube.com/watch?v=hhrJVzdbSzw> Keloğlan- Altın Balık
- <https://www.dailymotion.com/video/x6nciuo> Gumball- İddia
- <https://www.izlesene.com/video/gumball-1sezon-1bolum-dvd/10299245> Gumball- DVD
- <https://www.youtube.com/watch?v=35-HEcTh0ZA> Gumball- Üçüncü
- <https://www.youtube.com/watch?v=j8PR80TRIJ8&t=529s> Gumball- Robot
- <https://www.dailymotion.com/video/x4xmbfo> Gumball- Tembel

Bu çalışma Nitel Araştırmalarda Veri Analizi Yöntemleri dersi kapsamında gerçekleştirilmiştir. Doç. Dr. Oğuzhan Yılmaz'a yardımları için teşekkür ederiz.

This study was conducted within the scope of data analysis methods course in qualitative research. Thanks to Doç. Dr. Oğuzhan Yılmaz for their help.

Extended Summary

1. Introduction

Cartoons, which have become widespread with the development of technology, are frequently followed by children. There are various messages about emotions and behaviors that are conveyed to children in cartoons. Therefore, it is possible for children to see many behaviors and emotions in cartoons. It is inevitable that the anger that is universal and human is reflected in cartoons. Cartoons with different functions are composed of elements such as space, time, plot, and character. The characters in the center of fiction are very important in terms of being able to identify children.

Related films were made on anger in cartoons. The study was carried out in order to determine the children's anger in the cartoons in which the literature was gathered and the class lovingly observed. For this "How do you mark children's characters in cartoons? What are the causes of the child's anger? Movies What does the child's anger do?"

2. Method

The study was done by document analysis design. During the selection of the works that will provide data to the study, it was discussed with the secondary school students in Sivas, Erzincan, Ankara, Konya and Urfa provinces for easy accessibility. Students were asked about their favorite cartoons and their favorite three cartoons were noted. After the interview, the resulting cartoons are listed and sorted by frequency. The first five cartoons (Rafadan Tayfa, Mysterious Town, Keloğlan, Gumball and Emiray) were selected from the list and five of these cartoons were randomly monitored over the internet for different seasons. In total, 25 episodes of 5 different cartoons were watched. The anger states in the observed cartoons are grouped on the basis of the way of showing anger, cause of anger, anger İzlen titles. After this grouping, codes for the findings were formed. In this respect, based on the frequency of the codes, it has been determined what conditions, how, why they occur and what they do as a result of their anger.

3. Findings, Discussion and Results

The first point that draws attention in the study which was carried out in order to examine the causes of anger, the way of showing the anger and the results of anger is the forms of anger. The characters in the cartoons exhibit the most frowning and squinting behaviors when they get angry. However, hand-arm shaking (finger shaking, hand hitting, fist hands), yelling, fighting (object throwing, struggle, discussion) and teeth behaviors are also the way of showing characters' anger. MEB (2011) in the study of the forms of anger; aggressive behaviors (such as shouting, being angry, destroying things and hitting walls) and repressed behaviors (such as being angry, being calm and not showing anger). In addition, anger; hatred, hatred, jealousy can also occur in such forms. The other point that draws attention in cartoon films is the causes of child characters' anger. Controversy, injustice, provoking, being attacked, being aroused, not being understood, being endangered are some of the reasons for the main

characters of the characters in cartoons. The causes of anger in cartoon films are similar to the studies (Tatlilioğlu and Karaca, 2013; Kökdemir 2004; Nesrin, 2003). The situations that cause anger in these studies are usually listed as frustration, assault, injustice, threatening and harassment. The fact that the reasons that reveal the sense of anger, which is universal and human, is the same in domestic and foreign cartoons, is the indication that these works belonging to different countries have common features.

As a result, all the cartoons show that the portrayal of child characters is angry and the way they show their anger is similar. When the reasons for anger are examined there, the children show that they are angry with similar characters. At the same time, anger is the common point in this issue after the behavior of the cartoon. Children's characters are peers, they are most frustrated with their siblings and friends; however, it was observed that the adults such as mother, father and uncle were not generally angry. In these cartoons where children are watching them, emotion should be given equally, and the positive and negative consequences of these emotions should be presented to the audience. In addition, the emotions of negative situations are reflected in the audience and are not overrated.

Araştırma Makalesi: Kaşkaya, M, Bora, O., Toprak, Ö. ve Kunt, M. (2019). Çizgi Filmlerde Çocuk Karakterlerin Öfke Hâlleri. *Çocuk, Edebiyat ve Dil Eğitimi Dergisi*, 2(2), 160-177.



Journal of Child, Literature and Language Education – JCLLE

<http://dergipark.gov.tr/ceded>

Received date: 21.10.2019

Accept date: 26.12.2019

The Educational Dimension of the Myth Genre and The Messages Given in The “Kızıl Ziyaret Efsanesi”*

Ferhat ÇİFTÇİ**, Muhammed Fatih SAYIR***

Abstract. It is known that the myths based on the ancient history have a religious, social, moral and educational dimension. Legends, especially because of the miraculous events they have, have a permanent place in minds in terms of their effects. In this way, even if their reality is questioned, they have a quality that creates vitality in life and nourishment of oral culture. In this respect, it is beneficial to benefit from the narrative tradition of the legends that is considered as a fictional type. It can be said that things such as the good and bad concepts they carry and the benefits of the good things ultimately make them profitable play an important role in the transfer of some educational messages. The "Kızıl Ziyaret Legend" belonging to the Mus region, carries a number of educational messages in the mentioned direction. According to the narrative, the myth takes place on the Kurtic Mountains in the south of Mus. The representations of events and characters that are realized in the legend support some values. In the spirit of a divine aid, the bad are unable to attain their evil aims, and the good become legend because of their preference. From this point of view, we can say that the legend belonging to Mus region is a positive example for character development in the education of children and young people.

Keywords: Oral culture, legend, Kızıl Ziyaret Legend, educational elements.

*This is a revised and improved version of the full text paper titled Investigation Of The Educational Elements Transmitted by The Kızıl Ziyaret Legend Belonging To Muş Region which presented by the same authors at the Uluslararası Muş International Symposium in the Context of History and Culture held in Muş on May 10-12, 2018 in cooperation with the T.C. Prime Ministry Atatürk Culture, Language and History Supreme Council Atatürk Research Center and Muş Alparslan University.

**^{ID} Muş Alparslan University, Faculty of Education, Turkish Education, Muş, Turkey; ferhatciftci1@gmail.com

***^{ID} Muş Alparslan University, Faculty of Education, Turkish Education, Muş, Turkey; f.sayir@alparslan.edu.tr

Efsane Türünün Eğitici Boyutu ve “Kızıl Ziyaret Efsanesi”nde Aktarılan İletiler *

Ferhat ÇİFTÇİ**, Muhammed Fatih SAYIR***

Öz. Tarihi çok eskilere dayanan efsanelerin dinî, sosyal, ahlakî ve eğitsel bir boyut taşıdığı bilinmektedir. Efsaneler, özellikle barındırdıkları mucizevî olayların etkileri bakımından zihinde kalıcı bir yer edinmektedir. Bu şekilde her ne kadar gerçeklikleri sorgulansa da yaşam içerisinde canlılık gösterip sözlü kültürü oluşturan ve besleyen bir niteliğe sahiptir. Bu açıdan, kurgusal bir tür olarak değerlendiren efsanelerin anlatı geleneğinden yararlanmakta fayda vardır. İçinde taşıdıkları iyi-kötü kavramlar, iyilerin davranışları sayesinde nihaî anlamda kazançlı çıkmak gibi hususların kimi eğitsel iletilerin aktarılmasında önemli bir rol gerçekleştirdikleri söylenebilir. Muş yöresine ait olan “Kızıl Ziyaret Efsanesi” söz konusu edilen yönde eğitsel birtakım iletiler taşımaktadır. Anlatıya göre olay, Muş’un güneyindeki Kurtik Dağları üzerinde gerçekleşir. Efsanede gerçekleşen olay ve karakterlerin ortaya koydukları temsiller üzerinden yaşama dair yüceltilmesi gereken değerlere ulaşılır. İlahî bir yardım eşliğinde kötüler amaçlarına ulaşmamakta ve ortaya koydukları tercihten ötürü iyiler efsaneleşmektedir. Bu bakımdan, Muş yöresine ait bu efsanenin çocukların ve gençlerin eğitiminde karakter gelişimi açısından olumlu bir durum oluşturduğunu söyleyebiliriz.

Anahtar kelimeler: Sözlü kültür, efsane, “Kızıl Ziyaret Efsanesi”, eğitsel unsurlar.

*Bu makale, daha evvel T.C. Başbakanlık Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu Atatürk Araştırma Merkezi ve Muş Alparslan Üniversitesi işbirliğinde 10-12 Mayıs 2018 tarihinde Muş’ta düzenlenen “Tarih ve Kültür Bağlamında Muş Uluslararası Sempozyumu”nda aynı yazarlar tarafından sunulan “Muş Yöresine Ait Kızıl Ziyaret Efsanesi’nde İletilen Eğitsel Unsurlar” başlıklı tam metin bildirinin gözden geçirilmiş ve geliştirilmiş halidir.

**^{ID} Muş Alparslan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi, Muş, Türkiye; ferhatciftci1@gmail.com

***^{ID} Muş Alparslan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi, Muş, Türkiye; f.sayir@alparslan.edu.tr

1. Giriş

Anlatı geleneğinin yazılı ve sözlü kültür olmak üzere iki genel boyutu bulunmaktadır. Yazılı kültür, kayıtlı ve sistematik bir tarza sahip olup insanoğlunun dilsel gelişiminde önemli bir yer tutmaktadır. Sözlü kültür ise yazılı anlatımın bu kayıt özelliğini taşımamakla birlikte temel iletişim biçimi olan konuşma becerisine bağlı olarak daha doğal bir yöne sahiptir. Ayrıca sözlü anlatımda yazılı anlatımın kayıt özelliğine karşılık hafıza ve aktarım kavramları ön plandadır. Nitekim insanlık tarihinde yer etmiş geleneksel anlatılar, ancak sözlü anlatımın imkânları sayesinde günümüze ulaşmıştır. Boratav (2000: 38), folklorun kaynaklarının esas itibarıyla ve çoğunlukla yazılı belgelerden oluşmadığını; folklor için yazılı kaynakların ikinci derecede kaldığını belirtir. Bu nedenle sözlü kültür ürünleri, başta toplumsal boyut olmak üzere pek çok açıdan önem taşımakta ve farklı şekillerde irdelenebilir görünmektedir.

Sözlü kültür ürünleri, gündelik hayat içerisinde farklı biçimlerde icra edilip zengin bir içerik taşımaktadır. Bu anlamda herhangi bir atasözünün iletişimsel boyutu yanında yaşamı renklendiren sanatsal özellikler de barındırdığı bir gerçektir. Aslında bu iki özelliğin bir arada oluşu, sözlü kültür ürünlerinin yaşamın diğer alanlarıyla olan ilişkisini gözler önüne sermektedir. Bu açıdan sözlü anlatım biçimlerini, halkın doğal yaşantısında var olan ama bir yönüyle de eğitsel, kültürel ve sanatsal yansımaları olan yapılar şeklinde okumak gerekir.

Sözlü kültür ürünleri çeşitlilik arz etmektedir. Atasözü ve deyimler gibi temelde iletişimsel kullanımda olan ürünlerin yanında bir de kurgusal bir yapıya sahip olanlar bulunmaktadır. Ninniler, masallar ve efsaneler bunlara örnek verilebilir. Hepsi de farklı özellikler taşımakla birlikte bazı ortak yönleri sahiptir. Bu türler üzerinden halkın sanatsal ve kültürel yaşamını takip etmek mümkündür.

Söylence olarak da adlandırılan efsaneler, gerçekte olmayan fakat insanlar tarafından olmuş gibi düşünülen bir çeşit masal (Karataş, 2004: 138); eski çağlardan beri söylenegelen, olağanüstü varlıkları, olayları konu edinen hayalî hikâyeye (TDK, 2018) şeklinde tanımlanır. Örnek (1995: 190), efsane kelimesinin Farsçadan Türkçeye geçtiğini, bilimsel çerçevede Yunanca “mythos” olarak karşılandığını ve “söz, öykü” anlamına geldiğini belirtir. Her ne kadar tanımsal bir karşılığı olsa da kavramın birçok açıdan farklı şekillerde anlaşıldığı söylenebilir.

Aslan (2012: 82), türe ilişkin yaptığı araştırmasında “efsane” kelimesinin halk bilimciler ve çeşitli sosyokültürel tabakalara mensup sözlü kaynaklar tarafından farklı anlamlandırıldığı üzerinde durur. Ayrıca bu durumun derleme çalışmaları yapan araştırmacıları, sahada zor durumda bıraktığını belirtir. Fakat bilimsel bir çerçeveye almak açısından bu durum güçlükler oluştursa da halk anlatılarının iç içe geçen bir özelliği bulunmaktadır. Bu durum, canlı ve yaşayan anlatılar olarak efsanelerin diğer bazı edebi türler ile yakın bir ilişkisinin olduğunu gösterir. Dolayısıyla bir efsaneye yönelik farklı anlatım biçimlerine rastlanması ve kimi değişkenlerin söz konusu edilmesi oldukça doğaldır.

Efsaneler, sözlü kültür ürünleri olarak halk nezdinde önemli bir yere sahiptir. Bu türe, olağanüstülüğü konu edinmesi bakımından mitlerin kaynaklık ettiği (Seyidoğlu, 2011: 108) söylenebilir. Mitler, insanlığın ilkel düşünüşünün bir ürünü olarak ortaya çıkmıştır; efsaneler ise bunların daha gelişmiş toplumlardaki uzantıları olarak düşünülebilir (Yılar, 2005: 387). Bu açıdan efsanelerin mitlerin forma bürünmüş gelişkin halleri olarak değerlendirmek mümkündür. Efsanelerin güçlü bir kurguya sahip olması ve önceki zamanlardan günümüze kadar uzanması bu kanıyı desteklemektedir.

Tarihi, çok eskilere dayanan efsanelerin dinî, sosyal, ahlakî ve eğitsel bir boyut taşıdığı bilinmektedir. Efsaneler de herhangi bir dilsel ürünün barındırdığı çeşitli bileşenlere sahip olduğu için farklı açılardan değerlendirilebilir. Olgun (1993: 55), yaptığı çalışmada efsaneleri Richard M. Dorson tarafından ileri sürülen folklor teorilerine göre açıklamaktadır. Buna göre efsaneler, Karşılaştırmalı Folklor Teorisi, Millî Folklor Teorisi, Antropolojik Folklor Teorisi, Psikoanalitik Folklor Teorisi, Fonksiyonel Folklor Teorisi şeklinde ayrı kategorilerde ele alınabilir. Ayrıca efsaneleri, Çobanoğlu (2012: 357)'nin halkbilimi araştırmaları hakkında işaret ettiği üzere metin merkezli ve bağlam merkezli olarak da ele almak mümkündür. Metin merkezli model daha çok türsel bir inceleme şeklinde gerçekleşir. Bağlam merkezli model ise metinle birlikte sosyal sürecin şekillendirici etkisini söz konusu eder.

Görüldüğü gibi efsaneler, birçok açıdan ele alınabilmektedir. Başta sözlü kültür ürünlerinden biri olarak düşüneneğimiz efsaneler; halkbilimi, mitoloji, edebiyat, eğitim vb. disiplinlerin inceleme sahasına girebilmektedir.

2. Efsanelerin Eğitici Boyutu

Efsaneler, anlatıldıkları toplumlarda “gerçek ve “kutsal” olarak kabul görür (Örnek, 1995: 191). Mucizevî olaylar barındırdıkları için zihinde kalıcı bir yer edindikleri söylenebilir. Efsanelerde geçen olayların gerçekliği, kimi zaman sorgulansa da sözlü kültür içerisinde etkili oldukları görülür. Dolayısıyla efsane özelinde anlatı geleneğinin eğitici tarafından yararlanmakta fayda vardır. Barındırdıkları iyi-kötü kavramları, iyilerin nihaî anlamda kazançlı çıkmaları gibi hususların eğitsel iletiler çerçevesinde önemli bir rol oynadığı söylenebilir.

Efsane türü özelinde söz konusu olan eğitici boyut, aslında anlatı geleneği içerisinde hep olagelmıştır. Doğu’da hikâye, tarihi serüveni içinde hep yüzleşme fonksiyonu yüklenmiş, insanı kendine, birikimine, yaşadığı tecrübelerle yöneltmiş, ibrete vurgu yapmış, kissadan hisseyi gözetmiş ve hep bellek işlevi görmüştür (Tosun, 2017: 7-8). Bu değerlendirmeler, hikâye ile ilgili çıkarımlar olarak ileri sürülmüşse de bir açıdan efsaneler için de düşünülebilir; çünkü anlatılan ve hafızalara hikâye olarak kodlanan birçok efsaneye rastlanmaktadır. Fakat Şirin’in (2019: 39) belirttiği üzere ninniden bilmeceye, sayışmadan oyuna, tekerlemeden masala, efsaneden destana ve halk hikâyesine kadar birçok tür yazıyla kayıt altına alınmasına rağmen yenilenememiştir ve bu durum çocuk edebiyatının öncelikli amaçlarından olmalıdır.

Efsaneler, sözlü edebi ürünler olarak bazı eğitici özellikler barındırır. Özellikle çocukların doğup büyüdüğü mekânlar ve oralarda yaşamış kişiler hakkında bilgiler ihtiva ettiği için doğrudan etkileyici bir özellik taşımaktadır. Örnek (1962: 257)'in de belirttiği üzere insanın içinde bulunduğu çevre, özellikle o çevrede olup bitenler, o çevrenin bitki örtüsü, hayvan çeşitleri, taş, kaya, su vs. gibi tabiat unsurları her zaman için o çevrede yaşayan insanların ilgisini çekmiştir. Batıda Yuvarlak Masa Şövalyeleri efsanelerini örnek veren Lukens, Smith ve Coffel (2018: 82), bunlar okunduğunda efsanelere konu olmuş kahramanların ve kahramanlıkların yanı sıra gerçek, fiziksel bir kalenin mevcut olduğunun da farkına varıldığını belirtir. Bu açıdan efsanelerin somut karşılıklar taşıdığı ve bunun öğrenmede etkili olduğu söylenebilir. Ayrıca efsaneler, yakından uzağa ilkesi çerçevesinde bireylerin dil-mekân ilişkilerinde belirleyici olmaktadır. Bir dil, bireylere kuru bir şekilde öğretilemez; hikâyeler, şiirler, mitler ve efsanelerle onlarda dile yönelik sevgi oluşur (Ungan, Arıcı ve Şimşek, 2016: 179). Ayrıca büyüleyici olaylar ve anlatıma dayalı olması bakımından efsaneler, dinleyicilerin belleğinde kalıcı bir yer edinmektedir. Öte yandan efsaneler, toplumların yaşadığı önemli olayları konu aldıkları için insanlığa, onun eski kutsal değerleri ve gelenekleri hakkında oldukça özel bilgiler sunar (Tüfekçi Can, 2014: 55).

Efsanelerin eğitici boyutunu çeşitli açılardan ön plana çıkaran bazı değerlendirmelere rastlanmaktadır. Çocuk edebiyatında folklor temelli eserler vermeyi orijinal eserler vermekten daha yararlı bulan yaklaşımlar söz konusudur. Bu nedenle halk edebiyatı türlerinden çocuk edebiyatının en zengin kaynakları olarak bahsedilir (Parlakayıldız, 2014: 238). Bu yaklaşımın çocukların eğitiminde efsane lehine bir önem durumu oluşturduğu açıktır. Sonuçta efsane türünün formel eğitim süreçlerinden çok önce çocukların dünyasına girdiğini söyleyebiliriz. Çünkü efsaneler, sözlü kültür ürünleri olarak dilsel gelişimde ilk etkileşimi sağlayan aile ve çevreden öğrenilmektedir.

Efsanelerin eğitici boyutu bunlarla sınırlı değildir. Yılar (2005: 386), yaptığı çalışmada efsaneleri, günümüzdeki eğitim etkinliklerinin bulunmadığı zamanlarda toplumda bir takım ahlak kurallarının ve inanışların yerleşmesini sağlayan önemli araçlar olarak değerlendirir. Efsanelerin bu rolünü, toplum tarafından bir kutsiyet kazanmalarıyla açıklar. Ayrıca Yılar (2005: 387-388), efsanelerin planlı eğitsel süreçlerdeki önemine de dikkat çeker. Ona göre efsaneler, okul öncesi ve ilkokulun/temel eğitimin ilk sınıflarındaki öğrencilerin düşünme şekline yatkın zengin bir fantastik yapıya sahiptir. Bu dönem çocuklarının hayal gücünü zenginleştirmek ve onlara birtakım soyut kavram ve olayları açıklamak üzere efsanelerden yararlanmak mümkündür. Fakat Ungan vd. (2016: 180), çocuklara anlatılacak efsaneler konusunda son derece seçici davranmak gerektiğini söyleyerek korku verici efsanelerin çocuklara sunulmasını doğru bulmaz.

Efsane türünün insanlara verdiği mesajların yok sayılmayacağını belirten Kılıç (2016: 248), halk arasında anlatılan ve daha sonra yazıya geçirilen efsanelerde birey eğitiminde kullanılabilecek olumlu davranış örnekleri ve ahlaki değerlerin bulunduğunu kaydeder. Efsaneler, özellikle insana iyiyi güzeli öğütleme, insanı kötülükten alıkoyma konusunda

eğitimde önemli bir yere sahip olup topluma ait değerlerin dilden dile aktarılmasını ve benimsenmesini sağlar (Güven, 2014: 230).

Efsanelerin eğitici boyutu üzerine veya bununla ilişkisi kurulabilecek çeşitli araştırmalar mevcuttur. Özkan (2015: 264), yaptığı çalışmada halk anlatılarının okul öncesi ve okul çağı dönemlerinde çocuğun dil ve zihin gelişimine katkıları olduğunu belirtmiştir. Okul öncesi dönemde halk anlatısı dinleyen çocukların dinlemeyi ve olaylar arasında ilişki kurabilmeyi öğreneceği; olaylardan sonuçlar çıkaracağı ve fikir yürütmeye başlayacağı üzerinde durmuştur. Okul çağında ise bunların okuma becerisi üzerinden gerçekleşeceğine dikkat çekmiştir. Kılıç (2016: 255), incelediği efsanelerde “istenmeyen davranışlar”, “beşeri duygular”, “dini değerler” ve “yardımlaşma ve sorumluluk” başlıkları altında çeşitli değerlere odaklanmıştır. Aslan (2012: 89) da yaptığı çalışmada efsanelerin eğitici işlevlerine işaret eder. Güven (2014: 242), yaptığı çalışmada birçok efsaneyi incelemiş ve Türk dünyası efsanelerinde yer alan değerlerle alanda yapılmış çalışmalarda tespit edilen değerleri karşılaştırmıştır. Çalışmada efsanelerde bazı değerlerin diğerlerine göre ağırlık kazandığına dikkat çekmiştir.

3. Kızıl Ziyaret Efsanesi

Kızıl Ziyaret Efsanesi, Muş yöresinde anlatılan bir efsane olarak kayda geçmiş olup şu şekildedir:

“Muş'un güneyindeki Kurtik Dağları üzerinde, eşsiz tabiat güzellikleriyle dolu bir düzlük vardır. Buraya Kızıl Ziyaret Tepesi denir. Tepeye ait efsanenin çeşitli anlatılarının en yaygın olanı şöyledir:

Bir zamanlar Kızıl Ziyaret Tepesi'nde yaşayan fakir bir adamın, güzeller güzeli bir kızı varmış. Periden daha alımlı olan kızın güzelliği dillere destanmış. Kız bir çobana sevdalıymış ve onun yavuklusuymuş. İki sevdalı bir araya geldiklerinde, hep kuracakları yuvayı konuşur, gelecek mutlu günlerin hayaliyle yaşarlarmış.

Yine aynı yörede yaşayan zengin mi zengin bir ağa varmış. Bu ağanın da şımarık mı şımarık bir oğlu varmış. Kızın güzelliği bu ağa oğlunun da kulağına gitmiş. Ağa oğlu, kızı gidip babasından istemiş. Kız, “Ben ağa oğlunun olmam.” demiş. Ağa oğlu da, “Ben ki bu yörenin ağasının oğluyum, beni istemeyen kızı zorla da olsa alırım.” demiş.

Ağa oğlu, adamlarını alarak kızın yaşadığı Kızıl Ziyaret Tepesi'ne gitmiş. Kız ve çoban yavuklusu, ağa oğlunun zorbaca bu niyetinden habersiz, her zaman olduğu gibi kuracakları yuvayı konuşurlarmış. Ağa oğlu ve adamları, kızla çobanın buluştukları yere gelmişler. Ağa oğlu, daha önce söylediklerini bir kere daha tekrarlamış ve “Güzel kız, ben seni istedim, ama sen beni almadın. Ben de seni zorla alacağım.” demiş. Ağa oğlu ve adamlarının niyetini anlayan kızla yavuklusu, kurtulmak için çareyi kaçmakta bulmuşlar. Onlar kaçmış, ağa oğlu ve adamları kovalamış. Bu kovalamaca, dik bir uçurumun başına kadar sürmüştü. Kız çaresizlikten Allah 'a yalvarmaya başlamış: “Yarabbi, ne olur, beni bu adama yâr edeceğine, yer yarılınsın da ikimiz de içine girelim.” demiş. Allah kızın duasını kabul etmiş ve kız duasını tamamlar tamamlamaz yer yarılmış ve kızla yavuklusu yarılan yerin içine girmişler. Yerin içine girerken, kızın bir tutam saçı, dışarıda kalmış.

O gün bu gündür, kızın bir tutam saçının dışarıda kaldığı yerde, yemyeşil çimenler çıkar. Kızıl Ziyaret Tepesi'ne, güzeller güzeli kızla, yavuklusu çobanın yerin içine girdiği yere gelenler, bu

efsanevi âşıklara dua ederler” (T.C. Muş Valiliği İl Kültür ve Turizm Müdürlüğü, 2007: 162-163).

4. Yöntem

Bu çalışmada, Muş yöresine ait “Kızıl Ziyaret Efsanesi”nin barındırdığı eğitsel unsurların belirlenmesi ve yorumlanması amaçlanmıştır. Ayrıca efsane türünün eğitsel iletiler açısından hangi özellikler taşıdığı, yerel dokuya sahip bir tür olan efsanelerin evrensel anlamda hangi karşılıklara sahip olduğu yoklanmaya çalışılmıştır.

4.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada bilimsel araştırma yöntemlerinden nitel araştırma yöntemine başvurulmuştur. Nitel araştırma; gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama araçlarının kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırmadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016: 41). Çalışmada, Muş yöresine ait “Kızıl Ziyaret Efsanesi”nin barındırdığı eğitsel unsurların belirlenmesi ve yorumlanması için doküman incelemesi modeli kullanılmıştır. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu ya da olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016: 189).

Çalışmada nitel verilerin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizinde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2016: 242).

4.2. İncelenen Dokümanlar

Çalışma kapsamında Muş yöresine ait “Kızıl Ziyaret Efsanesi” incelenen dokümanı oluşturmaktadır.

4.3. Verilerin Toplanması

Doküman incelemesi sürecinde öncelikle kaynak efsaneye ulaşılmıştır. Daha sonra ilgili eser bilgisayar ortamına aktarılmış ve içerik analizine hazır duruma getirilmiştir.

4.4. Verilerin Analizi

İçerik analizi yapmak amacıyla eserde bulunan eğitsel unsurların belirlenmesi ve karakterlerin olumlu ve olumsuz özelliklerinin tespiti için alan yazın taranarak içerik analizi formu hazırlanmıştır. Eser içerik analizi unsurları göz önünde bulundurularak ve çalışmanın amacı dikkate alınarak incelenmiş ve kodlamalar yapılmıştır. Biri birine benzeyen kodlar sınıflandırılarak çalışmanın amacına yönelik temalar oluşturulmuştur. Belirlenen temalar hazırlanan içerik analizi formunda gösterilerek eser ile birlikte kapsam geçerliliği için alan uzmanı üç kişinin görüşlerine sunulmuştur. Kapsam geçerliliğini belirlemek için birçok yöntem vardır ve bunlardan en çok kullanılanı uzman görüşüne başvurmaktır (Kan, 2009: 52). Uzmanların görüşleri kapsamında belirlenen temalarda herhangi bir değişiklik yapılmamıştır.

Yapılan inceleme sonucunda efsaneye yönelik analiz unsuru olarak belirlenen temalar şunlardır: Karakterlerdeki olumlu unsurlar olarak sadakat ve bağlılık, kararlılık göstermek, dua etmek; olumsuz unsurlar olarak ise şımarıklık, zorbalık, kötülükte ısrar etmek, iyi ve güzel olanları engellemek. Eğitici yönü bulunan kavram ve durumlar ise aşk/sevgi, fakirlik, güzel ve iyi olmanın eşleşmesi, sınıf çatışması ve gerçeklik, iyi ve doğru tutumların mükâfatını almak, kötü ve yanlış tutumların karşılığını almak, iyiye yormak/iki durum arasında ilişki kurmak, mekân ve insan etkileşimi şeklindedir.

5. Bulgular

Yapılan içerik analizi sonucunda temalara ilişkin bulgular şu şekildedir:

5.1. Kişilerdeki Olumlu Unsurlar

5.1.1. Sadakat ve Bağlılık

Efsanede fakir kız ve çobanın birbirlerine duyduğu aşk, sadakat ve bağlılık içinde gerçekleşmektedir. Hem kötülük olgusunun öncesinde hem de sonrasında bu bağlılığın devam ettiği görülür. Sevgililerin veya olumlu davranışlarda karar kılmış dostların yaşam içerisinde karşılaşılan problemleri gidermelerinde sadakat ve bağlılık duygusunun yeri tartışmasız bir öneme sahiptir. Nitekim efsanede bu duyguların kurguyu sürükleyerek sona doğru taşıdığı görülmektedir. Bu açıdan efsane, okuyan bireylerde bu ilişki biçiminin yüceltildiği bir örnek teşkil etmektedir:

“İki sevdalı bir araya geldiklerinde, hep kuracakları yuvayı konuşur, gelecek mutlu günlerin hayaliyle yaşarlarmış.”

“Kız ve çoban yavuklusu, ağa oğlunun zorbaca bu niyetinden habersiz, her zaman olduğu gibi kuracakları yuvayı konuşuyorlarmış.”

5.1.2. Kararlılık Göstermek

İki sevgili, yaşamlarını olumsuz şekilde etkileyecek ağa oğlu ile karşılaştıklarında bir kararlılık göstermektedirler. Kız, ağa oğlunun ilk girişiminde “Ben ağa oğlunun olmam.” şeklinde kesin bir kararlık ortaya koymaktadır. Devamında bu kararlılık, çoban tarafından da gösterilmektedir. Dolayısıyla karşılaşılan güçlüklerin üstesinden gelmek için iki sevgilinin ortaya koydukları kararlılık söz konusudur. Bu tutum, okuyuculara kötü karakterlere karşı yılgnlık göstermeme şeklinde bir telinde bulunmaktadır:

“Ağa oğlu, kızı gidip babasından istemiş. Kız, ‘Ben ağa oğlunun olmam.’ demiş.”

“Ağa oğlu ve adamlarının niyetini anlayan kızla yavuklusu, kurtulmak için çareyi kaçmakta bulmuşlar.”

5.1.3. Dua etmek

İyi karakterlerin efsanede olumlu tutum sergilemeler de yine de kötü durumlar karşısında güçlükler yaşadığı görülür. Bu nedenle gösterilen bağlılık ve kararlılıktan sonra, duaya sığınmanın anlatıda önemli bir yer teşkil ettiği görülür. Bu durum, efsane gibi kurgusal metinler için sona doğru gelen yardım ile ilişkilidir. Gerçek yaşamın süregelen boyutu düşünüldüğünde duanın bütün zamanlar için gerekli olduğu bilinmektedir. Bu anlamda Allah, sadece zor zamanda sığınılacak bir kapı değildir, mutlu anlarımızda da şükür gösterilerek hatırlanmalıdır. Fakat belirtildiği şekilde kurgusal metin mantığı içerisinde düşünenecek olduğumuzda “dua etmek”, oldukça önemli bir yere sahiptir. Nitekim kötülerin amaçlarına ulaşamamasını mümkün kılan gücün dua olduğu görülmektedir:

“Kız çaresizlikten Allah 'a yalvarmaya başlamış: ‘Yarabbi, ne olur, beni bu adama yar edeceğine, yer yarılınsın da ikimiz de içine girelim.’ demiş. Allah kızın duasını kabul etmiş ve kız duasını tamamlar tamamlamaz yer yarılmış ve kızla yavuklusu yarılan yerin içine girmişler.”

5.2. Kişilerdeki Olumsuz Unsurlar

5.2.1. Şımarıklık

Efsanede ağa oğlu tanıtılırken şımarık olduğu geçmektedir. Bu özellik, tercihleri ve ortaya koyduğu davranış biçimiyle de kendini göstermektedir. Kurgusal metinlerin karakterleri, gerçek dünyada yoktur; fakat karakterlerin yaşama dair görünüşleri, onları önemli dersler içeren somut kişilere büründürmektedir. Bu yüzden olumlu karakterler özdeşim kurmak, olumsuz karakterlerin tutumlarının ise insanlık nezdinde kabul görmeyeceği, örnek eserde olduğu gibi edebi metinlerin eğitici yönü açısından oldukça önemlidir:

“Yine aynı yörede yaşayan zengin mi zengin bir ağa varmış. Bu ağarın da şımarık mı şımarık bir oğlu varmış. Kızın güzelliği bu ağa oğlunun da kulağına gitmiş. Ağa oğlu, kızını gidip babasından istemiş.”

5.2.2. Zorbalık

Ağa oğlu, zorba bir kişi olarak gücünü kullanmak ve amacına ulaşmak istemektedir. Kendisine olumsuz cevap veren kıza karşı zor kullanmayı tercih etmekte ve sahip olduğu imkânlarını bu yönde seferber etmektedir:

“Kız ‘Ben ağa oğlunun olmam.’ demiş. Ağa oğlu da ‘Ben ki bu yörenin ağasının oğluyum, beni istemeyen kıza zorla da olsa alırım.’ demiş.”

5.2.3. Kötülükte Israr Etmek

Ağa oğlu ve adamları, efsanede zorbalıkta ısrar eder şekilde resmedilmişlerdir. Âşıkların peşine düşerek onların ölümüne sebebiyet vermişlerdir. Bu durum, amaçları uğrunda kötülükte ısrar etmenin geri dönülmez sonuçlara yol açacağını göstermektedir:

“Ağa oğlu ve adamları, kızla çobanın buluştukları yere gelmişler. Ağa oğlu, daha önce söylediklerini bir kere daha tekrarlamış ve ‘Güzel kız, ben seni istedim, ama sen beni almadın. Ben de seni zorla alacağım.’”

“Onlar kaçmış, ağa oğlu ve adamları kovalamış. Bu kovalamaca, dik bir uçurumun başına kadar sürmüştü.”

5.2.4. İyi ve Güzel Olanları Engellemek

Efsanenin başında kız ve babası ile aşığı çobanın olumlu bir atmosfer içinde sunulduğu görülür. Bu durum, problem teşkil eden ağa oğlunun ortaya çıkmasıyla sonlanır ve anlatı ikinci planda cereyan eder. İyi ve güzel olan ailevi birliktelik ile aşk ilişkisi, kötü bir karakter tarafından sekteye uğratılmıştır:

“Kız çaresizlikten Allah 'a yalvarmaya başlamış: ‘Yarabbi, ne olur, beni bu adama yar edeceğine, yer yarılın da ikimiz de içine girelim.’ demiş. Allah kızın duasını kabul etmiş ve kız duasını tamamlar tamamlamaz yer yarılmış ve kızla yavuklusu yarılan yerin içine girmişler.”

5.3. Eğitici Yönü Bulunan Kavram ve Durumlar

5.3.1. Aşk/Sevgi

Efsanede iki aşığın birbirlerine duydukları aşk merkezde yer almaktadır. Bu yakınlaşmanın başlangıçtan sona doğru bir meşruiyet içinde sunulduğu şahit olunur. Karşılıklı rızaya dayalı olan bu ilişki, efsanede doğal bir gelişim gibi sunulurken bunu zorla elde etmek ise anormal olarak hissettirilir:

“Kız bir çobana sevdalymış ve onun yavuklusuymuş. İki sevdalı bir araya geldiklerinde, hep kuracakları yuvayı konuşur, gelecek mutlu günlerin hayaliyle yaşarlarmış.”

5.3.2. Fakirlik

Efsanenin başkarakteri kız tanıtılırken babasının fakir bir adam olduğu aktarılır. Fakat bu durum, yaşamsal bir güçlük olarak sunulmaz. Aksine varlıklı olmak ve bunu kötüye kullanmak karşısında olumlu pozisyonda kalır. Hemen peşinden aktarılan kıza ait “güzeller güzeli” olma vasfı ön plana çıkar. Aslında bu iki özellik, efsanedeki çatışmayı besleyen önemli unsurlardır.

“Bir zamanlar Kızıl Ziyaret Tepesi'nde yaşayan fakir bir adamın, güzeller güzeli bir kızı varmış. Periden daha alımlı olan kızın güzelliği dillere destanmış.”

5.3.3. Güzel ve İyi Olmanın Eşleşmesi

Efsane ya da masal gibi olağanüstü vakalara dayalı anlatımlarda karakterlerin dış görünüşleri ile içsel özelliklerinin birbirini tamamlayıcı bir mantık dahilinde sunulduğu bilinmektedir. Bu nedenle başkarakter olan kızın güzeller güzeli olarak sunulması, zihinsel planda güzel olmak ile iyi olmanın doğal bir eşleşme içerisinde olduğuna işarettir:

“... güzeller güzeli bir kızı varmış. Periden daha alımlı olan kızın güzelliği dillere destanmış.”

5.3.4. Sınıf Çatışması ve Gerçeklik

Her kurgusal metnin kendince bir çatışma unsuru bulunmaktadır. Örnek efsanede ağa oğlunun zorbalığını mümkün kılan şey, sahip olunan güç ve mevkidir. Bu durum, yaşamsal gerçekliğin yaşatacağı güçlüklerle ilişkin gerçekçi bir durum olarak sunulmaktadır. Fakat efsanede, sona doğru bu gerçeklik üzerine ideal olanın bina edildiğinin görmek mümkündür. Bu durum, üstün olanlara karşı zayıf ve iyi olanların yenilmezliğini göstermektedir:

“Bir zamanlar Kızıl Ziyaret Tepesi'nde yaşayan fakir bir adamın, güzeller güzeli bir kızı varmış.”

“Yine aynı yörede yaşayan zengin mi zengin bir ağa varmış.”

5.3.5. İyi ve Doğru Tutumların Mükâfatını Almak

Efsanede âşıklar, yüzeyde kaybetmiş gibi görünseler de aslında esasta kazanmışlardır. Çünkü iyi ve doğru tutumlar, Allah nezdinde kabul görmektedir. Bu nedenle yaşanan kötü son, herkesin âşıkları bilmesine ve sürekli onlara dua etmesine vesile olmuştur:

“Kızıl Ziyaret Tepesi'ne, güzeller güzeli kızla, yavuklusu çobanın yerin içine girdiği yere gelenler, bu efsanevi âşıklara dua ederler.”

5.3.6. Kötü ve Yanlış Tutumların Karşılığını Almak

Kötülüğü tercih etmek, efsanede nihai anlamda amaçlara ulaşamamak şeklinde işlenir. Ne kadar güçlü ve imkân sahibi olunursa olunsun kötülüğün aldatıcı boyutu gözler önüne serilmektedir. Ağa oğlu, tam âşıklara ulaşip yapacaklarını yapacakken, dua ve ilahi güç eliyle engellenmektedir:

“Bu kovalamaca, dik bir uçurumun başına kadar sürmüştü. Kız çaresizlikten Allah 'a yalvarmaya başlamış: ‘Yarabbi, ne olur, beni bu adama yar edeceğine, yer yarılınsın da ikimiz de içine girelim.’ demiş. Allah kızın duasını kabul etmiş...”

5.3.7. İyiye Yormak/İki Durum Arasında İlişki Kurmak

Kızın ağa oğlundan kurtulmak için ettiği duadan sonra, efsanelerde belirginlik gösteren olağanüstü durum gerçekleşmiştir. Âşıklar Allah tarafından yarılan yerin içine çekilmiştir. Çekilme sırasında kızın geriye kalan bir tutam saç, çimenlerle ilişkilendirilir. Alptekin (2014: 17)'in belirttiği üzere efsaneler, genellikle tek motif üzerine kurulur. Bu motif de genellikle taş, dağa, tepeye, ağaca, hayvana dönüşme şeklinde görülür. Kızıl Ziyaret Efsanesi'nde bu durum, bir dönüşümün gerçekleştiğini göstermektedir. Bu dönüşümü, bolluk ve bereket belirtisi olarak okumak mümkündür. Aynı zamanda âşıkların varlığına ve var olduklarına dair bir belirti söz konusudur. Dolayısıyla tabiata ait doğal bir durumun anlamlı bulunarak iyiye bir işaret olarak değerlendirildiğini söyleyebiliriz:

“Yerin içine girerken, kızın bir tutam saç, dışarıda kalmış.

O gün bu gündür, kızın bir tutam saçının dışarıda kaldığı yerde, yemyeşil çimenler çıkar.”

5.3.8. Mekân ve İnsan Etkileşimi

Efsanelerde mekânlar oldukça önemli bir yer tutar. Herhangi bir mekâna, halk kültür ve inanışları çerçevesinde çeşitli anlamlar yüklenmektedir. Bu durum, mekâna özel bir bakış yöneltilmesini söz konusu etmektedir. Bu açıdan insan ve mekân ilişkisinde efsanelerin etkileyici anlatım öğeleri olduğu söylenebilir. Örnek efsanede, Muş'un güneyindeki Kurtik Dağları üzerinde yer alan bir düzlük, eşsiz güzellikler içinde sunulmaktadır. Burası Kızıl Ziyaret Tepesi'dir. Dolayısıyla yaşanan efsanevi olayla tabii güzellikler ilişkilendirilmekte ve insanın mekâna yaklaşımı açısından özel anlamlar kurulmaktadır:

“Bir zamanlar Kızıl Ziyaret Tepesi'nde yaşayan...”

“Ağa oğlu ve adamları, kızla çobanın buluştukları yere gelmişler.”

“Bu kovalamaca, dik bir uçurumun başına kadar sürmüştü.”

“... yer yarılmış ve kızla yavuklusu yarılan yerin içine girmişler. Yerin içine girerken, kızın bir tutam saç, dışarıda kalmış.

O gün bu gündür, kızın bir tutam saçının dışarıda kaldığı yerde, yemyeşil çimenler çıkar. Kızıl Ziyaret Tepesi'ne, güzeller güzeli kızla, yavuklusu çobanın yerin içine girdiği yere gelenler, bu efsanevi âşıklara dua ederler.

4. Tartışma ve Sonuç

Tarihi, çok eskilere dayanan efsanelerin sözlü kültür ürünleri arasında önemli bir yeri vardır. Dinî, sosyal, ahlakî ve eğitsel boyutları bulunan efsaneleri, çeşitli açılardan incelemek mümkündür. Ayrıca efsane türü halkbilimi, mitoloji, edebiyat, eğitim vb. disiplinlerin inceleme sahasına girebilmektedir.

Türkçe ve edebiyat eğitiminde kullanılacak metinler açısından efsane türü, yakından uzağa ilkesi çerçevesinde öğrenciler için oldukça uygundur. Bu açıdan genelde halk anlatılarının özeldense efsanelerin eğitici yönlerini ön plana çıkaran çalışmalar yararlı olacaktır. Efsanelerin olağanüstü kurgularıyla okurlarda oluşturduğu etkilerin eğitsel amaçlar lehine söz konusu edilmesi mümkündür. Efsanelerin çocukluk çağlarından itibaren bellekte yer edindiği, dilden dile aktarıldığı gerçeği göz önünde bulundurularak metin çalışmalarında kullanılması çeşitli imkânlar sağlar. Bu açıdan edebi metin ve eğitsel ilkeleri buluşturacak ders süreçlerinin planlanmasında efsanelere yer verilmesi ve çeşitli etkinliklerin düzenlenmesi önem oluşturur. Özkan (2015: 264), halk anlatılarının okul öncesi ve okul çağı dönemlerinde çocuğun dil ve zihin gelişimine katkıları olduğunu; okul öncesi dönemde halk anlatısı dinleyen çocukların dinlemeyi ve olaylar arasında ilişki kurabilmeyi öğreneceğini; olaylardan sonuçlar çıkaracağını ve fikir yürütmeye başlayacağını; okul çağında ise bunların okuma becerisi üzerinden gerçekleşeceğini bildirmektedir. Bu açıdan araştırmanın sonuçları, efsane türü özelinde ilgili araştırmayla örtüşmektedir.

Kızıl Ziyaret Efsanesi, Muş tabiatından ve kültüründen izler taşımaktadır. Yapılan inceleme sonucunda örnek efsanenin eğitsel iletiler açısından zengin bir muhtevaya sahip olduğu görülmüştür. Efsane, eğitsel iletiler bağlamında çocuklar ve gençler için örneklik teşkil etmektedir. Kurgusal metinlerde çatışma unsurunun sağlandığı olumlu ve olumsuz karakterler ve bunların ortaya koyduğu tercihler ile davranış biçimleri, Kızıl Ziyaret Efsanesi için de geçerli görünmektedir. Efsanede yerel unsurlardan hareketle iyi-kötü karakterler bağlamında evrensel ilkelere ulaşılabilir. Efsanede iyi kişiler, tercih ettiklerinde dolayı nihaî anlamda ilahi yardıma kavuşmaktadırlar. Kötüyü tercih edenler ise amaçlarına ulaşamamaktadır. Efsanedeki kişilerde olumlu unsurlar, genel olarak sadakat ve bağlılık, kararlılık göstermek, dua etmek şeklindedir. Kişilerdeki olumsuz unsurlar, genel olarak şımarıklık, zorbalık, kötülükte ısrar etmek, iyi ve güzel olanları engellemek olarak ön plana çıkmaktadır. Eğitici yönü bulunan kavram ve durumlar ise genel anlamda aşk veya sevgi, tevazu anlayışını geliştiren bir fakirlik, güzel ve iyi olan değerlerin eşleşmesi, sınıf çatışması ve gerçeklik, iyi ve doğru tutumların mükâfatını almak, kötü ve yanlış tutumların karşılığını almak, bir şeyi iyiye yormak ya da iki durum arasında ilişki kurmak, mekân ve insan etkileşimi şeklindedir. Bu açıdan Kızıl Ziyaret Efsanesi, karakterlere ait olumlu-olumsuz unsurlar, yaşamsal bazı durumlar ile kimi kavramlar açısından eğitici boyutlara sahiptir.

Kılıç (2016: 255), incelediği efsanelerde “istenmeyen davranışlar” başlığı altında toplum tarafından hoş karşılanmayan “zulüm”, “sözünden durmama” gibi davranış biçimlerinin örnek olaylarla yerildiğini belirtmiştir. “Beşeri duygular” başlığı altında “sevgi”nin çok işlendiğine dikkat çekmiş ve “sevgi” ve “umut” değerlerinin yüceltilmesine işaret etmiştir. “Dini değerler olarak “Allah”, “dua” vb. değerlerin işlendiğini tespit etmiştir. “Yardımlaşma ve sorumluluk” başlığı altında ise “iyilik”, “merhamet” vb. değerler olduğuna değinmiştir. Araştırmanın bulguları, söz konusu tespitler çerçevesinde Kızıl Ziyaret Efsanesi’yle benzerlikler olduğunu ortaya koymaktadır. Kızıl Ziyaret Efsanesi’nde de olumlu ve olumsuz unsurlar işlenmekte ve bunlar eğitici bir çerçeve sunmaktadır.

Güven (2014: 242), yaptığı çalışmada birçok efsaneyi incelemiş ve işlenen değerler arasında en çok “sevgi”nin geldiğini tespit etmiştir. Ayrıca birçok değer yanında “dürüstlük”, “sorumluluk” değerlerinin de olduğuna yer vermiştir. Bu araştırmanın sonuçları da Kızıl Ziyaret Efsanesi’nde “sevgi” değerinin ön plana çıktığını ve “dürüstlük”, “sorumluluk” değerlerinin işlendiğini göstermiştir.

Aslan (2012: 89), efsanelerin eğitici işlevleri arasında “öğüt vermesi, örnek göstermesi”, “toplumsal kural ve davranışları öğretme ve uygulamaya yönlendirmesi”, “toplumca hoş karşılanmayan tutum ve davranışları yasaklaması ve bunlardan caydırması”, “toplumsal hafızanın ve ideallerin canlı tutulmasına hizmet etmesi” gibi özellikleri sıralar. Araştırmada elde edilen bulgular doğrultusunda Kızıl Ziyaret Efsanesi’nin bu işlevleri taşıdığı ve eğitsel bir çerçeveye sahip olduğu görülmektedir.

Araştırmada elde edilen veriler doğrultusunda efsane türünün çok boyutlu eğitici boyutlar taşıdığı anlaşılmıştır. İlgili araştırmalar da bunu destekler mahiyettedir. Bu açıdan efsane türünün eğitsel süreçlerde kullanımına, ders programlarında yer almasına dair araştırmalarda çeşitli önerilerde bulunulmuştur. Dolayısıyla farklı olarak yakından uzağa ilkesi doğrultusunda yerel unsurların ağır bastığı efsane örneklerinin öğrencilerle buluşturulması ve çeşitli etkinliklerde söz konusu edilmesi önerilebilir. Yaşanılan yerdeki efsane örneklerinin hem hafızalarda kayıtlı olması hem de çeşitli açılardan somut karşılıklar taşıması, söz konusu iletilerin daha etkin bir şekilde sunulmasına olanak sağlayacaktır. Öte yandan genelde sözlü kültür ürünleri özelde ise efsaneler üzerine yapılacak uygulamalı çalışmalarda, yerel unsurların gözetilmesinin araştırmaya farklı boyutlar katacağı söylenebilir.

Kaynakça

- Alptekin, A. B. (2014). *Efsane ve motifleri üzerine* (2. bs.). Ankara: Akçağ Yayınları.
- Aslan, F. (2012). Halk bilimsel bir terim olarak 'efsane' üzerine bazı dikkatler. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi / The Journal of International Social Research*, 5 (23), 81-90.
- Boratav, P. N. (2000). *Halk edebiyatı dersleri* (Haz. M. Sabri Koz). İstanbul: Tarih Vakfı.
- Çobanoğlu, Ö. (2012). *Halkbilimi kuramları ve araştırma yöntemleri tarihine giriş* (6. bs.). Ankara: Akçağ Yayınları.
- Güven, A. Z. (2014). Türk efsanelerinin değerler eğitimi bakımından incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi / Mustafa Kemal University Journal of Graduate School of Social Sciences*, 11 (26), 225-246.
- Kan, A. (2009). Ölçme araçlarında bulunması gereken nitelikler. *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (Ed. Hakan Atılğan), ss. 87-138. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Karataş, T. (2004). *Ansiklopedik edebiyat terimleri sözlüğü* (2. bs.). Ankara: Akçağ Yayınları.
- Kılıç, Y. (2016). Ağrı efsanelerinde yer alan eğitsel unsurlar. *The Journal of Academic Social Science Studies, International Journal of Social Science*, 46, 247-258.
- Lukens, R. J., Smith, J. J., Coffel, C. M. (2018). *Çocuk edebiyatına eleştirel bir bakış* (Çev. Cenk Pamay). Erdem Yayınları.
- Olgun, Y. (1993). Folklor teorilerine göre efsanelerin değerlendirilişi. *Millî Folklor*, 20, 55-58.
- Örnek, S. V. (1962). İlkelerde dinsel temel kavramlara genel bir bakış. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih Coğrafya Fakültesi Dergisi*, 3-4, 255-261.
- Örnek, S. V. (1995). *100 soruda ilkelerde din, büyü, sanat, efsane* (3. bs.). İstanbul: Gerçek Yayınevi.
- Özkan, S. (2015). Hakkâri yöresine ait halk anlatılarının eğitsel değeri ve çocuk edebiyatı açısından incelenmesi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*.
- Parlak yıldız, H. (2014). Çocuk gerçekliğinde masal ve masalımsı türler. *Türk Dili -Çocuk ve ilk Gençlik Edebiyatı Özel Sayısı-*, C.8, S. 756, 237-239.
- Seyidoğlu, B. (2011). *Mitoloji üzerine araştırmalar -Metinler ve tahliller-* (5. bs.). İstanbul: Dergâh Yayınları.
- Şirin, M. R. (2019). *Çocuk edebiyatına eleştirel bir bakış-Çocuk edebiyatı nedir ne değildir?-* (2. bs.). İstanbul: Uçan At Yayınları.
- T.C. Muş Valiliği İl Kültür ve Turizm Müdürlüğü (2007). *Güneşin yükseldiği yer -Doğu anadolu bölgesi tanıtım projesi Muş, Bitlis, Van, Hakkari-* (Ed. Mehmet Top). Kayseri.
- TDK, (2018). http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.5ab348c2e81630.14888774. Erişim tarihi: 22.03. 2018.
- Tosun, N. (2017). *Doğu'nun hikâye kuramı* (2. bs.). İstanbul: Büyüyen Ay Yayınları.

Tüfekçi Can, D. (2014). *Çocuk edebiyatına giriş*. Eğitim Yayınevi.

Ungan, S., Arıcı, F., Şimşek, T. (2016). Çocuk edebiyatının kaynakları. *Kuramdan uygulamaya çocuk edebiyatı el kitabı* (4. bs.) (Ed. Tacettin Şimşek), ss. 163-216. Ankara: Grafiker Yayınları.

Yılar, Ö. (2005). Mit-efsane ve eğitim. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*. S. 11, 384-392.

Yıldırım, A., Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

ExtendedSummary

1. Introduction

Legends, also called myths, are defined as a kind of fairy tale that is not real but thought to have happened by humans (Karataş, 2004: 138). Aslan (2012: 82), in his research on the genre emphasizes that the word legend is interpreted differently by folk scientists and it is interpreted differently by oral sources belonging to various socio-cultural strata.

Legends have an important place among the public as oral culture products. It can be said that myths are the source of this genre in terms of subjecting extraordinaryness (Seyidoğlu, 2011: 108). Myths have emerged as a product of human primitive thinking; legends can be thought of as extensions of these in more developed societies (Yılar, 2005: 387). In this respect, it is possible to evaluate the legends as advanced forms of myths. The fact that legends have a strong fiction and extend from previous times to the present day supports this belief.

It is known that legends, which date back to ancient times, have a religious, social, moral and educational dimension. Legends can also be evaluated from different perspectives because they have various components contained in any linguistic product. Legends that we can think of as one of the products of oral culture; can enter the field of examination of disciplines like folklore, mythology, literature, education etc.

In the myth genre, the educational dimension has always been in the narrative tradition. Necip Tosun makes important determinations while examining the importance and place of the story in the Eastern tradition. According to him, in the East, the story has always assumed the function of confrontation in its historical adventure, directed people to himself, his accumulation, his experiences, emphasized the example, looked after the story and served as a memory (2017: 7-8). Although these evaluations have been suggested as inferences about the story, they can be considered for legends in a way. Because there are many legends that are told and coded as story in memories.

Literary genres have a useful dimension in the education of children and individuals. It is known that many researches have been made on this subject. Legends also contain some educational features as oral literary products. It is particularly impressive since it contains information about the places where children were born and raised and the people who lived there. In this respect, it is decisive in the language-space relations of individuals within the framework of from near to far. In addition, legends have a lasting place in the audience's memory, as they based on fascinating events and narrative.

2. Method

This study is a qualitative study in which document analysis is carried out to identify and interpret the educational elements contained in the "Kızıl Ziyaret Efsanesi" of Muş region.

Document analysis involves the analysis of written materials containing information about the events or cases that are aimed to be investigated (Yıldırım & Şimşek, 2008).

3. Findings, Discussion and Results

In terms of the texts to be used in Turkish and literature education, the genre of legend is very suitable for the students within the framework of the principle of from near to far. Studies that emphasize the educational aspects of folk narratives in general and legends in particular will be useful. It is possible that the effects created by the legends with extraordinary fictions in the favour of educational purposes can be mentioned. Taking into consideration the fact that legends have been in memory since childhood, it will be useful to use them frequently in text studies. In this respect, it is useful to include legends and organize various activities in the planning of course processes that will bring together literary text and educational principles.

In the Legend of Kızıl Ziyaret, it is possible to handle educational messages from different angles. The legend can be considered as positive and negative elements at character level. The positive and negative characters in which the conflict element is provided in the fictional texts, and the preferences and the manner of their behavior seem to be valid for the legend of Kızıl Ziyaret. This shows that a local narrative can lead to universal values. In addition, in the legend, some situations and concepts encountered in the narrative seem to have an educational quality.

As a result of the examination, positive and negative elements directed to the legend and some concepts and situations with educational aspects were found. In the legend, the positive elements are generally loyalty and commitment, determination and prayer. Negative factors in people come to the forefront as spoiling, bullying, insisting on evil and preventing good and good ones. Concepts and situations that have educational aspects are generally love, a poverty that improves the understanding of humility, matching the values that are nice and good, class conflict and reality, getting the reward of good and right attitudes, getting the return of bad and wrong attitudes, getting something good or wrong, interpret favourably, or to establish a relationship between two situations, is the interaction of space and human.

The Legend of Kızıl Ziyaret bears traces of Muş nature and culture. It has a very rich content in terms of educational messages. The legend is an example for children and young people in the context of educational messages. In the legend, universal principles can be reached in the context of good and bad characters based on local elements. In the legend, good people get divine help in the final sense because of their preference. Those who prefer evil cannot achieve their goals. As a result, the legend of Kızıl Ziyaret has educational dimensions in terms of positive and negative elements, some vital situations and some concepts.

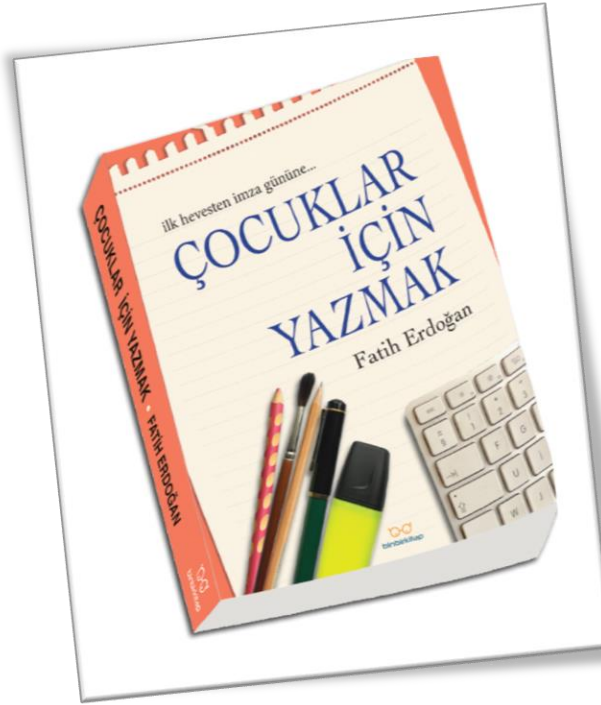
Araştırma Makalesi: Çiftçi, F. ve Sayır, M. F. (2019). Efsane türünün eğitici boyutu ve “Kızıl ziyaret efsanesi”nde aktarılan iletiler. *Çocuk, Edebiyat ve Dil Eğitimi Dergisi*, 2 (2), 178-196.



NİÇİN ÇOCUKLAR İÇİN YAZMAK ZORDUR?

Mustafa Ruhi ŞİRİN*

Son yıllarda Türkiye’de ilginç bir durumla karşılaştık: Çocuk sayısından daha fazla çocuk kitabı “yazar”ı, eleştirmeni (!) ve çocuk edebiyatı araştırmacısı (!) ortaya çıktı (!) Sevinmek yetmez, 40 takla atarak kutlamamız gerekir bu büyük başarıyı (!)



Fatih Erdoğan’ın *ilk hevesten imza gününe...* ÇOCUKLAR İÇİN YAZMAK kitabını okurken kırk iki yıllık yazarlık ve kitaplarımı yazma süreçlerimi de gözden geçirmiş olduğumu belirtmek isterim. Her zaman vurguladığım gibi, çocuklar için yazmak zordur; çocuk edebiyatı edebiyatın en incelikli ve özgün türüdür...

* Çocuk Vakfı Başkanı, yazar, dunyainenkucukcocugu@hotmail.com

ÇOCUKLAR İÇİN YAZMAK kitabı, adındaki birinci anlamla sınırlı değil. Kitabın birinci boyutu, çocuk bakışı olan bir çocuk edebiyatı yazarının yazarlık eylemi çerçevesinde kurguladığı yolculuktan oluşmaktadır. Fatih Erdoğan bu anlamlandırma yolculuğu ile çocuklar için yazmaya yönelmek isteyenlere çocuk ve çocuklukla ilgili bir yazarlık felsefesi öneriyor.

Fatih Erdoğan, ayrıca, ÇOCUKLAR İÇİN YAZMAK kitabı ile çocuk edebiyatının oluşumuna yönelik pedagojik, görsel ve estetik kabul ölçütlerinin farklı boyutlarını yorumluyor.

Kitabın üçüncü boyutuna gelince: ÇOCUKLAR İÇİN YAZMAK kitabı okuma kültürü, editörlük, çocuk edebiyatı eleştirisi ve çocuk kitabı inceleme boyutlarına yönelik boyutlardan oluşması bakımından da önemli bir işleve sahip. Özellikle Türkçe, Çocuk Edebiyatı ve Eğitim Bilim alan uzmanlarının çocuk kitabı inceleme yöntemlerini gözden geçirmeleri için de nitelikli bir kaynak kitap, ÇOCUKLAR İÇİN YAZMAK. Bu üç boyut kadar, çocuk edebiyatı yolculuğuna çıkmak isteyenlerin kapısını çaldıkları yazarların işini kolaylaştırdığı için de Fatih Erdoğan'a teşekkür etmemiz gerekiyor.

ilk hevesten imza gününe... ÇOCUKLAR İÇİN YAZMAK kitabı Fatih Erdoğan'ın çocuklar için yazdığı kitaplar kadar önemli olduğu kadar el kitabı-rehber kitap olması bakımından da Türkiye'de bir ilk eserdir. Kitabın ayrıca, çocuk edebiyatı yazarlığı ve çocuk edebiyatı yazma yöntemlerini inceleyecekler için de önemli yol haritalarından biri olduğunu belirtmek isterim.



Hatice GÜLENSOY ile Yazarlık ve Hayat Üzerine...

Emine GÜVEN*

Hatice GÜLENSOY Kimdir?

Hatice Gülensoy, 1944'te Uşak'ta doğdu. Mustafa Kemal ve Ayşe Dudu Yurteri çiftinin beş çocuğundan biridir. İlk ve orta öğrenimini sırasıyla Uşak, Ankara, Gaziantep, Malatya ve Ankara'da tamamladı. Ankara kız lisesini 1963 yılında bitirdi. Erciyes Üniversitesi, Güzel Sanatlar Fakültesi Resim Bölümünden mezun oldu. 26 Aralık 1963 tarihinde Türkolog Tuncer Gülensoy ile evlendi ve bu evlilikten 1964 yılında Baybars, 1978 yılında Bahadırhan Aybars adlı iki oğlu dünyaya geldi.

Gülensoy, GESAM (Türkiye Güzel Sanat Eseri Sahipleri Meslek Birliği) ve İLESAM (Türkiye İlim ve Edebiyat Eseri Sahipleri Meslek Birliği) üyesidir. 1993 yılında Türk Folklor Araştırmaları Kurumu, İhsan Hınçer Türk Folkloruna Hizmet Ödülünü kazandı. Nöbetini Bırakmayan Şehit" adlı hikâye ile de Türk Edebiyatı Vakfı'nın açtığı hikâye yarışmasında "mansiyon" ödülünün sahibi oldu. Hatice Gülensoy, resimlemeye başladığı çocuk kitap ve hikâyelerini tamamlamaya çalışarak, eser vermeye devam etmektedir.

Yazmaya ne zaman başladınız?

Hatice GÜLENSOY: Okumayı, öğrendiğim ilk andan itibaren, çok sevdim. Kapağında Atatürk ve Ülkü'nün resimleri olan alfabemizi görünce daha da çok sevmiştim. Hele, içindeki resimler çok hoşuma gitmişti. Halâ o resimleri özlemle hatırlıyorum. Okumayı öyle seviyordum ki... O zamanlarda, okullar sabah ve öğleden sonra da devam ederdi. Okula, Uşak Şeker Fabrikası'ndan servisle gider gelirdik. Servis durağının hemen karşısında ofis vardı. Öğle tatilinde lojmana gelip, servisten iner inmez doğru oraya koşardım. Kapısının hemen yanında, abonelere dağıtılmak üzere gelen gazeteler olurdu. Gazetelerde ne kadar çizgi roman, okunacak şey varsa okurdum tabii... Yemek yemeye de zamanım kalmazdı. Onun için

* Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Çağdaş Türk Lehçeleri ve Edebiyatları Bölümü, Ankara, Türkiye; emine.guven@hbv.edu.tr

aç aç tekrar okula dönerdim. Sonunda, “*umumi zaafiyet*”ten bir aydan fazla hastanede yattığım için sınıfta kalmıştım.

Ben de kendi kendime bazı şeyler düşünür, bazı şeyler kurgulardım. Yazmaya gelince, önceleri duygulandıkça ufak tefek yazılar, hikâyeler vb. (şiir)ler yazıyordum. 1982 yılında, Elazığ’a Fırat Üniversitesi’ne gittiğimizde, bu güzel şehrin tarihî geçmişi ve insanların dürüstlüğü, saygıları, cömertliği beni çok etkilemişti. Bir gün şehir gezimizde Harput ‘açtık. Harput kalesini gezerken, 2011 yılında kaybettiğimiz büyük oğlumuz Baybars, her zamanki gibi oradan oraya koşuşturup duruyordu. Derken birden önümüze atladı... Artık O, tarihin geçmiş sayfalarından çıkmış bir kahraman olarak duruyordu önümüzde... “-*Durun ha, durun, kimsiniz!*” dedi. Elindeki sopayı bir mızrak gibi tutuyordu. Bir an şaşırıp kalmıştık, sonra çok gülmüştük... Ama sonra çok düşünmüştük. Demek ki oğlumuz da bizim gibi etkilenmişti. İşte o gezinin sonunda İlk gezi anımı yazmıştım: “*Harput*”. Daha sonra, dergilerde, gazetelerde gezi anıları, hikâyeler, makalelerim yayınlandı. “*Nöbetini Bırakmayan Şehit*” adlı bir hikâyem ile de Türk Edebiyatı Vakfı’nın açtığı hikâye yarışmasında “mansiyon” ödülü almıştım.

Bize çalışmalarınızdan bahseder misiniz?

Hatice GÜLENSOY: Bildiğiniz gibi, çalışmalarım daha çok kendi kültürümüz ile ilgili. MEB’in yayımladığı *Munzur, Buyur Baba, Elti Hatun efsâneleri*, Kültür Bakanlığı’nın yayımladığı *Nasrettin Hoca hikâyeleri (Kabak ve Ceviz ile Hoca ile Dilenci), Keloğlan masalları (Hiç!)*, *Nevruz* gibi çocuk kitaplarımın hikayelerini ve resimlerini yazıp, çizdim. En son *Dede Korkut*’un “*Boğaç Han*” destanını, 67 sayfa resimledim. Maalesef, 2 yıldır basılmayı bekliyor. Zaman zaman da *Türk Halk Edebiyatı* ve *Çocuk Edebiyatı* ile ilgili konularda araştırmalar yaparak, tebliğler hazırlayıp sempozyumlara katılıyorum.

Yazarlığınızda önemli/ iz bırakan/ kırılma noktası sayılan olaylar var mı? Varsa nelerdir?

Hatice GÜLENSOY: Kırılma noktası değil de... Babam benim okumayı sevdiğimi bildiği için o zamanların renkli renksiz çocuk dergilerine (Varlık Yayınları) abone olurdu. *Pekos Bill, Gökler Hakimi Gordon* daha sonra *Tentenin Maceraları, Tom Mix, Texas*; gazetelerdeki tefrika: *Nilüfer, Dedektif Nik* gibi çizgi romanlar vardı. Tabii bir de klasikler vardı. Bizim de klasiklerimiz vardı da hep resimsizdiler. Sonra Ömer Seyfettin’in resimlenmiş hikâyelerini görünce çok sevinmiştim. Fakat yeterli değildi tabii. O zamanlar biz elimizde ne varsa onu okuyorduk, seçeneğimiz yoktu. Zamanımızda o kadar çok seçenekler var ki.

Çocukluğumdan beri “Türk Kültürü” ile ilgili resimli romanların eksikliğini duydum. Çocuklarıma da kitaplar alırken yabancı kaynaklı renkli renksiz çizgi roman ve hikâyeleri alıp okuturken de hep aynı duyguları hissettim.

Şimdi düşünüyorum da, sanırım yukarıda da anlattığım gibi Elazığ’da eşim ile yaptığımız gezilerde anlatılan efsâneler kırılma noktası olsa gerek. O efsâneleri önceleri kafamda kurguluyordum, daha sonra da kâğıtlara dökmeye başladım. İlk kez yağlı boya tekniği ile sulu boya olarak yaptığım “*Kabak ve Ceviz*” adlı Nasrettin Hoca kitabımı, efsâne kitaplarım takip etti.

Peki, Resme nasıl başladınız?

Hatice GÜLENSOY: Evet, resim hikâyesine gelirsek, adım atmadım da onun ile birlikte doğdum diyebilirim. Çünkü benim resim ile olan hikâyem genlerden gelen bir şey. Sanatla ilgili bütün yeteneğimi babamdan almışım. Ben kendi mi bildim bileli resim yaparım... Elime ne geçerse, *kalem, kömür, boya* ne bulursam kâğıda, duvarlara çizer dururdum. Bu benim içimden gelen bir şey, hava almak gibi, su gibi, ekmek gibi hayat kaynağım.

Etkilendiğiniz veya örnek aldığınız sanatçılar var mı? En çok beğendiğiniz Türk sanatçılar kimler ve neden?

Hatice GÜLENSOY: Sizin ifadenizle “etkilendiğim şey” de tabiat ana... Veya, şöyle söylersem daha doğru olur her halde; Tanrı’nın yarattığı her canlı ya da cansız varlıklar beni etkileyen şeylere girer: *kedi, köpek, çiçek, böcek, kuş, deniz, gökyüzü, insan... Kısaca her şey ve kendi kültürüm, tarihim, geçmişim, geleceğim.*

Sanatın öyküsüne bakacak olursak, mağara duvarlarına çizilen resimlerden, günümüze kadar adına ister tarz, ister akım densin zaman içinde dünyadaki pek çok şeyde değişimler olduğu gibi sanatın her dalında çok gelişmeler oldu. Yalnız biliyor musunuz, ilk çağlardan kalma mağara duvarlarına yapılan resimler, günümüz ressamlarının elinden çıkmış gibi kusursuz. Onlar yalnız gördüklerini, etkilendikleri olayları, hatta korkularını çizmişler. Osman Hamdi Bey, asker ressamlarımızdan Ali Rıza Bey, bir de İbrahim Sâfi’nin resimlerini çok severim. Neden dersenez, sevmenin bir nedeni yoktur, sadece seviyorum.

Siz tarzınızı nasıl tanımlıyorsunuz ve çalışmalarınızla vermek istediğiniz mesaj nedir?

Hatice GÜLENSOY: Benim “hiç öyle bir tarz kaygım veya ne, nasıl yapmalıyım” diye bir düşüncem olmadı, ama illa da bir tarzdan bahsedeceksek, “gerçekçi akım” diye adlanabilir. Tabii ben, tam olmasa da, gördüğüm, sevdiğim hatta hayal ettiğim şeyleri, kendi Türk kültürümüzü yansıtmaya çalışıyorum.

Resim, Şiir ve Yazı çok emek ve zaman isteyen alanlar. Tarzınız ile fark yaratan, başarılı birisiniz. İlgi uyandırmak için de farklı olmak gerekir. Hangi yönünüz ile daha çok insana ulaşır, etkilediğinizi düşünüyorsunuz?

Hatice GÜLENSOY: Yaptığım şeyler, siz adına her ne dersenez bilmem de, benim yaptıklarım ne farklı olmak ne de ilgi çekmek için değil, yalnızca Tanrı’nın bana verdiği yetenekleri, doğup yaşadığım vatanıma hizmet etmek olduğuna inanıyorum. Her fırsatta, “Çocuk Edebiyatında GörSELLİK”in çok önemli olduğunu vurguluyorum. Bunu her fırsatta, her yerde tekrarlıyorum; çalışmalarım da o yönde devam ediyor. Geleceğimiz olan “çocuklarımızı” o kadar ihmal etmişiz ki... Batı ülkelerinin millî kahramanları bir elin parmakları kadar olamadığı halde, hayalî kahramanlar yaratıp aynı konuları tekrar tekrar filimler, diziler, çizgi filimler, çizgi romanlar yapıyorlar. Biz bu konuda o kadar gerideyiz. Öyle bir zamanı yaşıyoruz ki bizim kendi çocuklarımız kendi tarihimize, kendi kimliğimize, kendi kültürümüze o kadar yabancılar ki... Nasıl olmasın, çocuk kitapları satan kitapçıların rafları hep yabancı kültürlerin *masalları, hikâyeleri, boyama kitapları* bile hep yabancı sanatçıların yazdığı, çizdiği kitaplarla

dolu. Televizyon da öyle... Türk kültürü ile ilgili birkaç tane var, onlar da çok yetersiz. Hiç seyrettiniz mi bilemem, bir Rus çizgi filmi olan “Koca Ayı ve Marşa”yı... Seyredin. Bir de T.R.T'nin yayınladığı “Keloğlan”ı, ne demek istediğimi anlarsınız

Yakın zamanda gerçekleştirmeyi düşündüğünüz yeni bir proje veya sergi var mı?

Hatice GÜLENSOY: Projelerim... Sergi açmayı pek düşünmüyorum. Çünkü resimlerimi satmaya kıyamıyorum. Yine de belli olmaz. Dediğim gibi, resimlemeye başladığım çocuk kitaplarımı ve hikâyelerimi bitirmeyi düşünüyorum.

Bu güzel söyleşi için teşekkür ederiz.

“Emine Güven tarafından 25.02.2019 tarihinde yazarla gerçekleştirilen söyleşi.”