

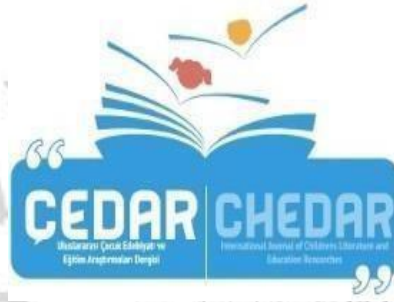
ÇEDAR

CHEDAR



ULUSLARARASI ÇOCUK EDEBİYATI
VE EĞİTİM ARAŞTIRMALARI DERGİSİ

INTERNATIONAL JOURNAL OF
CHILDRENS LITERATURE AND
EDUCATION RESEARCHES



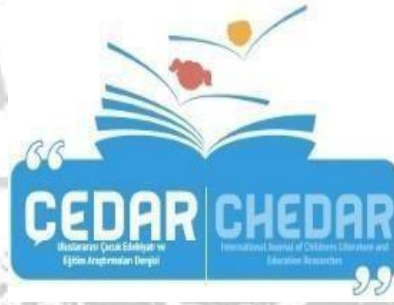
**Uluslararası Çocuk Edebiyatı ve Eğitim Araştırmaları Dergisi
(CEDAR)**

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

SONBAHAR | **AUTUMN**
Cilt 7 | **Volume 7**
Sayı 2 | **Issue 2**

KASIM
NOVEMBER

2024



Uluslararası Çocuk Edebiyatı ve Eğitim Araştırmaları Dergisi (ÇEDAR)

International Journal of Children's Literature and Education Researches

(CHEDAR)

ISSN: 2636-767X

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

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

DERGİNİN TARANDIĐI İNDEKSLER
ABSTRACTING AND INDEXING

Arastirmax Index

ASOS

Biefeld Academic Search Engine (BASE)

COSMOS IF

Dergipark

Director of Research Journals Indexing (DRJI)

Eurasian Scientific Journal Index (ESJI)

General Impact Factor

Google Scholar

International Institute of Organized Research (I2OR)

Indexa

Index Copernicus

InfoBase İndex

International Citation Index of Journal Impact Factor & Indexing

International Society for Research Activity (ISRAJIF)

IPlinexing

ISEEK

International Scientific Indexing (ISI)

JatsTech

OpenAIRE

ResearchBib

Road Index

Root Indexing

Scientific Library Indexing

SIndex (SIS)

Türk Eğitim İndeks

OKUYUCU MEKTUPLARI

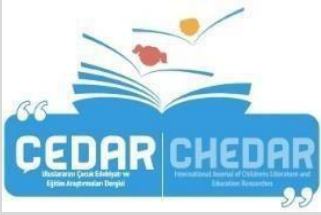
LETTERS

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

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

Prof. Dr. Esmâ DUMANLI KADIZADE

child.edulite@gmail.com



ÇEDAR - Uluslararası Çocuk Edebiyatı ve Eğitim Araştırmaları Dergisi

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

SONBAHAR | AUTUMN
CİLT 7 | VOLUME 7
SAYI 2 | ISSUE 2
2024

Sahibi | Owner

Prof. Dr. Esmâ DUMANLI KADIZADE

Editör | Editor

Prof. Dr. Esmâ DUMANLI KADIZADE

Editör Yardımcısı | Assistant Editor

Prof. Dr. Mesut GÜN

İletişim | Communication

Esmâ DUMANLI KADIZADE – Mersin Üniversitesi | Eğitim Fakültesi 33600
MERSİN

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

Basım Tarihi | Published Time: Kasım 2024/ November 2024

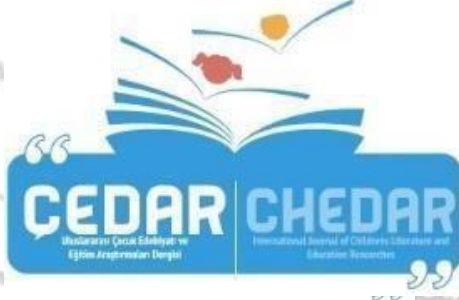
ISSN: 2636-767X

Bu Sayının Hakemleri /The Referees of This Issue

Prof. Dr. Bilge Bağcı AYRANCI – Adnan Menderes Üniversitesi
Prof. Dr. Elçin ESMER – Mersin Üniversitesi
Prof. Dr. Ergün HAMZADAYI – Gaziantep Üniversitesi
Prof. Dr. Hasan YÜREK – Mersin Üniversitesi
Prof. Dr. Mesut GÜN – Mersin Üniversitesi
Doç. Dr. Nesrin MENGİ – Mersin Üniversitesi
Doç. Dr. Oğuz ERGENE – Mersin Üniversitesi
Doç. Dr. Oğuzhan YILMAZ – Binali Yıldırım Üniversitesi
Doç. Dr. Ömer Gökhan ULUM – Mersin Üniversitesi
Doç. Dr. Ramazan ŞİMŞEK – Hacı Bektaş Veli Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Lutfiye Kaya CİCERALI – Nişantaşı Üniversitesi

Hakemler ve Danışma Kurulu / Referees and Advisory Board

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



SONBAHAR | AUTUMN

SAYI 2 | ISSUE 2

2024

Editörden...

Değerli Okuyucular,

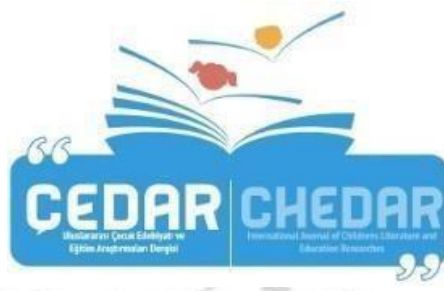
ÇEDAR - Uluslararası Çocuk Edebiyatı ve Eğitim Araştırmaları Dergisi'nin yeni bir sayısını sizlere sunmanın mutluluğunu yaşıyoruz.

ÇEDAR - Uluslararası Çocuk Edebiyatı ve Eğitim Araştırmaları Dergisi'nin bu sayısında editör kontrolü ve hakem sürecini tamamlamış 5 çalışma bulunmaktadır.

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

Prof. Dr. Esmâ DUMANLI KADIZADE

Kasım, 2024



SONBAHAR|AUTUMUN

SAYI 2 | ISSUE 2

2024

İÇİNDEKİLER

CONTENTS

	<u>Sayfa</u>
	<u>Page</u>
Editörden Editor's Note	I
İçindekiler Contents	II
Examining the Effect of Cartoons on Positive Childhood Experiences and Interpersonal Relationships in Young Adulthood	1-18
Çocuklukta Çizgi Film İzleme ile Genç Yetişkinlikte Olumlu Çocukluk Yaşantıları ve Kişiler Arası İlişkiler Arasındaki İlişkinin İncelenmesi	
<i>Mahiye Elif AYDIN 29 Mayıs Üniversitesi</i>	
<i>Doç. Dr. Nesrin DUMAN 29 Mayıs Üniversitesi</i>	
<i>Zehra ERGİYEN 29 Mayıs Üniversitesi</i>	
Çocuk Edebiyatı Ders Kitaplarında Çocuk Kavramı	19-35
The Concept of Child in Children's Literature Textbooks	
<i>Mert BAŞBAYRAK Siirt Üniversitesi</i>	
<i>Doç. Dr. M. Halil SAĞLAM Siirt Üniversitesi</i>	
Web Macerası ile Çocuk Haklarının Öğretilmesine İlişkin Metaforik Bir Yaklaşım A Metaphorical Approach to Teaching Children's Rights with Web Adventure	36-53
<i>Merve DİNÇER Şehit Tayfun Özköse Ortaokulu</i>	
Lodos Yolcuları ve Abartma Tozu Yapıtlarını Karakterler Ekseninde Anlatıbilimsel Açıdan Birlikte Okumak	54-65
Reading the Works of Lodos Yolcuları and Abartma Tozu Together from a Narratological Perspective on the Axis of Characters	
<i>Derya ŞAHİNER KODAL Abant İzzet Baysal Üniversitesi</i>	
Göktuğ Canbaba'nın Çocuk Kitaplarında İşlenen Değerler	66-81
Values in Göktuğ Canbaba's Children's Books	
<i>Doç. Dr. Şahin ŞİMŞEK Kastamonu Üniversitesi</i>	
<i>Ayşegül SEL Kastamonu Üniversitesi</i>	



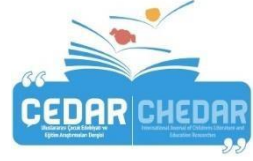


Uluslararası Çocuk Edebiyatı ve Eğitim Araştırmaları Dergisi

Cilt:7, Sayı:2, 2024, Sayfa: 1- 18

International Journal of Children's Literature
and Education Researches

Volume: 7, Number:2, 2023, Page: 1- 18



Examining the Relationship Between Cartoon Watching in Childhood and Positive Childhood Experiences and Interpersonal Relationships in Young Adulthood

Mahiye Elif AYDIN *

29 Mayıs Üniversitesi, Türkiye

Nesrin DUMAN**

29 Mayıs Üniversitesi, Türkiye

Zehra ERGİYEN***

29 Mayıs Üniversitesi, Türkiye

Geliş Tarihi / Submitted: 20 / 07 / 2024

Kabul Tarihi / Accepted: 18 / 09 / 2024

Özet: Bu araştırmanın amacı, çocuklukta çizgi film izleme ile genç yetişkinlerin çocukluk yaşantıları ve kişiler arası ilişkileri arasındaki ilişkiyi incelemektir. Bu amaçla yaşları 18 ile 28 arasında değişen toplam 211 katılımcıya ulaşılmıştır. Verilerin toplanmasında "Sosyo-Demografik Bilgi Formu", araştırmacılar tarafından oluşturulan "Çizgi Dizi/Film İzlemeye Dair Anket", "Olumlu Çocukluk Yaşantıları Ölçeği (OÇYÖ)" ve "Kişilerarası İlişki Boyutları Ölçeği (KİBÖ)" kullanılmıştır. Araştırmanın bulguları, katılımcıların %70,02'sinin çocukluk döneminde şiddet içerikli çizgi film izlediğini ve çoğunluğun (%56,4) günde iki ila üç saat çizgi film izlediğini göstermiştir. Katılımcıların olumlu çocukluk yaşantılarının yüksek olduğu tespit edilmiştir. KİBÖ sonuçları katılımcıların yüksek onay bağımlılığı, düşük empati ve duygusal farkındalık düzeylerinin olduğunu; başkalarına güvenmede zorluk yaşadıklarını ortaya koymuştur. Karşılaştırma analiz bulguları incelendiğinde, günlük çizgi film izleme süresine göre anlamlı farklılaşma bulunmamıştır. Şiddet içerikli çizgi film izleyenlerin olumlu çocukluk yaşantıları ve duygu farkındalıklarının anlamlı düzeyde daha düşük, onay bağımlılıklarının ise daha yüksek olduğu görülmüştür. Şiddet içermeyen çizgi film izleyenlerin empati düzeylerinin, izlemeyenlere göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu bulunmuştur. KİBÖ alt boyutları incelendiğinde erkeklerin empati düzeyleri, kadınlardan anlamlı düzeyde daha yüksektir. OÇYÖ değerlendirildiğinde 23-28 yaş grubunun olumlu çocukluk yaşantıları, 18-22 yaş grubuna göre anlamlı düzeyde yüksektir. Çalışmanın bu alandaki gelecek çalışmalara kaynak olması hedeflenmiştir.

Anahtar Sözcükler: Çizgi film, olumlu çocukluk yaşantıları, kişiler arası ilişki

Abstract: The purpose of this research is to examine the relationship between cartoon watching in childhood, young adults' childhood experiences, and interpersonal relationships. For this purpose, a total of 211 participants, aged between 18 and 28, were reached. "Socio-Demographic Information Form," "Childhood Cartoon Survey," which was created by the researchers, "Positive Childhood Experiences Scale (PCES)," and "Scale of Dimensions of Interpersonal Relationships (SDIR)" were used to collect the data. The findings of the study showed that 70.02% of the participants watched violent cartoons during childhood, and the majority (56.4%) used to watch cartoons for two to three hours a day. It was determined that the participants had a high level of positive childhood experiences. The SDIR results revealed that the participants had a high level of approval dependency, a low level of empathy and emotional awareness, and that they had difficulty trusting others. Upon examination of the comparative analysis results, no significant difference was found in scales according to the daily cartoon watching time. It was found that those who watched violent cartoons had significantly lower positive childhood experiences and emotional awareness and higher approval dependency. Empathy levels were shown to be significantly higher in people who watched nonviolent cartoons. When the SDIR subscales were examined, the empathy levels of men were significantly higher than women. Positive childhood experiences were significantly

* Lisans Öğrencisi, 0000-0003-0691-7277, mahiyeelifaydin@gmail.com

** Doç.Dr., 0000-0002-2751-8315, nesrinduman@windowslive.com

*** Lisans Öğrencisi, 0000-0002-6316-8316, ergiyenz@gmail.com

higher in the 23–28 age group compared to the 18–22 age group. The study was aimed at being a source for future studies in this field.

Keywords: Cartoon, positive childhood experiences, interpersonal relationship

1. Introduction

Childhood is a critical period for development. The idea that childhood life is at the root of problems in adult life is an important topic that focuses on many personality and psychotherapy theories (Doğan & Aydın, 2020). Negative and exemplary experiences in childhood, traumatic events that the child cannot cope with, and bad situations such as neglect and abuse, as many studies in the literature have shown, have a negative impact on the physical, cognitive, social, and psychological development of individuals and play an important role in psychopathological problems (Örsel et al., 2011). Previous studies have focused on the effects of negative experiences in general, but the absence of negative experiences in childhood does not guarantee the individual's psychological well-being.

Psychological well-being requires the absence or lack of negative and traumatic experiences, as well as experiences that arouse positive emotions in the child and the child's needs for adequate attention, love, and appreciation. Coffey et al. (2015) found that it is important that the child's psychological needs are adequately met and that the environment in which the child grows is a warm and confident environment, and these have a positive relationship with well-being, happiness, and self-esteem. That's why, the presence of positive childhood experiences is important for the development and psychological well-being of the individual.

Positive childhood experiences refer to positive experiences in childhood. As supported by research, there is a negative relationship between positive childhood experiences and depression and anxiety (Gilbert et al., 2008). Samji et al. (2024) propound that having more positive childhood experiences was associated with lower levels of depression and anxiety, and better life satisfaction and mental health. Maral et al. (2024) showed that positive childhood experiences directly enhance spiritual well-being.

Psychological well-being has also been found to have a significant relationship with the dimensions of interpersonal relationships in adulthood (Erdem & Kabasakal, 2015). In this sense, things that were learned in childhood can continue in adulthood as they affect childhood experiences. At this point, it would be useful to look at theoretical approaches to learning in childhood.

According to Social Learning Theory by Bandura (1971), children's personality formation occurs through learning, which happens through modeling and observation. Media, one of the sources of learning, is a subject that should be addressed by having negative content that children are often exposed to. The research shows that exposure to violent media in childhood may have an impact on adolescence and adulthood (Ybarra, Mitchell, & Oppenheim, 2022). In a study with third-grade students, it was found that students who watched violent television shows at the age of eight were unlawful when they were 19 years old (Mahmood, Iftikhar, & Bhatti, 2020).

A large proportion of children's media consumption consists of cartoons, and they affect children both positively and negatively. Cartoons have many negative effects on children's physical, emotional, cognitive, behavioral (Mahmood, Iftikhar, & Bhatti, 2020), and psychological states. Exposure to television at an early age, especially in children under five, can affect language acquisition (Bhutani et al., 2024).

Cartoons show characters who do not get hurt while receiving violence or any harm and are not punished when resorting to violence, which can lead children to believe that this kind of behavior does not hurt anyone (Sheikh et al., 2023). By downplaying the negative consequences of violence, violent media may cause a decline in children's moral reasoning (Lightfoot, Cole, & Cole, 2013). The role modeling of the main characters in cartoons by children also enhances this effect (Güleken Katfar & Yılmaz, 2020).

According to the well-known Bobo Doll experiment, children aged three to six learn aggressive behaviors when they observe violence through a screen, let alone directly observing it. In this experiment, children who saw adults acting aggressively toward the doll displayed more verbal and physical aggression than children who saw adults acting non-aggressively and children in the control group. Similarly, since they are unable to distinguish the difference between reality and television until they are seven years old, young children who witness violent behavior in cartoons might imitate the behaviors. Therefore, children cannot

distinguish which behaviors are good and which are bad while watching television, and they learn these behaviors through modeling (Li, 2023). This may be related to the brain development of children. When it comes to the perception of real people and artificial characters in 10-year-olds, the medial prefrontal cortex is active for both real and artificial characters, while in adults, the medial prefrontal cortex is only active for real-life agents (Han, Jiang, & Humphreys, 2007). It reveals that young children might not be able to tell the difference between actual events and made-up worlds, which could cause them to copy or model cartoon characters. On the other hand, some studies have found that some cartoons can contribute in a positive way to children: reducing pain (Düzükaya et al., 2021), easing fear (Düzükaya et al., 2021), adjusting eating preferences (Hémar-Nicolas et al., 2021), and providing interest and motivation for sports (Yu & Xu, 2011). Watching sports-related cartoons such as Captain Tsubasa has been found to be indirectly linked to physical activity in adulthood (Zhang et al., 2022).

The predominant characters that children take as role models have themes of aggression, as many studies have shown, but they can also contribute to children's development. Through indirect reinforcement, children can observe and use the behaviors they see in cartoons in their own lives (Gençtanırım-Kurt & Çetinkaya-Yıldız, 2021). In cartoons, even if the hero characters are fighting evil using violence, they are part of a team that always supports each other, and they help people in need (Güleken Katfar & Yılmaz, 2020). This can contribute to the acquisition of traits in children that will contribute positively to their development, such as helping, asking for help, and solidarity, as opposed to violence (Toksoy & Sapsağlam, 2019). One study conducted by Toksoy and Sapsağlam examined the impact of cartoons on children's moral education. The study found that the themes of charity and cooperation in cartoons have a positive effect on children's friendships and social relationships (Toksoy & Sapsağlam, 2019). However, long-term exposure to media violence can contribute to the formation of cognitive scripts associated with personal affect aggression; therefore, people who are repeatedly exposed to violent media are more likely to experience increased levels of anger intensity and arousal than people who are less exposed (Li, 2023). This shows the importance of the long-term consequences of cartoon watching in childhood, especially when the cartoons have violent content.

In all these studies, it is an undeniable fact that the media influences the development and character characteristics of children, especially the cartoons most preferred by children, and therefore has a significant influence even in young adulthood.

1.1. Significance and Aim of the Research

Previous literature on the effects of cartoons on children and adolescents has primarily examined negative outcomes, like aggression and violence. A small amount of study has been done in the literature that shows that cartoons can positively support development and teach children prosocial behaviors, problem-solving skills, etc. Studies have generally examined the effects of violent cartoons on children. However, most of the time, non-violent cartoons have not been the focus in literature. This study aims to investigate cartoons that are violent as well as the ones that are not, emphasizing the significance of the cartoons' content. Thus, by providing insight into the positive and negative aspects of cartoons, this study may be helpful for future research. It might contribute to the idea that cartoons can teach positive behaviors, in addition to the research in the literature on how violent behaviors can be learned through media. It is known that cartoons are effective in children's learning and modeling behaviors, but there aren't many studies looking at the long-term effects of watching cartoons in childhood. Most previous studies have focused on immediate outcomes, often missing the traces of these early exposures in a person's adult life. The purpose of this study is to contribute to the current state of knowledge regarding how cartoons watched in childhood could also shape young adulthood. Cartoons should be taken into consideration in children's socialization processes, considering children learn by observing the social interactions and behavioral patterns depicted in cartoons. However, there is a lack of comprehensive research on the relationship between early exposure to cartoons and children's social skills and relationships with others. This study aims to fill these gaps by focusing on two primary topics. First, this study aims to investigate the relationship between early exposure to cartoons and young adults' childhood experiences. Second, the study aims to investigate the relationship between watching cartoons in childhood and young adults' interpersonal relationships. This approach may help in understanding the importance of cartoons in the development of young children and provide parents, educators, and lawmakers with insightful knowledge regarding the long-term consequences of cartoon exposure. Parents can become knowledgeable about which media content they will present their children. Additionally, by

taking into account how cartoons influence childhood experiences and interpersonal relationships, content creators can create media that promotes children's healthy development and positive learning.

1.2. Research Questions

This study aims to examine the relationship between cartoon watching in childhood and young adults' childhood experiences and interpersonal relationships. By investigating these subjects, the aim is to fill in gaps in understanding of the long-term consequences of early cartoon exposure on the lives of young adults. The following is a list of the research questions that this study is examining:

1. What are the cartoon-watching preferences of young adults during childhood?
2. What are the positive childhood experience levels of young adults?
3. What are the interpersonal relationship dimensions of young adults?
4. Do the positive childhood experiences of young adults differ significantly in terms of screen time in childhood?
5. Do the dimensions of interpersonal relationships of young adults differ significantly in terms of screen time in childhood?
6. Do the positive childhood experiences of young adults differ significantly in terms of the content of their favorite cartoon in childhood?
7. Do the dimensions of interpersonal relationships of young adults differ significantly in terms of the content of their favorite cartoon in childhood?
8. Do the positive childhood experiences of young adults differ significantly in terms of the content of cartoons they watched in childhood?
9. Do the dimensions of interpersonal relationships of young adults differ significantly in terms of the content of cartoons they watched in childhood?
10. Is there a significant correlational relationship between positive childhood experiences and dimensions of interpersonal relationships in young adults?

In order to seek an answer to the research questions, the main hypotheses of the current study can be conceptualized as follows:

H₁: There is a significant relationship between cartoon watching in childhood, positive childhood experiences, and dimensions of interpersonal relationships.

H₀: There is no significant relationship between cartoon watching in childhood, positive childhood experiences, and dimensions of interpersonal relationships.

1.3. Limitations of the Research

1. It is a limitation that the cartoons are not grouped in equal numbers and that there are only a small number of cartoons containing prosocial behavior.
2. It is a limitation that the research sample consists of 211 participants.
3. It is a limitation that the number of male participants is less than the number of female participants.
4. The data obtained from the survey and scales are based on the participants' own statements, so they may find it difficult to answer the questions in a way that best expresses them.

2. Method

2.1. Research Model

The research is being conducted using the survey model, which is defined as "a research model that aims to detect a past or present situation as it exists" (Karasar, 2018:109). The screening model that is used in research is the "relational screening model," which tries to determine whether there is a change in two or more variables and to what extent. Three important variables were identified in this research: "cartoon-watching preferences," "positive childhood experiences," and "dimensions of interpersonal relationships."

The relationship between these variables has been examined.

2.2. Sampling

The research was conducted in the spring semester of the 2023–2024 academic year. An online survey platform called Google Forms was used to collect the data. To determine the sampling method, a simple random sampling technique, a sampling strategy in which each member of the study population has an equal probability of being selected, was used. By calculating a 95% confidence interval and a 7% margin of error in the unknown universe, 196 participants were determined as the sample size. In order to better reach the target audience of the selected cartoons, the sample of the study consisted of participants between the ages of 18 and 28. In the study, 213 people were reached, 2 duplicate data were excluded, and finally, the study was conducted with 211 participants: 154 women (%73), 57 men (%27), 145 people of age 18–22 (%68,7), and 66 people of age 23–28 (%31,3). The sample was divided into two groups according to age, taking into account generational differences in Turkish society: Generation Y, which is older, and Generation Z, which is thought to interact with technology more than older generations, up to Generation Alpha.

2.3. Data Collection Tools

In this study, four tools were used: a “*Socio-demographic Information Form*,” a “*Childhood Cartoon Survey*,” the “*Positive Childhood Experiences Scale*,” and the “*Scale of Dimensions of Interpersonal Relationships*”. These scales were chosen since they are the only ones whose Turkish validity and reliability have been tested in this field, have high reliability levels, and are thought to be compatible with the research questions.

2.4. Socio-Demographic Information Form

This form was prepared by the researchers and consists of two close-ended (age groups and sex) questions.

2.5. Childhood Cartoon Survey

This form was prepared by the researchers. The survey aims to gather nostalgic data on the cartoons people watched as kids. It consists of three questions: screen time, cartoons used to watch, and favorite cartoon. 18 cartoons that aired in Turkey in the early 2010s and 2000s were chosen for the survey. They were presented with the corresponding images of the cartoons to make them easier to remember. Participants were allowed to make multiple selections in the second question. The cartoons were grouped into two categories: violent and nonviolent, according to whether they had “*prosocial behaviors*” or “*potentially harmful activities*.”

Violent features include physical, verbal, psychological, and sympathetic violence in cartoons. Examples include scenes involving humiliation, lying, cheating, pushing, hitting, hurting, using inappropriate language, intimidation, threats, characters having traumatic experiences, and violence against identifiable characters, often depicted in heroic or humorous ways.

Nonviolent features include helping, sharing, showing empathy, using kind language, forming friendships, creativity, imagination, humor, entertainment, environmental awareness, self-confidence and self-esteem, problem-solving skills, critical thinking, and emotional intelligence in cartoons. A list of cartoons is presented in Table 1.

Table 1. List of Cartoons

Content	Name of the cartoons		
Violent features	1) Tom & Jerry	5) Samurai Jack	9) Gumball
	2) Ben10	6) Powerpuff Girls	10) Scooby Doo
	3) Ninja Turtles	7) Regular Show	11) SpongeBob
	4) Winx Club	8) Keloğlan Tales	
Nonviolent features	1) In the Night Garden	4) Nane and Limon	6) Maya the Bee
	2) Sesame Street	5) Captain Tsubasa	7) Heidi
	3) Caillou		

2.6. Positive Childhood Experiences Scale (PCES)

The Positive Childhood Experiences Scale is a 5-point Likert-type scale developed by Doğan and Aydın (2013). It measures positive childhood experiences, which are well-known to be important to the psychological well-being of individuals. It is a self-report instrument assessed based on the childhood experiences of the participants. Adults are the target sample group for this scale. There are 22 items on the scale. The scale has no reverse-coded items. For each statement, participants are asked to rate their agreement on a scale from "strongly disagree" (1) to "strongly agree" (5). On the scale, possible scores fall between 22 and 110. Higher scores indicate higher rates of positive childhood experiences. The Cronbach's α internal consistency value in the original version of the scale is ($\alpha=.96$), and the composite reliability is ($\alpha=.97$). The range of the corrected item-total correlations was .37 to .83. The scale's validity and reliability are indicated by the Cronbach's α value, which is in accordance with the border value ($\alpha=.5$) proposed by Cronbach (1951) and Helmstadter (1964), and ($\alpha=.7$) by Bowling and Shah (2005). In the current study, the Cronbach's α value was found to be .967, indicating an acceptable level of reliability.

2.7. Scale of Dimensions of Interpersonal Relationships (SDIR)

The SDIR is a 5-point Likert-type self-report scale developed by Erden-İmamoğlu and Aydın (2009). Young adults are the scale's target group. The scale consists of 53 items and has four subscales: approval dependence (AP) (15 items), empathy (E) (9 items), trusting others (TO) (15 items), and emotional awareness (EA) (14 items). Participants are asked to rank the extent to which they agree with each statement on a scale ranging from "completely defines" (1) to "does not define at all" (5). The overall score is not computed; all subscale scores are computed independently. There are reverse-coded items in each subscale. The AP subscale is about one's ability to act autonomously in interpersonal relationships, decision-making, and self-evaluation and has a possible score range of 15 to 75. Higher scores indicate higher rates of approval dependency. The empathy subscale scores range from 9 to 45, with higher scores indicating greater empathy. Scores on the TO subscale range from 15 to 75 and comprise statements regarding trusting others in relationships. Higher scores signify a decline in interpersonal trust. The EA subscale measures a person's ability to evaluate and determine their own feelings as the basis for interpersonal connections. Scores range from 14 to 70; higher numbers indicate less emotional awareness. The original version of the scale's test-retest reliability coefficients ranges from .62 to .96, while the subscales' Cronbach's α internal consistency values fall between .78 and .85. Based on the Cronbach's α value, it is possible to conclude that the scale is valid and reliable. In the current study, the Cronbach's α value of the scale was ($\alpha=.789$), the approval dependence subscale was ($\alpha=.876$), the empathy subscale was ($\alpha=.880$), the trusting others subscale was ($\alpha=.819$), and the emotion awareness subscale was ($\alpha=.816$), indicating an acceptable level of reliability.

2.8. Data Analysis

The data gathered from the socio-demographic form, the Childhood Cartoon Survey, and the other two scales (PCES and SDIR) were digitized and imported into the SPSS-22 program for Windows for the data analysis. Prior to starting the data analysis, the question of whether the data set showed a normal distribution was initially resolved. According to Sposito et al. (1983), a distribution is considered normal if the skewness and kurtosis values range between ± 3 . It may be concluded that the data set has a normal distribution as the skewness and kurtosis values of the scales' scores fall within this range in the research (see Table 3). Therefore, it was decided that parametric methods were appropriate for analysis. $p < .05$ and $p < .001$ significance levels were preferred in interpretation.

2.9. Ethics of the Study

The research was started after receiving ethical approval from the Non-Interventional Clinical Research Ethics Committee of İstanbul 29 Mayıs University on the date of 01.04.2024, under reference number 2024/04. An informed consent form was presented to the participants before starting the research. Participation in the research was voluntary. The data collection started on April 7, 2024, and ended on May 7, 2024.

3. Results

In this section, frequency analysis results of cartoons, descriptive analysis results of the scales, comparative analysis results according to socio-demographic variables and cartoon-watching preferences, and correlation analysis results of the PCES and the SDIR will be presented accordingly.

3.1. Frequency Analysis Results

Frequency analysis was carried out to determine the cartoon-watching preferences based on screen time, the total number of viewers for each cartoon, and the number of people who chose it as their favorite cartoon. The results are shown in Table 2.

Table 2. Frequency Analysis Results of Cartoons

Cartoons	n	f	Content	%	Favorite
Tom & Jerry	190	70,02% f=1451	Violent	90	32
Ben10	128		Violent	60,7	9
Ninja Turtles	83		Violent	39,3	1
Winx	133		Violent	63	29
Samurai Jack	88		Violent	41,7	5
Powerpuff Girls	125		Violent	59,2	5
Regular Show	113		Violent	53,6	15
Keloğlan Tales	146		Violent	69,2	13
Gumball	155		Violent	54,5	21
Scooby Doo	152		Violent	72	20
SpongeBob	138		Violent	65,4	28
In the Night Garden	91	29,97% f=621	Nonviolent	43,1	4
Sesame Street	52		Nonviolent	24,6	0
Caillou	149		Nonviolent	70,6	13
Nane and Limon	79		Nonviolent	37,4	1
Captain Tsubasa	82		Nonviolent	38,9	9
Maya the Bee	79		Nonviolent	37,4	1
Heidi	89		Nonviolent	42,2	5

When the participants' answers regarding the time they spent watching cartoons were evaluated, it was seen that 50 participants (23,7%) responded "1 hour or less," 119 participants (56,4%) responded "2-3 hours," and 42 participants (19,9%) responded "4-6 hours."

3.2. Descriptive Analysis Results

Descriptive statistics for the PCES, the SDIR, and its subscales are presented in Table 3.

Table 3. Descriptive Analysis Results of Scales

Scales & Subscales	Min	Max	\bar{X}	Sd	Skewness	Kurtosis
PCES* Total	26,00	110,00	80,26	19,10	-,482	-,514
SDIR** Total						
<i>Approval dependence</i>	16,00	71,00	43,47	10,81	,043	-,162
<i>Empathy</i>	9,00	45,00	19,69	6,83	1,177	2,009
<i>Trusting others</i>	22,00	70,00	46,13	9,50	,069	-,170
<i>Emotional awareness</i>	15,00	61,00	39,88	9,07	,040	-,291

*PCES: Positive Childhood Experiences Scale

**SDIR: Scale of Dimensions of Interpersonal Relationships

Based on the PCES, participants received $80,26 \pm 19,10$ points, as shown in Table 3. This implies that the participants have high positive childhood experiences. For the SDIR, approval dependence subscale scores were $43,47 \pm 10,81$. It shows that the participants' need for approval from others is high. Participants scored $19,69 \pm 6,83$ points on the empathy subscale, indicating that participants have a weak level of empathy in relationships with others. Scores on the trusting others subscale were $46,13 \pm 9,50$, indicating that the participants have trouble trusting others since higher scores indicate a decline in interpersonal trust. Participants scored $39,88 \pm 9,07$ on the emotional awareness subscale. This indicates participants are leaning towards being less emotionally aware since higher scores indicate low emotional awareness.

3.3. Comparative Analysis Results

This section presents comparative analyses of young adults' positive childhood experiences and dimensions of interpersonal relationships based on socio-demographic variables and cartoon-watching preferences. The analysis results according to socio-demographic variables (age groups and sex) will be presented, respectively.

An independent sample T-test analysis was conducted to find out if there are age-group-based differences in participants' scores on the scales. The results are presented in Table 4.

Table 4. T-test Analysis Results According to Age

Scales & Subscales	18-22 years		23-28 years		t	p
	\bar{X}	Sd	\bar{X}	Sd		
PCES** Total	78,16	19,38	84,86	17,74	2,388	,018*
SDIR*** Total						
<i>Approval dependence</i>	42,72	11,01	45,13	10,24	1,507	,133
<i>Empathy</i>	19,25	6,12	20,66	8,16	1,253	,213
<i>Trusting others</i>	46,48	9,54	45,37	9,45	,781	,436
<i>Emotional awareness</i>	39,90	9,01	39,83	9,27	,052	,959

*p<.05

**PCES: Positive Childhood Experiences Scale

***SDIR: Scale of Dimensions of Interpersonal Relationships

It was found that there was a significant difference between participants' scores on the PCES according to age groups, $t(209)=2,388$, $p<.05$. Participants between the ages of 23 and 28 ($84,86\pm 17,74$) have significantly higher scores than participants between the ages of 18 and 22 ($78,16\pm 19,38$). On the other hand, there were no significant differences according to age groups in participants' scores on the subscales of the SDIR; $t(209)=1,507$, $p>.05$; $t(99,559)=1,253$, $p>.05$; $t(209)=,781$, $p>.05$; $t(209)=,052$, $p>.05$.

An independent sample T-test analysis was conducted to find out if there are sex-based differences in participants' scores on the scales. The results are presented in Table 5.

Table 5. T-test Analysis Results According to Sex

Scales & Subscales	Women		Men		t	p
	\bar{X}	Sd	\bar{X}	Sd		
PCES** Total	80,26	17,58	80,24	22,87	,006	,995
SDIR*** Total						
<i>Approval dependence</i>	42,92	11,04	44,96	10,10	1,216	,225
<i>Empathy</i>	19,03	6,27	21,49	7,96	2,344	,020*
<i>Trusting others</i>	46,36	9,94	45,52	8,27	,567	,571
<i>Emotional awareness</i>	39,16	8,90	41,80	9,33	1,887	,061

*p<.05

**PCES: Positive Childhood Experiences Scale

***SDIR: Scale of Dimensions of Interpersonal Relationships

The results of the analysis indicate that there were no significant sex-based differences in participants' scores on the PCES; $t(81,754)=,006$, $p>.05$. It was found that there was no significant difference according to sex in participants' scores on the approval dependence, trusting others, and emotional awareness subscales of the SDIR; accordingly, $t(209)=1,216$, $p>.05$; $t(209)=,567$, $p>.05$; $t(209)=1,887$, $p>.05$. However, in the empathy subscale, there was a significant difference between sexes, $t(209)=2,344$, $p<.05$. Men ($21,49\pm 7,96$) have significantly higher empathy levels than women ($19,03\pm 6,27$).

In order to investigate whether the scores from the PCES and the SDIR differ depending on young adults' cartoon-watching preferences during childhood, three subjects were examined: screen time, the content of the favorite cartoons, and the content of cartoons young adults used to watch. Comparative analyses for these subjects will be presented, respectively.

A one-way ANOVA analysis was conducted to examine the scores on the scales based on screen time spent watching cartoons on a daily basis. Screen time is divided into three variables: 1 hour or less, 2-3 hours, and 4-6 hours. The results indicate that there was no significant difference in the participants' scores

on the scales based on screen time ($p > .05$). Table 6 presents the results.

Table 6. One-way ANOVA Analysis Results According to Screen Time

Scales & Subscales	1 hour or less		2-3 hours		4-6 hours		F(2,208)
	\bar{X}	Sd	\bar{X}	Sd	\bar{X}	Sd	
PCES* Total	77,68	21,68	81,62	18,64	79,47	17,11	,792
SDIR** Total							
<i>Approval dependence</i>	43,78	10,64	44,00	10,51	41,64	11,86	,761
<i>Empathy</i>	19,54	8,05	20,01	6,83	18,97	5,17	,374
<i>Trusting others</i>	44,50	9,33	46,54	9,73	46,92	9,04	,997
<i>Emotional awareness</i>	39,50	8,80	40,06	9,61	39,80	7,90	,070

*PCES: Positive Childhood Experiences Scale

**SDIR: Scale of Dimensions of Interpersonal Relationships

An independent sample T-test analysis was carried out in order to determine if the participants' scores on the scales differed depending on the overall theme of their favorite cartoon. Table 7 displays the findings from the analysis of the favorite cartoons according to content.

Table 7. T-test Analysis Results of Favorite Cartoon According to Content

Scales & Subscales	Violent		Nonviolent		t(209)	p
	\bar{X}	Sd	\bar{X}	Sd		
PCES* Total	79,46	19,58	84,54	15,84	1,406	,161
SDIR** Total						
<i>Approval dependence</i>	44,06	10,96	40,30	9,46	1,848	,066
<i>Empathy</i>	19,53	7,01	20,57	5,81	-,843	,423
<i>Trusting others</i>	45,91	9,56	47,33	9,25	-,786	,433
<i>Emotional awareness</i>	39,41	9,10	42,39	8,61	1,740	,083

The findings of the analysis showed that the participants' scores on the PCES and the SDIR for their favorite cartoons do not differ significantly depending on content, accordingly; $t(209)=,161$, $p > .05$; $t(209)=,066$, $p > .05$; $t(209)=,423$, $p > .05$; $t(209)=,433$, $p > .05$; $t(209)=,083$, $p > .05$.

An independent sample T-test analysis was conducted to determine if there were significant differences in the scale scores based on whether or not the participants watched the cartoons. The analysis examined the differences in young adults' positive childhood experiences and dimensions of interpersonal relationships by comparing the scores of those who used to watch violent and nonviolent cartoons with those who did not. Results revealed that only eight cartoons showed significant differences according to cartoon watching. Therefore, these eight cartoons are the only ones that are presented. Six of these cartoons are categorized as violent, including Tom and Jerry, Ninja Turtles, Winx, Regular Show, Gumball, and Spongebob, while two cartoons, Caillou and Nane and Limon, are categorized as nonviolent. The results regarding whether there were significant differences in the scale scores of the participants who used to watch nonviolent cartoons and the participants who did not are displayed in Table 8.

Table 8. T-test Analysis Results of Nonviolent Cartoons

Scales & Subscales	Did not watch		Used to watch		t(209)	p
	\bar{X}	Sd	\bar{X}	Sd		
PCES** Total	81,53	21,07	79,73	18,26	,623	,534
SDIR*** Total						
<i>Approval dependence</i>	46,29	9,65	42,30	11,07	2,466	,014*
<i>Empathy</i>	19,30	6,56	19,85	6,96	-,534	,594
<i>Trusting others</i>	44,40	9,93	46,85	9,26	-1,717	,087
<i>Emotional awareness</i>	38,56	9,54	40,42	8,84	-1,363	,174

		\bar{X}	Sd	\bar{X}	Sd	<i>t</i> (209)	<i>p</i>
N A N E &	PCES** Total	81,84	19,30	77,62	18,58	1,559	,121
	SDIR*** Total						
	Approval dependence	43,29	10,05	43,78	12,03	-,318	,751
	Empathy	18,98	6,34	20,88	7,49	-1,968	,050*
	Trusting others	45,49	9,14	47,21	10,04	-1,276	,203
	Emotional awareness	39,97	9,07	39,72	9,13	,198	,843

**p*<.05

**PCES: Positive Childhood Experiences Scale

***SDIR: Scale of Dimensions of Interpersonal Relationships

According to Table 8, the results demonstrate a significant difference in Caillou for the approval dependence subscale, *t*(209)=2,466, *p*<.05. It was found that the participants who did not watch Caillou had higher approval dependence scores (46,29±9,65) than the participants who used to watch Caillou (42,30±11,07). There was a significant difference for Nane and Limon on the empathy subscale, *t*(209)=-1,968, *p*<.05. Compared to those who did not watch it (18,98±6,34), those who watched this cartoon (20,88±7,49) scored higher on empathy.

Table 9 presents the findings about whether there were significant differences between the scores of the participants who used to watch violent cartoons and those who did not.

Table 9. T-test Analysis Results of Violent Cartoons

Scales & Subscales		<u>Did not watch</u>		<u>Used to watch</u>		<i>t</i>	<i>p</i>
		\bar{X}	Sd	\bar{X}	Sd		
T O M R & Y	PCES** Total	85,57	15,49	79,67	19,40	1,345	,180
	SDIR*** Total						
	Approval dependence	38,90	11,10	43,98	10,68	-2,059	,041*
	Empathy	19,14	7,46	19,75	6,78	-,390	,697
	Trusting others	44,80	9,55	46,28	9,51	-,674	,501
	Emotional awareness	41,57	11,63	39,69	8,76	,717	,481
		\bar{X}	Sd	\bar{X}	Sd	<i>t</i> (209)	<i>p</i>
N I N J A E S	PCES** Total	80,12	18,71	80,46	19,79	-,128	,898
	SDIR*** Total						
	Approval dependence	42,13	10,78	45,55	10,58	-2,267	,024*
	Empathy	19,96	7,31	19,28	6,05	,696	,487
	Trusting others	46,78	9,74	45,13	9,09	1,238	,217
	Emotional awareness	40,69	9,24	38,62	8,70	1,624	,106
		\bar{X}	Sd	\bar{X}	Sd	<i>t</i>	<i>p</i>
W I N X	PCES** Total	79,30	20,14	80,81	18,52	-,554	,580
	SDIR*** Total						
	Approval dependence	41,61	9,79	44,57	11,25	-1,929	,055
	Empathy	20,44	6,99	19,25	6,73	1,225	,222
	Trusting others	47,39	8,29	45,39	10,10	1,556	,121
	Emotional awareness	42,01	8,99	38,63	8,91	2,650	,009*
		\bar{X}	Sd	\bar{X}	Sd	<i>t</i> (209)	<i>p</i>
R E G U L A R	PCES** Total	84,05	17,00	76,97	20,25	2,725	,007*
	SDIR*** Total						
	Approval dependence	43,96	10,56	43,05	11,05	,613	,541
	Empathy	19,97	7,56	19,45	6,16	,559	,577
	Trusting others	46,30	10,11	45,99	8,99	,239	,811
	Emotional awareness	40,24	9,43	39,56	8,77	,541	,589
		\bar{X}	Sd	\bar{X}	Sd	<i>t</i> (209)	<i>p</i>

G U M B A L L	PCES** Total	84,19	17,13	76,97	20,08	2,279	,006*
	SDIR*** Total						
	<i>Approval dependence</i>	43,72	9,50	43,26	11,83	,307	,759
	<i>Empathy</i>	19,57	7,42	19,80	6,33	-,240	,811
	<i>Trusting others</i>	46,12	9,74	46,14	9,35	-,017	,986
	<i>Emotional awareness</i>	40,18	9,26	39,62	8,94	,447	,656
		\bar{X}	Sd	\bar{X}	Sd	<i>t</i>	<i>p</i>
S P O N G E B O B	PCES** Total	84,42	15,99	78,05	20,26	2,501	,013*
	SDIR*** Total						
	<i>Approval dependence</i>	42,30	10,82	44,10	10,79	-1,151	,251
	<i>Empathy</i>	20,20	7,50	19,42	6,46	,785	,433
	<i>Trusting others</i>	47,39	9,37	45,47	9,54	1,403	,162
	<i>Emotional awareness</i>	40,86	9,26	39,36	8,96	1,144	,254

*p<.05

**PCES: Positive Childhood Experiences Scale

***SDIR: Scale of Dimensions of Interpersonal Relationships

According to the independent T-test analysis results of violent cartoons, there were some significant differences that were found between the participants who watched these cartoons in childhood and the participants who did not. The findings revealed a significant difference in Tom and Jerry and Ninja Turtles cartoons for the approval dependence subscale; $t(209)=-2,059$, $p<.05$; $t(209)=-2,267$, $p<.05$. It was found that the approval dependence scores of the participants who watched ($43,98\pm 10,68$) Tom and Jerry were higher than the participants who did not watch it ($38,90\pm 11,10$). Ninja Turtles showed the same result as Tom and Jerry; those who watched it ($45,55\pm 10,58$) had higher scores than those who did not watch it ($42,13\pm 10,78$). Results for Winx demonstrated a significant difference in the emotional awareness subscale, $t(209)=2,650$, $p<.05$. The emotional awareness scores of the participants who did not watch Winx ($42,01\pm 8,99$) were higher than those who watched it ($38,63\pm 8,91$). Significant differences were found for Regular Show, Gumball, and Spongebob on the PCES, accordingly: $t(209)=2,725$, $p<.05$; $t(209)=2,279$, $p<.05$; $t(178,577)=2,501$, $p<.05$. The scores on the PCES of those who watched these cartoons are significantly lower than those who did not watch them. The results are, respectively: participants who did not watch Regular Show ($84,05\pm 17,00$) and those who watched it ($76,97\pm 20,25$); participants who did not watch Gumball ($84,19\pm 17,13$) and those who watched it ($76,97\pm 20,08$); participants who did not watch Spongebob ($84,42\pm 15,99$) and those who watched it ($78,05\pm 20,26$).

3.4. Correlation Analysis Results

A Pearson correlation analysis was conducted to assess the correlational relationship between positive childhood experiences and dimensions of interpersonal relationships in young adults. The correlation results of the two scales used in the study are shown in Table 10.

Table 10. Correlation Analysis Results of the PCES and the SDIR

Scales & Subscales	1	2	3	4	5
¹ PCES** Total ^a	-				
SDIR*** Total ^b					
² <i>Approval dependence</i>	,203*	-			
³ <i>Empathy</i>	,005	,262*	-		
⁴ <i>Trusting others</i>	-,273*	-,378*	,008	-	
⁵ <i>Emotional awareness</i>	-,275*	-,443*	,189*	,505*	-

*p<.01 ^aN=211, ^bN=211

**PCES: Positive Childhood Experiences Scale

***SDIR: Scale of Dimensions of Interpersonal Relationships

There was a significant and weak positive correlational relationship between positive childhood experiences and approval dependence, $r(209)=.203$, $p<.01$. When the relationship between positive childhood experiences and trusting others was examined, there was a significant and weak negative correlational relationship, $r(209)=-.273$, $p<.01$. Similar results were obtained between positive childhood

experiences and emotional awareness, $r(209)=-.275$, $p<.01$.

The results showed that there was a significant and weak positive correlational relationship between approval dependence and empathy, $r(209)=.262$, $p<.01$. Examining the relationship between approval dependence and trusting others, a significant and weak negative correlational relationship was found, $r(209)=-.378$, $p<.01$. A significant and moderately negative correlational relationship was found between approval dependence and emotional awareness, $r(209)=-.443$, $p<.01$. There was a significant and moderately positive correlational relationship between emotional awareness and trusting others, $r(209)=.505$, $p<.01$.

4. Discussion and Conclusion

In order to better understand young adults' childhood experiences and interpersonal relationships, this study will look at the connection between watching cartoons as a child. To close knowledge gaps about the long-term effects of early cartoon exposure on young adults' lives, these topics are being researched. To go over the research's conclusions in chronological order:

Frequency analysis and comparative analysis were carried out to investigate young adults' cartoon-watching preferences during childhood and how scale scores differed according to preferences. According to the findings, 70,02% of the participants preferred to watch cartoons with violent content. This result shows how important it is to evaluate the possible impact of violent cartoons on children and young people. Tom & Jerry, which is a violent cartoon, was the most watched cartoon (90%). Caillou, a nonviolent cartoon, was the second most watched, with a percentage of 70,6 participants. This finding also shows that young adults highly prefer violent cartoons. Exposure to violent cartoons in childhood can affect interactions with other people in childhood and adulthood. Regarding screen time, most of the participants (56,4%) used to watch cartoons for 2–3 hours daily. This amount of screen time could be considered normal and could result from watching cartoons less frequently and more often spending time with friends in the past, whereas children today do the opposite.

According to the findings of this study, young adults generally have high rates of positive childhood experiences ($80,26\pm 19,10$), with the younger age group of 18–22 having lower scores than the other group. According to Bilgin et al. (2021)'s study, an adult's positive childhood experiences vary significantly depending on their parents' perceived socio-economic status, parental attitude, and level of education. In addition to parenting practices changing, changes in society and politics may also be the reason for this difference. Although generation is defined as the set of individuals who constitute an average age group of twenty-five to thirty years (Adigüzel, Batur, & Ekşili, 2014), it is seen in this study that the generation gap manifested itself in a shorter period of time.

For the dimensions of interpersonal relationships, participants had high dependence on others for approval, weak levels of empathy, trouble trusting others, and less emotional awareness. These findings could be explained by other factors such as stress levels, emotion regulation skills, and the social skills of young adults. There was no significant difference according to age. However, contrary to general opinion, there was a significant sex difference in the empathy subscale, with men scoring significantly higher than women. Moreover, this result was opposite to previous studies on empathy in literature (Demir, Atlı, & Kış, 2016; Rueckert & Naybar, 2008).

Young adults' positive childhood experiences and dimensions of interpersonal relationships were investigated based on screen time, the content of their favorite cartoons, and the content of the cartoons young adults used to watch. Regarding screen time and the content of the favorite cartoons, there were no significant differences for both positive childhood experiences and dimensions of interpersonal relationships. Despite the participants' preference for watching violent cartoons, they did not generally receive very low scores on the PCES. Playing, socializing with peers, and staying connected to the outside world could potentially contribute to this. Given that the younger generation of kids is more likely to be isolated from the outside world and to spend more time consuming media, one could argue that their results would be different. Participants who used to watch violent cartoons had lower levels of positive childhood experiences. The fact that these cartoons have been providing poor examples of how to interact with other people could help to explain this. It may encourage violent and aggressive behavior. When children learn this kind of behavior and start showing aggression towards other people, it can lead to a lack of positive social interactions. Cartoons can expose kids to violent and aggressive images, which can make them less sensitive to pain and violence, less empathetic, and more likely to believe that the world around them is full of fear (Karaboğa,

2018). As Karaboğa (2018) says, television programs for children can hinder language development because they only provide one-way communication and do not allow for mutual interaction, and they can cause developing speech and communication problems with the outside world, particularly during childhood, which is the critical time when the foundations of social development are set. When children start interacting with their peers in their early years, socialization plays a crucial role. Therefore, to ensure children spend a healthy amount of time on screens and socialize, it would be beneficial for parents, teachers, and lawmakers to provide spaces and opportunities where children may engage with their peers, find new interests, participate in social events, and spend time outdoors by taking part in physical activities or sports.

For dimensions of interpersonal relationships, watching one of the cartoons with violent content (Winx) resulted in lower emotional awareness scores. According to the SDIR, higher scores on this subscale mean less emotional awareness. However, participants who used to watch it had lower scores, which indicates they have high emotional awareness. This can be explained by the fact that the general consumer population of this cartoon is women; therefore, they have more emotional awareness due to gender roles. Mankus et al. (2016) found that women are more likely than men to pay attention to emotion, both voluntarily and involuntarily. As gender roles indicate, women tend to become more aware of their own emotions during the socialization process. Although the cartoon on this subject contains violent behavior, all of the main characters are women, and they encourage paying attention to emotions and engaging in empathy. This finding may show that although some cartoons contain violence, they can teach children positive things by ensuring that the characters, who will be taken as role models, exhibit good behavior. This result was in accordance with some previous studies in the literature that were mentioned in the introduction (Güleken Katfar & Yılmaz, 2020; Toksoy & Sapsağlam, 2019). As a conclusion, it's important for parents and caregivers to know if cartoons contain violent content as well as how the characters behave and how children perceive and interpret the characters. It is suggested by the Social Learning Theory that children can learn by modeling. By understanding Social Learning Theory, educators and parents can realize that children's media consumption is not only related to the acquisition of negative behaviors but can also be used for behavior modification or positive behavior acquisition when children are presented with appropriate content. Parents should thus introduce their children to individuals and characters who can serve as positive role models and help children learn positive and prosocial behaviors.

The findings showed that participants who used to watch cartoons with violent content in their childhood years tend to depend on approval from other people. Participants who did not watch the cartoons with nonviolent content scored lower on empathy. This finding could be a result of young children who are exposed to violence developing egocentric thinking and a disregard for other people and their environment. Particularly considering that cartoon heroes and villains typically have no care for one another and will harm each other physically or psychologically without hesitation. A study showed that when elementary school kids played violent video games, their flight-or-fight response got triggered, which led to an increase in cortisol levels and triggered their semantic memory with more aggressive ideas than when they played a nonviolent game (Gentile, Bender, & Anderson, 2017).

Positive childhood experiences were correlated with approval dependence, trusting others, and emotional awareness in interpersonal relationships, according to correlation analysis results. This finding supports the idea that the early years of one's life are critical for adulthood. The findings showed a correlation between emotional awareness and all of the subscales of the interpersonal relationship dimensions as well as positive childhood experiences. The correlation between emotional awareness and approval dependence was moderately negative. This is understandable since lower emotional awareness scores actually indicate higher rates of emotional awareness. This finding would suggest that a person depends less on other people's approval the more self-aware they are of their own feelings. The correlational relationship between emotional awareness and trusting others was moderately positive. Higher scores on both of these subscales suggest a decline in that characteristic. This implies that a person with greater emotional awareness would have more trust in other people. As the results demonstrated, there was a significant and weak positive correlational relationship between approval dependence and empathy. For approval dependence and trusting others, a significant and weak negative correlational relationship was found. This suggests that someone who is more trusting of others will tend to be more dependent on the approval of others.

5. Suggestions

A specific age group was examined in order to reach out to the target audience of the cartoons used

in the research. For this reason, by extending the age range, more participants can be reached and a larger sample size can be used for future research. It could be beneficial to do the study with a larger sample size in order to include more male participants and determine whether differences between genders exist. When it comes to cartoons, there may be a more definite and equal way to categorize them. In future research, examining the main characters in each cartoon will contribute to a clearer determination of the importance of modeling. Additionally, the platform on which cartoons were watched was not examined in this study. It is an important situation that, in contrast to the sample participant group, the younger generation has begun consuming media in entirely new and diverse ways due to their increased and quicker access to technology. Assuming that the participants in this study used to watch these cartoons via television, it may be possible to talk about the existence of parental control, at least partially. However, today, as children's access to media has become more diverse, parental control has become more difficult. Since this situation may make a difference in the research results, it could be helpful to examine the tools children use to access media in future research. The only media type that has been looked at in this study is cartoons. A deeper understanding of the topic can be achieved by examining children's consumption of video games and other media in terms of positive childhood experiences and dimensions of interpersonal relationships.



Kaynakça

- Bandura, A. (1971). *Social learning theory*. New York: General Learning Press.
- Bhutani, P., Gupta, M., Bajaj, G., Dekka, R. C., Satapathy, S. S., & Ray, S. K. (2024). Is the screen time duration affecting children's language development? - A scoping review. *Clinical Epidemiology and Global Health*, 25, 101457. <https://doi.org/10.1016/j.cegh.2023.101457>
- Bilgin, O., İnce, M., Çolakoğlu, Ö. M., & Yeşilyurt, E. (2021). *Zeitschrift für die Welt der Türken*, 13(3), 251-64. DOI: 10.46291/ZfWT/130315
- Bowling, A., & Shah E. (2005). *Handbook of health research methods: Investigation, measurements, and analysis*. McGraw-HillEducation.
- Coffey, J. K., Warren, M. T., & Gottfried, A. W. (2015). Does infant happiness forecast adult life satisfaction? Examining subjective well-being in the first quarter century of life. *Journal of Happiness Studies: An Interdisciplinary Forum on Subjective Well-Being*, 16(6), 1401-21. <https://doi.org/10.1007/s10902-014-9556-x>
- Cronbach, L. J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika*, 16(3), 297-334. <https://doi.org/10.1007/bf02310555>
- Demir, Y., Atlı, A., & Kış, A. (2016). Empathy based on gender in dissertations submitted in Turkey: A meta-analysis study. *Eurasian Journal of Educational Research*, 16(64), 69-90. <https://doi.org/10.14689/ejer.2016.64.4>
- Doğan, T., Aydın F. T. (2020). Olumlu çocukluk yaşantıları ölçeği'nin geliştirilmesi. *HAYEF: Journal of Education*, 17(1), 1-19.
- Düzükaya, D. S., Bozkurt, G., Ulupınar, S., Uysal, G., Uçar, S., & Uysalol, M. (2021). The effect of a cartoon and an information video about intravenous insertion on pain and fear in children aged 6 to 12 years in the pediatric emergency unit: A randomized controlled trial. *Journal of Emergency Nursing*, 47(1), 76-87. <https://doi.org/10.1016/j.jen.2020.04.011>
- Erdem, Ş., Kabasakal, Z. (2015). Psikolojik iyi olma ve yetişkin bağlanma boyutları. *Journal of Research in Education and Teaching* 4(1).
- Erden-İmamoğlu, S., & Aydın, B. (2009). Kişilerarası ilişki boyutları ölçeği'nin geliştirilmesi. *Psikoloji Çalışmaları Dergisi*, 29(29), 39-64.
- Gençtanırım-Kurt, D., Çetinkaya-Yıldız, E. (2021). *Kişilik kuramları gerçek yaşamdan kişilik analizi örnekleriyle*. Pegem Akademi. <https://doi.org/10.14527/9786052410356>
- Gentile, D. A., Bender, P. K., & Anderson, C. A. (2017). Violent video game effects on salivary cortisol, arousal, and aggressive thoughts in children. *Computers in Human Behavior*, 70, 39-43. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.12.045>
- Gilbert, P., McEwan, K., Mitra, R., Franks, L., Richter, A., & Rockliff, H. (2008). Feeling safe and content: A specific affect regulation system? Relationship to depression, anxiety, stress, and self-criticism. *The Journal of Positive Psychology*, 3(3), 182-91. <https://doi.org/10.1080/17439760801999461>
- Güleken Katfar, Ü., & Yılmaz, F. (2020). Çizgi filmlerdeki baskın kişilik özelliklerinin çocuklar üzerindeki etkilerinin incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*. <https://doi.org/10.14582/duzgef.2021.160>
- Han, S., Jiang, Y., & Humphreys, G. W. (2007). Watching cartoons activates the medial prefrontal cortex in children. *Chinese Science Bulletin*, 52(24), 3371-5. <https://doi.org/10.1007/s11434-007-0505-5>
- Helmstadter, G. C. (1964). *Principles of psychological measurement*. Appleton-Century-Crofts.
- Hémar-Nicolas, V., Putri Hapsari, H., Angka, S., & Olsen, A. (2021). How cartoon characters and claims influence children's attitude towards a snack vegetable – an explorative cross-cultural comparison between Indonesia and Denmark. *Food Quality and Preference*, 87, 104031. <https://doi.org/10.1016/j.foodqual.2020.104031>
- Karaboğa, M. T. (2018). Medya çağında çocuk ve çocuk kültürü: şiddet ve tüketim kültürünün yansımaları. *Uluslararası Çocuk Edebiyatı Ve Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 1-17.

- Karasar, N. (2018). *Bilimsel araştırma yöntemi kavramlar ilkeler teknikler*. Ankara: Nobel.
- Li, J. (2023). The impact of media violence on child and adolescent aggression. *Journal of Education, Humanities and Social Sciences*, 18, 70–76. <https://doi.org/10.54097/ehss.v18i.10956>
- Lightfoot, C., Cole, M., & Cole, S. R. (2013). *The development of children* (7th ed.). Worth Publishers.
- Mahmood, T., Iftikhar, U., & Bhatti, M. A. (2020). Impact of violent cartoons on the behaviour of children: A case study of South Punjab. *Journal of Business and Social Review in Emerging Economies*, 6(2), 689-702. <https://doi.org/10.26710/jbsee.v6i2.1212>
- Mankus, A. M., Boden, M. T., & Thompson, R. J. (2016). Sources of variation in emotional awareness: Age, gender, and socioeconomic status. *Personality and Individual Differences*, 89, 28–33. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2015.09.043>
- Maral, S., Bilmez, H., & Satici, S. A. (2024). Positive childhood experiences and spiritual well-being: Psychological flexibility and meaning-based coping as mediators in Turkish sample. *Journal of Religion and Health*, 63(4):1-18. DOI: 10.1007/s10943-024-02079-4
- Örsel, S., Karadağ, H., Kahiloğulları, A. K. ve Aktaş, E. A. (2011). Psikiyatri hastalarında çocukluk çağı travmalarının sıklığı ve psikopatoloji ile ilişkisi. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 12(2), 130-6.
- Rueckert, L., & Naybar, N. (2008). Gender differences in empathy: *The role of the Right Hemisphere*. *Brain and Cognition*, 67(2), 162–7. <https://doi.org/10.1016/j.bandc.2008.01.002>
- Samji, H., Long, D., Herring, J., Correia, R., & Maloney, J. (2024). Positive childhood experiences serve as protective factors for mental health in pandemic-era youth with adverse childhood experiences. *Child abuse & neglect*, 106640. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2024.106640>
- Sheikh, M. A., Hassan, A. A., Mohsin, N., & Mir, B. (2023). Cartoon's content and their impact on children's psychology. *Pakistan Journal of Humanities and Social Sciences*, 11(4), 3913-23. <https://doi.org/10.52131/pjhss.2023.1104.0660>
- Sposito, V. A., Hand, M. L., & Skarpness, B. (1983). On the efficiency of using the sample kurtosis in selecting optimal Lpestimators. *Communications in Statistics - Simulation and Computation*, 12(3), 265-72.
- Toksoy, N., Sapsağlam, Ö., (2019). Investigation Of Cartoons For Preschool Children In Terms Of Living Values Education Program (Lvpe), 6. Uluslararası Okul Öncesi Eğitimi Kongresi Tam Metin Bildiri Kitabı.
- Ybarra, M. L., Mitchell, K. J., & Oppenheim, J. K. (2022). Violent media in childhood and seriously violent behavior in adolescence and young adulthood. *Journal of Adolescent Health*, 71(3), 285–292. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2022.03.003>
- Yu, W.-q., & Xu, J. (2011). The research on sports anime and youth interest in sports. *J. Nanjing Inst. Phys. Educ.*, 4.
- Zhang, X., Browning, M. H. E. M., Luo, Y., & Li, H. (2022). Can sports cartoon watching in childhood promote adult physical activity and mental health? A pathway analysis in Chinese adults. *Heliyon*, 8(5): e09417. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2022.e09417>



YAPILANDIRILMIŞ ÖZET

Çocuklukta Çizgi Film İzleme ile Genç Yetişkinlikte Olumlu Çocukluk Yaşantıları ve Kişiler Arası İlişkiler Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Giriş

Çocukluk, gelişim açısından kritik bir dönemdir. Olumlu çocukluk yaşantılarının varlığı; bireyin empati, özgüven, güven, şefkat gibi duygularının gelişimi ve psikolojik iyi oluşu için önemlidir. Psikolojik iyi oluş aynı zamanda yetişkinlik döneminde kişiler arası ilişki boyutlarıyla da ilişkilidir. Bu anlamda çocuklukta öğrenilenler çocukluk yaşantılarını etkileyeceğinden yetişkinlikte de izlerini sürdürebilir. Sosyal öğrenme kuramına göre öğrenme kaynaklarından biri olan medya ve çocukların medya tüketiminin büyük bir kısmını oluşturan çizgi filmler, çocukları hem olumlu hem de olumsuz olarak farklı şekillerde etkilemektedir. Çizgi filmlerde şiddete maruz kaldığında incinmeyen, şiddete başvururken cezalandırılmayan karakterlerin varlığı; olumlu ya da olumsuz karakterlerin rol model alınması, küçük çocukların çizgi filmleri gerçeklikten ayırt edememesi çizgi filmlerin çocukların gelişiminde oldukça önemli olduğunu göstermektedir. İzlenen çizgi filmler çocukluk yaşantılarına etki edebilir, yetişkinlik hayatında da kişiler arası ilişkilerde farklılıklara sebep olabilir. Bu yüzden çizgi filmler, sadece çocukluk dönemi için değil, bireyin yetişkinlik dönemi ve bu süreçte diğer insanlarla ilişkilerinde de ele alınması gereken önemli bir konudur. Literatürde genel anlamda çizgi filmlerin olumsuz sonuçlarına odaklanılmış ve vurgu sıklıkla çocukluk dönemindeki etkilerinde olmuştur. Bu çalışma, çizgi filmlerin uzun vadede bireylerin yaşamında oluşabilecek durumları ele almayı amaçlamaktadır. Bu amaca yönelik olarak çocuklukta çizgi film izleme ile olumlu çocukluk yaşantıları ve kişiler arası ilişkiler arasındaki ilişki incelenmektedir. Bu çalışma, çizgi filmlerin erken çocukluk gelişimindeki öneminin anlaşılmasına yardımcı olabilir ve ebeveynler, eğitimciler ve içerik oluşturanlar için çizgi filmlere maruz kalmanın uzun vadeli sonuçlarına ilişkin bilgiler sağlayabilir.

Yöntem

Araştırma, 2023-2024 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde gerçekleştirilmiştir. Verilerin toplanmasında Google Forms kullanılmıştır. Araştırma 154 kadın (%73) ve 57 erkek (%27) olmak üzere 211 katılımcı ile gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların yaş aralığı ise 18-22 arası 145 kişi (%68,7) ve 23-28 arası 66 kişi (%31,3) şeklindedir. Araştırmada “*Sosyo-Demografik Bilgi Formu*”, araştırmacılar tarafından oluşturulan “*Çizgi Dizi/Film İzlemeye Dair Anket*”, “*Olumlu Çocukluk Yaşantıları Ölçeği*” ve “*Kişilerarası İlişki Boyutları Ölçeği(KİBÖ)*” olmak üzere dört araç kullanılmıştır. Anket, bireylerin çocukken izledikleri çizgi filmlere ilişkin ekran süresi, izlenen çizgi filmler ve en sevilen çizgi film sorularını içermektedir. Araştırma için Türkiye’de 2000’li ve 2010’lu yılların başında yayımlanan 18 çizgi film seçilmiş ve şiddet içerip içermemesine göre iki gruba ayrılmıştır. Olumlu Çocukluk Yaşantıları Ölçeği, bireylerin psikolojik iyi oluşu açısından önemli olan olumlu çocukluk yaşantılarını ölçmektedir. KİBÖ, kişiler arası ilişkileri onay bağımlılık, empati, başkalarına güven ve duygu farkındalığı olmak üzere dört boyutta ölçmektedir. Data analizi için SPSS-22 programı kullanılmıştır. Verilerin normal dağılım göstermesi dolayısıyla analiz için parametrik testler kullanılmıştır.

Sonuç ve Tartışma

Anketten elde edilen veriler ile her bir çizgi film için ekran süresi, izleyici sayısı ve en sevilen olarak seçilme sayısı frekans analiziyle tespit edilmiştir. Katılımcıların %70,02’si şiddet içeren çizgi filmleri izlemiştir. En çok izlenen çizgi filmler, şiddet içeren Tom & Jerry (%90) ile şiddet içermeyen Caillou (%70,6) olmuştur. Şiddet içerikli çizgi filmlerin daha çok tercih edilmesi sonucu, bu çizgi filmlerin çocuklar ve gençler üzerindeki etkilerinin değerlendirilmesinin oldukça önemli olduğunu göstermektedir. Ekran süresine ilişkin sorgulamada katılımcıların çoğunluğu (%56,4) günde 2-3 saat çizgi film izlediklerini belirtmiştir. Bu durum, normal kabul edildiğinde geçmişte çocukların ekranlar yerine akranlarıyla daha sık vakit geçirmesinin bir sonucu olabilir. Yeni nesil çocuklarında ekran süresinin daha fazla olması, sosyal gelişimlerinde farklı sonuçlar doğurabilir.

Ölçeklerin betimsel analiz sonuçları, katılımcıların olumlu çocukluk yaşantılarının yüksek olduğunu göstermektedir. 18-22 yaş grubu katılımcıların daha düşük puanlar almaları, ebeveynlerle ilgili durumlar veya toplumda zaman içinde yaşanan değişikliklere bağlanabilir. KİBÖ sonuçları, katılımcıların yüksek düzeyde başkalarından onay almaya bağımlı olduklarını, zayıf empati gösterdiklerini, başkalarına güvenmekte sıkıntı yaşadıklarını ve duygu farkındalıklarının az olduğunu

göstermiştir. Bu bulgular genç yetişkinlerin stres düzeyleri, duygu düzenleme becerileri ve sosyal becerileri gibi diğer faktörlerle açıklanabilir. Empati alt boyutunda cinsiyet bağlamında literatürdeki çalışmaların aksine, erkekler kadınlardan anlamlı derecede yüksek puanlar almışlardır.

Ölçeklerin karşılıklı analiz sonuçları, şiddet içerikli çizgi filmler daha çok tercih edilse de genel anlamda olumlu çocukluk yaşantılarının yüksek olduğunu göstermiştir. Şiddet içerikli çizgi film izleyenlerin olumlu çocukluk yaşantıları daha düşük bulunmuştur. Bu çizgi filmlerin insan etkileşimlerine dair zayıf örnekler sunması, saldırgan davranışları teşvik ederek çocukların bu tür davranışları öğrenmesine ve olumlu sosyal etkileşimlerin eksikliğine yol açabilir. KİBÖ sonuçlarında şiddet içeren çizgi filmlerden (Winx) birini izlemek yüksek duygu farkındalığı ile ilişkili bulunmuştur. Bu durum, bu çizgi filmin genel izleyicinin kadınlar olmasıyla açıklanabilir; araştırmalara göre cinsiyet rolleri nedeniyle kadınların duygu farkındalıkları daha yüksektir. Şiddet içerikli çizgi film izleme onay bağımlılığı ile ilişkilendirilmiştir. Şiddet içermeyen çizgi filmleri izlemeyenlerin empati düzeyleri daha düşüktür.

Korelasyon analizi sonuçlarına göre olumlu çocukluk yaşantıları, kişiler arası ilişkilerde onay bağımlılık, başkalarına güven ve duygu farkındalığı ile ilişkilendirilmiştir. Bu bulgu, kişinin yaşamının ilk yıllarının yetişkinlik için kritik olduğu fikrini desteklemektedir. Olumlu çocukluk yaşantıları ile onay bağımlılık arasında pozitif yönde anlamlı ve zayıf bir ilişki bulunmuştur. Olumlu çocukluk yaşantıları ile başkalarına güven arasındaki ilişki incelendiğinde anlamlı ve zayıf negatif korelasyonel ilişki tespit edilmiş, duygu farkındalığı ile de benzer sonuçlar elde edilmiştir. Sonuçlar onay bağımlılık ile empati arasında anlamlı ve zayıf pozitif korelasyonel ilişki olduğunu göstermiştir. Onay bağımlılık ile başkalarına güven arasında anlamlı ve zayıf negatif korelasyonel ilişki bulunmuştur. Onay bağımlılık ile duygu farkındalığı arasında anlamlı ve orta düzeyde negatif korelasyonel ilişki vardır. Duygu farkındalığı ile başkalarına güven arasında anlamlı ve orta düzeyde pozitif korelasyonel ilişki bulunmuştur.



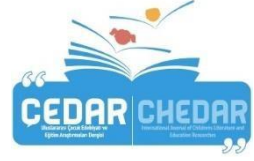


Uluslararası Çocuk Edebiyatı ve Eğitim Araştırmaları Dergisi

Cilt:7, Sayı:2, 2024, Sayfa: 19- 35

International Journal of Children's Literature and
Education Researches

Volume:7, Number:2, 2024, Page: 19- 35



Çocuk Edebiyatı Ders Kitaplarında Çocuk Kavramı

Mert BAŞBAYRAK*
Siirt Üniversitesi, Türkiye

M. Halil SAĞLAM**
Siirt Üniversitesi, Türkiye

Geliş Tarihi / Submitted: 05 / 07 / 2024

Kabul Tarihi / Accepted: 18 / 09 / 2024

Özet: Yükseköğretim kurumlarında çocuk edebiyatı dersi Eğitim ve Sağlık Bilimleri Fakültelerinin bazı bölümlerinde seçmeli ve zorunlu ders olarak okutulmaktadır. Bölümlerde farklı yazarlara ait sınırlı sayıda kaynak kullanılmaktadır. Ders kaynaklarında çocuk kavramı farklı niteliklerde ele alınmakta; kavramla ilgili farklı tanımlamalar yapılmaktadır. Yapılan farklı tanımlamalarda çocuk kavramının dolayısıyla çocuk edebiyatının sınırlarını belirsizleştirmektedir. Araştırmanın amacı çocuk edebiyatıyla ilgili çocuk gelişimi ve gelişim psikolojisi kitaplarının bakış açısını da önemseyerek sınırlılığı belli olan bir tanımlama ortaya koymaktır. Bu amaçla üniversitelerde yaygın olarak kullanılan 10 çocuk edebiyatı ders kitabı incelenmiş, elde edilen veriler çocuk gelişimi ve gelişim psikolojisi ders kitaplarıyla karşılaştırılmıştır. Çalışmada öncelikle çocuk edebiyatına, çocuk kavramının gelişimsel özelliklerine ve Türkiye'deki çocuk edebiyatı öğretiminin tarihçesine yer verilmiş bununla birlikte konuyla ilgili genel sorunlara değinilmiştir. Daha sonra çocuk kavramıyla ilgili ders kitaplarında geçen yaş aralıkları ve tanımlamalar ortaya konmuş, birbirleriyle örtüşen veya çelişen tanımlamalar tespit edilmiştir. Araştırma sonucuna göre çocuk tanımı için daha çok 2-14 yaş aralığının kullanıldığı ve çocuk edebiyatı ders kitaplarının genelde birbirlerini referans göstererek tekrara düştükleri tespit edilmiştir. Çocuk gelişimi ve gelişim psikolojisi alanındaki kaynaklara göre çocukların yaş aralığı büyük oranda 2 ve 11/13 olarak kabul edilmektedir. Dolayısıyla çocuk edebiyatı ders kitaplarının da bu yaş aralığının fiziksel ve psikolojik özelliklerine göre planlanması önem arz etmektedir. Elde edilen sonuçlar ışığında çocuk kavramının tekrar tanımlanması bununla birlikte çocuk ve ilk gençlik edebiyatı arasındaki farkın daha belirgin hale getirilmesi önerilmektedir.

Anahtar Sözcükler: Çocuk edebiyatı, çocuk edebiyatı öğretimi, çocuk kavramı, gelişim psikolojisi, çocuk gelişimi

Abstract: In higher education institutions, children's literature is taught as an elective and compulsory course in some Faculties of Education and Health Sciences departments. Different authors use a limited number of resources in the departments. In the course resources, the concept of a child is handled differently; different definitions of the concept are made. These different definitions make the concept of child and the boundaries of children's literature unclear. This study aims to put forward a definition with clear limitations by considering the perspective of child development and developmental psychology books on children's literature. For this purpose, 10 children's literature textbooks commonly used in universities were analyzed, and the data obtained were compared with those of child development and developmental psychology textbooks. In the study, first of all, children's literature, the developmental characteristics of the concept of child and the history of children's literature teaching in Turkey were given, and the general problems related to the subject were mentioned. Then, the age ranges and definitions of the concept of child in the textbooks were revealed and overlapping or conflicting definitions were identified. According to the research results, it was determined that the age range of 2-14 was mostly used for the definition of child and that children's literature textbooks generally refer to each other and fall into repetition. According to the sources in the field of child development and developmental psychology, the age range of children is mostly accepted as 2 and 11/13. Therefore, it is important to plan children's literature textbooks according to this age range's physical and psychological characteristics. In light of the results obtained, the concept of child should be

* Doktora Öğrencisi, [0000-0003-2051-0633](mailto:mertbasbayrak07@gmail.com), mertbasbayrak07@gmail.com

** Doç. Dr. M. Halil Sağlam [0000-0001-7557-7021](mailto:mhalil.saglam@gmail.com), mhalil.saglam@gmail.com

redefined, and the difference between children's and early youth literature should be clarified.

Keywords: Children's literature, teaching children's literature, child concept, developmental psychology, child development

1.Giriş

Çocuk edebiyatı ürünlerinin çocukların gelişimi üzerine önemli katkıları bulunmaktadır. Çocuğun estetik zevk kazanması, dilin güzelliğinin farkında olması ve hayal dünyasının genişliği edebiyatla olan bağıyla ilişkilidir (Bağcı Ayrancı, 2022). Çocuk edebiyatı, çocuklara yönelik yazılmış sözlü ve yazılı ürünleri kapsamaktadır. Bu ürünler çocukları edebî, sosyal ve psikolojik açıdan geliştirmektedir. Oğuzkan (2022), çocukların neden edebî ürünlere muhtaç olduğunu toplamda altı nedenle ortaya koymuştur. Söz konusu nedenler aşağıda açıklamalarıyla birlikte verilmiştir:

1. Edebiyat çocuklara hoş vakit geçirir ve onlar için eğlendirici niteliktedir.
2. Edebiyat ruha canlılık verip onların yaşama gücünü artırır. Hayat enerjisiyle hareket edilir.
3. Edebiyat insanın hayatı keşfine yardımcı olur. Edebî ürünlerle birlikte bilinmeyenler keşfedilebilir.
4. Edebiyat bir rehberlik etme görevindedir. Bazı şeyleri okuyarak tecrübe edebilirler.
5. Edebiyat kişide yaratıcı etkinlikleri özendirir. Çocukların yaratıcılığını geliştirir.
6. Edebiyat aynı zamanda güzel bir dil anlamına gelir. Bu sayede çocuklar güzel dili kazanabilir.

Çocuklar, onlara sunulan edebî ürünlerde yer alan kahramanların duygu, düşünce ve davranışlarını benimseyerek onların özelliklerinden etkilenir. Çocuk edebiyatı aracılığı ile çocukların önemli yaşantılar kazanmaları mümkündür. Okul dönemi bir diğer adıyla orta çocukluk döneminde çocuklar; yeni dostluklar kurar, ortamları tarafından kabullenilmek, önem ve değer görülme isterler. Akran gruplarına bağımlılık artar. Kendisine ait duygu ve fikirlerinin daha çok farkına varıp çevresindekilerin düşüncelerini de idrak etmeye başlar. Spor, sanat ve müzik gibi bağımsızlaştırıcı etkinlikler daha geniş dostluklar ve ilgiler oluşturur. Akademik başarı için gerekli beceriler karmaşık hâle gelir. Kızlar; özveri, sevgi, bağımlılık gibi konularını ele alan duygusal eserler bunun yanında sanat değeri taşıyan dergiler ve kitaplar okurken erkekler de soyut, duygusal düşünce içeren edebî ürünlere, spor yazılarına ve günlük olaylara ilgi duyarlar. Çocuklar, kaliteli çocuk edebiyatı eserlerinden keyif alır. Onların hayal gücü, anlayış, empati, akıl yürütme becerilerini geliştirir. Sunulan uygun literatür sayesinde çocukların dil gelişimlerine yardımcı olur. Yazarları tanıma ve onların bakış açılarını öğrenme fırsatı edinirler. Çocuk edebiyatı, çocuklara bilişsel ve estetik değerler aktarmak için çok önemli bir öğedir (Kılıncı, 2020). Bu nedenle çocuk edebiyatıyla çocuk gelişimi ve gelişim psikolojisi alanlarının birbirini destekleyen nitelik taşıması gerekmektedir. Çocuk edebiyatı yazarlarının gelişim uzmanlarının literatürünü de takip etmesi istenilen bir durumdur. Söz konusu alanlar birbirinden beslendiği sürece daha etkili ve verimli ürünler ortaya konacaktır. Aşağıda okul dönemindeki çocuğun genel özelliklerinden bahsedilmiştir.

1.1.Okul Dönemindeki Çocuğun Genel Özellikleri (6-11/13 Yaş)

Orta çocukluk, geç çocukluk yahut son çocukluk olarak da bilinen bu dönemde çocuğun okuma-yazma, sayısal işlem yetenekleri ve dünyayı idrak etme ve mantıklı düşünme tarzlarında önemli gelişmeler görülmektedir. Bu dönemde anne ve babayla kurulan uyumlu ilişkinin yanı sıra okul başarısı da ciddi önem taşır. Psikososyal ve ahlaki gelişim büyük bir hızla yol alırken duygusal ve toplumsal adaptasyon sürecinde aile ilişkileri etkili olmaya devam etmektedir (Yazgan İnanç, Kılıç Atıcı ve Bilgin, 2019).

Okul döneminin başlarında olumsuz ve dengesiz bir gelişim dikkat çekicidir. Bilhassa 6 yaşa isabet eden gelişim özellikleri, 7 yaştan başlamak üzere yerini daha düzenli ve dengeli bir evreye bırakır. Çocuk artık bu çağda dil gelişimi ve motor gelişim bakımından önemli adımlar katetmiş ve hızlı yürüyebilen, futbol oynayabilen, ok atabilen ve iki elini bağımsızca kullanabilen bir birey hâline dönüşmüştür (Yavuzer, 2022).

Çocuğun birçok alanda gelişim gösterdiği ergenlikten bir önceki dönem olan okul çağı çocukluk dönemi bedensel, devinsel, cinsel, bilişsel, dil gelişimi, duygusal, toplumsal ve ahlaki gelişim olarak

daha detaylı şekilde incelenmiştir.

1.1.1. Bedensel Gelişim

Bu yaşlarda çocukların büyüme hızında kayda değer artışlar görülmez. Boy artışı yavaştır. Yıllık boy artışı yaklaşık olarak 5.5 cm'dir. 11-12 yaşlarındaki kız ve erkek çocuklarının boyu ortalama 145 cm'dir. Ağırlık artışı da aynı boy artışı gibi yavaş seyreder. Dönemin başında ortalama ağırlık 24 kg iken dönem sonuna doğru 35 kg civarlarına yükselme olur. Kas ve kemikler yeterli olgunluğa erişmediği için hassas işler yapmakta zorlanılır (Selçuk, 1997).

1.1.2. Devinsel Gelişim

Kasların gelişimiyle birlikte çocuk atlama, hoplama, sıçrama, koşma gibi davranışları yapabilmektedir. Altı yaşında olan çocukların birçoğu bisiklet kullanabilir, paten kayabilir ve ağaca tırmanabilir. İlkokul döneminin sonundakiler ise söz konusu başında bulunanlara göre daha az aktiftirler. Devinsel yeteneklerde, okul öncesi döneme kıyasla her iki cinsten de belirgin gelişmeler ortaya çıkar. İlköğretimin ilk üç yılında yürüme ve koşma hareketlerine benzer kaba motor içeren becerilerde sorun yaşanmaz. Fakat parmak hareketlerini becerikli bir şekilde kullanamazlar. Bu beceri özellikle ilkokullardaki yazı dersleriyle birlikte gelişir (Yazgan İnanç, Kılıç Atıcı ve Bilgin, 2019).

1.1.3. Cinsel Gelişim

Okul çağı çocuklarda bu dönemde cinsel dürtüler durgunluk yaşamaktadır. Örtülü dönem olarak adlandırılan dönemde kız ve erkek çocuklar hem cinsleriyle yakın ilişki kurarlar. Oyuna fazlaca önem verirler. Aynı cins ebeveyn ve diğer yetişkinler ile özdeşleşme büyük ölçüde önem kazanır (Selçuk, 1997).

1.1.4. Bilişsel Gelişimi

Piaget için bilişsel gelişim dört dönemdedir. Bu dönemler değişmez bir sırayla olur, geri dönüşe imkân vermeyen bir hiyerarşi oluştur, sonraki dönemler ise önceki dönemin kazanımlarını kapsar. Bu dönemde yaşanan bazı olumsuz durumlar sonraki dönemi de etkiler (Ateş, 2020). Duyusal motor dönem (0-2 yaş), işlem öncesi dönem (2-7 yaş), somut işlemler dönemi (7-11 yaş) son olarak da soyut işlemler dönemi (11 yaş ve üzeri) şeklinde kategorize edilir. Araştırma kapsamında okul dönemi çocukları incelendiği için bu dönemi içerisinde barındıran somut işlemler dönemi daha detaylı olarak ele alınmıştır.

Özellikle “Somut İşlemler Dönemi” olarak da bilinen ve 7-11 yaş aralığını kapsayan çocuklarda; çocukların sahip olduğu düşünme becerileri yetişkinlerin düşünme becerilerine eskisinden daha fazla benzer (Ateş, 2020). Bu dönemde çocuk benmerkezcilikten kurtularak ve empati kurmayı öğrenir (Aral ve Doğan Keskin, 2018). Mantıklı düşünmenin yanında; boyut, zaman, mekân, sayı, uzaklık ve hacim kavramları oturmaya başlar. Problemlerin çözümü somut nesnelere, “burada” ve “şimdi” gibi anlık durumların var olmasıyla bağlantılıdır. Söz konusu dönem içerisinde çocuklar yalnızca doğrudan kişisel deneyim yaşadıkları yani tecrübe ettikleri durumlar hakkında fikir yürütebilirler. O nedenle öğrenmeleri de somutlaştırma yoluyla daha etkili olur. Akıl yürütmeye denence ile ilgili ya da gerçeğe zıt önermelerle başlamak zorunda kaldıklarında ise zorluklarla karşılaşır. Nesnelere sınıflayabilir, parça-bütün ilişkini kurabilirler. Sayı, madde, uzunluk, alan ve ağırlık gibi birçok korunum becerisine sahip olurlar (Yavuzer, 2022; Yazgan İnanç, Kılıç Atıcı ve Bilgin, 2019; Selçuk, 1997).

1.1.5. Dil Gelişimi

Dil, çocuğun fiziksel ve sosyal çevresini yansıtan önemli bir unsurdur. Çocuklar fikirlerini anlatmaya başladığında daha üst düzeyde düşünme şekli geliştirirler. Çocuklar hayatlarının ilk günlerinden başlamak üzere çevrelerindeki sesleri algılar. Sesler çıkarıp içinde yaşadıkları toplumda konuşulan dildeki temel yapıları kazanma yolunda ilerler. Dil, bütün kuralları ve farklılıklarıyla birlikte geçirilen yaşantılar esnasında doğal olarak edinilir. Çocuklar dili modellerini dinleyerek ve aynı zamanda bu modelleri taklit edip geri iletimi algılayarak, tecrübelerini ve düşüncelerini paylaşarak öğrenir. Çocuklar dili edinirken öncelikli modelleri ebeveynleri sonra diğer aile üyeleri, daha sonra sosyal çevrede ve okul çevresinde etkileşimde buldukları diğer kişilerdir. Söz konusu modeller kadar çocuklara sunulacak zengin dil çevreleri de onların dili etkili bir şekilde kazanmalarını ve bunu yaratıcı şekilde kullanmalarını destekler (Güven ve Bal, 2000).

Çocuklar yeni sözcükleri çok çabuk edinebilmekte ve 6 yaşına geldikleri zaman 8000 ile 14000 sözcük dağarcığına sahip olmaktadır. İlerdeki yaşlarda bu sayı daha da artmaktadır. Çocuklar, adları eylemlerden önce öğrenmekte bunu sırasıyla sıfatlar, zamirler, bağlaçlar ve öznesi belli olan sorular izlemektedir. Çocuklar öğrendikleri yeni sözcükleri bağlama, kullanıma ve diğer sözcüklerle bağlantısına dikkat ederek öğrenir. Çocuklarla ne fazla çok konuşulur ve onlara ne fazla çok kitap okunursa veya kendileri kitap okursa o ölçüde çok sözcük öğrenme imkânlarına sahip olacaklardır (Yazgan İnanç, Kılıç Atıcı ve Bilgin, 2019).

1.1.6. Duygusal Gelişim

Çocuklar için altıncı yaş (6-9 yaş arası dönem), olayları başka birinin açısından görme ve buna uygun olarak davranabilme aşamasının başlangıcı sayılabilir. Bu yaştan sonra çocuk kendisini başkasının yerine koyabilir. Empatik yeteneklerinin gelişmesiyle birlikte çocuk, artık daha uzak yerlerde yaşayan insanların başına gelenleri de algılayabilir. 10-12 yaş aralığında ise çocuk artık dünya sorunları hakkında da düşünerek tanımadığı kişiler hakkında da empati kurabilir (Shapiro, 2000).

Bunun yanında çocuğun kendince bir şeyler üretmek ve başarılı olmak için çalıştığı bu dönemde takdir edilmek onlar için çok önemlidir. Eğer çocuk destek görürse öz saygısı artar aksi takdirde aşağılık duygusuna kapılır. İyi bir öğretmen, gelişimin tam da bu evresinde çocuklar için fazlaca pozitif etkiler bırakabilir. Yani çocuklar bu yaşlardayken sözel onay ve pekiştireçlere önemli ölçüde gereksinim duyarlar (Yazgan İnanç, Kılıç Atıcı ve Bilgin, 2019; Selçuk, 1997).

1.1.7. Toplumsal Gelişim

Son çocukluk denilen dönemde çocuk; arkadaş, oyun ve sınıf grubu gibi birçok grubun içinde yer alır. Bu durum da onu, aynı ergenlerdeki gibi kendi cinsiyetindeki tüm faaliyetlere katılmaya ve dostlarıyla iletişime sevk eder. Söz konusu evrede ortaya çıkan bazı toplumsal özellikler; kolay etkilenmek, karşıt görüşte olmak, rekabet ve sorumluluk olarak sıralanabilir (Yazgan İnanç, Kılıç Atıcı ve Bilgin, 2019; Yavuzer, 2022).

1.1.8. Ahlâk Gelişimi

Çocuklarda ahlâk gelişimi denildiği zaman akla ilk gelen şey toplumsal kurallardır. Çocuğun toplumla uyumlu yaşayabilmesi ve doğru yanlış kavramlarını kazanabilmesi, adalet duygusunun yerleşebilmesi, kanun ve kurallara uygun yaşam biçimi anlaşılabilir. Kohlberg'in Ahlakî Gelişim Kuramına göre ele alınacak olursa çocuklar okul çağının ilk döneminde kendi çıkarlarını da dikkate alarak diğer insanların çıkarlarını da kabul eder. Dönemin sonlarına doğru ise içinde yaşanılan toplumun kuralları ve görüşleri dikkate alınarak çatışmadan uyum içinde yaşamaya başlanılır (Yavuzer, 2022).

Önemi çokça fazla olan çocuk edebiyatının gelişimsel boyutu dikkate alınmasının yanı sıra etkili ve verimli bir şekilde öğretilmesi de büyük önem arz etmektedir. Yükseköğretim kurumlarının bazı bölümlerinde çocuk edebiyatı seçmeli ve zorunlu bir ders olarak okutulmaktadır. “Çocuk edebiyatı derslerinin niteliği, okul öncesinden yükseköğretime değin çocuk edebiyatı öğretiminin niteliğini belirler” (Kanat Soysal, 2019, s. 474). Bu sebepten dolayı çocuk edebiyatının yanı sıra çocuk edebiyatının öğretimi de fazlaca dikkate alınması gereken bir meseledir.

1.2. Türkiye’de Çocuk Edebiyatı Öğretiminin Tarihçesi

Çocuk edebiyatı dersinin temel gayesi, “geleceğin öğretmeni olacak adaylara, öncelikle çocuk kitaplarının ne anlam ifade ettiğini, bireyin hayatındaki yerini idrak ettirmek sonra da iyi bir çocuk kitabının fiziksel ve içerik özelliklerini bütün ayrıntılarıyla öğretmektir” (Temizyürek, 2015, s. 301). Dersi alan öğrenciler kazanım olarak çocuk edebiyatının temel özelliklerini bilir; bu kapsamda okul öncesi dönemden başlayıp okuma kültürü edinmeyi içselleştirmiş bireyler yetiştirme (Samur ve Kavcar, 2015) becerisine sahip olur. Uygulanan program sonrasında öğrencilerden çocuklara yaş aralıklarına göre hangi kitapları önermeleri gerektiğini ve çocuklara kitap sevgisini nasıl kazandırabileceklerini bilmeleri beklenmektedir. Türkiye’de “çocuk edebiyatı” kavramı ancak 1900’lü yılların başında gündeme gelmiş; bir öğretim alanı olarak 1925 yılında ele alınmıştır. (Gürel, 2014). İbrahim Alâettin Gövsa'nın 1925 yılında “Bediî Terbiye” başlıklı çalışması çocuk edebiyatı alanında öncü olan eserlerdendir. Bediî Terbiye adlı eser Tanin Matbaası'nda Resimli Gazete tarafından 1925'te kitap şeklinde basılmıştır. İbrahim Alâettin Gövsa, “Çocuk Şiirleri (1911)” ve “Bediî Terbiye (1925)”nin

yayımlanma tarihleri arasındaki zamanda çocukları hedef alarak şiir kitabı yayımlayan Ali Ulvi “Çocuklarımıza Neşideler”, Tevfik Fikret “Şermin”, Ziya Bey Gökalt “Kızıl Elma”, Ali Ekrem “Şiir Demeti”, Sabri Cemil, İbrahim Aşkî, Osman Fahri, Suad Fahir, Ruşen Eşref, Muallim Siracüddin, Orhan Seyfi vb. bazı eserleri ve şairleri misal olarak işaret eder. Çocuk edebiyatının artık garip sayılmayacağını söyler (Oktay, 2017). Çocuk edebiyatı öğretimi İbrahim Alâettin Gövsa'nın çalışmalarının bir sonucu olarak ilk kez lise felsefe derslerinin içeriğinde ayrı bir konu olarak ele alınmaya başlamıştır. Çocuk edebiyatı öğretiminin ayrı bir ders olarak öğretmen okullarında okutulması ancak 1950'li yılların başında olmuştur. 1953 programıyla birlikte çocuk edebiyatına ayrı bir önem verilmeye başlanmış; Türkçe Çocuk Edebiyatı (1953) ismiyle Kemal Demiray'ın yayımladığı eser Millî Eğitim Bakanlığınca öğretmen okullarında okutulmuştur (Gürel, 2014; Demircan, 2007).

1966 yılına değin Kemal Demiray'ın yayınladığı “Türkçe Çocuk Edebiyatı” isimli eseri öğretmen okullarında söz konusu edilen alanda okutulan tek kitaptı. Enver Naci Gökşen'in yazdığı “Örnekleleriyle Çocuk Edebiyatımız” eseri 1966'da yardımcı kitap olarak kabul edilmiştir. Daha sonraki yıllarda öğretmen okullarının yanı sıra eğitim enstitülerinde de çocuk edebiyatı dersinin okutulduğu görülmektedir. İki yıllık eğitim enstitülerinin alakalı bölümlerinde “Çocuk Edebiyatı” ders kitabı 1976 yılında Millî Eğitim Bakanlığınca yayımlanmıştır (Gürel, 2014). Kitabı Dr. Ferhan Oğuzhan yazmıştır.

Öğretmen yetiştirme sistemi değiştirilip ilk öğretmen okullarının öğretmen liselerine dönüştürülmesi ve Yüksek Öğretmen Okullarının kapatılması zamanında (1973-1980) çocuk edebiyatı dersi eğitim sistemi programlarından çıkmaya başladı. 1990'ların başlarında çocuk edebiyatı dersi tekrar gündeme gelerek Kız Meslek Liselerinin çocuk gelişimi bölümlerine ortak ve seçmeli derslerden birisi olarak 1994-1995 eğitim öğretim yılından sonra son sınıfta okutulmak üzere haftada dört saat konmuştur. Bu alana göre hazırlanan kitap ise 1997 yılında yayımlanan Öner Civaroğlu'nun “Çocuk Edebiyatı” eseridir. Daha sonraki yıllarda Anadolu Öğretmen Liselerine de çocuk edebiyatı dersi konmuş, Hüseyin Tuncer ve Mehmet Yardımcı'nın “Anadolu Öğretmen Liseleri İçin Çocuk Edebiyatı (2000)” kitabı okutulmuştur (Gürel, 2014).

Türkiye'deki çocuk edebiyatı öğretimi bağlamında yükseköğretim kurumlarında öğretimi yapılan çocuk edebiyatı dersleri, çocuk gelişimi, Türk dili ve edebiyatı ve kütüphanecilik gibi bölümlerde ortak müfredat olmadan seçmeli ders olarak okutulagelmıştır. Bu süreçte Gazi Üniversitesinin Kastamonu Eğitim Fakültesinde 1996-1999 yılları arası dönemde Türk dili ve edebiyatı eğitimi bölümünde öğrenim gören öğrenciler 3 ve 4. sınıftayken çocuk edebiyatı dersini her iki dönemde de haftada toplam 4'er saat olmak üzere alarak bir ilki gerçekleştirdiler (Gürel, 2014). Çocuk edebiyatı dersleri Eğitim Fakültelerinin yeniden yapılandırılması esnasında gündeme gelmiş derslerdendir. Kız Meslek Liseleri ve Öğretmen Liselerinde okutulan çocuk edebiyatı derslerine Eğitim Fakülteleri ders programlarında da yer verilmesi bir dönemi başlatmıştır (Özdemir, 2014).

“Çocuk edebiyatı öğretiminin Yükseköğretimin gündemine gelmesi 1998-1999 öğretim yılında başlar” (Şirin, 2014, s. 306). Okul öncesi öğretmenliğinde 4 ve 5. yarıyılıda haftada toplam 2 saat olarak okutulan ve 3 kredilik bir ders hâlinde olan çocuk edebiyatı; Türkçe öğretmenliği, sosyal bilgiler öğretmenliği, işitme engelliler öğretmenliği, din kültürü ve ahlâk bilgisi öğretmenliği ve sınıf öğretmenliği ve bölümlerinde 6. yarıyılıda haftada toplam 3 saatlik bir ders şeklinde kendine alan bulmuştur. Bu aşamadan sonra birçok kitap yazıldı ve okutuldu. Hafıza Çakmak Güleç ve Hulusi Geçgel'in hazırladığı “Çocuk Edebiyatı” kitabı ilk olarak okul öncesi öğretmenliğindeki çocuk edebiyatı dersini hedef almıştır (Gürel, 2014).

1998-1999 yıllarında başlayarak 2006-2007 eğitim-öğretim yılına değin uygulama durumunda olan öğretmen yetiştirme lisans programlarının kimisinde yer alan çocuk edebiyatı dersinin 2006-2007 eğitim-öğretim yılında uygulamaya alınan güncellenmiş yeni programlarda önceki yerini pek fazla muhafaza edemediği görülmektedir (Sever, 2006). Bu olumsuz gelişmeyle birlikte eğitim fakülteleri lisans programlarından engellilerle ilgili öğretmenlikler, sosyal bilgiler öğretmenliği ve din kültürü ve ahlâk bilgisi öğretmenliği gibi bölümlerden çocuk edebiyatı dersi kaldırılmıştır. Bu ders okul öncesi öğretmenliğinde sadece 4. dönemde haftada 3 saate, sınıf öğretmenliğinde 4. dönemde 2 saate ve Türkçe öğretmenliğinde de 5. dönemde haftada 2 saate indirildi. Daha sonraki yıllarda “Çocuk Edebiyatı Metin Yazarlığı” ve “Çocuk Edebiyatı Eleştirisi” gibi seçmeli dersler açılarak bu açık kapatılmaya çalışılmıştır. Fen Edebiyat Fakültelerinin Türk dili ve edebiyatı bölümlerinde çocuk edebiyatı dersi seçmeli olarak yer alsada yeterli öğretim elemanı bulunmadığı için derse ilgi azalmıştır (Gürel, 2014).

Mübeccel Gönen (2014), Yükseköğretim kurumlarının bazı bölümlerinde çocuk edebiyatı dersinin okutulmasına rağmen derslerin içeriğinin yenilenmemekte olduğunu veya bu dersin alan uzmanı olmayan öğretim üyelerince verildiğini söylemiştir. Söz konusu edilen durum da Türkiye’de çocuk edebiyatı öğretiminin başarısını negatif şekilde etkilemektedir. Bu ders ile ilgili önemli bir sorun da dersin hangi yaş aralığına hitap ettiğinin belirli olmamasıdır. Ders kapsamında okutulan kitaplarda çocuk sınırlılığı değişken olup anlatılan konular ve konularla ilgili verilen örnekler tutarlı olmamaktadır. Örneğin Ömer Seyfettin’in veya Gülten Dayıoğlu’nun öykü ve romanları çocuk edebiyatı kapsamında değerlendirilmekte ilkökul veya lise çağındaki öğrencilere aynı düzeyde önerilmektedir. Aynı durum Tevfik Fikret, Cahit Zarifoğlu veya Mustafa Ruhi Şirin’in şiirleri için de geçerlidir. Bu konuda aday öğretmenleri daha fazla bilinçlendirecek çocuk edebiyatı ders kitaplarına ihtiyaç duyulmaktadır.

Çocuk edebiyatı dersleri bugün Eğitim ve Sağlık Bilimleri Fakültelerinin bazı bölümlerinde zorunlu ders olarak okutulmaktadır. YÖK’ün güncellenen 2018 öğretmen yetiştirme programına göre dersin adı okul öncesi öğretmenliği bölümünde “erken çocukluk dönemi edebiyatı”, sınıf öğretmenliği ve Türkçe öğretmenliği bölümlerinde ise “çocuk edebiyatı” olarak geçmektedir. Derslerin içerikleri okul öncesi öğretmenliği ve sınıf öğretmenliği bölümlerinde birebir örtüşmektedir. Sınıf öğretmenliği ve okul öncesi öğretmenliğindeki ders içeriğine bakıldığında çocuk edebiyatı ile ilgili gelişimin, çocuk edebiyatının ve bu alandaki kitaplarla tanışmanın önemi vurgulanmıştır. Ayrıca kitaplarda olması gereken çeşitli özellikler de ders içeriğinde sunulmuştur. Bazı metin türlerinin çocuklar için önemi de öne çıkarılmıştır. Türkçe öğretmenliğinde çocuk edebiyatı tarihçesi, çocuk edebiyatındaki edebî ürünlerin taşınması gereken bazı özellikler programda kendine yer bulmuştur. Bazı çocuk edebiyatı ve metin türleri, bunların işlevleri ön plana çıkarılmıştır. Görsel medya kavramı ise diğer bölümlerden farklı olarak Türkçe öğretmenliği programında yer almıştır (URL 1, 2024).

Literatürde çocuk edebiyatı ile ilgili çok sayıda araştırma olmasına rağmen çocuk edebiyatı öğretimiyle ilgili sınırlı sayıda araştırma yapılmıştır. Söz konusu durum bir eksiklik olarak görüldüğü için araştırmanın giriş bölümüne çocuk edebiyatı öğretimiyle ilgili bilgiler de eklenmek istenmiştir. Bu konuda Türk Dil Kurumunun Türk Dili dergisinin 7. Bölümü “Türkiye’de Çocuk Edebiyatı Öğretimi” büyük önem taşımaktadır. Bölümün başlıca yazılarını Fahri Temizyürek’in (2014) “Çocuk Edebiyatı Öğretimi Üzerine”; Zeki Gürel’in “Çocuk Edebiyatı Öğretimi (2014)”, Cahit Kavcar ve Özgül İnce Samur’un (2014) “Çocuk Edebiyatı Öğretiminin Önemi” başlıklı yazıları oluşturmaktadır. Alanla ilgili Yağmur Özge Uğurelli’nin (2017) ve Özlem Kanat Soysal’ın (2018) doktora çalışması bulunmaktadır. Bunun yanında Bilge Bağcı Ayrancı’nın (2022) “Çocuk Edebiyatı Öğretimi” başlıklı kitap bölümü mevcuttur.

1.3. Araştırmanın Önemi ve Amacı

Söz konusu araştırmada amaç, çocuk edebiyatıyla ilgili çocuk gelişimi ve gelişim psikolojisi kitaplarının bakış açısını da önemseyerek sınırlılığı belli olan bir tanımlama ortaya koymaktır. Bu sebeple uygun bir tanım ve yaş aralığı oluşturabilmek için öncelikle giriş bölümünde çocuk kavramının gelişimsel özelliklerine değinilmiş sonrasında çocuk gelişimi ve gelişim psikolojisi kitaplarındaki çocuk kavramının yaş aralıkları tespit edilmiştir. Araştırmanın diğer kısmını oluşturan çocuk edebiyatı bölümünde ise literatürden yararlanılarak tanımlamalar ve yaş aralıkları ortaya konmuştur. Araştırma kapsamında aşağıdaki alt problemlere cevap aranmaktadır.

1.4. Araştırma Problemleri

1. Çocuk gelişimi ve gelişim psikolojisi kitaplarında çocuk kavramıyla ilgili hangi yaş aralıkları kullanılmıştır?
2. Çocuk edebiyatı ders kitaplarında çocuk kavramı nasıl tanımlanmıştır?
3. Çocuk edebiyatı ders kitaplarında çocuk edebiyatı kavramı nasıl tanımlanmıştır?
4. Çocuk edebiyatı ders kitaplarında atıf yapılan başlıca kaynaklar nelerdir?
5. Çocuk edebiyatı ders kitaplarında çocuk kavramı tanımlanırken hangi yaş aralıkları kullanılmıştır?

1.5. Sınırlılıklar

Çocuk gelişimi ve gelişim psikolojisi kitaplarında çocuk kavramının yaş aralıkları bölümünde 10 çocuk gelişimi/gelişim psikolojisi kitabındaki yaş aralıkları incelenmiştir. Literatür taraması bölümünde yer alan gelişimsel anlamda çocuğun genel özellikleri ise araştırmanın hacmini fazla artırmamak için yalnızca okul çağı çocukluk dönemiyle sınırlı tutulmuştur.

Çocuk edebiyatı kitapları açısından çocuk kavramı bölümünde 10 çocuk edebiyatı kitabında çocuk ve çocuk edebiyatı kavramının ele alınmış biçimleriyle birlikte bu kitaplarda yer alan çocuk kavramının alıntılı olduğu ana kaynaklar ve çocuk kavramının yaş aralıkları ile ilgili bilgiler verilmiştir.

2. Yöntem

2.1. Araştırmanın Türü

Araştırmada, amaç kapsamında nitel araştırma uygulanmıştır. Nitel araştırmacılar, araştırmaları sırasında bir şeyin ne kadar iyi veya ne kadar fazla olduğuna cevap aramaktan ziyade derinlemesine bakış açısı elde etmeye çalışırlar (Büyüköztürk vd., 2020). Bu nedenle derinlemesine araştırmalar sözü edilen geniş bakış açısıyla sıklıkla yapılır. Nitel araştırmalar; doküman analizi, gözlem ve görüşme gibi nitel veri toplama yöntemleri kullanılan bir araştırma türüdür (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Toplum bilimlerinin bazı alanlarında kullanılan doküman analizinde ilgili alandaki görsel ve yazılı dokümanların analizi için büyük çaplı bir kaynak araştırması yapılır (İslamoğlu, Alnıaçık, 2019). “Araştırmacı belgesel kaynak taramasıyla topladığı verileri, kendi amacı doğrultusunda seçerek kullanır” (Daşdemir, 2021, s. 101). Bu kapsamda 10 çocuk gelişimi/gelişim psikolojisi ve 10 çocuk edebiyatı kitabı doküman incelemesi modeliyle derinlemesine bir şekilde çocuk kavramını ele alış biçimi bakımından incelenmiştir.

2.2. Veri Kaynakları

Araştırma kapsamında belirlenen 10 çocuk gelişimi/gelişim psikolojisi ve 10 çocuk gelişimi kitabı çalışma materyalini oluşturmaktadır. Bu materyaller seçilirken çocuk gelişimi/gelişim psikolojisi ve çocuk edebiyatı alanında uzman olan 3 akademisyenden görüş alınmış ve görüşleri doğrultusunda en sık önerilen kitapların kesişim kümesi araştırmanın çalışma materyalleri olarak belirlenmiştir.

2.3. Veri Toplama Aracı

Verilerin doğru bir şekilde toplanabilmesi adına araştırma kapsamındaki dokümanlar uzmanların görüşleri alınarak belirlenmiş ve araştırmayla ilgili ortaya konan tespitler alan uzmanlarına sorularak ve bunlar karşılaştırılarak geçerlik ve güvenilirlik sağlanmıştır. Bu bağlamda inandırıcılık, aktarılabilirlik, tutarlılık ve doğrulanabilirlik ölçütlerine dikkat edilmiştir (Arslan, 2022).

2.4. Veri Toplama Süreci ve Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında çalışma materyalindeki kitaplardan doğrudan alıntı yoluyla veri toplanmıştır. Bu veriler işlenerek bütünlük oluşturacak şekilde aktarılmıştır. Verilerin bütüncül gözükmesi için tablolardan yararlanılmış kitapların adları, atıf yaptığı kaynaklar ve kullandıkları yaş aralıkları tabloya yerleştirilmiştir.

3. Bulgular

3.1. Çocuk Gelişimi ve Gelişim Psikolojisi Kitaplarında Çocuk Kavramının Yaş Aralıkları

Bu bölümde araştırmanın 1. alt problemine cevap aranarak çocuk gelişimi ve gelişim psikolojisi kitaplarında yer alan çocuk kavramına ilişkin yaş aralıkları tablolştırılıp verilmiştir.

Tablo 1. Çocuk Gelişimi ve Gelişim Psikolojisi Kitapları Yaş Aralıkları

Yazar	Kitabın Adı	Yaş Aralığı/Arahkları
Selçuk (1997)	Eğitim Psikolojisi: Gelişim-Öğrenme	18 ay – 12 yaş
Cole ve Morgan (2001)	Çocukluk ve Gençlik Psikolojisi	2-11/13 yaş
Aydın (2006)	Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi	2-12 yaş
Bee ve Boyd (2009)	Çocuk Gelişim Psikolojisi	2-12 yaş

Kılıçaslan Çelikkol (2010)	Gelişim Psikolojisi	2-11 yaş
Yazgan İnanç, Kılıç Atıcı ve Bilgin (2019)	Gelişim Psikolojisi	3-11 yaş
Balkaya Çetin (2019)	Çocuk Psikolojisi	3-ergenliğe kadar
Tuzcuoğlu (2020)	Eğitim Psikolojisi: Gelişim ve Öğrenme	2-11/13 yaş
Ulaş (2020)	Gelişim Psikolojisi	3-11 yaş
Yavuzer (2022)	Çocuk Psikolojisi	2-11/13 yaş

Tablo 1 incelendiğinde; Selçuk (1997), erken çocukluk (18 ay-6 yaş) ve geç çocukluk (6-12 yaş) olmak üzere çocukluk dönemini ikiye ayırmıştır. Bu kavramlara göre 18 ay ile 12 yaş aralığı çocuk olarak kabul edilmiştir.

Cole ve Morgan (2001), ilk çocukluk dönemini 2'den 6 yaşına kadar, çocukluk dönemini ise kızlar için 6'dan 11, erkekler içinse 6'dan 13 yaşına kadar ele almıştır. Bu verilerden hareketle çocukluğun tümünü 2-11/13 yaş aralığında ortaya koymak mümkündür.

Aydın (2006), çocukluk dönemini ilk çocukluk dönemi (2-6 yaş) ve erinlik dönemi (6-12 yaş) şeklinde ayırmıştır. Daha sonrasında ise ergenlik döneminin başladığını söylemiştir. Bu yaş aralıkları birleştirildiği takdirde 2-12 yaş arasına "çocuk" denir.

Bee ve Boyd (2009), okul öncesi yıllarda görülen koşut gelişimlerin ve ilkokul yıllarında görülen koşut gelişimlerin kısa bir özeti gösterdiği tabloda yaş aralığını, 2-6 ve 6-12 olarak sınırlandırmıştır. Daha sonra ise ergenlik tablosu oluşturulmuştur. Bu sebepten dolayı kitapta çocukluk kavramının 2-12 yaş arasında ele alındığı tespit edilmiştir.

Kılıçaslan Çelikkol (2010), çocukluğu ilk çocukluk dönemi ve son çocukluk dönemi şeklinde ikiye ayırmıştır. İlk çocukluk dönemi iki yaş civarlarında başlar, 5-6 yaşına kadar sürer. Son çocukluk ise ilköğretim yıllarının birinci kademesini içeren, 6-11 yaş dilimini kapsayan dönemdir. Buna göre çocukluk kavramının yaş aralığı 2-11 arası belirlenmiştir.

Yazgan İnanç, Kılıç Atıcı ve Bilgin (2019), ilk çocukluk veya okul öncesi dönem (3-5 yaş) bununla birlikte orta çocukluk veya okul dönemi (6-11 yaş) olarak çocukluğu ikiye ayırmıştır. Buradan hareketle çocuk kavramının 3-11 yaş aralığında kabul edildiği görülmektedir.

Balkaya Çetin (2019), çocukluk dönemini, ilk çocukluk (3-5 yaş) ve ikinci çocukluk (6 yaş-ergenliğe giriş) olarak ikiye ayırmıştır. Bu tespitlere göre çocukluk kavramının 3 yaşında başlayıp herhangi bir sınır koyulmaksızın ergenliğe kadar sürdüğü açıkça görülmektedir.

Tuzcuoğlu (2020), çocukluk dönemini, ilk çocukluk dönemi (2-6 yaş) ve son çocukluk dönemi olarak ikiye ayırmıştır. Son çocukluk dönemi, ilköğretim birinci kademeyle de içine alan kızlar için 6-11, erkekler için 6-13 yaşlarını kapsar. Çocuk kavramı ise bütünüyle 2-11/13 yaş aralığında ele alınmıştır.

Ulaş (2020), çocukluk dönemini ilk çocukluk ve ikinci çocukluk dönemi olarak ikiye ayırmaktadır. İlk çocukluk dönemi 3-6 ve ikinci çocukluk dönemi ise 7-11 yaş aralığındadır. İncelenen kaynağa göre çocukluk bütün olarak 3-11 yaş aralığında ortaya konmaktadır.

Yavuzer (2022), ilk çocukluk ve son çocukluk olmak üzere çocuk kavramını ikiye ayırmıştır. İlk çocukluk için yaş aralığı 2-6 arası olarak ortaya konurken son çocukluk kızlarda 6-11 ve erkeklerde 6-13 aralığındadır. Kitapta cinsiyet ayrımı yapılarak çocuk kavramının bütünüyle, kızlarda 2-11, erkeklerde ise 2-13 olarak ele alındığı görülmektedir.

3.2.Çocuk Edebiyatı Kitaplarında Çocuk Kavramı

Çocuk edebiyatı kitaplarında çocuk kavramı bölümünde 10 çocuk edebiyatı kitabındaki çocuk ve çocuk edebiyatı kavramının tanımlanış biçimleriyle birlikte söz konusu kitaplarda yer alan çocuk kavramının alıntılanıldığı ana kaynaklar ve çocuk kavramının yaş aralıkları ile ilgili bilgiler verilmiştir.

3.3.Çocuk Edebiyatı Kitaplarında Çocuk Kavramının Tanımı

Bu bölümde araştırmanın 2. alt problemine cevap aranarak aşağıdaki tanımlara yer verilmiştir:

Çakmak Güleç ve Geçgel (2005, s. 9), çocuk kavramını tanımlarken Türkçe sözlükteki tanımı

kullanmışlardır. “Çocuk, bebeklik çağı ile ergenlik çağı arasındaki gelişme döneminde bulunan insan” şeklinde ortaya konmuştur.

Kıbrıs (2006, s. 3), çocuk tanımı için Oğuzkan ve Alaylıoğlu'nun (1968) “Ansiklopedik Eğitim Terimleri Sözlüğü'ne” atıf yapmıştır. “Çocuk, olgunluğa erişinceye dek, her yaştaki erkek ve kızlar için yapılan bir nitelendirme. Çocuk edebiyatı kapsamı içindeki çocuk ise bebeklik çağının bitimiyle ergenlik çağı arasındaki gelişme döneminde bulunan kişidir. Bir başka deyişle çocuk; süt emme çağını bitirmiş yaklaşık 2-14 yaş arasındaki, ergenlik çağına ulaşmamış insan yavrusudur.” Çocuk kavramı, belirli bir aralık belirtilip 2-14 yaş aralığında yer alan bebeklikle ergenlik arasındaki dönem olarak nitelendirilmiştir.

Oğuzkan (2010, s. 2), kitabında Alaylıoğlu ve Oğuzkan'ı (1976) kaynak göstererek çocuğun tanımını “iki yaşından ergenlik çağına kadar süren büyüme dönemi içinde bulunan insan yavrusu veya henüz erinlik dönemine erişmemiş kız veya erkek” ifadesiyle ortaya koymuştur. Oğuzkan'ın (1974)'ün “Eğitim Terimleri Sözlüğü'ne” de atıf yapıp “bebeklik çağı ile ergenlik arasındaki gelişme döneminde bulunan insan” tanımına da yer vermiştir. Oğuzkan, kendisi de bir tanım yaparak “İnsan ömrünün genellikle 2-14 yaşları arasında geçen gelişme dönemine çocukluk çağı adı verilir” demiştir. Sonuç olarak Oğuzkan, kitabında kendisinin de yazar olduğu başka kitaplara sıklıkla atıf yapmış ve çocuk kavramı için 2-14 yaş aralığını kullanmıştır.

Temizyürek, Şahbaz ve Gürel (2016, s. 1), Yavuzer'e (1993) atıf yaparak çocuk kavramını “bireyin doğum döneminden başlayarak, ergenlik evresine kadar süregelen gelişim dönemi” ifadesiyle tanımlamıştır. Öncül (2000)'ün tanımını da “olgunluktan önceki bir yaşta bulunan her kız ve erkek” cümlesiyle ortaya koymuştur. Kitapta çocukluk dönemi kendi içinde bebeklik (0-2 yaş), okul öncesi çocukluk dönemi (2-6 yaş) ve okul çağı çocukluk dönemi (6-11/13 yaş) olarak sınıflandırılmıştır. Bu sınıflandırmadan hareketle çocukluk kavramı 0-13 yaş arası dönem olarak ele alınmıştır.

Arıcı (2016, s. 1), çocuk kavramının tanımı için “TDK Sözlük'e (1998) atıf yapmıştır. Çocuk, “küçük yaştaki oğlan veya kız; soy bakımından oğul veya kız evlat ve bebeklik çağı ile ergenlik çağı arasındaki gelişme döneminde bulunan insan anlamlarına gelmektedir.” Kendi tanımını da kullanıp “Çocuk kendine has birtakım gelişimsel özellikler gösteren, kendi ilgi alanı ve algılarına tepkiler veren bu süreçte merak, keşif ve öğrenmeye açık olan bir varlıktır.” demiştir. Arıcı (2016, s. 5), “çocukluk insan hayatının iki yaşından ergenlik çağı olan on dört yaşına kadar olan dönemi kapsar.” diyerek çocuğun yaş aralığını diğer kitaplarla paralel olacak şekilde ortaya koymuştur. Bu ifadelerden hareketle çocuk kavramının 2-14 yaş aralığında tanımlandığı görülmektedir.

Yalçın ve Aytaş, (2017, s. 13), “Genellikle bedensel ve zihinsel gelişim bakımından insanoğlunun 0-16 yaş grubuna çocuk denildiği bilinmektedir. Ancak bu sınırlamanın her zaman ve her şartta geçerli olduğunu söylemek oldukça güçtür. Nitekim bazı bilim adamları, 0-14 yaş grubunu çocukluk dönemi olarak adlandırmaktadır. Bazı ülkelerde birey çok küçük yaşlarda çocukluktan çıkabilmektedir. Bu durum kültürler, coğrafi faktörlere ve inançlara göre değişmektedir.” tanımına kitapta yer vermektedir. Bu tanımlamadan da anlaşılacağı gibi çocuk kavramının daha çok beden ve zihin boyutunun öne çıkarıldığı görülmektedir. Ayrıca çocuk kapsamının çeşitli durumlara göre değişebileceği de tanımdan anlaşılabilir bir diğer unsurdur. Kitapta yer alan başka bir ifadeye göre “Çocuk iki yaşından ergenlik çağına kadar büyüme dönemi içinde bulunan insan yavrusu; henüz ergenlik dönemine erişmemiş kız ve erkek olarak tanımlanmaktadır.” Bu tanımlamalar için Yalçın ve Aytaş herhangi bir atıf yapmamıştır.

Çiçek (2017, s. 31-32), “Çocuk ya da gençlik için kesin bir saptama, belirleme yapmak olanaksızdır. Çünkü ülkeden ülkeye, hatta aynı ülkede bölgeden bölgeye farklılık göstermektedir.” diyerek bu kavramın değişkenlik gösterdiğini dile getirmiştir. “Bizim ülkemizde, genel olarak çocuk ilköğretim okullarının ve ortaöğretim okullarının kapsamında olanlardır (6/7-14/15, 14/15-18 yaşları).” Bunun dışında çocuklukla ilgili farklı yaş aralıklarını da ortaya koyup “Çocukluk, yasalarımıza göre 18 yaşında bittiği kabul edilirken, iş kanunu 16 yaşını, okullarımız ise 14/15 yaşını kabul ediyor.” tespitini yapmıştır. Çiçek'in kitabında bu tanımlamalarla ilgili herhangi bir atıfa rastlanmamıştır. Kendisi farklı açılardan çocuk kavramını tanımlayıp tanımladığı alana göre yaş aralıklarını ortaya koymuştur.

Şirin (2019, s. 21), Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi tanımına yer vermiştir. “Çocuğa uygulanabilecek olan kanuna göre daha erken yaşta reşit olma durumu hariç, on sekiz yaşına kadar her insan çocuk sayılır.” Bu tanımdan da anlaşılacağı gibi 18 yaşına varana kadar bireyler çocuk kabul

edilmiştir. Fakat bu tanım kültürel anlamda sorunlu olarak kabul edilebilir. Çünkü çocuk kavramı her kültürde farklı tanımlanmış, farklı yorumlanmış ve çocuğa farklı görevler atfedilmiştir. Şirin'e göre çocuk ve çocukluk modern kavramlardır. İki kavram dünyasının merkezinde değişim yer almış ve bu sebepten ötürü çocuk ve çocukluk değişim geçirmiştir. Şirin kitabında Foulquié (1994)'ye atıf yapıp "Çocukluk bir çağ değil, bir ruh hâlidir; onun ayırt edici özelliği tecrübesizlik değil, tabii bir tecrübe ihtiyacıdır." (Şirin 2019, s. 25) tanımına yer vermiştir. "Foulquié'nin "Pedagoji Sözlüğü'nde" insan hayatının ergenlikten önce gelen dönemi genellikle üçe ayrılır. İlk çocukluk veya küçük çocukluk (2 yaşına kadar); ikinci çocukluk veya orta çocukluk (2-7 yaş arası); üçüncü çocukluk veya son çocukluk (7-11/12 yaş arası). Ardından ergenlik çağı başlar." (Şirin 2019, s. 25). Şirin, bir tespitte bulunarak "Ergenlik çağına kadarki evre için çocuk edebiyatı, ergenlik çağından sonrası için ise ilk gençlik edebiyatı evresi ayrımı yapılmalıdır." (Şirin, 2019, s. 25) demiştir. Bu tanımlamalardan hareketle kitapta çocuk kavramı farklı bakış açılarıyla 0-12 ve 0-18 yaş aralığında ele alınmıştır.

Akın (2019, s. 2), çocuk kavramını tanımlarken birçok kaynağa atıf yapmıştır. TDK'den (2005) "küçük yaşta oğlan veya kız; soy bakımından oğul veya evlat; bebeklik ile ergenlik arasındaki gelişme döneminde bulunan oğlan veya kız", Şahin'den (2010), "doğum ve ergenlik çağı arasındaki dönemi yaşayan küçük insan", Yavuzer'den (2012), "eksik bir yetişkin olarak değil fakat zihinsel, bedensel, duygusal ve sosyal gereksinimlerini tamamlamak isteyen, kelimenin tam anlamıyla bir kişi", Alaylıoğlu ve Oğuzkan'dan (1976) "iki yaşından ergenlik çağına kadar süren büyüme dönemi içinde bulunan insan yavrusu veya henüz erinlik dönemine erişmemiş kız veya erkek" tanımlarını almıştır. Çocuk kavramıyla ilgili yaş aralığında Yalçın ve Aytas'a (2005) atıf yaparak insanoğlunun 0-16 yaş grubuna çocuk dendiği fakat bazı bilim insanlarının da 0-14 yaş aralığını çocuk kabul edildiği aktarılmıştır. Foulquié'den de alıntı yapılarak çocuğun 0-12 yaş aralığında olduğu belirtilmiştir. Buradan hareketle kitapta çocuk kavramıyla ilgili birçok tanıma yer verildiği ve bu tanımlardaki yaş aralıklarının da birbirlerinden farklı olduğu açıkça görülmektedir. Bu durum çocuk kavramı konusunda literatürde birlik olmadığı konusunu ortaya koymuştur.

Gezici (2020, s. 3), Yalçın ve Aytas'a (2017) atıf yaparak "Çocuk iki yaşından ergenlik çağına kadar büyüme dönemi içinde bulunan insan yavrusu; henüz ergenlik dönemine erişmemiş kız ve erkek olarak tanımlanmaktadır." açıklamasına yer vermiştir. Arıcı'dan (2016), "Çocuk, kendine has birtakım gelişimsel özellikler gösteren, kendi ilgi alanı ve algılarına göre tepkiler veren bu süreçte merak, keşif ve öğrenmeye açık olan bir varlıktır." Gezici (2020, s. 3-4) tanımını aktarmıştır. Çocukla ilgili 2-14 yaş aralığını kullanılarak ergenliğe erişmemiş kimse olarak açıklanmıştır. Bu kitapta da çocuk kavramının yaş aralığı genel itibarıyla 2-14 yaş aralığında kabul edilmiştir.

3.4.Çocuk Edebiyatı Kitaplarında Çocuk Edebiyatı Kavramının Tanımı

Bu bölümde araştırmamızın 3. alt problemine cevap aranarak aşağıdaki tanımlara yer verilmiştir:

Çakmak Güleç ve Geçgel (2005, s. 9), "2-14 yaş arasındaki kimselerin ihtiyacını karşılayan bir edebiyat alanı" açıklamasıyla çocuk edebiyatını tanımlamıştır.

Kıbrıs (2006, s. 3), çocuk edebiyatı kavramı için ise Şirin'i (1994) kaynak göstererek "ilk çocukluktan (2-6), çocukluk dönemi sonuna değin olan döneme özgü duyarlılıkların yalın bir anlatım ve çocuksu bir eda içinde dile getirilmesiyle oluşan bir edebiyat türüdür" tanımına yer vermiştir.

Oğuzkan (2010, s. 3), "çocuk edebiyatı deyişimiyle 2-14 yaşları arasındaki kimselerin ihtiyacını karşılayan bir edebiyat alanının anlatılmak istendiği açıkça görülür. Gerçekten çocuk edebiyatı deyişimi, çocukluk çağına bulunan kimselerin hayal, duygu ve düşüncelerine yönelik sözlü ve yazılı bütün eserleri kapsar." cümlesiyle çocuk edebiyatını tanımlamıştır.

Temizyürek, Şahbaz ve Gürel (2016, s. 18), çocuk edebiyatıyla ilgili tanıma kitabında "Çocukların büyüme ve gelişmelerine, hayal, duygu, düşünce ve duyarlıklarına, zevklerine, eğitilirken eğlenmelerine katkıda bulunmak amacı ile üretilen çocuksu bir edebiyattır" cümlesiyle yer vermiştir.

Arıcı (2016, s. 5), Çocuk edebiyatını tanımlarken dört kişiye atıf yapmıştır. Şirin (2000)'in, "Çocuk edebiyatı; çocukların büyüme ve gelişmelerine, hayal, duygu, düşünce ve duyarlıklarına, zevklerine, eğitilirken eğlenmelerine katkıda bulunmak amacı ile geliştirilen çocuksu bir edebiyattır." Oğuzkan'ın (2001), "Usta yazarlar tarafından özellikle çocuklar için yazılmış olan ve üstün sanat nitelikleri taşıyan eserlere verilen genel addır." Şimşek'in (2005), "Gelişme ve yetişme çağındaki

çocukların dil düzeyine, duygu ve düşünce dünyasına anlama ve kavrama becerilerine seslenen edebiyattır.” ve Uslu’nun (2007), “Bilmece, tekerleme ve masallarla sözlü olarak başlayan şiir, hikâye, roman ve diğer bazı edebi türlerle devam eden genellikle on beş yaş ve altı çocukların anlama ve kavrama seviyelerine uygun çalışmalar ve yayınları kapsayan edebiyattır.” tanımlarına yer vermiştir.

Yalçın ve Aytaş, (2017, s. 19), çocuk edebiyatı kavramını kitapta 0-16 yaş arası çocukların fiziksel, duygusal ve zihinsel gelişimine yardımcı olacak bir eğitim süreci olarak nitelendirilmiştir. Tanımı ise “Çocukların büyüme ve gelişmelerine; hayallerine, duygularına, düşüncelerine, yeteneklerine ve zevklerine hitap eden, eğitirken eğlenmelerine katkıda bulunan sözlü ve yazılı verimlerin tamamıdır.” cümlesiyle yapılmıştır.

Çiçek (2017, s. 33), çocuk edebiyatı için “16 yaşından küçükleri ilgilendiren bir çocuk edebiyatı olmalı ve özgünlüğünü sergilemeli.” açıklamasını yapmaktadır.

Şirin (2019, s. 25), çocuk edebiyatını tanımlarken ise Kaminski (2009)’ye atıf yaparak “Yalnızca çocuklar için yazılmış metin türlerinin genel adı” cümlesine yer vermiştir. Şirin, kendi kaynaklarındaki tanımlara da yer verip çocuk edebiyatının ne olduğunu açıklamıştır. “Çocuk edebiyatı, temel kaynağı çocuk ve çocukluk olan; çocuğun algı, ilgi, dikkat, duygu-düşünce ve hayal dünyasına uygun; çocuk bakış açısını ve çocuk gerçekliğini yansıtan; ölçüde, dilde, düşüncede ve tiplerde çocuğa göre içeriğini yalın biçimde ve içtenlikle gerçekleştiren; çocuğa okuma alışkanlığı kazandırması yanında, edebiyat, sanat ve estetik yönünden gelişmesine katkı sağlayan, çocuğu duyarlı biçimde yetişkinliğe hazırlayan bir geçiş dönemi edebiyatıdır.” (Şirin 2019, s. 26). Bu tanımın kısa hâline de yer verip Şirin (2012)’e atıf yapmıştır. “Çocuk edebiyatı, sınırları uçsuz bucaksız çocuk ev çocukluk olan, çocuklara yönelik edebiyat değeri taşıyan bir geçiş dönemi edebiyatıdır.” Şirin (2019, s. 26). Şirin bu konuda tanımlamalar yaparken kendisinin eski kitaplarına bolca atıf yapmıştır.

Akın (2019, s. 6), çocuk edebiyatının açıklamasını yaparken Şirin’in (1987), “Çocuk edebiyatı, çocukların büyüme ve gelişmelerine, hayal, duygu, düşünce ve duyarlıklarına, zevklerine, eğitilirken eğlenmelerine katkıda bulunmak amacı ile üretilen çocuksu edebiyattır.” tanımı kullanılmıştır.

Gezici (2020, s. 4), çocuk edebiyatı kavramıyla ilgili ise kitapta birçok tanıma yer vermiştir. Sever’den (2019), “Çocuk edebiyatı erken çocukluk döneminden başlayıp ergenlik dönemini de kapsayan bir yaşam evresinde, çocukların dil gelişimi ve anlama düzeylerine uygun olarak duygu ve düşünce dünyalarını sanatsal niteliği olan dilsel ve görsel iletilerle zenginleştiren, beğeni düzeylerini yükselten ürünlerin genel adıdır.” Şirin’den (2019), “Çocuk edebiyatı, edebiyatın içinde, çocuğu duyarlı bir birey ve iyi okur olmaya hazırlayan bir geçiş dönemi edebiyatıdır.” Gezici (2020, s. 4). Yalçın ve Aytaş’tan (2017), “Çocuk edebiyatı, çocukların büyüme ve gelişmelerine; hayallerine, duygularına, düşüncelerine, yeteneklerine ve zevklerine hitap eden, eğitirken eğlenmelerine katkıda bulunan sözlü ve yazılı verimlerin tamamıdır.” Gezici (2020, s. 5) Temizyürek Şahbaz ve Gürel’den (2016), “Çocuk edebiyatı, çocukların büyüme ve gelişmelerine, hayal, duygu, düşünce ve duyarlıklarına, zevklerine, eğitilirken eğlenmelerine katkıda bulunmak amacı ile üretilen çocuksu bir edebiyattır.” Gezici (2020, s. 5) tanımları kullanılmıştır.

3.5.Çocuk Edebiyatı Kitaplarında Atıf Yapılan Kaynaklar ve Yaş Aralıkları

Bu bölümde araştırmanın 4 ve 5. alt problemlerine cevap aranmış, çocuk edebiyatı kitaplarında atıf yapılan başlıca kaynaklar ve yaş aralıkları tablolştırılıp verilmiştir.

Tablo 2. Çocuk Kitaplarında Atıf Yapılan Kaynaklar ve Yaş Aralıkları

Yazar	Atıf Yapılan Kaynaklar	Tanımda Kullanılan Yaş Aralığı/Aralıkları
Çakmak Güleç ve Geçgel (2005)	TDK Sözlük	2-14 yaş
Kıbrıs (2006)	Oğuzkan ve Alaylıoğlu (1968), Şirin (1994)	2-14 yaş
Oğuzkan (2010)	Alaylıoğlu ve Oğuzkan (1976), Oğuzkan (1974)	2-14 yaş
Temizyürek, Şahbaz ve Gürel (2016)	Yavuzer (1993), Öncül (2000)	0-13 yaş

Arıcı (2016)	TDK Sözlük (1998), Şirin (2000) Oğuzkan (2001), Şimşek (2005) Uslu (2007)	2-14 yaş, 0-15 yaş
Yalçın ve Aytaş, (2017)	-	0-14, 0-16 yaş
Çiçek (2017)	-	0-14, 0-16, 0-18 yaş
Şirin (2019)	Foulquié (1994), Kaminski (2009), Şirin (2012)	0-12, 0-18 yaş
Akın (2019)	TDK Sözlük (2005), Şahin (2010), Yavuzer (2012), Alaylıoğlu ve Oğuzkan (1976), Yalçın ve Aytaş (2005), Şirin (1987).	0-12, 0-14, 0-16 yaş
Gezici (2020)	Yalçın ve Aytaş (2017), Arıcı (2016), Sever (2019), Şirin (2019), Temizyürek Şahbaz ve Gürel (2016)	2-14 yaş

Tablo 2 incelendiğinde Çakmak Güleç ve Geçgel (2005)'in TDK Sözlük'e atıf yaptığı ve çocuk kavramı için 2-14 yaş aralığını kullandığı görülmektedir. Kıbrıs (2006); Oğuzkan ve Alaylıoğlu (1968), Şirin (1994)'e atıf yaparak yaş aralığında yine 2-14 yaş aralığını ortaya koymuştur. Oğuzkan (2010); Alaylıoğlu ve Oğuzkan (1976), Oğuzkan (1974)'ı kaynak göstererek kaynaklarda genel olarak tercih edilen 2-14 yaş aralığını kullanmıştır. Oğuzkan, kaynaklarında kendinin de yazar olduğu kaynakları tercih etmiştir. Temizyürek, Şahbaz ve Gürel (2016); Yavuzer (1993), Öncül (2000)'ü kaynak göstermiş ve yaş aralıklarının çocuk gelişimiyle daha uyumlu olmasını sağlamıştır. Çocuk kavramı için kullandığı yaş aralığı 0-13 yaş olmuştur. Arıcı (2016); TDK Sözlük (1998), Şirin (2000) Oğuzkan (2001), Şimşek (2005) Uslu (2007) kaynaklarını kullanarak çocuğun yaş aralığını 2-14 ve 0-15 yaş arasında belirlemiştir. Yalçın ve Aytaş, (2017) tanımları kendisi oluşturmuş ve yaş aralığını da 0-14, 0-16 yaş arasında belirlemiştir. Çiçek (2017) de alıntılanan bölümlerde bir atıf yapmayarak çocuğun değişkenlik göstermekle birlikte 0-14, 0-16, 0-18 gibi yaş aralıklarında tanımlanabileceğini dile getirmiştir. Şirin (2019); Foulquié (1994), Kaminski (2009), Şirin (2012)'i kaynak göstermiş ve 0-12, 0-18 yaş aralığından söz etmiştir. Akın (2019); TDK Sözlük (2005), Şahin (2010), Yavuzer (2012), Alaylıoğlu ve Oğuzkan (1976), Yalçın ve Aytaş (2005), Şirin (1987) kaynaklarını ortaya koyarak birçok tanımlamaya ulaşmış bunun sonucunda bu yaş aralığını tespit etmenin çok güç olduğunu söyleyerek 0-12, 0-14 ve 0-16 yaş aralıklarına ulaşmıştır. Gezici (2020); Yalçın ve Aytaş (2017), Arıcı (2016), Sever (2019), Şirin (2019), Temizyürek Şahbaz ve Gürel'e (2016) atıf yaparak aslında bu çalışmada da incelenen birçok kaynağı kaynakçasında bulundurmıştır. Yaş aralığı kısmında ise 2-14 yaş aralığını tespit etmiştir.

4. Tartışma ve Sonuç

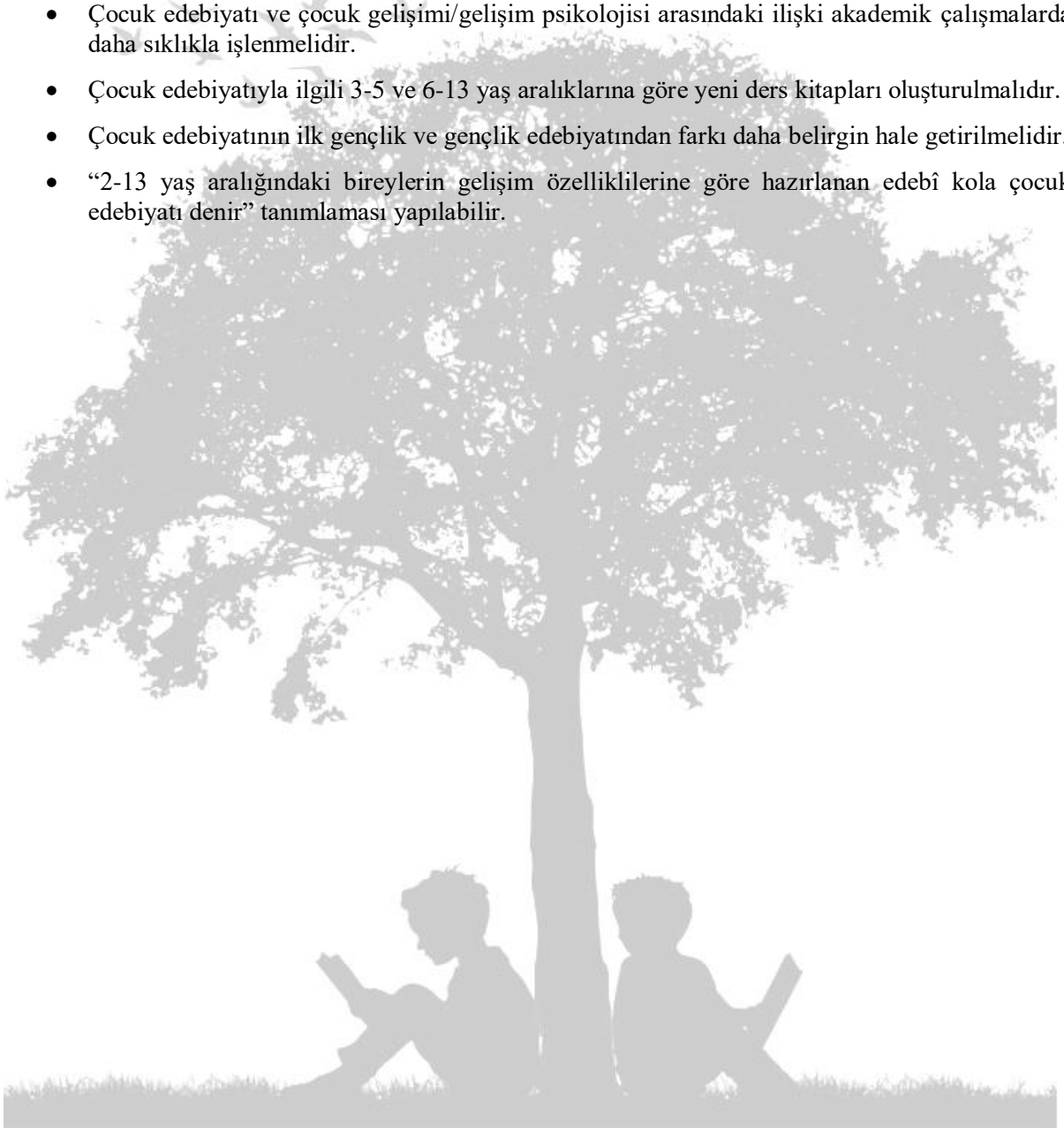
Dokümanların analizi sonucuna göre çocuk gelişimi ve gelişim psikolojisi kitaplarındaki çocuk kavramıyla çocuk edebiyatı kitaplarındaki çocuk kavramı uyumluluk göstermemektedir. Araştırma kapsamındaki kitapların bütününe bakıldığında araştırmacıların sınırlı sayıda kaynakları referans göstererek tekrara düştükleri görülmektedir. Çocuk edebiyatı kitaplarında, yazarlar kendi alanı dışındaki kaynaklara çok az atıf yaparak literatürün bir döngü içerisine girmesine sebep olmuşlardır. Kitaplardaki çocuk tanımlamalarında özellikle "Alaylıoğlu ve Oğuzkan (1976), Şirin (1987, 1994, 2000, 2012, 2019), Yalçın ve Aytaş (2005, 2017), Arıcı (2016), Yavuzer (1993, 2012), Temizyürek, Şahbaz ve Gürel'in (2016) ön plana çıktıkları görülmektedir. Disiplinler arası çalışmalarda ilgili bilim dallarının temel kaynaklarına atıf yapılması önem arz etmektedir. Çocuk edebiyatı ve çocuk gelişimi/gelişim psikolojisi arasında disiplinler arası bir ilişki olmasına rağmen araştırmacıların çocuk gelişimi/gelişim psikolojisi veya bunlarla ilgili temel kaynaklara sınırlı sayıda atıf yapmaları bir diğer eksiklik olarak tespit edilmiştir. Yavuzer (2012) dışındaki araştırmacıların çocuk tanımlamalarında çocuk gelişimi/gelişim psikolojisi alanındaki kaynaklardan değil de çocuk edebiyatı alanında yazılmış kaynaklardan atıf yapmaları dikkat çekmektedir. Bu da çocuk edebiyatı kitaplarının kendi aralarında bir döngü oluşturup genellikle 2-14 yaş aralığı belirledikleri tespitine yol açmıştır. Söz konusu kavram, okul çocuğu alt başlığına indirgenecek olursa 6-14 olarak ifade etmek mümkündür. Belirtilen yaş aralığı ise günümüz eğitim sisteminde ilkökul ve ortaokulu kapsamaktadır. Fakat çocuk gelişimi ve gelişim psikolojisi kitaplarında bu yaş büyük ölçüde 14'ün altında sınırlanmaktadır. Gelişimsel anlamdaki çocuk kavramı, 2-11/13 yaş aralıklarında ele alınmıştır. Buradan da çocuk edebiyatı kitabı yazarlarının kendi alanları dışında çocuk gelişimi ve gelişim psikolojisi kitaplarına daha çok atıf yapmaları gerektiği sonucuna da ulaşılmıştır. Demek ki çocuk edebiyatı kitaplarındaki çocuk kavramı ilkökul ve ortaokulun tamamını

kapsarken çocuk gelişimi ve gelişim psikolojisi anlamındaki çocuk kavramı ortaokul döneminin son bir ya da birkaç yılını dışarıda bırakmaktadır. Bu evreden sonra da artık ilk gençlik dönemine girilmektedir. İlk gençlik dönemi, yaş aralığı hakkında farklı görüşler ortaya kosa da bazı araştırmacılara göre 13 yaşın başlangıcı ve 17 yaşın sonu arasında kalan çağ olarak ifade edilebilir (Gazioglu, 2015; Can, 2023; Güneş ve Doğan, 2023). Söz konusu açıdan bakıldığında bu araştırmanın ortaya koyduğu “çocuk” kavramının yaş aralığı ile ilk gençlik çağının başlangıcı uyumluluk göstermektedir.

5.Öneriler

Araştırma sonucunda ortaya konan durumlarla ilgili bazı çözüm önerileri ve araştırma kapsamında oluşturulan çocuk edebiyatı tanımı aşağıda verilmiştir.

- Çocuk kavramı ve yaş aralığı çocuk gelişimi/gelişim psikolojisi kitaplarını da takip edecek şekilde farklı kaynaklardan beslenerek güncellenmelidir.
- Çocuk edebiyatı ve çocuk gelişimi/gelişim psikolojisi arasındaki ilişki akademik çalışmalarda daha sıklıkla işlenmelidir.
- Çocuk edebiyatıyla ilgili 3-5 ve 6-13 yaş aralıklarına göre yeni ders kitapları oluşturulmalıdır.
- Çocuk edebiyatının ilk gençlik ve gençlik edebiyatından farkı daha belirgin hale getirilmelidir.
- “2-13 yaş aralığındaki bireylerin gelişim özelliklerine göre hazırlanan edebî kola çocuk edebiyatı denir” tanımlaması yapılabilir.



Kaynakça

- Akın, E. (2019). Kavramlarla çocuklar için edebiyat eğitimi. E. Akın (Editör), *Çocuklar için edebiyat eğitimi* içinde (s. 1-14). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Alaylıoğlu, R. ve Oğuzkan, F. (1976). *Ansiklopedik eğitim sözlüğü*. İstanbul: İnkılap ve Aka Kitabevleri.
- Aral, N. ve Doğan Keskin, A. (2018). Bilişsel gelişim ve dil gelişimi. N. Aral (Editör), *Çocuk gelişimi* içinde (s. 96-127). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayını.
- Arıcı, A. F. (2016). *Çocuk edebiyatı ve kültürü*. Ankara: Pegem Akademi.
- Arslan, E. (2022). Nitel araştırmalarda geçerlilik ve güvenilirlik. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Sayı 51: Özel Sayı 1*, 395-407.
- Ateş, B. (2020). Bilişsel gelişim. İ. Seçer (Editör), *Gelişim psikolojisi* içinde (s. 67-91). Erzurum: Atatürk Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayını.
- Aydın, A. (2006). *Gelişim ve öğrenme psikolojisi*. Ankara: Tekağaç Eylül Yayınları.
- Bağcı Ayrancı, B. (2022). Çocuk edebiyatı öğretimi. F. Bulut ve Ş. Şimşek (Editörler), *Çocuk edebiyatı içinde* (s. 139-168). Ankara: Akademisyen Kitabevi.
- Balkaya Çetin, A. (2019). Çocuk psikolojisinin temel kavramları, tarihçesi ve yöntemleri. N. Ş. Özbacı (Editör), *Çocuk psikolojisi içinde* (s. 1-29). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Bee, H. ve Boyd, D. (2009). *Çocuk gelişim psikolojisi* (1. Basım), (Çev. O. Gündüz). İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2020). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. (29. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Can, B. (2023). *Genç Kız Edebiyatının İlk Gençlik Döneminde Eleştirel Düşünme Becerisine Etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Cole, L. ve Morgan, J. J. B. (2001). *Çocukluk ve gençlik psikolojisi* (Çev. B. H. Vassaf). İstanbul: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Çakmak Güleç, H. ve Geçgel, H. (2005). *Çocuk edebiyatı*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Çiçek, T. (2017). *Çocuk edebiyatı denince*. İstanbul: Doğu Kitabevi.
- Daşdemir, İ. (2021). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Demircan, C. (2007). Köy enstitüleri eğitim öğretim programlarında çocuk edebiyatı. *D. Ü. Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, 8*, 17-26.
- Foulquié, P. (1994). *Pedagoji sözlüğü* (Çev. C. Karakaya). İstanbul: Sosyal Yayınları.
- Gazioğlu, G. (2015). *İlk gençlik edebiyatı*. Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.
- Gezici, N. (2020). Çocuk edebiyatının tanımı, amacı, işlevi ve tarihçesi. Ş. Ceylan (Editör), *Çocuk edebiyatı içinde* (s. 3-5). Ankara: Eğiten Matbaacılık.
- Gönen, M. (2014). Alanın bileşenleri bağlamında çocuk edebiyatı öğretiminin amacı ve işlevi. *Türk Dili Dil ve Edebiyat Dergisi Çocuk ve İlk Gençlik Edebiyatı Özel Sayısı, CVII (756)*, 277-278.
- Gövsa, İ. A. (1925). Bedîi terbiye, *Resimli Gazete*, İstanbul: Tanin Matbaası.
- Güneş, H. ve Doğan, B. (2023). Gülten Dayıoğlu'nun Yanardağın Yankısı Adlı Eserinin İlk Gençlik Yazını Bağlamında İncelenmesi. *International Journal of Language Academy, 11(3)*, 126-141.
- Gürel, Z. (2014). Türkiye'de çocuk edebiyatı öğretimi. *Türk Dili Dil ve Edebiyat Dergisi Çocuk ve İlk Gençlik Edebiyatı Özel Sayısı, CVII (756)*, 281-285.
- Güven, N. ve Bal, S. (2000). *Dil gelişimi ve eğitim 0-6 yaş dönemindeki çocuklar için destekleyici etkinlikler*. İstanbul: Epsilon Yayınları.
- İslamoğlu, H. ve Alnıaçık, Ü. (2019). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*. İstanbul: Beta Yayıncılık.
- Kaminski, W. (2009). *Çocuk ve gençlik edebiyatına giriş*, (Çev. Y. Baş). Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları, No 79.
- Kanat Soysal, Ö. (2019). Çocuk edebiyatı öğretimi: okul öncesinden yükseköğretime. *Türkçe eğitimi ve çocuk edebiyatı kurultayı* (s. 468-474). Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.

- Kanat Soysal, Ö. (2019). *Eğitim fakültelerindeki çocuk edebiyatı öğretiminin değerlendirilmesi (bir ders tasarımı örneği)* (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kıbrıs, İ. (2006). *Çocuk edebiyatı*. Ankara: Tekağaç Eylül Yayınları.
- Kılıçarslan Çelikkol, A. (2010). Gelişimle ilgili temel kavramlar. H. Ergin ve A. Yıldız (Editörler), *Gelişim psikolojisi içinde* (s. 31-58). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kılınç, F. E. (2020). Çocuk edebiyatının çocukların gelişimlerine katkısı. Ş. Ceylan (Editör). *Çocuk edebiyatı içinde* (s. 57-82). Ankara: Eğiten Matbaacılık.
- Oğuzkan, A. F. (2010). *Çocuk edebiyatı*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Oğuzkan, A. F. (2022). *Çocuk edebiyatı*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Oğuzkan, A. F. (1974). *Eğitim terimleri sözlüğü (Türk Dil Kurumu Yayınları: 393)*. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Oğuzkan, A. T. ve Alaylıoğlu, R. (1968). *Ansiklopedik eğitim terimleri sözlüğü*. İstanbul: Arif Bolat Kitabevi.
- Oğuzkan, F. (2001). *Çocuk edebiyatı*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Oktay, M. (2017). “Bedîî terbiye” adlı eseri bağlamında İbrahim Alâettin Gövsa'nın estetik eğitimi üzerine görüş. *Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 12(7), 575-594.
- Öncül, R. (2000). *Eğitim ve eğitim bilimleri sözlüğü*. İstanbul: MEB Yayınları.
- Özdemir, M. (2014). Türkiye’de çocuk edebiyatı kültürü açısından eğitim fakültelerinde okutulan "çocuk edebiyatı" dersleri. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* (9), 110-119.
- Samur, Ö. İ. ve Kavcar, C. (2014). Çocuk edebiyatı öğretiminin önemi. *Türk Dili Dil ve Edebiyat Dergisi Çocuk ve İlk Gençlik Edebiyatı Özel Sayısı, CVII (756)*, 289-290.
- Selçuk, Z. (1997). *Eğitim psikolojisi (gelişim-öğrenme)*. Ankara: Şafak Matbaacılık.
- Sever, S. (2006). Çocuk edebiyatı öğretimi nasıl olmalıdır?. *II. ulusal çocuk ve gençlik edebiyatı sempozyumu* (s. 41-57). Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi.
- Sever, S. (2019). *Çocuk ve edebiyat*. İzmir: Tudem.
- Shapiro L. E. (2000). *Anne ve babalar için duygusal zekâ rehberi* (Çev. Ü. Kartal); İstanbul: Varlık Yayınları.
- Şahin, A. (2010). “Çocuk ve çocukluk” eğitim fakülteleri için çocuk edebiyatı. Ö. Yılar ve L. Turan (Editörler), Ankara: Pegem Akademi.
- Şimşek, T. (2005). *Çocuk edebiyatı*. Gümüşhane: Suna Yayınları.
- Şirin, M. R. (1987). 1986’da çocuk edebiyatı. *Çocuk edebiyatı yyllığı* (1. Baskı) içinde (s. 302). İstanbul: Gökyüzü Yayınları.
- Şirin, M. R. (1994). *Çocuk edebiyatı*. İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Şirin, M. R. (2000). *99 soruda çocuk edebiyatı*. İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Şirin, M. R. (2012). *Çocuk ve ilk gençlik edebiyatı ders notları*. Marmara Üniversitesi, Türkçe Eğitimi Bölümü (2008-2012).
- Şirin, M. R. (2019). *Çocuk edebiyatına eleştirel bir bakış: çocuk edebiyatı nedir ne değildir?*. İstanbul: Uçan At Yayınları.
- TDK (1998). *Türkçe sözlük*. İstanbul: TDK Yayınları.
- TDK (2005). *Türkçe sözlük*. İstanbul: TDK Yayınları.
- Temizyürek, F. (2014). Çocuk edebiyatı öğretimi üzerine. *Türk Dili Dil ve Edebiyat Dergisi Çocuk ve İlk Gençlik Edebiyatı Özel Sayısı, CVII (756)*, 301-303.
- Temizyürek, F., Şahbaz, N. K. ve Gürel, Z. (2016). *Çocuk edebiyatı*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Tuzcuoğlu, S. (2020). Gelişimin Doğası. B. Aydın (Editör), *Eğitim psikolojisi: gelişim ve öğrenme içinde* (s. 29-66). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

- Uğurelli, Y. Ö. (2017). *Üniversitelerde çocuk edebiyatı öğretiminin öğretim elemanı, ders kitabı ve öğrenci başarı düzeyine göre değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ulaş, S. (2020). Fiziksel ve psikomotor gelişim. İ. Seçer (Editör), *Gelişim psikolojisi* içinde (s. 46-66). Erzurum: Atatürk Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayını.
- URL 1 (2024). Yeni öğretmen yetiştirme lisans programları. <https://www.yok.gov.tr/kurumsal/idari-birimler/egitim-ogretim-dairesi/yeni-ogretmen-yetistirme-lisans-programlari>, Erişim tarihi: 05.02.2024.
- Uslu, M. (2007). *Türk dil ve edebiyatı sözlüğü*. İstanbul: Yağmur Yayınları.
- Yalçın, A. ve Aytaş, G. (2017). *Çocuk edebiyatı*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Yalçın, A., ve Aytaş, G. (2005). *Çocuk edebiyatı*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Yavuzer, H. (1993). *Çocuk psikolojisi*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yavuzer, H. (2012). *Doğum öncesinden ergenlik sonuna çocuk psikolojisi*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yavuzer, H. (2022). *Çocuk psikolojisi*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yazgan İnanç, B., Kılıç Atıcı, M. ve Bilgin, M. (2019). *Gelişim psikolojisi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (11. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

STRUCTURED ABSTRACT

The Concept of Child in Children's Literature Textbooks

Introduction

Children's literature products have important contributions to the development of children. The child's gaining aesthetic pleasure, being aware of the beauty of language and the breadth of his/her imagination are related to his/her connection with literature (Bağcı Ayrancı, 2022). Children's literature includes oral and written products written for children. These products develop children in literary, social and psychological terms. For this reason, the fields of children's literature child development and developmental psychology should support each other. It is desirable for children's literature writers to follow developmental specialists' literature. As long as these fields feed each other, more effective and efficient products will be produced.

In this period, also known as middle childhood, late childhood or last childhood, there are significant developments in the child's literacy, numerical processing skills, comprehension of the world and logical thinking. In addition to the harmonious relationship with parents, school success is also important during this period. While psychosocial and moral development progresses rapidly, family relationships continue to be effective in the process of emotional and social adaptation (Yazgan İnanç, Kılıç Atıcı, & Bilgin, 2019). A negative and unbalanced development is striking at the beginning of the school period. In particular, the developmental characteristics that hit the age of 6 are replaced by a more regular and balanced phase starting at 7. At this age, the child has taken important steps in terms of language development and motor development and has become an individual who can walk fast, play soccer, shoot arrows and use both hands independently (Yavuzer, 2022).

The main purpose of the children's literature course is “to teach the candidates who will be the teachers of the future, first of all, what children's books mean and their place in the life of the individual, and then to teach the physical and content characteristics of a good children's book in all details” (Temizyürek, 2015, p. 301). Students who take the course know the basic features of children's literature as an outcome; in this context, they have the ability to raise individuals who have internalized the acquisition of reading culture starting from the preschool period (Samur & Kavcar, 2015).

Method

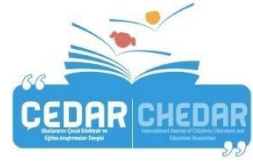
This research aims to put forward a definition with certain limitations by considering the perspective of child development and developmental psychology books on children's literature. In the

study, qualitative research was applied within the scope of the purpose. Qualitative researchers try to obtain an in-depth perspective during their research rather than seeking answers to how good or how much something is (Büyüköztürk et al., 2020). For this reason, in-depth research is often conducted with the aforementioned broad perspective. Qualitative research is a type of research that uses qualitative data collection methods such as document analysis, observation and interview (Yıldırım & Şimşek, 2018). Document analysis was used in this research. The study material comprises ten child development/developmental psychology and 10 child development books. Data were collected through direct quotations from the books in the study material. These data were processed and transferred in a way that creates integrity. In order to make the data appear holistic, tables and the names of the books, the sources they cited and the age ranges they used were placed in the table.

Results and Discussion

According to the results of the analysis of the documents, the concept of child in child development and developmental psychology books and the concept of child in children's literature books are incompatible. Looking at all the books within the scope of the research, it is seen that the researchers fall into repetition by referring to a limited number of sources. In interdisciplinary studies, it is important to refer to the basic sources of the related disciplines. Although there is an interdisciplinary relationship between children's literature and child development/developmental psychology, researchers' limited number of references to basic sources related to child development/developmental psychology or related disciplines was identified as another deficiency. Children's literature books generally use the age range of 2-14 for the concept of a child. This age range in today's education system includes primary and secondary school. However, this age is largely limited to below 14 in child development and developmental psychology books. The concept of the child in the developmental sense is addressed in the 2-11/13 age range. The concept of the child and the age range should be updated by feeding from different sources to follow child development/developmental psychology books. "The literary branch prepared according to the developmental characteristics of individuals between the ages of 2-13 is called children's literature" can be defined.





Web Macerası ile Çocuk Haklarının Öğretilmesine İlişkin Metaforik Bir Yaklaşım

Merve DİNÇER*

MEB (Şehit Tayfun Özköse Ortaokulu), Türkiye

Geliş Tarihi / Submitted: 13/03/2024

Kabul Tarihi / Accepted: 22/11/2024

Özet: İlgili çalışmada ortaokul öğrencilerinin “Çocuk Hakları”yla alakalı algılarının metaforlar vasıtası ile saptanması amaç edinilmiştir. İlgili amaç ışığında öğrencilere ilk olarak ön anket soruları yöneltilmiş, sonrasında farklı Web 2.0 araçlarıyla yine bu öğrencilere çocuk hakları ile alakalı bilgiler verilmiş ve yine bu sorular son anket şeklinde öğrencilere yeniden yöneltilmiştir. Ön ve son anket verileri ışığında elde edilmiş olan metaforlar, farklı özellikleri ile ortak nitelikleri açısından kategorilere ayrılarak incelenmiştir. Araştırma nitel araştırma desenleri arasında yer alan olgubilim (fenomenoloji) desenine başvurulmuş yürütülmüştür. Araştırma örneklemini 116 tane kız, 87 tane erkek öğrenci olarak toplamda 203 tane ortaokul (5, 6, 7 ve 8. sınıf) öğrencisinden meydana gelmektedir. Araştırmada, bizzat araştırmacının hazırladığı, yarı yapılandırılmış görüşme formuna başvurulmuştur. Çalışma çerçevesinde veriler, ortaokul öğrencilerinin “Çocuk Hakları .. gibidir. Çünkü...” cümlesini tamamlaması ile toplanmıştır. Bu sayede öğrencilerin “Çocuk Hakları” kavramıyla alakalı fikirleri ile zihinlerinde oluşturmuş oldukları algıları saptamaya çalışılmıştır. Çalışmadan elde edilmiş olan verileri, araştırmacı içerik analizi vasıtası ile çözümlenmiştir. Verilerin çözümlenmesinde öğrencilerin yazdığı ön-test ile son-test verileri uyarınca elde edilmiş olan metaforlar ortak nitelikler ve farklılıkları uyarınca gruplara ayrılmış ve bu doğrultuda frekans değerleri tespit edilmiştir. Analiz neticesinde ortaokul öğrencileri “Çocuk Hakları” kavramına ilişkin ilk uygulamada 26 tane metafor, son uygulamadaysa 41 tane metafor üretmişlerdir. Üretilen metaforlar “Temel İhtiyaçlar”, “Eğitim”, “Duyuşsal Özellik”, “Soyut ve Hayal”, “Toplumsal Hayat”, “Doğa” ile “Oyun ile Eğlence” olarak toplamda 7 kategoride toplanmıştır. Ön-testte en fazla toplumsal yaşam başlığında metafor üretilirken son-testte soyut ile hayal başlığında metafor üretilmiştir. Elde edilen bulgular literatür dikkate alınarak tartışılmış ve öğrencilerin oluşturdukları metafor algılarından hareketle, araştırma neticelerine dayalı tavsiyelerde bulunulmuştur.

Anahtar Sözcükler: Çocuk, Çocuk hakları, Metafor, Metafor analizi

Abstract: This research aimed to determine secondary school students' perceptions of "Child Rights" through metaphors. For this purpose, preliminary survey questions were first asked to the students, then children's rights were explained to these students using various Web 2.0 tools, and the same questions were asked to the students again as the final survey. The metaphors obtained according to the pre-survey and post-survey data were examined under categories in terms of their common features and differences. The study was conducted according to the phenomenology design, one of the qualitative research designs. The sample of the research consists of a total of 203 secondary school students (5th, 6th, 7th, 8th grades), 116 girls and 87 boys. In the study, a semi-structured interview form prepared by the researcher was used. Within the scope of the research, data were collected from secondary school students' "Children's Rights... like this. It was obtained by completing the sentence "Because...". Thus, it was tried to determine the students' thoughts and perceptions² about the concept of "Child Rights". The data obtained from the research were analyzed by the researcher through content analysis. In the analysis of the data, the metaphors obtained according to the pre-test and post-test data written by the students were categorized according to their common features and differences and their frequency values were determined. As a result of the analysis, secondary school students produced 26 metaphors for the concept of "child rights" in the first application and 41 metaphors in the last application. The metaphors produced were grouped under 7 categories: "Education", "Basic needs", "Affective feature", "Social Life", "Abstract and imagination", "Nature"

* Bilim Uzmanı, [0000-0001-8504-3568](mailto:mervedincerpd@gmail.com), mervedincerpd@gmail.com

and "Game and entertainment". While the most metaphors were produced in the social life category in the pre-test, metaphors were produced in the abstract and imagination categories in the post-test. The findings were discussed in the light of the literature and suggestions were made based on the research results, based on the metaphor perceptions created by the students.

Keywords: Child, Child right, Metaphor, Metaphor analysis

1. Giriş

TDK'de çocuk kavramı bebeklik ve erginlik dönemleri arasında yer alan gelişme evresinde bulunan kız ya da oğlan, uşak (Türk Dil Kurumu, t.y.) biçiminde açıklanmıştır. Çocuk; gelişim gösteren insan yavrusu, reşit olarak kabul edilmeyen ve olgunlaşmamış küçük bir yurttaş şeklinde kabul edilmektedir (Yörükoğlu, 2007). Bir toplumun gelişmiş bir kültür düzeyine eriştiğini gösteren en kritik gösterge çocukları önemsemelerinin yanında onlara sağlıklı gelişim olanakları sunabilmeleridir (Akgül, 2017). Toplumların geleceğinin şekil almasında rol üstlenen ve toplumları daha ileri taşıma noktasında sorumlulukları bulunan çocukların topluma aktif katılımlarının sağlanabilmesi adına sosyolojik, fizyolojik ve psikolojik olarak bazı ihtiyaçların giderilmesi büyük önem arz etmektedir. Bahsi geçen gereklilikten yola çıkarak, çocukların bahsi geçen ihtiyaçların giderilmesini ve de onların korunabilmesini sağlayın birtakım hakları mevcuttur (Gültekin vd. 2016).

Çocuk hakları, çocukların hem insan olması hem de özen ile bakıma ihtiyaç duymasından dolayı sahip olduğu ve çocukların tamamına ayırım gözetmeksizin bilinmesi gereken hakların listesidir (Akyüz, 2012). Çocuk hakları, yeryüzündeki çocukların tamamının doğumdan itibaren sahip olduğu ahlaki veya hukuki açıdan yaşama, eğitim, sağlık, barınma; psikolojik, fiziksel veya cinsel sömürü karşısında korunma gibi çeşitli haklarının tamamını tanımlamakta olan evrensel nitelikte bir kavramdır (Öz Akar, 2013). Çocukların bahsi geçen haklarını öğrenmesi, bilmesi ve kullanmasıysa onların ileriki yıllarda topluma aktif vatandaşlar şeklinde katılabilmelerini sağlayacaktır.

Ülkemizde Çocuk Hakları Sözleşmesi 1990 yılında Çocuklar İçin Dünya Zirvesi'nde imzalanmıştır. Bu sözleşmenin temel gayesi, çocukları koruyabilmek ve bu sebepten dolayı çocuk haklarının dünya genelinde yaygın bir hal almasını sağlayabilmektir. Çocuk Hakları Sözleşmesi'yle beraber dünya üzerinde çocuk hakları ile alakalı bilinç düzeyi hızla artmaya başlamıştır. İlgili sözleşme bugün en çok kabul gören sözleşmelerden bir tanesi olmuştur. Ülkemizde ilgili sözleşmenin ön sözünde çocuğun kişisel bir yaşantı devam ettirebilmesi adına sevgi, mutluluk ve de anlayış sunan bir ailede hoşgörü, barış, eşitlik ve özgürlük değerleri ile büyütülmesinin önemine vurgu yapılmıştır.

MEB'in çocuk hakları hususundaki tanıtım uygulamaları ile mevcut derslerin ilgili konuda bilinç oluşturabilme yönünde yeterli olmadığı, derslerde kullanılmakta olan teknik ile yöntemlerin ilgili alandaki gereksinimleri gidermekten uzak olduğu kaydedilmiştir (Erbay, 2012). Günümüzde de Hayat Bilgisi, Sosyal Bilgiler ve Türkçe derslerinin öğretim programlarının içeriğinde çocuk haklarına ilişkin bazı konular bulunmaktadır ancak, programlarda yer alan çocuk haklarının daha çok gelişme ve katılım haklarından oluştuğu, yaşama ve korunma haklarına ise çok az yer verildiği görülmektedir. Programlarda çocuk haklarına bilinçli bir şekilde yer verilen bölümlerde dahi kazanımların içselleştirilmediği konuyla ilgili etkinliklerden anlaşılmaktadır. Bu durum programların çocuk hakları konusunda oldukça yüzeysel bir farkındalık ile hazırlandığının göstergesidir (Çoban Sural ve Aksoy, 2021). Ders programları genel manada Çocuk Hakları Sözleşmesi'ni göz ardı etmekte, çocukların hem insan hem de çocuk hakları kültürüne sahip şekilde büyütülmesi adına tekrar düzenlenmesi gerekmektedir (Batur-Musaoğlu, 2012).

Çocuklar, sahip oldukları hakları yeterli seviyede öğrenememekte bunun yanında bu hakları oldukları ortamda yeterli düzeyde de uygulayamamaktadır (Ersoy, 2011). Çocukların haklarını anlama ile ilgili olarak yeterli olmayan bir muhakeme gücüne sahip oldukları düşüncesinin de etkili olduğu dikkat çekmektedir. Çocuğun yaşı ilerledikçe anlama kapasitesinde de artış olacağı dikkate alınmadığından, üst sınıflarda çocuk haklarına daha fazla yer verilmesi gerekirken böyle bir yol izlenmemiştir. Programlarda önerilmekte olan etkinlikler yeterli derecede yapılandırılmadığından, programın amaçlarına ulaşabilmesi öğretmenlerin yetkinliklerine ve yeterliklerine kalmaktadır (Çoban Sural ve Aksoy, 2021). Kaliteli bir çocuk hakları eğitiminin gerçekleştirilebilmesi adına etkin öğrenme metotları ile öğrencileri çok daha fazla işe koşmakta olan öğretim teknik ile yöntemlerinin kullanılması ile öğrenme alanlarının bu doğrultuda düzenlenmesinin bir zorunluluk olduğu çok açıktır. Bunun

dışında, bahsi geçen Çocuk Hakları Sözleşmesi madde 29, çocuk eğitimi konusunun formel amaçların çok ilerisine geçip çocuğun yeteneklerini, kişiliğini, bedensel ve bilişsel niteliklerini geliştirme gayelerine ilişkin olduğunu ifade etmekte ayrıca tecrübeye dayalı öğrenme vurgusu da yapmaktadır (UNICEF, 2018).

Bugün eğitim anlayışı öğrenciler açısından bilginin anlamlı ve de günlük yaşamda kullanılabilir duruma getirilmesi temeline dayanmaktadır. İlgili husus eğitim sistemlerinin hayatın şartlarına adapte olabilmek adına devamlı olarak güncellenmesine yol açmaktadır (MEB, 2017). Öğrenmenin öğrencilerde kalıcı olması adına, kavramların somutlaştırılması ile bunların bilinen kavramlar ile bağlantı kurularak öğrenilmesi lazımdır (Karcı, 2016). Bu doğrultuda, metaforların da öğrencilerin öğrenecek oldukları soyut kavramları, somut kavramlar ile anlatabilmeleri konusunda oldukça büyük yardımları bulunmaktadır.

Metafor; kişinin bir kavram veya olguyu algıladığı şekliyle, çeşitli benzetmeler yaparak anlatmasıdır (Aydın, 2010). Aydoğdu (2008) metafor kullanımını, bilinmeyenle bilinenin ilişkilendirilmesi ve bu şekilde kavramların arasında yeni bağ kurulması şeklinde açıklamıştır. Söz sanatı şeklinde tabir edilen metafor (Salman, 2003); nesnel ve kavramları bağdaştıran, kavramlara ilişkin algıların tespit edilmesine yardım eden güçlü bilişsel araçlar olarak kabul edilmektedir (Arslan ve Bayrakçı, 2006). Metaforlar insanların hem doğayı hem de yaşam sürdürdüğü ortamı anlamlandırmasının, anlamsız olarak görülen nesnel gerçeklikten belli yorumlar vasıtası ile anlamlar çıkarabilmesinin aracı şeklinde kullanılmaktadır. Metaforlar herhangi bir durumu açıklarken binlerce kelimeye eşdeğer zihinsel bir resim ortaya çıkararak karmaşık hikâyeyi metafor vasıtası ile çok kuvvetli bir iletişim aracına dönüştürebilmektedir (Morgan, 1998).

Metafor ile alakalı literatür incelendiği zaman farklı kavramlara ilişkin metafor araştırmalarının bulunduğu da bilinmektedir. Mevcut çalışmalar çoğunlukla öğretmen adayları, öğretmenler veya farklı yetişkin gruplarıyla yürütülmüştür. Yapılan çalışmalarda incelenen metaforlar ise genellikle bilim, bilim insanı, öğretmen, matematik, küresel ısınma, psikolojik danışman, mutluluk, teknoloji, tasarruf, fizik, tarih ve coğrafya gibi kavramlardır. Metaforlar bu şekilde karmaşık ve yeterli seviyede anlaşılabilen konuların çok daha iyi düzeyde anlaşılmasına, fikirlerin daha anlaşılır şekilde ortaya konulmasına yardım eder (Semerci, 2007). Metafor kullanımı, Morgan'a göre (1998), genel manada dünyayı kavrayışımızı gözler önüne seren düşünce şekli manasına karşılık gelir. Metaforlar ilgili yönü ile kişilerin hem dünyayı hem de kendilerini algılama şekillerini göstermekte, soyut ve karmaşık fikirlerin somut hale getirilmesini sağlamaktadır (Girmen, 2007).

1980'lere kadar retorik veya dil dışı kullanım alanı bulunmayan metaforlar, George Lakoff ve Mark Johnson'ın Çağdaş Metafor Teorisi çalışmalarıyla birlikte bilimsel araştırma gündemine taşınmış; bir araştırma metodu şeklinde kullanılmaya başlanmış ve yaygınlaşıp gerçek değerine ulaşabilmiştir. (Yıldız ve Ünlü, 2014). Metafor, Lakoff (1986, 1993) ve Gibbs (1993, 1994) tarafından dolaylı bir anlam bulma meselesi olarak görülmüştür. Dolaylılık, dilde metafor bulmak için iyi bir başlangıç noktası olabilir ancak yeterli değildir. Anlamsal olarak hem çok geniş hem de çok dar olarak nitelendirilebilir. Çok geniştir çünkü metafor aynı zamanda ifadede yer alan iki anlamsal veya kavramsal alan arasındaki göze çarpan bir ayırım ve karşıtlığa dayanır, bu da daha sonra benzerlik temelinde bir alandan diğerine bir tür anlamsal aktarımla köprülenmesi gerekir (Cameron, 2003). Dolaylı olma kriteri de metaforun tüm dilsel ifade biçimlerini yakalamak için çok dardır. Metafor, bilişsel dilbilimde geleneksel hale geldiği gibi iki kavramsal alanda geleneksel veya daha az geleneksel bir haritalama olarak tanımlanırsa bu tür alanlar arası haritalamaların doğrudan dil kullanımıyla da gerçekleştirilebileceğini göstermek kolaydır. Bu nedenle birçok benzetme, kelimelerin metin dünyasında amaçlanan referanslarla doğrudan bağlantılıdır. Dilde metaforun tanımlanması ve kullanımı bu nedenle zorluklarla doludur (Steen, 2007).

Metafor tanımlama prosedürü (MIP), söylemde metaforik olarak kullanılan kelimeleri tanımlamak için kullanılan bir yöntemdir. Konuşulan ve yazılı dildeki metaforları tanımak için kullanılmıştır. Esas olarak akademisyenler için tasarlanmıştır ve deneysel araştırmalarda yardımcı olabilir. Prosedür, söylemdeki belirli bir sözcük biriminin ilişkisini belirlemeyi ve belirli bir bağlamda kullanımını metaforik olarak tanımayı amaçlar. Pragglejaz adlı bir grup akademisyen, 2007'de Pragglejaz adını verdiği bu prosedürü başlatmış ve metaforları tanımlamak için ayrıntılı bir yöntem geliştirmiştir (Pragglejaz Group, 2007 ve Steen, 2007). Pragglejaz Grubu, söylemde kanonik metafor tanımlaması için açık ve kesin bir yöntem geliştirmenin mümkün olup olmadığını incelemek için

güçlerini birleştiren uluslararası bir metafor araştırmacıları topluluğudur. İsimleri, ilk isimlerinin ilk harflerinden türetilerek oluşturulmuştur:

Peter Crisp, Çin Üniversitesi Hong Kong, Çin
Ray Gibbs, California Üniversitesi, Santa Cruz, ABD
Alan Cienki, VU Üniversitesi (Amsterdam) Hollanda
Graham Low, York Üniversitesi, İngiltere
Gerard steen, VU Üniversitesi (Amsterdam) Hollanda
Lynne Cameron, Açık Üniversite (Milton Keynes), İngiltere
Elena Semino, Lancaster Üniversitesi, İngiltere
Joe Grady, Cultural Logic LLC (Washington DC), ABD
ALICE Deignan, Leeds Üniversitesi, İngiltere
Zoltán Kövecses, Eötvös Loránd Üniversitesi (Budapeşte), Macaristan

Grup altı yıl boyunca iş birliği yapmış ve doğal söylemde metaforu tanımlamak için çalışmıştır. Bu grup hem istatistiksel testlerle belirtildiği gibi güvenilir hem de bilişsel dil bilim, söylem analizi, psikodilbilim ve uygulamalı dilbilimdeki ampirik araştırmalardan nasıl yararlandığını açıklığa kavuşturmaya çalışmış ve prosedürünü Pragglejaz Grubu olarak yayınlamıştır (Steen, 2002). Söylemde metafor bulmak sadece metaforik olarak kullanılan kelimeleri değil, aynı zamanda ilgili kavramsal yapılarını da belirleme meselesidir ve heyecan verici aynı zamanda hızla değişen bir araştırma alanıdır. Bizim ülkemizde de son senelerde bir kavrama ilişkin algıları tespit edebilmek adına metafor çalışmaları yürütülmektedir. Bilhassa öğrencinin fikir yürütmesini sağlayan yöntemlerden bir tanesi de metaforları kullanabilmektedir (Oğuz, 2005).

Çocuk Hakları kavramıyla ilgili literatür incelendiğinde ebeveynlerle ve daha çok ilkokul düzeyinde öğrencilerle çalışmaların yapıldığı görülmektedir. Bu alanda Çocuk Hakları eğitim programının ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin çocuk hakları tutum ile farkındalıkları üzerinde bulunan etkisi (Çarıkçı, 2019), ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin çocuk hakları ile alakalı farkındalık seviyelerini tespit eden etkenler (Karcı, 2016), kamu okullarında öğrenim görmekte olan dördüncü sınıf öğrencilerinin çocuk hakları ile alakalı görüşleri (Çoban Sural ve Aksoy, 2021). 4.Sınıf öğrencilerinin gözünden çocuk hakları: Haklarımız var (Gültekin vd., 2016). Hz. Peygamber'in hadislerinde çocuk hakları (Keleş, 2021), ortaokul düzeyi Türkçe dersi kitaplarının çocuk hakları yönünden ele alınması (Çelik, 2020), öğrencilerin çocuk hakları kavramıyla ilgili bilişsel yapılarının ele alınması (Çavuş, 2019), ilköğretim programlarında çocuk hakları (Uluç, 20008), ilköğretim öğrencilerinin çocuk haklarına ilişkin algıları (Ersoy, 2011) çalışmalarının yapıldığı tespit edilmiştir.

Çocuk kavramı üzerinden geliştirilen metaforlarla ilgili literatür incelendiğinde ise ebeveynlerin çocuk kavramına yükledikleri metaforlar (Pesen, 2015), çocuk haklarına dair ebeveynlerin metaforik algıları (Fidan ve Özaydın, 2019), Bilim Sanat Merkezi bünyesindeki öğrencilerinin proje kavramına dair metaforik algıları (Nacaroğlu ve Mutlu, 2020), sekizinci sınıf öğrencilerinin LGS yani liselere geçiş sınavına dair algılarının metaforlar vasıtası ile ele alınması (Ulusoy, 2020), çocuk haklarına dair ebeveynlerin metaforik algıları (Kurtdele-Fidan ve Özaydın, 2019) gibi çalışmalarının yapıldığı tespit edilmiş ancak çocuk hakları algısına ilişkin ortaokul öğrencilerine yönelik bir metaforik araştırmaya rastlanmamıştır. Buradan hareketle çocuk hakları ile ilgili yapılan metaforik araştırma Web 2.0 araçlarıyla ilişkilendirilmiş ve ortaya çıkan öğrenci görüşleri elde edilmiş olan ön-test ve son-test verilerine göre ortaya konulmuştur. Bu bağlamda öğrencilerin Web 2.0 araçları kullanarak çocuk hakları algılarına ilişkin bir metafor çalışmasının yapılmasının alan yazına katkı sağlayacağı söylenebilir. Bu çalışmanın hem araştırmacılara hem de eğitimcilere önemli düzeyde yarar sağlayacağı düşünülmektedir.

1.1. Araştırmanın Önemi ve Amacı

Dünya üzerindeki çocukların tamamının şefkate, sevgiye ve korunmaya herkesten çok daha fazla gereksinim duyduğu bilinen bir gerçektir. Toplumun en önemli parçalarından biri niteliğindeki çocuk, aynı zamanda da ilerideki toplumun güvence konumundadır. İlgili açıdan çocuk haklarının dengeli biçimde ve özgür bir şekilde korunabilmesi çocuğun ve toplumun faydasıdır. İlgili sebepten dolayı çocukların gelişimine hassasiyet göstermek mecburidir. Kişinin çocukluğu nasıl geçerse geleceği de o doğrultuda şekillenir. Özgür bir şekilde, herhangi bir şiddete ya da baskıya maruz bırakılmadan

yetişmiş olan çocuk gelecekte içinde bulunduğu toplumun hem sağlıklı olmasını hem de kendisinin de yaşamış olduğu topluluğun parçası olabilmelerini sağlayacaktır.

Çocuk haklarını güçlendirmek toplumun gelecek yılları adına yapılmış olan en kritik yatırımların başında gelmektedir. Bender (2005), eğitim kuramcısı ve düşünür John Dewey'in bir toplum içinde eğer çocuklar ihmal ediliyor ise o toplumu geri kalmış kültür, çocukların gelişimine önem gösteriliyorsa o toplumun kültürü gelişmiş kültür olarak gördüğünü bildirir. Bu anlamda yapılan çalışma çocukların haklarına dair farkındalığını arttırması açısından önemlidir.

Alanyazında yer alan araştırmalara bakıldığında çocuk haklarıyla ilgili öğrenci görüşlerini incelemekte olan araştırmaların sayıca yeterli olmadığı kaydedilmiştir. İlgili hususa ek ortaokul öğrencilerinin konuyla ilgili görüşlerinin araştırılmasına yönelik bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu araştırma öğrencilerin Web 2.0 araçları kullanarak çocuk hakları algılarına ilişkin görüşlerinin ortaya koyması açısından önemlidir. İlgili araştırmanın asıl gayesi, ortaokul öğrencilerinin çocuk haklarıyla alakalı algılarını metaforlar vasıtası ile gözler önüne sermektir.

1.2. Araştırma Problemleri

Araştırma çerçevesinde aşağıda yer alan sorulara cevap bulunmaya çalışılmıştır.

1. Ortaokul öğrencileri, “Çocuk Hakları” kavramına dair ön ankette hangi metaforları geliştirmiştir?
2. Ortaokul öğrencileri, “Çocuk Hakları” kavramına dair son ankette hangi metaforları geliştirmiştir?
3. Ön ankette ve son ankette geliştirilen metaforlar, farklılıkları ile ortak özellikleri açısından hangi kavramsal kategorilerde toplanmaktadır?

1.3. Sınırlılıklar

Bu araştırma; ortaokul öğrencileri ile yürütülmüş olup, eğitim, duyuşsal özellik, temel ihtiyaçlar, toplumsal hayat, doğa, soyut ile hayal, oyun ile eğlence olarak 6 başlık ile sınırlandırılmıştır.

2. Yöntem

2.1. Araştırmanın Türü

Araştırmada ortaokul öğrencilerinin çocuk hakları ile alakalı tutumları, düşünceleri ve de tutumları üzerinde etkili olan etkenlere ilişkin mevcut durumun gözler önüne serilmesi amaçlanmaktadır. İlgili kapsamda araştırmada nitel araştırma desenleri arasında yer alan olgubilim (fenomenoloji) desenine başvurulmuştur. Olgubilim çalışmaları fark edilen ama ayrıntılı ve de derinlemesine bir anlayışa da sahip olunmayan çeşitli olgulara yoğunlaşmaktadır (Büyüköztürk vd., 2016). Yaşanan siyasal, sosyal, teknolojik ve ekonomik gelişmelerin tamamı yaşamın hemen hemen her alanında etkilerini hissettirmektedir (Çoban Sural ve Aksoy, 2021). Eski dönemlerde bilgilerin öğretmenden öğrenciye sunma yöntemi ile aktarımı mevzu bahiskken sanayileşmeyle birlikte öğrencilerin bilgiyi anlamlandırmış olduğu öğrenci merkezli metotlara geçilmiştir. İçinde olduğumuz dijital dünyadaysa öğrenciler artık teknoloji ile kendi kendine öğrenebilen kişiler haline dönüşmektedir (Kasapoğlu ve Akyol, 2010). Örnek vermek gerekirse, yazma becerilerine ilişkin mesajlaşma araçları, bloglar, tartışma forumları; konuşma-dinleme becerilerine ilişkin belgeseller, videolar, filmler ile sanal dünya uygulamaları benzeri pek çok araç geliştirilmiştir. Bunun dışında kâğıt ve kalem değerlendirmeleri yerini elektronik portfolyolara, dijital ölçme değerlendirme araçlarına ve alternatif ölçme değerlendirme metotlarına bırakmıştır (Özgür, 2016). Hatta, O'Reilly (2005) tarafından tanımı yapılmış olan “Web 2.0”, iletişimin ve buradan hareketle bilginin tek yönlüden ziyade çift yönlü olmasının sağlamakta olan web teknolojilerini tabir etmektedir (Çoban Sural ve Aksoy, 2021). İlgili teknolojide, kullanıcılar içerik geliştirebilir, iletişim kurabilir ve de bilgi üretebilirler (Horzum, 2010). Bu sebepten dolayı Web 2.0 araçlarının yer aldığı öğretim tasarımında, öğrenenler etkin olmayan bilgi alıcı olmaktan çıkıp etkin öğrenen, kişisel ve kişiler arası iletişim içerisinde olan öğrenciler haline gelirler. Bu sayede öğrencilerin kendi öğrenme sorumluluklarını almaları da söz konusudur (Özel, 2013).

2.2. Veri Kaynakları ve Veri Toplama Aracı

Araştırmada ortaokul öğrencilerinin “Çocuk Hakları” kavramına yönelik düşüncelerini ortaya çıkarmak amacıyla katılımcılara “Çocuk Hakları gibidir. Çünkü dir” biçiminde hazırlanmış olan açık uçlu anket formuna başvurulmuştur. Uygulamadan önce metafor kavramı öğrencilere açıklanmış, benzetmeleri yapma esnasında yaratıcılıkları ile hayal güçlerini kullanabilecekleri ifade edilmiştir. Öğrencilere bahsi geçen olgu ile alakalı metaforun bir başka deyişle benzetmenin soyut, somut gibi herhangi bir şeye yapılabileceğini, çünkü bağlacıyla da metaforun gerekçesinin açıklanmasının gerekli olduğu anlatılmıştır. Araştırmaya katılan kişilere açık uçlu anket formu “Web Uygulamaları ile Çocuk Haklarının Öğretilmesine İlişkin Etkinlikler” gerçekleştirilmeden önce ve gerçekleştirildikten sonra iki aşama şeklinde uygulanmıştır.

2.3. Veri Toplama Süreci ve Verilerin Analizi

İlgili araştırma neticesinde elde edilmiş olan bilgiler çözümlenirken nitel araştırma metotları arasında yer alan içerik analizi ile betimsel analize başvurulmuştur. Betimsel analiz tekniğinde, gözlenen veya görüşülen kimselerin düşüncelerini dikkat çekici şekilde yansıtabilmek adına doğrudan alıntılar fazlaca yer almaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). İlgili çalışmanın amacı doğrultusunda oluşturulan çerçeveye uygun temalar belirlenmiş ve bulgular sunulmuştur. Veriler, içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. Görüşme formundaki sorulara öğrencilerin cevap vermeleri istenmiştir. Gizliliğin korunması sağlanmıştır. Verilerin bilgiye dönüşebilmesi için elde edilen cevaplar sınıflandırılarak tablolar oluşturulmuştur. Verilen cevaplardan betimsel analiz için kavramsal sınırlar belirlenmiştir. Analiz yaparken katılımcıların cevaplarından sonuçlar çıkarılmış ve daha sonra bu sonuçlar yorumlanmıştır. İlgili süreçte gizliliği temel almak gayesi ile her katılımcı öğrenciye kodlar verilerek açıklamalar yapılmıştır.

Ortaokul öğrencilerinin üretmiş olduğu metaforlar Saban (2008) öncülüğünde kullanılmakta olan adımlar göz önünde bulundurularak metaforların saptanması, metaforların gruplandırılması, kategorilerin geliştirilmesi, güvenilirlik ile geçerliğin sağlanması ile nicel veri analizi adına bulguların bilgisayar ortamına geçirilmesi biçiminde beş adımda toplanmıştır. Bu adımlar; Metaforların tespit edilmesi: Ortaokul öğrencilerince üretilmiş olan metaforlar alfabetik sıra dikkate alınarak listelenmiş, metaforların net ve belirgin olup olmadığı üzerinde durulmuştur. Mantıksal temeli bulunan metaforlar saptanmıştır, olmayanlar ise çalışma kapsamından çıkarılmıştır. Metaforların gruplandırılması: Geçerli metaforlar mercek altına alınarak farklılık ile benzerliklerine gruplandırılmış, örnek bir metafor listesi hazırlanmıştır. Kategorilerin geliştirilmesi: Kategori geliştirme evresinde metaforların her biri, kaynağı, konusu, kaynağı ve konusu arasında bulunan ilişki açısından çözümlenmiş ve metaforların her biri bir temayla ilişkilendirilip ön-test ile son testte 7 ayrı kategori hazırlanmıştır. Güvenirlik ile geçerliliğin sağlanması: Çalışmanın geçerliliğini sağlayabilmek adına hem veri analiz hem de veri kodlama süreci detaylı biçimde anlatılmıştır. Bunun dışında bulgular kısmında öğrencilerin vermiş olduğu yanıtlardan doğrudan alıntılara da yer verilmiştir. Metaforları kategorilerle eşleştirilmiştir. Daha sonra yapılan eşleştirmeler karşılaştırılmıştır. Metaforlar saptanıp, kategorilerin oluşturulmasının ardından verilerin tümü istatistik programına aktarılmıştır. Ön-test ile son-testte bulunan metaforların her biri adına frekans hesaplanmıştır.

3. Bulgular

Ortaokul öğrencilerinin “Çocuk Hakları” kavramıyla alakalı olarak ürettikleri metaforların frekans değerleri aşağıda yer alan Tablo 1 üzerinde verilmiştir. “Çocuk Hakları” kavramına ilişkin toplam ön testte 26 son testte 41 adet geçerli metafor üretmişlerdir. Araştırmaya katılan kişilerce en sık yinelenen metaforlar “eğitim”, “yaşamak”, “eğlence”, “okul” ve “oyun” şeklindedir.

Tablo 1. Çocuk Hakları Kavramına Yönelik Ön-test ve Son-test Sonucunda Elde Edilen Metaforlarının Frekans Değerleri

Metafor No	Ön Test	Frekans (N)	Son test	Frekans (N)
1	Eğitim	25	Eğlence	16
2	Yaşamak	22	Sevgi	13
3	Oyun	15	Lunapark	12
4	Okul	15	Gökkuşığı	10
5	Özgürlük	13	Oyuncağı	10
6	Okumak	13	Empati	10
7	Eğlence	11	Yaramazlık	10
8	Kardeşlik	10	Katılım	8
9	Sorumluluk	8	Park	7
10	Gelecek	7	Fidan	7
11	Çiçek	7	Anne	7
12	Beslenmek	6	Kar Taneleri	7
13	Eşitlik	6	Eşitlik	6
14	Sevilmek	6	Eğitim	5
15	Sağlık	6	Özgürlük	5
16	Masumiyet	4	Aile	5
17	Yasalar	4	Güven	5
18	Adalet	4	Tohum	5
19	Evrensellik	4	Tomurcuk	5
20	Rengârenk	4	Kuş	4
21	Yemek	4	Korunma	4
22	İnsanlık	3	Adalet	3
23	Meyve Ağacı	3	Bitki	3
24	Beyaz Renk	2	Bebek	3
25	Kanunlar	1	Meşale	3
26	Güzellik	1	Beslenme	3
27			Yaşamak	2
28			Okumak	2
29			Barınma	2
30			Hilal	2
31			Kitap	2
32			Fil	2
33			Kedi	2
34			Çiçek	2
35			Göz	2
36			Atatürk	2
37			Su	2
38			İnci Tanesi	2
39			Sağlık	1
40			Masumiyet	1
41			Zekâ Küpü	1
TOPLAM		26		41

Tablo 1'e göre ortaokul öğrencilerinin "Çocuk Hakları" kavramına ilişkin üretmiş oldukları metaforlar ön-test ile son-test biçiminde incelendiği zaman ön-testte 26 tane metafor üretilmiştir ve en fazla üretilmiş olan metaforlar eğitim (f=25), oyun (f=15), yaşamak (f=22) ile okul (f=15) şeklinde tespit edilmiştir. Son-test neticelerinde üretilmiş olan metafor sayısıysa 41'dir ve en fazla üretilmiş olan metaforlar eğlence (f=16), sevgi (f=13) ve lunapark (f=12) olarak tespit edilmiştir.

3.1.Ön-Test Bulguları

"Ön ankette ve son ankette geliştirilen metaforlar, farklılıkları ile ortak özellikleri açısından

hangi kavramsal gruplar altında toplanmaktadır?” problemiyle alakalı şekilde yapılmış olan içerik analizinde “Çocuk Hakları” kavramıyla alakalı oluşturulmuş olan metaforlar ortak niteliklerine göre gruplandırıldığı zaman 7 kategori oluşmuştur. Bahsi geçen gruplar; “Eğitim”, “Duyuşsal Özellik”, “Temel İhtiyaçlar”, “Toplumsal Hayat”, “Doğa”, “Soyut ve Hayal” ile “Oyun ile Eğlence” olarak belirlenmiştir. Ortaokul öğrencilerinin ön-test şeklinde uygulanmış olan açık uçlu anket formunda Çocuk Hakları kavramıyla alakalı üretmiş oldukları metaforlara ait başlıklar aşağıda bulunan Tablo 2 üzerinde gösterilmiştir.

Tablo 2. Çocuk Hakları İmajlarına Ait Kategoriler (Ön-test)

Kategoriler	Metaforlar	Metafor Frekansı %	Bazı Metafor İfadeleri
Eğitim	Eğitim	25	OÖ-89: Çocuk hakları eğitim gibidir, çünkü bu bir insan hakkıdır.
	Okul	15	OÖ-106: Çocuk hakları okul gibidir çünkü okul çocuğa her şeyi öğretir.
	Okumak	13	OÖ-47: Çocuk hakları özgürlük gibidir, çünkü bu hak bizim özgürce yaşamamızı sağlar.
	Yaşamak	22	OÖ-60: Çocuk hakları yaşamak gibidir, çünkü bu bütün insanların en temel hakkıdır.
Temel İhtiyaçlar	Özgürlük	13	OÖ-9: Çocuk hakları beslenmek gibidir, çünkü bütün çocukların sağlıklı yiyecek yeme hakları vardır.
	Beslenmek	6	
	Sağlık	6	
	Yemek	4	
Duyuşsal Özellik	Sevilmek	6	OÖ-52: Çocuk hakları masumiyet gibidir, çünkü çocuklar her zaman masumdur.
	Masumiyet	4	OÖ-41: Çocuk hakları insanlık gibidir, çünkü çocukların haklarını korumak bütün insanların görevidir.
	İnsanlık	3	
Toplumsal Hayat	Kardeşlik	10	OÖ-50: Çocuk hakları adalet gibidir, çünkü çocuklar haklarını aldığında adalet yerini bulur.
	Sorumluluk	8	OÖ-1: Çocuk hakları kardeşlik gibidir, çünkü herkes kardeşçe yaşasa hiç sorun çıkmaz.
	Eşitlik	6	
	Yasalar	5	
	Evrensellik	4	
	Adalet	4	
Soyut ve Hayal	Gelecek	7	OÖ-10: Çocuk hakları gelecek gibidir, çünkü çocuklar bütün insanların geleceğidir.
	Rengârenk	4	OÖ-77: Çocuk hakları beyaz renk gibidir, çünkü çocuklar saf ve tertemizdir.
	Beyaz renk	2	
Doğa	Güzellik	1	
	Çiçek	7	OÖ-140: Çocuk hakları çiçek gibidir, çünkü çocuklar çiçek gibi masumdur.
Oyun ve Eğlence	Meyve ağacı	3	OÖ-190: Çocuk hakları meyve ağacı gibidir, çünkü çocuklar da meyveler gibi çok tatlı ve güzeldir.
	Oyun	15	OÖ-202: Çocuk hakları oyun gibidir, çünkü çocuklar oyun oynayınca mutlu olur.
Eğlence	Eğlence	11	OÖ-182: Çocuk hakları eğlence gibidir, çünkü bütün çocukların eğlenmeye hakkı vardır.

Yukarıda verilen Tablo 2’den yola çıkarak ilk adımda ortaokul öğrencilerine uygulanmakta olan açık uçlu anket formunda çocuk hakları kavramıyla alakalı elde edilmiş olan metaforlar 7 başlık altında incelenmiştir. Bahsi geçen kategorilerin frekans dağılımları maksimum metaforun bulunduğu gruptan minimum kategoriye olacak şekilde sıralanırsa toplumsal hayat (f=6), temel ihtiyaçlar (f=5), soyut ve hayal (f=4), eğitim (f=3), duyuşsal özellik (f=3), doğa (f=2) ve oyun-eğlence (f=2) biçimindedir.

3.2. Son-Test Bulguları

Ortaokul öğrencilerinin son-test şeklinde uygulanmış olan açık uçlu anket formu üzerinde “Çocuk Hakları” kavramıyla alakalı ürettiği metaforlara ait başlıklar aşağıda sunulan Tablo 3 üzerinde açıkça görülmektedir.

Tablo 3. Çocuk Hakları İmajlarına Ait Kategoriler (Son-Test)

	Kategoriler Metaforlar	Metafor Frekansı	%	Bazı Metafor İfadeleri
Eğitim	Eğitim	5		OÖ-88: Çocuk hakları eğitim gibidir, çünkü her çocuğun ücretsiz eğitim görme hakkı vardır.
	Kitap	2		OÖ-14: Çocuk hakları kitap gibidir, çünkü içinde çocuklar için hep yararlı bilgiler var.
	Okumak	2		OÖ-79: Çocuk hakları okumak gibidir, çünkü okudukça haklarını öğrenirsin.
Temel İhtiyaçlar	Özgürlük	5		OÖ-45: Çocuk hakları özgürlük gibidir, çünkü çocuklar duygularını ve düşüncelerini özgürce söyleyebilmelidir.
	Güven	5		OÖ-4: Çocuk hakları güven gibidir, çünkü bütün çocukların güvende olması gerekir.
	Korunma	4		OÖ-90: Çocuk hakları yaşamak gibidir, çünkü onlar olmadan yaşanmaz.
	Beslenme	3		
	Yaşamak	2		
Duyuşsal Özellik	Sevgi	13		OÖ-56: Çocuk hakları sevgi gibidir, çünkü her çocuk sevmeyi hak eder.
	Anne	7		OÖ-29: Çocuk hakları anne gibidir, çünkü her zaman seni korur.
	Masumiyet	1		OÖ-3: Çocuk hakları masumiyet gibidir, çünkü her çocuk doğuştan masumdur.
Toplumsal Hayat	Empati	10		
	Katılım	8		OÖ-57: Çocuk hakları empati gibidir, çünkü empati kurarak çocukların ne düşündüğünü anlayabilirsiniz.
	Eşitlik	6		
	Aile	5		
	Adalet	3		
Soyut ve Hayal	Gökkuşluğu	10		OÖ-10: Çocuk hakları gökkuşluğu gibidir, çünkü rengârenk, eğlenceli ve çok sevimli.
	Kar taneleri	7		OÖ-37: Çocuk hakları kar taneleri gibidir, çünkü birbirine zarar vermeden mutlu olmayı öğretir.
	Tomurcuk	5		OÖ-5: Çocuk hakları meşale gibidir, çünkü çocuklar haklarına ulaşırsa her yer aydınlanır.
	Bebek	3		OÖ-130: Çocuk hakları bebek gibidir, çünkü oyuna ve korunmaya ihtiyacı vardır.
	Meşale	3		OÖ-19: Çocuk hakları Atatürk gibidir, çünkü Atatürk çocuklara bir bayram verdi.
	Hilal	2		
	Göz	2		
Atatürk	2			

Doğa	İnci tanesi	2	<i>OÖ-139: Çocuk hakları fidan gibidir, çünkü ilgilenirsen çiçek açar, meyve verir, kocaman olur.</i>
	Zekâ küpü	1	
	Fidan	7	
	Tohum	5	
	Kuş	4	
	Bitki	3	
	Çiçek	2	
	Su	2	
	Fil	2	
	Kedi	2	
Oyun ve Eğlence	Eğlence	16	<i>OÖ-102: Çocuk hakları kuş gibidir, çünkü çocuklar kuşlar gibi özgür ve mutlu olmayı hak eder.</i>
	Lunapark	12	
	Oyuncak	10	
	Yaramazlık	10	
	Park	7	
			<i>OÖ-22: Çocuk hakları eğlence gibidir, çünkü çocukların eğlenmeye çok ihtiyaçları var.</i>
			<i>OÖ-27: Çocuk hakları lunapark gibidir, çünkü sınırsız eğlence ve çok gülmek</i>

Tablo 3'ten yola çıkarak son adımda ortaokul öğrencilerine uygulanmış olan açık uçlu anket formunda çocuk hakları kavramıyla alakalı elde edilmiş olan metaforlar 7 grupta ele alınmıştır. İlgili kategorilerin frekans dağılımları maksimum metaforun bulunduğu kategoriden minimuma doğru sıralanırsa soyut ve hayal (f=9), doğa (f=8), temel ihtiyaçlar (f=7), oyun-eğlence (f=5), toplumsal hayat (f=5), doğa (f=2), eğitim (f=3) ve duyuşsal özellik (f=3) şeklindedir.

3.3.Ortaokul Öğrencileri Tarafından Üretilen Metaforların Ön-test ve Son-test Sonuçlarına Göre Değişimi

Ortaokul öğrencileri tarafından üretilmiş olan metaforların ön-test ile son-test sonuçları uyarınca değişimi aşağıda yer alan Tablo 4 üzerinde sunulmuştur:

Tablo 4. Ortaokul Öğrencileri Tarafından Üretilen Metaforların Ön-Test ve Son-Test Sonuçlarına Göre Değişimi

Kategoriler	Ön test	Son test
Eğitim	3	3
Temel ihtiyaçlar	5	7
Duyuşsal özellik	3	3
Toplumsal Hayat	6	5
Soyut ve hayal	4	10
Doğa	2	8
Oyun ve eğlence	2	5
TOPLAM	25	41

Tablo 4 incelendiği zaman ön-test ile son-testlerden elde edilen sonuçlar uyarınca eğitim, duyuşsal özellik ve toplumsal hayat kategorilerinde bir değişim olmazken temel ihtiyaçlar, soyut ile hayal, doğa ile oyun ile eğlence kategorilerindeyse bir artışın bulunduğu açıkça görülmektedir.

Kategoriler içerisinde ön-test ile son-test sonuçları uyarınca ortaokul öğrencilerince en fazla üretilmiş olan metaforlar aşağıda sunulmuş olan Tablo 4 üzerinde gösterilmiştir.

Tablo 5. Kategoriler Arasında Ön-Test ve Son-Test Sonuçlarına Göre Ortaokul Öğrencileri Tarafından Üretilen En Çok Üretilen Metaforlar

Kategoriler	Ön test	Son test
Eğitim	Eğitim (f=25)	Eğitim (f=5)
Temel ihtiyaçlar	Yaşamak (f=22)	Özgürlük (f=5) Güven (f=5)

Duyuşsal özellik	Sevilmek (f=6)	Sevgi (f=13)
Toplumsal Hayat	Kardeşlik (f=10)	Empati (f=10)
Soyut ve hayal	Gelecek (f=7)	Gökkuşığı (f=10)
Doğa	Çiçek (f=7)	Fidan (f=7)
Oyun ve eğlence	Oyun (f=15)	Eğlence (f=16)

Tablo 5 incelendiğinde eğitim kategorisinde ön-testte ve son-testte en çok üretilen metafordur. Temel ihtiyaçlar başlığında ön-testte yaşamak en fazla üretilmiş olan metaforken son testte özgürlük ve güven metaforudur. Duyuşsal özellik başlığında ön testte en fazla üretilmiş olan sevilmek metaforuyken son testte ise sevgi metaforudur. Toplumsal hayat başlığında ön testte en fazla kardeşlik metaforu üretilirken son testte empati üretilmiştir. Soyut ve hayal kategorisinde ön test kapsamında en fazla üretilmiş olan metafor gelecekken son-test kapsamında gökkuşığı metaforu üretilmiştir. Doğa grubunda ön testte en fazla üretilmiş olan metafor çiçekken son testte ise fidan metaforu üretilmiştir. Nihayetinde oyun ile eğlence kategorisine bakıldığı zamansa ön testte oyun en fazla üretilmiş olan metaforlardan son testte ise eğlence metaforları en fazla üretilmiş olan metaforlardır.

4. Tartışma ve Sonuç

İlgili çalışmada ortaokul öğrencilerinin “Çocuk Hakları” kavramına ilişkin metaforik algıları ön-test ile son- test şeklinde ele alınmıştır. İki adımda hayata geçirilen ilgili çalışmada üretilmiş olan metaforlar; Temel ihtiyaçlar, Eğitim, Duyuşsal Özellik, Soyut- Hayal, Toplumsal Hayat, Doğa ile Oyun ile Eğlence olarak toplamda 7 kategoride biraraya getirilmiştir. Yapılmış olan ön-test kapsamında en fazla toplumsal hayat başlığında metafor üretilir iken son-testteyse soyut ile hayal başlığında metaforlar üretilmiştir.

Sosyal bir olgu ile alakalı bilincimizin dışavurumunu sağlayan dilsel araçlara metafor adı verilmektedir. Bu çalışmada ise Çocuk Hakları'nın öğrenciler üzerinde bulunan etkilerini keşfedebilmeye imkân sunacak bir araç şeklinde kullanılmıştır. Ortaokul öğrencilerine “Çocuk Hakları ... gibidir. Çünkü ...” tabirinin bulunduğu yarı yapılandırılmış forma başvurulmuş ve Çocuk Hakları'na dair metaforik algıları açığa çıkarılmaya çalışılmıştır. Çalışmada öğrencilere ilk olarak ön anket soruları sorulmuş, sonrasında farklı Web 2.0 araçlarına başvurularak ilgili öğrencilere çocuk hakları konusunda bilgi verilmiş ve yine bu sorular öğrencilere son anket ile yeniden yöneltilmiştir. Son ve ön anket verileri uyarınca elde edilmiş olan metaforlar, farklılıkları ve ortak nitelikleri açısından kategorilere ayrılarak incelenmiştir.

“Çocuk Hakları” kelimesi sizin için ne ifade ediyor?” problemine dair yapılmış olan içerik analizinde “Çocuk Hakları” na dair metaforlar, ortak özellikleri göz önünde bulundurularak kategorilere ayrılmış ve incelenmiştir. Tüm metaforların tek tek incelenmiş olduğu ilgili kısımda oluşan kategori ile bulgular sunulmuştur. Bu kapsamda hem okuyucuların kendi yorumlarını da ekleyebilmesi hem de çalışmanın güvenilirliğini daha üst seviyeye taşımak adına doğrudan alıntılara sıklıkla yer verilmiştir. Oluşan metaforların sunulmasının ardından ilgili alan yazın çerçevesinde tartışılmıştır.

Araştırmada katılımcıların “Çocuk Hakları” kavramına yönelik algıları belirlenen 7 kavramsal kategori çerçevesinde sırasıyla verilmiştir. Ön testte üretilen metaforların büyük çoğunluğu Çocuk Hakları kavramının temel insan haklarından “eğitim” ve “yaşamak” olduğu görülmekte iken son testte daha spesifik iki kavram olan “eğlence” ve “sevgi” karşımıza çıkmaktadır. Bu doğrultuda öğrencilerin, temel yaşam ile gelişim haklarıyla alakalı bilgileri korunma ile katılım haklarına nazaran daha fazladır. Öğrencilerin çocuk haklarının yalnızca bazıları ile alakalı bilgi sahibi olmaları, onların haklarının birini kullanırken öbür haklarını ihlal etmelerine yol açabilirler. İlgili sebepten dolayı öğrencilerin çocuk haklarının tamamını bilmeleri büyük önem taşımaktadır. Araştırmanın öğrencilerin çocuk hakları ile alakalı yeterli seviyede bilgi sahibi olamadıkları neticesi, Akengin'in (2008) araştırmasında bulunan Türkiye’de yaşayan çocukların “Çocuk Hakları Sözleşmesi”ni okumasına rağmen sahip olduğu hakların tam anlamıyla bilincinde olmadıkları neticesi ile benzerdir.

Çocukların çocuk hakları ile alakalı yeterli seviyede bilgiye sahip olmamaları şöyle yorumlanabilmektedir. Öğrenciler çocuk haklarının tamamını okumalarına rağmen yalnızca günlük hayatlarında uygulayabildikleri haklarını öğrenmiş ve sadece bu hakları içselleştirmiş olabilir. Öğrencilerin çocuk haklarını içselleştirebilmesi adına yalnızca okul ortamında değil, okul dışı ortamda da haklarını uygulayabilecekleri ortamların sağlanabilmesi gerekmektedir (Ersoy, 2011). Buna paralel olarak bir katılımcının ön testte ‘Çocuk Hakları okul gibidir, çünkü okul çocuğa her şeyi öğretir.’ ifadesi çocuğun haklarını öğrenmekle ilgili bütün beklentiyi okula yüklediğini gösterir.

Çalışmamızda “Çocuk Hakları” kavramı ile ilgili olarak ortaokul öğrencileri, ön testte 26 çeşitli metafor üretirken, son testte bu sayı daha da çeşitlenmiş ve 41’e yükselmiştir. Üretilen metaforlar daha çok olumlu anlamlar içermektedir. Katılımcılarla ön testin ardından Web 2.0 araçları kullanılarak (Word Art, Canva ve Poster My Wall) Çocuk Hakları ile ilgili çeşitli tasarımlar yapılmış ve katılımcılar bu tasarımları hazırlanırken kesinlikle kısıtlanmamıştır. Bu sebeple katılımcıların bu tasarımları oluşturduktan sonra son testte ürettikleri metaforların daha özgür ve çeşitlilik açısından zengin bir yapıda oldukları söylenebilir.

Son testte bir katılımcının “Çocuk hakları Atatürk gibidir, çünkü Atatürk çocuklara bir bayram verdi.” ifadesi çocuk haklarını tarihte çocuklara ilk defa bayram armağan eden lider olan Atatürk ile ilişkilendirdiğini göstermekte iken başka bir katılımcının “Çocuk hakları meşale gibidir çünkü çocuklar haklarına ulaşırsa her yer aydınlanır.” ifadesi katılımcıların özgürce düşüncelerini ortaya koyduklarını göstermektedir. Bu ifadelerle benzer şekilde başka bir katılımcı “Çocuk hakları kuş gibidir çünkü çocuklar kuşlar gibi özgür ve mutlu olmayı hak eder.” demiş ve bu ifadeyle özgürlük ve mutluluğu bir bütün olarak düşünmüştür.

“Oyunlardan adeta ciddi öğrenmenin yorgunluğunu atabilmek adına yapılan etkinliklermiş gibi bahsedilir. Ancak oyun, çocuklar açısından ciddi bir öğrenme anlamına gelmektedir. Oynamak esasen çocukluk esnasında icra edilmekte olan bir meslektir.” demiştir Fred Rogers (Rogers, 2001). Çocuklara oyun aracılığıyla öğretimin kalıcı bilgiler oluşturduğunu desteleyen çalışmaların olduğu da bilinmektedir. Web 2.0 araçları da çocuklara öğretim sağlarken kullanılabilir oldukça eğlenceli bir araçtır. Çocuk tasarımını oluştururken hem hayal ederek eğlenir hem de öğrenir. Hayallerinin etkisinde olan bir katılımcı “Çocuk hakları, gökkuşağı gibidir, çünkü rengârenk, eğlenceli ve çok sevimli” ifadesini kullanırken, başka bir katılımcı “Çocuk hakları, lunapark gibidir, çünkü sınırsız eğlence ve çok gülmek” ifadesini kullanmıştır. Bu ifadeler, Torun’un (2011) “Çocuk hakları öğretiminde oyun yönteminin başarıya, kalıcılığa ve tutuma etkisi” isimli çalışmasının sonucunda elde edilen oyun ile desteklenmekte olan çocuk hakları öğretimi konusunun, öğrencilerin hem başarıları düzeylerine hem de öğrenilen bilgilerin kalıcılığı ile çocuk haklarıyla alakalı tutumlarına pozitif etkisinin olduğu sonucuyla benzerlik göstermektedir.

Tüm dünyada çocuk haklarının korunması problemi günümüzün en kritik sorunlarının başındadır. Çocuk haklarının korunabilmesi adına ilgili hakları toplumların benimsemesi, ileriki yıllar için özgüvenli, hak ile sorumluluklarını iyi bilen bunun yanında başarılı bir kuşak yetiştirebilmek ve çocuklara haklarını öğretebilmek gerekmektedir (Torun, 2011). Katılımcılar son testte verdikleri bazı cevaplarla, çocuk haklarının çok kıymetli taraflarına vurgu yapmışlardır. Bir katılımcı “Çocuk hakları, empati gibidir çünkü empati kurarak çocukların ne düşündüğünü anlayabilirsin.” ifadesiyle çocukların dinlenilmesi, anlaşılması gerektiğini vurgularken başka bir katılımcı “Çocuk hakları kar taneleri gibidir, çünkü birbirine zarar vermeden mutlu olmayı öğretir.” ifadelerini kullanmıştır. Burada hakların elde edilmesi sonucu hiçbir çocuğun zarar görmeyeceğini, korunacağını ve her şeyden öte doğru anlaşılacağını ifade etmiştir.

Araştırmamızda katılımcılar doğa kategorisinde fidan, tohum, tomurcuk, bitki, çiçek gibi bakım isteyen canlı metaforlar geliştirmişlerdir. Bir katılımcı “Çocuk hakları fidan gibidir, çünkü ilgilenirsen çiçek açar, meyve verir kocaman olur.” demiştir. Burada katılımcı, çocuk haklarının dinamik, canlı yapısına vurgu yapmaktadır. Başka bir katılımcı “Çocuk hakları çiçek gibidir, çünkü çocuklar çiçek gibi masum ve mis kokuludur.” demiştir. Burada da çocuk haklarının aslında çocukların hassas, kırılmaya müsait, yakın ilgi ve bakım bekleyen taraflarını vurgulamaktadır. Buna benzer başka bir katılımcı “Çocuk hakları suya benzer, çünkü içmezsek ölürüz.” demiştir. Burada çocuk hakları olmadan yaşamayı yaşamın sonu olarak değerlendirmiştir.

Mustafa Kemal Atatürk'ün de dediği üzere: “Vatanı korumak, çocukları korumak ile başlar. Çocuklar geleceğimizin güvencesi ve yaşama sevincimizdir. Bugünün çocuğunu, yarının yetişkini gibi büyütmek her birimizin insanlık vazifesidir. Çocukları sağlıklı, bilgili yetiştirilmeyen milletler, temeli çürük binalar misali çabuk yıkılırlar.”

5. Öneriler

Çalışma, ortaokul öğrencilerinin Çocuk Hakları algılarına ilişkin metaforik algılarını ortaya çıkarmaktadır. Elde edilmiş olan bulgular ve tartışmalardan hareketle aşağıda verilen öneriler sunulabilir:

1. Araştırma sınırlı sayıda öğrenci ile tek kurum üzerinden gerçekleştirilmiştir. Araştırma daha geniş bir bölgede, farklı kademelerde okullar ve farklı öğrenci grupları ile yapılarak ortaya çıkan metaforlar karşılaştırılabilir.

2. Okullarda haklar ile alakalı bilgiler veren ufak çaplı faaliyetler yürütülerek 20 Kasım Çocuk Hakları Günü, kutlanabilir ve okul ortamında çocukların haklarını uygulayabilecek oldukları okul meclisi gibi imkânlar daha fonksiyonel duruma getirilebilir. Öğrencilere kuramlarda haklardan söz ederken bunun yanında haklarını rahat bir şekilde kullanabilecekleri çeşitli ortamlar oluşturulabilir. “Anlatırsan, unutulabilir; gösterirsen, anımsayabilirim; beni işin içine katarsan asla unutmam, öğrenirim” diyen bir Kızılderili atasözü ile de bu durum daha net bir şekilde anlaşılmaktadır. İlgili sebepten dolayı çocuklara öğretmiş olduğumuz ve de öğretecek olduğumuz hakları olabildiğince uygulamada da sergileyebilmeleri sağlanabilir.

3. Çocuk Hakları öğretimi konusunda oyun yönteminin kalıcılık ve başarı üzerindeki etkisi incelendiği zaman oyun metodu ile hak öğretiminin çok daha kalıcı hale geldiği gözler önüne serilmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçtan hareketle çocuklara haklarının öğretilmesi noktasında oyun yöntemine başvurulabilir (Torun (2011)).

4. Çocuk Hakları bilincinin en iyi seviyeye getirilmesi ve modernleşmenin arasında bulunan doğru orantıdan yola çıkarak çocuk hakları konusu ders kazanımları içine yerleştirilebilir. Çocuk Hakları ile ilgili öğrenciler ile gençlere ulaşabilmenin en kolay yöntemi niteliğindeki web tabanlı eğitim içerikleri kullanılarak konuyla ilgili faaliyetler gerçekleştirilebilir.

Kaynakça

- Akengin, H. (2008). A comparative study on children's perceptions of the child rights in the Turkish community of Turkey and Northern Cyprus. *Education, 129*, 224-238.
- Akgül, H. (2017). Nineden-dededen, toruna; Bilgi ve iletişim teknolojilerine yönelik metaforik algılar, *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 2017.
- Akyüz, E. (2012). Çocuk hukuku çocukların hakları ve korunması. (Genişletilmiş İkinci Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Arslan, M. M. ve Bayrakçı, M. (2006). Metaforik düşünme ve öğrenme yaklaşımının eğitim-öğretim açısından incelenmesi. *Milli Eğitim, 35*(171), 100-108.
- Aydın, F. (2010). Ortaöğretim öğrencilerinin coğrafya kavramına ilişkin sahip oldukları metaforlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 10*(3), 1293-1322.
- Aydoğdu, E. (2008). İlköğretim okullarındaki öğrenci ve öğretmenlerin sahip oldukları okul algıları ile ideal okul algılarının metaforlar (mecazlar) yardımıyla analizi. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.
- Batur-Musaoğlu, E. (2012). MEB 36-72 aylık çocuklar için okul öncesi eğitim Programı'nın (2006) çocuk hakları açısından incelenmesi. *Yayınlanmamış yüksek lisans tezi*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bender, M. T. (2005). John Dewey'in eğitime bakışı üzerine yeni bir yorum. *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 6*(1), 13-19.
- Büyüköztürk, Ş. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi. Yay.12. bs.
- Cameron, L. (2003): *Eğitim söyleminde metafor*, Londra/New York, Continuum.

- Çarıkcı, S. (2019). Çocuk Hakları Eğitimi Programı'nın İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Çocuk Hakları Tutum ve Farkındalıklarına Etkisi. (Yayınlanmamış doktora tezi), Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Çavuş, S. (2019). Ortaokul öğrencilerinin çocuk hakları kavramına ilişkin bilişsel yapılarının incelenmesi. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Çelik, M. (2020). Ortaokul Türkçe ders kitaplarının çocuk hakları açısından incelenmesi. *Diyalektolog- Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi, Issue (25)*, 203.
- Çoban-Sural, Ü. & Aksoy, N. (2021). Kamu ilkokullarında öğrenim gören dördüncü sınıf öğrencilerinin çocuk haklarına ilişkin görüşleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi (TEBD)*, 19(1), 343-367. <https://doi.org/10.37217/tebd.862281>
- Erbay, E. (2012). Çocuk hakları. İstanbul: Yeni İnsan Yayınları.
- Ersoy, A. F. (2011). İlköğretim öğrencilerinin çocuk haklarına ilişkin algıları. *İlköğretim Online*, 10(1), 20-39.
- Gibbs, R. W. Jr. (1993). Process and products in making sense of tropes. In A. Ortony (Ed.), *Metafor ve düşünce* (2. bs., ss. 276-300). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Gibbs, R. W, JR. (1994): Aklın Poetikası: Figüratif Düşünce, Dil ve Anlayış, Cambridge, Cambridge University Press.
- Girmen, P. (2007). İlköğretim öğrencilerinin konuşma ve yazma sürecinde metaforlardan yararlanma durumları. (Yayınlanmamış doktora tezi), Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Gültekin, M., Gürdoğan Bayır, Ö., & Balbağ, N. L. (2016). Haklarımız var: Çocukların gözünden çocuk hakları. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(24), 971-1005. <http://dergipark.org.tr/adyusbd/issue/37218/429586>
- Horzum, M. B. (2010). Öğretmenlerin Web 2.0 araçlarından haberdarlığı, kullanım sıklıkları ve amaçlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 7(1), 603-634.
- Karacı, Y. (2016). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin çocuk hakları konusunda farkındalık düzeylerini belirleyen faktörler. *Yayımlanmamış yüksek lisans tezi*, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kasapoğlu-Akyol, P. (2010). Using educational technology tools to improve language and communication skills of ESL students. *Novitas-ROYAL*, 4(2), 225-241.
- Keleş, E. (2021). Hz. Peygamberin Hadislerinde Çocuk Hakları. *Yayımlanmamış yüksek lisans tezi*, Binali Yıldırım Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzincan.
- Kurtdede-Fidan, N., Özaydın, A. (2019). Ebeveynlerin çocuk haklarına ilişkin metaforik algıları. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(2), 361-378.
- Lakoff, G. & Johnson, M. (1980). *Metaphors we live by*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Lakoff, G. (1986): "The meanings of literal". *Metaphor and Symbolic Activity*, 1(4): 291 -296.
- Lakoff, G. (1993). Çağdaş metafor teorisi. In A. Ortony (Ed.), *Metafor ve düşünce* (2. bs., ss. 251-270). Cambridge, UK: Cambridge University Press
- MEB. (2017). *Sosyal bilgiler dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 4, 5, 6 ve 7. sınıflar)*. Ankara: MEB Yayınları.
- Morgan, G. (1998). Yönetim ve örgüt teorilerinde metafor. (Çev. G. Bulut). İstanbul: Mess.
- Nacaroğlu, O. ve Mutlu, F. (2020). Bilim ve sanat merkezi öğrencilerinin proje kavramına ilişkin metaforik algılarının incelenmesi. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20 (2), 992-1007.

- Oğuz, A. (2005). Öğretmen eğitim programlarında metafor kullanma. H. Kıran, (Ed.), XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi. Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Denizli, 582-588.
- O'reilly, T. (2005). Web 2.0: Compact definition. Oreilly. <https://www.oreilly.com/pub/a/web2/archive/what-is-web-20.html>
- Öz Akar, L. (2013). Çocuk Hakları Bağlamında Çocuklarda Eğitim Hakkı. *Yayımlanmamış yüksek lisans tezi*, Çağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Özel, A. (2013). The use of the internet and web 2.0 tools among EFL instructors. *Yüksek lisans tezi*, Akdeniz Üniversitesi, Antalya.
- Özgür, H. (2016). Facebook sosyal ağına entegre e-portfolyo yazılımının akademik başarı ve öğretim sürecinde kullanımına yönelik tutuma etkisi. *Sakarya University Journal of Education*, 6(1), 38-56.
- Pesen, A., (2015). “Ebeveynlerin “çocuk” kavramına yükledikleri metaforlar / Metaphors that parents assing to the concept of “child”, International Periodical for the Languages, *Literature and History of Turkish or Turkic*, Volume 10/15, p. 731-748.
- Pragglejaz Group. (2007). MIP: A method for identifying metaphorically used words in discourse. *Metaphor and Symbol*, 22(1), 1-39.
- Rogers, F. (2001). *Çocuğunuz Özeldir*. İstanbul: Beyaz Yayınları.
- Saban, A. (2008). Okula ilişkin Metaforlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 55 (55), 459-496. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kuey/issue/10342/126702>
- Semerci, Ç. (2007). Program geliştirme kavramına ilişkin metaforlarla yeni ilköğretim programlarına farklı bir bakış. *Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 31 (2), 125-140.
- Steen, G.J. (2002). Metafor tanımlama: Bilişsel bir yaklaşım. *Style*, 36(3): 386- 407.
- Steen, G.J. (2007). *Finding metaphor in grammar and usage: A methodological analysis of theory and research*, Amsterdam: John Benjamins.
- Torun, F. (2011). Çocuk hakları öğretiminde oyun yönteminin başarıya, kalıcılığa ve tutuma etkisi. (*Yüksek lisans tezi*). <https://tez.yok.gov.tr>
- Türk Dil Kurumu*. (t.y.) *Türkçe sözlük*. <https://sozluk.gov.tr>
- Uluç, F.Ö. (2008). İlköğretim programlarında çocuk hakları. *Yayımlanmamış doktora tezi*. Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ulusoy, B. (2020). 8. sınıf öğrencilerinin liselere geçiş sınavına (LGS) ilişkin algılarının metaforlar aracılığıyla incelenmesi, *Necmettin Erbakan Üniversitesi Ereğli Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(2), 186-202.
- UNICEF. (2018). *Çocuk haklarına dair sözleşme uygulama el kitabı*. UNICEF.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, A., & Ünlü, D. (2014). Metaforlarla öğretmenliğin dönüşümü: “Dün heybetli bir şelaleydik, bugün ise kurumaya yüz tutmuş dere.” In N. Samet Baykal, A. Ural, & Z. Alica (Ed.), *Eleştirel eğitim seçkisi* (ss. 56-67). Ankara: Pegem Akademi.
- Yörükoğlu, A. (2007). *Değişen toplumda aile ve çocuk*. İstanbul: Özgür Yayınları.

STRUCTURED ABSTRACT

A Metaphorical Approach to Teaching Children's Rights with Web Adventure

Introduction

Children's rights, the child being human; It is also a list of rights that all children have and should be granted to because they need care and attention (Akyüz, 2012). Children's rights are the legal or moral rights that all children in the world have from birth; education, health, living, housing; It is a universal concept used to define all rights such as protection against physical, psychological or sexual exploitation (Öz Akar, 2013). Children's knowledge, learning and use of these rights will enable them to participate in society as active citizens in the future.

Today, the understanding of education is based on making knowledge meaningful for students and usable in daily life. This situation causes education systems to be constantly updated to keep up with the conditions of life (MEB, 2017). In order for students' learning to be permanent, concepts must be concretized and they must be learned by establishing relationships with known concepts (Karcı, 2016). Metaphors also help students explain the abstract concepts they will learn with concrete concepts.

When we look at the research on the concept of Children's Rights; It is seen that studies are conducted with parents and mostly with students at primary school level. In this area; The effect of the Child Rights education program on the attitudes and awareness of children's rights of 4th grade primary school students (Çarıkçı, 2019), Factors determining the awareness level of 4th grade primary school students about children's rights (Karcı, 2016), 4th grade students studying in public primary schools regarding children's rights. opinions (Çoban Sural and Aksoy, 2021). Children's rights from the eyes of 4th grade students: We have rights (Gültekin et al., 2016). Hz. Children's rights in the hadiths of the Prophet (Keleş, 2021), Examination of secondary school Turkish textbooks in terms of children's rights (Çelik, 2020), Examination of the cognitive structures of secondary school students regarding the concept of children's rights (Çavuş, 2019), Children's rights in primary education programs (Uluç, 20008), Primary Education students' perceptions of children's rights (Ersoy, 2011). Metaphors that parents attribute to the concept of child (Pesen, 2015). It has been determined that studies have been conducted on parents' metaphorical perceptions of children's rights (Fidan and Özaydın, 2019)

When the literature is examined, it is seen that there are some independent studies on children's rights and metaphor analysis; However, no metaphorical research has been found for secondary school students regarding the perception of children's rights. Based on this, the metaphorical research on children's rights was associated with Web 2.0 tools and the resulting student opinions were presented according to the pre-test and post-test data obtained. In this context, it can be said that conducting a metaphor study on students' perceptions of children's rights using Web 2.0 tools will contribute to the literature. It is thought that this study will provide significant benefit to both researchers and educators.

Method

In this study, the phenomenology design, one of the qualitative research designs, was used as document analysis. Phenomenological studies focus on phenomena that are aware of but do not have an in-depth and detailed understanding (Büyüköztürk vd., 2016). In order to reveal the thoughts of secondary school students about the concept of "Children's Rights", participants were asked "Children's Rights are like ... ". An open-ended survey form prepared as "Because ... " was distributed. An open-ended survey form was applied to the participants in two stages, before and after the "Activities for Teaching Children's Rights with Web Applications" was carried out. After the application, the participants produced 26 metaphors in the first application and 41 metaphors in the last application. The metaphors produced were grouped into 7 categories.

Results and Discussion

In this research, secondary school students' metaphorical perceptions of the concept of "child rights" were examined in the form of pre-test and post-test. The metaphors produced in this study, which was carried out in two stages; They are grouped under 7 categories: Education, Basic needs, Affective

feature, Social Life, Abstract and imagination, Nature and Play and entertainment. While the most metaphors were produced in the social life category in the pre-test, metaphors were produced in the abstract and imagination categories in the post-test. What does the word "Child Rights" mean to you?

In the content analysis regarding the problem, metaphors related to the concept of "Child Rights" were divided into categories and examined by taking into account their common features. In this section, where all metaphors are discussed separately, the resulting categories and findings are presented, and direct quotations are included to allow the reader to add their own comments and to increase the reliability of the study. After the resulting metaphors were presented, they were discussed in the context of the relevant literature.

In the research, participants' perceptions of the concept of "Child Rights" are given respectively within the framework of 7 conceptual categories. While the majority of the metaphors produced in the pre-test appear to be 'education' and 'living', which are among the fundamental human rights of the concept of Children's Rights, two more specific concepts, 'fun' and 'love', appear in the post-test. Accordingly, students know their basic life and development rights more than their protection and participation rights. The fact that students only know some of the children's rights may cause them to violate one of their rights while exercising another. Therefore, students need to know all children's rights.

The fact that children do not have sufficient knowledge about children's rights can be interpreted as follows. Although students read about all children's rights, they may have only learned and internalized the rights that they can apply in their daily lives. In order for students to internalize children's rights, it is necessary to provide environments where they can exercise their rights not only at school but also outside of school (Ersoy,2011). In parallel, a participant's statement in the pre-test, "Children's Rights are like school, because school teaches the child everything" shows that she puts all the expectations about learning the child's rights on the school.

In our study, while secondary school students produced 26 various metaphors regarding the concept of "Child Rights" in the pre-test, this number became more diverse and increased to 41 in the post-test. The metaphors produced contain mostly positive meanings. After the pre-test with the participants, various designs related to Children's Rights were made using Web 2.0 tools (Word Art, Canva and Poster My Wall), and the participants were not restricted at all while preparing these designs. For this reason, it can be said that the metaphors that the participants produced in the post-test after creating these designs were more free and rich in diversity.

In the post-test, one participant's statement, "Children's rights are like Ataturk, because Ataturk gave a holiday to children" shows that he associates children's rights with Ataturk, the leader who gave a holiday to children for the first time in history, while another participant said, "Children's rights are like a torch, because children respect their rights." The statement "if it reaches everywhere will be enlightened" shows that the participants expressed their thoughts freely. Similar to these statements, another participant said, "Children's rights are like birds, because children deserve to be free and happy like birds," and with this statement, he thought of freedom and happiness as a whole.

The problem of protecting children's rights is one of the most important problems of today all over the world. In order to protect children's rights, it is necessary for societies to embrace these rights, to raise a successful generation that has high self-confidence for the future, knows their rights and responsibilities, and to teach children their rights (Torun, 2011). Participants emphasized the very valuable aspects of children's rights with some of the answers they gave in the post-test. While one participant emphasized that children should be listened to and understood with the statement "Children's rights are like empathy, because by empathizing you can understand what children think.", another participant said, "Children's rights are like snowflakes, because they teach them to be happy without harming each other." He stated that no child will be harmed, protected and, above all, understood correctly as a result of the acquisition of rights.

In our research, participants developed vivid metaphors in the nature category that require care, such as saplings, seeds, buds, plants and flowers. One participant said, "Children's rights are like saplings, because if you take care of them, they will bloom, bear fruit and become huge." Here, the participant emphasizes the dynamic, living nature of children's rights. Another participant said, "Children's rights are like flowers, because children are innocent and fragrant like flowers." Here, too,

children's rights actually emphasize the sensitive, fragile aspects of children that require close attention, attention and care. Another participant said, "Children's rights are like water, because if we don't drink it, we die." Here, the child evaluated living without rights as the end of life.

As Atatürk said, "Protecting the homeland starts with protecting children." Children are the assurance of our future and our joy of life. It is our duty as a human being to raise today's children to be tomorrow's adults. "Nations whose children are not raised healthy and knowledgeable will collapse quickly, like buildings with rotten foundations."



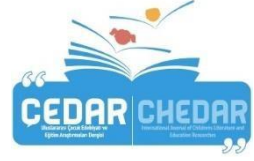


Uluslararası Çocuk Edebiyatı ve Eğitim Araştırmaları Dergisi

Cilt:7, Sayı:2, 2024, Sayfa: 54-65

International Journal of Children's Literature and
Education Researches

Volume:7, Number:2, 2024, Page: 54-65



Lodos Yolcuları ve Abartma Tozu Yapıtlarını Karakterler Ekseninde Anlatıbilimsel Açıdan Birlikte Okumak

Derya ŞAHİNER KODAL*³
Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Türkiye

Geliş Tarihi / Submitted: 06 /05 /2023

Kabul Tarihi / Accepted: 28 /10 /2024

Özet: Çocuk edebiyatı, çoğunlukla eğitim bilimleri alanında irdelenen edebiyat kollarından biridir. Ülkemizde bu alanda yapılan çalışmaların çoğu pedagoji, çocuk gelişimi ve eğitimi ekseninde yapılmaktadır. Türk Dili ve Edebiyatı alanında yapılan çocuk edebiyatı çalışmaları da benzer ekseninde ilerleyerek edebiyat alanından ziyade eğitim alanına odaklanmaktadır. Çalışmada anlatıbilimin temel unsurları dikkate alınarak Sevim AK'nın *Lodos Yolcuları* ve Şermin Yaşar'ın *Abartma Tozu* yapıtları karakterler bağlamında karşılaştırmalı olarak çözümlenecektir. İki çağdaş yazarın aynı yaş grubuna hitap eden yapıtlarındaki karakterlerin benzerliklerini ve farklılıklarını ortaya koymak, çocuk edebiyatının belirli ölçütlere dikkat eden yapısını göstermekle beraber farklı dokunuşları da içerdiğini göstermek açısından önemlidir. Çalışmada öncelikle Forster'ın düz ve yuvarlak karakter sınıflandırmasından hareketle iki yapıtın karakter tipolojilerine odaklanılmaktadır. Ayrıca Gerard Genette'in *Anlatının Söylemi* yapıtından hareketle karakterlerin anlatıcı ile bağlantısı üzerinde durulmaktadır.

Anahtar Sözcükler: Anlatıbilim, Şermin Yaşar, Sevim Ak, karakter, çocuk edebiyatı, karşılaştırmalı edebiyat.

Abstract: Children's literature is one of the branches of literature that is mostly examined in the field of educational sciences. Most of the studies carried out in this field in our country; Pedagogy is carried out on the axis of child development and education. Children's literature studies in the field of Turkish Language and Literature also proceed on a similar axis and focus on the field of education rather than literature. In the study, Sevim AK's *Lodos Yolcuları* and Şermin YAŞAR's *Abartma Tozu* named works had be analyzed comparatively in the context of characters, taking into account the basic elements of narratology. Revealing the parallels and differences of the characters in the works of two contemporary writers appealing to the same age group is important in terms of showing the structure of children's literature that pays attention to certain criteria and also includes different touches. The study primarily focuses on the character typologies of the two works, based on Forster's flat and round character classification. In addition, based on Gerard Genette's work *The Discourse of Narrative*, the connection between the characters and the narrator is emphasized.

Keywords: Narratology, Şermin YAŞAR, Sevim AK, character, children's literature, comparative literature.



*Doktora Öğrencisi, 0000-0002-3218-1315, derya@hotmail.it

1.Giriş

İnsanlık tarihinin çok büyük bir döneminde çocukluk çağı üzerinde ayrıca düşünülmemiştir. 20. yüzyılla beraber insan psikolojinin kaynağının çocukluk çağı olduğu keşfedildiğinden çocuk, çocukluk, çocuk psikolojisi gibi alanlarda araştırmalara başlanmıştır. Çocuk edebiyatı da özellikle çocuğun eğitimi, topluma kazandırılması gibi üst düzey toplumsal meselelerin kolaylıkla aktarılacağı bir alan olarak düşünülmüştür.

Çocuk edebiyatının başlangıcından beri eğitimin en temel aktarıcılarında biri olmasının en temel sebebi öyküleştirmenin, çocukların yaşamdaki gerçekleri daha kolay öğrenmelerindeki rolünün fark edilmesidir (Anderson, 2005, 19). Daha geniş açıdan bakıldığında ise çocuk edebiyatı, sadece çocuklara hitap eden bir edebiyat alanı olarak görülse de aslında okur kitlesini çocuktan önce öğretmen ve ebeveyn gibi yetişkinlerin oluşturduğu görülebilir. Dolayısıyla da üzerine yapılandırılan “eğitici olma” sorumluluğunu ne ölçüde gerçekleştirdiği öncelikle bu iki yetişkin okur tarafından uygun görülmesine bağlıdır.

Çocuk edebiyatının eğiticiliği, çocuğa göreliği, kök değerler bağlamında uygunluğu gibi konular; eğitim bilimciler tarafından sıklıkla incelenen konulardır. Ancak çocuk edebiyatının “edebiyat” ölçüsündeki eleştiri azlığı dikkat çekicidir. Çocuk edebiyatının da yetişkin edebiyatının eleştiri kuramları doğrultusunda incelenebileceği savından hareket edildiğinde çocuk edebiyatındaki sanatsal yetkinliğin ortaya çıkması kolaylaşacaktır.

Çocuk edebiyatı ülkemizde özellikle 1950’den sonra ciddi bir ivme kazanmıştır. Bununla beraber 1990’dan sonra ise içerikte ve görsellikte üst düzey eserlerin çoğaldığı da söylenebilir. Sevim AK’ın ilk çocuk kitabı, *Uçurtmam Bulut Şimdi* 1987 yılında yayımlanmıştır. Oldukça üretken bir yazar olan Sevim AK, yazma tutkusunu “oyun oynamaya” benzetmektedir. 1982’de doğan Şermin YAŞAR ise ilk çocuk kitabı, *Çok Hayal Kuran Çocuk*’u 2016’da yayımlamıştır. Yazar, çocuk kitaplarının yanında çocuk eğitimi üzerine de yazmaktadır. Her iki yazarın da çocuk dünyasına olan yaklaşımları ve ülkemizde çok okunan yazarlar olmaları, iki yazarın yapıtlarını birlikte değerlendirme fikrini güçlendirmiştir.

1.1.Çocuk Edebiyatı, Karakter ve Anlatıbilim

Çocuk edebiyatı, çocukluk ile yakından ilişkili bir edebiyat alanıdır. Uzun yıllar boyunca varlığı sorgulanmış, çocukların ürettiği bir edebiyat mı yoksa çocuklara yönelik bir edebiyat mı olduğu tartışılmıştır. “*Çocuk edebiyatı önce edebiyattır. Edebiyat yönü ile edebiyatın içinde en incelikli yazarlık biçimidir. Her yaşta okurun ilgisini çekebilen, okunabilen, dili ve anlatımı ve biçimi ile edebiyatın içinde yeni bir türdür*” (Şirin 1994, 10).

Çocuk edebiyatı söz konusu olduğunda kurmaca metinlerdeki karakterler ayrı bir öneme sahiptir. Çünkü hitap edilen kitle sunulan karakterlerle özdeşim kurmaya daha açık, onlarla duygudaşlık yapmaya daha meyillidir. Çocuklar, çoğunlukla taklit yoluyla ve gözlemleyerek öğrendiklerinden beğendikleri bir hayal kahramanının yerine de rahatlıkla geçebileceklerini düşünürler. Çocuklar okudukları veya dinledikleri kahramanlarla kurdukları etkileşim sayesinde kendileri gibi düşünen, yaşayan başka çocukların da varlığını anlarlar. Dolayısıyla da içsel güvenlerini geliştirmeleri bağlamında karakterlerin varlığı çok önemlidir.

Çocuklar, kurmaca metinlerdeki karakterler aracılığıyla dünyayı tanırlar. Böylece başlarına gelmiş ya da gelebilecek olaylar konusunda bilinçli olurlar. İnsan ve toplumu tanıma noktasında karakterler aydınlatıcıdır ve yön vericidir. Hem deneyim kazanmaları hem de düşünce dünyalarını geliştirmeleri bakımından karakterler dikkate değerdir. Bu nedenlerle yapıtlarda bu durumlara dikkat edilerek karakterler yaratılmalıdır (Sever 2021, 76-77).

Karakter kavramı anlatıyı oluşturan temel unsur olarak düşünülür. Çoğu kez kurgusal metin, bir kurmaca karakter etrafında ve onun odağında gelişmektedir. Dolayısıyla da karakter bize, anlatının ana meselesini, çatışmasını ve iletisini sunmada önemli bir rol oynamaktadır. Anlatının tutarlılığını ve devamlılığını sağlayan karakter, anlatının lokomotif görevini görmektedir (Kıran ve Kıran 2007, 187).

Çocuk edebiyatındaki karakterleri anlatıbilime dayanan karakter tipolojileriyle eşleştirerek

benzerlik ve farklılıkların daha net ortaya çıkarılması, karakter oluşturma ve karakterin metin ile kurduğu ilişkinin ortaya konması önemlidir.

Anlatıbilim kuramcıları, anlatının temelini oluşturan unsurlardan biri olan karakter hakkında oldukça farklı tipolojiler geliştirmişlerdir fakat uzlaştıkları net bir tipoloji çözümlenmesi bulunmamaktadır. 20. yüzyıla kadar karakter kavramı, metin içinde ayırıcı özellikleri olan kahraman olarak ele alınırken modernist dönemde ise karakterin kendine has özellikleri, derinliği reddedilerek genel bir “birey” algısı yaratılmak istendiği için daha evrensel özellikleri olan bir karakter tanımı ortaya çıkarılmıştır (Derviş Cemaloğlu, 2016).

Karakter konusuyla ilgili tartışmalardan bir diğeri ise gerçeklik düzeyi hakkındadır. Karakterler, kurmaca dünyanın içinde ele alınması gereken kişiler midir yoksa onları metin dışında da birer birey olarak değerlendirebilir miyiz? Söz konusu kurmaca karakterler, gerçek dünya ile kurmaca dünya arasındaki bağlantıyı bize yansıtan en önemli unsurlardır. Edebi yapıtın var oluş dinamiği tam olarak karakterler üzerine kurulur ve biz kurmaca dünyanın içine karakterler aracılığıyla dâhil oluruz. Dolayısıyla karakter konusu, edebi metni kuran yazarın belki de yazım sürecinin en başında ona eşlik eder. Kıran (2007), anlatı kahramanın sözcükler dışında bir varlığı olmadığını söyleyerek onun da anlatıcı gibi sadece dilsel bir varlık olduğunun altını çizmektedir. Dolayısıyla da yaşadığımız dış dünya gerçekliğinden bağımsız dil içi bir kavram olarak görülmelidir.

19. yy. boyunca ve 20. yy.ın başlarına kadar karakter konusuyla ilgili yapılan çalışmalar karakterlerin özelliklerini belirlemek, ortaya konan karakterizasyonun başarılı olup olmadığını tespit etmek ve karaktere karşı hissedilen duyguları anlatmak şeklinde olmuştur. (Stevick 2004. 161) Özellikle 20. Yüzyıla beraber tüm pozitif bilimlerde yaşanan gelişmeler, insan merkezli yaklaşımlara olan ilgiyi artırmış ve edebiyat eleştirisinde psikoloji biliminin tüm olanaklarından yararlanılmaya başlanmıştır.

Campbell (2021), *Kahramanın Sonsuz Yolculuğu*'nda kurmaca karakterlerin tamamının bir arketip olarak karşımıza çıkmasını incelemiş ve mitoloji ile psikoloji arasındaki ilişkilerden faydalanarak birtakım karakter özellikleri ortaya koymuştur. Kahramanın her zaman mitolojik bir yolculuğu yinelediğini ve şu üç aşamadan geçtiğini söylemektedir: ayrılma, erginlenme, dönüş. Campbell'ın bu yaklaşımından hareketle her kurmaca karakter; farklı düzlemlerde, zamanlarda ve durumlarda olsa da bu üç aşamayı yaşamaktadır. Kurmaca karakter öncelikle konfor alanından bir nedenle ayrılır, süreç içerisinde türlü durumlara mücadele eder ve bu mücadeleler onu olgunlaştırır, en sonunda da konfor alanına olgunlaşmış-dönüşmüş-değişmiş olarak geri döner. Kahramanın bu yolculuğu doğadaki döngüsel düzeni de işaret ettiğinden mistik bir yolculuk olarak düşünülmektedir.

Anlatı yazarı, kurguladığı her karaktere bir rol yani bir işlev vermektedir. (Kıran 2007, 189) Dolayısıyla da metinlerde karşımıza çıkan her bir karakterin orada olmalarının, durmalarının bir ya da birden fazla nedeni vardır. Bu yaklaşım köken olarak V. Propp'un (2008) Masalın Biçimbilimi yapıtından beslenmektedir. Propp, anlatıların yapısal çözümlenmelerine yön veren bu yapıtında Rus masallarında otuz bir işlev tespit ederek aslında bu masalların ortak bir yapıya sahip olduğunu gözler önüne sermiştir. Masallarda her bir kahramanın belli işlevleri vardır ve bu işlevler doğrultusunda belirli eylemleri gerçekleştirmektedirler.

Chatman (2008) karakteri kelimeyle sınırlamanın doğru olmadığını, metin okunup bittiğinde metin ile ilgili ayrıntıları hatırlamazken hafızamızda kalan en canlı şeyin karakterler olduğunu söylemektedir. Karakter kuramı hakkında edebiyat tarihinde ve kuramlarında çok az düşünüldüğünü söyleyen Chatman, karakterle ilgili yapılan çalışmalarda karakterlerin sadece dış görünüşleri ve ruhsal özellikleriyle ele alındıklarını ve bu yaklaşımın anlatsal insanın gereksinimleri için yeterli olmadığını düşünür. Son dönemde yapılan disiplinler arası çalışmalar ve dilbilimsel edebiyat kuramları uygulamaları göstermiştir ki karakterin anlatıcıyla ve anlatıyla olan ilişkisi daha derin ve kaotiktir.

Karakterler çeşitli şekillerde analiz edilebilirler. En eski yöntemlerden biri olarak Forster'in önerdiği düz (yalınkat)-yuvarlak karakter tanımları vardır. Kısaca düz karakter; değişmeyen, durağan, sadece birkaç özelliği olan, sıradan, davranışları kestirilebilen karakterdir. Yuvarlak karakter ise; değişime açık, karmaşık ve çok boyutlu, okuyucu şaşırtabilen karakterdir. (Aktaran Dervişcemaloğlu, 2016)

Forster, düz karakterlerin okur tarafından daha kolay hatırlandığını ve okuru hiç şaşırtmadığını

altını çizmektedir. Oysa yuvarlak karakterler, okuru şaşırtır ve kurgunun okur tarafından merak edilen ögesi olmayı hedeflerler. (Metz 2017, 68) Daha kapsamlı bir karakterizasyon yöntemi seçen eserlerde Forster'ın bu iki karakter kategorisi yetersiz kalsa da özellikle çocuk edebiyatında oluşturulan karakterler açısından incelenmeye değer görülmektedir.

Açık-kapalı karakterin yanında Lukens (2021) tarafından önerilen, devingen (dinamik) ve durağan (statik) karakter sınıflandırması vardır. Devingen karakter, öykü boyunca değişim gösteren karakterken; durağan karakter, inandırıcı olmakla birlikte değişmeyen karakterdir. Anlatıbilimde Forster'ın önerdiği düz karakter ve yuvarlak karakter de aynı şekilde düşünülebilir. Devingen karakter, Forster'ın önerdiği yuvarlak karakter tanımlamasıyla eşleştirilebilirken durağan karakter de düz karakterin yerine kullanılabilir.

Çocuk edebiyatında çizilen karakterlerin çocuğun fiziksel ve ruhsal gelişimini desteklemesi gerektiğini düşünen Akyüz (2018), özellikle çocuk romanlarında karakterlerin önemini vurgulamaktadır. Çocuk edebiyatı çalışmalarında karakterler, yetişkin edebiyatından farklı olarak daha kontrollü çizilmektedir. Çünkü çocuk anlatıları henüz gelişim çağındaki bir bireyi iyiye yönlendirme amacı taşımaktadır. Yetişkin edebiyatının asla kabul etmeyeceği bu sınırlılık, karakter yaratma konusunda çocuk edebiyatı yazarını zorlar. Bu nedenle de çocuk edebiyatındaki karakterler yetişkin edebiyatında olduğu gibi karmaşık, çok katmanlı değil genellikle daha kolay anlaşılabilir düzeyde anlatılmaktadır.

Sever (2021) çocuk edebiyatında karakter özellikleri konusunda kapalı (geliştirilmemiş) ve açık (geliştirilmiş) karakter şeklinde bir sınıflandırma yapmaktadır. Kapalı karakter, yüzeysel olarak verilen karakterlerken açık karakter, ayrıntılarıyla tanımlanan karakterlerdir.

Genette'in *Anlatının Söylemi* yapıtında bahsettiği ses (voice) düzeyi anlatının sesinin nereden ve kimden geldiği soruları etrafında şekillenmektedir. Bu noktada anlatıcının konumu da önemlidir. Karakterleri aktaran kimdir? Çünkü okur olarak bize sunulan karakterleri anlatıcının anlatımıyla tanırız. Anlatan karakterin kendisi olabilir. Metindeki başka bir karakter ya da bağımsız bir gözlemci de olabilir. Dolayısıyla karakter konusuyla anlatıcı konusu birbiriyle etkileşim halindedir. Çocuk edebiyatı anlatılarında çoğunlukla kahramanlar çocuklardan seçilir. Bu yöntem özdeşim kurmayı kolaylaştırmaktadır.

Karakterlerden birinin anlatı metninin anlatıcısı olduğu metinlere *homodiegetik anlatı* diyen Genette, bu karakter eğer ana karakterse anlatının *autodiegetik* olduğunu söyler. Anlatıcı, anlatı metninin içindeki bir karakter değilse de bu anlatı *heterodiegetik* anlatıdır (Genette 2020). Anlatıcının kim olduğu meselesi, karakterleri anlatanın ve bakış açısının ne olduğu konusunda bizi aydınlattığı için son derece önemlidir. Dolayısıyla anlatıbilimsel kuramlarda karakterler, anlatıcıdan bağımsız olarak düşünülemezler.

Büyükkaracı (2023), anlatı metninin okuyucusundan bağımsız da bir kurmaca metin olarak başarılı sayılabileceği tezinden hareket ederek anlatılardaki karakter unsuruna dikkat çekmektedir. Manfred Pfister'in figüral karakter üzerine yaptığı çalışmalar odağında bir sınıflandırma yaparak karakterlerin kendini anlatması ve anlatıcının karakterleri anlatması açısından bu sınıflandırmayı açıklar. Genette'in benzeri bir yaklaşımla "Anlatıcı kendi başından geçenleri mi anlatıyor?" yoksa "Gözlemlediklerini mi aktarıyor?" sorularına yanıt arar.

Karakterlerin anlatının yapısındaki görevleri düşünüldüğünde anlatılama ediminin birincil paydaşları oldukları dikkat çekmektedir. Dolayısıyla anlatının yapısındaki karakter unsuru anlatma, anlatılama durumlarının merkezinde yer almaktadır.

Çocukların kitaplarla olan ilişkilerinin azaldığı ve teknolojinin etkisini hepimiz üzerinde olduğu gibi çocukların üzerinde de artırdığı bu çağda çocuklara yönelik yapıtlardaki karakterlerin söz konusu değerleri güncelleyerek aktarması önemlidir. Bu bağlamda, 2003 yılında yayımlanan *Lodos Yolcuları* ve 2019 yılında yayımlanan *Abarıma Tozu* yapıtları karakter tipolojisi bağlamında karşılaştırılarak hem çocuk edebiyatındaki kurmaca karakterlerin benzerlikleri hem de dönem ve yazar farkıyla ayrıldıkları noktalar üzerinde durmak yerinde olacaktır. Çağdaş iki yazarın kurguladıkları dünyalar benzer yaş gruplarına hitap etmekle beraber aynı zamanda birer toplum eleştirisi içermeleri bakımından da

önemlidir. Anlatının yapısı bağlamında ise anlatıbilimsel karakter kavramları açısından benzerlikleri ve farklılıklarını da ortaya koymak gerekecektir.

2.Yöntem

Çocuk edebiyatındaki karakterlerin anlatıbilime dayalı karakter tipolojileriyle örtüşen görünüm ve farklılıklarından daha net ortaya çıktığını ve daha sağlıklı bir karakter analizi elde ettiğimizi düşünülmektedir. Anlatıbilim kuramcıları, anlatının ana bileşenlerinden biri olan karakter konusunda oldukça farklı tipolojiler geliştirmişlerdir ancak üzerinde uzlaştıkları net bir tipoloji çözümü yoktur. 20. yüzyıla kadar karakter kavramı, metinde ayırt edici özelliklere sahip bir kahraman olarak ele alınmıştır. Modernist dönemde ise karakterin kendine has özellikleri ve derinliği yadsınarak genel bir “birey” algısı arzulandığından daha evrensel özelliklere sahip bir karakter tanımı ortaya konmuştur. (Dervişcemaloğlu, 2016)

Genette'in The Discourse of Narrative adlı eserinde bahsettiği ses düzeyi; anlatının sesinin nereden ve kimden geldiği soruları etrafında şekillenir. Bu noktada anlatıcının konumu da önemlidir. Karakterleri kim aktarıyor? Çünkü okurlar olarak bize sunulan karakterleri anlatıcının aktarımıyla tanırız. Anlatıcı, karakterin kendisi, metindeki başka bir karakter ya da bağımsız bir gözlemci olabilir. Dolayısıyla karakterin öznesi ile anlatıcının öznesi birbiriyle etkileşim halindedir. Çocuk edebiyatı anlatılarında kahramanlar genellikle çocuklardan seçilir, bu yöntem özdeşim kurmayı kolaylaştırır.

Karakterlerden birinin anlatı metninin anlatıcısı olduğu metinleri homodiegetik anlatı olarak adlandıran Genette, bu karakterin ana karakter olması durumunda anlatının otodiegetik olduğunu söyler. Anlatıcı, anlatı metni içinde bir karakter değilse, bu anlatı heterodiegetik bir anlatıdır (Genette 2020). Anlatıcının kim olduğu konusu, karakterleri kimin anlattığı ve bakış açılarının ne olduğu konusunda bizi aydınlattığı için son derece önemlidir. Dolayısıyla anlatıbilim kuramlarında karakterler anlatıcıdan bağımsız düşünülemez.

3.Bulgular

3.1.Yapıtlara Kısa bir Bakış

3.1.1. Lodos Yolcuları

Lodos Yolcuları, doksanlı yılların sonunda akıllı telefonların henüz olmadığı bir dönemde geçmektedir. Yapıt, hiçbir şeyden memnun olmayan Güzin Hanım'ın sabah kahvaltısı sahnesiyle başlamaktadır. Güzin Hanım balkonda kahvaltı keyfi yapacakken mahalleye yerleşen evsiz Behçet Bey'i görür ve ondan hiç hoşlanmaz. Mahallenin şişman çocuğu Aykut, sürekli hamburger yiyen ve ailesinin bir türlü mutlu edemediği bir karakterdir. Behçet Bey ve Aykut arkadaş olup sohbet ederler. Bir de mahalleden geçen kâğıt helvacı çocuk Satılmış vardır. Ailesi oldukça kalabalık olan Satılmış okula gitmez bunun yerine çalışır.

Olaylar ise bu dört kahramanın bir durakta beklerken aniden çıkan lodosla her şeyin altüst olmasıyla başlar. Bu lodos, o kadar güçlüdür ki Güzin Hanım'ı evsiz Behçet Bey'in yerinde, Behçet Bey'i Güzin Hanım'ın evinde buluruz. Şişman çocuk Aykut'la da kâğıt helvacı Satılmış yer değiştirirler. Güzin Hanım memnuniyetsiz yaşantısına renk katmaya başlar. Yeni arkadaşlar edinir. Çocuklara yardım eder. Behçet Bey'in barakasında bulduğu Eskimo belgelerinin gizemini çözmeye çalışır ve sokakta bir müzik grubu kurar. Aykut, yeni yaşantısına başlarda alışamasa da kardeşlerini sever fakat içten içe tek çocuk olduğu günleri özler. Ailesini aramak için duvarlara çeşitli ipuçları bırakır ve bu onu ünlü bir çizgi romancı yapar. Behçet Bey ise evsizliğe alıştığı için aylarca evin faturalarını ödemez ve parasızlık yüzünden bir işe girer. Yavaş yavaş hayatını yoluna koyar. Satılmış ise çalışmak zorunda olmadığı yeni hayatından çok memnundur ancak içini kemiren bir şeyler vardır. O da yeni babasının aldığı deney setleriyle çeşitli icatlar ortaya koymaya başlar.

Yapıt sona doğru iyice birbirinden kopuk ve karışık bir hal alır. En sonunda bu karakterlerin emekli polis memuru Sami Bey tarafından yazılan öykünün kahramanları olduğunu ve şiddetli lodosta

kâğıtların birbirine karıştığını öğreniriz. Böylece roman, post-modernist anlatılardan tanıdığımız “üst kurmaca” ile sonlanır.

3.1.2. Abartma Tozu

Abartma Tozu, on yaşlarındaki çocuk kahramanın bir sabah uyandığında her şeyin tuhaflaştığını fark etmesiyle başlıyor. Ailesi oldukça ilgili ve samimiyken bir anda kendilerini sağlıklı yaşama ve organik beslenmeye adıyorlar. Kahramanımız anne ve babasında gözlemlediği tuhaflıkların tüm kasabaya da yayıldığını görüyor. Küçük bir pansiyon işleten misafirperver ve sevgi dolu babaannesi, paragöz ve çıkarıcı bir kadına dönüşüyor. Okuldaki herkes kafasını sınava hazırlıklarla bozuyor, teneffüslerde bile ders çalışıyor. Kuzeni Birsen, birçok spor ve sanat kursuna gidiyor ancak çocukluğunu yaşayamıyor. Kasabanın kasabı, et fiyatlarına çok uçuk zamlar yapıyor. Kahramanımızın yengesi, temizlik hastalığına tutuluyor ve sokak lambalarını bile siliyor. Kasabayı bu gariplikleri gözlemleyerek gezen çocuk, sırasıyla herkesin her şeyi abarttığını fark ediyor.

Kasabalılar sevgiyi, alışverişi, beslenmeyi, temizliği, ders çalışmayı, bilgisayar kullanmayı abartıyor ve belli bir süre sonra kimse kimseyle ilişki kuramaz hale geliyor. Öyle ki kasabaya bir “Mutluluk Dükkânı” bile açılıyor, mutluluğun sırrını söyleyen bir kadına tonlarca para veriyorlar. Olaylardan etkilenmeyen tek kişi ise roman boyunca adını bilemediğimiz çocuk kahraman. Bu küçük çocuk etrafında olanlardan o kadar sıkılıyor ve kendini yalnız hissediyor ki bir gün Pis İşleri Bakanlığını arayarak yardım istiyor. Pis İşleri Bakanlığı da kasabada gerçekleşen bu tuhaflıklar için bir müfettiş yolluyor. Tefvik Kılıkırkyarar adındaki müfettişin çocuk kahramanla ortak bir özellikleri vardır. O da glüten alerjileri olmasıdır. Çocuk kahraman ve müfettiş bütün kasabayı geziyorlar, tuhaflıkların nedenini bulmaya çalışıyorlar.

Buğdaylı Kasabası, buğdayıyla ünlü olduğundan kasabada un ve kabartma tozu fabrikaları bulunuyor. Bu fabrikaların yanında ise bir müze var. Çocuk bu müzeyi müfettişe anlatırken fabrikanın sahibi olan ailedeki genetik bir hastalıktan bahsediyor: Ailede, her nesilden bir kişi bir harfi söyleyemiyor. Örneğin büyük dedeleri “y” harfini söyleyemiyorsa onun oğlu “r” harfini söyleyemiyor. Fabrikanın son sahibi Nakit Nakitoğlu “j” harfini söyleyemediğinden çok sıkıntı yaşamıyor. Ancak fabrikayı yeni devrettiği oğlu “Kasım ya da Asım” “k” harfini söyleyemiyor ve yüzyıllardır değişmeyen kabartma tozunun tarifinde de değişiklikler yapıyor. Bu nedenle tarifi değişen kabartma tozu, Kasım ya da Asım “k”leri söyleyemediği için “abartma tozu” paketlerine konarak halka satılıyor. Bütün kasabalı bu abartma tozunu kullanarak yapılan ekmekleri, pastaları yediği için bir abartma hastalığına tutuluyor. Kahramanımız ve müfettiş glüten alerjileri olduğu için abartma tozundan etkilenmiyor. Bu şekilde sonlanan yapıtta bir süre sonra her şey eskisi gibi yoluna giriyor.

3.2. Karakterler Odağında Bir Karşılaştırma

3.2.1. Lodos Yolcuları’nda Ana Karakterler

Lodos Yolcuları, kurguya sabah saatlerinde başlamaktadır. Ana karakterler olarak göreceğimiz kişiler de bu ilk sahnelerde hemen karşımıza çıkmaktadır. *Lodos Yolcuları*’nın ilk ana kahramanı olan Güzin Hanım’la ilk cümlede tanışırız: “*Güzin Hanım o sabah kahvaltısını balkonda yapmak istedi.*” (Ak 2020, 9). Güzin Hanım, hafif şişman ve uzun boylu bir kadındır. Evinde çok titizdir ancak evi dışındaki yerlerde aynı duyarlılığı göstermez. Apartmanın bahçesindeki zakkum ağacına çöp atarlardan biridir o da. Güzin Hanım kendisine karşı gelinmesinden hiç hoşlanmamaktadır ve bu özellik ona yirmi iki yıl yaptığı öğretmenlikten kalmıştır: “*Yirmi iki yıl müzik öğretmenliği yapmış, bir kere bile öğrencisine ‘sen haklısın’ dememiştir.*” (Ak 2020, 14). Romanın ikinci ana kahramanı olan evsiz adam Behçet’i küçümser hatta ondan iğrenir: “*Şu pis kılıklı adam da kimin nesi?*” (Ak 2020, 10).

Güzin Hanım, karakter özellikleri bağlamında başlangıçta yukarıdaki şekilde anlatılmaktadır. Ancak lodosun etkisiyle bir evsizin yerine Güzin Hanım geçtiğinde hayata farklı noktalardan bakmayı öğrenecektir. Yapıtın ana amaçlarından biri çocuklarda “duygudaşlık” duyarlılığını kazandırmak olduğundan Güzin Hanım insanlara yardım ettikçe mutlu olan ve kendine sürekli yeni uğraşlar bulan bir kadına dönüşmüştür.

Yapıtın ikinci ana karakteri olan evsiz adam Behçet Bey ile Güzin Hanım’ın girişinden sonra tanışırız. Güzin Hanım, komşularına evsiz adamı kötüler ve onu mahalleden atmak ister ancak herkes

Güzin Hanım'a tepkilidir. Behçet Bey beş yıldır evsizdir ve halinden oldukça memnundur. Kimi zaman balık tutarak kimi zaman çöp karıştırarak ama illaki bir yolunu bularak geçimini sağlamaktadır. Fatura derdi yoktur, kira derdi yoktur; dolayısıyla da paraya ihtiyacı yoktur. Lodosla beraber kendini Güzin Hanım'ın evinde bulan Behçet Bey, bir süre sonra parasız yaşayamayacağını anlayarak bir işe girmek zorunda kalır ve paranın önemli olduğunu anlar: "*Para da gerekliymiş sana... Canın çeker alamazdın. Ne büyük dert bu! Tadını bilmediğin bir sürü şeyi tattın da adam oldun.*" (Ak 2020, 96).

Mahallenin şişman çocuğu Aykut, her öğün hamburger yiyen, ailesinin bir türlü mutlu edemediği bir çocuktur. Tek çocuk olduğu için ailesi Aykut'u çok şımartmıştır. Bu nedenle de Aykut dışarıdaki gerçek yaşamdan habersizdir. Aynı zamanda da teknolojik aletlere oldukça bağlıdır: "*Bir tek saatiniz mi var? Televizyonunuz, radyonuz, sinek kovarınız, CD çalarınız da yoktur, değil mi? Sizinle bir gün bile yaşayamazdım. Bilgisayarım, kolalarım, hamburgerlerim olmadan bir saat bile geçiremem ben.*" (Ak 2020, 25).

Lodosun etkisi ile kâğıt helvacı Satılmış'ın yerine geçen Aykut; zamanla azla yetinmeyi, on bir kardeşle hayatı paylaşmayı öğrenir. Ancak ona kötü davranan yeni babasına baktıkça gerçek babasına çok haksızlık ettiğini düşünür. Onu aramak için şehrin birçok yerine resimler çizmeye başlar ve bu çizimler, onu gizemli bir çizgi romancı yapar. Aykut, resim konusunda ne kadar yetenekli olduğunu fark eder böylece.

Lodos Yolcuları'ndaki son ana karakter ise kâğıt helvacı çocuk Satılmış'tır. Satılmış, on iki kardeşin en büyüğüdür ve çalışmak zorundadır. Bu nedenle de Aykut gibi hevesleri, istekleri hiç olmamıştır. Kâğıt helvaların tamamını satamadığı günlerde babasından şiddet de görmektedir: "*Bak, bu morluk dün gecedin! Babamın kayışının izi!*" (Ak 2020, 28). Satılmış'ın hayatı oldukça zor bir hayattır, Aykut'un hayal edemeyeceği kadar. Lodosun sonra kendini Aykut'un odasında bulur, Satılmış da asla hayal edemeyeceği bir yaşamın içindedir artık ve çalışmasına gerek yoktur: "*-Her şey hazır burada. Çalışmama gerek yok. Aşk bile karşı pencerede. Kendini çiçek kokan yatağa attı, deliksiz bir uyku çekti.*" (Ak 2020, 61). Satılmış'ın da Aykut gibi içinde bulunduğu bu durum sayesinde deneyler yapmaya başladığını kozmetik malzemeleri, diş macunu gibi şeyler üretmeye başladığını görürüz. Hatta babası, işini bırakıp bu Aykut'un yeni icat ettiği ürünleri satmaya başlar.

Sevim AK'ın bu dört ana karakter üzerinde karşılıklı duygudaşlık dağılımı yaparak aynı yaş grubundaki insanları birbirlerinin yerine düşünmeye, yaşamaya çağırdığını söyleyebiliriz. Güzin Hanım, "pis" bulduğu Behçet Bey'in yaşantısının aslında ne kadar zengin olduğunu fark edecek; Behçet Bey ise "titizliğiyle" bilinen Güzin Hanım'ın temiz evinde ne kadar huzur olduğunu anlayacaktır. Dolayısıyla da karşıtlıklar dizisiyle aslında karakterlerin dönüşümlerine de tanık oluruz. Aynı tez, Aykut-Satılmış ikilisi için de geçerlidir. Aykut, ailesinin her istediğini aldığı şımarık bir çocukken bir tas çorabayı kardeşleriyle paylaşmak zorunda olan Satılmış'ın hissettiklerini anlayarak gerçek ailesine ne kadar ayıp ettiğini anlar. Bunu anlamakla da kalmaz; bilgisayarlar, televizyonlar, atariler gibi eşya bağımlılıklarını da yener. Yeni kardeşleriyle birlikte "yıldız saymaca" oynarlar mesela. Böylece bu kardeşler Aykut'un içindeki yaratıcılığı ortaya çıkararak, resim konusunda ne kadar yetenekli olduğunu fark etmesini sağlarlar. Aynı şekilde babası tarafından itilen Satılmış, Aykut'un babasıyla yaşadıklarından sonra bilim konusunda ne kadar iyi olduğunu fark edecektir.

Lodos Yolcuları'nda hacim olarak Güzin Hanım ve Behçet Bey'in daha ayrıntılı çizildiklerini söyleyebiliriz. Özellikle Güzin Hanım, en başından sonuna kadar romanda daha fazla sözü edilen kişidir. Öyle ki dedesinden dinlediği Çerkez masallarını bile dinleriz. Bu bağlamda Güzin Hanım için açık karakter diyebiliriz. Behçet Bey, Aykut ve Satılmış ise daha çok, kapalı karakterlerdir. Sadece birkaç yönlerini, özelliklerini biliriz. Çocuk edebiyatında çok geliştirilmiş (açık) karakterlerin olması çocuğun kolay özdeşim kurmasına engel olacağından sıkıntılıdır, bu nedenle de bir eksiklik olarak görülmemelidir bu durum. "*İlgisini bir karakterde yoğunlaştırmadığından özdeşim sorunu yaşayarak okuma eyleminden uzaklaşabilir.*" (Sever 2021, 115).

Anlatıbilimsel açıdan Forster'ın sınıflandırmasıyla *Lodos Yolcuları*'ndaki ana karakterleri şu şekilde görmek mümkündür: Güzin Hanım; başlangıçta titiz, bencil, hoşgörüsüz, savurgan bir kadinken evsiz, yardımsever, mutlu, azla yetinen bir kadına dönüşmüştür. Dolayısıyla açık, devingen, yuvarlak bir karakterdir. Aynı şekilde Behçet Bey, Aykut ve Satılmış da değişmişlerdir. Onları bu yolculuğa çıkararak emekli Sami Bey ise sadece son sayfada yer alan geliştirilmemiş (kapalı) ve düz bir karakterdir.

Son sayfalarda öğrendiğimiz gerçek şudur ki bize sunulan anlatı metnini yazan/karıştıran/anlatan Sami Bey'dir. Ancak, Sami Bey'in kişisel öyküsünü ve mahalledeki insanları gözlemleyerek yazdığı öyküsünün nasıl karıştığını anlatan bir üst anlatıcı da vardır. Dolayısıyla da *Lodos Yolcuları*, metin içinde metin olarak düşünülmüştür. Bu da bize sunulan anlatı metninin anlatıcısının da bir kahraman olduğunu düşündürmektedir. Genette'e (2020)⁴göre, metin içindeki ikinci bir anlatı düzeyinde anlatılan bu öykü *metadiegetik* bir düzeyi işaret etmektedir.

Sami Bey, kendi mahallesini anlatırken ve karakterleri gözlemlerken aslında anlatıcı konumundayken; Sami Bey'in öyküsü daha geniş perspektiften bize aktarıldığında ise bir kahraman olarak karşımıza çıkmaktadır. *Lodos Yolcuları* öyküsünü dışarıdan gözlemlemesi ve yapının sonuna kadar da kimliğini bilmediğimiz anlatıcı o noktaya kadar *heterodiegetik anlatı* (anlatıcının öyküde yer almadığı anlatı) çizgisini hissettirse de Sami Bey'in de anlatı dünyasında bir karakter olduğunu gördüğümüzde anlatı *homodiegetik* (anlatıcı öykünün içinde bir karakter) biz çizgiye taşınmaktadır.

3.2.2. Abartma Tozu'nda Ana Karakterler

Abartma Tozu romanında önem sırasına göre iki ana karakter vardır: anlatıcı çocuk ve Tevfik Kılırkıyarak. Anlatıcı çocuk, Buğdaylı kasabasında ailesiyle mutlu mesut yaşayan ve glüten alerjisi olan bir çocuktur. Zorluklarla mücadele etmeyi seven, araştıran, sorgulayan ve meraklı bir çocuk olarak karşımıza çıkar. Bu anlatıcı, kasabadaki tuhaflıklar karşısında kendini çok yalnız hissediyor ve bu nedenle de Tevfik Kılırkıyarak yardımı geldiğinde çok seviniyor. Aslında bu karakterler klasik dedektiflik romanlarında karşımıza çıkan ikililere oldukça benzemektedir. Beraber akıl yürütmeler sonucunda da tuhaflığın sebebinin birlikte buluyorlar. Anlatıcı çocuk, olayları aktaran kişi olduğundan biz onu, diğer karakterleri tanımasıyla tanımaya çalışıyoruz fakat en sonunda görüyoruz ki bu karakter özellikleri bakımından yetersiz bir karakter. Sadece glüten alerjisi olduğu tekrar edildiği için başka bir özelliği göze çarpmamaktadır.

Tevfik Kılırkıyarak, Pis İşleri Genel Müdürlüğü adındaki bir kurumda müfettiş olarak çalışıyor ve onlarca şeye alerjisi var. Bu alerjik durum kahraman çocukla paralellik taşıdığından önemli bir ortak oluyor. Zira Tevfik Bey alerjik olmasa mevcut tuhaflıklardan o da nasibini alacak fakat çocuk kahramanla olayları çözmesinin nedeni de tam olarak bu alerjik durumlarıdır.

Abartma Tozu romanında derinlemesine anlatılan karakterler olmadığından birçok yan karakter olay örgüsüne dâhil olmaktadır. Birçok karakterin "tip" olduğu görülmektedir. Kişilerin adları ve soyadları tipik özellikleriyle oluşturulmuştur: Fikriye Gıcır (temizlik hastası), Nakit Nakitoğlu (tefecî fabrikatör), Günay Günaydın (babaanne), Birsen Başar (başarılı bir öğrenci), Veli Keskinbıçak (kasap) gibi.

Abartma Tozu yapıtındaki karakterlere anlatıbilimsel bağlamda bakıldığında ana karakterlerin Forster'ın düz karakter sınıflandırmasına uyan karakterler olduğu görülmektedir. Anlatı metnindeki tüm yan karakterler, dönüşüm yaşayarak farklı karakterler olurlar. Ancak çocuk ve Tevfik Kılırkıyarak, yapının başındaki idealist ve çözümcü yapılarını anlatının sonuna kadar korurlar, değişmezler.

Yapıtın ana karakteri olan on yaşındaki çocuk, aynı zamanda romanın anlatıcısı, aktarıcısı konumundadır. Dolayısıyla da biz tüm karakterleri on yaşındaki bir çocuğun gözünden seyrediyoruz. Bu açıdan bakıldığında *Abartma Tozu* yapıtı, anlatıcının öykünün içinde yer aldığı *homodiegetik* bir anlatı metni olarak karşımıza çıkmaktadır. Homodiegetik anlatılarda metnin anlatıcısı aynı zamanda ana karakter ise autodiegetik anlatı söz konusu olmaktadır ki bahsedilen eserin ana karakteri aynı zamanda anlatıcı olduğundan bir *autodiegetik* anlatıdır.

4. Sonuç

Çocuk edebiyatı konusunda eleştirel yazının kısıtlı olmasından kaynaklı, yaratılan çalışmalarda bir edebi eleştiri eksikliği bulunmaktadır. Çocuk edebiyatı ürünlerindeki karakterlerin anlatıbilimsel referanslarla incelenmesi, bu sahanın da geniş edebiyat coğrafyasının güzel bir ülkesi olduğunu kabul ile başlamakta ve bu ülkenin keşfinde de yetişkin edebiyatını keşfederken kullandığımız yöntemlerin

⁴ Homodiegetik, autodiegetik, heterodiegetik, metadiegetik anlatı için *Anlatının Söylemi* yapıtının "Ses" başlığına bakılabilir: (Genette, 2020).

kullanılabilmesine olanak sağlanmaktadır.

Çocuk edebiyatı sahasında yazılan karakter çalışmalarının büyük bir kısmının eğitim bilimleri kaynaklı olduğu görülmektedir. Özellikle son dönem çocuk edebiyatı yazarlarının eserlerindeki karakterler, “çocuğa görelilik” ilkesiyle incelenmektedir. Çocuk karakterlerin, düz karakter şeklinde verilmesinin temel nedeni anlaşılma kaygısı ve iletinin çocuk okura doğrudan, hızla verilmesinin gerekliliği düşüncesidir. Çocuk kitaplarındaki yetişkin karakterlerin ise daha yüzeysel verildiği görülmektedir. Çalışmamıza konu olan yapıtlardan *Lodos Yolcuları*’nda karakterler bir dönüşümü gösterme istediğinden daha ayrıntılı olarak işlenmiş fakat *Abartma Tozu*’nda kurguya dâhil olan ayrıntılar daha ön planda olduğundan karakterler yüzeysel olarak işlenmiştir. *Lodos Yolcuları* romanındaki karakterler daha derinlikli verilirken ve karakterlerin yolculuktaki dönüşümleri aktarılırken, *Abartma Tozu*’nda tuhaflıklar merkeze alınarak karakterler bir araç konumunda kalmıştır.

Lodos Yolcuları’nda her ne kadar kurgu içinde kurgu (hatta üst kurmaca diyebileceğimiz bir düzlem) olsa da olay örgüsünü değiştiren bir “lodos” imgesi vardır. *Abartma Tozu* yapıtında ise tüm kasabayı etkileyen bir “kabartma tozu” imgesi bulunmaktadır. Dolayısıyla da iki yapıtta da karakterler kurgusal olarak fantastik olaylar vesilesiyle bir dönüşüm içine girmiştir. Çalışmaya konu olan romanlarda abartılan durumların ortaya çıkardığı karakterler görmektediriz. Örneğin *Lodos Yolcuları*’ndaki Güzin Hanım titizliği, savurganlığı ve bencilliğiyle adeta bir “abartma tozu” yemiştir gibidir. Onun kişilik özelliklerinin *Abartma Tozu* romanında benzer şekilde yan karakterlere dağıtıldığını söyleyebiliriz.

İki roman da kapalı bir çevrenin içinde geçtiğinden karakterler aynı zamanda belli muhitlerin özelliklerini ve anlayışlarını taşımaktadırlar. İki romanda da komşuluk ilişkilerinin önemine, yaşlılara saygıya, misafire ve geleneklere bağlılığın önemine değinilmektedir. Bu toplumsal değerlerin karakterler üzerinden verilmesiyle çocuk okurların özdeşim kurmaları sağlanmıştır.

İki romanda da her türlü abartının insanı toplumsal hayattan soyutlayacağı ve bunun kişiyi yalnızlaştıracağı fikri vardır. *Lodos Yolcuları* henüz akıllı telefonların insanlar esir etmediği bir dönemi anlatmasına karşın Güzin Hanım ve Aykut üzerinden verilen tüketim çılgınlığı *Abartma Tozu*’nda mutlu olmak için sürekli alışveriş yapan kasabalıyla koşutluk taşımaktadır. İki romanda da karakterler aracılığıyla insanın doğayla, insanla kurduğu iletişimin öneminden bahsedilmektedir. *Abartma Tozu*, günümüz insanını anlatması bakımından toplumsal eleştirinin ağır bastığı bir çocuk romanıdır. *Lodos Yolcuları* ise azla yetinmeyi bir türlü öğrenemeyen günümüz toplumunun yansıması gibidir.

Anlatı metninin aktarılmasında en önemli unsurlardan biri olan anlatıcının iki yapıtta da kahramanlarla olan ilişkisi dikkat çekicidir. *Abartma Tozu* yapıtında ana karakter, metnin aynı zamanda birinci ağızdan anlatıcısı konumundayken *Lodos Yolcuları*’nda anlatıcı, gözlemci konumunda olduğu düşündürülen bir anlatı kahramanı olarak karşımıza çıkmaktadır. Dolayısıyla iki romanda da *homodigetik* bir anlatı kurgusu izlenmektedir. Geniş çerçeveye bakıldığında *Abartma Tozu* yapıtı ana karakter etrafında kurgulanmış bir metinken *Lodos Yolcuları* ana karakterler üzerinde kurgulanmış bir metindir.

Dolayısıyla iki metnin karakter yaratma konusundaki teknikleri de farklıdır. *Abartma Tozu* metni karakterler aracılığıyla okurla özdeşimi doğrudan sağlayan autodigetik bir anlatı çizgisindeyken *Lodos Yolcuları*; kurgusundaki katmanlı yapı nedeniyle okurla arasındaki mesafeyi koruyan, okuru şaşırtan ve gerçeklik algısını kırmayı amaçlayan heterodigetik bir anlatı yapısına sahiptir.



Kaynakça

- Ak, S. (2020) *Lodos Yolcuları*. İstanbul: Can Yayınları.
- Akyüz, M. (2018). Çocuk Edebiyatının Temel İlkeleri Açısından Muzaffer İzgü'nün Çocuk Romanlarındaki Karakterler. *Türk Uluslararası Dil Edebiyat ve Halk Bilimi Araştırmaları Dergisi*. 1(15). 305-318.
- Anderson, N. A. (2005). *Elementary children's literature: The basics for teachers and parents*. Boston: Allyn and Bacon.
- Büyükkaracı, O.(2023). *Anlatının Söylemi-Saatleri Ayarlama Enstitüsü'nün Anlatıbilimsel İncelenmesi*. İstanbul: Kriter Yayınevi.
- Campell, J. (2021). *Kahramanın Sonsuz Yolculuğu*. (Çev.S. Gürses). İstanbul: İthaki Yayınları.
- Chatman, S. (2008). *Öykü ve Söylem: Filmede ve Kurmacada Anlatı Yapısı*. (Çev. Ö. Yaren). Ankara: De ki Yayınları.
- Dervişcemaloğlu, B. (2016). *Anlatıbilime Giriş*. İstanbul: Dergah Yayınları.
- Genette, G. (2020). *Anlatının Söylemi*. (Çev. F. B. Aydar). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Kıran Z. ve A. Kıran (2007). *Yazınsal Okuma Süreçleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Mete, B. (2017). Forsterian Model of Characterization and Non-Human Characters in Narrative Fiction: Iris Murdoch's Mister Mars and Franz Kafka's Gregor Samsa. *Selçuk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi* (37), 67-78.
- Propp, V. (2008). *Masalın Biçimbilimi*. (Çev. M. Rifat ve S. Rifat). İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Sever, S. (2021). *Çocuk ve Edebiyat*. İzmir: Tudem Yayınları.
- Stevick, P. (2004). *Roman Teorisi*. (Çev. S. Kantarcıoğlu). Ankara: Akçağ Yayınları.
- Şirin, M. R. (1994). (Haz.). *99 Soruda Çocuk Edebiyatı*. İstanbul: Çocuk Vakfı Yayını.
- Tekin, M. (2009). *Roman Sanatı (Romanın Unsurları-1)*. Ankara: Ötüken Neşriyat.
- Yaşar, Ş. (2019). *Abartma Tozu*. İstanbul: Taze Kitap.



STRUCTURED ABSTRACT

Reading the Works of *Lodos Yolcuları* and *Abartma Tozu* Together from a Narratological Perspective on the Axis of Characters

Introduction

Childhood is a very important period that constitutes the source of human life. Our childhood memories, good and bad, are with us throughout our adult lives. Childhood, which left deep traces in our dreams, aspirations and emotions, has been a period that is not given much importance and even "underestimated" throughout the history of humanity. However, the developments in psychology, especially in the 20th century, have shown that the problems we experience in our adulthood stem from our childhood traumas, and this has changed the perspective on children and childhood. Along with this change, there have been great developments in the field of literature, which we call children's literature, and works that are suitable for the psychology, development and even gender of the child have begun to be given.

Children's literature has gained a serious momentum in our country (Turkey), especially after 1950. However, it can be said that after 1990, high-level works in content and visuality increased. Sevim AK's first children's book, *Uçurtmam Bulut Şimdi*, was published in 1987. Sevim Ak, a prolific writer, likens her passion for writing to "playing a game". Şermin Yaşar, born in 1982, published her first children's book, *Çok Hayal Kuran Çocuk*, in 2016. The author writes on children's education as well as children's books. She shares content as "Player Mom" (oyuncu anne) on social media. The approaches of both authors to the world of children and the fact that they are widely read strengthened the idea of evaluating their works together.

Method

We are of the opinion that the characters in children's literature emerge more clearly from the appearances and differences that match the character typologies based on the narratology, and we obtain a healthier character analysis. Narratology theorists have developed quite different typologies about the character, which is one of the main components of the narrative, but there is no clear typology solution that they agree on. Until the 20th century, the concept of character was treated as a hero with distinctive features in the text. In the modernist period, on the other hand, a character definition with more universal characteristics was put forward, since the specific characteristics of the character and its depth were denied and a general perception of "individual" was desired. (Dervişcemaloğlu, 2016)

The voice level mentioned by Genette in his work *The Discourse of Narrative*; It is shaped around the questions of where and from whom the voice of the narrative comes. At this point, the narrator's position is also important. Who conveys the characters? Because, as readers, we get to know the characters presented to us through the narrator's narration. The narrator may be the character himself, another character in the text, or an independent observer. Therefore, the subject of the character and the subject of the narrator interact with each other. In children's literature narratives, heroes are often chosen from children, this method makes it easier to establish identification.

Genette, who calls texts in which one of the characters is the narrator of the narrative text homodiegetic narrative, says that if this character is the main character, the narrative is autodiegetic. If the narrator is not a character within the narrative text, this narrative is a heterodiegetic narrative (Genette 2020). The issue of who the narrator is is extremely important as it enlightens us about who is narrating the characters and what their point of view is. Therefore, in narratological theories, characters cannot be considered independently of the narrator.

Results and Discussion

In both novels, there is the idea that all kinds of exaggeration will isolate people from social life and this will make them lonely. Although *Lodos Yolcuları* describes a period when smartphones were not yet enslaved by people, the consumption frenzy given over Güzin and Aykut is in parallel with the townspeople who are constantly shopping to be happy in *Abartma Tozu*.

As a result, in both novels, the importance of communication between human and nature through the characters is mentioned. *Abartma Tozu* is a children's novel in which social criticism predominates

in terms of telling today's people. *Lodos Yolcuları*, on the other hand, are like the reflection of today's society, which has never learned to be content with less.



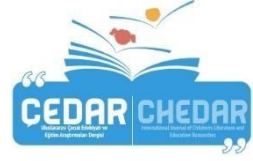


Uluslararası Çocuk Edebiyatı ve Eğitim Araştırmaları Dergisi

Cilt:7, Sayı:2, 2024, Sayfa: 66-81

International Journal of Children's Literature and
Education Researches

Volume:7, Number:2, 2024, Page: 66-81



Göktuğ Canbaba'nın Çocuk Kitaplarında İşlenen Değerler

Şahin ŞİMŞEK*

Kastamonu Üniversitesi, Türkiye

Ayşegül SEL**

Kastamonu Üniversitesi, Türkiye

Geliş Tarihi / Submitted: 27 / 07 / 2024

Kabul Tarihi / Accepted: 15 / 10 / 2024

Özet: Değerler toplum üyelerini birbirine yaklaştıran, onları ortak bir paydada buluşturan, sosyal yaşamı düzenleyen kurallardır. Ailede başlayan değer eğitimi, öğretim programlarında da yer almaya başlamış ve ülkemizde değer eğitimine önem verilir olmuştur. Çocuklar için yazılan kitaplarda onları eğlendirmenin yanında birtakım önemli konuları öğretmek gayesi de bulunabilir. Ancak çocuk edebiyatında didaktik yaklaşımların ötesine geçerek, değerleri örtük ve sindirilebilir bir biçimde ele alan eserler, çocuklara yönelik değerler eğitimi açısından büyük önem taşımaktadır. Bu bağlamda, çocuksu dile önem veren ve çocuklar için hikâye türünde eserler kaleme alan bir yazarın kitaplarının incelenmesi, değerlerin çocuklara nasıl aktarılacağı konusunda önemli katkılar sağlayabilir. Bu çalışmanın amacı, Göktuğ Canbaba'nın *Ev Kedisi Mırnav*, *Havalı Maymun*, *Şarkı Söyleyen İhlamur* ve *Utangaç Papağan Huli* adlı çocuk kitaplarını, 2024 Okul Öncesi Programı'nda yer alan 12 değer açısından incelemektir. Çalışmada nitel araştırma yöntemi benimsenmiş, araştırmanın verileri doküman analizi tekniği ile elde edilmiştir. Elde edilen veriler içerik analizi ile yorumlanmıştır. Göktuğ Canbaba'nın incelenen çocuk kitaplarında en çok işlenen değer dostluk ve öz denetim olduğu görülmüştür. Ardından cömertlik, merhamet, saygı, sevgi, vatanseverlik, yardımseverlik değeri gelmektedir. Eserlerde dürüstlük ve sabır ise en az işlenen değerlerdir. İncelenen dört kitapta da 2024 Okul Öncesi Eğitim Programı'nda listelenen 12 değer tamamına olmasa bile 10 tanesine yer verildiği görülmüştür. Değerlerle ilgili eserlerden yapılan alıntılar değerlerin, doğrudan ve didaktik biçimde verilmediğini, ilişkili tutum ve davranışlarla bağ kurarak ve örtük biçimde işlendiğini, bu eserlerde çocuklara birşey öğretme, dikte etme amacı güdümediğini göstermektedir. Bu açıdan bu eserler, çocukların hem okumanın zevkine varmalarında hem de okurken öğretim programlarında bahsi geçen değerleri öğrenmelerinde kullanılabilir.

Anahtar Sözcükler: Değer eğitimi, kök değerler, çocuk edebiyatı, Göktuğ Canbaba

Abstract: Values are rules that bring members of society closer to each other, bring them together on a common ground and organize social life. Value education, which starts in the family, has started to take place in curricula and value education has become important in our country. In addition to entertaining children, books written for children may also aim to teach them some important subjects. However, works that go beyond didactic approaches in children's literature and deal with values in an implicit and digestible way are of great importance for children's values education. In this context, examining the books of an author who attaches importance to childlike language and writes works in the story genre for children can make important contributions to how values can be transferred to children. The purpose of this study is to examine Göktuğ Canbaba's children's books titled *Ev Kedisi Mırnav*, *Havalı Maymun*, *Şarkı Söyleyen İhlamur* and *Utangaç Papağan Huli* in terms of the 12 values in the 2024 Preschool Program. Qualitative research method was adopted in the study, and the data of the study were obtained through document analysis technique. The data obtained were interpreted through content analysis. It was observed that friendship and self-control were the most common values in Göktuğ Canbaba's children's books. This is followed by the values of generosity, compassion, respect, love, patriotism and⁵ helpfulness. Honesty and patience are the values that are covered the least in the works. It was observed that 10, if not all, of the 12 values listed in

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

**Yüksek Lisans Öğrencisi, 0009-0004-5117-223X, aysegul901@gmail.com

the 2024 Preschool Education Program were included in all four books examined. The quotations from the works related to values show that the values are not given in a direct and didactic way, they are covered implicitly by establishing links with related attitudes and behaviors, and that these works do not aim to teach or dictate anything to children. In this respect, these works can be used both for children to enjoy reading and to learn the values mentioned in the curriculum while reading.

Keywords: Values education, root values, child literature, Göktuğ Canbaba

1.Giriş

Günümüz eğitiminden beklenen, akademik başarının ötesine geçerek bireylerin çok yönlü gelişimini de önemsemesi ve bunu destekleyecek öğretim programları üretmesidir. Bu noktada değer eğitimi, genç nesillerin ahlaki değerlerle donanmış, topluma duyarlı ve sorumluluk sahibi bireyler olarak yetişmesinde kritik bir rol oynamaktadır. Değerler eğitimi, gençlerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirerek kendi değerlerini sorgulamalarına ve bilinçli seçimler yapmalarına olanak tanır. Bu sayede, gençler sadece bilgi sahibi olmakla kalmaz, aynı zamanda edindikleri bilgileri etik bir çerçevede kullanmayı da öğrenirler.

Değerler, insanın temel özelliklerini, inançlarını ve ideal davranış biçimlerini şekillendiren, yol gösterici ilkeler topluluğudur ve öğretim programlarının perspektifini belirler. Eğitimin temel amaçlarından biri, öğrencileri akademik başarıya ulaştırmanın yanı sıra, bu temel değerleri benimsemiş bireyler olarak yetiştirmektir. Eğitim sistemi, değer kazandırma hedefini, öğretim programlarını da içeren kapsamlı eğitim programı aracılığıyla gerçekleştirir. Değerler, öğretim programlarında ayrı birer öğrenme alanı, ünite veya konu olarak değil, programın bütününe ve her bir parçasına organik olarak entegre edilmiş bir yapı sergilemelidir (Eken & Öksüz, 2019).

Toplumsal yaşamın hem anlamını hem de ilham kaynağını oluşturan değerler, aynı zamanda iyi ve güzele yönelik düşünce ve davranışların yaygınlaşmasını sağlayan bir temel üzerine kuruludur. Değerler eğitimi sayesinde, istenmeyen ve olumsuz olarak nitelendirilen düşünce ve davranışlar dahi, iyi ve olumlu olanlara dönüştürme potansiyeline sahiptir (Dilmaç & Ulusoy, 2016).

Değerler, bireyin iyiyi kötüden, doğruyu yanlıştan, yapılması gerekeni yapılmamasından ayırt etmesini sağlayarak hem kendisiyle hem de toplumla uyumlu ve huzurlu bir yaşam sürmesine rehberlik eden temel kabuller ve inançlardır (Şimşek, 2020). Geçmişte "kişilik eğitimi", "ahlak eğitimi" veya "karakter eğitimi" gibi farklı isimlerle anılan alan, günümüzde "değerler eğitimi" kavramıyla daha yaygın olarak ifade edilmektedir. Özellikle dünyada artan şiddet eğilimi, haz odaklı yaşam tarzı, zorbalık ve madde kullanımı gibi olumsuzluklar, değerler eğitimine olan ihtiyacı daha da belirginleştirmiştir. Bu bağlamda değerler eğitimi, son yıllarda daha nitelikli ve bütüncül bir alan haline gelmeye başlamıştır. Değerler eğitiminin temel amacı, bireylere istedik değerlerin sadece öğretilmesi değil, aynı zamanda içselleştirilerek davranışa dönüştürülmesidir. Bu süreçte en büyük sorumluluk ailelere ve eğitim kurumlarına düşmektedir. Aileden farklı olarak eğitim kurumları, değerleri planlı ve kontrollü bir şekilde kazandırmayı hedefleyen sistematik bir yapı sunmaktadır.

Değerler; bireylerin içsel denetimini sağlayan, bireyleri iyiliğe sevk eden, toplum tarafından belirlenen kurallardır. Toplumsal düzenin oluşturulmasında, etkili iletişimin sağlanmasında, kararların verilmesinde belli ölçütler olduğunda hayat daha yaşanabilir hale gelmektedir (Candan & Ergen, 2014). Değerler içsel bir kazanım olsa da davranışlar yoluyla ortaya çıkmaktadır. İçten gelen değerlerimizin yansımaları olan davranışlarımız ikilemde kaldığımız durumlarda karar vermeye yardımcı olmaktadır (Kaplan & Peker, 2022). Bireysel yönleri dışında değerler toplumsal etkileşimle anlam kazanmaktadır (Aydın, 2003). Değerler, kişilik ve karakter gelişiminde önemli rol oynamaktadır. Bu sebeple değerler eğitimine verilen önem artmıştır.

Değer kazanımının temelleri ailede atılmaktadır. Birey öncelikle değerleri ebeveynlerinden uygulamalı olarak öğrenir. Büyüdükçe sosyal bir çevrenin içine girmeye başlar ve değer ediniminde sosyal çevrenin de etkisi olur. Ailede başlayan değerler eğitimi formal olarak da örgün eğitim içerisinde devam eden bir süreçtir (Özbaşı, 2020). Değerler eğitimi; bireyin duygu, düşünce ve davranışlarında ortaya çıkması istenen değerlerin küçük yaşlardan itibaren kazanılmasına katkıda bulunmaktadır (Orhan, 2021).

Değer eğitimine verilen önemin artması dolayısıyla değerler okul öncesinde ve diğer kademelerde

model olma, oyun, drama, masal, öykü ve hikâye yoluyla çocuklara aktarılmaktadır. Eğitici hikâyeler, çocukların evrensel değerleri yansıtarak doğru ile yanlış ayırt etmesine, davranışlarını ve düşüncelerini şekillendirme süreçlerine, yardımcı olmaktadır (Kasapoğlu, 2013). Çocuklar, hikâyelerdeki karakterlerin yerine kendilerini koyup hayal güçlerini kullanarak olayları yaşarlar ve böylece farklı olaylara tanık olarak problemler karşısında doğru karar vermeyi öğrenirler (Gürsoy Tavuş, 2015).

Değerlerin bireylere kazandırılmasında okul öncesi eğitimin önemli bir rolü olduğu yaygın olarak kabul görmektedir. Öğretilbilir ve öğrenilebilir değerlerin temelleri erken çocukluk döneminde atılmaya başlar. Bu dönemde çocuklar, birey olarak kabul görme, saygı duyma, özgün olma, öğrenme, araştırma ve güvenli ilişkilere sahip olma gibi temel ihtiyaçlar duyarlar. Değerler eğitimi, çocukların bu temel ihtiyaçlarını karşılama amacı güttüğü takdirde işlevsel ve kalıcı bir etki yaratabilir (Arslan, 2022).

Çocuk edebiyatı eserleri, çocukların bilişsel gelişimlerini destekleyerek onların bakış açılarını zenginleştiren önemli araçlardır (Dumanlı Kadızade & Sakar, 2018). Çocuk edebiyatının temel gayesi çocuğun güzellik algısını geliştirmek olmakla birlikte çocuğa içinde yaşadığı toplumun değerlerinin, gelenek ve göreneklerinin öğretilmesi çocuğun bu yolla sosyalleştirilmesi amacını da taşımaktadır. Çocuk romanları, sadece eğlenceli vakit geçirme aracı değil, aynı zamanda çocukların dünyayı ve kendilerini anlamalarına yardımcı olan önemli araçlardır. Bu süreçte, kök değerlerin, toplumun önem verdiği değerlerin, aktarımı büyük önem taşır. Sevgi, saygı, dürüstlük, sorumluluk, yardımseverlik gibi evrensel değerler, çocukların karakter gelişiminde temel yapı taşlarıdır ve çocuk romanları aracılığıyla etkili bir şekilde işlenebilir.

Kök değerler, çocuklara doğru ile yanlış ayırt etme, empati kurma, başkalarını anlama ve sağlıklı ilişkiler geliştirme becerileri kazandırır. Bu değerler, roman kahramanlarının davranışları, karşılaştıkları sorunlar ve bu sorunları nasıl çözdükleri üzerinden örneklendirilerek çocukların zihninde somutlaşır. Örneğin, dürüstlük değeri, bir karakterin yalan söyleyerek başını belaya sokması ve daha sonra hatasını telafi etmek için çaba göstermesiyle işlenebilir.

Çocuk romanlarında kök değerlerin işlenmesi, didaktik bir üsluptan ziyade, hikâyenin doğal akışı içinde verilmelidir. Çocuklar, dayatılan öğütlerden çok, karakterlerle özdeşim kurarak ve onların deneyimlerinden çıkarımlar yaparak öğrenmeye daha açıktır. Bu nedenle, yazarların, kök değerleri hikâyenin temel çatısı haline getirerek, çocukların bu değerleri içselleştirmesine yardımcı olması önemlidir.

Kök değerlerin işlendiği çocuk romanları, aynı zamanda farklı kültürleri ve yaşam tarzlarını da çocuklara tanıtabilir. Bu sayede çocuklar, farklılıklara karşı hoşgörü ve saygı geliştirerek, daha kapsayıcı bir dünya görüşüne sahip olurlar. Örneğin, farklı kültürlerden gelen iki çocuğun arkadaşlığını anlatan bir roman, çocuklara empati kurmayı, önyargıları sorgulamayı ve farklılıklara değer vermeyi öğretebilir.

Çocuk romanları, kök değerlerin aktarılmasında önemli bir rol oynar. Bu değerler, çocukların karakter gelişimini destekler, empati kurma ve sağlıklı ilişkiler geliştirme becerilerini geliştirir. Yazarların, kök değerleri hikâyenin organik bir parçası haline getirerek, çocukların bu değerleri içselleştirmesine ve daha iyi bireyler olarak yetişmesine katkıda bulunması büyük önem taşır.

1.2.Göktuğ Canbaba

Göktuğ Canbaba, Ankara'da doğdu ve ilk ve orta öğrenimini aynı şehirde bitirmiştir. Lisans eğitimini Anadolu Üniversitesi Basın-Yayın Bölümü'nde tamamladıktan sonra, tutkulu bir FRP (Fantastic Role Playing) oyuncusu olan Canbaba, arkadaşlarının teşvikiyle FRP karakterlerinin yer aldığı bir kitap yazmaya karar verir. Bu sürecin sonunda, 2007 yılında Ankara Yayınları'ndan çıkan ve *Kuzey Kıtalar Efsaneleri* serisinin ilk kitabı olan *Ozanın Şarkısı* raflardaki yerini alır.

Canbaba, 2008 yılında kardeşi Selin Canbaba ile birlikte "En Güzel Günüm Photography" adını verdikleri bir düğün fotoğrafçılığı firması kurmuştur. "Düğün sanatı" olarak adlandırdıkları bu alandaki çalışmalarıyla, The Best Wedding Photographers ve The International Society of Professional Wedding Photographers gibi uluslararası platformlarda Türkiye'yi temsil etme hakkı kazanan ilk Türk firması olurlar. Kuruluşundan bu yana FABİSAD üyesi olan Göktuğ Canbaba, çalışmalarını İstanbul'da sürdürmektedir.

Göktuğ Canbaba'nın eserleri incelendiğinde, üç ana kategoriye ayrıldığı görülmektedir: fantastik

edebiyat, yeraltı edebiyatı ve çocuk edebiyatı. *Ozanın Şarkısı*, *Tılsım-ı Kudret* ve kısmen de *Perili Ev* ile *Arayış Ormanı*, fantastik edebiyat türündeki eserlerine örnek olarak gösterilebilir. Canbaba, bu eserlerinde Amerikan yüksek fantastik edebiyatının üslubuna yakın bir tarz benimsemiştir. Görsel detayların ve aksiyon sahnelerinin sinematik bir dille aktarıldığı bu üslubun Türkiye'deki başarılı temsilcileri arasında yer almaktadır.

Yazarın en özgün dilini yakaladığı eser olarak kabul edilen *İşeyen Atmaca*, yeraltı edebiyatı türüne örnek gösterilebilir. Yine de hem *İşeyen Atmaca*'da hem de öykü kitabı *Ayyaş Buda*'da, Amerikan yüksek fantastik edebiyatının etkileri gözlemlenmektedir. 2015 yılında yayınladığı *Fener Balığı'nın Kayıp Işığı* adlı çocuk kitabı ile bu alanda da adından söz ettiren Canbaba, kısa sürede geniş bir külliyat oluşturarak çocuk edebiyatındaki başarısını kanıtlamıştır (Türk Edebiyatı İsimler Sözlüğü, 2020).

1.3.Araştırmanın Önemi ve Amacı

Çocuk edebiyatında didaktik yaklaşımların ötesine geçerek, değerleri örtük ve sindirilebilir bir biçimde ele alan eserler, çocuklara yönelik değerler eğitimi açısından büyük önem taşımaktadır. Bu bağlamda, çocuksu dile önem veren yani, çocukların anlayabileceği basit ve kısa cümleleri tercih eden, onların hayal güçlerini besleyen konularda yazan bir yazarın kitaplarının incelenmesi, değerlerin çocuklara nasıl aktarılabilirliği konusunda önemli bir örneklem sunmaktadır.

Bu çalışmanın amacı, Göktuğ Canbaba'nın *Ev Kedisi Mırnav*, *Havalı Maymun*, *Şarkı Söyleyen İhlamur* ve *Utangaç Papağan Huli* adlı hikâye kitaplarını 2024 Okul Öncesi Eğitim Programı'nda listelenen 12 değere göre incelemektir. Bu kitapların seçilme nedeni, bu kitaplar; Göktuğ Canbaba'nın hedef kitlesi okul öncesi çocukları olan kitaplarıdır. Bu dört kitap değerler seti şeklinde dördü olarak kitap satış sitelerinde satılmaktadır.

1.4.Araştırma Problemleri

Çalışmanın amacı doğrultusunda araştırmanın problem cümlesini, "Göktuğ Canbaba'nın hikâye kitaplarında 2024 Okul Öncesi Eğitim Programı'nda listelenen 12 değerden hangilerine yer verilmiştir?" sorusu teşkil etmektedir. Buna bağlı olarak araştırmanın alt problemleri de;

1. Göktuğ Canbaba'nın hikâye kitaplarında tespit edilen değerlerin frekansları nasıldır?
2. Göktuğ Canbaba'nın hikâyelerinde yer verdiği değerler, 2024 Okul Öncesi Eğitim Programı'nda listelenen değerlerin hangi tutum ve davranışlarını yansıtmaktadır? şeklindedir.

1.5.Sınırlılıklar

Bu araştırma Göktuğ Canbaba'nın *Ev Kedisi Mırnav*, *Havalı Maymun*, *Şarkı Söyleyen İhlamur* ve *Utangaç Papağan Huli* adlı hikâye kitaplarıyla ve bu kitapların değerler eğitimi yönünden incelenmesiyle sınırlıdır.

2.Yöntem

2.1.Araştırmanın Türü

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemi tercih edilmiştir. Nitel araştırma, gözlem görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri elde etme yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma olarak tanımlanır. Bir başka deyişle nitel araştırma, kuram oluşturmayı temel alan bir anlayışla sosyal olguları bağlı buldukları çevre içerisinde araştırmayı ve anlamayı ön plana alan bir yaklaşımdır (Yıldırım & Şimşek, 2011).

2.2.Veri Kaynakları

Veriler, Göktuğ Canbaba'nın aşağıda adları yazılı dört kitabından elde edilmiştir.

Ev Kedisi Mırnav, Doğan Egmont Yayınları, 2021, 36 sayfa.

Havalı Maymun, Doğan Egmont Yayınları, 2021, 36 sayfa.

Şarkı Söyleyen İhlamur, Doğan Egmont Yayınları, 2019, 36 sayfa.

Utangaç Papağan Huli, Doğan Egmont Yayınları, 2021, 36 sayfa.

2.3. Veri Toplama Aracı

Verilerin elde edilmesinde doküman inceleme tekniği kullanılmıştır. Doküman inceleme veya belgesel tarama, belirli bir amaca yönelik olarak kaynakları bulmayı, okumayı, not almayı ve değerlendirmeyi içeren sistematik bir süreçtir (Karasar, 2012). Yıldırım ve Şimşek'e (2011) göre ise doküman inceleme, araştırma konusu olan olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini içermektedir. Çalışmada Çocuk Edebiyatı alanında kitaplar yazan Göktuğ Canbaba'nın 3 yaş üstü çocuklar için yazdığı hikâye kitaplarından rastgele seçilmiş dört tanesi incelenmiştir.

2.4. Veri Toplama Süreci ve Verilerin Analizi

Verilerin doküman inceleme tekniği ile elde edildiği çalışmada verilerin analizinde içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizi, sosyal bilimler alanındaki araştırmacıların arşivlerden, yazılı belgelere, gazetelerden görsel materyallere (sinema, dizi vb.) ve çeşitli kitle iletişim araçlarına kadar geniş bir yelpazedeki verileri anlamlı bir şekilde incelemelerini sağlayan sistematik bir yöntemdir. Bu yöntemin temel amacı, toplanan verileri açıklayacak kavramlar ve ilişkiler arasında bağ kurmaktır (Yıldırım & Şimşek, 2011). Seçilen kitaplar her iki araştırmacı tarafından okunmuş, okunma esnasında MEB 2024 Okul Öncesi Programı'nda belirtilen 12 değer ve bu değerlerle ilintili tutum ve davranışlar dikkate alınmıştır. Her iki araştırmacının verileri, verilerin tasnifi karşılaştırılmış, tutarlı olduğu sonucuna varılmıştır.

Resim 1. MEB 2024 Okul Öncesi Eğitim Programı'nda belirtilen 12 değer ve bu değerlerle ilintili tutum ve davranışlar

Değerler	Değerlerle İlişkili Bazı Tutum ve Davranışlar
adalet	adil olma, eşit davranma, paylaşma...
cömertlik	cömert olma, hiçbir karşılık beklemeden verme, yardım etme...
dostluk	diğerkâmlık, güven duyma, anlayışlı olma, dayanışma, sadık olma, vefalı olma, yardımlaşma...
dürüstlük	açık ve anlaşılır olma, doğru sözlü olma, güvenilir olma, sözünde durma...
merhamet	merhametli olma, affedici olma, yardımsever olma, fedakar olma...
öz denetim	davranışlarını kontrol etme, davranışlarının sorumluluğunu üstlenme, öz güven sahibi olma, gerektiğinde özür dileme...
sabır	azimli olma, tahammül etme, beklemeyi bilme...
saygı	alçakgönüllü olma, başkalarına kendine davranılmasını istediği şekilde davranma, diğer insanların kişiliklerine değer verme, muhatabının konumunu, özelliklerini ve durumunu gözetme...
sevgi	aile birliğine önem verme, fedakârlık yapma, güven duyma, merhametli olma, vefalı olma...
sorumluluk	kendine, çevresine, vatanına, ailesine karşı sorumlu olma; sözünde durma, tutarlı ve güvenilir olma, davranışlarının sonuçlarını üstlenme...
vatanseverlik	çalışkan olma, dayanışma, kurallara ve kanunlara uyma, sadık olma, tarihsel ve doğal mirasa duyarlı olma, toplumu önemseme...
yardımseverlik	cömert olma, iş birliği yapma, merhametli olma, misafirperver olma, paylaşma...

3. Bulgular

Bu bölümde ilk olarak “Göktuğ Canbaba, hikâye kitaplarında 2024 Okul Öncesi Eğitim Programı'nda listelenen 12 değerden hangilerine yer vermiştir?” problemine yanıt olabilecek bulgular ortaya konulmuştur. Tablo 1’de, Resim 1’de gösterilen değerlerden hangilerinin incelenen hangi kitaplarda yer aldığı gösterilmiştir.

Tablo 1. Hikâyelerin İçerdiği Değerler ve Değerlerin Frekansı

Değerler	Ev Kedisini Mırnav	Havahı Maymun	Şarkı Söyleyen İhlamur	Utangaç Papağan Huli	F
Adalet	✓			✓	2
Cömertlik	✓	✓	✓		3
Dostluk	✓	✓	✓	✓	4
Dürüstlük			✓		1
Merhamet	✓	✓	✓		3
Öz denetim	✓	✓	✓	✓	4
Sabır	✓				1
Saygı		✓	✓	✓	3
Sevgi	✓	✓	✓		3
Sorumluluk	✓	✓			2
Vatanseverlik	✓		✓	✓	3
Yardımseverlik	✓	✓	✓		3
Toplam	10	8	9	5	32

Tablo 1'e göre hikâyelerin içerdiği değerler bakımından incelendiğinde *Ev Kedisini Mırnav* hikâyesinin adalet, cömertlik, dostluk, merhamet, öz denetim, sabır, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik ve yardımseverlik değerlerini içerdiği görülmektedir. *Havahı Maymun* hikâyesinde cömertlik, dostluk, merhamet, öz denetim, saygı, sevgi, sorumluluk ve yardımseverlik değerlerine yer verilmiştir. *Şarkı Söyleyen İhlamur* hikâyesinin cömertlik, dostluk, dürüstlük, merhamet, öz denetim, saygı, sevgi, vatanseverlik ve yardımseverlik değerlerini içerdiği görülmektedir. *Utangaç Papağan Huli* hikâyesinde ise adalet, dostluk, öz denetim, saygı ve vatanseverlik değerlerine yer verildiği görülmektedir. Dostluk ve öz denetim değerlerinin incelenen kitapların her birinde yer aldığı görülmektedir.

Birinci alt problem olan "Göktuğ Canbaba'nın hikâye kitaplarında tespit edilen değerlerin frekansları nasıldır?" sorusuna yanıt olacak bulgular yine Tablo 1'de yer almaktadır. Tablo 1, frekans bakımından incelendiğinde Göktuğ Canbaba'nın hikâyelerinde en çok işlenen değer dostluk (f=4) ve öz denetim (f=4) olduğu görülmektedir. Onları cömertlik (f=3), merhamet (f=3), saygı (f=3), sevgi (f=3), vatanseverlik (f=3), yardımseverlik (f=3), adalet (f=2), sorumluluk (f=2) değerlerinin takip ettiği görülmektedir. Eserlerde dürüstlük (f=1) ve sabır (f=1) ise en az değinilen değerlerdir.

MEB 2024 Okulöncesi Öğretim Programı'nda listelenen 12 değeri en fazla ihtiva eden hikâye kitabı *Ev Kedisini Mırnav* kitabıdır. Bu kitapta listede belirtilen değerlerden 10 tanesi yer almaktadır. Daha sonra *Şarkı Söyleyen İhlamur* kitabı gelmektedir. Bu kitapta da listede belirtilen değerlerden 9 tanesi bulunmaktadır. *Havahı Maymun* kitabında ise listede belirtilen 8 değer yer almaktadır. Listede yer alan değerleri en az ihtiva eden kitap *Utangaç Papağan Huli* kitabıdır ve bu kitapta listedeki değerlerden sadece 5 tanesi bulunmaktadır.

3.1. Değerlerin Tanımlanması ve İncelen Kitaplardan Alıntılar

Burada, ikinci alt problem olan, "Göktuğ Canbaba'nın hikâyelerinde yer verdiği değerler, 2024 Okul Öncesi Eğitim Programı'nda listelenen değerlerin hangi tutum ve davranışlarını yansıtmaktadır?" sorusuna yanıt olacak bulgulara yer verilmiştir. İncelenen kitaplarda yer alan değerler 2024 Okul Öncesi

Eğitim Programı'ndaki listeye göre sıralanmıştır. Yapılan alıntılar, ilişkili oldukları tutum ve davranışları yansıtmaktadır.

3.1.1.Adalet

Adalet kelimesi Misalli Büyük Türkçe Sözlükte; “Hak ve hukûka uyma, herkesin hakkını gözetme, doğruluktan ayrılmama, hakkâniyet, adil” şeklinde tanımlanmaktadır (Ayverdi, 2008, s. 25). Adalet değeri, adil ve eşit olmayan davranışlarla da verilebilir. Bu durumda adalet değeri, örtük olarak verilmiş demektir. *Utangaç Papağan Huli* hikâyesinde de adalet değerine örtük bir şekilde yer verilmektedir.

“Fakat papağanların arasında Huli adında biri vardı ki onu herkes ya görmezden gelir ya da diğer papağanlar ona önemsiz işlerini yaptırır” (Utangaç Papağan Huli, s.9).

Hikâyeden yapılan alıntı, Huli'ye başlangıçta adil muamele yapılmadığını göstermektedir.

“Diğer papağanlar Huli'yi tebrik etti ve o günden sonra faklı sesleri olan papağanlara da şans vermeye başladılar. Seslerin renkleri ne kadar değişik olursa, ortaya çıkan müziğin de o kadar güzel olduğunu fark ettiler” (Utangaç Papağan Huli, s.34).

Bu alıntı ise fırsat eşitliği sağlandığında farklılıkların da kendilerini ifade edebildiklerini ve bunun da bir güzellik olduğunu göstermektedir. Adalet değerinin adil olma, eşit davranma tutumuyla ilgilidir.

“Perşembe günleri ise eve gelen temizlikçi, kilerin kapısını hep açık unuttuğundan dostlarını kilere davet edip orada birlikte vakit geçirirlerdi” (Ev Kedisi Mırnav, s.5).

Hikâyeden yapılan alıntı, Mırnavın kapıyı açarak sahip olduklarını arkadaşlarıyla paylaştığını göstermektedir. Paylaşma değeri listede adalet değeri ile ilişkilendirilmiştir.

3.1.2.Cömertlik

Cömertlik, Türkçe Sözlükte, “Cömert olma durumu; açık ellilik, ahilik, alicenaplık, bonkörlük eli açıklık, seleklik, kerem, semahat, mürüvvet” şeklinde tanımlanmıştır (sozluk.gov.tr). Cömertlik, sahip olduklarını kendi isteğiyle, karşılık beklemeden başkalarıyla paylaşmak demektir.

“O günden sonra meşeler filizle pek ilgilenmedi. O kadar heybetlilerdi ki yağmur damlaları, onları aşıp ihlamura geleliyordu bile. Bu yüzden köstebekler, sincaplar ve kaplumbağalar yağmur sularını biriktirip minik filizi beslemeyi ihmal etmedi” (Şarkı Söyleyen Ihlamur, s.9).

Bu cümlede, hayvanların filize karşılık beklemeden yardım etme davranışını sergiledikleri görülmektedir.

“Elinden geldiği kadar herkese yardım etti ve yaptığı hiçbir işten bir karşılık beklemedi” (Havalı Maymun, s.35).

Hikâyeden yapılan alıntı, maymunun hiçbir karşılık beklemeden verme davranışını gösterdiğini ifade etmektedir.

3.1.3.Dostluk

Dostluk kavramı Misalli Büyük Türkçe Sözlükte; “Birine veya bir şeye karşı duyulan riyâsız, samîmî ve güvenilir sevgi, böyle bir sevgi duyma, dost olma durumu” şeklinde tarif edilmiştir (Ayverdi, 2008, s. 760). Dostluk dayanışma, yardımlaşma, karşılıklı anlayış ve güven üzerine kuruludur.

“Kunduzlar, ihlamurun köklerine zarar vermeden toprağı kazdı. Kuşlar, ağacı dallarından tutup havaya kaldırdı. Kaplumbağalar havaya kalkan ihlamurun altına girdiğinde ağaç, artık kaplumbağaların sırtındaydı.

Kaplumbağalar ihlamuru tepeye taşımak için günlerini harcadı ama onun şarkıları sayesinde geçen birkaç gün onlara birkaç saat gibi gelmişti” (Şarkı Söyleyen Ihlamur, s.32).

“Yüzlerce maymun birbirlerinin sırtına çıkarak, bir kule gibi uzamaya başladı. Dayanışmanın ve birlikte hareket etmenin önemini bir kere daha göstermişlerdi” (Havalı Maymun, s.30).

Her iki alıntıda da dostluk değerinin, dayanışma ve vefalı olma tutumuna yer verilmiştir.

3.1.4.Dürüstlük

Dürüstlük, Misalli Büyük Türkçe Sözlükte “Dürüst olma durumu, doğruluk, mertlik” şeklinde tanımlanmıştır (Ayverdi, 2008, s. 794).

“Bir süre sonra hayvanlar, ihlamurdan özür dilemeye ve her şeyi ona anlatmaya söz verirlerse bir planları olduğundan bahsetti. Meşeler hayvanların teklifini kabul etti. ...

... ‘Köklerimizle toprağı kaydırıp seni aşağı biz gönderdik. Özür dileriz, lütfen bizi affet,’ dedi iri gövdeli meşe yanlarına vardıklarında” (Şarkı Söyleyen Ihlamur, s. 29, s.32).

Yapılan alıntıdan anlaşıldığı üzere dürüstlük değerinin, sözünde durma tutumu ele alınmıştır.

3.1.5.Merhamet

Merhamet; Türkçe Sözlükte “Bir kimsenin veya bir başka canlının karşılaştığı kötü durumdan dolayı duyulan üzüntü, acıma” şeklinde tanımlanmıştır (sozluk.gov.tr).

“Pofidik ve Boncuk, Mırnav'ı affetti. Bazen kedilerin aklına böyle şeyleri düşünmek gelmiyordu işte. Ama çıkıp onları araması Mırnavı affetmeleri için yeterli bir sebepti” (Ev Kedisi Mırnav, s.32).

“Baykuş aşağıdaki hayvanların yanına dönüp olanları bir bir anlattı.

Hayvanlar, Havalı'nın akıllandığına çok sevindi ama onu oradan nasıl kurtarabilirlerdi?

Kafa kafaya verip düşünmeye başladılar. Her biri bir fikir öne sürdü ve sonunda bir karara vardılar” (Havalı Maymun, s.28).

Her iki hikâyeden yapılan alıntıya bakıldığında iki hikâyenin de merhamet değerinin, affedici olma tutumuna yer verdiği görülmektedir.

3.1.6.Öz Denetim

Öz denetim, Türkçe Sözlükte, “Daha önemli bir amaca ulaşabilmek için kişinin tepkilerini, davranışlarını veya başka amaca yönelme eğilimini denetleyip kısıtlaması; otokontrol” şeklinde tarif edilmiştir (sozluk.gov.tr).

“Birkaç saat sonra Mırnav uyandı ve dostlarına sarılıp onları yeterince düşünmediği için özür diledi” (Ev Kedisi Mırnav, s.31).

Hikâyeden yapılan alıntı öz denetim değerinin, gerektiğinde özür dileme davranışını desteklemektedir.

“Papağan, şarkılarını bitirdiğinde o büyümlü sesin kime ait olduğu ortaya çıkmıştı. Kendine güveni gelen, cesaretini toplayan ve neşesini tekrar kazanan Huli, yeniden doğmuştu” (Utangaç Papağan Huli, s.33).

Bu ifadeler incelendiğinde hikâyenin öz denetim değerini örtük olarak işlediği görülmektedir. Alıntıda da görüldüğü üzere öz güven sahibi olmayan Huli'nin cesaret edip şarkı söylediğinde kendine güveni geldiği belirtilmektedir.

3.1.7.Sabır

Sabır kelimesi Türkçe Sözlükte “Acı, yoksulluk, haksızlık vb. üzücü durumlar karşısında ses çıkarmadan onların geçmesini bekleme erdemi; dayanç, çıdam” şeklinde tanımlanmıştır (sozluk.gov.tr).

“Pofidik ve Boncuk, Mırnav'ın uyanması için saatlerce bekledi ama arkadaşları uyanacağına benzemiyordu.

İki sokak kedisi üzgün bir halde geri döndü.

Ertesi gün büyük bir heyecanla Mırnav'ın camının önüne gelen kediler, ev kedisini yine şöminenin önünde uyuklarken buldu” (Ev Kedisi Mırnav, s.15-16).

Mırnav, arkadaşlarını unutmuş ama arkadaşları onu unutmamış, onu beklemeye devam etmişlerdir.

Hikâyeden yapılan alıntıya göre kedilerin sabır değerinin ilişkili olduğu beklemeyi bilme ve

azimli olma davranışına sahip oldukları görülmektedir.

3.1.8.Saygı

Saygı kavramı Misalli Büyük Türkçe Sözlükte; “Bir şeye, bir kimseye değer vermekten ileri gelen ölçülü davranma hissi, çekinme ile karışık bir sevginin verdiği dikkat ve îtinâ gösterme duygusu, hürmet” şeklinde tarif edilmiştir (Ayverdi, 2008, s. 2728).

“Diğer papağanlar Huli’yi tebrik etti ve o günden sonra farklı sesleri olan papağanlara da şans vermeye başladılar. Seslerin renkleri ne kadar değişik olursa, ortaya çıkan müziğin de o kadar güzel olduğunu fark ettiler” (Utangaç Papağan Huli, s.34).

“ ‘ Çünkü seni kıskandık,’ dedi meşe.

‘Çünkü sen farklıydın ve biz farklılıkların bu kadar güzel olabileceğini hiç düşünmemiştik,’ dedi bir diğeri.

‘Ormanda her ağaç güzel, harika yapraklarınız ve hayvanları besleyen palamutlarınız var. Sizin sayenizde kaç hayvanın kışın karnı doyuyor hiç düşündünüz mü?’ diye sordu ıhlamur.

Ihlamur haklıydı. Sincaplar ellerindeki palamutlarla meşelerin dallarında dans ediyordu o sıra.

‘Her ağacın farklı güzellikleri var ama bazen onları görmeyi unutuyorlar” dedi ıhlamur gülümseyerek” (Şarkı Söyleyen Ihlamur, s.34-35).

Alıntılar hikâyelerde saygı değerinin; alçak gönüllü olma, diğer insanların kişiliklerine değer verme, muhabbetinin konumunu, özelliklerini ve durumunu gözetme davranışının ele alındığını göstermektedir.

3.1.9.Sevgi

Sevgi kavramı, Türkçe Sözlükte “İnsanı bir şeye veya bir kimseye karşı yakın ilgi ve bağlılık göstermeye yönelten duygu; muhabbet” şeklinde tanımlanmıştır (sozluk.gov.tr).

“Mırnav’ın ailesi, sıcacık kilerde uyuklayan kedileri bulduğunda dayanamayıp Pofidik ve Boncuk’u da sahiplendi” (Ev Kedisi Mırnav, s.34).

Kitabın alıntı yapılan kısmında sevgi değerinin, merhametli olma tutumu ele alınmaktadır.

“Arkadaşlarının üzgün sesini duyan ıhlamur çok hüznünlendi. Yapacağı bir şey varsa hemen yapmalıydı. O yüzden neler olup bittiğini öğrenmeleri için hayvanlardan onların yanına gitmelerini rica etti” (Şarkı Söyleyen Ihlamur, s.27).

Hikâyeden yapılan alıntıda sevgi değerinin, vefalı ve merhametli olma tutumlarına değinildiği görülmektedir.

3.1.10.Sorumluluk

Sorumluk kelimesi, Türkçe Sözlükte “Kişinin kendi davranışlarını veya kendi yetki alanına giren herhangi bir olayın sonuçlarını üstlenmesi; sorum, mesuliyet, uhde” şeklinde tanımlanmıştır (sozluk.gov.tr).

“O gün perşembeydi. Kilerin kapısı açık olacaktı. Cesaretini toplayacak, sokağa çıkacak, dostlarını bulup onları kilere getirecekti” (Ev Kedisi Mırnav, s.26).

“ ‘ Yaptıklarım için özür dilerim. Dikkatsizce davranıp herkese zarar verdim.’

‘Bunu anlamam güzel,’ dedi baykuş.

‘Sana söz, eğer beni buradan indirirsen, bozduğum yuvaları yapman için sana yardım edeceğim” (Havalı Maymun, s.25).

Yapılan alıntıların ikisinde de sorumluluk değerinin; davranışlarının sorumluluğunu alma, çevresine karşı sorumlu olma davranışı ele alınmaktadır.

3.1.11.Vatanseverlik

Vatanseverlik kelimesi, Misalli Büyük Türkçe Sözlükte “Vatan sever olma durumu” şeklinde

tanımlanmıştır (Ayverdi, 2008, s. 3345). Vatanseverlik, vatanını her anlamda korumak ve geliştirmekle yükümlü olmaktadır.

“O gün tüm hayvanlar filizin etrafında şarkılar söyleyip onu selamladı çünkü ormanda tek bir ağacın büyümesinin bile dünya için çok önemli olduğunu biliyorlardı” (Şarkı Söyleyen İhlamur, s.6).

Hikâyenin bu kısmında vatanseverlik değerinin, doğal mirasa duyarlı olma tutumu ele alınmaktadır.

“Balıklar, maymunlar ve sincaplar gösterilerine hazırlanıyor, diğer hayvanlar sahneyi hazırlıyor ve etrafı süslüyordu. Tabii ki en çok çalışan yine Huli'ydi.” (Utangaç Papağan Huli, s.13).

Hikâyeden yapılan alıntıda vatanseverlik değerinin, dayanışma ve çalışkanlık davranışına yer verildiği görülmektedir.

3.1.12.Yardımseverlik

Yardımseverlik kelimesi Türkçe Sözlükte “Hayırsever” şeklinde tanımlanmıştır (sozluk.gov.tr). Yardımseverlik; yardım etmeyi sevme, yardım etmeyi sevme duygusunu alışkanlık, huy haline getirme durumudur.

“Havalı, kulenin tepesindeki maymuna sarılıp yavaş yavaş aşağı indi.

Her maymun teker teker aynı şeyi yaparak toprağa ayaklarını bastı ve sorun böylece çözülmüş oldu” (Havalı Maymun, s.33).

“Soğuktan gözleri kapanırken bir anda Pofidik ve Boncuk çıkageldi. Dostları şans eseri Mirnav'ı görmüş, onun kötü durumda olduğunu fark edip apar topar onu evine taşımışlardı. Kilere girip Mirnav'ın üzerine bir şeyler örttüler ve uyanmasını beklediler” (Ev Kedisi Mirnav, s.30).

Hikâyelerden yapılan alıntılarının her ikisinde de yardımseverlik değerinin, işbirliği ve merhametli olma davranışlarına yer verildiği görülmektedir.

4.Sonuç ve Tartışma

Göktuğ Canbaba'nın incelenen dört hikâye kitabında da güncellenen Okul Öncesi Eğitim Programı Değerler Listesi'nde verilen değerlerin önemli ölçüde yer aldığı görülmüştür. Göktuğ Canbaba'nın hikâyelerinde en çok işlenen değer dostluk (f=4) ve öz denetim (f=4) olduğu ve onları cömertlik (f=3), merhamet (f=3), saygı (f=3), sevgi (f=3), vatanseverlik (f=3), yardımseverlik (f=3), adalet (f=2), sorumluluk (f=2) değerlerinin takip ettiği görülmektedir. Eserlerde dürüstlük (f=1) ve sabır (f=1) ise en az değinilen değerlerdir.

Çalışma sonucunda incelenen eserlerde öz denetim değerinin en sık işlenen iki değerden biri olduğu görülmüştür. Değerler eğitimi ve kök değerler üzerine yapılan çalışmalar incelendiğinde benzer şekilde Şahin'in (2019) çalışması da bu sonuçları destekler niteliktedir. Rafadan Tayfa çizgi dizisinin on bölümünü analiz eden Şahin, öz denetim değerinin en sık vurgulanan değer olduğunu ortaya koymaktadır. Biros'un(2019) araştırması ise, farklı kültürlerden çocuklara yönelik çeviri romanların değerler eğitimine katkılarını ele almaktadır. Biros, 17 farklı ülkeden birer öyküyü inceleyerek, öz denetim değerinin bu eserlerde de sıklıkla işlenen değerlerden biri olduğunu tespit etmiştir.

Çalışmamızın sonucuna göre incelenen eserlerde en sık işlenen iki değerden diğeri ise dostluk değeridir. Benzer şekilde Kaplan ve Peker'in(2022) çalışması da bu sonucu desteklemektedir. Kaplan ve Peker 'in (2022) çalışmalarında, inceledikleri 30 masalda en fazla rastlanan değer dostluk değeri olduğu ortaya konulmaktadır.

Çalışmamızda sevgi değeri, dostluk ve öz denetim değerinden sonra gelmektedir ve bu açıdan farklılık göstermektedir. Yapraklı Çocuk Takvimi'nin değerler eğitimi ve 10 kök değer açısından incelendiği bir çalışmada, Takvim'de sevgi değerinin ön plana çıktığı, bunu sırasıyla saygı, vatanseverlik, sorumluluk, dostluk ve yardımseverlik (aynı sıklıkta), özdenetim ve dürüstlük (aynı sıklıkta), sabır ve en az sıklıkla da adalet değerinin takip ettiği ortaya konmuştur. Araştırmacılar çalışmada Takvim'in kök değerlerin her birine önemli ölçüde vurgu yaptığı ve değerler eğitimi açısından zengin bir içerik sunduğunu belirtmişlerdir. Çalışmada değerlerin doğrudan nasihatlerle değil dolaylı yoldan, okunan eserlerle iletilmesinin değerlerin kalıcılığını artıracaklarını vurgulamışlardır (Çimen vd.,

2022).

Batur ve Yücel (2012), Ahmet Efe'nin çocuk hikâyelerini inceledikleri çalışmanın sonucunda hikâyelerin ana merkezinde sevgi olduğunu ifade etmişlerdir. Bildiricive Bulut Pedük (2017) yaptıkları çalışmada değerler eğimi konusunda anaokullarının sınıf kitaplığında bulunan hikâye kitaplarını incelemişler, en çok işlenen değer sevgi olduğunu ortaya koymuşlardır. On kök değerle ilgili yapılan başka çalışmalarda da çoğunlukla sevgi değeri, en çok işlenen değer olarak karşımıza çıkmaktadır.(Topbaş, 2015; Eker &Yıldırım, 2017; Gümüş, 2017; Abacı, 2018; Baran Yir, 2019; Aydoğdu & Alkan; 2020; Utku, 2020; Bulut, 2021).

Çalışmamızda dürüstlük ve sabır değerleri en az işlenen değerlerdir. Eken ve Öksüz'ün (2019) çalışmalarında da dürüstlük en az yer verilen değerlerden biri olarak karşımıza çıkmaktadır. Sarıkaya ve Mengüloğul'un (2023) çalışmalarında da dürüstlük değeri en az işlenen değerlerden biridir. Özbaşı'nın (2020) çalışmasında ise en az karşılaşılan değer dürüstlüktür. Bu açıdan çalışmamızın sonuçları ile bahsi geçen çalışmaların sonuçları örtüşmektedir.

Öğretim programlarında değerler/kök değerler belirtilirken ilişkili olduğu tutum ve davranışların da belirtilmesi değerlerin tek bir bakış açısıyla ele alınmasının, ilk akla gelen anlamlarının öne çıkmasının, değer ezberciliğinin önüne geçebilir. Ayrıca değerlerin ilişkili olduğu tutum ve davranışlarla ilişkilendirilerek örtük bir şekilde işlenmesini mümkün kılabilir. Göktuğ Canbaba'nın incelediğimiz dört eserinde adalet değeri; adil olma, eşit davranma, paylaşma tutum ve davranışlarıyla, cömertlik değeri; hiçbir karşılık beklemeden verme tutum ve davranışıyla, dostluk değeri; dayanışma, vefalı olma tutum ve davranışıyla, dürüstlük değeri; sözünde durma tutum ve davranışıyla, merhamet değeri; affedici olma tutum ve davranışıyla, öz denetim değeri; gerektiğinde özür dileme, özgüven sahibi olma tutum ve davranışıyla, sabır değeri; beklemeyi bilme, azimli olma tutum ve davranışıyla, saygı değeri; alçakgönüllü olma, diğer insanların kişiliklerine değer verme, muhatabının konumunu, özelliklerini ve durumunu gözetme tutum ve davranışıyla, sevgi değeri; vefalı olma, merhametli olma tutum ve davranışıyla, sorumluluk değeri; davranışlarının sonuçlarını üstlenme, çevresine karşı sorumlu olma tutum ve davranışıyla, vatanseverlik değeri; doğal mirasa duyarlı olma, çalışkan olma, dayanışma tutum ve davranışıyla, yardımseverlik değeri; iş birliği, merhametli olma tutum ve davranışıyla ilişkilendirilerek işlenmiştir.

Değerler ilişkili olduğu tutum ve davranışlarla birlikte ele alınırsa çocuklar için soyut ve ulaşılmaz kalan değerler somutlaştırılmış olur ve çocuklar günlük hayatta karşılık bulmakta zorlanmazlar. Ayrıca çocukların değerleri içselleştirmeleri ve kendi hayatlarına uyarlamaları bu sayede mümkün olabilir. Böylece değerler eğitimi ezberce dayalı bir süreç olmaktan çıkarak çocuklar için eleştirel düşünme becerilerini kullanarak değerleri sorgulamalarını ve kendi değer sistemlerini oluşturmalarını sağlayacak bir disiplin alanına dönüşebilir. Canbaba'nın eserlerindeki bu örnekler, değerlerin nasıl somut ve anlaşılır hale getirilebileceğini göstermesi açısından oldukça değerlidir. Bu yaklaşım, çocukların değerleri sadece teorik olarak öğrenmekle kalmayıp, aynı zamanda gerçek hayatta nasıl uygulanabileceğini görmelerine de olanak tanımaktadır. Özellikle edebî eserler aracılığıyla yapılan bu tür bir değerler eğitimi, öğrencilerin empati kurma yeteneklerini geliştirerek, farklı değerleri ve bakış açılarını anlamalarına yardımcı olabilir.

5.Öneriler

Değer eğitimi erken yaşlarda ve ailede başlamaktadır. Geniş aileden çekirdek aileye geçilmesi ve çekirdek ailede annenin de babanın da çalışmak zorunda kalması değer eğitimi sekteye uğratmış olabilir. Bu nedenle erken yaşlarda çocukların duyacağı, okuyacağı kitaplarda da değerlerin örtük biçimde işlenmesi değerlere dikkat çekilmesi, değerler konusunda bilinç sahibi olunmasını sağlayabilir. Bu nedenle, çocukların erken yaşlarda karşılaşacağı kitapların değer eğitimi yönünden incelenmesini amaçlayan çalışmaların sayısı artırılmalıdır. Ayrıca, ebeveynlere çocukların okuduğu kitapların değer eğitimi açısından önemi hakkında bilgilendirme yapılması değer eğitiminin daha bilinçli olarak yapılmasını sağlayabilir.

Değerler eğitimi ile ilgili yapılacak çalışmalarda değerlerin açık mı örtük mü işlendiğine, değerlerin dikte mi edildiği yoksa sezdirerek mi verildiğine odaklanan çalışmalar değerler eğitimi alanı için yol

Göktuğ Canbaba'nın Çocuk Kitaplarında İşlenen Değerler

gösterici mahiyette olacaktır.

Değer çalışmalarında incelenen eserlerde değerlerin nasıl işlendiğine, değerlerin işlenirken hangi tutum ve davranışlarla ilişkili olarak ele alındığına yönelik çalışmaların sayısının artması değer eğitimi disiplin alanı için faydalı olacaktır.



Kaynakça

- Abacı, E. (2018). Behiç Ak'ın çocuk kitaplarının değerler eğitimi açısından incelenmesi. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi.) Bülent Ecevit Üniversitesi, Zonguldak.
- Arslan, A. (2022). Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin kök değerlere yönelik görüşlerinin incelenmesi. *Asya Studies-Academic Social Studies / Akademik Sosyal Araştırmalar*, 6(22), 29-44.
- Aydın, M. (2003). Gençliğin değer algısı: Konya örneği. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1(3), 121-144.
- Aydoğdu, H. & Alkan, E. (2020). Değerler eğitimi ve Behiç Ak'ın Tavşan Dişli Bir Gözlemcinin Notları'nda sevgi. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(226), 185-204.
- Ayverdi, İ. (2008). Misalli Büyük Türkçe Sözlük. Kubbealtı Lügatı. Kubbealtı Neşriyat.
- Baran Yir, B. (2019). Bilgin Adalı'nın eserlerinin değerler eğitimi açısından incelenmesi (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Bülent Ecevit Üniversitesi, Zonguldak.
- Batur, Z. & Yücel, Z. (2012). Ahmet Efe'nin çocuk hikâyelerinde değer eğitimi ve hikâyelerin Türkçe eğitimine katkısı. *Turkish Studies*, 7(4), 1031-1049.
- Bildirici, Z. Bulut Pedük, Ş. (2017). Değer eğitimi konusunda anaokullarının sınıf kitaplıklarında bulunan hikâye kitaplarının incelenmesi. *Social Sciences Studies Journal*, 3 (12), 2225-2236.
- Biros, Y. (2019). Çeviri çocuk kitaplarındaki değerler üzerine bir araştırma (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Aydın Üniversitesi, İstanbul.
- Bulut, K. (2021). Ayla Kutlu'nun 'Merhaba Sevgi' adlı çocuk romanının değerler eğitimi ve on kök değer açısından incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*(57), 248-272.
- Canbaba, G. (2019). *Şarkı Söyleyen İhlamur*. İstanbul: Doğan ve Egmont Yayıncılık
- Canbaba, G. (2021). *Ev Kedisi Mırmır*. İstanbul: Doğan Yayınları Yayıncılık
- Canbaba, G. (2021). *Havalı Maymun*. İstanbul: Doğan Yayınları Yayıncılık
- Canbaba, G. (2021). *Utangaç Papağan Huli*. İstanbul: Doğan Yayınları Yayıncılık
- Candan, D. G., & Ergen, G. (2014). 3. Sınıf hayat bilgisi ders kitaplarının temel evrensel değerleri içermesi bakımından incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1).
- Çimen, B., Solmaz, N. & Biricik, D. R. (2022). Yapraklı çocuk takviminin değerler eğitimi ve on kök değer açısından incelenmesi. *PESA Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(1), 1-16.
- Dilmaç, B. & Ulusoy, K. (2016). *Değerler eğitimi*. Pegem Akademi.
- Dumanlı Kadızade, E. & Sakar, C. (2018). Oğuz Tansel'in Al'lile Fırfırı adlı masal kitaplarında konuyu yapılandıran öğeler. *Uluslararası Çocuk Edebiyatı ve Eğitim Araştırmaları Dergisi (ÇEDAR)*, 2(1), 24-51.
- Eken, N. T. & Öksüz H. İ. (2019). İlkokul (1-4) Türkçe ders kitaplarındaki hikâye edici metinlerin Türkçe dersi öğretim programındaki kök değerler bakımından incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(2), 384-401.
- Eker, C. & Yıldırım, K. (2017). Değerler Eğitimi Açısından Ziya Gökalp' e Ait "Altın Işık" Adlı Eserin İncelenmesi. *Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(1), 30-38.
- Gümü, S. (2017). Değerler eğitimi bağlamında Aytül Akal'ın çocuk romanlarının analizi (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Gürsoy Tavuş, Z. (2015). Gülten Dayıoğlu'nun hikâyelerinin değerler eğitimi açısından incelenmesi (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Kaplan, H. & Peker, S. (2022). Kök Değerler Eğitimi Açısından Özbek Masalları, *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi (AKEF) Dergisi*, 4 (2), 426-444.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Kasapoğlu, H. (2013). Okulda değer eğitimi ve hikâyeler. *Milli Eğitim Dergisi*, 43(198), 97-109.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2024). Okul Öncesi Eğitim Programı. <https://tegm.meb.gov.tr/dosya/okuloncesi/guncellenenokuloncesiegitimprogrami.pdf>

adresinden 9 Haziran 2024 tarihinde erişildi.

- Orhan, M. (2021). Okul öncesi dönem TÜBİTAK 6 yaş grubu popüler çocuk bilim kitaplarında değerlerin ele alınış biçimi. *Korkut Ata Türkiyat Araştırmaları Dergisi*(4), 130-156.
- Öksüz, H. İ. & Eken, N. T. (2019). İlkokul (1-4) Türkçe ders kitaplarındaki hikâye edici metinlerin Türkçe dersi öğretim programındaki kök değerler bakımından incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(2), 384-401.
- Özbaşı, S. (2020). Türkçe dersi öğretim programındaki kök değerler çerçevesinde Aytül Akal masallarının incelenmesi. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*(8), 178-192.
- Şahin, S. (2019). Türkçe dersi öğretim programı'nda yer alan kök değerler açısından rafadan tayfa çizgi filminin incelenmesi. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Şimşek, Ş. (2020). Çocuk Edebiyatında Değerler Eğitimi. *Çocuk Edebiyatı Yazarlarının Kaleminden Değerler Eğitimi* (Ed. Şahin Şimşek & Funda Bulut). Ankara: Akademisyen Kitabevi, s. 9-19.
- Türk Dil Kurumu. (2024). Güncel Türkçe Sözlük. <https://sozluk.gov.tr/>. adresinden 3 Eylül 2024 tarihinde erişildi.
- Türk Edebiyatı İsimler Sözlüğü, 2020, Göktuğ Canbaba maddesi, <https://teis.yesevi.edu.tr/madde-detay/goktug-canbaba> adresinden 19 Temmuz 2024 tarihinde erişildi.
- Topbaş, A. (2015). Sema Maraşlı'nın masallarının değerler eğitimi açısından incelenmesi (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
- Utku, İ. E. (2020). Mustafa Necati Sepetçioğlu'nun eserlerinin değerler eğitimi bağlamında incelenmesi (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Akdeniz Üniversitesi, Antalya.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (8.Baskı). Seçkin Yayıncılık.



STRUCTURED ABSTRACT

Values in Göktuğ Canbaba's Children's Books

Introduction

Values, which constitute both the meaning and the inspiration of social life, are also built on a foundation that enables the spread of thoughts and behaviors towards the good and the beautiful. Thanks to values education, even unwanted and negative thoughts and behaviors have the potential to be transformed into good and positive ones (Dilmaç & Ulusoy, 2016).

Values are the basic assumptions and beliefs that guide the individual to lead a harmonious and peaceful life both with himself/herself and with the society by enabling him/her to distinguish good from bad, right from wrong, and what should be done from what should not be done (Şimşek, 2020). The field, which was referred to by different names such as “personality education”, “moral education” or “character education” in the past, is nowadays more commonly referred to as “values education”. The need for values education has become more evident, especially with the increasing tendency towards violence, pleasure-oriented lifestyle, bullying and substance abuse in the world. In this context, values education has become a more qualified and holistic field in recent years. The main purpose of values education is not only to teach individuals the desired values, but also to internalize them and transform them into behaviors. In this process, the greatest responsibility falls on families and educational institutions. Unlike families, educational institutions offer a systematic structure that aims to impart values in a planned and controlled manner.

Method

Qualitative research method was preferred in this study. Qualitative research is defined as research in which qualitative data collection methods such as observation, interview and document analysis are used and a qualitative process is followed to reveal perceptions and events in a realistic and holistic way in a natural environment. In other words, qualitative research is an approach that emphasizes investigating and understanding social phenomena within their environment with an understanding based on theorizing (Yıldırım & Şimşek, 2011).

Document analysis technique was used to obtain the data. Document review or documentary review is a systematic process that involves finding, reading, taking notes and evaluating sources for a specific purpose (Karasar, 2012). According to Yıldırım and Şimşek (2011), document review involves the analysis of written materials containing information about the phenomenon or phenomena that are the subject of the research. In the study, four randomly selected fairy tale books written by Göktuğ Canbaba, who writes books in the field of children's literature, for children over the age of 3 were analyzed.

Results and Discussion

It was observed that the values given in the updated Preschool Education Program Values List were significantly included in Göktuğ Canbaba's four fairy tale books.

It is seen that friendship (f=4) and self-control (f=4) are the most frequently mentioned values in Göktuğ Canbaba's fairy tales, followed by generosity (f=3), compassion (f=3), respect (f=3), love (f=3), patriotism (f=3), helpfulness (f=3), justice (f=2), and responsibility (f=2). Honesty (f=1) and patience (f=1) are the least mentioned values in the works.

As a result of our study, it was seen that the value of self-control was one of the two most frequently mentioned values in the works analyzed. Similarly, Şahin's (2019) study also supports these results. Şahin analyzed ten episodes of the cartoon series Rafadan Tayfa and found that the value of self-control was the most frequently emphasized value. Biros's (2019) study deals with the contribution of translated novels for children from different cultures to values education. Biros analyzed one story from 17 different countries and found that the value of self-control was one of the most frequently emphasized values in these works. In our study, the value of love comes after the value of friendship and self-control and differs in this respect. In the studies conducted on the ten root values, the value of love appears to be the most frequently studied value (Batur & Yücel 2012; Topbaş, 2015; Eker & Gümüş, 2017; Bildirici

& Bulut Pedük, (2017); Abacı, 2018; Baran Yir, 2019; Aydoğdu & Alkan; 2020; Utku, 2020).

While values/root values are specified in the curricula, specifying the attitudes and behaviors that they are related to also prevents the values from being handled from a single perspective, the meanings that come to mind first come to the fore, and value memorization. This may make it possible to implicitly teach values by associating them with the attitudes and behaviors they are related to. In the four works of Göktuğ Canbaba that we examined, the value of justice is represented by the attitudes and behaviors of being fair, acting equally, and sharing; the value of generosity is represented by the attitudes and behaviors of giving without expecting anything in return; the value of friendship is represented by the attitudes and behaviors of solidarity and loyalty; the value of honesty is represented by the attitudes and behaviors of keeping one's word; the value of compassion is represented by the attitudes and behaviors of being forgiving; the value of self-control is represented by the attitudes and behaviors of apologizing when necessary and being self-confident; the value of patience is represented by the attitudes and behaviors of knowing how to wait and being determined; the value of respect is represented by the attitudes and behaviors of being humble, being humble, being humble, being humble, being humble, and being humble; the value of respect; being humble, valuing other people's personalities, considering the position, characteristics and situation of the interlocutor; the value of love; being loyal, being compassionate; the value of responsibility; assuming the consequences of one's actions, being responsible towards the environment; the value of patriotism; being sensitive to natural heritage, being hardworking, solidarity attitude and behavior; the value of benevolence; cooperation, being compassionate attitude and behavior.

