

# Journal of Children's

LITERATURE & LANGUAGE  
EDUCATION

2024



7/2

# Journal of Children's Literature and Language Education

(Çocuk, Edebiyat ve Dil Eğitimi Dergisi)

## Owner/Dergi Sahibi

Prof. Dr. Oğuzhan YILMAZ

## Editor in Chief/Baş Editör

Prof. Dr. Oğuzhan YILMAZ

## Editors/Editörler

Assoc. Prof. Dr. Yasin Mahmut YAKAR

Assist. Prof. Dr. Bilal Ferhat KARADAĞ

Assoc. Prof. Dr. Nur Hümeysra ÖZDEMİR EREN

## Co-Editor/Yardımcı Editör

Assist. Prof. Dr. Bekir Sıddık KILIÇ

## Language Editor/Dil Editörü

Lect. Hatice Derya YILMAZ

## Spelling Editor/Yazım Editörü

Res. Assist. Merve ERCAN

## Layout Editor/Mizanpaj Editörü

Res. Assist. Ahmet Turan EŞ

This journal is published electronically twice per year./Bu dergi yılda iki kere elektronik ortamda yayımlanmaktadır.

It is a international peer reviewed Journal from vol. 1 issue 1./ 1. Cilt 1. Sayıdan itibaren uluslararası hakemli bir dergidir.

**Volume: 7 Issue: 2 Year: 2024/ Sayı:7 Cilt:2 Yıl: 2024**

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

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

e-mail: [cededdergi@hotmail.com](mailto:cededdergi@hotmail.com)

## EDITORIAL BOARD/EDİTÖR KURULU

Prof. Dr. Ali Fuat ARICI

Prof. Dr. Ali GÖÇER

Prof. Dr. Alpaslan OKUR

Prof. Dr. Anastasia ULANOWICZ

Prof. Dr. Beyhan KANTER

Prof. Dr. Cem Şems TÜMER

Prof. Dr. Glenn W. MUSCHERT

Prof. Dr. Halit KARATAY

Prof. Dr. İlhan ERDEM

Prof. Dr. Kemal EROL

Prof. Dr. M. Abdullah ARSLAN

Prof. Dr. M. Eyyüp SALLABAŞ

Prof. Dr. Musa ÇİFCİ

Prof. Dr. Oğuzhan SEVİM

Prof. Dr. Suat UNGAN

Prof. Dr. Vefa TAŞDELEN

Assoc. Prof. Dr. Ahmet Zeki GÜVEN

Assoc. Prof. Dr. Bahar DOĞAN

Assoc. Prof. Dr. Beytullah KARAGÖZ

Assoc. Prof. Dr. Elif AKTAŞ

Assoc. Prof. Dr. Meral KAYA

Assoc. Prof. Dr. Mustafa Said KIYMAZ

Assoc. Prof. Dr. Neslihan KARAKUŞ

Assoc. Prof. Dr. Nurşat BİÇER

Assoc. Prof. Dr. Tahir ZORKUL

Assoc. Prof. Dr. Yusuf UYAR

Assoc. Prof. Dr. Yusuf SÖYLEMEZ

Assist. Prof. Dr. Bekir GÖKÇE

Assist. Prof. Dr. Bircan EYÜP

Assist. Prof. Dr. Melike ULUÇAY

Assist. Prof. Dr. Tacettin ŞİMŞEK

Dr. Anna GASPERINI

## REVIEW BOARD/HAKEM KURULU

Dr. Ayşe Dilek YEKELER GÖKMEN

Dr. Ayşe MERZİFONLUOĞLU

Dr. Burcu ÇILDIR

Dr. Burcu ÖZTÜRK

Dr. Cenan İŞCİ KARAMEŞE

Dr. Dilek YILDIRIM

Dr. Emine Ela ŞİMŞEK

Dr. Ertan ÖRGEN

Dr. Esra ACAR ŞENGÜL

Dr. Fatma Süreyya KURTOĞLU

Dr. Hatice GÜNEŞ

Dr. Hulusi GEÇGEL

Dr. İbrahim DOYUMĞAÇ

Dr. Merve Nur SEZGİN

Dr. Mustafa YENİASIR

Dr. Müzeyyen ALTUNBAY

Dr. Nil Didem ŞİMŞEK

Dr. Nilüfer SERİN

Dr. Özlem KANAT

Dr. Seçil YILDIZ

Dr. Sevim Burçin GÜLTEKİN

Dr. Talat AYTAN

---

# Journal of Children's Literature and Language Education

---

## Contents/İçerik

### Research Articles/Araştırma Makaleleri

Teaching formulaic expressions through games within the context of cultural transmission in teaching turkish to foreigners: (D)ilim game example / *Yabancılara Türkçe öğretiminde kültürel aktarım bağlamında kalıp ifadelerin oyunlarla öğretimi: (D)ilim oyunu örneği*

Müjgan BEKDAŞ , Mahmut DELEN ..... 117-133

Evaluation of Cemil Kavukçu's works in terms of the basic elements of children's literature / *Cemil Kavukçu'nun yapıtlarının çocuk yazınının temel öğeleri açısından değerlendirilmesi*

Büşra YÜCE, Ergün HAMZADAYI ..... 134-160

An evaluation from the perspective of mothers with preschool children: Children's libraries / *Okul öncesi dönemde çocuğu olan annelerin gözünden bir değerlendirme: Çocuk kütüphaneleri*

Hilal YILMAZ, Semiha İSMAİLOĞLU ..... 161-180

An examination of Sacide Fikret Cobanoğlu's work "Tales from Turkish Mythology I" in cultural and mythological aspects / *Sacide Fikret Çobanoğlu'nun "Türk Mitolojisinden Masallar I" adlı eserinin kültürel ve mitolojik yönden incelenmesi*

Vafa SAVAŞKAN , Seher GÜRLEK ..... 181-210

Thinking skills of heroes in early youth story-telling texts / *ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin dinlediğini anlama ve anlatma becerilerine hikâye haritası yönteminin etkisi*

Hülya KODAN, Gökçe Hüma KARADUMAN, Selimecan EROĞLU ..... 211-229

The effect of story map method on 4th grade primary school students' listening comprehension and retelling skills / *İlk Gençlik Hikâye Edici Metinlerinde Kahramanların Düşünme Becerileri*

Mert BAŞBAYRAK , Mehmet Halil SAĞLAM ..... 230-254

Examination of story books in preschool classroom libraries in terms of language components / *Okul öncesi eğitim kurumlarındaki sınıf kitaplıklarında bulunan hikâye kitaplarının dilin bileşenleri açısından incelenmesi*

Şenay BULUT PEDÜK, Asiye MASANOĞLU, Bahar DAĞ, Sultan ÖRENOĞLU ..... 255-278

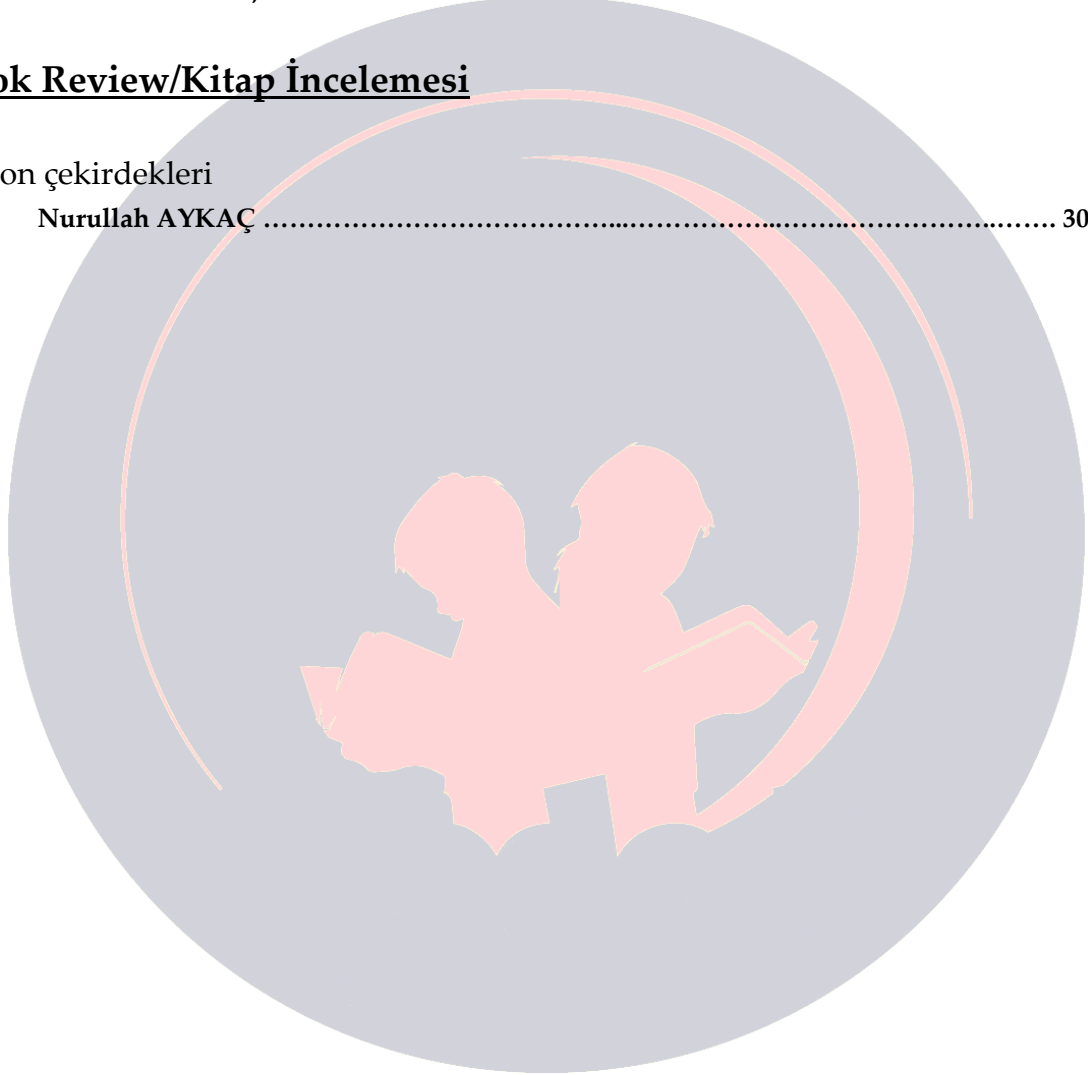
Investigation of "Ökkeş" children's novel series in terms of vocabulary and vocabulary teaching / *"Ökkeş" çocuk romanı serisinin söz varlığı ve sözcük öğretimi açısından incelenmesi*

Ramazan ASLAN, Demet SANCI UZUN ..... 279-303

### **Book Review/Kitap İncelemesi**

Limon çekirdekleri

Nurullah AYKAÇ ..... 304-307



# Journal of Children's

LITERATURE & LANGUAGE  
EDUCATION

## ÇOCUK EDEBİYAT VE DİL EĞİTİMİ DERGİSİ

Çocuk, Edebiyat ve Dil Eğitimi Dergisi (ÇEDED), çocuk edebiyatı ve dil eğitimi alanlarında özgün bilimsel makaleler ve kitap tanıtımları/ eleştirileri yayımlayan uluslararası hakemli bir dergidir. 2018 yılı Mayıs ayında yayın hayatına başlayan derginin yayın dili İngilizce ve Türkçedir. Dergi, yılda iki kez Haziran ve Aralık aylarında yayımlanmaktadır. Ancak, yayın sürecinde sayı temelli değil makale temelli bir yayın politikası izlenmektedir. Çocuk, Edebiyat ve Dil Eğitimi Dergisi'nde yayımlanan tüm çalışmaların dil bilgisi ve hukuki açıdan tüm sorumluluğu yazarlarına, yayın hakları ise Çocuk, Edebiyat ve Dil Eğitimi Dergisi yönetimine aittir. Yayıncının yazılı izni olmaksızın çalışmalar kısmen veya tamamen herhangi bir şekilde basılamaz ve çoğaltılamaz.

Asos Index, Index Copernicus, ResearchBib, ESJI, Root Indexing, Google Scholar, Scientific Indexing Services, EuroPub, Journals Directory, Semantic Scholar, Microsoft Academic Search, Türk Eğitim İndeksi, I2OR, Infobase Index tarafından dizinlenmektedir.

e-ISSN: 2667-5528

# Journal of Children's

LITERATURE & LANGUAGE  
EDUCATION

## JOURNAL OF CHILDREN'S LITERATURE AND LANGUAGE EDUCATION

Journal of Children's Literature and Language Education is an international, peer-reviewed journal that publishes original scientific articles and book reviews/criticisms in the fields of children's literature, and language education. The journal was established in May 2018 and accepts submissions in both English and Turkish. It is published biannually, in June and December, following an article-based publication policy. The authors hold full responsibility for the grammar and legal aspects of their published works, while the publishing rights are retained by the management of Journal of Children's Literature and Language Education. Reproduction or publication of any part or whole of the works without written permission from the publisher is strictly prohibited.

Indexed by Asos Index, Index Copernicus, ResearchBib, ESJI, Root Indexing, Google Scholar, Scientific Indexing Services, EuroPub, Journals Directory, Semantic Scholar, Microsoft Academic Search, Türk Eğitim İndeksi, I2OR, Infobase Index.

e-ISSN: 2667-5528





## Teaching Formulaic Expressions through Games within the Context of Cultural Transmission in Teaching Turkish to Foreigners: (D)ilim Game Example

Müjgan BEKDAŞ\*, Mahmut DELEN\*\*

**Abstract.** A formulaic expression is a group of cliché phrases that are frequently used in a particular language and are usually uttered in accordance with a particular situation, context or need. These expressions enable language learners to communicate fluently and confidently in a new language. They also reinforce their ability to communicate accurately and effectively in cultural and social contexts. Turkish, in particular, is among the languages that contain the most formulaic language units in its vocabulary. In this context, a word game that is thought to contribute to the learning process by attracting the attention of learners of Turkish as a foreign language has been produced. Accordingly, the aim of the study is to teach formulaic expressions by using games in teaching Turkish to foreigners. Phenomenology, one of the qualitative research designs, was used. The data were collected using an interview after four weeks of game implementation. According to the analyses, teaching the formulaic expressions with a game made the difficult task easier. Student opinions were that the game used in the application was fun, exciting, instructive, thought-provoking, energetic, useful, motivational and competitive. Additionally, the results obtained from the interviews indicate that the game taught in a lasting, easy, and enjoyable way and improved speaking skills. It can be suggested that (D)ilim game should be used especially in teaching formulaic expressions and vocabulary.

**Keywords:** Teaching Turkish to foreigners, formulaic expressions, game, (D)ilim game.

How to cite: Bekdaş, M., & Delen, M. (2024). Yabancılara Türkçe öğretiminde kültürel aktarım bağlamında kalıp ifadelerin oyunlarla öğretimi: (D)ilim oyunu örneği. *Journal of Children's Literature and Language Education*, 7 (2), 117-133.

\*<sup>ID</sup> Malatya Turgut Özal University, Faculty of Social Sciences and Humanities, Department of English Translation and Interpreting, Malatya, Turkey; [mujgan.bekdas@ozal.edu.tr](mailto:mujgan.bekdas@ozal.edu.tr)

\*\*<sup>ID</sup> Tokat Gaziosmanpaşa University, Faculty of Science and Letters, Turkish Language and Literature Department, Tokat, Turkey; [mahmut.delen@gop.edu.tr](mailto:mahmut.delen@gop.edu.tr)



# Yabancılara Türkçe Öğretiminde Kültürel Aktarım Bağlamında Kalıp İfadelerin Oyunlarla Öğretimi: (D)İlim Oyunu Örneği

Müjgan BEKDAŞ\*, Mahmut DELEN\*\*

**Öz.** Kalıp ifade, belirli bir dilde sıkça kullanılan ve genellikle belirli bir duruma, bağlama veya ihtiyaca uygun olarak söylenen klişe sözcük gruplarıdır. Bu ifadeler, dil öğrenen bireylerin yeni bir dilde akıcı ve özgüvenli bir şekilde iletişim kurmalarını sağlar. Ayrıca kültürel ve sosyal bağlamlarda doğru ve etkili iletişim kurma becerilerini pekiştirir. Özellikle Türkçe, söz varlığında en çok kalıplaşmış dil birimi bulunduran diller arasındadır. Bu çalışma kapsamında, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin dikkatini çekerek öğrenme sürecine katkıda bulunacağı düşünülen bir kelime oyunu üretilmiştir. Bu doğrultuda, çalışmanın amacı yabancılara Türkçe öğretiminde oyun kullanarak kalıp ifadeleri öğretmektir. Araştırmada nitel araştırma desenlerinden fenomenoloji kullanılmıştır. Araştırmanın verileri, dört haftalık oyun uygulamasının ardından görüşme aracılığıyla toplanmıştır. Veriler, içerik analizi kullanılarak analiz edilmiştir. Analiz sonuçlarına göre kalıp ifadeler gibi öğrenilmesi zor kelime gruplarının araştırmacılar tarafından tasarlanan bir oyun ile öğretilmesinin öğrenimi kolaylaştırdığı görülmüştür. Öğrenci görüşleri, uygulamada kullanılan oyunun eğlenceli, heyecan verici, öğretici, düşündürücü, enerjik, faydalı, motivasyon artırıcı ve rekabetçi olduğu yönündedir. Ayrıca oynanan oyunun kalıcı ve kolay olduğu, eğlenerek öğrettiği ve konuşma becerisini geliştirdiği görüşmelerden elde edilen sonuçlar arasındadır. Söz konusu bulgular ışığında (D)ilim oyununun özellikle kalıp ifade ve kelime öğretiminde kullanılmasının faydalı olduğu değerlendirilmiştir.

**Anahtar kelimeler:** Yabancılara Türkçe öğretimi, kalıp ifadeler, oyun, (D)ilim oyunu.

---

\*  Malatya Turgut Özal Üniversitesi, Sosyal ve Beşeri Bilimler Fakültesi, İngilizce Mütercim Tercümanlık Bölümü, Malatya, Türkiye; [mujgan.bekdas@ozal.edu.tr](mailto:mujgan.bekdas@ozal.edu.tr)

\*\*  Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü, Tokat, Türkiye; [mahmut.delen@gop.edu.tr](mailto:mahmut.delen@gop.edu.tr)



## 1. Giriş

Endüstri ve ekonomideki ilerlemelerin paralelinde yaygınlaşan teknoloji, yabancı dilin önemini artırmış; farklı coğrafyalardaki insanlar arasındaki iletişimi kolaylaştıran ve ilişkileri güçlendiren bir araç haline dönüşmüştür. Sınırların ortadan kalktığı globalleşen dünyada farklı kültürlere olan merak, farklı dilleri konuşan insanların ortak bir dilde buluşma isteği ve yabancı toplumlarda yaşama arzusu dil öğrenmeyi gereklilik haline getirmiştir. Ayrıca, eğitimden ticarete, siyasetten turizme kadar pek çok alanda yabancı dilin gerekliliği ön plana çıkmıştır (Demirel, 2024; Köksal, 2011).

Günümüzde dil, sadece bilgiyi yaymak ve iletişim kurmak için kullanılmamaktadır. Bunun ötesinde dil, insanların fikirlerini, duygularını, bilgilerini ve deneyimlerini birbirleriyle paylaşmalarını sağlamaktadır. Ayrıca kültürler arası iletişimi kolaylaştırıp insanların birbirlerini anlamalarına, iş birliği yapmalarına ve toplum içinde etkileşimde bulunmalarına yardımcı olmaktadır (İşcan, 2011; Memiş, 2016).

Dil öğretiminin önemli bir parçası olan kültür öğretimi, dil öğrenimini daha başarılı kılarak öğrencilerin kişisel ilişkilerini, sosyal davranışlarını, çatışmalarla başa çıkma becerilerini hem okulda hem de sınıf dışında diğer kültürlere karşı duyarlılıklarını olumlu yönde etkilemektedir (Moralı & Göçer, 2019).

Her dil, kendi içinde farklı birçok kültürel öğeyi barındırmaktadır. Bu öğeler arasında en çok yer tutan birimler ise kalıp ifadelerdir (Toklu, 2003). Kalıp ifadeler, önceden belirli bir formda hafızada saklanan ve tekrar edildiğinde dilbilgisel olarak yeniden üretilmeyen, ardışık veya aralıklı sözcüklerden oluşan dizilerdir (Wray, 2002). Özellikle Türkçe, diğer dillerle kıyaslandığında, söz varlığı açısından en fazla kalıplaşmış dil birimini (atasözü, deyim, ikileme ve kalıp söz) bulunduran dillerdendir (Gökdayı, 2008). Bu özelliği, Türkçenin zengin bir dil olduğunu göstermekle birlikte aynı zamanda kullanıcılarına sözlü ve yazılı iletişimde farklı ifade fırsatları sağlamakta ve yabancılara Türkçe öğretiminde belirgin bir rol oynamaktadır. Bu kalıplaşmış dil birimlerinin Türkçede çok yaygın kullanıldığı bilinmekte ve bunun nedeninin sözlü ve yazılı etkileşim sırasında en az çaba kullanarak, en kısa sürede söylenip anlaşılabilmesinden kaynaklandığı belirtilmektedir (Wray, 2002).

Türkçede hem sözlü kültürün gelişmiş olması hem de sosyal etkileşimin fazla olmasından dolayı kalıp ifadeler oldukça fazladır (Yılmaz & Ertürk Şenden, 2015). Dolayısıyla günlük dilde kalıp ifade kullanımı hem iletişimi kolaylaştıracak hem de zenginleştirecektir. Kalıp ifadeler yaşamın çeşitli alanlarında “selamlaşma, karşılama, karşılaşma, tanışma, evlenme, çocuk sahibi olma, işe başlama, yeni bir şey alma, hastalanma, birinin ölmesi” gibi durumlarda kullanılırlar (Koç, 2019). Toplumda farklı olay ve durumlar karşısında kalıp ifadelerin kullanılması alışkanlık hâline gelmiştir (Başar, 2018). Şimşek (2015), kalıp sözleri bireyler arasındaki ilişkileri düzenleyen ve basitleştiren ifadeler olarak tanımlamaktadır. Ona göre bu kalıp ifadeler, dilin sabit ve yerleşik unsurları olup dil öğretimi için temel öneme sahiptir. Bu sözler, kültür aktarımını sağlayarak yabancı bir dil öğrenenler için farklı bir bakış açısı

sunarlar. Bu kapsamda yabancılara Türkçe öğretiminde kalıp ifadeleri öğretmek, konuşmacıyı rahatlatacak ve daha akıcı, daha samimi bir iletişimin oluşmasını sağlayacaktır.

Schmidt (1983) Hawaii'de yaptığı bir çalışmada iletişim stratejisi olarak kalıp ifadelerin kullanılması gerektiğini tespit etmiştir. Ayrıca Bolander (1989) yetişkinler tarafından İsveççe edinimi üzerine yaptığı bir çalışmada, kalıplaşmış dizilerin dil öğreniminde ve kullanımda büyük bir kolaylık ve ekonomiklik sağladığı tespitinde bulunmuştur. Başar (2018) yabancılara Türkçe öğretimi ders kitaplarında kalıp sözlerin kullanımı üzerine yaptığı çalışmada kalıp sözlerin kültür aktarımı bağlamında kullanılması gerektiğini vurgulamış ve yabancılara Türkçe öğretimi kitaplarında kalıp sözlerin sıklıkla kullanılması gerektiğini belirtmiştir.

Yılmaz ve Ertürk Şenden (2014) yabancılara Türkçe öğretiminde etkinliklerle kalıp ifadelerin öğretimi üzerine yaptıkları çalışmalarında Türkçeyi kültüründen bağımsız olarak öğrenen öğrencilerin günlük yaşamda duydukları herhangi bir kalıp ifade karşısında anlama güçlüğü yaşayıp iletişimde bazı zorluklar yaşadıklarını vurgulamışlardır. Türk toplumunda günlük yaşamda fazlaca kullanılan kalıp ifadelerin yabancı uyruklu öğrenciler tarafından doğru zamanda ve yerde kullanımının iletişimi güçlendirdiği ve öğrencinin özgüvenini arttırdığı sonucuna varmışlardır. Bu durumun aynı zamanda öğrencinin ait olma ve farkındalık duygularını geliştirdiğini belirtmişlerdir. Bu bağlamda dil öğretiminde kalıp ifadelerin öğretimi önem arz etmektedir.

İçinde çok çeşitli kültürel öğeler barındıran kalıp ifadelerin öğretim süreci ise bazen zorlayıcı olabilmektedir. Bu durumu kolaylaştırmak için farklı öğretim stratejilerini kullanmak faydalı olacaktır. Yapılandırmacı anlayışa göre öğrenciler, daha önce edindiği bilgi ve deneyimlerden yararlanarak yeni konu, kural ya da durumlara daha kolay anlam verebilmektedirler (Savaş, 2018). Yeni bir unsur ya da konunun öğrenilmesi sürecinde öğrencinin aktif olması gerekir. Öğrencinin aktif rol alması ise ancak uygulama safhasında kendisinin tatbik ederek öğrenme sürecinde bizatihi olması ile mümkündür (Göçer, 2008). Bunun için bu çalışmada, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin dikkatini çekerek öğrenme sürecine katkıda bulunacağı umulan bir kelime oyunu üretilmiştir.

Hadfield (2003) oyunun tanımını, sınıf oyunlaştırması, kurallar, bir amaç ve bir eğlence unsuru ile karakterize edilen bir etkinlik olarak yapmıştır. Öğrenenlere etkinliklere aktif olarak katılma fırsatı sunarken aynı zamanda merak, motivasyon ve katılmaya hazır olma gibi duygusal tepkilerini de güçlendirir. Bunun yanı sıra oyunlar, genellikle dilin iletişimsel ve işlevsel bileşenlerine odaklanır (Gömleksiz, 2008). Aktif katılım üzerindeki faydalı etkileri, öğrenmede benzersizliği ve rekabetçiliği teşvik etme yetenekleri ve çeşitli durumlarda dil becerilerini kullanma şansı sağlamaları dikkate değerdir (Alosaimi, 2021). Eğlenceli ama zorlayıcı bir atmosfer sağlamak için sınıf etkinliklerine dâhil edilebilirler ve özellikle öğrencilerin bunaltıcı ödevlerini ve derslerin monoton sürecini hafifletmek için faydalıdır. Öğrencinin stresini azaltmak, korkusunu yenmek ve sınıfta rahat bir ortam yaratmak için sınıf içinde eğitsel oyunların kullanılması etkili bir yöntem olacaktır (Bekdaş, 2017).

Bulmaca, kelime oyunu, tabu, ben kimim, sessiz sinema, rol yapma, hikâye oluşturma, günün sorusu, dudak okuma, doğru ya da yalan, piramit, bingo, Simon derki, zaman makinası, vb. oyunlar eğitsel oyunlar kapsamında değerlendirilebilir (Arslan & Gürsoy, 2011). Hangi oyunun oynatılacağı öğrenci seviyesi ve ihtiyacına göre belirlenmelidir. Oyun seçilirken bazı kriterlere dikkat edilmelidir. Örneğin, öğrencinin yetenekleri, seviyesi ve bilgi birikimi gibi ölçütler değerlendirmeye alınmalıdır. İyi bir eğitsel oyunda bazı ölçütler olmalıdır. Bu ölçütler şu şekilde sıralanabilir:

- Yalnızca eğlence odaklı olmamalıdır.
- Öğrencinin yaşına ve düzeyine göre olmalıdır.
- Rekabet ortamı sağlamalı ama aynı zamanda samimi olmalıdır.
- Öğrencinin yaşam tarzına ve değerlerine uygun olmalıdır.
- Dilin kullanımını teşvik etmelidir.
- Öğrencilerin ilgisini çekip aktif katılımlarını sağlamalıdır.
- Dersi monotonluktan kurtarıp, hedef dili eğlenceli hale getirmelidir.
- Anlaşılması kolay olmalıdır. (Darfilal, 2015).

Bu çalışma kapsamında tasarlanan “(D)ilim” oyunu dil becerilerinin tamamına hitap eden eğitsel bir oyundur. Oyun vasıtası ile eğlenen öğrenciler, aynı zamanda rekabet ve kazanma gayretleri ile de aşama kat edeceklerdir. Her ne kadar bu oyun tüm beceriler için tasarlanmış olsa da bu çalışmada kalıp ifadelerin öğretilmesi için kullanılmıştır. Fakat istenildiği takdirde dersin ihtiyaçlarına ve öğretilen konuya göre tüm becerilerin öğretiminde kullanılmaya uygundur.

Bu kapsamda bu çalışmanın amacı yabancılara Türkçe öğretiminde oyun kullanarak kalıp ifadeleri öğretmektir. Bunun için araştırmacılar tarafından tasarlanmış (D)ilim oyunu kullanılmıştır. Bu çalışma aşağıdaki araştırma soruları üzerine kurgulanmıştır.

1. Yabancılara Türkçe öğretiminde kalıp ifadelere ilişkin öğrenci görüşleri nasıldır?
2. Yabancılara Türkçe öğretiminde (D)ilim oyununa ilişkin öğrenci görüşleri nasıldır?
3. Yabancılara Türkçe öğretiminde (D)ilim oyununun faydalarına ilişkin öğrenci görüşleri nasıldır?

Bu çalışmayla Türk dilinin kültürel kodlarını içeren kalıp ifadelerin yabancılara öğretiminde kullanılabilecek bir oyun tasarlanmış ve bu oyunun etkililiği öğrenci görüşleri ile tespit edilmiştir. Tasarlanan bu yeni materyalin, yabancılara Türkçe öğretenlerin kullanımına sunulması bakımından da önemlidir.

## 2. Yöntem

### 2.1. Araştırmanın Deseni

Çalışmada nitel araştırma desenlerinden fenomenoloji kullanılmıştır. Bir felsefe olarak fenomenoloji, araştırmacılara olayları öznel gerçeklik düzeyinde anlamalarına ilişkin kılavuzluk yapar. Böylelikle belirli bir yaşanmışlığı tecrübe etmiş bireylerin olaylar hakkındaki düşüncelerine ilişkin derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olunmasına imkân sağlar (Qutoshi, 2018). Bu çalışmada Türkçe öğretim uygulama ve araştırma merkezinde öğrenim gören öğrencilerin deneyimlerinden hareketle kalıp ifadelerin (D)ilim oyunu eşliğinde öğretilmesine ilişkin düşünceleri alındığı için fenomenolojik desen kullanılmıştır.

## **2.2. Çalışma Grubu**

Çalışma grubu Malatya ilinde bir Türkçe öğretim uygulama ve araştırma merkezinde öğrenim gören 10 öğrenciden oluşmaktadır. Katılımcıların 4'ü erkek ve 6'sı kız öğrenciden oluşmaktadır. Katılımcıların 3'ü Afganistan, 1'i İran, 1'i Endonezya, 1'i Suriye, 1' Somali, 1' Kongo, 1'i Cibuti ve 1'i Gambiyalıdır. Katılımcıların yaşları, 19-21 aralığında olup dil seviyeleri B1'dir. Katılımcılar amaçlı örneklem çeşitlerinden uygun örnekleme kullanılarak seçilmiştir. Çünkü bu örneklemede kolay ulaşılabilir ve tamamen mevcut olan, ulaşması hızlı ve kolay olan ögeler araştırılır (Baltacı, 2018). Bütün katılımcılardan gönüllülük esasına dayalı olarak katılımcı onam formu alınmıştır. Katılımcı isimleri kişisel verilerin korunması kapsamında kodlanmıştır.

## **2.3. Verilerin Toplanması/Süreç**

İlk olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen (D)ilim oyunu ile Türkçede sıklıkla kullanılan kalıp ifadeler öğrencilere öğretilmiştir. Bu oyuna ilişkin etkinlik örnekleri Ek 1'de verilmiştir. 4 haftalık oyun uygulamasının bitiminde yapılan görüşmeler araştırmacı ve katılımcıların belirlediği bir zaman diliminde, sessiz bir ortamda tek tek gerçekleştirilmiştir. Her bir katılımcı için görüşme, yaklaşık 10 dakika, toplamda ise 100 dakika sürmüştür. Katılımcılarla yapılan görüşmeler, katılımcının da onayıyla kaydedilmiştir. Daha sonra alınan kayıtlar yazıya geçirilmiş ve katılımcının onayına sunulmuştur.

### **2.3.1. Prosedür**

Uygulama, araştırmacılarından biri tarafından bir uygulama ve araştırma merkezinde Türkçe öğrenen 10 öğrenci ile 4 hafta boyunca yapılmıştır. Uygulama öncesi oynanacak oyun öğrencilere tanıtılmış ve kuralları hakkında bilgi verilmiştir. Ayrıca bir kez ön uygulama olarak oyun oynatılmıştır. Bu oyunla, kalıp ifadelerin öğretilmesi amaçlandığından, öğrencilere kalıp ifadeler hakkında ek bilgiler de verilmiştir. Uygulama bitiminin sonunda her öğrenci ile yaşadıkları bu deneyimi değerlendirmeleri için yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

## **2.4. Veri toplama araçları**

### **2.4.1. Yarı yapılandırılmış görüşme formu**



Veriler, araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak toplanmıştır. Geliştirilen ölçme aracı toplam 12 sorudan oluşmaktadır. İlk iki soru “buz kırıcı” olarak adlandırılan sorulardan oluşmuştur. Diğer 10 soru ise hedefe yönelik oluşturulmuştur. Bu 10 soru içindeki ilk 4 soru kalıp ifadelerle, 3 soru (D)ilim oyununa, son 3 soru ise (D)ilim oyununun faydalarına ilişkin düşüncelere yönelik sorulmuştur. İki farklı uzmandan (1 dil uzmanı, 1 alan eğitimi uzmanı) görüş alınarak ölçme aracının kapsam geçerliliği sağlanmaya çalışılmıştır. Uzman görüşlerine göre gerekli güncellemeler yapılmıştır. Soruların açıklayıcı olması bakımından her sorunun sonuna sonda soruları eklenmiştir. Ayrıca “ne” soruları, “nasıl” olarak güncellenmiş ve “açıklayınız” ifadesi, her sorununun sonuna eklenmiştir.

### 2.3.1.3. (D)ilim Oyunu

Oyun, kartlarla oynanmaktadır. Oyunda kullanılan kart sayısı sınıftaki grup ve öğretilmeye çalışılan kalıp ifade sayısına göre değişiklik göstermektedir. Kartın en üst kısmında yazan kalıp ifadenin altında bulunan ve ipucu niteliği taşıyan beş kelimenin en az birinin cümle içinde kullanılarak anlatılmaya çalışılması ile oynanmaktadır. Şayet dil seviyesi yükselirse daha fazla kelimenin kullanılması istenerek oyunun zorluk seviyesi artırılabilir. Altındaki ipucu kelimeleri anlatacak olan öğrenci için ayrıca kolaylık sağlamaktadır.

(D)ilim oyunu, alışılanın aksine; bir kelimenin, anlatılmaya çalışılması safhasında kullanılması yasak olan kelimelerin yerine, kelimeyi anlatırken ipucu olması açısından koyulan beş kelimenin en az biri kullanılarak sonuca ulaşma biçiminde tasarlanmıştır. Oyunun oynanması için daha evvel hazırlanmış olan kartlar ve zamanlamayı ayarlamak için kum saati hazır bulundurulmalıdır. Oyun kartları ortaya konulmalı ve iki rakip ekip oluşturulmalıdır. Ekiplerde bulunan kişiler, her bir kart kendilerine sıra ile gelecek biçimde oturtulur. Takımında kendisine sıra gelen kişi, kartı eline alır almaz 1 dakikalık süresi başlar. Kartın üzerinde yazan kelimeyi, altında yazan beş kelimenin en az birini cümle içerisinde kullanarak gizli biçimde bir kâğıda yazar. Bunu tayin edilen 1 dakikalık süre içerisinde başaran eleman, takımına en az 1 puan kazandırmış olur. Kartın üzerinde bulunan kelimeyi anlatmak için verilen ipucu 5 kelimenin bir tanesinden fazlasını kullanarak cümle kurabilen eleman, kullandığı her bir kelime için 1 puan daha alır. Kelimenin doğru bir biçimde yazı ile anlatılması safhası tamamlandıktan sonra; takım arkadaşı olan diğer elemanların, cümleyi okuyarak yine 1 dakika içerisinde hangi kelimenin anlatılmaya çalışıldığını tahmin etmeleri ile devam eder. Şayet anlatılmak istenen kelime bilinirse; başta cümle yazılırken alınan puan daha takımın hanesine yazılır. En son safhada da cümleyi yazan anlatıcı oyuncu, yazdığını düzgün bir telaffuzla okuduğu takdirde yine bahsi geçen puanı takımına kazandırır. Oyunda rakip takımların eşit üyeye sahip olması ve herkese sıra hakkının tanınması esastır. Oyunun sonunda takımların, oyunun her anlatım safhasında aldığı puan toplanarak galip belirlenir. Oyunda kaç kart kullanılabileceği, oyuna ayrılan toplam zaman gibi veriler öğrenci sayısına, öğretmenin oyun için ayırdığı süreye göre değişiklik gösterebilir. Dilim oyununun kazanımları aşağıdaki şekildedir:

-Kartlarda gördüğünü anlatacak olan öğrenci, anlattığının takım arkadaşları tarafından bilinmesini istediğinden ekip ruhunu anlar.

-Oynayan kişi ya anlatmak ya da anlamak zorunda olacağından muhakkak oyuna konsantre olmak ve dikkatini toplamak zorundadır.

-Oynayan kişi kelimeleri anlatmayı/anlamayı başardıkça dil öğrenme konusunda kendine güveni artar.

-Oynayan kişi hem yazmak hem yapmak hem de konuşmak durumundadır. Böylece öğrenci hem kalıp ifadeleri öğrenir hem de temel becerilerini geliştirir.

#### **2.4. Verilerin Analizi**

Görüşmeler sonucu elde edilen verilerin analizinde içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizi söylenenlerin, yazılanların ya da kaydedilenlerin analizidir. Kodlama ve temaları ya da kalıpları belirlemeye yönelik sistematik sınıflandırma süreci aracılığıyla içerik analizi, "metin verilerinin içeriğinin öznel olarak yorumlanmasına yönelik bir araştırma yöntemidir" (Hsieh & Shannon, 2005). Bu kapsamda elde edilen öğrenci görüşleri, iki araştırmacı tarafından ayrı ayrı analiz edilmiş, tema, kategori ve kodlar oluşturulmuştur. Daha sonra benzerlikler ve farklılıklar noktasında araştırmacıların analizleri karşılaştırılmıştır. Son olarak ortak tema, kategori ve kodlar çerçevesinde tablolar oluşturulmuştur. Bu tablolar uzman görüşüne sunulmuş ve gerekli güncellemeler yapılmıştır. Her tablonun altında birebir öğrenci görüşlerinden alınmış alıntılara yer verilmiştir.

Araştırmada iç geçerliliği sağlamak için katılımcı görüşmeleri dış etkenlerden uzak sessiz bir ortamda yapılmış ve ses kayıt cihazı ile kaydedilmiştir. Daha sonra bu görüşmeler yazıya geçirilmiş ve etik kurallar çerçevesinde katılımcı onayına sunulmuştur. Ek olarak araştırmacılar tarafından hazırlanan görüşme formu uzman görüşüne sunulmuş ve gerekli görülen düzeltmeler yapılmıştır. Ayrıca, bulgular verilirken iç geçerliliği arttırmak için doğrudan öğrenci görüşlerine yer verilmiştir. Dış geçerlik için katılımcı özellikleri, araştırma yöntemi, neden bu yöntemin kullanıldığı detaylı olarak açıklanmıştır.

İç güvenilirlik için analiz sonrası elde edilen bulgular uzman görüşüne sunulmuş ve gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Dış güvenilirlik ise araştırmanın sonuçları ile bulgularının uygun olup olmadığını anlamak amacıyla bu iki bölüm alanında uzman iki Türkçe eğitimcisine sunularak sağlanmaya çalışılmıştır.

### **3. Bulgular**

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin kalıp ifadelerin öğretiminde (D)ilim oyunu kullanımına ilişkin görüşme sorularına verdiği yanıtlar incelenmiş ve Tablo 1, 2 ve 3'te sunulmuştur. İlk olarak Tablo 1'de araştırmanın 1. sorusu "Yabancılarla Türkçe öğretiminde kalıp ifadelerle ilişkin öğrenci görüşleri nasıldır?" cevaplanmıştır.



**Tablo 1.** Öğrencilerin Kalıp İfadelere İlişkin Düşünceleri

KATEGORİ	KOD	f
Kalıp ifadeler	Önemli	10
	Zor	4
	Kültürün parçası	10
	Çok yaygın	5
	Dilin zenginlikleri	3
	Etkileyici	2
	İlginç	1

Tablo 1 incelendiğinde öğrencilerin tamamının kalıp ifadelerin önemli ve kültürün bir parçası, 4'ünün zor, 6'sının çok yaygın, 3'ünün dilin zenginlikleri, 2'sinin etkileyici ve 1'nin ise ilginç kodlarını ürettiği tespit edilmiştir. Bu kapsamda katılımcılardan Ö7 "Kalıp ifadeler çok önemli, çünkü Türkçe dilde çok var ve her gün kullanıyoruz. Afiyet olsun, geçmiş olsun gibi." cümleleriyle önemli kodunu üretmiştir. Zor kodu altında katılımcılardan Ö3, "Aslında kalıp ifadeleri kolay değil zordur ama oyun gibi yöntemiyle öğreneceksem bunlar daha kolay olacak." cümlesiyle düşüncelerini ifade etmiştir. Katılımcılardan Ö5 kültürün parçası kodu kapsamında "Kalıp ifadeleri o toplumun kültüründen bir unsurdur" cümlesiyle düşüncelerini ifade etmiştir. Ö4 "Hayatta çok kullanılıyor, çok duyuyoruz" cümlesi ile çok yaygın kodunu desteklemiştir. Ö2 ise dilin zenginlikleri kodunu desteklemiş ve düşüncelerini "Kalıp ifadeler çok önemli çünkü bir dilin zenginliğini gösteriyor" cümlesi ile ifade etmiştir.

İkinci olarak Tablo 2'de araştırmanın 2. sorusu "Yabancılara Türkçe öğretiminde (D)ilim Oyununa ilişkin öğrenci görüşleri nasıldır?" cevaplanmıştır.

**Tablo 2.** Öğrencilerin (D)ilim Oyununa İlişkin Düşünceleri

KATEGORİ	KOD	f
(D)ilim Oyunu hakkında düşünceler	Eğlenceli	10
	Heyecan verici	10
	Öğretici	4
	Düşündürücü	2
	Enerjik	1
	Faydalı	4
	Motivasyon arttırıcı	3
	Rekabetçi	2

Tablo 2 incelendiğinde öğrencilerin tamamının (D)ilim oyununun eğlenceli ve heyecan verici, 4'ünün öğretici ve yine 4'ünün faydalı, 3'ünün motivasyon arttırıcı, 2'sinin düşündürücü, ve rekabetçi, 1'inin ise enerjik kodlarını ürettiği tespit edilmiştir. Bu kapsamda katılımcılardan Ö7 "(D)ilim oyununu iyi buldum. Yani eğlenceyle öğrenmeyi çok rahat buldum ve pratik." ve Ö6 "Çünkü stressiz öğreniyorum ve eğlenceli" cümleleri ile eğlenceli kodunu desteklemişlerdir. Katılımcılardan Ö10 heyecan verici kodu için "Kalıp ifadeleri tahmin etmeye çalışmak heyecan verici, çünkü zaman kısa ve hızlı." ifadelerini kullanmıştır. Öğretici kodunu destekleyen Ö8 "Bu eğitici oyunlar aslında çok iyi bir şey çünkü öğretici ve öğreniyoruz ama öğrenmekten sıkılmıyoruz." ifadesini kullanmıştır. Katılımcılardan Ö1 "(D)ilim oyunu çok iyi çünkü dinleyen kişilerin beyni

*gelişiyor, düşünüyor*” ifadesi ile düşündürücü kodunu üretmiştir. Yine aynı katılımcı enerjik kodu için *“Daha enerjili hissediyorum çünkü çok enerjik bir oyun, yeni bir şey öğrenmek için sabırsızlanıyorum.”* cümlelerini dile getirmiştir. Motivasyon artırıcı kodunda ise Ö2 *“Cevabı bildiysem çok mutlu oluyorum. Çünkü içimde ‘Türkçeyi iyi öğrendim’ hissi oluşuyor ve motivasyonumu artırıyor.”* diyerek duygularını ifade etmiştir. Rekabetçi kodu için katılımcılardan Ö3 *“İki takım arasındaki rekabet çok iyi oluyor, bilmek için yarışıyoruz.”* ifadeleri ile bu kodu desteklemiştir.

Üçüncü olarak Tablo 3’te araştırmanın 3. sorusu *“Yabancılara Türkçe öğretiminde (D)ilim Oyununun faydalarına ilişkin öğrenci görüşleri nasıldır?”* cevaplanmıştır.

**Tablo 3.** Öğrencilerin (D)ilim Oyununun Faydalarına İlişkin Düşünceleri

KATEGORİ	KOD	f
Dilim Oyunun faydaları	Kalıcı öğrenme	7
	Kolay öğrenme	10
	Eğlenerek öğrenme	10
	Konuşma becerisini geliştirme	2

Tablo 3 incelendiğinde dilim oyununun faydaları konusunda öğrencilerin tamamı eğlenerek ve kolay öğrenme kodunu oluşturmuşlardır. Ayrıca öğrencilerin 7’sinin kalıcı öğrenme ve 2’sinin konuşma becerisini geliştirmesi kodlarını ürettiği tespit edilmiştir. Bu kapsamda katılımcılardan Ö2 *“Eğer kitaptan öğrenseydim daha hızlı unuttuyorum. Ama bu oyun sayesinde hiç unutmuyorum çünkü cevabı bulmak için çok düşünüyorum.”* ifadesini kullanarak kalıcı öğrenme kodunu desteklemiştir. Katılımcılardan Ö3 eğlenerek öğrenme kodunu *“Bu oyunla kalıp ifadeler daha eğlenceli öğreniyorum çünkü sanki aramızda bir yarışma oluyor, bu yüzden eğlenceli oluyor.”* cümleleriyle desteklemiştir. Kolay öğrenme kodunda ise Ö10 *“Çok faydalı, öğrenmeyi kolaylaştırır.”* ifadesiyle düşüncelerini belirtmiştir. Eğlenerek öğrenme kodunu ise Ö2 desteklemiş ve bu konudaki düşüncelerini *“Bu oyunla eğlenceli öğreniyoruz çünkü kazanmak istiyoruz.”* cümlesi ile belirtmiştir. Katılımcılardan Ö1 ise *“Bu oyunun faydası çok ama birincisi anlatan kişinin konuşma becerisini geliştiriyor.”* diyerek konuşma becerisini geliştirmesi kodunu desteklemiştir.

#### 4. Tartışma ve Sonuç

‘Önce dersini yap, sonra oynamaya gidebilirsin’ türünde cümleleri hepimiz tanırız. Oynamak ve öğrenmek... Bu iki kavram, uzun yıllar iki karşıt olgu, hatta birbirine zıt faaliyetler olarak kabul edilmiştir. Bugün geldiğimiz noktada ise, oyun ve öğrenmenin uyumsuz etkinlikler olduğu görüşü, kültür antropolojisinde ve eğitim bilimlerinde artık modası geçmiş bir görüş olarak kabul edilmektedir. Bireyin ve insanın gelişiminde oyunun son derece önemli anlam ve katkısı olduğu günümüzde inkâr edilemez bilimsel bir gerçektir (Yıldız, 2003). Bu kapsamda bu çalışmada oyunun dil öğretiminde kullanımı üzerinde çalışılmış ve oyunların başarılı bir yöntem olduğu öğrenci görüşleriyle desteklenmiştir. Bu görüşlere göre kalıp ifadeler gibi öğrenilmesi zor kelime gruplarının araştırmacılar tarafından tasarlanan bir oyun



ile öğretilmesi zoru kolaylaştırmış ve başarıya ulaştırmıştır. Öğrenci görüşleri uygulamada kullanılan oyunun eğlenceli, heyecan verici, öğretici, düşündürücü, enerjik, faydalı, motivasyon artırıcı ve rekabetçi olduğu yönündedir. Ayrıca oynanan oyunun kalıcı, kolay ve eğlenerek öğrettiği ve konuşma becerisini geliştirdiği görüşmelerden elde edilen sonuçlar arasındadır.

Literatür incelendiğinde oyunların dil öğretimi üzerindeki olumlu etkilerini birçok yönden destekleyen çalışmalar mevcuttur. Örneğin, Ahmed, vd. (2022) yabancı dil öğretiminde oyunun kullanılmasının öğrenci motivasyonuna etkileri üzerine yaptıkları çalışmalarında oyun yoluyla dil öğretiminin kaygıyı azalttığı ve motivasyonu güçlendirdiğini belirtmişlerdir. Bekdaş (2017) dil öğretiminde oyunlarla konuşma becerisinin geliştirilmesi üzerine yaptığı çalışmada oyunların öğrencinin stresini azalttığı, özgüvenini arttırdığı ve motivasyonunu yükselttiği sonucuna varmıştır. Baykal (1994) yaptığı çalışmada oyunların yabancı dil öğretiminde kullanımının öğrencide kişilik gelişimine ve dil edinimine olumlu katkılar sunduğunu belirtmiştir. Kalfa (2014)'ya göre yabancılara Türkçe öğretiminde eğitsel oyunlar, yaparak ve yaşayarak öğrenmeyi sağladığı için nitelikli bir öğrenme aracıdır. Ayrıca dil öğretiminde oyun kullanımının başarıyı olumlu etkilediği belirtilmiştir (Haddad, 2021; Işık, 2016).

Oyunlarla kalıp ifadelerin öğretimi üzerine yapılmış çok fazla çalışma bulunmamakla birlikte, Yılmaz ve Ertürk Şenden (2015) kalıp sözlerin etkinliklerle öğretimi üzerine yaptıkları çalışmada, içerisinde oyunun da bulunduğu birçok etkinliği kalıp ifadelerin öğretiminde kullanmışlar ve bu tekniklerin kalıp ifade öğretiminde oldukça etkili olduğu sonucuna varmışlardır. Papadopoulou (2016) içinde birçok farklı kültürel öge barındıran kalıp ifadelerin yabancı dil öğretimindeki zorluğuna dikkat çekerek bu zorluğun farklı öğretim teknikleriyle öğretilmesi gerektiğini vurgulamış ve kalıp ifadeleri geleneksel Yunan masalları ile öğretmiştir. Çalışmada oyunlardan da faydalanan Papadopoulou (2016) bu etkinliklerin motivasyonu artırarak öğrenmeyi kolaylaştırdığı ve yaratıcılığı güçlendirdiği sonucuna varmıştır. Tang ve Taguchi (2021) Çince kalıp ifadelerin dijital oyunlarla öğretimi üzerine yaptığı nicel çalışmalarında oyunların çocukların motivasyonlarını anlamlı oranda yükselttiği sonucuna ulaşmışlardır.

Özetle oyunlar, özelde de uygulamada kullanılan (D)ilim oyunu yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kalıp ifadelerin kullanımında geleneksel yöntemlerden farklı olarak eğlenceli, motive edici, öğretici ve düşündürücü olarak değerlendirilmiştir.

Oyunlar öğrencilerin heyecan, rekabet ve hırs gibi farklı duyguları hedef dilde de hissetmesini sağlar ve yeni tecrübeler kazandırır. Hem eğlendirip hem öğreten oyunlar kolay ve kalıcı öğrenmeye ışık tutar. Bu kapsamda yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kalıp ifadelerin öğretiminde sınıf içi etkinlikler olarak oyunlar tercih edilebilir. Özellikle (D)ilim oyununun kalıp ifade ve kelime öğretiminde kullanılması önerilebilir. Diller için Avrupa Ortak Çerçeve Metni (CEFR, 2020) referans alındığında kültür etkileşiminin bir parçası olarak kalıp ifadelerin öğretilmesine vurgu yapıldığı görülmüş ve öğretim yöntemi olarak da öğrencilerin anlamı

kavrayabilmesi için birbirleriyle iletişim kurması ve kişiler arası temel iletişim becerilerini etkinliklerle kullanması gerektiğini belirttiği tespit edilmiştir. Bu kapsamda ve elde edilen sonuçlara dayanarak, müfredat geliştiricilerin, materyal yazarlarının ve kurs tasarımcılarının oyun tabanlı görevlerin ve etkinliklerin yabancı dil öğretme / öğrenmedeki rollerine daha fazla dikkat etmeleri ve ilgili müfredatları ve materyalleri geliştirmeleri önerilmektedir.

### **Yazar Katkı Oranları**

Birinci yazar çalışmanın planlanması, uygulanması ve alan yazın taraması sürecini gerçekleştirmiştir. Tüm yazarlar veri toplama sürecine katkı sağlamıştır. Tüm yazarlar içerik analizini gerçekleştirmiştir. Tüm yazarlar makalenin yazımına katkı sağlamış ve çalışmanın son halini okumuş ve onaylamıştır.

### **Çıkar Çatışma Beyanı**

Yazarlar çalışma kapsamında herhangi bir kurum veya kişi ile çıkar çatışması bulunmadığını beyan etmektedir.

### **Etik Kurul İzin Bilgisi (Etik izin gerektiren çalışmalar için)**

Bu araştırma, Malatya Turgut Özal Üniversitesi Etik Kurulu tarafından 25 toplantı sayılı ve 6 no'lu kararı ile alınan izinle yürütülmüştür.

## Kaynakça

- Ahmed, A., Thahir, I., Ampry, E., Komariah, A., Ali, M., Hassan, I., Faisal, A., & Zafarani, P. (2022). Investigating the effect of using game-based learning on efl learners' motivation and anxiety. *Hindawi Education Research International*, 1-9. <https://doi.org/10.1155/2022/6503139>
- Alosaimi, D. (2021). Learning self-efficacy as predictor of nursing students' performance of clinical skills. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 21(3), 120-131. DOI:10.12738/jestp.2021.3.009
- Arslan, M., & Gürsoy, A. (2011). *Eğitsel oyunlar ve etkinliklerle yabancılara Türkçe öğretim yöntemi*. 1st. International Conference On Foreign Language Teaching and Applied Linguistics, Mayıs 5-7, Sarajevo.
- Baltacı, A. (2018). Nitel araştırmalarda örnekleme yöntemleri ve örnek hacmi sorunsalı üzerine kavramsal bir inceleme. *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(1), 231-274.
- Başar, S. (2018). Yabancılara Türkçe öğretimi ders kitaplarında kalıp sözlerin kullanım düzeylerinin tespiti ve değerlendirilmesi. *TURKOPHONE*, 5(3), 56-72.
- Baykal, E. (1994). *Türkiye'de sürdürülen yabancı dil olarak Almanca öğretiminde oyun ve oyunsal uğraşı (kuramsal ve uygulamalı bir yaklaşım)*, [Yayımlanmamış doktora tezi]. İstanbul Üniversitesi.
- Bekdaş, M. (2017). Yabancı dil öğretiminde oyunların konuşma becerisine etkisi, *TÜBAD*, 2(1), 18-26.
- Bolander, M. (1989). Prefabs, patterns and rules in interaction? Formulaic speech in adult learners' L2 Swedish. K. Hyltenstam, & L. K. Obler (Eds.), *Bilingualism across the lifespan: Aspects of acquisition, maturity, and loss* içinde (ss. 73-86). Cambridge University Press.
- Council of Europe (2020). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume*, Council of Europe Publishing, Strasbourg, Erişim adresi: [www.coe.int/lang-cefr](http://www.coe.int/lang-cefr). Erişim tarihi:14.08.2024
- Darfilal, I. (2015). *The effectiveness of using language games in teaching vocabulary. The case of third year middle school learners*. University of Tlemcen.
- Demirel, Ö. (2024). *Yabancı dil öğretimi, dil pasaportu, dil dosyası, dil biyografisi*. PEGEM Akademi.
- Göçer, A. (2008). *Etkinlik temelli ilk okuma ve yazma öğretimi*. Anı Yayıncılık.
- Gökdayı, H. (2008). Türkçede kalıp sözler. *Bilig*, 44, 89-110.
- Gömlüksiz, M. N. (2008). Newly developed 5th grade science and technology course curriculum. *International Journal of Education*, 2, 11-41.
- Haddad, L. (2021). *Öğrenme stilleri ışığında oyunlarla yabancı dil öğrenimi*. 6.Uluslararası Öğrenci Sempozyumu Bildiriler Kitabı -3- Edebiyat, Dil ve Eğitim, 160-170.
- Hadfield, J. (2003). *A collection of games and activities for low to mid- intermediate students of English intermediate communication games*. Thomus and Nelson and Sons Ltd, Nashville.
- Hsieh, H.-F., & Shannon, S.E. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative Health Research*, 15(9), 1277-1288.

- Işık, İ. (2016). *İlkokul 3. sınıf öğrencilerine eğitsel oyunlar ile İngilizce kelime öğretiminin akademik başarıya etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Bartın Üniversitesi.
- İşcan, A. (2011). *Yabancı dil öğretimi ve yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin tarihçesi*. Pegem Akademi.
- Kalfa, M. (2014). Yabancılar Türkçe öğretiminde temel düzeydeki öğrencilerin eğitsel oyunlarla yazma becerilerinin geliştirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 20, 85-102.
- Karatay, H., & Dilekçi, A. (2019). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kalıp sözler. *International Journal of Language Academy*, 7(2), 147-164. <http://dx.doi.org/10.18033/ijla.4114>
- Koç, E. (2019). *Yabancı dil olarak Türkçe öğrencilerinin kalıp söz kullanımlarının incelenmesi: İstanbul üniversitesi örneği* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Üniversitesi.
- Köksal, D. (2011). *Yabancı dil öğretiminde temel ilke ve kavramlar*. Pegem Akademi.
- Memiş, M. R. (2016). Yabancı dil öğretiminde eğitim ortamı ve kültür aktarımı. *Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 11(9), 605-616. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.9506>
- Moralı, G., & Göçer, A. (2019). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kültür paylaşımına yönelik öğretmen görüşleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(4), 1115-1129.
- Papadopoulou, S. (2016). A study of formulaic language in traditional Greek tales and its cultural implications in language teaching. *Journal of Mother Tongue Education*, 4(1), 167-173.
- Qutoshi, S. B. (2018). Phenomenology: A philosophy and method of inquiry. *Journal of Education and Educational Development*, 5(1), 215-222. 10.22555/joeeed.v5i1.2154
- Schmidt, RW. (1983). Interaction, acculturation, and the acquisition of communicative competence: A case study of an adult. N. Wolfson & E. Judd (Eds.), *Sociolinguistics and language acquisition* içinde (ss. 137-174). Newbury House.
- Savaş, B. (2018). Yapılandırmacı öğrenme. A. Kaya (Ed.), *Eğitim psikolojisi* içinde (s. 519-541). Pegem Akademi.
- Şimşek, N. D. (2015). Yabancılar Türkçe öğretimi ders kitaplarındaki metinlerin ilişkisel söz varlığı açısından değerlendirilmesi. *International Journal of Science Culture and Sport (IntJSCS)*, 3, 809-827.
- Tang, X., & Taguchi, N. (2021). Digital Game-Based Learning of Formulaic Expressions in Second Language Chinese. *The Modern Language Journal*, 105(3), 740-759. <https://doi.org/10.1111/modl.12725>
- Toklu, M. O. (2003). *Dilbilime giriş*. Akçağ.
- Wray, A. (2002). *Formulaic Language and the Lexicon*. Cambridge University Press.
- Yıldız, C. (2003). *Türkçe öğretiminde alternatif yöntemler*. Anı.
- Yıldız, C., Okur, A., Arı, G., & Yılmaz, Y. (2006). *Kuramdan uygulamaya Türkçe öğretimi*. Pegem Akademi.
- Yılmaz, F., & Ertürk Şenden, Y. (2015). Yabancılar Türkçe öğretiminde kalıp sözler: "Babam ve Oğlum" film örneği. *International Journal of Social Science*, 32, 187-202.





## Extended Summary

### 1. Introduction

Today, language is not only used to disseminate information and communicate. Beyond this, language enables people to share their ideas, feelings, knowledge and experiences with each other. It also facilitates intercultural communication and helps people understand each other, cooperate and interact in society (İşcan, 2011).

Teaching culture, which is an important part of language teaching, will make language learning more successful and will positively affect students' personal relationships, social behaviours, coping skills with conflicts and their sensitivity to other cultures both at school and outside the classroom.

Turkish has a large number of formulaic expressions due to the fact that both oral culture is developed and social interaction is high (Yılmaz & Ertürk Şenden, 2015). Therefore, the use of formulaic expressions in daily language will both facilitate and enrich communication. In various areas of life, formulaic expressions are used in situations such as "greeting, welcoming, meeting, getting married, having children, starting a job, buying something new, getting sick, someone dying" (Koç, 2019). It has become a habit to use formulaic expressions in the face of different events and situations in society (Başar, 2018).

The teaching process of formulaic expressions, which contain a wide variety of cultural elements, can sometimes be challenging. It would be useful to use different teaching strategies to facilitate this situation. According to the constructivist approach, students can make sense of new subjects, rules or situations more easily by making use of their previous knowledge and experiences. Students should be active in the process of learning a new element or subject (Göçer, 2008). The active role of the learner is only possible if he/she is himself/herself in the learning process by applying it in the application phase. For this reason, in this study, a word game was produced which is hoped to contribute to the learning process by attracting the attention of learners of Turkish.

"(D)ilim" game designed within the scope of this study is an educational game that addresses all language skills. Students who have fun through the game will also make progress through competition and winning endeavours. Although this game is designed for all skills, it was used in this study for teaching formulaic expressions. In this context, the aim of this study is to teach formulaic expressions by using a game. This study is based on the following research question.

1. How are the students' views on teaching formulaic expressions through games in teaching Turkish to foreigners?

### 2. Method

Phenomenology, one of the qualitative research designs, was used in the study. The study group consists of 10 students studying at a Turkish teaching research and application centre

in Malatya. The data were collected using a semi-structured interview. The interview consists of 12 questions in total. Firstly, (D)ilim game was used to teach frequently used formulaic expressions in Turkish to the students for four weeks. The game is played with cards. It is played by trying to explain by using at least one of the five clue words under the formulaic expression written at the top of the card in a sentence. At the end of the 4-weeks game application, the interviews were conducted one by one in a quiet environment in a time period determined by the researcher and the participants. The interview lasted approximately 10 minutes for each participant and 100 minutes in total. The interviews with the participants were recorded with the consent of the participant. The recordings were then transcribed and submitted to the approval of the participant. Content analysis was used to analyse the data obtained from the interviews.

### **3. Findings, Discussion and Results**

First do your lessons, then you can go play', we all recognise such sentences. Playing and learning... For many years, these two concepts have been regarded as two opposing phenomena, even hostile activities. At the point we have reached today, the view that play and learning are opposite activities is now accepted as an outdated view in cultural anthropology and educational sciences. It is an undeniable scientific fact that play has an extremely important meaning and contribution to the development of the individual and human being (Yıldız, 2003). In this context, in this study, the use of games in language teaching was studied and it was supported by the students' opinions that games are a successful method. Students' opinions were that the game used in the application was fun, exciting, instructive, thought-provoking, energetic, useful, motivational and competitive. In addition, it is among the results obtained from the interviews that the game played teaches permanently, easily and with fun and improves speaking skills.

In summary, games, especially the (D)ilim game used in this study, were evaluated as entertaining, motivating, instructive and thought-provoking in the use of phrases in teaching Turkish as a foreign language, unlike traditional methods.

Games enable students to feel different emotions such as excitement, competition and ambition in the target language and gain new experiences. Games that both entertain and teach shed light on easy and permanent learning. In this context, games can be preferred as in-class activities in teaching formulaic expressions in teaching Turkish as a foreign language. Especially (D)ilim game can be suggested to be used in teaching formulaic expressions and vocabulary. Based on the results obtained, it is suggested that curriculum developers, material developers and course designers should pay more attention to the role of game-based tasks and activities in foreign language teaching/learning and develop relevant curricula and materials.



## EKLER

### EK 1. Uygulamada kullanılan (D)ilim oyunu örnekleri

Kelime	ELİNE SAĞLIK	KOLAY GELSİN	İYİ Kİ DOĞDUN	GÖZÜN AYDIN	ÇOK YAŞA
İpucu	Teşekkür Etmek	Çalışmak	Pasta	Ay	Hapşırarak
İpucu	Afiyet Olsun	İşçi	Doğum	Tebrik Etmek	Söylemek
İpucu	Yemek	Zor	Kutlama	Göz	Beraber
İpucu	Misafir	Gitmek	Yaş	Mutluluk	Görmek

Kelime	TEŞEKKÜR ETMEK	HOŞ GELDİNİZ	GÜLE GÜLE	BAŞIN SAĞ OLSUN	TEBRİKLER
İpucu	Hediye	Davet	Gitmek	Ölüm	Alkışlamak
İpucu	Rica Etmek	Karşılama	Veda	Cenaze	Beğenmek
İpucu	Sevinmek	Kapı	Ev	Ağlamak	Başarı

Kelime	HAYIRLI İŞLER	HAYIRLI OLSUN	AFİYET OLSUN	SIHHATLER OLSUN	NİCE SENELERE
İpucu	Çalışmak	İyi dilek	Yemek yemek	Sağlıklı olmak	Doğum günü
İpucu	İyi dilek	Yeni bir şey almak	İyi dilek	Banyodan sonra	Yeni yaş
İpucu	Bol kazanç	Güle güle kullan	Sağlıklı olmak	İyi dilek	İyi dilek
İpucu	İyi çalışmalar	Tebrikler	Eğlenceli yemekler	Mutlu olmak	Uzun yıllar

Kelime	HOŞ BULDUK	ALLAH RAHMET EYLESİN	LANET OLSUN	İYİ YOLCULUKLAR	GEREĞİNİ ARZ EDERİM
İpucu	Misafir	Ölüm	Kötü dilek	Seyahat	Dilekçe
İpucu	Memnun	Öldükten sonra	Beddua	İyi dilek	İstemek
İpucu	Karşılama	Dua	Öfke	Güle güle	Resmi
İpucu	Ev sahibi	İyi dilek	Şiddet	Giden kişi	Yapılması gereken



# Journal of Children's

LITERATURE & LANGUAGE  
EDUCATION

## Evaluation of Cemil Kavukçu's Works in terms of the Basic Elements of Children's Literature\*

Büşra YÜCE\*\*, Ergün HAMZADAYI\*\*\*


**Abstract.** Children's encounter with qualified works in the field of literature is very important in terms of acquiring mother tongue awareness and reading culture. On the other hand, children's literature works undertake extremely important tasks in helping children make sense of their existence and acquire the material and spiritual value system of the society they live in. In this context, in this research, all of Cemil Kavukçu's works for children were examined in terms of the basic elements of children's literature (subject, message, character, language and narration, and pictures) included in Prof. Dr. Sedat Sever's book *Children and Literature*. The analyses of Kavukçu's works addressing children were made through document review, which is one of the qualitative research methods. It was aimed to evaluate the works in terms of the basic elements of children's literature by presenting the data obtained for each element as frequency and percentage values and also by giving sections from the works. The findings obtained within the scope of the study were discussed by comparing them with similar study results. It has been determined that Kavukçu observes the principles of child relativity and child reality and that her works are generally competent in terms of the basic elements of children's literature.

**Keywords:** Cemil Kavukçu, children's literature, elements of children's literature, suitability for children, child reality.

**How to cite:** Yüce, B., & Hamzadayı E. (2024). Cemil Kavukçu'nun yapıtlarının çocuk yazınının temel öğeleri açısından değerlendirilmesi. *Journal of Children's Literature and Language Education*, 7 (2), 134-160.

\* This study was produced from the master's thesis titled "Evaluation of Cemil Kavukçu's works in terms of the basic principles of children's literature".

\*\*  MONE, Emine Rüştü Oral Secondary School, Gaziantep, Türkiye; [yucebusraa@gmail.com](mailto:yucebusraa@gmail.com)

\*\*\*  Gaziantep University, Faculty of Education, Department of Turkish and Social Sciences Education, Gaziantep, Türkiye; [ergunhamzadayi@gmail.com](mailto:ergunhamzadayi@gmail.com)



# Cemil Kavukçu'nun Yapıtlarının Çocuk Yazınının Temel Ögeleri Açısından Değerlendirilmesi\*

Büşra YÜCE\*\*, Ergün HAMZADAYI\*\*\*


**Öz.** Çocukların yazın alanında nitelikli yapıtlar ile buluşmaları ana dil bilincini, okuma kültürünü edinebilmeleri açısından çok önemlidir. Öte yandan çocuk yazını yapıtları çocuğun varoluşunu anlamlandırmasında, yaşadığı toplumun maddi ve manevi değerler dizgesini edinmesinde son derece önemli görevler üstlenir. Bu bağlamda bu araştırmada, Cemil Kavukçu'nun çocuklara yönelik yazdığı yapıtlarının tamamı Prof. Dr. Sedat Sever'in Çocuk ve Edebiyat adlı kitabında yer alan çocuk yazınının temel ögeleri (konu, ileti, karakter, dil ve anlatım ile resim) yönünden incelenmiştir. Kavukçu'nun çocuklara seslenen yapıtlarının çözümlemeleri nitel araştırma yöntemlerinden belge incelemesi yoluyla yapılmıştır. Yapıtların her bir ögeye ilişkin elde edilen verileri frekans ve yüzdelik değer olarak sunulurken aynı zamanda yapıtlardan kesitler verilerek çocuk yazınının temel ögeleri yönünden değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Çalışma kapsamında elde edilen bulgular benzer çalışma sonuçlarıyla kıyaslanarak tartışılmıştır. Kavukçu'nun çocuğa görelilik ve çocuk gerçekliği ilkelerini gözettiği ve yapıtlarının çocuk yazınının temel ögeleri yönünden genellikle yetkin olduğu saptanmıştır.

**Anahtar kelimeler:** Cemil Kavukçu, çocuk yazını, çocuk yazını ögeleri, çocuğa görelilik, çocuk gerçekliği.

---

\* Bu çalışma "Cemil Kavukçu'nun yapıtlarının çocuk yazınının temel ilkeleri açısından değerlendirilmesi" isimli yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

\*\*  MEB, Emine Rüştü Oral Ortaokulu, Gaziantep, Türkiye; [yuceebusraa@gmail.com](mailto:yuceebusraa@gmail.com)

\*\*\*  Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Gaziantep, Türkiye; [ergunhamzadayi@gmail.com](mailto:ergunhamzadayi@gmail.com)



## 1. Giriş

Çocukların yazın alanında nitelikli yapıtlar ile buluşmaları okuma kültürünü küçük yaşlarda edinebilmeleri açısından çok önemlidir. Çocuk yapıtları çocukların ana dili bilinci ve duyarlılığını kazanmalarını sağlarken çocuğun kendi varoluşunu anlamlandırmasında, yaşadığı toplumun maddi ve manevi öğelerini edinmesinde son derece önemli görevler üstlenir.

Çocuk yazını alan olarak gelişme çağındaki çocukların duygu ve düşün evrenine, dil becerilerine ve anlama yetilerine seslenmektedir. Bu yazın alanının temel kaygısı çocuğa göre olmasıdır ve bu alan eğitici yönüyle öne çıkmaktadır (Arıcı, 2018). Çocuk yazınında; “konu, kurgu, karakter, çevre, ileti, dil ve anlatım, görsel uyaranlar gibi temel öğeler bulunmaktadır” (Sever, 2013, s.45).

Konu: “Sanatçının duygu ve düşüncelerini, tasarımlarını çocuklarla paylaşmak için seçtiği araçtır” (Sever, 2013, s.127).

Karakter: “Karakter, sanatçının yarattığı; duygu, düşünce ve tutku yönleriyle geliştirdiği, gerçek yaşamdan da esinlenerek deneyimiyle, birikimiyle, kendine özgü duyarlılığı ile biçimlendirdiği kişiliktir” (Sever ve Aslan, 2012, s. 691).

İleti: “Yazarın okurla paylaşmak istediği asıl düşüncedir” (Sever, 2021, s. 140).

Dil ve Anlatım: “Çocuk kitaplarının çocuğa göre olmasını sağlayan en önemli özelliktir” (Sever, 2021, s. 145).

Yapıtlarda Resim: “Resimli kitaplarda resmin görevi, metnin gerektirdiği ya da izin verdiği ölçüde durumları ve olayları daha belirgin hâle getirerek zenginleştirip canlandırarak çocuğun yaşantılara katılıp çevreyle iletişim kurma yeteneğini artırmaktır” (Ciravoğlu, 1999, s. 189).

“Yapıt ile çocuk arasındaki eysimsel ilişkinin etkili ve verimli bir biçimde gerçekleşebilmesi açısından, yazınsal yapıtı oluşturan temel öğelerin çocuk okurun alımlamasına olanak sağlayacak biçimde örüntülenmiş olması gerekir” (Hamzadayı ve Çetinkaya, 2012, s. 379-380). Bu örüntülenme çocuk gerçekliğine ve çocuğa görelilik ilkeleri doğrultusunda gerçekleştirilmelidir. Çocuk gerçekliği kavramı çocuğun, beklenti ve gereksinimlerine, dilsel ve anlamsal dünyasına göre yaşamı yetişkinden farklı alımlamasını kapsayan bir kavramdır. Eğitimde kapsamlı bir ilke olan çocuğa görelilik ilkesi ise çocuk yazını bağlamında bakıldığında yapıtların, çocuğa uygun olup olmadığını belirlemeye yarayan ilkedir.

Çocuk yazınının, çocuğun kimliğinin oluşmasından, okuma alışkanlığı kazanmasına, yazınsal duyarlılığının gelişmesine kadar geniş etki alanı bulunmaktadır. Çünkü nitelikli çocuk yapıtı; yazın tadı olan, öz ve içtenlikle yazılan, yaşama yönelik yeni bakış açıları ve sezdirilmiş iletiler sunan, çocuk gerçekliğine uygun ve çocuğa göre yazılmış, çocuk okurun ilgi ve dikkat düzeyine uygun, sanatsal ve duyusal değeri yüksek ürünlerdir (Şirin, 2007). Gelişim dönemi



olarak bir geçiş evresinde bulunan çocuk, aynı biçimde bir geçiş yazını olan bu nitelikli ürünlerden yararlanarak gelişimini bilişsel ve duyuşsal yönden tamamlayabilir (Dilidüzgün, 1996).

Niteliği üzerine çalışma yapılacak yapıtlar arasında çocuklar için kaleme alınmış olan yapıtlar ilk sırada yer alır. Çocuk yapıtları her yönüyle çocuk okurun düşün evrenine seslenebilmeli ve onun gelişim özelliklerine uygun biçimde oluşturulmalıdır. Söz konusu yapıtlar çocuk okurun istenmeyen bir anlayışla büyümesinin önünde bir engel olmalıdır. Aynı zamanda bu yapıtlar çocuk okuru her anlamda varsıllaştıran nitelikte olmalıdır.

Nitelikli çocuk yapıtları çocuk okurun bilişsel, duyuşsal ve toplumsal açıdan gelişimine katkı sunarken özensiz hazırlanan niteliksiz yapıtlarla beslenen çocukların millî ve manevî değerleriyle çatışan zararlı kitleler olabileceği gerçeği yadsınmamalıdır.

### **1.2. Araştırmanın Önemi ve Amacı**

Çocuk edebiyatı alanındaki yapıtlar üzerinde yapılan bilimsel araştırmalar, nitelikli yapıtların belirlenmesi, yazarları nitelikli yapıtlar oluşturmaya iletmesi aynı zamanda ailelerin ve eğitimcilerin çocuk edebiyatının temel ögelerine uygun yapıtlarla çocukları tanıştırmaları açısından büyük önem taşımaktadır. Cemil Kavukçu, çocuk okurlara yönelik birçok yapıt kaleme almış önemli bir yazardır. Ancak bu zamana kadar yazarın yapıtları üzerine yapılan araştırmaların sayıca yeterli olmadığı söylenebilir.

Bu araştırmanın amacı, çocuk okurlar için birçok eser kaleme alan ve çocuk yazınında önemli yazarlar arasında yerini bulan Cemil Kavukçu'nun yapıtlarını çocuk yazınının temel ögeleri olan; konu, karakter, ileti, dil ve anlatım ile resim bakımından incelemek ve nasıl bir görünüm ortaya koyduğunu belirlemektir. Bu araştırma sonuçlarının ortaokul çağındaki çocuklara yapıt önerisinde bulunmaları yönünden ailelere ve eğitimcilere yol gösterebileceği düşünülmektedir.

### **1.3. Araştırma Problemleri**

Araştırma kapsamında aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Cemil Kavukçu'nun yapıtları, konu özelliği açısından nasıl bir görünüm ortaya koymaktadır?
2. Cemil Kavukçu'nun yapıtları, yansıttığı karakterler açısından nasıl bir görünüm ortaya koymaktadır?
3. Cemil Kavukçu'nun yapıtları, içerdiği iletiler açısından nasıl bir görünüm ortaya koymaktadır?
4. Cemil Kavukçu'nun yapıtları, dil ve anlatım açısından nasıl bir görünüm ortaya koymaktadır?
5. Cemil Kavukçu'nun yapıtları, içerdiği resimler açısından nasıl bir görünüm ortaya



koymaktadır?

#### 1.4. Sınırlılıklar

Cemil Kavukçu'nun 9-14 yaşındaki çocuk okurlar için oluşturduğu 10 yapıtı araştırma kapsamına alınmıştır. Yapıtların verileri, Prof. Dr. Sedat Sever'in Çocuk ve Edebiyat adlı kitabında yer alan çocuk yazınının temel öğeleri (konu, ileti, karakter, dil ve anlatım ile resim) yönünden incelenerek sınırlandırılmıştır.

Bu bağlamda incelenen Cemil Kavukçu'nun 9-14 yaş grubundaki çocuk okurlar için yazdığı 10 yapıtı şunlardır: Havhav Kardeşliği- BOPATO 1, Özgürlüğe Kaçış- BOPATO 2, Kafeste Bir Topik- BOPATO 3, Bir Öykü Yazalım mı?, Yeşilcik, Yolun Başındakiler, Berk'in Gizli Gücü, Masal Kurma Oyunu, İlginç Bir Şey Yapmalıyız, Siyah Rüya Taşı.

## 2. Yöntem

### 2.1. Araştırmanın Modeli

Cemil Kavukçu'nun yapıtlarını çocuk yazınının temel öğeleri açısından değerlendiren bu çalışma nitel bir araştırma olmakla birlikte bu çalışmada doküman analizi yöntemine başvurulmuştur. Yıldırım'ın belirttiği gibi "Nitel araştırma, gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel bilgi toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırmadır" (Yıldırım, 1999, s. 10).

"Doküman analizi, çalışmada kullanılacak dokümanların elde edilip belirli bir sistem içerisinde inceleme işlemidir" (Karasar, 2008; Yıldırım ve Şimşek, 2008).

### 2.2. Araştırmanın Evreni ve Örneklemi

Bu araştırma verilerinin örneklemini Cemil Kavukçu'nun çocuk okurlar için kaleme aldığı yapıtlarının tamamı (10) oluşturmaktadır.

### 2.3. Veri Toplama Süreci ve Verilerin Analizi

Doküman analizi yöntemi ile verilerin toplandığı bu nitel araştırmada, veriler betimsel analiz yöntemiyle çözümlenmiştir. Betimsel analizde "veriler daha önceden belirlenmiş temalara göre sınıflandırılır, özetlenir ve yorumlanır. Bulgular arasında neden-sonuç ilişkisi kurulur ve gerekirse olgular arasında karşılaştırmalar yapılır" (Yıldırım ve Şimşek, 2008, s. 224). Bu çalışmada betimsel analizin aşamaları doğrultusunda Cemil Kavukçu'nun çocuk okurlara yönelik yazdığı yapıtlarının tamamı (10) Prof. Dr. Sedat Sever'in Çocuk ve Edebiyat adlı kitabında yer alan çocuk yazınının temel öğeleri (konu, ileti, karakter, dil ve anlatım ile resim) yönünden incelenmiştir. Her bir temel öğe alan uzmanının görüşleri doğrultusunda toplam 15 alt kategoriye ayrılmıştır. Çalışmada incelenen yapıtlar çocuk yazınının temel öğeleri ışığında okunarak her bir kategoriye ilişkin kesitler kayıt altına alınmıştır. Çalışmada güvenilirliği sağlama adına, oluşturulan her bir kategorinin birer alt ögesine ilişkin alan uzmanı görüşü alınmıştır. Araştırmacıların ve alan uzmanının kayıt altına aldığı kesitlerin frekans



değerlerinin birbirini destekler nitelikte olduğu görülmüştür. Bu durum çalışmanın geçerliğini sağlamıştır. Araştırmada yapıtlar gerekli özelliklerin gözden kaçırılmamasına dikkat edilerek farklı zamanlarda tekrar tekrar okunmuş, notlar alınmış, bunlar alan uzmanının görüşüne sunulmuş ve gerekli düzenlemeler yapılmış ve uzlaşa sağlanarak çalışma son haline getirilmiştir. 10 yapıtın her bir kategoriye ilişkin elde edilen verileri frekans ve yüzdelik değer olarak tablolar halinde sunulmuştur. Aynı zamanda tablolar yorumlanırken çalışmada yapıtların içeriklerinden örnek kesitler sunulmuş ve araştırmanın güvenilirliği artırılmıştır.

### 3. Bulgular

#### 3.1. Konu

Araştırmanın 1. sorusu "Cemil Kavukçu'nun yapıtları, konu özelliği açısından nasıl bir görünüm ortaya koymaktadır?" biçiminde oluşturulmuştur. Bu araştırma sorusuna ilişkin bulgular Tablo 1, Tablo 2 ve Tablo 3'te sunulmuştur.

##### 3.1.1. Yapıtlarda Yer Alan Konular

**Tablo 1.** Yapıtlarda Yer Alan Konular ile İlgili Betimsel Değerler

Konular	Frekans	Yüzde
Arkadaşlık İlişkileri	10	11,23
Aile İlişkileri	10	11,23
İnsan-Doğa İlişkileri	10	11,23
Birey-Toplum İlişkileri	7	7,86
Çocuk-Yetişkin İlişkileri	10	11,23
İnsan-Uzaylı İlişkileri	1	1,12
Barışseverlik	2	2,24
Aşk	2	2,24
Yardımseverlik	5	5,61
Özgünlük	3	3,37
Sorumluluk	10	11,23
Çevre Kirliliği	2	2,24
Dayanışma	5	5,61
Fantastik	3	3,37
İnsan-Hayvan İlişkileri	8	8,98
Özlem	5	5,61
Çocuk-Oyun Oyuncak İlişkisi	3	3,37
Macera Tutkusu	2	2,24
Yazma Sevgisi	2	2,24
Özgürlük	3	3,37
Vefa	3	3,37
Ergenlik	1	1,12
Okuma Sevgisi	2	2,24





**Tablo 1.** Devam

Eğitim Sistemi	1	1,12
Öğretmen-Öğrenci İlişkileri	6	6,74
Kıskançlık	3	3,37
Hayal gücü	6	6,74
Yaz Tatili	3	3,37
Toplam	89	100

Tablo 1’de yapıtlarda yer alan konularla ilgili betimsel değerlere yer verilmiştir. Buna göre en çok (10) arkadaşlık ilişkileri, insan-doğa ilişkileri, sorumluluk, çocuk-yetişkin ilişkileri konularına değinildiği görülmektedir.

Aşağıda, Tablo 1’de yer alan ulamlara yönelik kesite yer verilmektedir.

Havhav Kardeşliği-Bopato 1 yapıtının Barınak bölümünde Pamuk; küçük, zayıf, mutsuz bir köpek görür, ona destek olmak için onunla arkadaş olmak ister. Bobo’ya bu küçük köpektan söz eder. Arkadaş olmalarının ardından Topik adlı küçük köpeğin değişimi gözlemlenir. Değişimin kaynağı olan arkadaşlık ilişkisinin güç veren yönü üzerinde durulur:

“Bobo burada küçücük bir köpek gördüm. O kadar üzgün ve mutsuzdu ki, tek başına bir köşeye çekilmiş yalnızca ağlıyordu. Hiçbir şey yemiyor olacak ki, bir deri bir kemik kalmış. Onun arkadaşına, dosta ihtiyacı var.”

“Gidip tanışalım, dedi Bobo.

Öyle dalgındı ki yanına yaklaştıklarında onları fark etmemişti bile ufak tefek köpek.

(...)

“Bana büyük destek oldunuz, yaşama sevinci verdiniz.”

“Artık üçümüz tek bir köpek gibiyiz. Bundan sonra adımız da BOPATO.” (s.97-102)

### 3.1.2. Konuyu Yapılandıran Ögelerden Çatışma Türleri

**Tablo 2.** Konuyu Yapılandıran Ögelerden Çatışma Türleri ile İlgili Betimsel Değerler

Çatışma Türleri	Frekans	Yüzde
Kişi-Kişi Çatışması	71	60,16
Kişinin Kendisiyle Olan Çatışması	29	24,57
Kişi-Doğa Çatışması	15	12,71
Kişi-Toplum Çatışması	3	2,54
Toplam	118	100

Tablo 2’de konuyu yapılandıran ögelerden çatışma türleri ile ilgili betimsel değerlere yer verilmektedir. Buna göre incelenen yapıtlarda konuyu yapılandıran ögelerden çatışma türleriyle ilgili toplam 118 çatışma bulunmaktadır. Yapıtlarda en çok kişi-kişi çatışmasına (% 60,16) yer verildiği görülmektedir.

Aşağıda, Tablo 2’de yer alan ulamlarla ilgili kesite yer verilmiştir:

Siyah Rüya Taşı adlı yapıtın Emre’nin Sırrı bölümünde Emre okul çıkışında yaşlı bir adama yardım eder ve bunun sonucunda eve gecikir. Eve geldiğinde bu durum Emre ve annesinin





arasında gerginlik yaşanmasına neden olur:

"Tamam o zaman, madem bu konuda ısrarcısın baştan sona anlatayım. Okuldan çıkmış eve doğru yürüyordum, dedi Emre, "trafik ışıklarının yanından geçerken biri seslendi."

"Ne diye seslendi? Emre mi dedi sana?"

"Hayır anne, adımın nerden bilecek ki, 'Yavrum bir bakar mısın dedi,' dedi"

"Senden başka yardım isteyeceği kimse yok muydu?"

"Yoktu ya, o sırada yalnız ben geçiyordum oradan."

"Derdi neymiş?"

"Öyle deme anne! Adam dedemden bin kat yaşlı biri. Gözleri de iyi görmüyormuş."

(...)

"Oğlum, gözleri iyi görmüyor diyorsun ama seni nasıl görüyor adam."

"Adam kör demedim ki anne! dedi Emre, sinirlenmişti." (s.16)

### 3.1.3. Konunun Yapılandırılmasını Zayıflatan Ögeler

**Tablo 3.** Konunun Yapılandırılmasını Zayıflatan Ögeler ile İlgili Betimsel Değerler

Konunun Yapılandırılmasını Zayıflatan Ögeler	Frekans	Yüzde
Abartılmış Merak	-	-
Rastlantısallık	14	77,77
Duygusallık	4	22,22
Toplam	18	100

Tablo 3'te konunun yapılandırılmasını zayıflatan ögeler ile ilgili betimsel değerler yer almaktadır. Bu tabloya göre yapıtlarda rastlantısallık ögesi 14 kez, duygusallık ögesi 4 kez görülmekteyken abartılmış merak ögesinin bulunmadığı anlaşılmaktadır.

Aşağıda rastlantısallık ögesiyle ilgili kesit verilmiştir:

Özgürlüğe Kaçış- BOPATO 2 adlı yapıtın Burcu bölümünde Burcu, hafta sonu etkinliği olarak televizyon izleyecektir. Televizyonda hangi programların olduğunu öğrenmek için babasının gazetesini alır. Rastlantı sonucu, gazetede yer alan bir fotoğrafta, bir yıl önce anne ve babasının kendisine öldüğünü söyleyerek barınağa verdikleri köpeği Topik'i görür:

"Topik!" diye çığlık attı. O olması mümkün değildi; çünkü topik yaşamıyordu. İkiz kardeşi gibi benziyordu fotoğraftaki köpek.

"Canım" dedi. Gazeteyi öptü.

Sonra da fotoğrafın konusu olan yazının başlığını okudu:

"ŞİKÂYET ÜZERİNE HAYVAN BARINAKLARI DENETLENDİ."

(...)

"Baba!"

"Söyle güzelim."

"Gazetede ki şu resme bakar mısın?"

"Bakarım güzelim; ama şu anda haberleri izliyorum."

"Lütfen baba... Hemen, şimdi bakmanı istiyorum."

"Seni mi kıracağım birtanem, baktım."



Babasının yüzü birden allak bullak oldu. Bu kadar mı şanssızlık olurdu. Evet, resimdeki köpek Topik'ti." (s.64-67)

### 3.2. Karakter

Araştırmanın 2. sorusu "Cemil Kavukçu'nun yapıtları, karakterler açısından nasıl bir görünüm ortaya koymaktadır?" biçiminde oluşturulmuştur. Bu araştırma sorusuna ilişkin bulgular Tablo 4, Tablo 5 ve Tablo 6'da sunulmuştur.

#### 3.2.1. Karakterlerin Geliştirilmesi

**Tablo 4.** Karakterlerin Geliştirilmesi ile İlgili Betimsel Değerler

Karakter Gelişimi	Frekans	Yüzde
Davranışlarla ve Eylemlerle Geliştirilme	78	18,26
Konuşma Yoluyla Geliştirilme	101	23,65
Fiziksel Özellikler Yoluyla Geliştirilme	14	3,27
Diğer Karakterlerin Yorumuyla Geliştirilme	79	18,50
Yazarın Yorumuyla Geliştirilme	155	36,29
Toplam	427	100

Tablo 4'te karakterlerin geliştirilmesi ile ilgili betimsel değerlere yer verilmektedir. Buna göre toplam 427 karakter geliştirilmesi bulunmaktadır. Yapıtlarda en çok kullanılan karakter geliştirme yolunun yazarın yorumuyla geliştirilme (%36,29) olduğu görülmektedir.

Aşağıda, Tablo 4'te yer alan ulamlarla ilgili kesite yer verilmiştir:

Havhav Kardeşliği – Bopato 1 adlı yapıtın Pamuk'la Bobo'nun Hikayesi bölümünde Bobo'nun şefkatli aynı zamanda cesur karakter özellikleri taşıması, davranışlarıyla ve eylemleriyle okura sezdirilir:

Bobo kendi payını da Pamuk'a ayırdı. Önce onun karnı doymalıydı.

"Hadi bakalım," dedi sevgiyle, "sonunda yiyecek bulduk. Karnını güzelce doyor."

Makarna ve tavuk kemiklerini yerlerken çevrelerinin kuşatıldığını anlamamışlardı bile. İlk fark eden Siyah Köpek oldu.

"Kaçın" diye bağırdı.

Bağırır bağırılmaz fırladı. Ardından da Kavgacı Köpek. Her biri bir yana saçılmıştı. Hızla koşan Bobo bir an durup ardına baktı. Pamuk yoktu. Boz Köpek,

"Ne yapıyorsun Bobo!" dedi, "Durma kaç..."

"Pamuk yok!"

"Herkes kendi canının derdinde, Boşver Pamuk'u, kaç Bobo!"

Bobo o anda kimseyi dinleyecek durumda değildi. Geri dönüp koşmaya başladı. Sürüsünü kurtlara karşı koruduğu, onlarla ölümüne dövuştüğü günlerdeki gibiydi. Kimse Pamuk'a zarar veremezdi. (s.91-93)



### 3.2.2. Yapıtlarda Yer Alan Devingen ve Durağan Karakterler

**Tablo 5.** Yapıtlarda Yer Alan Devingen-Durağan Karakterler ile İlgili Betimsel Değerler

Karakter Özellikleri	Frekans	Yüzde
Devingen Karakterler	26	38,80
Durağan Karakterler	41	61,19
Toplam	67	100

Tablo 5'te yapıtlarda yer alan devingen-durağan karakterler ile ilgili betimsel değerlere yer verilmektedir. Buna göre yapıtlarda durağan karakterlerin (%61,19) daha çok yer aldığı görülmektedir.

Aşağıda, Tablo 5'te yer alan ulamlarla ilgili kesitlere yer verilmiştir:

Kafeste Bir Topik- BOPATO 3 adlı yapıtın Pamuk Görevde bölümünde Çalı karakteri devingen karakter özelliğiyle okurun karşısına çıkmaktadır. Fakat bu devingenlik bir anda olmaz. Çalı, barınaktan kaçtıktan sonra dostu olduğunu sandıklarının kendisinden ayrılması ile her şeyi yeniden düşünür. Barınakta dış bilemediği BOPATO' ya karşı yanlış hareketlerde bulunduğu karar verir. Çalı, BOPATO' ya, barındaki davranışlarının nedeninin sevgisizlik olduğunu açıklar. Dostluğun, dayanışmanın dönüştürücü etkisi devingen Çalı karakteri üzerinden görülür:

“Sokaklarda, çöplüklerde yaşadım, kavga ettim, her türlü köpek tanıdım ama senin gibi biriyle ilk kez karşılaştım Bobo. Bana düşmanca davranmadın, yanına geldiğimde dışlamadın, anladın yalnızca. Bu davranışın karşısında çok ezildim, biliyor musun? Ben böyle şeylere alışık değilim ki. Sokaklar bana her şeyin kaba kuvvetle çözüleceğini öğretti. Sevgi diye bir şey yoktu. Yaşamak için herkes birbirine düşmandı. Ne sevdim ne de sevildim. Sen bana bir şey gösterdin Bobo. Barınakta bir yandan sana dış biliyor, bir yandan korkuyor bir yandan da Pamuk'la Topik'e sahip çıkmanı anlamaya çalışıyordum. Kafam çok karışmıştı. Çünkü anlayamıyordum. Kaçtıktan sonra, dost olduklarını sandıklarım beni terk edince her şeyi yeniden düşündüm.” (s.63-66)

(...)

“Seni yanlış tanıdım Çalı, meğer ne yürekli bir köpekmişsin,” dedi.

“Üzülme Pamuk, tanıdığında ben zaten yanlış bir köpektim. Sizin dostluğunuz, dayanışmanız bana çok şey öğretti bana. Şimdi ne olur kaçın,” diye inledi Çalı, “kurtulun.” (s.77)

### 3.2.3. Yapıtlarda Yer Alan Açık ve Kapalı Karakterler

**Tablo 6.** Yapıtlarda Yer Alan Açık-Kapalı Karakterlerle İlgili Betimsel Değerler

Karakter Özellikleri	Frekans	Yüzde
Açık Karakterler	65	30,80
Kapalı Karakterler	146	69,19
Toplam	211	100

Tablo 6'da yapıtlarda yer alan açık-kapalı karakterler ile ilgili betimsel değerlere yer verilmektedir. Buna göre yapıtlarda kapalı karakterlere (%69,19) daha fazla yer verildiği

görülmemektedir.

Yeşilcik adlı yapıtta Neriman Teyze açık karakter özelliği göstermektedir.

Neriman Teyze; yaşadığı evi, geçmiş yaşamı, çocukluğu, ailesi, çevresi, ilgileri, vb. birçok açıdan yazarın yorumuyla ve karakterin kendi konuşması yoluyla okura tanıtılır:

Evi küçücük, kutu gibi. Salonun penceresinden, aşağıdaki büyük park olduğu gibi görünüyor.

(...)

Buraya taşınınca çok mutlu olmuştu Neriman Teyze. Onun bütün istediği penceresi, masal gibi geçen çocukluğunu hatırlatan, manzaralı, balkonlu bir evdi. Çocukluğu ve genç kızlığı iki katlı bir evde geçmişti. Önde, taş döşeli bir avlu, avlunun ortasında da şimşirlerle çevrili bir çiçeklik vardı. Annesi çiçeği çok severdi. Gül, yıldızçiçeği, kasımpatı, aslanağzı, zambak... Neler yoktu ki ama Neriman Teyze en çok hanımelinin kokusunu severdi. Yaz akşamları masa, avluya çıkarılır, orada yemek yenirdi. Cırcırböceklerinin korosuna bayılırdı. Geceyi sevinçle karşılayan böceklerdi onlar. Avlu ile arka bahçe arasında alçak bir duvar vardı. Taraba denen, yan yana dizilmiş tahtalarla çevrili arka bahçe çok büyüktü. Birçok meyve ağacı vardı. Ağaçlara tırmandığı, dalından dut, erik yediği olgunlaşmış armutları koparıp dişlediği, kuş sesleriyle uyandığı bir çocukluktu onunki. (s.9-10)

İlginç Bir Şey Yapmalıyız adlı yapıtta yer alan arka planda kalıp dar bir rol üstlenen bazı kapalı (geliştirilmemiş) karakterler şunlardır. Söz konusu yapıtta okur, "Savcı'nın kızı Nazlı, Hakan'ın ablası Tuğçe, Kadriye Teyze, Hakan'ın annesi Nezihe, Hakan'ın babası, Tarihi Eser kaçakçıları" gibi kapalı (geliştirilmemiş) karakterlerle karşılaşır. Savcı'nın kızı nazlı kişiliğiyle, Hakan'ın annesi Nezihe şefkatli kişiliğiyle, Kadriye Teyze yeğenlerini seven sevimli teyze kişiliğiyle, Hakan'ın ablası Tuğçe bilgisayarda zaman geçirmeyi seven yönü ile Hakan'ın Babası suçlayıcı kişiliğiyle, Tarihi Eser kaçakçıları Hıdır, İbo paragöz kişilikleri ile okura tanıtılmaktadır.

### 3.3. İleti

Araştırmanın 3. sorusu "Cemil Kavukçu'nun yapıtları, içerdiği iletiler açısından nasıl bir görünüm ortaya koymaktadır?" biçiminde oluşturulmuştur. Bu araştırma sorusuna ilişkin bulgular Tablo 7'de sunulmuştur.

#### 3.3.1 Yapıtlarda Yer Alan Açık ve Örtük İletiler

**Tablo 7.** Yapıtlarda Yer Alan Açık ve Örtük İletiler ile İlgili Betimsel Değerler

İletiler	Frekans	Yüzde
Açık İletiler	92	29,96
Örtük İletiler	215	70,03
Toplam	307	100

Tablo 7'de yapıtlarda yer alan iletilerle ilgili betimsel değerlere yer verilmektedir. Buna göre yapıtlarda örtük iletilerin (%70,03) daha fazla yer aldığı görülmektedir.

Aşağıda yapıtlarda yer alan açık ileti ile ilgili kesite yer verilmektedir.

İlginç Bir Şey Yapmalıyız adlı yapıtın Komiser Hüsnü Amca bölümünde başkasına ait bir



mekâna izinsiz girmenin doğru olmadığı iletisi Komiser Hüsnü Amca ile Tunç'un karşılıklı konuşmaları üzerinden okura sunulur:

"Tunç anlatırken Hüsnü Amca araya girip aklına takılan yerleri soruyordu.

"Peki, oğlum," dedi, "durup dururken o eve niye girdiniz? Başkasına ait bir mekâna izinsiz girmenin suç olduğunu bilmiyor musunuz?"

"Ama orada kimse yaşamıyor ki," dedi Tunç, "içinde ne insan ne de eşya var; niye suç olsun ki?"

"İçinde kimse yaşasın yaşamasin, oranın bir sahibi var." (s.94)

Örtük iletiye yer verilen kesit şu biçimdedir:

Berk'in Gizli Gücü adlı yapıtın Berk'in Tedirginliği bölümünde Berk'in annesinin okuldan eve gelen Berk'e uyarısı, örtük bir biçimde vermiş olduğu "Komşuları rahatsız eden davranışlardan kaçınmalıyız." iletisidir:

"Okul nasıldı? Çok mu yoruldun bugün?"

Omzunu silkti Berk. Ayaklarına terliğini geçirdi.

Çantasını sürükleyerek odasına doğru yürüdü. Annesi de peşindeydi. Çok geçmeden alt kattan sesler geldi. Madam Anahit'in uyarı bastonunun sesi idi bu. Berk umursamadı.

"Berk'çiğim çantanı kaldırır mısın?" dedi annesi. Berk bir şey demeden çantayı kucağına aldı. (s.51)

### 3.4. Dil ve Anlatım

Araştırmanın 4. sorusu "Cemil Kavukçu'nun yapıtları, dil ve anlatım açısından nasıl bir görünüm ortaya koymaktadır?" biçiminde oluşturulmuştur. Bu araştırma sorusuna ilişkin bulgular Tablo 8, Tablo 9, Tablo 10, Tablo 11 ve Tablo 12'de sunulmuştur.

#### 3.4.1 Yapıtlarda Yer Alan Yabancı Sözcükler

**Tablo 8.** Yapıtlarda Yer Alan Yabancı Sözcükler ile İlgili Betimsel Değerler

Yabancı Sözcüklerin Yer Aldığı Yapıtlar	Frekans	Yüzde
Berk'in Gizli Gücü	1	2,5
Bir Öykü Yazalım Mı?	1	2,5
Bopato-1 Havhav Kardeşliği	5	12,5
Bopato-2 Özgürlüğe Kaçış	3	7,5
Bopato-3 Kafeste Bir Topik	3	7,5
İlginç Bir Şey Yapmalıyız	13	32,5
Masal Kurma Oyunu	5	12,5
Siyah Rüya Taşı	6	15
Yeşilcik	2	5
Yolun Başındakiler	1	2,5
Toplam	40	100

Tablo 8'de yapıtlarda yer alan yabancı sözcüklerle ilgili betimsel değerlere yer verilmektedir. Buna göre yapıtlarda 62 yabancı sözcüğün yer aldığı görülmektedir. İlginç Bir Şey Yapmalıyız

(%32,5), Masal Kurma Oyunu (%12,5) ve Siyah Rüya Taşı (%15) adlı yapıtlarda yabancı sözcüklerin daha çok yer aldığı anlaşılmaktadır.

Aşağıda, yapıtlarda yer alan yabancı sözcüklere ilişkin kesite yer verilmektedir.

Siyah Rüya Taşı adlı yapıtın Emre'nin Sırrı adlı bölümünde Emre ve annesinin karşılıklı konuşmasında Türkçe karşılığı "başlık" olan Fransızca "kapüşon" sözcüğü kullanılmaktadır:

"Sabah giderken ıslandın mı?"

"Yok anne, kapüşonumu başıma geçirdim." (s.12)

### 3.4.2 Yapıtlarda Yer Alan Benzetme Sanatı

**Tablo 9.** Yapıtlarda Yer Alan Benzetme Sanatı ile İlgili Betimsel Değerler

Benzetme Sanatının Yer Aldığı Yapıtlar	Frekans	Yüzde
Berk'in Gizli Gücü	42	10,65
Bir Öykü Yazalım Mı?	25	6,34
Bopato-1 Havhav Kardeşliği	21	5,32
Bopato-2 Özgürlüğe Kaçış	14	3,55
Bopato-3 Kafeste Bir Topik	22	5,58
İlginç Bir Şey Yapmalıyız	40	10,15
Masal Kurma Oyunu	31	7,86
Siyah Rüya Taşı	32	8,12
Yeşilcik	48	12,18
Yolun Başındakiler	119	30,20
Toplam	394	100

Tablo 9' da yapıtlarda yer alan benzetme sanatı ile ilgili betimsel değerlere yer verilmektedir. Buna göre benzetme sanatının toplam 394 kez kullanıldığı görülmektedir. Yolun Başındakiler adlı yapıtta (%30,20) benzetme sanatının daha çok yer aldığı görülmektedir.

Aşağıda, yapıtlarda kullanılan benzetme sanatına ilişkin kesitlere yer verilmektedir.

Yolun Başındakiler adlı yapıtta benzetme sanatıyla ilgili kesit:

Makine, saçlarını önündeki beyaz örtüye dökerken, biçilen yonca tarlasına benziyordu kafası. (s.46)

Masal Kurma Oyunu adlı yapıtta benzetme sanatıyla ilgili kesit:

Küçük tavus kuşu kuyruğunu yelpaze gibi açınca, her yer rengârenk ışıkla dolmuş. (s.32)

Yeşilcik adlı yapıtta benzetme sanatıyla ilgili kesit:

Orada dalları yere kadar inen nazlı bir söğüt ağacı vardı, "ben ona gelin ağacı" derdim. Bir duvak gibiydi. Rüzgâr estiğinde salınmaz da ninni söylerdi sanki. (s.68)

### 3.4.3. Yapıtlarda Yer Alan Deyimler



**Tablo 10.** Yapıtlarda Yer Alan Deyimler ile İlgili Betimsel Değerler

Deyimlerin Yer Aldığı Yapıtlar	Frekans	Yüzde
Berk'in Gizli Gücü	116	7,37
Bir Öykü Yazalım Mı?	105	6,67
Bopato-1havhav Kardeşliği	165	10,49
Bopato-2 Özgürlüğe Kaçış	100	6,36
Bopato-3 Kafestebir Topik	112	7,12
İlginç Bir Şey Yapmalıyız	204	12,97
Masal Kurma Oyunu	110	6,99
Siyah Rüya Taşı	170	10,81
Yeşilcik	130	8,26
Yolun Başındakiler	360	22,90
Toplam	1572	100

Tablo 10'da yapıtlarda yer alan deyimlerle ilgili betimsel değerlere yer verilmektedir. Buna göre yapıtlarda toplam 1572 deyim yer aldığı anlaşılmaktadır. Yolun Başındakiler (%22,90) adlı yapıtta deyimlerin daha çok yer aldığı görülmektedir. Aşağıda yapıtlarda kullanılan deyimlerle ilişkin kesitlere yer verilmektedir.

Masal Kurma Oyunu adlı yapıtta yer alan deyimlerle ilgili kesitler şunlardır:

Koca kafalı bir tekir kedi fırsat kollarcasına onlara bakıyordu. (s. 19)

(...)

Nurç sudan çıkınca kuvvetlice silkelenmiş; tüylerini parlatıp kendine çeki düzen verdikten sonra görevini yapmanın huzuruyla sarayın yolunu tutmuş. (86-87)

Siyah Rüya Taşı adlı yapıtta yer alan deyimlerle ilgili kesitler şunlardır:

Emre'nin yine burun kıvracağını biliyordu. (s. 10)

(...)

"Mert var ya," dedi Ufuk, "kafayı uzaylılarla bozmuş."(s. 40)

#### 3.4.4. Yapıtlarda Yer Alan Atasözleri

**Tablo 11.** Yapıtlarda Yer Alan Atasözleri ile İlgili Betimsel Değerler

Atasözlerinin Yer Aldığı Yapıtlar	Frekans	Yüzde
Berk'in Gizli Gücü	-	-
Bir Öykü Yazalım Mı?	-	-
Bopato-1 Havhav Kardeşliği	-	-
Bopato-2 Özgürlüğe Kaçış	-	-
Bopato-3 Kafeste Bir Topik	-	-
İlginç Bir Şey Yapmalıyız	-	-
Masal Kurma Oyunu	-	-
Siyah Rüya Taşı	-	-
Yeşilcik	-	-
Yolun Başındakiler	1	100
Toplam	1	100





Tablo 11’de yapıtlarda yer alan atasözleri ile ilgili betimsel değerlere yer verilmektedir. Buna göre yapıtlarda toplam 1 atasözünün yer aldığı görülmektedir. Yolun Başındakiler (%100) adlı yapıtta 1 atasözünün yer aldığı saptanırken geri kalan 9 yapıtta atasözlerinin yer almadığı görülmektedir.

Aşağıda Yolun Başındakiler adlı yapıtta yer alan atasözü ile ilgili kesite yer verilmektedir:

“Ama Hatice hiç yüz vermiyordu. Vermezdi tabii. Bir ipte iki cambaz oynar mıydı?” ( s. 27).

### 3.4.5 Yapıtlarda Yer Alan Betimlemeler

**Tablo 12.** Yapıtlarda Yer Alan Betimlemeler ile İlgili Betimsel Değerler

Betimlemelerin Yer Aldığı Yapıtlar	Frekans	Yüzde
Berk’in Gizli Gücü	10	9,80
Bir Öykü Yazalım Mı?	12	11,76
Bopato-1 Havhav Kardeşliği	14	13,72
Bopato-2 Özgürlüğe Kaçış	7	6,86
Bopato-3 Kafeste Bir Topik	5	4,90
İlginç Bir Şey Yapmalıyız	5	4,90
Masal Kurma Oyunu	5	4,90
Siyah Rüya Taşı	5	4,90
Yeşilcik	19	18,62
Yolun Başındakiler	20	19,60
Toplam	102	100

Tablo 12’de yapıtlarda yer alan betimlemelere ilişkin betimsel değerlere yer verilmektedir. Buna göre yapıtlarda toplam 102 betimleme yer aldığı görülmektedir. Yolun Başındakiler (%19,60) adlı yapıtta betimlemeler daha çok yer almaktadır.

Aşağıda yapıtlarda yer alan betimlemelerle ilgili kesite yer verilmektedir.

Berk’in Gizli Gücü adlı yapıtın Rüzgârlı Bir Gün bölümünde, Berk’in evinin bulunduğu sokak ile okul sokağı karşılaştırılır ve okul sokağının önündeki ağaçlar betimlenir:

Okul sokağı, Berklerinkinden daha geniştir. Evlerin önünde boyu çok uzun olmayan ağaçlar dizilmişti sıra sıra. Kiminin sadece gövdesiyle dalları vardı. Yapraklarının önce rengi değişmiş, sonra kopup uçuşarak yerlere düşmüştü. Kimi ağaçların yaprakları ise yeşil iğneler gibiydi. Onları rüzgâr bile dökemiyordu. Berk’in ayakları gibi kıpır kıpırdılar. Yaprakların dallarından kopup koşmak istediklerini ama kocaman ağacın buna izin vermediğini düşünüyordu Berk. (s.12)

### 3.5. Resim

Araştırmanın 5. sorusu “Cemil Kavukçu’nun yapıtları, resimler açısından nasıl bir görünüm ortaya koymaktadır?” biçiminde oluşturulmuştur. Bu araştırma sorusuna ilişkin bulgular Tablo 13, Tablo 14 ve Tablo 15’de sunulmuştur.

#### 3.5.1. Kapak Resmi ile Konusu Örtüşen ve Örtüşmeyen Yapıtlar



**Tablo 13.** Yapıtlarda Kullanılan Kapak Resimlerinin Konuyla Örtüşmesi ile İlgili Betimsel Değerler

Kapak Resminin ve Konunun Örtüşme Durumu	Frekans	Yüzde
Kapak Resmi ve Konusu Örtüşen Yapıtlar	8	80
Kapak Resmi ve Konusu Örtüşmeyen Yapıtlar	2	20
Toplam	10	100

Tablo 13' te yapıtlarda kullanılan kapak resimlerinin konuyla örtüşmesi ile ilgili betimsel değerlere yer verilmektedir. Buna göre kapak resmi ile konusu örtüşen yapıtların (%80) daha çok olduğu görülmektedir.

Aşağıda yapıtlarda kullanılan kapak resimleriyle ilgili kesite yer verilmektedir.



**Şekil 1.** İlginç Bir Şey Yapmalıyız Adlı Yapıtın Ön ve Arka Kapak Resmi

İlginç Bir Şey Yapmalıyız adlı yapıtta, okulların yaz tatiline girmesi ile Hakan ve Tunç boşluğa düşer. Tunç, ilginç bir şey yapmak için macera arayışına girer. Bu nedenle teyzesinin arka bahçesinin yanında olan ve kimsenin yaşamadığı yıkık dökük bir eve girmek için Hakan'ı ikna eder. Yapıtta Tunç ve Hakan'ın eski eve girmeleri sonucunda başlarına gelenler anlatılmaktadır.

Yapıtın ön kapağında sırt sırta vermiş iki erkek çocuğu canları sıkın bir biçimde oturarak resmedilmektedir. Bu iki erkek çocuğu Hakan ve Tunç'u, arka plandaki penceresi kırık şeklinde resmedilen ev Hakan ve Tunç'un macera olsun diye girdikleri evi, yapıtın sağındaki ağaç Tunç'un teyzesinin bahçesindeki dut ağacını somutlamaktadır. Bundan hareketle yapıtın kapak resmi ve yapıtın konusunun örtüştüğü görülmektedir.

### 3.5.2 Anlatıları Somutlayabilen ve Somutlayamayan Resimler

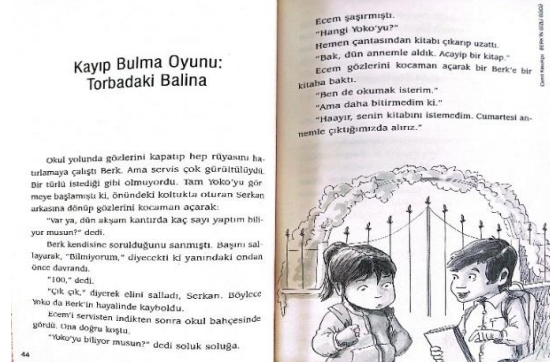
**Tablo 14.** Yapıtlarda Kullanılan Resimlerin Anlatıları Somutlaması ile İlgili Betimsel Değerler

Resimlerin Anlatıları Somutlama Durumu	Frekans	Yüzde
Anlatıları Somutlayabilen Resimler	144	89,44
Anlatıları Somutlayamayan Resimler	17	10,55
Toplam	161	100



Tablo 14’te yapıtlarda kullanılan resimlerin anlatıları somutlaması ile ilgili betimsel değerlere yer verilmektedir. Buna göre anlatıları somutlayabilen resimlerin (%89,44) daha çok olduğu anlaşılmaktadır.

Aşağıda yapıtlarda kullanılan resimlerin anlatıları somutlaması ile ilgili kesite yer verilmektedir.



Şekil 2. Ecem Ve Berk'in Kitap Hakkında Konuşmaları (Berk'in Gizli Gücü, s. 44-45)

Şekil 2’de Berk’in Ecem’e okul çıkışında bir kitap gösterdiği görülmektedir. Gözleri kocaman bir biçimde çizilerek şaşkınlığı yüzüne yansıtılan Ecem’in kitaba baktığı görülmektedir. Berk’in elinde bulunan kitap hakkında Ecem ile konuşmasını aktaran anlatıyı, resim etkin biçimde somutlamaktadır.

### 3.5.3. Doğru Konumlandırılmış ve Doğru Konumlandırılmamış Resimler

Tablo 15. Yapıtlarda Kullanılan Resimlerin Kullanıldığı Yer ile İlgili Betimsel Değerler

Resmin Kullanıldığı Yerler	Frekans	Yüzde
Doğru Konumlandırılmış Resimler	153	93,86
Doğru Konumlandırılmamış Resimler	10	6,13
Toplam	163	100

Tablo 15’te yapıtlarda kullanılan resimlerin kullanıldığı yer ile ilgili betimsel değerlere yer verilmektedir. Buna göre doğru konumlandırılmış resimlerin (%85,46) daha çok olduğu anlaşılmaktadır.

Aşağıda yapıtlarda kullanılan resimlerin konumlandırılmasıyla ilgili kesite yer verilmektedir.





**Şekil 3. Tuğçe'nin Bilgisayar Başında Oturduğu, Tunç'un Eve Gelişi (İlginç Bir Şey Yapmalıyız s.58-59)**

Şekil 3'te Tunç'un eve geldiği zaman salonda, ablası Tuğçe'yi tekli koltukta, bilgisayar başında görmesi betimlenir. Resim betimlemenin bulunduğu anlatının sağ yüzündedir, doğru konumlandırılmaktadır.

#### 4. Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Cemil Kavukçu'nun yapıtlarını çocuk yazınının temel öğeleri açısından değerlendirmeyi amaçlayan bu araştırmadan elde edilen bulgulardan biri Cemil Kavukçu'nun en çok aile, arkadaşlık, insan-doğa ilişkileri ve sorumluluk sahibi olma konularına yer verdiği yönündedir. İnceleme sonucunda en az ele alınan konuların ise insan-uzaylı ilişkileri, ergenlik ve eğitim sistemi olduğu saptanmıştır. Aydın ve Uzun'un (2020) Cemil Kavukçu'nun yapıtlarını incelediği çalışmasında yazarın çocuklara seslenebilecek, çocukların güncel yaşamı ile uyumlu gerçekçi bir konu seçimi yapmış olduğu belirtilmiştir. Okay da (2020) Cemil Kavukçu'nun yapıtlarını incelediği çalışmasında yazarın çocuk okurlara duyumsattığı temaları insan sevgisi, doğa sevgisi, hayvan sevgisi, dostluk, yardımseverlik ve komşuluk olarak belirtmiştir. Bu veriler ışığında, Cemil Kavukçu'nun söz konusu konuları çocukların gerçek yaşamda karşılaşılabileceği durum ya da olaylardan seçmiş olması çocuk okurun gerçek yaşama hazırlanmasını destekleyeceği düşünülmektedir.

Bu araştırma sonucunda elde edilen bir diğer bulgu ise Cemil Kavukçu'nun yapıtlarında çatışma türlerinden en çok kişi-kişi çatışmasına, en az ise kişi-toplum çatışmasına yer vererek konuyu yapılandırdığı yönündedir. Aydın ve Uzun da (2020) Kavukçu'nun inandırıcı karakterlere yer verdiğini belirtmiştir. Bunu, karakterlerin yetişkinlere büyüdüklerini kanıtlama çabalarındaki çatışmalar ve yer yer yaşlıları ile yaşadıkları çatışmalar ile sağladığını aktarmıştır. Okay (2020) çalışmasında Cemil Kavukçu'nun çocuk yapıtlarının kurgusunun tematik güç-karşı güç çatışması üzerine kurulduğunu belirtmiştir. Bu veriler ışığında, yapıtların çocuk okurun anlatıdaki gerilimi duyumsayabileceği ve çocuğun çatışmayı yaşayan kişi ile özdeşim kurabileceği nitelikte olduğu düşünülmektedir. Bu durum aynı zamanda Kavukçu'nun yapıtlarının çocuk okurda merak unsurunu diri tutarak okuma isteği



duyabileceği yapıtlar olduğunu destekler niteliktedir.

Bu araştırmadan elde edilen bir diğer bulgu, Cemil Kavukçu'nun yapıtlarının konunun yapılandırılmasını zayıflatan öğelerden rastlantısallık ve duygusallık öğelerini içerdiği yönündedir. Yapıtlarda rastlantısallık ögesi daha fazla yer alırken abartılmış merak ögesi bulunmamaktadır. Okay (2020) araştırmasında Cemil Kavukçu'nun yapıtlarında duygusallık ögesinin varlığı bulgusunu desteklemektedir. Aydın ve Uzun'un (2020) Cemil Kavukçu'nun yapıtlarını incelediği çalışmada bu yapıtlarda abartılmış merak ögesinin ve olayların çözümünde rastlantısallıkların yer almadığı saptanmıştır. Abartılmış merak ögesinin yer almadığının belirtilmiş olması bu araştırma sonucunda elde edilen bulguları desteklerken rastlantısallık ögesinin yer almadığının belirtilmiş olması ise desteklememektedir. Han'ın (2022) çalışmasında rastlantısallığın varlığını belirtmiş olması bu çalışmanın bulgularını desteklemiştir. Aynı biçimde Tekin de (2021) kişilerde, olaylarda, zamanda ve mekânda rastlantısallık görüldüğünü saptamıştır. Bu veriler ışığında, Kavukçu'nun yapıtlarında abartılmış merak ögesinin bulunmayışı bu yapıtların sürükleyicilik ve akıcılık noktasında iyi yapıtlar olduğunu destekler niteliktedir. Ancak yapıtlarda yer verilen duygusallık ögesinin çocuğun ruhsal gelişimini olumsuz etkileyeceği, rastlantısallık ögesinin ise kurgunun inandırıcılığını azaltarak çocuk okur ile yapıt arasındaki bağı zayıflatacağı düşünülmektedir.

Bu araştırmadan elde edilen bulgulardan bir diğeri, Cemil Kavukçu'nun yapıtlarında karakterlerin en çok yazarın yorumuyla geliştirildiği yönündedir. Okay (2020) Cemil Kavukçu'nun yapıtlarını incelediği çalışmasında Cemil Kavukçu'nun, yapıt karakterlerini farklı yollar kullanarak geliştirmiş olduğunu aktarmıştır. Bu veriler ışığında Kavukçu'nun karakterleri nitelikli biçimde birçok yolla geliştirmesi, çocuk okurun yapıt karakterlerini çeşitli yönlerden tanımasına böylece yapıttaki karakterlerin dünyasına girebilmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bununla birlikte Cemil Kavukçu'nun yapıt karakterlerini farklı yollar kullanarak geliştirmiş olmasına karşın karakterlerin devamlı belirgin niteliklerini ön planda tutması kahramanların tekdüzeleşmesine neden olduğu düşünülmektedir.

Bu araştırmadan elde edilen bir diğer bulgu Cemil Kavukçu'nun yapıtlarında yer verdiği başkişilerin karakter özellikleri açısından devingen karakterlerden çok durağan karakterler olduklarıdır. Okay (2020) Cemil Kavukçu'nun çocuk yapıtlarında başkişilerin genel anlamda düz ve durağan karakterler olduklarını saptaması araştırmayı destekler niteliktedir. Aydın ve Uzun (2020), yapıtlarda yer alan devingen karakterlerin yaşadığı değişimin bir süreç içerisinde, çevrenin olumlu desteğini alarak ve kendi çabaları ile inandırıcı bir biçimde gerçekleştiğini belirtmiştir. Ancak bu araştırma sonucunda Cemil Kavukçu'nun her yapıtı için bunu söylemek olası değildir. Okay da (2020) çalışmasında yapıtlarda bulunan bazı devingen karakter örnekleri sunarak bu karakterlerin ani bir değişim gösterdiklerini belirtmiştir. Bu veriler ışığında, genel olarak Kavukçu'nun yapıtlarında doğru örneği ve yanlış örneği karşılayan karakterler bulunmakta ve bu karakterler iletilerin sunulmasında bir araç görevi üstlenmektedir. Bu durum çocuk okurun karakterden etkilenip iyiye, doğruya yönelmesini destekler niteliktedir. Bununla birlikte Kavukçu'nun yapıtlarında yer alan devingen



karakterlerin kişilik değişimlerinin inandırıcı bir sürece dayanmadan gerçekleşmesi çocuk okurun karakterlerle sağlıklı özdeşim kurmasını zayıflatacağı düşünülmektedir.

Bu araştırmanın bulgularından bir diğeri, Cemil Kavukçu'nun yapıtlarında kapalı karakterlerin açık karakterlere göre daha çok yer aldığı yönündedir. Aynı zamanda başkişilerin daha çok açık karakter niteliği gösterirken yan kişilerin ise kapalı karakter niteliği gösterdiği bulgulanmıştır. Han da (2022) araştırmasında başkişilerin daha çok açık karakter özelliği gösterirken yan kişilerin kapalı karakter özelliği gösterdiğini saptamıştır. Bu veriler ışığında; Kavukçu'nun yapıtlarında kapalı karakter olan yan kişiler kurguyu ve başkişiyi daha anlaşılır, gerçekçi ve belirgin kılmak için görev üstlenmiştir. Bu durum, çocuk okurun kurguda önemli görevler üstlenen başkişiyi yakından tanmasına, onun dünyasına kolaylıkla girmesine ve özdeşim kurmasına olanak sağlamıştır.

Bu araştırma verilerinden elde edilen bir diğer bulgu, Cemil Kavukçu'nun yapıtlarında örtük iletilerin, açık iletilere göre daha çok yer aldığı üzerinedir. Okay (2020) Kavukçu'nun çocuk yapıtlarında öğretici olmaktan uzak bir yaklaşım sergilediğini, bilgi aktarmaktan çok sezdirmeyi yeğlediğini belirtmesi bu araştırma bulgularını desteklemektedir. Özçelebi de (2012) çalışmasında Kavukçu'nun iletmek istediklerini doğrudan vermediği bunları küçük ipuçlarıyla, sözcüklerle resim yaparak sezdirmiş olduğunu aktarmıştır. Kavukçu'nun örtük iletileri daha çok yeğlemesi, çocuk okurun yapıtı okurken algılama, değerlendirme, çözümlenme, bir kaniya varma gibi düşünsel becerilerini işe koşmasını sağlamaktadır. Bu durum çocuk okuru edilgen bir özne durumundan etken bir özne konumuna getirmiştir. Bu veriler ışığında; Kavukçu'nun yapıtlarında çocuk okurun kurgudaki iletilere ortak olması, çocuk okurun yapıtı ile etkileşimini artıracak ve çocuk okur ile yapıtı arasındaki olumlu bağı güçlendireceği düşünülmektedir.

Bu araştırmanın diğer bir bulgusu, Cemil Kavukçu'nun bütün çocuk yapıtlarında yabancı sözcüklerin varlığı saptanırken İlginç Bir Şey Yapmalıyız adlı yapıtı daha çok bulunduğu yönündedir. Okay (2020) Cemil Kavukçu'nun çocuk yapıtlarını incelediği çalışmasında, Cemil Kavukçu'nun yeğlediği bazı öz Türkçe sözcük örneklerini sunarak yazarın öz Türkçe sözcük kullanımı konusunda duyarlı ve yetkin olduğunu belirtmiştir. Bu veriler ışığında; Kavukçu'nun yapıtlarında Türkçe karşılığı bulunmasına rağmen kullandığı yabancı sözcüklerin yer alma sıklığı, çocuk okur için olumsuzluk oluşturacak düzeyde değildir. Yazarın öz Türkçe sözcük kullanımını daha çok yeğlediği görülmektedir. Bu durumun çocuk okurun dil gelişiminin olumlu yönde etkilenmesine, dil zevkini duyumsayabilmesine ve çocuk okurda ana dili bilincinin oluşmasına katkı sunacağı öngörülmektedir.

Bu araştırmadan elde edilen bir başka bulgu, Cemil Kavukçu'nun Yolun Başındakiler adlı yapıtı benzetmelerin kullanım sıklığı Kavukçu'nun diğer yapıtlarına göre daha fazla iken BOPATO 2-Özgürlüğe Kaçış adlı yapıtı benzetmelerin kullanım sıklığı diğer yapıtlarına göre daha azdır. Aydın ve Uzun (2020) araştırmasında benzetme sanatının sıklıkla kullanıldığını saptamıştır. Kaçan da (2023) Kavukçu'nun yüksek yaş düzeylerine seslenen



yapıtlarında yer alan benzetmelerin, diğer yapıtlarında yer alan benzetmelere göre daha fazla olduğunu belirtmiştir. Okay (2020) ise Cemil Kavukçu'nun, çocuk yapıtlarında çocuk okurun kolaylıkla anlayabileceği somut benzetmelere başvurduğunu, bu benzetmelerin özgün ve çocuk okurların algı dünyasına uygun olmaları yönünden dikkat çekici olduklarını saptamıştır. Bu veriler ışığında, Cemil Kavukçu'nun yapıtlarında çocuk okurların yaş düzeylerine uygun sıklıkta benzetme sanatına başvurduğu saptanmıştır. Kavukçu'nun dilin varsıllığının göstergesi olan benzetme sanatını yapıtlarında kullanması yapıtın niteliğini artırmıştır. Bu durum, yapıtın çocuk okur için ilgi çekici hale gelmesine ve çocuk okurun dil gelişimine katkı sunmasına olanak sağlamıştır.

Bu araştırma sonucunda ulaşılan bir başka bulgu, Cemil Kavukçu'nun, yapıtlarında yoğun biçimde deyim kullandığı, Yolun Başındakiler adlı yapıtında diğer yapıtlarına göre deyimlere daha fazla yer verdiği yönündedir. Araştırma sonucunda deyimlerin en az Bir Öykü Yazalım mı? adlı yapıtta yer aldığı görülmüştür. Kaçan da (2023) Cemil Kavukçu'nun yapıtlarının deyim yönünden varsıl olduğu saptamıştır. Bu veriler ışığında, Kavukçu'nun dilin söz varsıllığını gösteren deyimleri yapıtlarında yoğun biçimde kullanması yapıtı dikkat çekici duruma getirerek çocuk okurun okuma isteğini artıracak aynı zamanda çocuk okurun soyut düşünmesini sağlayarak bilişsel gelişimine katkı sunacağı düşünülmektedir.

Bu araştırma sonucunda elde edilen diğer bir bulgu Cemil Kavukçu'nun incelenen çocuk yapıtlarında yalnızca "1" atasözünün yer aldığıdır. Bu atasözü Yolun Başındakiler adlı yapıtta yer almaktadır. Kaçan da (2023) Cemil Kavukçu'nun yapıtlarında kullandığı atasözü sıklığını beklenenin çok aşagısında bir sayı olduğunu belirtmiştir. Bu veriler sonucunda, Cemil Kavukçu'nun yapıtlarında atasözlerinin kullanım sıklığı (1) çok geride kalmıştır. Bu durum, çocuk okurun dilin söz varsıllığının etkili örneklerinden ve aynı zamanda ulusal değerlerin aktarılmasında elverişli bir araç olan atasözleri ile karşılaşamamasına neden olmuştur.

Bu araştırma sonucunda elde edilen bir başka bulgu, Cemil Kavukçu'nun Yolun Başındakiler adlı yapıtında, diğer yapıtlarına göre betimlemelerin daha çok yer aldığı yönündedir. Okay (2020) Kavukçu'nun yapıtlarını incelediği araştırmasında yazarın kısa kısa betimlemelerle bir resmin bütününe ortaya koyma yeteneğine sahip olduğunu belirtmiştir. Bu veriler ışığında; Kavukçu'nun betimlemeleri yapıtlarında kullanması, çocuk okurun anlatıyı daha somut biçimde alımlamasını ve düş evreninin genişlemesini sağlayacağı düşünülmektedir. Bu durum yapıt ile çocuk okur arasındaki bağı kuvvetlendirerek çocuğun okuma kültürü edinebilmesini destekler niteliktedir.

Bu araştırma sonucunda elde edilen bir başka bulgu, Cemil Kavukçu'nun yapıtlarında çizilen kapak resimlerinin çoğunlukla yapıtların konusu ile örtüştüğü yönündedir. Okay da (2020) yapıtların kapak resimlerinin yapıtların konusuyla ve başlığıyla uyumlu olduğunu saptamıştır. Bu veriler ışığında; Kavukçu'nun yapıtlarında kapak resmi ile konunun uyumlu olması, çocuk okura anlatının konusuna ilişkin doğru ipuçları sağlayarak çocuğun merak duygusunu tetikleyeceği ve çocuk okur ile yapıt arasındaki bağıın oluşması adına ilk katkıyı sunacağı düşünülmektedir.





Bu araştırmadan elde edilen bir başka bulgu, Cemil Kavukçu'nun yapıtlarında yer alan resimlerin çoğunlukla yapıtlardaki anlatıları somutlayabildiği yönündedir. Aydın ve Uzun (2020) Cemil Kavukçu'nun yapıtlarında yer alan resimlerin olay örgüsünden kesitler sunduğunu, mekânları ve kahramanları betimleyerek yapıtın çocuk okurun düşün evreninde canlanmasına yardımcı olduğunu ancak resimlerin çocuk okuru tek başına; eğlendirebilecek, resim çizme isteği uyandırabilecek kadar dikkat çekici olmadığını belirtmiştir. Han da (2022) resimlerin çocuk okurların kolayca anlayabileceği yalınlıkta olduğunu ve metinlerin içeriğine uygun olduğunu saptamıştır. Okay (2020) Kavukçu'nun yapıtlarına resim-içerik bağlamında bakıldığında, kimi resimlerin içerikle ilintili olmadığı ya da çizilen kahramanların birbirlerine fazlaca benzedikleri dolayısıyla da bunların yalnızca görsel bir öge olduğunu, içeriğin alımlanmasına pek katkı sağlamadıklarını aktarmıştır. Bu veriler sonucunda, Cemil Kavukçu'nun yapıtlarında kullanılan resimlerin içeriği çoğunlukla somutlayabildiği görülürken bazı resimlerin içeriği somutlayamadığı saptanmıştır. Yazarın yapıtlarında daha çok anlatıları etkin biçimde somutlayabilen resimleri yeğlemesi, anlatı içeriği ile resim arasındaki tutarlılığı sağlayarak çocuk okurun metni doğru biçimde alımlanmasına yardımcı olduğu ancak bu resimlerin çocuk okurun estetik algısının olumlu yönde gelişmesi adına zayıf kaldığı düşünülmektedir.

Bu araştırma sonucunda Cemil Kavukçu'nun yapıtlarında kullanılan resimlerin çoğunlukla doğru konumlandırıldığı bulgulanmıştır. Alan yazına bakıldığında araştırmaların (Okay, 2020; Aydın ve Uzun, 2020; Han, 2022) daha çok resim-anlatı uyumunu ve resimlerin çocuk okurun sanatsal duyarlılığına etkisini belirlemeye yönelik çalışmalar olduğu görülmektedir. Kavukçu'nun yapıtlarında yer alan resimlerin doğru konumlandırılması anlatı ile resim arasındaki bütünlüğe olumlu katkı sağlamaktadır. Bu durum, yazarın yapıtlarının çocuk okura sanatsal duyarlık kazandırarak çocuk okurun yapıt ile arasındaki bağının güçlenmesini sağlayacak nitelikte olduğunu desteklemektedir.

Araştırmanın verilerinden hareketle aşağıdaki öneriler sunulmuştur:

Cemil Kavukçu'nun yapıtlarının çocuk yazınının temel ögeleri yönünden bütüncül biçimde değerlendirildiği araştırma sayısının yeterli olmadığı görülmektedir. Bu bağlamda Kavukçu'nun yapıtları nitel yöntemler dışında incelenebilir.

Bu çalışmadan elde edilen bulgular doğrultusunda Cemil Kavukçu'nun yapıtları araştırmacılar tarafından öğrencilere okutularak onların görüşlerine dayalı araştırmalar yapılabilir.

Cemil Kavukçu'nun çocuk yapıtları çocuk okurların söz varsılılığına katkı sunmak amacıyla eğitim materyali olarak değerlendirilebilir.

### **Yazar Katkı Oranları**

Tüm yazarlar makalenin tüm süreçlerinde eşit oranda rol almışlardır. Tüm yazarlar çalışmanın son halini okumuş ve onaylamıştır.

### **Çıkar Çatışma Beyanı**

Yazarlar çalışma kapsamında herhangi bir kurum veya kişi ile çıkar çatışması bulunmadığını beyan etmektedir.

### **Etik Kurul İzin Bilgisi**

Yazarların etik sorumlulukları başlığının 10. Maddesinde yer alan “Doküman analizi ile gerçekleştirilmiş çalışmalarda etik kurul onayına gerek yoktur.” bilgisinden hareketle araştırmanın etik kurul onay belgesi bulunmamaktadır.



## Kaynakça

- Arıcı, A. F. (2018). *Çocuk edebiyatı ve kültürü*. Pegem Akademi.
- Aydin, İ., & Uzun, M. (2020). Çocuk kitaplarının taşınması gereken özellikler: Cemil Kavukçu'nun "Bir Öykü Yazalım mı?" ve "Masal Anlatma" oyunu adlı eserlerine eleştirel bir bakış. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (Ö7), 315-340. <https://doi.org/10.29000/rumelide.808713>
- Ciravoğlu, Ö. (1999). *Çocuk edebiyatı*. Esin.
- Dilidüzgün, S. (1996). *Çağdaş çocuk edebiyatı*. Yapı Kredi.
- Han, Ş. (2022). *Cemil Kavukçu'nun çocuk kitaplarının çocuk edebiyatının temel öğeleri açısından incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Üniversitesi.
- Hamzadayı, E., & Çetinkaya G. (2012). Aytül Akal'da ilişkisel kimlikler ve aile içi iletişim: Oğlum Neredesin, Kızım Neredesin içinde S. Sever (Ed.), *III. Ulusal Çocuk Edebiyatı ve Gençlik Sempozyumu Kitabı* (s. 379-386). Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Kaçan, N. (2023). *Cemil Kavukçu'nun çocuk romanlarının simgesel dil açısından incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Yüzüncü Yıl Üniversitesi.
- Karasar, N. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel.
- Kavukçu, C. (2019). *Berk'in gizli gücü*. Can Çocuk.
- Kavukçu, C. (2019). *Havhav kardeşliği-Bopato 1*. Can Çocuk.
- Kavukçu, C. (2020a). *Özgürlüğe kaçış-Bopato 2*. Can Çocuk.
- Kavukçu, C. (2020b). *Masal kurma oyunu*. Can Çocuk.
- Kavukçu, C. (2021a). *Kafeste bir topuk-Bopato 3*. Can Çocuk.
- Kavukçu, C. (2021b). *Bir öykü yazalım mı?* Can Çocuk.
- Kavukçu, C. (2021c). *Yeşilcik*. Can Çocuk.
- Kavukçu, C. (2021ç). *Yolun Başındakiler*. Günışığı Kitaplığı.
- Kavukçu, C. (2021d). *İlginç Bir Şeyler Yapmalıyız*. Can Çocuk.
- Kavukçu, C. (2022). *Siyah Rüya Taşı*. Can Çocuk.
- Okay, H. (2020). *Cemil Kavukçu –İnsan ve eser-* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Dicle Üniversitesi.
- Özçelebi, H. (2012). Cemil Kavukçu'nun çocuk kitaplarına eleştirel bir bakış içinde S. Sever (Ed.), *III. Ulusal Çocuk Edebiyatı ve Gençlik Sempozyumu Kitabı* (ss.453-461) .Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Sever, S., & Aslan, C. (2012). Çocuk edebiyatı yapıtlarında karakter çerçevesinin oluşturulmasında cinsiyet rollerinin sunuluşu içinde S. Sever (Ed.), *III. Ulusal Çocuk Edebiyatı ve Gençlik Sempozyumu Kitabı* (ss. 691-703). Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Sever, S. (2013). *Çocuk Edebiyatı ve okuma Kültürü*. Tudem.
- Sever, S. (2021). *Çocuk ve edebiyat*. Tudem.



Şirin, M. R. (2007). *Çocuk edebiyatına eleştirel bir bakış*. Kök.

Tekin, A. (2021). Cemil Kavukçu'nun "Bir Öykü Yazalım mı?" adlı çocuk kitabında rastlantısallık. *Uluslararası Sosyal Bilimler Akademi Dergisi*, (6), 965-985. <https://doi.org/10.47994/usbad.936201>

Yıldırım, A. (1999). Nitel araştırma yöntemlerinin temel özellikleri ve eğitim araştırmalarındaki yeri ve önemi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 23(112), 7-17.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin.



## Extended Summary

### 1. Introduction

It is very important for children to be exposed to quality literary products so that they can acquire the culture of reading at an early age. At the same time, children's works are tools that directly affect children's language development. While these works enable children to gain awareness and sensitivity of their mother tongue, they undertake extremely important tasks in helping the child make sense of his own existence and in acquiring the material and spiritual elements of the society he lives in. For this reason, children's literature is a special field of scientific study that should be focused on with great sensitivity. Scientific research in this field is important in terms of determining competent works and also directing writers to create qualified works.

The purpose of this research is to examine the basic elements of children's literature in the works of Cemil Kavukçu, who wrote many works for child readers and found his place among the important writers in children's literature. to examine it in terms of subject, character, message, language, expression and picture and to determine what kind of appearance it presents.

As a result of the literature review, it was seen that the number of studies examining Cemil Kavukçu's works was insufficient. At the same time, no study has been found that examines Cemil Kavukçu's children's works in a holistic manner, in the context of the basic elements of children's literature, using frequency and percentage values in the light of numerical data. Examining Cemil Kavukçu's children's works in terms of the basic elements of children's literature will contribute to filling this gap in the literature.

### 2. Method

Although this research, which evaluates Cemil Kavukçu's works in terms of the basic elements of children's literature, is a qualitative research, the data of the research were collected with the descriptive scanning model. In this research, the document review method was used. As Yıldırım stated, "Qualitative research is research in which qualitative information 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 the natural environment" (Yıldırım, 1999, p. 10).

The sample of the data of this research consists of all of Cemil Kavukçu's works (Havhav Kardeşliği- BOPATO 1, Özgürlüğe Kaçış- BOPATO 2, Kafeste Bir Topik- BOPATO 3, Bir Öykü Yazalım mı?, Yeşilcik, Yolun Başındakiler, Berk'in Gizli Gücü, Masal Kurma Oyunu, İlginç Bir Şey Yapmalıyız, Siyah Rüya Taşı) created for child readers.

Cemil Kavukçu's 10 works written for child readers it was examined in terms of the basic elements of children's literature (topic, message, character, language, expression and picture)

in Prof. Dr. Sedat Sever's book titled *Children and Literature*. The data obtained regarding each element of 10 works were presented as frequency and percentage values and evaluated in terms of the basic elements of children's literature.

### **3. Findings, Discussion and Results**

It has been determined that Kavukçu's works are generally competent in terms of the basic elements of children's literature. It has been determined that Kavukçu observes the elements of child-relevance and child reality, deals with topics that may attract the attention of children, and that these topics have suitable features in terms of giving children the love and habit of reading. However, it has been understood that the main characters that the author developed through many methods are individuals with whom the child reader can establish a healthy identification, and that the works include idioms, descriptions and analogies in a way that will increase children's vocabulary, but these works are weak in terms of the presence of proverbs. It has been determined that the messages are of a quality that will develop children's imagination and that the pictures in the works mostly embody the narratives. On the other hand, it has been observed that the works are not free from foreign words and randomness and emotional elements that weaken the fiction.

It seems that the number of studies evaluating Cemil Kavukçu's works holistically in terms of the basic elements of children's literature is not sufficient. In this context, Kavukçu's works can be examined other than qualitative methods.



# Journal of Children's LITERATURE & LANGUAGE EDUCATION

## Okul Öncesi Dönemde Çocuğu Olan Annelerin Gözünden Bir Değerlendirme: Çocuk Kütüphaneleri

Hilal YILMAZ\*, Semiha İSMAİLOĞLU\*\*

**Öz.** Bu araştırmada çocuk kütüphanelerine yönelik okul öncesi dönemde çocuğu olan annelerin görüşlerinin incelenmesi hedeflenmiştir. Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden betimsel analiz tekniği kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın katılımcı grubunu, 2023-2024 eğitim ve öğretim yılında Rize ilinde okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocuğu olan 25 anne oluşturmaktadır. Çalışma grubu, kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen "Annelerin Çocuk Kütüphaneleri ile İlgili Görüşleri Görüşme Formu" kullanılmıştır. Görüşme formundan elde edilen bilgiler, betimsel analiz yöntemiyle irdelenmiştir. Annelerin 13'ü (%52) çocuk kütüphanesine hiç gitmediklerini, 12'si (%48) ise çocuk kütüphanesine gittiklerini belirtmişlerdir. Anneler çocuk kütüphanelerinin ilgi çekici (%23,53) ve renkli (%23,53) olması gerektiğini belirtmektedirler. Araştırmanın sonucunda annelerin yarısının çocuk kütüphanelerine hiç gitmedikleri, annelerin çocuk kütüphanelerinin tasarımı ile ilgili en çok kütüphanenin çocukların ilgisini çekmesi ve renkli olmasına önem verdikleri, çocuk kütüphanesinde çocukla vakit geçirme konusunda kendilerini yeterli olarak algıladıkları, çocuk kütüphanelerinde oyun etkinliklerinin düzenlenmesini istedikleri, çocuk kitapları ve çocuk kütüphaneleri ile ilgili güncel bilgileri Instagram'dan edindikleri ve annelerin çocuk kütüphanelerinden beklentileri olarak çocuklara yönelik etkinlik düzenlenmesini istedikleri tespit edilmiştir.

**Anahtar kelimeler:** Çocuk kütüphaneleri, kütüphane, kütüphane tasarımı, anneler.

**How to cite:** Yılmaz, H., & İsmailoğlu, S. (2024). An evaluation from the perspective of mothers with preschool children: Children's libraries. *Journal of Children's Literature and Language Education*, 7(2), 161-180.

\*<sup>ID</sup> Artvin Çoruh University, Faculty of Education, Department of Preschool Education, Artvin, Türkiye; [yilmazhilal@artvin.edu.tr](mailto:yilmazhilal@artvin.edu.tr)

\*\*<sup>ID</sup> Recep Tayyip Erdoğan University, Faculty of Engineering, Department of History of Architecture, Rize, Türkiye, [semiha.ismailoglu@erdogan.edu.tr](mailto:semiha.ismailoglu@erdogan.edu.tr)






# An Evaluation from The Perspective of Mothers with Preschool Children: Children's Libraries

Hilal YILMAZ\*, Semiha İSMAİLOĞLU\*\*

**Abstract.** This research investigates the perspectives of mothers with preschool-aged children on children's libraries. Employing the descriptive analysis technique, a qualitative research method, the study engaged a participant group of 25 mothers whose children are enrolled in preschool education institutions in Rize province during the 2023-2024 academic year. The sample was selected using the easily accessible sampling method. Researchers utilized the "Mothers' Opinions on Children's Libraries Interview Form" as the primary data collection instrument. Subsequently, data gathered from the interview form underwent analysis employing the descriptive analysis technique. Thirteen of the mothers (52%) stated that they never visited children's libraries, while twelve (48%) indicated that they did. Mothers emphasize that children's libraries should be interesting (23.53%) and colorful (23.53%). As a result of the research, half of the mothers have never been to children's libraries, mothers attach most importance to the design of children's libraries, that the library attracts children's attention and is colorful, they perceive themselves as competent in spending time with children in the children's library, they want game activities to be organized in children's libraries, they want children's books and children's libraries to be colorful. It has been determined that they obtain up-to-date information about children's libraries from Instagram and that mothers want events for children to be organized as their expectations from children's libraries.

**Keywords:** *Children's libraries, library, library design, mothers.*

---

\* Artvin Çoruh Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Okul Öncesi Eğitimi Ana Bilim Dalı, Artvin, Türkiye; [yilmazhilal@artvin.edu.tr](mailto:yilmazhilal@artvin.edu.tr)

\*\* Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Mühendislik ve Mimarlık Fakültesi, Mimarlık Tarihi Ana Bilim Dalı, Rize, Türkiye, [semiha.ismailoglu@erdogan.edu.tr](mailto:semiha.ismailoglu@erdogan.edu.tr)

## 1. Introduction

The first years of life are the periods during which children's physical, mental, social, and emotional development, as well as brain development and skill acquisition processes, occur most rapidly. Therefore, providing a rich stimulating environment is a crucial necessity to support children's development during this critical period (Shonkoff, 2010). Encouraging healthy growth, helping to reveal their talents, and ensuring they have an effective learning and education experience are vital goals (Güller & Bilbay, 2016). To achieve this, instilling a love of books and reading habits in children from a young age is essential. Books have a significant impact on an individual's life from childhood onwards (Bozkurt, 2016; Erdal, 2008). The process of acquiring a reading culture and acquiring books is interrelated, with each step influencing the other as they develop (Yıldız & Güler, 2023). As a result of centralization with reading culture and book acquisition, there has been a transition from reading rooms to libraries (Tercan, 2010a).

Technological advancements and changing needs lead to significant changes in both individuals' and institutions' structures (Al Şensoy & Midilli Sarı, 2020). It is not the libraries that change society, but society itself and the changes in technology that affect the social structure (Tercan, 2010a). Libraries are essential institutions that contribute to the gathering and socialization of the community while also housing the fundamental memories of the city (Yılmaz et al., 2021). Public libraries, as indicated in the general definition, are institutions of unique value in terms of using and transmitting cultural heritage, as well as producing common culture, cultural adaptation, and the continuity of this tradition (Akkaya & Polat, 2020). The principle highlighted in their definitions of being "open to everyone regardless of religion, race, language, gender, and age" distinguishes public libraries among the most well-known types of libraries in the library world. The most important feature of modern libraries is providing free and unrestricted access to everyone without discrimination (Tercan, 2010a). The architectural design of library spaces is undergoing a transformation that aims to be constantly accessible to everyone, continuously offering innovations, and promoting enjoyable learning environments (Potur, 2010). The layout of different areas of the library, relationships and interactions among these areas, transitions and mobility, communication with the surroundings, and contribution to the urban/natural environment are important factors determining the quality of design. These qualities gain value not only based on functionality but also through affection and emotional criteria (Tercan, 2010a).

Library buildings, which have embraced education as one of their main objectives, are institutions that compile, collect, organize, and optimally transfer knowledge with the assistance of expert personnel (East & Stričević, 2007; Yıldırım & Akkaya, 2020). Many activities that constitute a significant part of the daily programs in early childhood education institutions are language activities. These activities support children in learning new words, expanding their vocabulary, using words correctly and appropriately, expressing their

thoughts through language, and acquiring a love of books and reading (Aral et al., 2002; Gönen et al., 2010; Keskin et al., 2015). Children's libraries aim to serve individuals or groups, from infants to young children, preschool-aged children, parents, other family members, caregivers, and other adults working in the children's/book/media fields (Gönen et al., 2015).

Library structures that emerged with the development of rationalist thought after the 16th century have become indispensable aspects of global culture and urban life, possessing multidimensional public space qualities (Tercan, 2010a; Tercan, 2010b). Children's libraries are crucial spaces that enable children to access books and accurate information (Burkut, 2019). Children's libraries should be designed to support children's development in every aspect. Libraries are places where both educational and social opportunities are provided with equality (Beşir et al., 2023). In the child's assimilation of their surroundings, the communication established between the space and the child, in other words, interaction, is important (Güller & Bilbay, 2016). These libraries created for preschool children aim to instill a love of books, prepare children for the future with storytelling sessions and age-appropriate activities. These spaces guide children in their exploration of the world and support them in maintaining reading habits in the future. In this regard, designing user-centered spaces by considering children, who are the focal point of the child-space relationship, ensures the creation of functional, flexible, and dynamic spaces (Arat & Parlak, 2020; Tercan, 2010a).

### **1.1. Children's Libraries**

In Türkiye, children's libraries are managed by the Ministry of Culture and Tourism and operate within the scope of public libraries (Libraries and Publications General Directorate, 2023). The IFLA Libraries for Children and Young Adults Section (C&YA Section), with the aim of providing quality practices in children's library services, last published the Children's Library Services Guide in 2003. According to IFLA, the primary purpose of a children's library is to provide resources and services in various areas to meet the information, educational, and personal development needs of children from different age groups and with diverse skills (Rankin et al., 2020).

Worldwide, before the 1850s, apart from Sunday School Libraries, limited library services for children were observed (Lopez, 1976, p. 316). The first example of children's library movement initiated by librarians, writers, and advocates around the world since the mid-1800s, in Türkiye, was established by the Turkish Hearth in 1925 in Manisa Akhisar (Demircan, 2006; Karaer, 1989). Although developments related to children's libraries started much earlier abroad, improvements made in recent years in Türkiye have shown positive effects (Acaroğlu, 1953; Burkut, 2019).

Children's libraries have the potential to positively contribute to the cognitive development of children who do not have literacy skills. These libraries aim to enhance children's research, socialization, exploration, thinking abilities, and imagination by offering various services such as games, audio book readings, and cultural activities. Additionally, children need to make early visits to libraries to gain library awareness. The preschool period stands out as a stage

where children begin their learning process in a permanent and distinct manner. During this period, learning environments focusing on all sensory and motor skills are crucial as children are in intense interaction with their surroundings (Burkut, 2019; Erten Bilgiç & Keskin, 2021).

In this process, appropriate spaces for the services provided to preschool children and their families by libraries are of great importance (Yılmaz et al., 2021). In the design of these environments, children's visual perceptions should be prioritized, considering their holistic development (Erten Bilgiç & Keskin, 2021). A children's room in a public library or kindergarten is one of the best places for children to find and read picture books they are interested in with their families and/or friends (Stooke & McKenzie, 2009).

## **1.2. Designing Children's Libraries**

In a definition made in America, it is mentioned that the library for children resembles more of a home than a school (Acaroğlu, 1953). The significance of libraries for children can be understood from this definition. In this sense, it is understood that libraries should be designed to make children feel comfortable and safe as if they were at home (Erten Bilgiç & Keskin, 2021; Türkben, 2019). Children's libraries should be designed in a way that attracts children's interest and supports them in spending time there. Apart from universally accepted ergonomic comfort conditions, there are no specific design criteria for the design of children's libraries. IFLA has listed some items that should be taken into consideration in the design process of children's libraries: A central location and ground floor should be preferred within the available facilities. A design suitable for the age ranges of users should be adopted. Designs accommodating everyone, including special needs, should be made to encompass all library users. Areas should be allocated for various needs such as newspaper, book, magazine collections, non-print resources, reading areas, storage, work on a computer station, exhibition spaces, and areas for library staff. A layout suitable for various activities should be provided, allowing flexibility for activities that enhance digital literacy skills such as music, story time, games, free learning, and workstations. Appropriate signage and wayfinding tools should be used. Family-friendly services should be provided, including areas for breastfeeding and diaper changing. Toilet facilities should be provided that can be comfortably used by families and users of all genders. Noise levels adjusted according to age groups should be determined. Natural and/or artificial lighting should be carefully considered, and adequate temperature should be maintained throughout working conditions (e.g., ventilation, heating). Spaces and furniture should comply with child safety regulations (Rankin et al., 2020).

To create a well-designed classroom library that captures children's interest is a crucial step. An important factor to consider in the design is understanding why children come to the library in the first place. Libraries were initially established for reading, studying, and obtaining information from printed materials. Contemporary libraries also accommodate space and equipment for accessing information technologies alongside reading and book spaces (Tercan, 2010a). However, children in the preschool age group do not have literacy skills (Martinez & Teale, 1988). It is necessary to first identify the spaces and activity areas that

will serve the target age group and create a design concept accordingly. Giving kids a voice and allowing them to participate in decision-making processes in the library is crucial because kids are the main beneficiaries of children's library services. Enhancing children's library services involves paying attention to what young children have to say. First and foremost, it is essential to examine how children perceive the library and its services (Akkaya & Odabaş, 2019; Cevher, 2017; Erten Bilgiç & Keskin, 2021; Ceylan & Akkaya, 2020). However, the use of facilities targeted at adults in the children's section for a long time indicates the need to pay attention to this issue. Designing libraries with furniture tailored to children's ergonomics and anthropometric dimensions of users, ensuring libraries have optimal physical comfort conditions, positively affects their health, safety, and physical-cognitive development. Additionally, libraries should be designed to capture children's attention and interest both in terms of architectural design and interior design.

Children's libraries do not only cater to children as users. With the advancement of technology, the diversification of library services has also increased the diversity of users. Especially, parents tend to visit libraries together with their children to spend more quality time with them (Arat & Parlak, 2020). Children's libraries include parents or caregivers who come with their children in their user base. In this context, library entrances should provide a spacious and comfortable area where parents can prepare with their children. Additionally, separate seating areas should be provided for parents, creating special spaces where parents and children can spend time together, participate in activities, and read books (Erten Bilgiç & Keskin, 2021). The increasing number of studies on the designs of children's libraries in recent years in the literature (Güller & Bilbay, 2016; Deveci, 2022; Erten Bilgiç & Keskin, 2021; Yılmaz et al., 2021; Kakırman Yıldız et al., 2018) highlights the importance of this issue.

Although the number of libraries targeting preschool children is increasing (Anadolu Agency, 2023), studies focusing on parents' perceptions of library usage are quite limited. In their research examining the reading and library usage habits of parents without age limits and their views on children's libraries, Katrancı and Yetgin (2019) stated that parents emphasized the need for organizing activities to make libraries appealing to children. Schmidt and Hamilton (2017) examined the beliefs of parents with children under 6 years old and caregivers of children that influence library visits. The results of the study revealed multiple and diverse influences that affect the intentions of parents and caregivers to visit public libraries with young children, indicating the need for strategies aiming to increase participation levels and various beliefs. Tezel Şahin and Tutkun (2016) investigated the opinions of parents who come to bookstores with their preschool children about purchasing books. The research found that mothers mostly come to buy books with their children.

Especially during the preschool period, it is known that children in this age group use libraries together with their parents. Therefore, raising awareness among parents about library usage, providing information, and determining parents' views on children's libraries are important. Based on these views, practical recommendations, and conclusions regarding the library usage

of preschool children are expected to be obtained. It is planned to make inferences about how children's libraries can be used more effectively based on the opinions of mothers. Therefore, the aim of this research is determined as examining the views of mothers with preschool children regarding children's libraries.

## 2. Method

Under this heading, information about the research model, study group, data collection tools, data collection, and analysis is provided.

### 2.1. Research Model

This research is a qualitative study aiming to examine the thoughts of mothers with preschool-aged children regarding children's libraries. The research was conducted using a descriptive analysis method. Descriptive analysis is a form of analysis applied when the theoretical framework of the research is predetermined. In this approach, the primary objective is to present the results of interviews and observations in an organized and interpreted manner to the reader (Yıldırım & Şimşek, 2011).

### 2.2. Study Group

Mothers with children attending preschool education institutions in Rize province during the 2023-2024 academic year participated in this research. Participant mothers were selected using the convenience sampling method. Demographic information about the study group is presented in Table 1.

**Table 1.** The demographic information of the study group

Demographic information		<i>n</i>	%
Age	23-27	2	8
	28-32	7	28
	33-37	9	36
	38-42	6	24
	43-47	1	4
Socioeconomic status	Low income	2	8
	Middle income	18	72
	High income	5	20
Educational status	Primary school	1	4
	Middle school	1	4
	High school	6	24
	Associate degree	3	12
	Bachelor's degree	9	36
	Graduate degree	5	20
Total		25	100



When Table 1 is examined, it can be seen that among the mothers in the study group, %36 is in the age range of 33-37, %72 have a medium income level, and %36 have a bachelor's degree.

### **2.3. Procedure**

Data was collected between September 28, 2023, and October 10, 2023, by visiting preschool education institutions. Forms were distributed to mothers, and they were asked to fill them out and return them to the teacher at the school. The forms were then collected from the schools. During the delivery of the forms, mothers were informed about the importance of the research, and they were asked to fill out the interview form by considering their experiences with children's libraries in their city.

#### **2.3.1. Data Collection Tools**

The data for this study were obtained using the "Mothers' Views on Children's Libraries Interview Form" developed by the researchers. Before creating the form, possible issues related to mothers' use of children's libraries were investigated, and a literature review was conducted. After the literature review, the "Mothers' Views on Children's Libraries Interview Form," consisting of 11 questions for mothers, was prepared. The validity and reliability analysis of the form were conducted with the opinions of six study field experts. The Lawshe test was performed, and the content validity value was determined to be .80-1. The interview form includes four questions for mothers' demographic characteristics and seven questions aimed at determining their views on children's libraries.

### **2.4. Data Analysis**

The collected data was analyzed using the descriptive analysis technique through the interview form. In descriptive analysis, data are summarized and interpreted by focusing on specific topics. This analysis method aims to present the findings in a summarized and interpreted manner to the reader (Yıldırım & Şimşek, 2011). The researchers coded the data under appropriate topic headings and evaluated the coder reliability; an agreement rate of 86% was achieved among the coders. When the agreement rate exceeds 70%, it is considered sufficient for reliability. Since it is considered important for supporting and validating the findings (Yıldırım & Şimşek, 2011), excerpts from the mothers' statements were used and presented in the findings section.

#### **2.4.1. Validity and Reliability**

The credibility of the findings obtained from research is considered one of the most important conditions of the scientific method for qualitative research (Yıldırım & Şimşek, 2011). Reliability is defined as the accuracy of measurements (Lakshmi & Mohideen, 2013). Validity, on the other hand, is the extent to which the measuring instrument measures the intended situation without including other factors (Gregory, 1992). According to Yıldırım and Şimşek (2011), in qualitative research, validity is expressed as credibility, while reliability is expressed as consistency and verifiability. In this study, participants filled out the measurement tools at



their convenient times, in appropriate environments, and in the manner they preferred. This situation aims to increase the reliability of the research. Examples of mothers' responses to the questions in the survey form were provided for the validity of the research, i.e., its credibility. Additionally, the responses to the survey form were independently analyzed by both researchers and the findings were compared and verified.

### 3. Findings

This section presents the descriptive analysis results of data obtained from mothers' perspectives on children's libraries.

**Table 2.** Previous experience of visiting a children's library

	<i>f</i>	%
Children who have visited the children's library.	12	48
Children who have not visited the children's library.	13	52
Total	25	100

Table 2 presents the mothers' previous experiences of visiting the children's library. Thirteen mothers (52%) stated that they have never visited the children's library, while twelve (48%) indicated that they have visited. Accordingly, it can be said that half of the mothers have never visited children's libraries.

**Table 3.** Opinions on the design of the children's library

	<i>f</i>	%
Engaging	8	23,53
Colorful	8	23,53
Appropriately sized tables and chairs	7	20,59
Lighting	4	11,77
Cleanliness	3	8,82
Heating	2	5,88
Adorned with plants and flowers	2	5,88
Total	34	100

Table 3 displays mothers' opinions on the designs of children's libraries. Mothers emphasize that children's libraries should be engaging (23.53%) and colorful (23.53%). Thus, it can be said that mothers prioritize children's libraries being designed to attract their attention and being colorful.

*"Should receive sunlight, adorned with colorful characters, and attention-grabbing"* (A3)

*"Colorful, soundproofed, well-lit"* (A16)

*"It should be a vibrant, spacious, welcoming environment adorned with flowers."* (A5)

**Table 4.** Competence of spending time with the child at the children's library

	<i>f</i>	%
Very competent.	7	28
Moderately competent.	7	28
Partially competent.	5	20
Incompetent.	6	24
Total	25	100

Table 4 presents mothers' competence levels in spending time with their child at the children's library. Seven mothers (28%) indicate that they are very competent. Thus, it can be said that mothers perceive themselves as competent in spending time with their child at the children's library.

**Table 5.** Frequency of visiting the children's library

	<i>f</i>	%
There is no children's library.	13	52
Once a year or less	5	20
Once a month	5	20
Once a week	1	4
Twice a week or more	1	4
Total	25	100

Table 5 presents the frequency of mothers' visits to the children's library. Thirteen mothers (52%) indicate that there is no children's library in their area. The rest mention that they visit the children's library at most once a year or less (20%) and once a month (20%). Thus, it can be said that the majority of mothers do not visit the children's library.

**Table 6.** Types of activities to be organized in children's libraries

	<i>f</i>	%
Game activity	6	23,07
Storytelling/reading activity	5	19,23
Drama activity	5	19,23
Family reading activity	4	15,38
Puppet show	3	11,54
Coloring/painting workshops	3	11,54
Total	26	100

Table 6 presents mothers' opinions on the types of activities to be organized in children's libraries. Six mothers (23.07%) express a desire for game activities to be organized in children's libraries. Thus, it can be said that mothers aim to have children entertained by organizing game activities in children's libraries.

*"Engaging and impactful game activities should be organized to make children love and appreciate the library." (A24)*

*"Reading activities can be organized together with families." (A4)*

*"Painting workshops can be organized." (A22)*

**Table 7.** Sources for obtaining up-to-date information on children's books and children's libraries

	<i>f</i>	%
Instagram	9	30
News websites/channels	6	20
Books	5	16,66
Printed materials such as brochures/magazines	4	13,33
Other social media platforms	3	10
YouTube	2	6,66
TV programs	1	3,33
Total	30	100

Table 7 presents mothers' sources for obtaining up-to-date information on children's books and children's libraries. Nine mothers (30%) state that they acquire information through Instagram. Thus, it can be said that Instagram is the main source for mothers to obtain current information on children's books and children's libraries.

*"Instagram" (A13)*

*"Instagram, YouTube, Books" (A9)*

*"TV programs" (A7)*

**Table 8.** Mothers' expectations from children's libraries

	<i>f</i>	%
Organizing activities for children	8	28,57
Making them fun and appealing spaces for children	7	25
Procuring current children's books	6	21,43
Increasing the number of children's libraries	3	10,71
Being reliable	2	7,14
Qualified staff	2	7,14
Total	28	100

Table 8 displays mothers' opinions regarding their expectations from children's libraries. Eight mothers (28.57%) expect children's libraries to organize activities for children. Thus, it can be said that mothers' expectation from children's libraries is to organize activities for children.

*"Friendly staff. I can't say the physical equipment doesn't matter, but perhaps, being a bit traditional, I believe other elements can easily compensate for them. The real effort should be put into training quality personnel. I have experienced in my own life how effective they are in making people love books and libraries. When I recall my elementary school years, any place with books was enticing for me, regardless of the surroundings, and the contribution of good librarians in preserving and strengthening this passion cannot be underestimated." (A12)*

*"My child should have fun and enjoy; it should be an attention-grabbing place." (A6)*

#### 4. Discussion, Conclusion, and Recommendations

As a result of this research aimed at examining the views of mothers with preschool-aged children regarding children's libraries, it was found that half of the mothers in the study group had never visited children's libraries. As mentioned by Arıcı and Tüfekçi Arcan (2019), reading books with children has a significant impact on their development throughout their lives. In Türkiye, there is a need for parental education programs to encourage reading with children to become more widespread. Çiftçi (2021) found that families had positive opinions after participating in an educational program offered at the library for mothers with preschool-aged children, and this positive outcome contributed to more effective communication with children. Additionally, another study conducted with 5th-grade students regarding reading and library usage habits found that when parents were not sensitive to these issues, children's reading and library usage habits were negatively affected (Yılmaz, 2004). On the other hand, a study conducted in the United States in 2012 examined the utilization of library services and activities by families. It was found that mothers were more likely to report that their children had visited the library in the past year compared to fathers (74% versus 64%) (Rainie, 2013). The fact that mothers in the current study had never visited children's libraries provides an opportunity to understand the factors influencing their access to library and other cultural resources. There may be barriers preventing these mothers from accessing library services. Factors such as financial constraints, transportation difficulties, or lack of awareness about library services should be considered to explain this situation. The findings of this study highlight a significant gap in library usage among mothers with preschool-aged children while also providing valuable insights into potential barriers and areas for intervention. By addressing these issues and implementing targeted strategies, libraries can better support families and enhance the accessibility and usability of their services.

Mothers' emphasis on the importance of children's libraries being engaging and colorful in terms of design has been identified. Similarly, Erten Bilgiç and Keskin (2021) also emphasize the consideration of children's visual perceptions in the design of children's libraries. According to this finding, having colorful and engaging designs in children's libraries may increase children's interest in the library and help them develop reading habits. However, in addition to this colorful atmosphere, the diversity and quality of the content offered in children's libraries are also important. Ting (2017) highlights the need to improve the diversity and selection support of children's books available in libraries. Contemporary libraries go beyond traditional book spaces and provide suitable environments for accessing information technologies. The physical design of different spaces within the library, the relationships between these spaces, arrangements for transition and circulation, communication with the context in which the library is located, and contributions to the urban/natural environment are all important features that determine the design quality (Tercan, 2010b). The fact that mothers express this view in the current research may stem from their belief that attracting children's

interest and making libraries colorful are important factors for developing children's reading habits and their overall relationship with books.

It has been determined that mothers perceive themselves as competent in spending time with their children at the children's library. Yalçın and Karoğlu (2023) found that mothers with primary and secondary education levels have a high sense of self-efficacy in reading books to their children. Similarly, İlhan and Körükçü (2022) reached the conclusion in their research conducted during the pandemic period that families feel adequate in reading books to their children. Obtaining this result in the current study may seem like a positive finding, as it indicates that mothers feel confident in spending time with their children at the children's library and contributing to their development. However, it should be considered whether this perception is truly associated with adequate parenting skills or if it is a result of inaccurate self-assessment. Indeed, another finding of this research is that half of the mothers had never visited children's libraries.

When evaluating the frequency of visiting the children's library, half of the mothers' state that they do not visit the children's library because there is no children's library in their city. However, it is noted that there is a children's section within the main public library of the city where the mothers reside. It is stated that the children's library is available as a part of the main public library, rather than being a separate building (Rize City Public Library, 2024). Additionally, Bayraktar and Ersoy (2018) found in their study that 80.4% of mothers whose children attend private schools take their children to the library. Initiating children's interest in reading at an early age can be facilitated by methods such as taking children to public libraries as one of the weekend activities. The activity of visiting the library not only allows children to enjoy the facilities offered in the library, such as reading books but also supports their socialization (Harisanty, & Anna, 2020).

According to the results of the research, mothers express a desire for the organization of game activities in children's libraries. A study conducted by Güneş (2021) revealed that most public libraries organize activities that involve preschool-aged children and parents. However, it is noteworthy that approximately one-third of public libraries do not organize such activities (Güneş, 2021). Public and children's libraries contribute to children developing reading habits and improving these habits (Ahmad et al., 2021). Libraries aim to provide quality services by identifying the needs of children to continually enhance their reading skills and instill a love for the library. Furthermore, libraries can positively influence library usage habits by organizing workshops supporting children's various developmental characteristics and hosting events that encourage family participation. Events such as exhibitions and meetings with authors organized during significant literary days and weeks can help children and parents make more effective use of libraries (Kakirman Yıldız et al., 2018).

It has been determined that Instagram is the primary source from which mothers acquire current information about children's books and children's libraries. In Güneş's (2021) study, it was found that only half of the libraries prepare informative brochures supporting families'

library usage. Regular use of libraries by families and effective awareness of library services can be facilitated through informative hand brochures. The positive impact of such brochures on families depends on several factors.

According to the results of the research, mothers' expectation from children's libraries is the organization of activities for children. In a study examining the reading and library usage habits of parents with children, as well as their views on children's libraries, Katrancı and Yetgin (2019) found that parents expressed the need for organizing activities to foster children's love for the library. Kakırman Yıldız (2019) specifically emphasizes that activities offered in children's libraries positively impact the lives of children with parents of low educational levels or those in disadvantaged conditions. Indeed, as Güneş (2021) also stated, children's libraries should aim to provide quality services that go beyond formal education, offering environments suitable for children's unique abilities and development. These spaces should include areas where children can develop their imagination and freely express themselves. This approach not only increases children's self-confidence but also helps them express themselves socially.

Based on the results of this study, which examines the views of mothers with preschool-aged children regarding children's libraries, researchers offer some recommendations for parents, teachers, and policymakers. Considering the finding that half of the mothers in the study group never visited children's libraries, arrangements can be made to encourage mothers with preschool-aged children to visit these libraries. Mothers emphasize the need for children's libraries to be designed in a colorful and engaging way to attract children's attention. Therefore, the design of children's libraries can be reviewed and made more appealing to children. Mothers can be educated about the use of children's libraries in their cities. Various activities suitable for children's participation can be organized in children's libraries by library staff. Current information about children's libraries can be disseminated not only through Instagram but also through other media channels to reach people living in the community. Various arrangements can be made to communicate information about libraries to parents. This study was conducted with only mothers. Future research could involve the participation of fathers in the study group.

### **Authors Contribution Statement**

All authors have equally contributed to all stages of the article. All authors have read and approved the final version of the work.

### **Conflict of Interest Statement**

The authors declare that there is no conflict of interest with any institution or person related to the work.

### **Ethical Statement**

This research was conducted with the permission of Recep Tayyip Erdoğan University Social and Humanities Ethics Committee, decision number 2023/255 dated 27.09.2023.



## References

- Acaroğlu, M. T. (1953). Fransa'da çocuk kütüphaneleri. *Türk Kütüphaneciliği*, 2(2), 165-181.
- Ahmad, Z., Soroya, M. S., Tariq, M., & Chaudhry, M. S. (2021). An empirical analysis of parental involvement in leisure reading development of the children. *Library Philosophy and Practice*, 5012, 1-20.
- Akkaya, M. A., & Odabaş, H. (Eds.). (2019). Kütüphane deneyiminin beşığı olarak çocuk kütüphaneleri. *Bilgi Merkezleri: Kütüphaneler-Arşivler-Müzeler* (s. 82-125) içinde. Hiper Yayın.
- Akkaya, M. A., & Polat, C. (2020). Kent kültür ve geleneği ile değerlerinin oluşumu ve aktarımında halk kütüphanelerinin yeri ve önemi: Niceliksel verilerle İzmir örneği. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(1), 110-137.
- Al Şensoy, S., & Midilli Sarı, R. (2020). Yeni nesil akademik kütüphane kavramı ve mimariye yansıması. *Turkish Online Journal of Design Art and Communication*, 10(3), 285-310.
- Anadolu Ajansı (2023). Bebek ve çocuk kütüphanelerinin sayısı artırılıyor <https://www.aa.com.tr/tr/kultur/bebek-ve-cocuk-kutuphanelerinin-sayisi-artiriliyor/3000255> adresinden 17.02.2024 tarihinde alındı.
- Aral, N., Kandır, A., & Can Yaşar, M. (2002). *Okul öncesi eğitim, okul öncesi eğitim programı*. Ya-Pa Yayınları.
- Arat, Y., & Parlak, S. (2020). Ergonomik açıdan mekân deneyimi/arkitektoniği: Karabük Bebek Kütüphanesi ve Ankara Ali Dayı Çocuk Kütüphanesi Örneği. *Ergonomics*, 3(3), 138-155. <https://doi.org/10.33439/ergonomi.651088>
- Arıcı, M., & Tüfekçi Akcan, A. (2019). Okul öncesi dönemde anne-çocuk birlikte hikâye kitabı okuma davranışlarının incelenmesi. *Yaşadıkça Eğitim*, 33(1), 100-120. <https://doi.org/10.33308/26674874.201933195>
- Bayraktar, V., & Ersoy, Ö. (2018). Çocukların devam ettikleri okul türüne göre annelerin çocuk kitapları hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(3), 1222-1234. <https://doi.org/10.17860/mersinefd.353931>
- Beşir, S. E., Söğüt, A. Y., & Elinç, Z. K. (2023). Fiziksel engelli öğrencilerin kampüs alanlarında mekânsal erişilebilirliği: Pamukkale Üniversitesi Prof. Dr. Fuat Sezgin kütüphane binası giriş mekânı. *Türk Kütüphaneciliği*, 36(3), 314-333. <https://doi.org/10.24146/tk.1063604>
- Bozkurt, M. (2016). Sınıf öğretmenlerinin çocuk kitaplarının seçimine yönelik görüşleri. *Uluslararası İnsan ve Sanat Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 62-71.
- Burkut, E. B. (2019). Çocuk kütüphanelerinin mekânsal tasarım süreci: Mimari ve iç mekân tasarım analizi. A. Kakırman Yıldız (Ed.), *Dünyanın iyiliği için çocuk kütüphaneleri* (s. 312-351) içinde. Hiperlink Yayınları.
- Cevher, N. (2017). *Ankara'daki halk kütüphanesi çocuk bölümlerinin çocukların okuma alışkanlığındaki rolü* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Ceylan, Ş., & Akkaya, M. A. (Eds.). (2020). *Bebek Kütüphaneleri Çalıştayı*. Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınları. <https://ekitap.ktb.gov.tr/Eklenti/72984,1-bebek-kutuphaneleri-calistayipdf.pdf?0&tag1=745F1D6B2A5ABE1BF03FD63D464C5E3E6D96FAF5&crefer=1872FFEF9EBDCF1340111F8DA0B9A607D497BC314CE3079A9805625922BEB890>





- Çiftçi, H. D. (2021). Kütüphanelerde çocuklarını desteklemeye yönelik aile eğitiminin incelenmesi: kütüphaneciler ve annelerin uygulamalar hakkındaki görüşleri. *Bilgi Dünyası*, 22(1), 31-64. <https://doi.org/10.15612/BD.2021.551>
- Deveci, B. (2022). *T.C. Kültür ve Turizm Bakanlığı Kütüphaneler ve Yayımlar Genel Müdürlüğü'ne bağlı halk ve çocuk kütüphanelerinin incelenmesi (Ankara il örneği)* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ankara Üniversitesi.
- East, K., & Stričević, I. (Eds.). (2007). Guidelines for library services to babies and toddlers. International Federation of Library Associations and Institutions. Retrieved, February 10, 2024, from <https://www.ifla.org/wp-content/uploads/2019/05/assets/hq/publications/professional-report/100.pdf>
- Erdal, K. (2008). Okul öncesi dönem çocuk kitaplarında temizlik. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(2), 339-356.
- Erten Bilgiç, D., & Keskin, E. (2021). Çocuk kütüphanelerinin okul öncesi çocukların görsel algı gelişimine uygun tasarlanması. *Uluslararası İnsan ve Sanat Araştırmaları Dergisi*, 6(3), 370-400.
- Gönen, M., Temiz, N., & Akbaş, S.C. (2015). Erken çocukluk döneminde çocuk kütüphanelerinin rolü ve önemi: Bir kütüphane programı örneği. *Milli Eğitim Dergisi*, 45(208), 76-89.
- Gönen, M., Ünüvar, P., Bıçakçı, M., Koçyiğit, S., Yazıcı, Z., Orçan, M., Aslan, D., Gülhan, G., & Özyürek, A. (2010). Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin dil etkinliklerini uygulama biçimlerinin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (19), 23-40.
- Gregory, W. S. (1992). *Construct validity of personal motives* [Doctoral dissertation]. The University of Tulsa.
- Güller, E. D., & Bilbay, P. (2016). Kütüphane yapılarında okul öncesi çocuklara yönelik interaktif mekânların irdelenmesi. *Türk Kütüphaneciliği*, 30(3), 398-414.
- Güneş, S. (2021). *Çocuk kütüphanelerinde okul öncesi dönem için hizmet modeli* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Harisanty, D., & Anna, N. (2020). Information behavior of children using public libraries in Taiwan and Indonesia. *Library Philosophy and Practice*, 4404, 1-12.
- İlhan, E. K., & Körükçü, Ö. (2022). Covid-19 pandemi döneminde anne-babaların çocuklarıyla yaptıkları birlikte kitap okuma etkinliklerinin anne-babalar ve çocuklar üzerindeki etkilerinin incelenmesi. *Uluslararası Çocuk Edebiyatı ve Eğitim Araştırmaları Dergisi [ÇEDA]*, 6(1), 18-40.
- Kakırman Yıldız, A. (2019). Çocuk kütüphanelerinin temel hizmet ilkeleri. A. Kakırman Yıldız (Ed.), *Dünyanın iyiliği için çocuk kütüphaneleri* (s.14-15) içinde. Hiperlink Yayınları.
- Kakırman Yıldız, A., Yalçinkaya, B., & Saydam, V. (2018). İstanbul'daki halk kütüphanelerinin okul öncesi dönem çocuklara uygunluğunun değerlendirilmesi. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dergisi*, 58(2), 1811-1836.
- Katranç, M., & Yetgin, A. (2019). Ebeveynlerin, çocukların okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıkları ile çocuk kütüphanesine yönelik görüşleri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 8(3), 1817-1839.
- Keskin, F., Ömeroğlu, E., & Okur, A. (2015). 0-6 yaş arasındaki çocuklara sözcük öğretimi ile ilgili çalışmaların incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 3(1), 80-95. <https://doi.org/10.16916/aded.81304>
- Kütüphaneler ve Yayımlar Genel Müdürlüğü. (2023). Bebek ve çocuk kütüphaneleri. <https://kygm.ktb.gov.tr/TR-308336/bebek-ve-cocuk-kutuphaneleri.html> adresinden 12.02.2024 tarihinde alındı.

- Lakshmi, S., & Mohideen, M. A. (2013). Issues in reliability and validity of research. *International Journal of Management Research and Reviews*, 3(4), 2752-2758.
- Martinez, M., & Teale, W. H. (1988). Reading in a Kindergarten Classroom Library. *The Reading Teacher*, 41(6), 568-572.
- Patton, M. Q. (2014). *Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and practice*. Sage.
- Potur, A. A. (2010). Sessizlikten oyunlaşan mekânlara: Özgürleştiren öğrenme ortamları olarak çocuk kütüphaneleri. *Mimar.ist*, 2010/3, 74-79.
- Rainie, L. (2013). Parents, children, libraries, and reading. Pew Research Center. Retrieved, February 4, 2024, from <https://www.pewresearch.org/internet/2013/05/01/parents-children-libraries-and-reading/>
- Rankin, C., Polat, C., Eroğlu, E. B., Çuhadar, S., Kavak, A., & Tan, B. (2020). IFLA 0-18 yaş grubundaki çocuklar için kütüphane hizmetleri rehberi. Retrieved, February 4, 2024, from [https://repository.ifla.org/bitstream/123456789/253/1/ifla-guidelines-for-library-services-to-children\\_aged-0-18-tr.pdf](https://repository.ifla.org/bitstream/123456789/253/1/ifla-guidelines-for-library-services-to-children_aged-0-18-tr.pdf)
- Rize İl Halk Kütüphanesi (2024). <https://rize.kutuphane.gov.tr/TR-242713/galeri.html> adresinden 04.02.2024 tarihinde alındı.
- Schmidt, H., & Hamilton, K. (2017). Caregivers' beliefs about library visits: A theory-based study of formative research. *Library & Information Science Research*, 39(4), 267-275. <https://doi.org/10.1016/j.lisr.2017.11.002>
- Shonkoff, J. P. (2010). Building a new biodevelopmental framework to guide the future of early childhood policy. *Child Development*, 81(1), 357-367. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2009.01399.x>
- Stooke, R., & McKenzie, P. J. (2009). Leisure and work in library and community programs for very young children. *Library Trends*, 57(4), 657-675. <https://doi.org/10.1353/lib.0.0065>
- Tercan, A. (2010a). Kütüphanenin mekânsal evrimi. *Mimar.ist*, 2010/3, 40-45.
- Tercan, A. (2010b). Kütüphane yeniden. *Mimar.ist*, 2010/3, 37-39.
- Tezel Şahin, F., & Tutkun, C. (2016). Okul öncesi dönemde anne, baba, çocuk ve kitap. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(5), 2373-2390.
- Ting, R. I. (2017). Accessibility of diverse literature for children in libraries: a literature review. *School of Information Student Research Journal*, 6(2). <https://doi.org/10.31979/2575-2499.060204>
- Türkben, T. (2019). Çocuk kütüphanelerinin okuma alışkanlığı üzerindeki etkilerinin öğretmen adaylarının görüşleri doğrultusunda incelenmesi. *EKEV Akademi Dergisi*, (77), 363-388.
- Yalçın, H., & Karoğlu, R. İ. (2023). Annelerin kitap okuma öz yeterlilikleri ile çocukların sosyal becerileri arasındaki ilişki. *Electronic Turkish Studies*, 18(3), 1317-1335.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin.
- Yıldırım, Z., & Akkaya, M. A., (2020). Kütüphaneler ve sürdürülebilirlik ilişkisi: Genel bir değerlendirme. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Karatekin Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 8(1), 18-46.
- Yıldız, M., & Güler, B. (2023). Çocuk kütüphaneleri üzerine bir inceleme: New York Halk Kütüphanesi örneği. *Ahi Bilge Eğitim Dergisi (ABED)*, 4(1), 52-70.
- Yılmaz, A., Kaptan, N., & Ünlü, A. U. (2021). Ankara'daki halk kütüphanesi çocuk bölümleri ve çocuk kütüphanelerinin bina, güvenlik donanımı ve malzeme niteliklerinin incelenmesi. *Türk Kütüphaneciliği*, 35(3), 410-435. <https://doi.org/10.24146/tk.931520>
- Yılmaz, B. (2004). Öğrencilerin okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıklarında ebeveynlerin duyarlılığı. *Bilgi Dünyası*, 5(2), 115-136. <https://doi.org/10.15612/BD.2004.483>



## Geniş Özet

### 1. Giriş

Okul öncesi dönem çocuklarına yönelik olan kütüphanelerin sayısı giderek artsa da (Anadolu Ajansı, 2023) kütüphanelerin kullanımına yönelik ebeveynlerin görüşlerinin incelendiği çalışmalar oldukça sınırlıdır. Katrancı ve Yetgin (2019) yaş sınırı olmaksızın çocuğu olan ebeveynlerin okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıkları ile çocuk kütüphanesine yönelik görüşlerini inceledikleri araştırmanın sonucunda ebeveynler, çocuklara kütüphaneyi sevdirmek için etkinlikler düzenlenmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Schmidt ve Hamilton (2017), 6 yaşından küçük çocuğu olan ebeveynler ve çocukların bakıcılarının kütüphane ziyaretlerini etkileyen inançlarını incelemişlerdir. Araştırmanın sonucunda ebeveynlerin ve bakıcıların küçük çocuklarıyla birlikte halk kütüphanelerini ziyaret etme niyetlerini etkilediği gösterilen çoklu ve çeşitli etkiler, katılım düzeylerini artırmayı amaçlayan stratejilerin ve çeşitli inançlarının olduğu belirlenmiştir. Tezel Şahin ve Tutkun (2016) okul öncesi dönemdeki çocuklarıyla kitapçılara gelen anne babaların çocuklara kitap alma ile ilgili görüşlerini incelemişlerdir. Araştırmanın sonucunda çoğunlukla annelerin çocuklarla birlikte kitap almaya geldiği tespit edilmiştir. Özellikle okul öncesi dönemde, bu yaş grubundaki çocukların kütüphaneleri ebeveynleriyle birlikte kullandığı bilinmektedir. Bu sebeple, ebeveynlere kütüphane kullanımıyla ilgili farkındalık kazandırmak, bilgi sağlamak ve onların çocuk kütüphaneleri hakkındaki görüşlerini belirlemek önem taşımaktadır. Bu görüşler doğrultusunda okul öncesi dönem çocuklarının kütüphane kullanımlarına ilişkin olarak uygulamaya dönük öneriler ve sonuçların elde edileceği düşünölmektedir. Annelerin görüşleri alınarak çocuk kütüphanelerinin nasıl daha etkili kullanılabilceğine ilişkin çıkarımlarda bulunulması planlanmaktadır. Bu nedenle bu araştırmanın amacı çocuk kütüphanelerine yönelik okul öncesi dönemde çocuğu olan annelerin görüşlerini incelemek olarak belirlenmiştir.

### 2. Yöntem

Bu araştırma nitel araştırma yöntemlerinden betimsel analiz tekniği kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın katılımcı grubunu, 2023-2024 eğitim ve öğretim yılında Rize ilinde okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocuğu olan 25 anne oluşturmaktadır. Çalışma grubu, kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen “Annelerin Çocuk Kütüphaneleri ile İlgili Görüşleri Görüşme Formu” kullanılmıştır. Görüşme formundan elde edilen veriler, betimsel analiz tekniği ile çözümlenmiştir.

### 3. Bulgular, Tartışma ve Sonuç

Araştırmanın sonucunda annelerin yarısının çocuk kütüphanelerine hiç gitmedikleri, annelerin çocuk kütüphanelerinin tasarımı ile ilgili en çok kütüphanenin çocukların ilgisini çekmesi ve renkli olmasına önem verdikleri, çocuk kütüphanesinde çocukla vakit geçirme konusunda kendilerini yeterli olarak algıladıkları, çocuk kütüphanelerinde oyun etkinliklerinin düzenlenmesini istedikleri, çocuk kitapları ve çocuk kütüphaneleri ile ilgili güncel bilgileri Instagram’dan edindikleri ve annelerin çocuk kütüphanelerinden beklentileri olarak çocuklara yönelik etkinlik düzenlenmesini istedikleri tespit edilmiştir. Arıcı ve Tüfekçi Arcan (2019)’ın belirttiği gibi annelerin çocuklarıyla birlikte kitap okumaları çocukların gelişimlerinde yaşamları boyunca önemli bir etkiye sahiptir. Türkiye’de de çocukların anneleriyle kitap okumalarının yaygınlaştırılması açısından anne-baba eğitim programlarına ihtiyaç duyulmaktadır. Erten Bilgiç ve Keskin (2021) de çocuk kütüphanelerinin tasarımında öncelikli olarak çocukların görsel algılarının dikkate alınması gerektiğini belirtmektedirler (Erten Bilgiç ve Keskin,



2021). Ayrıca bu sonuca göre; çocuk kütüphanelerinin renkli ve ilgi çekici bir tasarıma sahip olması, çocukların kütüphaneye olan ilgisini artırabilir ve onların okuma alışkanlıklarını geliştirmelerine yardımcı olabilir. Ancak, bu renkli atmosferin yanı sıra, çocuk kütüphanelerinde sunulan içeriklerin çeşitliliği ve kalitesi de önemlidir. Yalçın ve Karoğlu (2023) ilk ve ortaokul mezunu annelerin çocuklarına kitap okuma öz yeterliklerinin yüksek olduğunu tespit etmişlerdir. İlhan ve Körükçü (2022) pandemi döneminde yürüttükleri araştırmada ailelerin çocuklarına kitap okuma konusunda kendilerini yeterli gördükleri sonucuna ulaşmışlardır. Araştırmada bu sonucun elde edilmiş olması, annelerin kendilerini yeterli olarak hissetmeleri, olumlu bir bulgu gibi görünebilir. Bu, annelerin çocuk kütüphanesinde çocuklarıyla vakit geçirme ve onların gelişimine katkı sağlama konusunda kendilerine güvendiklerini gösterebilir. Ancak, bu algının gerçekten yeterli bir ebeveynlik becerisiyle mi ilişkili olduğu yoksa yanlış bir öz değerlendirme mi olduğu dikkate alınmalıdır. Katrancı ve Yetgin (2019) çocuğu olan ebeveynlerin okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıkları ile çocuk kütüphanesine yönelik görüşlerini inceledikleri araştırmanın sonucunda ebeveynler, çocuklara kütüphaneyi sevdirmek için etkinlikler düzenlenmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Kakırman Yıldız (2019) özellikle eğitim düzeyi düşük anne-babaya sahip çocuklara ya da dezavantajlı koşulda olan çocuklara, çocuk kütüphanelerinde sunulacak etkinliklerin onların yaşamlarını olumlu yönde etkilediğini belirtmektedir. Nitekim Güneş (2021)'in de belirttiği üzere çocuk kütüphanelerinin sunduğu kaliteli hizmetler, sadece resmi eğitimle sınırlı olmayıp, çocukların özgün yeteneklerine ve gelişimlerine uygun ortamlar sunmayı hedeflemelidir. Bu mekânlar, çocukların hayal gücünü geliştirebilecekleri ve özgürce ifade edebilecekleri alanlar içermelidir. Bu yaklaşım, çocukların kendi benliklerine olan güvenini artırırken aynı zamanda sosyal açıdan da kendilerini ifade etmelerine yardımcı olur. Çocuk kütüphanelerine yönelik okul öncesi dönemde çocuğu olan annelerin görüşlerinin incelendiği bu araştırmanın sonuçları dikkate alınarak araştırmacılar, ebeveynler, öğretmenler ve politika yapıcılar için bazı öneriler sunulmaktadır. Çalışma grubundaki annelerin yarısının çocuk kütüphanelerine hiç gitmediği bulgusundan hareketle okul öncesi dönemde çocuğu olan annelerin çocuk kütüphanelerine gitmelerini sağlayacak düzenlemeler yapılabilir. Anneler çocuk kütüphanelerinin renkli ve çocukların dikkati çekecek şekilde tasarlanmaları gerektiğini belirtmektedirler. Buna göre çocuk kütüphanelerinin tasarımı yeniden gözden geçirilebilir. Çocuklar için daha ilgi çekici hale getirilebilir. Anneler yaşadıkları şehirde çocuk kütüphanelerinin kullanımı konusunda eğitilebilir. Çocuk kütüphanelerinde çocukların katılımına uygun etkinlikler düzenlenebilir. Çocuk kütüphaneleri ile ilgili güncel bilgiler sadece Instagram değil, diğer basın ve yayın organları aracılığıyla çevrede yaşayan insanlara duyurulabilir.



# Journal of Children's LITERATURE & LANGUAGE EDUCATION

## An Examination of Sacide Fikret Cobanoğlu's Work "Tales from Turkish Mythology I" in Cultural and Mythological Aspects

Vafa SAVAŞKAN\*, Seher GÜRLEK\*\*

**Abstract.** Mythology is a field of study that examines the beliefs of ancient civilizations. It encompasses the narratives developed by different nations regarding the formation of the universe, the origins of humanity, and natural phenomena. Culture, on the other hand, is a concept that includes the shared values, beliefs, traditions, norms, behavioral patterns, language, art, laws, and other social institutions passed down from generation to generation within a society or group. The connection between mythology and culture is both strong and deep. Mythology is one of the key elements that shape a society's cultural identity, values, and beliefs. In this context, the aim of this study is to identify the elements related to Turkish mythology and culture addressed in Sacide Fikret Çobanoğlu's work titled "Turkish Myths and Tales I". Çobanoğlu, who translated the epics compiled by Wilhelm Radloff into Turkish and presented them in the form of tales, included 21 tales in this work. In examining the tales, document analysis, a qualitative research method, was used in line with the research objectives. The research data were analyzed using content analysis techniques. Based on the data obtained from the study, it was observed that the elements identified in "Turkish Myths and Tales I" show certain variations according to the tribes. These variations were interpreted and presented based on general consensus, supported by quotations. The data obtained from the analysis are explained and supported with quotations from the work in the findings section. In the conclusion section, recommendations are provided based on the findings.

**Keywords:** Turkish mythology, fairy tale, culture, Sacide Fikret Çobanoğlu, Tales from Turkish Mythology I.

**How to cite:** Savaşkan, V., & Gürlek, S. (2024). Sacide Fikret Çobanoğlu'nun "Türk Mitolojisinden Masallar I" adlı eserinin kültürel ve mitolojik yönden incelenmesi. *Journal of Children's Literature and Language Education*, 7 (2), 181-210.

\*<sup>ID</sup> Artvin Çoruh University, Faculty of Education, Department of Turkish and Social Sciences Education, Artvin, Türkiye; vsavaskan@artvin.edu.tr

\*\*<sup>ID</sup> Artvin Çoruh University, Graduate School of Education, Artvin, Türkiye; sehergurlek74fb@gmail.com




# Sacide Fikret obanoğlu'nun "Türk Mitolojisinden Masallar I" Adlı Eserinin Kültürel ve Mitolojik Yönden İncelenmesi


Vafa SAVAŞKAN\*, Seher GÜRLEK\*\*

**Öz.** Mitoloji, eski uygarlıkların inanışlarını inceleyen bir bilim dalıdır. Farklı milletlerin evrenin oluşumu, insanlığın kökeni ve doğa olayları gibi konularda geliştirdikleri anlatıları kapsar. Kültür ise bir toplumun ya da grubun nesilden nesle aktarılan ortak değerlerini, inançlarını, geleneklerini, normlarını, davranış biçimlerini, dilini, sanatını, yasalarını ve diğer toplumsal kurumlarını içeren bir kavramdır. Mitoloji ve kültür arasındaki bağ oldukça güçlü ve derindir. Mitoloji; bir toplumun kültürel kimliğini, değerlerini ve inançlarını şekillendiren önemli unsurlardandır. Bu bağlamda bu çalışmanın amacı, Sacide Fikret obanoğlu'nun kaleme aldığı "Türk Mitolojisinden Masallar I" adlı eserinde temas edilen Türk mitolojisine ve kültürüne dair unsurları tespit etmektir. Wilhelm Radloff'un derlediği destanları Türkiye Türkçesine aktarıp masal türünde bizlere sunan obanoğlu, bu eserinde 21 masala yer vermiştir. Masalların incelenmesinde araştırmanın amacına uygun olarak nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi kullanılmıştır. Araştırma verileri, içerik analizi tekniği kullanılarak çözümlenmiştir. Araştırmadan elde edilen verilerden hareketle "Türk Mitolojisinden Masallar I" eserinde tespit edilen unsurların boylara göre belli farklılıklar gösterdiği görülmüş; bu farklılıklar genel kabul üzerine yorumlanıp aktarılmış, alıntılarla da desteklenmiştir. İnceleme sonucunda elde edilen veriler, bulgular bölümünde açıklama ve eser içinden yapılan alıntılarla desteklenmiştir. Sonuç bölümünde bulgular doğrultusunda öneriler sunulmuştur.

**Anahtar kelimeler:** Türk mitolojisi, masal, kültür, Sacide Fikret obanoğlu, Türk Mitolojisinden Masallar I.

---

\*  Artvin Çoruh Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Artvin, Türkiye; vsavaskan@artvin.edu.tr

\*\*  Artvin Çoruh Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Artvin, Türkiye; sehergurlek74fb@gmail.com





## 1. Giriş

Kişiliğin şekillenmesinde, bireyin karakter yapısının oluşmasında, aile bireyleri arasında oluşturulan bağların güçlendirilmesinde inançların büyük bir etkisi vardır (Araz, 1996). Bunun yanı sıra toplum içerisinde bireylerin ilişkilerinin düzenlenmesi, sağlıklı bir şekilde yürütülmesinde de inançlar önemli yer tutar. İlkel insanların bir nevi inançları olarak ele alınan mitoloji, halkın din ihtiyacını manevi yönden doldurduğu için halk hafızasında önemli bir yer tutar (Bastem, 2019). Mitoloji, mit ve ona bağlı halk kültüründe arkaik çağ insanların düşüncelerindeki izler gibi yaşamakla kalmayıp aynı zamanda her bir kültürün içeriğini ve kuruluşunu belirleyen düşünce olayıdır. Aynı etnik-kültürel sisteme dâhil olup aynı etnik-kültürel geleneğin değerlerinin taşıyıcısı olan insanların düşünce ve davranış kalıpları da yine mitolojiyle belirlenir (Beydili, 2004). Kültürün kaynağı olan mitoloji; bilimsel, dinsel ve felsefi düşüncenin de başucunda bulunur. Örneğin, Türk mitolojisinin temelinde Tanrıçılık bulunur. Hem de Tanrıçılıktan eski Türk dini sistemi olarak bahsedilir. Bu bir çelişki değil, din sisteminin mitolojiyle ortak kökenli olmasından ve mitle dinin köklerinin birbirine bağlı olmasından kaynaklanır (Beydili, 2004).

XIX. yy'a kadar mitolojiden bahsedildiğinde Batı dünyası yalnız Yunan Mitolojisini kabul etmekteydi (Alizade, 2013). Fakat edebiyat dünyasında yapılan çalışmalar ilerledikçe diğer dünya halklarının ve özellikle Türk halkının çeşitli mitolojik unsurlara sahip olduğu sonucuna varılmıştır. Türk mitolojisine yönelik araştırmalar, ilk olarak Çin kaynaklarından N. I. Biçurin tarafından alınarak Rusça paylaşılmıştır. Yapılan bu araştırma ışığında W. Radloff, Ç. Velihanov, V. Propp, Y. Pekarski gibi çok sayıda araştırmacı yazar Türk halklarının eski gelenekleri, inançları ve dünya görüşlerine yönelik çalışmaları ortaya koymuşlardır. Bunun yanında Erhat (1996) tarafından mitoloji dünyasını aydınlatmak amacı ile Mitoloji Sözlüğü hazırlanmıştır. Özellikle Zeki Velidi Togan, Abdülkadir İnan, Bahaeddin Ögel ve daha sonra günümüzde bu gruba katılan Fuzuli Bayat'ın inceleme ve araştırmaları, Türk mitolojisi için büyük değer taşıyan çalışmalardır (Gültepe, 2015)

Mitoloji, Beydili'nin ifadelerinden okuduğumuz gibi aynı zamanda önemli bir kültür taşıyıcısıdır. Kültür; tarihsel, toplumsal gelişme süreci içinde yaratılan bütün maddi ve manevi değerler ile bunları yaratmada, sonraki nesillere iletmede kullanılan, insanın doğal ve toplumsal çevresine egemenliğinin ölçüsünü gösteren araçların bütünü (TDK, 2005) olarak tanımlanmaktadır.

"Kültür" tanımının içerisinde var olan "sonraki nesillere iletme kavramı" kültürün tarih ile ilişkisini de ortaya çıkarmaktadır. Kültür, tarihle olan ilişkisinin yanında edebiyat ile de önemli ölçüde ilişki içerisindedir. Geçmiş nesillerin kültürleri dil vasıtasıyla edebî eserlerde yaşamaya devam eder ve bu edebî eserler okundukça toplumların sahip oldukları kültür nesilden nesle aktarılır (Şimşek ve Bulut, 2022). Edebiyatın insanların duygusal, düşünsel ve hayal gücünü geliştirmek gibi önemli işlevleri vardır. Aynı zamanda estetik anlayışlarını



yüceltir ve bireylere bu açılardan derinlik ve incelik kazandırır. Edebiyat, insanların kendi yaşamlarında deneyimleyemeyecekleri çeşitli hayatları tanımalarına olanak verir ve bu sayede ayrıntıları fark etmelerini sağlar. Edebiyat ve edebi türler arasındaki bağ ise edebiyatın yapısal ve içeriksel çeşitliliğini ifade etme yollarını ortaya koyar. Edebi türler; edebiyatın farklı biçimlerini, üsluplarını ve anlatım yollarını sınıflandıran kategorilerdir. Bu sınıflandırma, edebiyatın geniş ve zengin dünyasında eserlerin belirli bir çerçevede değerlendirilmesine olanak tanır. Edebiyat; bu türler aracılığıyla farklı temaları, konuları ve insan deneyimlerini işler. Bu araştırmanın veri kaynağı olan “Türk Mitolojisinden Masallar I”, destan formundan mitolojik yapı korunarak masal formatında yeniden yorumlanıp okura sunulan bir eserdir. Edebî eserlerin mitoloji ve kültür aktarımında kullanılması önem arz etmektedir. Bu kapsamda bu çalışmanın amacı, Sacide Fikret Çobanoğlu'nun “Türk Mitolojisinden Masallar I” adlı eserinde aktardığı mitolojik ve kültürel öğelerin incelenmesidir.

## 2. Yöntem

### 2.1. Araştırmanın Modeli/ Deseni

Bu çalışma, nitel araştırma yöntemine göre tasarlanmıştır. Nitel araştırma; gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama tekniklerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma olarak tanımlanabilir. Başka bir deyişle nitel araştırma, kuram oluşturmayı temel alan bir anlayışla sosyal olguları bağlı buldukları çevre içerisinde araştırmayı ve anlamayı ön plana alan bir yaklaşımdır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu araştırmada kullanılan doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu ve olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar. Nitel araştırmada doküman incelemesi tek başına bir veri toplama yöntemi olabileceği gibi diğer veri toplama yöntemleri ile birlikte de kullanılabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

### 2.2. İncelenen Dokümanlar

Araştırmanın veri kaynağını Sacide Fikret Çobanoğlu'nun “Türk Mitolojisinden Masallar I” adlı eseri oluşturmaktadır. Eser mitolojik kavramlar, motifler ve kültürel öğeler açısından incelenmiştir. Eser içerisindeki masallar toplamda 21 tanedir. Bu masallar şunlardır: Ay Tolızu Masalı, Puga Deke Masalı, Altın Arık Masalı, Ural Batur Masalı, Alpamış Masalı, Malçı Mergen Masalı, Oğuz Kağan Masalı, Er Töştük Masalı, Köyüzke Masalı, Maaday Kara Masalı, Kara Tığan Han ile Suksağal Han Masalı, Kulatay ile Kulun Tayçı Masalı, Altın Pırkan Masalı, Han Töges Masalı, Ultugan Han Masalı, Kuziykurpes Masalı, Han Mergen Masalı, Tarba Kinşi Masalı, Altın Mergen Masalı, Sugjul Mergen Masalı, Kozın Erkeş Masalı.

### 2.3. Verilerin Analizi

Araştırmanın verileri içerik analizi kullanılarak analiz edilmiştir. İçerik analizi sözel, yazılı ve diğer materyallerin nesnel ve sistematik bir şekilde incelenmesi ve belli kategorilere göre

düzenlenmesine olanak tanıyan bilimsel bir yaklaşımdır (Tavşancıl ve Aslan, 2001). Çalışmada elde edilen veriler metin içerisinde alıntı yapılarak belirtilmiştir.

### 3. Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde Sacide Fikret Çobanoğlu'nun "Türk Mitolojisinde Masallar I" adlı eseri mitolojik unsurlar, motifler ve kültürel unsurlar adlı üç başlık altında toplanıp incelenmiştir. Çalışma sonucunda elde edilen bulgular şu şekildedir:

#### 3.1. Mitolojik Unsurlar

##### 3.1.1. Gök Tanrı

Göçebe Türklerinin dinî inanış sisteminde gökyüzüne tapınma büyük yer tutardı. Türk mitolojik düşüncesinde gökyüzü, evrensel düzenin bir göstergesi gibi sadece doğanın ve evrenin bir parçası değildir. Burada gökyüzü ve bir bütün olarak sonsuz gökle Tanrı adlarıyla birbirini tamamlıyordu. İnsana can verenin de gökyüzü olduğuna inanılırdı. Gökyüzünün iradesi en üstün sayılmıştır. Türk'ün düşüncesini meşgul eden şey, sadece gökyüzünün derinliği ve maviliğin sonsuzluğuuydu. Bu düşünceye göre sonsuz mavi gökyüzünün, onun üzerinde dolaşan güneşin, ayın ve yıldızların her birinin bir iyisi vardır. Her şeyi o yaratmıştır. Eski Türkler, gökyüzünün her şeyi görüp bildiğine inanmış, Gök Tanrısını dünyanın sahibi bilmiş ve insanlar içinde ortaya çıkan her şeyin gökyüzünün iradesiyle olduğuna inanmıştır (Beydili, 2004).

Köyüzke Masalı'nda Gök Tanrı unsurundan şöyle bahsedilmektedir:

"Gök Tanrı'ya dua etmiş: "Ey yüce Gök Tanrı! Ben Közükesiz bir dünyada yaşamak istemiyorum, beni de onun yanına gönder!" demiş. Gök Tanrı, Bayan'ın duasını kabul etmiş. Üçüncü günün akşamında Bayan da uçmağa varmış." (s. 152)

##### 3.1.2. Ülgen

Ülgen, Türk mitolojisinin ve özellikle Altay Türklerinin inanç sisteminin önemli figürlerinden biridir. Ülgen; genellikle iyilik, yaratıcılık ve koruyuculuk özellikleriyle tanınan yüce bir tanrıdır.

Sugjul Mergen Masalı'nda Ülgen unsurundan şöyle bahsedilmektedir:

"Saday Han ve karısı Sanji Kö çok uzun yıllardır mutlu evliliklerini sürdürüyorlarmış. Bu mutlu çifti üzen tek şey koskoca dünyada bir evlatlarının olmamasıymış. Saday Han ile Sanji Kö'ye uzun yıllar boyunca sürdürdükleri evliliklerinde çocuk vermeyen Tanrı Bayülgen, birdenbire fikrini değiştirip üç tane çocuğu bir arada verivermiş. Yaşlı karı koca ömürlerinin bu son zamanlarında Tanrı Bayülgen'in kendilerine lütfederek verdiği bu üç çocuğu, yaşları müsait olmadığı için çok zor; ama bir o kadar da sevinerek büyütüyorlarmış." (s. 305-306)

##### 3.1.3. Erlik

Sözlüklerde bazen adına “Yeraltı saltanatının hâkimi” anlamıyla, “Yerlik Ayna”, bazen de “Erklik” olarak rastlanan bu varlık, bir görüşe göre adı ve işlevleri bakımından, Sümer’deki “Yereşkigal” a karşılık gelir. “Erlik” sözü, Sagay efsanelerinde yeraltında bulunan bütün demonik güçlere verilen genel bir addır. Bu şeytani güçlerin liderlerine de Erlik Han adı verilir.

“Kara Nine” denilen kötü ruhlar, “Erlik” in buyruğu altında yaşarlardı. Bu yüzden de Altaylarda, en büyük felaketler ve en ağır hastalıklar onun adına bağlanırdı. Hatta, “Erlik” hakkında düşünen birine hastalık saracağına inanılırdı. İnanışa göre Ölüm Meleği, Cehennem Ruhu, yeraltı saltanati hâkimi “Erlik Han”, yeraltı dünyasındaki ırmağın kenarında, yüksek bir dağın eteğinde, kırk köşeli taş bir evde yaşar. Altayların iplik gibi düşündükleri ruhu da o keserdi. “Erlik’e giden yolda, “Pudak” adında engeller vardır. Şaman, bu engelleri büyük zorluklarla aşabilir. Altaylarda, “Erlik” i temsilen bir put olmadığı gibi onun resmini çizmek de yasaktı.

Erlik, Şorlarda yeraltı dünyasında yaşayan varlıkların lideri sayılırdı. Türk halklarının görüşüne göre şaman, ölünün veya hastanın ruhunu geri getirmek için yeraltı dünyasına gittiğinde, yüzünü “Erlik’e gösterirse ölür. Tuvalara göre “Erlik”, işi gücü insanlara zarar vermek olan bir varlık değildir. Tuva-Kijilerde de yeraltı ölümler saltanatının sahibi sayılan “Erlik”, görünüş itibariyle Kazakların “Albastısı” na benziyor. Kazakların “Albastısı”, çok iri ve uzun göğüslerini omuzları üzerinden arkasına atarak gezen bir yaşlı kadın görünümünde betimlenir. Altay Türklerinde, “Erlik Han” adını taşıyan bu varlık, en kötü ruhlardan sayılmıştır (Beydili, 2004).

Malçı Mergen Masalı’nda Erlik unsurundan şöyle bahsedilmektedir:

“Malçı Mergen’i iyice sarhoş Edip sarı matarada, otuz yıldır onu içecek kişiyi bekleyen, sonsuz uyku suyunu ona içerim. Bahadır bu suyu içince, sonsuz bir uykuya dalacak ve ruhu yeraltı kağanı Erlik’in esiri olacak. Bir daha hiç kimse onu uyandıramayacak. Bu had bilmezliğinin, bu kendini beğenmişliğinin cezasını, ruhunun Erlik’e esir olmasıyla, eşinden ayrı kalıp, hayatını yaşayamayıp bütün zamanını uyuyarak geçirmekle çekecek, demiş.” (s. 118)

### 3.1.4. Toymadım/Doymadım

Altayların mitolojik inanışlarında, öbür dünyada var olduğuna inanılan ırmağın adı. İnanışa göre Erlik’in kara demirden yapılmış bir sarayı var. Bu saray, dokuz ırmağın bir noktada kavuşup aktığı “Toybodım” (Doymadım) ırmağının yakınındadır. Bu ırmak, insanların gözyaşlarından oluşmuştur. “Toybodım” ırmağının üzerinde at kılından yapılmış bir köprü bulunur. Erlik saltanatında, ölmüş insanların sayısız, hesapsız canları bulunmaktadır. Bu canların herhangi biri kendi başına bu saltanattan çıkıp gitmek isterse, “Toybodım” ırmağının üzerindeki kıl köprü uçurulur ve suyun içine düşen canlar, tekrar Erlik saltanatının içerisine getirilir. (Beydili, 2004)

Maaday Kara Masalı’nda Toymadım/Doymadım unsurundan şöyle bahsedilmektedir:

"Atının kazlarına kulak veren Kögüdey Mergen, bu yaratıklardan başarıyla kurtulmuş ve ilk engeli aşmış. İkinci engel, zehir sarısı bir denizmiş. Bu deniz alt tarafından ölüm ırmağı Doymadım'a bağlanırken; üst tarafından da yeryüzündeki mavi kayalara dayanmış. Meğer Erlik Bey'in kızı, kocası Kara Kula Han'ın ülkesini korumak için bu denizi yaratmış. Kögüdey Mergen balıkçılardan yardım istemiş. Balıkçılar, kötü Kögüdey Mergen'e keşifçi olarak iki kuzgun ve iki saksığan göndermişler." (s. 157)

### 3.1.5. Kara Kula Han

Özellikle Altay Türkleri mitolojisinde yer alır. Kara Kula Han, genellikle yeraltı dünyasının hükümdarı olarak tasvir edilir ve Kara Han adıyla da anılabilir. O, ölülerin ruhlarını koruyan ve yeraltı dünyasında düzeni sağlayan bir varlık olarak bilinir. Karanlık, güç ve otorite sembolü olarak betimlenir. Bazı kaynaklarda, Kara Kula Han'ın Altay ve diğer Türk efsanelerinde kötü ruhlarla mücadele eden bir kahraman olarak da tanımlandığı görülür. Diğer kaynaklarda ise Kara Kula Han, daha çok yeraltı dünyasının hükümdarı ve ölüler diyarının yöneticisi olarak tasvir edilir.

Maaday Kara Masalı'nda Kara Kula Han unsurundan şöyle bahsedilmektedir:

"Az gitmiş uz gitmiş, dere tepe düz gitmiş, üç bahar üç güz gitmiş... Bir süre sonra halkın ve sürülerin kaybolmasının nedenini anlamış. Kötülük timsali Kara Kula Han, kendisini ve halkını tutsak edip Altay'ı perişan etmek için harekete geçmiş. Bunun haberini alan insanlar çareyi yurtlarını boşaltıp kaçmakta bulmuşlar." (s. 153)

### 3.1.6. Abraam Moos

Erlik'in kızı, Kara Kula Han'ın evdeşidir. Kötü ruhlarla, kara büyüyle ve aldatıcı kadın figürleriyle ilişkilendirilir. Abraam Moos, kötülük ve kaosun sembolü olarak doğrudan kahramanlarla çatışır ve onları yanılmaya çalışır.

Maaday Kara Masalı'nda Abraam Moos unsurundan şöyle bahsedilmektedir:

"Kara Kula Han'ın evdeşi, yer altı dünyasının efendisi olan Erlik Bey'in yer kızı Abram Moos'muş. Abram Moos, Kara Kula Han'ı karşılamış ve çok bitkin olan kocasının sağlığıyla ilgilenmeye başlamış." (s. 155)

### 3.1.7. Celbegen

Celbegen Türk mitolojisinde olumsuz ve korkutucu bir varlık olarak önemli bir yere sahiptir. Yeraltı canavarı olarak adlandırılır.

Altın Pırkan Masalı'nda Celbegen unsurundan şöyle bahsedilmektedir:

"Han, onlardan tayını bulmalarını istemiş. Şah, kartallar 'Bu tay çok kurnaz herhalde; ama biz onu buluruz.' deyip uzaklara uçmuşlar. Onlar uçup gidince han, yeraltı canavarı Yedi Başlı Celbegen'i çağırmış. Han, Celbegen'den de tayını bulmasını istemiş. Celbegen, onu dikkatle dinledikten sonra 'Ben onları bulurum.' deyip yeniden yeraltına dalmış." (s. 204)

### 3.1.8. Huu İney

Hakas kahramanlık destanlarında rastlanan mitolojik bir varlık. İnanışa göre, bu merhametsiz ve çok şey bilen hilekâr kadın, acayip bir varlık olup, yeraltında kara suların dibinde yaşar ve epik kahramanlara karşı savaşı. Ancak gelenek taşıyıcılarının gözünde o, sadece kötü özellikleriyle değil, çelişkili doğasıyla da tanımlanan şeytanî bir varlıktır.

Huu İney, önemli derecede değişime uğramış sonraki karakterlerde, demonik kadın çizgileri kazanmıştır. Ancak bütün bunlarla birlikte, en çok ak kurt kılığına girmesi, onun yapısal özelliğini gösterir. Yani, silkinip kurt görünümüne bürünmek, onun kurt kökenli olduğunun göstergesidir. Kurt derisine bürünmek, şüphesiz, motifin özelliğinden değil, destan kahramanının ruhundan doğmaktadır ve bunu motifin kurt başlangıcına yormak sonraki iştir. Gerçekte de motifin bu özelliği onun kurt doğasına işaret ediyor. Kurt doğası ise onun yeraltı dünya saltanatının hâkimi, Ulu Ana motifinin izlerini taşıdığını gösterir. Araştırmalar, onun ilk adlarından birinin "ak kurt kan" veya "ak kurt ana" anlamına gelen, "Huu Püür İney" şeklinde olduğunun kanısındalar.

Altın Arık" destanında O, Alıp Han ulusunun koruyucusudur ve Alıp Han'ın yurduna, "Menim Yurdum" der. Metinden, O'nun ezelden beri bu yerleri koruduğu anlaşılır. Bu özellik, sonraları yurt koruyucusuna çevrilen gizli doğa gücü olan Yer Ana bütünlüğünde de var. Beşiği "Ak Kaya" olan "Huu İney", yurdu acıklı ruhlar olan "Aynalardan" korur. Eski çağlardan beri, çok sayıda Türk boyu ve soyu, dağı ulu atalar saymış, Onu ilk başlangıç bilmiş ve köklerini de Ona bağlamıştır. Onu yurdun koruyucusu bilmiş ve kurban merasimlerini kutsal bildiği bu yerlerde yapmıştır. İnanışa göre, bin türlü bereketin olması, sadece Onun isteğine bağlıdır. Bu anlamda, mitolojik düşüncenin evladı olan "Huu İney" in, dağ ve kayayla olan bağlılığı anlamlıdır. O, dağ ve kayanın ruhudur. Kayanın göze görünmez kapıları sadece onun sesiyle açılır. Kahraman ve onun atını diriltmek için de O, kayanın içine çekilip kaybolmalıdır. (Beydili, 2004)

Altın Arık Masalı'nda Huu İney unsurundan şöyle bahsedilmektedir:

"O çocuğun büyük babası da bir handır, adı da Ay Han'dır. Alp Han'ın babasıdır. Hanlık çocuğa soyundan geliyor. Bu ev de alp Han'ın evidir. İşte bundan dolayı kutsal Huu İney, bu oturduğum evi yani Alp Han'ın evini koruyup kollamaktadır, senin bundan haberin var mı, demiş." (s. 57)

### 3.2. Motifler

#### 3.2.1. Işık Motifi

Türk kültüründe ışık motifi, kutsallık, aydınlanma, bilgelik ve ilahi gücün sembolü olarak önemli bir yer tutar. Işık, genellikle Tanrı'nın ve kutsal varlıkların bir tezahürü olarak görülür ve manevi aydınlanmayı, ruhsal temizliği ifade eder.

Oğuz Kağan Masalı'nda ışık motifinden şöyle bahsedilmektedir:

"Gel zaman git zaman aradan yıllar geçmiş. Yine günlerden bir gün Oğuz Kağan, bir kutsal kayın altında, Gök Tanrı'ya yalvarmakta imiş. O dua ederken gece olmuş, her yeri karanlık basmış. Birdenbire gökyüzünden, bu karanlığı aydınlatan güçlü bir ışık, bir gök ışık inmeye başlamış. Oğuz Kağan şaşkınlık içinde güneşten ve aydan daha parlak olan bu ışığa doğru yürümüş. Işığın içinde, çok güzel bir kız görmüş." (s. 121)

### 3.2.2. Ağaç Motifi

Ağaç, hayatın kaynağını, doğurganlığı, yeniden doğuşu ve evrenin kozmik düzenini simgeler. Özellikle "Hayat Ağacı" (Dünya Ağacı) kavramı, evrenin merkezini ve tüm varlık aleminin bağlayıcı unsurunu temsil eder.

Oğuz Kağan Masalı'nda ağaç motifinden şöyle bahsedilmektedir:

"Yine bir gün Oğuz Kağan ava gitmiş. Önünde bir göl, gölün ortasında da bir ağaç görmüş. Bu ağacın kovuğunda, yalnız başına bir kız oturuyormuş bu kız da çok güzel bir kızmış." (s. 122)

### 3.2.3. Kadın Motifi

Ana, koruyucu, bilge, rehber, güzellik, zarafet, güç, cesaret, sadakat ve sevginin sembolü olarak geniş bir yelpazede yer alır. Mitolojik ve tarihi anlatılarda, edebi eserlerde ve günlük yaşam pratiklerinde kadın; kutsal anneliği, estetik değerleri, toplumsal bilgelik, koruyuculuk ve cesaret gibi nitelikleriyle merkezi bir konuma sahiptir.

Han Mergen Masalı'ndan verilen örnekte kadın -Han Arıg- rehber olma özelliğiyle öne çıkmıştır.

Han Mergen Masalı'nda kadın motifinden şöyle bahsedilmektedir:

"Han Mökö evine gidip karısı Han Arıg'a olanı biteni anlatmış. Eniştesinin peşinden gitmesinin doğru olup olmayacağını sormuş. Karısı onu cevaplamış, 'Git, git! Ama atınla gökyüzünde giderken sadece Kızıl Al Don At'ın nal izlerinin üzerinden geç, atın başka hiçbir yere ayak basmasın.'" deyince Han Mökö hemen hazırlıklarını yapıp Han Mergen'in peşinden yola koyulmuş." (s. 267-268)

### 3.2.4. At Motifi

At motifi, kuvvet, kahramanlık, özgürlük ve sadakatin sembolü olarak önemli bir yere sahiptir. At, hem günlük yaşamda hem de mitolojik ve destansı anlatılarda büyük bir öneme sahiptir ve Türklerin göçebe yaşam tarzının vazgeçilmez bir parçasıdır. At, yalnızca bir binek hayvanı değil, aynı zamanda bir yoldaş, savaşta bir dost ve sosyal statünün bir göstergesidir.

Köyüzke Masalı'nda at motifinden şöyle bahsedilmektedir:

"Közüyke, Kıraç Ata'ya "Adımı veren Kıraç Ata, can yoldaşım. Söyle bakalım, benim kendime ait bir atım var mı?" diye sormuş. Kıraç Ata ona cevap vermiş 'Doğduğun gün seninle birlikte doğan Argımak adlı bir atın var. Ak Dağ'ın kırında, tam sekiz yıldır seni bekler. Eğer atı



tutabilirsen sana çok iyi bir arkadaş olacaktır.” demiş. Közüyke, Kıraç Ata'nın yanından sevinerek ayrılmış. Ak Dağ'ın kırına varmış, atı Argımak orada otlamaktaymış. Köyüzke, atı görünce arkasından yavaşça yaklaşmaya başlamış. Bahadır, tam atın boynuna kemendini atacakken at, ona dönüp: ‘Sen de kimsin bahadır? ’Közüyke, atın dile gelişi karşısında şaşırılmış; ama kendini toparlaması fazla uzun sürmemiş: ‘Ak Kağan ve Erke Tana'nın oğlu Közüyke’dir benim adım.” deyince at, ‘Biz seninle aynı gün doğduk. Ben zaten senin atınım. Kemendini atıp boynumu incitme!” demiş.” (s. 146)

### 3.2.4.1 Tulpar

Tulpar, Türk destanlarında kahramanların sadık yoldaşı, göksel bağlantılı ve kutsal özelliklere sahip bir kanatlı attır. Eserdeki her atın olağanüstü özellikleri yoktur. Bildiğimiz bozkır atıdır. Bazıları ise olağanüstü özelliklerle donanmıştır.

Han Mergen Masalı'nda Tulpar motifinden şöyle bahsedilmektedir:

“Han Mergen, Han Mök'öyü evinin kapısı önünde bırakıp yola çıkarken Kızıl Al Don At'ına altın kamçını vurmuş. Kamçının sırtına değmesiyle tulpar atın iki yanından, iki kocaman bembeyaz kanat çıkıp açılıvermiş. Han Mergen ile güzel atı, birlikte gökyüzüne yükselmişler.” (s. 268)

### 3.2.5. Kurt Motifi

Kurt, Türk mitolojisinde ve halk inançlarında önemli bir yer tutar. Güç, özgürlük, rehberlik ve kurtuluş simgesi olarak kabul edilir. Kurt, aynı zamanda Türk milletinin köken mitlerinde de önemli bir rol oynar.

Oğuz Kağan Masalı'nda kurt motifinden şöyle bahsedilmektedir:

"Tan ağarırken Oğuz Kağan'ın çadırına güneş gibi bir ışık girmiş. O ışıktan gök tüylü ve gök yeveli koskocaman bir erkek kurt çıkmış. Oğuz Kağan uyanmış, çadırından dışarıya çıkmış görmüş ki askerlerin önünde gök tüylü ve gök yeveli büyük bir erkek kurt yürüyor ve kurdun ardı sıra ordu geliyor. Şaşkın şaşkın ne olduğunu anlamaya çalışmış. Hemen atını atlamış, maiyetiyle birlikte yola çıkmış. Hep birlikte kurdu takip etmeye başlamışlar.” (s. 124)

### 3.2.6. Geyik Motifi

Geyik motifleri, Türk kültüründe doğa ile insan arasındaki derin bağları, kutsallığı, rehberliği ve doğanın gücünü yansıtır.

Köyüzke Masalı'nda geyik motifinden şöyle bahsedilmektedir:

“Günlerden bir gün iki kağan ava çıkmışlar. İki gün boyunca avlanmaya çalışmışlar; ama hiçbir av hayvanına rastlamamışlar. Bir aralık Ak Kağan, kara kayanın arkasında bir maral görmüş. Okun hedefleyip yayını germiş tam atacakken maral dile gelmiş ve “Avlanacak bir şey bulamayarak hiddetlenip etimle, karnını mı doyuracaksın? Ben hamileyim, az bir zaman sonra doğum yapacağım. Senin karın Erke Tana Hatun, aynı benim gibi ayı, günü yaklaşmış. Nazlı oğlunu doğurmayı bekliyor.” demiş bunun üzerine kağan, okunu indirmiş. Süratle



geriye dönüp karısının yanına, bir an önce ulaşabilmek için dörtnala altını sürmeye başlamış." (s. 142)

### 3.2.7. Kuş Motifi

Özgürlüğü, ruhaniyet, haberleşme ve koruyuculuğu simgeler. Mitolojik anlatılarda ve halk hikayelerinde kuşlar; tanrısal mesajları ileten, koruyucu rol üstlenen ve bazen de kaderi belirleyen varlıklar olarak yer alır. Kutsal kabul edilen kuş türleri, toplumun inanç ve ritüellerinde önemli bir yer tutar. Kuşlar, aynı zamanda iyi ve kötü alametler olarak görülür ve yaşamın çeşitli alanlarında derin sembolik anlamlara sahiptir. Bu nedenle kuşlar, Türk kültüründe hem günlük yaşamda hem de mitolojik ve dini anlatılarda merkezi bir motif olarak karşımıza çıkar.

#### 3.2.7.1. Huma Kuşu

Şans, talih, yücelik ve mutluluğun sembolü olan mitolojik bir kuştur. Edebiyat ve sanat eserlerinde yüksek ideallerin, erişilmez yüceliklerin ve manevi olgunluğun simgesi olarak sıkça yer alır. Halk inançlarında ise yere asla inmeyen ve göklerde yaşayan bu kuş, insanlara huzur ve mutluluk getirdiğine inanılan kutsal bir varlık olarak görülür.

Ural Batur Masalı'nda Huma kuşu motifinden şöyle bahsedilmektedir:

"Gel zaman git zaman, bir gün ormanda bir Huma kuşu yakalamışlar. Tam kuşu akşam yemeği için hazırlayacaklarmış ki Huma kuşu dile gelivermiş "Durun! Beni yiyemezsiniz; çünkü annem olan güneş, bana bengisu içirdi. Ben Samral adlı padişahın, Humay adlı kızıyım. Eğer beni bırakırsanız ben de size bengisuyun yerini söylerim." demiş." (s. 86)

#### 3.2.7.2. Bürküt

Çoğunlukla "kartal" veya "doğan" gibi güçlü ve yırtıcı kuşları ifade eden bürküt, yüksekleri ve gökleri temsil ederek ululuk ve kudret simgesi olarak karşımıza çıkar. Türk destanlarında sıklıkla kahramanların yol göstericisi veya koruyucusu olarak rol alır. Bu kuşlar, destan kahramanlarına güçlü sezgileriyle yardımlar eder, onları tehlikelerden korur ve bazen de ilahi mesajlar iletmekte aracı olurlar. Aynı zamanda Bürküt, gökyüzüyle olan bağlantısından dolayı ruhların göçü ve doğa üstü güçlerle olan ilişkilerle de özdeşleştirilir.

Kuziykurpes Masalı'nda Bürküt motifinden şöyle bahsedilmektedir:

"Karabay uçurumun dibine düşmüş, her yanı kanlar içinde kalmış, yerde acı içinde kıvrılırken Bürküt kuşu kılığındaki dev onun yanına gelerek "İşte, en sonunda senden öcümü aldım, şimdi kardeşimi öldürmek nasılmış gördün. Senden öcümü aldım Karabay!" demiş. Karabay sinirle bir hamle etmiş ve Bürküt kuşu kılığındaki devi boynundan yakalamış. "Senin kardeşin sebepsiz yere bizi öldürmek istedi sen de sebepsiz yere benim kanıma girdin bir de buna öç almak diyorsun. Neden? Bu düşmanlıklar neden? Öyleyse sen de bu dünyada yalnız kalma seni de yanımda götüreyim de bari benim oğulcuğum Kuziykurpes'e zarar

veremeyesin!" demiş ve Bürküt kuşu kılığındaki devin boynunu koparmış, artık hiç gücü kalmayan Karabay sessizce uçmağa varmış." (s. 249)

### 3.2.8. Ejderha Motifi

Gücü, bilgeliği ve koruyuculuğu simgeleyen önemli bir sembol olarak karşımıza çıkar. Ejderhalar, doğa güçlerini dengeleyen veya kahramanların karşısında büyük bir sınava temsil eden varlıklar olarak çeşitli şekillerde tasvir edilirler.

Ural Batur Masalı'nda ejderha motifinden şöyle bahsedilmektedir:

"Az gitmişler, uz gitmişler, dere tepe düz gitmişler. Gele gele dokuz başlı bir ejderhanın koruduğu demir bir kaleye gelmişler. Bu dokuz başlı ejderha; Zerkum'un, Ural'a, Kahkaha Padişah'ın sırrını söylediğini duyup hemen padişaha gelerek oğlunun yaptığı hatayı haber veren ejderhaymış. Zerkum; ejderhaya, anahtarını getirmesini söylemiş. Ejderha, güzel bir kız tonuna girerek Ural'ın yanına gitmiş, onun elini sıkmak istemiş. Ural, güzel kız kılığına girmiş hain ejderhanın elini öyle bir sıkmış ki ejderha elinin acısından kız kıvrılmaya başlamış." (s. 88)

### 3.2.9. Av Motifi

Türk destanlarında ava çıkma motifi, toplumsal hayat ve kahramanlık tasvirlerinin önemli bir parçasıdır. Ava çıkma sahneleri, kahramanların fiziksel becerilerini, cesaretlerini ve doğayla olan bağlarını gösterir. Bu motif, toplumun yaşayış tarzını ve değerlerini yansıtmak üzere sıkça kullanılır.

Altın Pırkan Masalı'nda av motifinden şöyle bahsedilmektedir:

"Eee hanımım, gözden ırak olan gönülden de ırak olurmuş. Yıllardır sağlığım nedeniyle yatağa bağlı kaldım. Halkımla yeterince ilgilenemedim, bu nedenle onlar da beni unutmuş görünüyorlar, artık onlarla yeniden ilgilenmeye başlamam ve yeniden ava çıkmam lazım." demiş. Ardından yaban ve kuş avına gitmiş. Yüksek dağların tepesinde yaban, büyük deniz kenarında kuş avlamış. Yabanın karasını vurmuş, kuşların semizini avlamış. Yaban ve kuşları yüklenerek yurduna dönmüş. Halkının arasından geçerken avladıklarını onlara dağıtmış." (s. 200)

### 3.2.10. Uyku Motifi

Uyku motifi, sadece fiziksel dinlenme değil; aynı zamanda ruhsal yenilenme, bilinçaltıyla bağlantı ve önemli dönüşümlerin yaşandığı bir bilinç durumu olarak büyük bir anlama sahiptir. Mitolojik ve edebi anlatılarda kahramanların kaderini değiştiren veya önemli vizyonlar görmelerine olanak tanıyan uyku, rüyalar aracılığıyla gelecek hakkında ipuçları veren ve kişisel yaşamda derin içgörüler sunan bir süreç olarak kabul edilir. Bu motif, Türk kültüründe bireylerin ve toplumun genel yaşam döngüsü içinde merkezi bir yere sahiptir.

Altın Arık Masalı'nda uyku motifinden şöyle bahsedilmektedir:

"Yiğidin bu sözleri üzerine Altın Arık da atına atlayıp geri dönmüş. Hulata'yı etrafta göremeyince atının eyerini çıkartıp hayvanı otlaması için serbest bıraktıktan sonra bir ağacın altına yatmış ve uyuyup biraz dinlenmek üzere gözlerini kapatmış. Onun bu uykusu en az dokuz gün süren bir uykuymuş. Eski Türkler bu uykuya "Dokuz Oğuz Uykusu" adını verirmiş. Altın Arık yaşadıklarının yorgunluğu içinde bu derin Dokuz Oğuz Uykusu'na dalmış." (s. 65)

### 3.2.11. Rüya Motifi

Rüya motifi, insanın bilinçaltına, geleceğe dair işaretlere ve manevi dünyaya açılan bir kapı olarak önemli bir yere sahiptir. Rüyalar, sadece kişisel deneyimler değil, aynı zamanda toplumsal ve kültürel anlamlar yüklenmiş semboller olarak da değerlendirilir.

Alpamış Masalı'nda rüya motifinden şöyle bahsedilmektedir:

"O gece Allah tarafından Alpamış düşünde, Hazreti Peygamber'i görmüş. Hazreti Peygamber ona, yüce Allah'ın, Berçinay'ı kendisine kısmet ettiğini söylemiş. Alpamış, gecenin yarısında, Allah tarafından kendisine sunulan bu rüyayı göredursun diğer tarafta kadife çadırında uyuyan Berçinay da bir rüya görmüş. Sabahleyin rüyasını yardımcısı Suksuray'a anlatmış. Suksuray rüyayı Alpamış'ın gelecek olmasına yorduğunda Berçinay çok sevinmiş." (s. 101)

### 3.2.12. Formulistik Sayı Motifi

#### 3.2.12.1. Üç

Türk mitolojisinde ve halk inançlarında gücü, tamamlanmışlığı ve kutsallığı temsil eder. Üç dev, üç koruyucu ruh, üç günlük yolculuk gibi motifler yaygındır.

Puga Deke Masalı'nda üç motifinden şöyle bahsedilmektedir:

"Bak ablacığım, ben senin bana söylediği sözleri tutup üç deniz dolusu halkı, üç deniz dolusu davarı, at sürülerini saydım. Ortaya çıkan rakam beni dehşete düşürdü. Bu üç deniz dolusu halkı, üç deniz dolusu davarı ve at sürülerini ben edinmiş olamam, bunları edinen mutlaka babamdır." (s. 42)

#### 3.2.12.2. Yedi

Yedi, kutsallık ve bütünlük simgesidir. Yedi kat gök, yedi iklim, yedi dağ gibi anlatılar mevcuttur.

Kara Tığan Han ile Suksağal Han Masalı'nda yedi motifinden şöyle bahsedilmektedir:

"Yedi gökyüzü ülkesini, yedi günde aşp Altay Dağı'na gelmişler." (s. 172)

#### 3.2.12.3. Dokuz

Dokuz, tamlık ve çokluk ifadesidir. Dokuz oğlu olmak, dokuz kat yer ve dokuz kat gök gibi kavramlar yaygındır.

Tarba Kinşi Masalı'nda dokuz motifinden şöyle bahsedilmektedir:

“Tarba Kinşi, yiğitlerini tatlı yiyecekler ve sert kırmızlarla ağırdayıp toy yapmış. Tüsemir Arıg ile evlenmiş. Dokuz gün, dokuz gece boyunca eğlenmişler.” (s. 286)

#### 3.2.12.4. Kırk

Kırk, olgunluk, kemale erişme ve manevi güç simgesidir. Kırk gün, kırk gece gibi ifadeler önemli dönüşüm süreçlerini anlatır.

Puga Deke Masalı'nda kırk motifinden şöyle bahsedilmektedir:

"Kırk oktan, kırk saptan, yakası karpuz kabuğundan, düğmesi turptan, Tulpar atlar yarışmış, taylara karışmış, onlar ermiş muradına, biz çikalım kerevetine." (s. 54)

#### 3.2.13. Doğa Motifi

İnsanın tabiatla olan derin ilişkisini, saygısını ve ondan aldığı ilhamı simgeler. Şamanizm etkisiyle başlayan bu motif, mitoloji, halk edebiyatı, geleneksel yaşam, sanat ve el sanatları gibi birçok alanda kendine yer bulur. Doğanın kutsallığı, korunması ve ona duyulan hayranlık, Türk kültüründe doğa motifinin merkezini oluşturur. Bu nedenle doğa, kültürel ve manevi değerlerin önemli bir taşıyıcısı olarak büyük bir anlam taşır.

Maaday Kara Masalı'nda doğa motifinden şöyle bahsedilmektedir:

"Altay Dağları'nın tepesinde Maaday Kara adında bir Han yaşarmış. Maaday Kara, Altay sunduğu nimetlerle ömrü boyunca rahat bir yaşam sürmüş. Ay altında yaylanan Ala Dağ'a "ata" demiş, güneş altında uzanan alacakaranlık ormana "ana" demiş, otağa hayvanları salıp ağaçlık yere halkını yerleştirmiş. Halkı çoğalmış, hayvanları artmış." (s. 153)

#### 3.2.14. Su Motifi

Su motifleri, doğurganlık, temizlik, arınma, yaşam ve ölüm gibi birçok temayı içerir ve çeşitli şekillerde kültürel anlatılar, dini ritüeller, mitolojiler ve edebi eserlerde kendine yer bulur.

Ural Batur Masalı'nda su motifinden şöyle bahsedilmektedir:

"Yenbirzi Ata; düşünüp taşınmış ve oğullarına ölümün yaşayan her canlı için dolayısıyla insanlar için var olduğunu, insanların ancak çoğalarak ebediliklerini sağladıklarını, ölümsüzlüğe ulaşmanın tek yolunun, Katil Padişah'ın yurdundaki bengisuya ulaşmak olduğunu söylemiş" (s. 86)

#### 3.2.15. Bitki Motifi

Kutsallık, hayat, bereket, şifa gibi sembollerle yüklüdür. Özellikle şifa özelliğiyle karşımıza çıkar.

Han Mergen Masalı'nda bitki motifinden şöyle bahsedilmektedir:

“Kara Nenşil ağlayarak “Kızımı iyi niyetli insanlara tabii veririm; ama siz benim kocam Batırbulat Han'ı erkenden uçmağa vardırınız. Şimdi benim kızımı vermem için bir şartım var, eğer kocamı canlandırırırsanız kızımı Han Mergen'e veririm.” demiş. Han Mökö



kendilerini savunmak adına konuşmaya başlamış: "Kocan Batırbulat Han'ı erkenden uçmağa biz vardirtmadık. Yere hızlı düşünce başını taşa vurdu, o nedenle uçmağa vardı. Ama madem onu diriltmemizi istiyorsunuz, peki..." demiş. Han Mökö, cebinden Kaf Dağı'nın üç yapraklı yoncasının orta yerinden alınmış, küçük, beyaz bir tanecik çıkarıp onu ufalamış. Ufalanmış taneciği, Batırbulat Han'ın üzerine dökmüş. Bir süre sonra Batırbulat Han'ın damarlarında yeniden kan akmaya başladığı ve kemiklerinin hareketlendiği görülmüş." (s. 269)

### 3.2.16. Dağ Motifi

Dağ motifleri, Türk kültüründe hayatın zorluklarını ve güzelliklerini, kutsallığı ve manevi arayışları, güç ve korumayı temsil eder. Dağlar; manevi yolculukların, zorlu mücadelenin ve nihai zaferin önemli bir parçasıdır.

Han Mergen Masalı'nda dağ motifinden şöyle bahsedilmektedir:

"Uzun bir yolculuktan sonra nal izlerinin tükendiğini görmüşler. Burada gökyüzünden aşağı bakan Han Mökö, bir dağ yamacında iki bahadırın vuruşmakta olduğunu görmüş. Kanatlı atını o dağ yamacına konduran yiğit, vuruşan bahadırların Han Mergen ile Batırbulat Han olduklarını fark etmiş." (s. 268)

#### 3.2.16.1. Altın Dağ

Türk, Altay ve Moğol mitolojilerinde kutsal dağ'dır. Altay Dağları'nın simgeselleşmiş biçimidir. Gökyüzünde bulunur. Türk yurdunun ve devletinin enginliğini göz alıcılığını temsil eder.

Ay Toluzı Masalı'nda Altın Dağ motifinden şöyle bahsedilmektedir:

"Yavrum, beni neden bırakıp gidiyorsun? Olanlardan hiçbir şey anlamadım. Ama sen gerçekten bizden ayrılmak, buralardan gitmek istiyorsan benim karayağız savaş atıma bin. O at şimdi Altın Dağ'da, ben onu sana getireyim. Ancak o ata binersen için rahat eder. Yalnız biraz sakinleş, böyle bağırma, benim güzel oğlum. 'dedikten sonra yaşlı Türkiz Han, dışarı çıkmış, bir ıslık çalmış." (s. 14)

### 3.2.17. Kutup Yıldızı Motifi

Yön bulma, rehberlik, güven ve istikrarın sembolü olarak çok önemli bir yer tutar. Hem fiziksel hem de manevi bir rehber olarak görülmüştür. Kutup Yıldızı, insanların yolunu aydınlatan, onlara güven veren ve kararlılık sembolü olan bir unsurdur.

Uzay ile ilgili, kozmolojik düşünce düzeninin, temel noktasını meydana getirirdi. "Göğün direği", "kapısı" hep kutup yıldızından geçerdi. Bütün gezegenler de Kutup Yıldızı'nın etrafında dönerdi. Ona göre bu düzenin bozulması demek, dünya ve kainatın sonu demektir (Ögel, 1971).

Maaday Kara Masalı'nda Kutup Yıldızı motifinden şöyle bahsedilmektedir:

"Eski bir Altay inanışına göre kahramanımız Kögüdey Mergen hâlâ yaşamaktadır fakat insanların arasında değil; gökyüzünde! Birbirine eş, yedi Kögüdey Mergen; kuzey yarımkürede Kutup Yıldızı'nı bulmaya yararlar, 'Yedi Kağan' yıldızı adıyla anılan bu yıldızlar Büyükkayı takımyıldızıdır. Altın Küskü; Küçükayı denilen takımyıldızının en ucunda bulunan, kuzeyi belirleyen durağan yıldız, Demirkazık yani Kutup Yıldızıdır." (s. 166)

### 3.2.18. Hızır/Pir/Bilge Motifi

Bilgi, deneyim, bilgelik, adalet ve liderlik gibi değerlerle özdeşleşen önemli bir figürü temsil eder. Bilge kişiler, topluma yön veren, doğruyu yanlıştan ayıran ve bilgeliğiyle toplumu aydınlatan karakterlerdir.

Alpamış Masalı'nda Hızır/Pir/Bilge motifinden şöyle bahsedilmektedir:

"Bayböri, Şahmerdan Pir'in bahçesine gidip dilek dilemelerini önermiş. Oraya giderek dileklerini dileyip kırk gece gecelemişler. Kırk günün sonunda, Şahmerdan Pir'in sesi duyulmuş "Allah tarafından Bayböri'ye biri kız, biri oğul olmak kaydıyla ikiz çocuklar; Baysarı'ya da kız çocuk verildi. Çocukların doğumundan sonra gelip isimlerini ben koyacağım." (s. 95)

### 3.2.19. Ok ve Yay Motifi

Türklerin yaşam tarzı, savaş sanatları ve sembolik anlamlarıyla yakından ilişkilidir. Ok ve yay, sadece birer silah olarak değil, aynı zamanda toplumsal düzen, güç ve kültürel kimlik unsurları olarak da önemli bir yere sahiptir. Yay Türklerde bir hakimiyet sembolü idi. Oğuz Kağan destanındaki altın yay, gökyüzünü baştan başa kaplıyordu. Burada yay, bir devletin değil; daha çok gökyüzünün bir sembolü halinde idi.

Ok, bir elçilik sembolü idi. Bir yere giden elçiler, sembol olarak ellerinde, kendi hükümdarlarının oklarını taşırlardı (Ögel, 1971).

Oğuz Kağan Masalı'nda ok ve yay motifinden şöyle bahsedilmektedir:

"Oğuz Kağan, büyük ve küçük oğullarını yanına çağırılmış, onlara: "Benim gönlüm avlanmak istiyor. İhtiyar olduğum için artık cesaretim yoktur. Büyük Oğullarım: Gün, Ay ve Yıldız, doğu tarafına sizler gidin. Küçük Oğullarım: Gök, Dağ ve deniz sizler de batı tarafına gidin!" deyip oğullarını ava göndermiş. Çocuklar, babalarının dediği gibi üçü doğu tarafına, üçü de batı tarafına gitmişler. Gün, Ay ve Yıldız çok av ve çok kuş avladıktan sonra yolda bir altın yay bulmuşlar, onu alıp geri gelmişler. Oğuz Kağan'ın huzuruna çıkıp buldukları yayı babalarına vermişler. Oğuz Kağan sevinmiş, gülmüş, yayı üçe bölerek çocuklarına verip demiş ki: "Ey büyük oğullarım, yay sizlerin olsun bu yay gibi oklarınızı göğe kadar atın. Gök, Dağ ve Deniz çok av ve çok kuş avladıktan sonra, yolda üç gümüş ok bulmuşlar, geri gelip okları babalarına vermişler. Oğuz Kağan sevinmiş, gülmüş, okları üleştirilmiş ve demiş ki: "Ey küçük oğullarım, oklar sizlerin olsun. Yay oku attı; sizler de ok gibi olun, fırlayın durmayın!" (s. 127)

### 3.2.20. Sihir / Büyü Motifi

Doğal ve doğaüstü güçlerin, gizemli ritüellerin ve manevi uygulamaların bir yansıması olarak karşımıza çıkar. Hem koruyucu hem de zararlı yönleriyle var olan, toplumsal inançlar ve ritüellerle iç içe geçmiş önemli bir temadır.

Ay Toluzı Masalı'nda sihir / büyü motifinden şöyle bahsedilmektedir:

"O, böyle dalgın dalgın düşünürken yaşlı kadın yerinden kalkıp oğlancığın yanına gelmiş. Onu omuzlarından tutup sarsmış. Oğlancık bir anda, altın saplı bir kamçıya dönüşmüş. Yaşlı kadın, kamçıyı alıp bir sandığın içine saklamış. Dışarı çıkmış, oğlancığın alaca at direğine bağladığı atna doğru tükürmüştü. At, o anda bir tutam ot olup yere düşmüştü." (s. 16)

### 3.2.21. Çocuksuzluk Motifi

Çocuksuzluk motifi, genellikle bir ailenin ya da kişinin çocuk sahibi olamamasından kaynaklanan sorunları ve bu durumun çözülmesi için yapılan çabaları anlatır. Bu motif, aile ve toplumsal devamlılık, manevi değerler ve kültürel adetler açısından derin anlamlar taşır.

Altın Pırkan Masalı'nda çocuksuzluk motifinden şöyle bahsedilmektedir:

"Kadın eti kızartıp Kara Han'ı doyurmuş. Sonra kocasına dönüp "Ah! Koca ihtiyar, bizim soyumuz nasıl yürüyecek? Bir tane bile çocuğumuz yok. Tanrı vermezse nereden çocuk alacağız? Bizim malımız, mülkümüz ne olacak? Öldüğümüzde, bu mal bu mülk kimlere kalacak?" demiş. İhtiyar Kara Han, karısına hiç cevap vermemiş. Ay karısı atna tekrar binmiş. Yeniden ava çıkmış. Avlanmış..." (s. 200)

### 3.2.22. Ad Koyma Motifi

Türk kültüründe ad koyma motifi, bireyin toplumsal kimliğinin ve manevi yolculuğunun başlangıcını temsil eder. İsim verme ritüeli, kişinin hem ailevi hem de kültürel köklerine bağlanmasını sağlar. Bu motif, adın kişilik üzerindeki önemi ve geleceği şekillendirme gücü gibi derin anlamlar taşır.

Er Töştük Masalı'nda ad koyma motifinden şöyle bahsedilmektedir:

"Ak sakallı bir yaşlı gelip 'Başı, baş etini yiyen büyükler; başı, adı konacak çocuk yesin. Döş, döşü yiyen beyler; döşü, adı konacak çocuk yesin! Bu oğlanın ismini ben vereyim, yaşını Gök Tanrı versin, adı Er Töştük olsun.'" (s. 129)

### 3.2.23. Demir Motifi

Türk kültüründe demir motifi, sadece fiziksel bir madde olmanın ötesinde, gücü, korumayı, kutsallığı ve dönüştürücü gücü simgeler. Tarih boyunca Türklerin yaşamında demirin bu çok boyutlu anlamları ve önemi, kültürel kimliklerinin şekillenmesinde büyük rol oynamıştır.

Kara Tığan Han ile Suksağal Han Masalı'nda demir motifinden şöyle bahsedilmektedir:

"Bildiğim tek bir şey var; geçmişte, yaşlılardan, yedi gökyüzü ülkesinin ardında, göğe kadar yükselen bir Demir Dağ olduğunu, bu Demir Dağ üzerinde, dokuz dallı demir bir karaçam



ağacının bulunduğunu, karaçam ağacının tam dibinde de insanları hayata döndüren altı dallı ak otun bittiğini duymuştum.” (s. 171)

### 3.2.24. Şaman / Kam Motifi

Türk kültüründe şaman motifi, doğa ile uyum içinde yaşayan, ona hükmedebilen ve aynı zamanda toplulukların ruhani lideri olan kişilerin temsilidir. Şamanlar, hem manevi dünya ile iletişim kurabilen rehberler hem de fiziksel dünyada sağlık ve denge sağlayıcılar olarak kabul edilir.

Maaday Kara Masalı’nda şaman/kam motifinden şöyle bahsedilmektedir:

"Kara Kula Han, ruhunun Kögüdey Mergen tarafından ele geçirildiğini bilmeden hasta olmuş, yatak döşek yatıyormuş. Ama kötü kalpli evdeşi ne olduğunu anlamış; o zamanlarda ruhlarla iletişime geçerek hastaları iyileştiren bazı insanlar varmış. Bunlara şaman derlermiş. Şamanların hastaları iyileştirmek için yaptıkları törenlere de kamlanmak adı verilmiş. Kara Kula Han'ın evdeşi, o devrin en ünlü şamanı Şaman Tordoor'u yer altından çağırarak şaman töreni yaptırmak ve Kara Kula Han'ı iyileştirmek için onu kamlatmak istemiş.” (s. 160)

### 3.2.25. Ocak ve Ateş Motifi

Ocak motifi, genellikle evin, ailenin ve yuvanın merkezi olarak kabul edilir. Aynı zamanda sıcaklık, birlik, güvenlik ve devamlılık anlamlarını da taşır.

Ateş motifi, sadece günlük yaşamın bir parçası olmanın ötesinde, kutsallık, arınma, koruma ve hayatın devamlılığı ile derin anlamlar taşıyan bir semboldür. Ateş hem fiziksel hem de manevi dünyada önemli bir yer tutar ve Türk halkı için çeşitli ritüellerle onurlandırılmıştır.

Kozın Erkeş Masalı’nda ocak ve ateş motifinden şöyle bahsedilmektedir:

“Ak Bökö adında fakir bir ihtiyar, karısı Ak Baş ile on denizin kavşağında, huzur içinde yaşıyormuş. Hiç çocukları olmayan iki yaşlı, artık ecellerini bekliyorlarmış. Ak Bökö bir sabah uyandığında, karısı Ak Baş'ın kucağında bir bebekle yatağında oturuyor görmüş. Gözlerine inanmamış. Kadın sevinç içinde haykırmış: ‘Ak Bökö, Ak Bökö! İşte sonunda istediğimiz oldu. Gök Tanrı bize bir oğul verdi.’ Yaşlı Ak Bökö kulaklarına inanmamış. Yirmilik delikanlı gibi sevinçle koşup keçe içinde sarılı olan balasını öpmüş. Okunu, yayını alıp karısına dönmüş, ‘Çok mutluyum, artık ocağımız sönmeyecek, ateşin üzerine asılan yemek kazanımız soğumayacak, yemeğimiz kaynayacak...’ (s. 330-331)

### 3.2.26. Ton/Don Değişirme

Türk kültüründe don değiştirme motifi, değişimin, dönüşümün ve farklı koşullara uyum sağlama yeteneğinin simgesi olarak karşımıza çıkar. Mitolojik ve edebi anlatılarda bu motif, kahramanların veya diğer önemli figürlerin karşılaştıkları zorlukları aşmalarında kritik bir rol oynar. Don değiştirme, aynı zamanda Türk kültürünün zengin ve derin manevi dünyasını ve insan-doğa-ruh arasındaki karmaşık ilişkiyi de yansıtır.

Puga Deke Masalı’nda ton/don motifinden şöyle bahsedilmektedir:

"Yiğidimiz en sonunda gideceği yere ulaşmış; atına 'Burada beni bekle. 'deyip ablasının dediği üzere hemen bir sinek tonuna girmiş. Camın önüne konmuş. Orada toplanmış olan insanlardan sadece biri Puga Deke'nin varlığını sezinlemiş." (s. 44)

### 3.2.27. Renk Motifleri

#### 3.2.27.1. Ak

Fiziksel ve ruhsal saflığı, iyiliği, temizlik ve masumiyeti, doğruluğu ve kutsallığı içeren bu renk, toplumun birçok farklı alanında kendisine geniş bir yer bulur.

Altın Mergen Masalı'nda ak motifinden şöyle bahsedilmektedir:

"Bahadırımız Altın Mergen, karısı Hanbegüm ile Beyaz Deniz'in kıyısında, dağın yamacına kurulmuş beyaz evde yaşıyormuş. Az sayıda insanı, az sayıda hayvanı varmış. Günlerden bir gün Altın Mergen, Beyaz Mavi At'ına atlamış. Yaban ve kuş vurmak için yola düşmüş." (s. 291)

#### 3.2.27.2. Kara

Genellikle kötülük, otorite, güç, hüznün, yas ve bilinmezlik gibi çeşitli kavramlarla ilişkilendirilir.

Han Tögös Masalı'nda kara motifinden şöyle bahsedilmektedir:

"Gide gide yalnızca atların geçebileceği bir tepeye varmış. Han tepeye tırmanıp etrafına bakınmış. Burada kara bir deniz akıyormuş. Kara denizin kıyısında kara bir ev varmış. Etrafta hiçbir canlı olmadığı gibi bu kara evin kapısında bağlı bir at da yokmuş. Kara evin önüne gelip altından inmiş. Kapıyı açıp selam vermiş. İçerde ihtiyar bir adam altın yatağında sessizce oturuyormuş. Han Tögös adama seslenmiş "Selam ihtiyar!" İhtiyar sesin geldiği yöne dönerek şaşkın bir ifadeyle "Sen de kimsin yiğit doğan?" demiş. Han Tögös, ihtiyar adamı cevaplamış "Kara Kula Atlı Han Tögös'üm ben. Peki ya sen kimsin?" diye sormuş. İhtiyar ben İhtiyar Erlik Han'ım demiş." (s. 220)

#### 3.2.27.3. Kızıl

Türk kültüründe kızıl renk hem bireysel hem de toplumsal düzeyde derin anlamlar taşır. Cesaret, kahramanlık, aşk, tutku ve şehitlik gibi önemli kavramları temsil eden kızıl, güçlü ve vurucu bir semboldür. Aynı zamanda hayatın enerjisi ve canlılığı ile ilişkilendirilir.

Sugjul Mergen Masalı'nda kızıl motifinden şöyle bahsedilmektedir:

"Hayvanların hepsi çıktıktan sonra en son gümüş yügenli, altın süslemeli eyerli, dokuz kulaç uzunluğunda kızıl al renginde bir at, ipek yularını sürükleyerek dışarı çıkacaktır. O atı gördüğün zaman, onu sıkıca tut. Bu at, babanın önceki atıdır. Kızıl Al Don At'ı, orada duran altın yayın bağlı." (s. 319)

#### 3.2.27.4. Mavi

Huzur, sonsuzluk, koruma, bilgelik ve sadakat gibi kavramlarla derin bağları olan önemli bir renktir. Mavi, yalnızca estetik bir tercih olmanın ötesinde, kültürel ve sembolik anlamlarla yüklüdür. Nazar boncuklarından edebi eserlere, bayraklardan geleneksel giysilere kadar birçok alanda bu zengin anlam dünyası kendini gösterir.

Maaday Kara Masalı'nda mavi motifinden şöyle bahsedilmektedir:

“Mavi inek hemen buzağılamış. Kendisi gibi mavi bir buzağısı olmuş. Mavi buzağıyı emzirip büyütmüş. Buzağı, erişkin bir inek olunca onu Altay Dağları'nın sahibesi yaşlı kadına vermiş. Yaşlı kadın; bu ineğin sütünü içmiş, karnını doyurmuş, açlıktan kurtulmuş. Mavi inek tekrar boz kısrak tonuna bürünmüş.” (s. 155)

### 3.2.28. Kızıl Elma Motifi

Türk kültüründe; özellikle de destan, mitoloji ve halk edebiyatında, ideallerin ve ulaşılması gereken yüksek hedeflerin sembolüdür. Bu motif, zamanla çeşitli anlamlar kazanmış ve farklı bağlamlarda kullanılmıştır. Türk destanlarında “Kızıl Elma” genellikle büyük bir ülküyü, fethedilmesi gereken bir hedefi veya toplumun peşinde koştuğu ideal bir dünyayı temsil eder.

Oğuz Kağan Masalı'nda Kızıl Elma motifinden şöyle bahsedilmektedir:

"Oğuz Kağan beylere ve halka hitaben bir konuşma yapmış: “Ey halkım! Ben sizlere oldum kağan, alalım yay ile kalkan, hedefimiz halkımızın mutluluğu, saadeti olsun, gök kurdun sesi savaş nidamız olsun, orman demir kargımız olsun; av yerine yürüsün birliğimiz, daha büyük denizlere daha çok ırmakları erişelim, güneş bayrağımız, gökyüzü çadırımız olsun!” demiş ve ardından Oğuz Kağan dört yana emirler yollamış, tebliğler yazmış ve elçilere verip göndermiş.” (s. 122)

### 3.2.29. Alkış / Dua Motifi

Alkış, genellikle iyi dilek, övgü veya duaları ifade eder.

Köyüzke Masalı'nda alkış/dua motifinden şöyle bahsedilmektedir:

"Ey Gök Tanrı, beni bir akarsu balığı yap! Yeter ki sahibimin uçmağa vardığını görmeyeyim.” demiş. Gök Tanrı, bu sadık hayvanın dileğini hemen kabul etmiş. Argımak bir anda yok olmuş. Etrafına baktığında sonsuz bir umman içinde mavi bir balık olmuş, yüzerken görmüş kendini.” (s. 151)

### 3.2.30. Kargış / Beddua Motifi

Kargış olumsuz dilekleri, beddua ve lanetlemeleri içerir.

Puga Deke Masalı'nda kargış/beddua motifinden şöyle bahsedilmektedir:

"Babanı dokuz çivi ile çiviledim, seni doksan çivi ile çivileyeceğim çünkü o sırada bu yetmiş yiğit de senin üç denizdeki sürünü, davarını, halkını paylaşacaklar! Sana bedduam bu olsun, bundan gayrı katıksız aş yeme, sert kırmızı içme! Seni yer altına götürüp altın koyunun, bulamazsam altın keçinin sütüyle besle besleyeceğim, besleyeceğim ki halkının gözünde kahraman olamayasın!” (s. 46)

### 3.3. Kültürel Unsurlar

#### 3.3.1. Tören

##### 3.3.1.1. Doğum Töreni

Ü Doğum, yaşamın başlangıcını temsil eder ve toplumsal devamlılık için büyük bir öneme sahiptir. Türk destanlarındaki doğum merasimleri, bu olayın ne kadar kutsal ve önemli olduğunu gösterir. Özellikle uzun zaman çocuksuzluk çekmiş aileler bu merasimi daha görkemli kutlar. Çocuklarının olduğunu tüm obaya duyururlar.

Köyüzke Masalı'nda doğum töreni unsurundan şöyle bahsedilmektedir:

"İki kağanın, iki dost halkı bir yerde toplanmış. Geceli gündüzlü, altı gün geçince (doğan) çocukları beşik kertmesi yapmak için getirmişler. İki anne, iki çocuğunu kucaklayıp etrafı saran halkın ortasına oturmuş. Yemekler yeniyor, kımızlar içiliyormuş. Etraflarında destan söyleyen ozanlarla birlikte halk eğleniyormuş. İki kağan birlikte at koşturup iki çocuğa iyisinden güzel, yakışan adı halk içinde kim koyacak?" (s. 143)

##### 3.3.1.2. Düğün / Toy Töreni

Türk destanlarındaki düğünler, sadece iki insanın bir araya gelmesi değil, aynı zamanda toplumsal dayanışmanın, kültürel değerlerin ve geleneklerin bir sahnesidir. Bu destanlarda yer alan düğünler, Türk toplumunun tarih boyunca taşıdığı değerleri ve sosyal hayatın dinamiklerini yansıtan zengin birer kültürel miras olarak kabul edilir. Bu merasimlerde verilen ziyafetler de yardımlaşmanın bir örneğidir. Açlar yedirilir, çıplaklar giydirilir.

Kulatay ile Kulun Tayçı Masalı'nda düğün/toy töreni unsurundan şöyle bahsedilmektedir:

"Uzun yollar katettikten sonra Kulatay'ın yurduna varmışlar. Kulatay ve karısı Pürçek, Tayçı ve karısı Kıs Han'ı büyük bir sevinçle karşılamışlar. Kardeşler, büyük bir toy düzenleyip dokuz gün, dokuz gece eğlence yapmışlar. Düğünde hep birlikte yemişler, içmişler, sefalar sürmüşler. Bu düğüne giden birine bir tabak helva ... vermişler." (s. 197)

##### 3.3.1.3. Ölüm / Yas Töreni

Yuğ töreni, eski Türk toplumlarında ölümü ve yas sürecini anlamlandıran sofistike bir ritüel sistemidir. Bu törenler, ölümün sadece bir son değil, aynı zamanda yeni bir başlangıç olduğuna dair inancı yansıtır. Topluluk üyeleri, yuğ törenleri aracılığıyla ölen kişinin anısını yaşatır, yas sürecini topluca deneyimler ve dayanışma duygularını güçlendirir.

Er Töştük Masalı'nda ölüm/yas töreni unsurundan şöyle bahsedilmektedir:

"Herkes, güçlü bahadır Er Töştük'ü öldüren Çoin Kulak'tan korkuyormuş. Sessizce yuğ töreni yapıp bahadıklarını gömmüşler. Kendi aralarında yas ilan ederek, karalar giyip yas tutmaya başlamışlar." (s. 137)

#### 3.3.2. Kıımız İçme

Kımız, Türk kültüründe ve geleneklerinde önemli bir içecektir. Türk topluluklarının yaşam tarzını, misafirperverliğini, sosyal ilişkilerini ve ritüellerini anlamak açısından kımızın rolü dikkate değerdir.

Ultugan Han Masalı'nda kımız içme unsurundan şöyle bahsedilmektedir:

"Bir çamçak kırmızı dudaklarına dayayıp hepsini bir yudumda mideye indirdikten sonra "Bu kımızı ben içmedim. Yedi kulaç uzunluğundaki Al Don Atlı, babam Çeder Han içti." demiş. Bunun üzerine oğlana, yeniden kımız vermişler. Oğlan ikinci çamçağı da bitirip "Bu kımızı ben içmedim, anam Aydağ Arıç içti." demiş. Bir bardak daha doldurup vermişler onu da içmiş ve "Bu kımızı da ben içmedim. Üç Kulaklı Kırmızı At'ım içti." demiş. O sırada dışarda bir at kişnemiş. Oğlan dışarı çıkıp bakmış. Üç Kulaklı At'ın yanında, beyaz bir kula kulun duruyormuş. Onlara bakıp geri gelmiş. Dördüncü kez, kendisine kımız vermişler. Oğlan bu çamçağı da başına dikip içmiş ve "Bunu da beyaz kula kulun içti deyince ona beşinci kez kımız vermişler. Oğlan onu da içip "İşte şimdi bu kımızı, ben içtim!" demiş." (s. 238)

### 3.3.3. Kopuz Çalma

Kopuz, atalarımızın kullandığı telli bir müzik aletidir. Kopuz çalma, sadece müziği değil, aynı zamanda hikâye anlatıcılığını da içerir. Destancı ya da ozan olarak bilinen kişiler, kopuz eşliğinde kahramanlık öykülerini, mitolojik hadiseleri, aşk hikâye veya toplumsal olayları şiirsel bir dille anlatırlardı. Bu anlatılar hem eğlence hem de öğüt verici bir niteliğe sahipti, çünkü dinleyicilere millî değerleri ve toplumsal kuralları aktarıyordu.

Altın Pırkan Masalı'nda kopuz çalma unsurundan şöyle bahsedilmektedir:

"Altın Pırkan, atının terkisinde duran kopuzunu eline almış, üç defa yere, üç defa kopuzunun teline vurmuş. Atıyla birlikte, nehrin kıyısında ruhsuz yatan Dengizbay, ruhlanıp canlanıvermiş." (s. 214)

### 3.3.4. Beşik Kertmesi

Çocukların daha bebeklik döneminde aileler arasında nişanlandırılmasını ifade eder. Bu gelenek, Türk toplumunda aileler arası bağları güçlendirme ve sosyal yapıdaki dengeleri koruma amacı taşır. Destanlarda beşik kertmesi hem sosyal ilişkiler hem de kahramanlık temaları açısından dikkate değerdir.

Köyüzke Masalı'nda beşik kertmesi unsurundan şöyle bahsedilmektedir:

"İki kağan eve dönüş yolunda, maralların söylediklerinin doğru çıkması hâlinde, çocuklarını beşik kertmesi yapmaya karar vermişler. O zamanlarda çocuklarını evlendirmek isteyen iki ailenin kendi aralarında 'beşik kertmesi' yapma adeti varmış. Beşik kertmesi, iki ailenin büyüdüklerinde çocuklarını evlendireceklerine dair, birbirlerine söz vermeleri demekmiş. Verdikleri bu sözün göstergesi olarak çocukların beşiklerinin başına, bir bıçak ya da çakı yardımıyla bir çentik atarlarmış. Bu attıkları çentik diğer adıyla kertik, iki ailenin birbirlerine verdikleri sözün görsel sembolüymüş. Gelenek de adını bu görsel sembolden almış." (s. 142)

### 3.3.5. Kut Alma

Kut", tanrı tarafından hükümdarlara ve kahramanlara bahşedilen manevi bir güç, ilahi bir kudret veya devlet yönetme yetkisidir. "Kut alma" ise bu ilahi kudrete sahip olma veya bu kudretin bir kişiye verilmesi anlamına gelir. Bu kavram, bir liderin veya kahramanın meşruiyetini, iktidarını ve toplum üzerindeki otoritesini temellendirir.

Altın Arık Masalı'nda kut alma unsurundan şöyle bahsedilmektedir:

"O çocuğun büyük babası da bir handır, adı da Ay Han'dır. Alp Han'ın babasıdır. Hanlık çocuğa soyundan geliyor. Bu ev de alp Han'ın evidir. İşte bundan dolayı kutsal Huu İney, bu oturduğum evi yani Alp Han'ın evini koruyup kollamaktadır, senin bundan haberin var mı, demiş." (s. 57)

### 3.3.6. Aşık Oyunu

Türk kültürünün ve folklorunun önemli unsurlarından biridir. Geleneksel olarak, koyun ve keçi gibi hayvanların arka bacaklarının diz eklemesindeki kemikleri (aşık kemikleri) kullanılarak oynanan bu oyun, tarih boyunca birçok Türk boyunda yaygın olarak oynanmıştır. Aşık oyunu, zamanla toplumsal ve kültürel hayatın bir parçası hâline gelmiş ve Türk destanlarında da izlerine rastlanılmıştır.

Köyüzke Masalı'nda aşık oyunu unsurundan şöyle bahsedilmektedir:

"Gel zaman git zaman Köyüzke büyümüş, koskoca bir delikanlı ve usta bir avcı olmuş. Bir gün çocuklar kendi aralarında, ismini koyun ya da keçilerin arka bacaklarındaki diz eklemesinde bulunan dört köşeli aşık kemiğinden alan aşık oyunu oynayacaklarmış. Bu oyun şimdinin misket oyunu gibiymiş. Çocuklar birden fazla aşık kemiğini, hizalı biçimde yan yana dizmişler. Sonra dizdikleri kemikleri ilk önce kimin vuracağını belirlemek için herkesin kendine ait olan aşık kemiği ile yaptıkları 'birinç' atışını yapmaya başlamışlar. Aşığı en uzağa atan birinci olacak ve yerdeki sıralanmış aşık kemiklerine ilk atışı yapma hakkını kazanacakmış. Birinç olan kişi, yine yerde, hemen aşıkların dibine yaptıkları kaleyi vurmaya başırırsa oyunun galibi olacak ve yan yana sıralanmış aşıklarda birini kazanacakmış..." (s. 144)

### 3.3.7. Güreş/Savaş

Kahramanların cesaretini, savaş yeteneklerini ve aşklarını vurgulayan dramatik sahneler içerir. Genellikle kahramanın sevdiği veya beğendiği kadına ulaşmak için çeşitli zorlukları, engelleri aşmasını ve çoğu zaman rakipleriyle savaşmasını içerir. Bu süreç, kahramanın hem fiziksel hem de duygusal gücünü ortaya koyar. Kahraman sadece rakipleriyle savaşmaz, sevdiği kadınla da savaşır. Çünkü Türk kadını kendinden daha güçsüz bir er istemez. Er sevdiği kadını tüm oyunlarda yenebilirse kadın ancak o zaman onunla evlenir.

Altın Arık Masalı'nda güreş/savaş unsurundan şöyle bahsedilmektedir:

"Çibetey Han; büyük, beyaz evin önünde bağlı Han Pozırah'ı görmüş. Orada durup atından inmiş ve Alp Han Kız'a misafir olmuş. Alp Han Kız, misafirine yemek ikram etmiş; fakat



misafir asıl niyetinin onunla evlenmek olduğunu söyleyince kız, büyük bir memnuniyet içinde onu vuruşmaya davet etmiş. O zamanlarda Türk kızları kendilerine talip olan yiğitlerle güreş tutarlar, alt yarıştırlar, ok atıştırlar. İki genç insan da birbirini yenmeye çalışır, birbirlerine güçlerini ispatlamaya uğraşırlar. Genç kızın bu vuruşma teklifinin ardından ikisi de atlarına atlayıp dağa çıkmışlar, vuruşmaya başlamışlar.” (s. 67)

### 3.3.8. On İki Hayvanlı Türk Takvimi

Türk kültürünün ve tarihinin derinliklerinde yer alan bir takvim sistemidir. Bu takvim, her biri bir hayvan ismiyle temsil edilen on iki yıllık döngülerden oluşur. Bu hayvanlar sırasıyla sıçan (fare), sığır, pars, tavşan, ejderha, yılan, at, koyun (keçi), maymun, tavuk, it (köpek) ve domuzdur.

Alpamış Masalı’nda On İki Hayvanlı Türk Takvimi unsurundan şöyle bahsedilmektedir:

“Ertesi gün Baysarı’ya gidip kızını kime verdiğini yeniden sormuşlar. Baysarı, Berçınay’ın sıçan yılında doğduğunu, on dört yaşında olduğunu, törelerine göre kime varacağını kendi karar verebileceğini söylemiş.” (s. 99)

### 3.3.9. Tebdili Kıyafet

Kişinin kimliğini gizleyerek başka kıyafetlerle farklı bir kimliğe bürünüp toplum içinde dolaşmasıdır. Bu durum; kahramanların ortaya koyduğu zekâ, cesaret ve stratejik düşünme yeteneklerini vurgulayan çeşitli hikâyeler ve olaylarla zenginleştirilir. Tebdili kıyafet hem kahramanların kendilerini sınama hem de düşmanlarını yanıltma yöntemleri olarak kullanılır.

Közüyke Masalı’nda tebdili kıyafet unsurundan şöyle bahsedilmektedir:

"Közüyke kavalını alıp çalmaya başlamış. Kavalının sesinin güzelliği, herkesi büyülemiş. Karatı Kağan'a haber vermişler. Kağan Közüyke'yi sarayına çağırılmış. Közüyke kağanın huzuruna varmış. Kağan dilenci kılığındaki Közüyke'ye: 'Nereden gelip nereye gidersin genç adam? "Közüyke", kulakları ağır işitir gibi davranmış: "...Kağan" sağır olduğunu düşündüğü bu dilenciye fazla önemsememiş." (s. 149)

### 3.3.10. Yıldızname

Bir tür astroloji ve fal kitabıdır. Yıldıznamenin temel amacı, insanların doğum tarihlerine göre yıldızların ve gezegenlerin konumlarını inceleyerek kişilik analizleri yapmak ve geleceğe dair öngörülerde bulunmaktır. Bu kitaplar, aynı zamanda kişinin kaderiyle ilgili bilgi verme iddiasındadır.

Kozın Erkeş Masalı’nda Yıldızname unsurundan şöyle bahsedilmektedir:

“Kozın Erkeş, çok meraklı bir bahadır. Bir gün evde kimse yokken, üzerine bozkurt motifleri işlenmiş bir kılıf içindeki bilgelik kitabı Yıldızname’yi asılı durduğu duvardan indirmiş. Kitabı dikkatle açmış. Hayatının nasıl devam edeceğine bakmak, sonunun ne olacağını görmek istiyormuş. Yıldıznamesini okuma peşinde olan Kozın Erkeş, merakla kitabı okumaya başlamış. Kitapta ana babasının adlarının harf sayısı ile gün, ay, yıl olarak doğum



tarихinin rakam sayılarını toplaması gerektiği yazıyormuş. Bu toplamda çıkan rakamın karşısında yazanlar Kozın Erkeş'in gelecekte yaşayacak olduklarıymış. Kitapta ne yazıyorsa aynısı yapmış. Ana ve babasının adlarının harf sayısı ile gün, ay, yıl olarak doğum tarihinin rakam sayılarını toplamış. Çıkan rakamın karşısında yazan yıldıznamesini satır satır okumuş. Hayatıyla ilgili, gelecekte yaşayacaklarına dair bilgileri buradan öğrenmiş. En son ulaştığı bilgiye ise şaşırıp kalmış. Yıldıznamede Kara Küren Atlı İşbara Kağan'ın tek kızı olan Bayım Sur ile evleneceği yazıyormuş. Yıldıznamenin kendi ile ilgili bölümünün son cümlesinde bulunan bu ilginç kayıt karşısında neredeyse şaşkınlıktan küçük dilini yutmak üzere olan Kozın Erkeş, satırları tekrar tekrar okumuş. En sonunda biri gelir korkusuyla kitabı hızla kapatmış. Yeniden kılıfına yerleştirip duvardaki yerine asmış." (s. 332)

#### 4. Tartışma ve Sonuç

Amacı, Sacide Fikret Çobanoğlu'nun "Türk Mitolojisinden Masallar I" adlı eserindeki Türk mitolojisine ve kültürüne dair unsurları tespit etmek olan bu çalışmada toplamda 47 farklı öge olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu ögelerden 7'si mitolojik unsur, 30'u motif, 10'u ise kültürel ögelerden oluşmaktadır. Bu unsurların alt başlıklarını da sayıya dâhil ettiğimizde incelenen eserde toplamda 60 ögeye rastlanmıştır.

Araştırma kapsamında incelenen eser, Türk mitolojisi ve kültürünün anlaşılması ve gelecek nesillere aktarılması açısından önemli bir kaynak niteliğindedir. Türk mitolojisinin unsurlarını ve özelliklerini detaylı bir şekilde ele alarak Türk halkının kültürel zenginliğini ve evrensel değerlerini yansıtmaktadır. Bu bağlamda Çobanoğlu'nun eseri, Türk mitolojisi ve kültürünün araştırılması, öğrenilmesi açısından önemli bir referans niteliği taşımaktadır. Wilhelm Radloff'un derlediği destanları Türkiye Türkçesine aktararak masal türünde bizlere sunan Çobanoğlu, anlatılar içinde geçen bazı terimlerin okuyucu tarafından daha kolay anlaşılması için akışı keserek aralarda bilgi vermiş, okura seslenmiştir. Böylece okuyucu kitlesinin yaşı, bilgi birikimi gibi farklılıklar eşitlenmeye çalışılmış, metnin herkes tarafından anlaşılabilmesi amaçlanmıştır.

Türk mitolojisi alanında yapılan çalışmalar incelendiğinde çalışmaların güzel sanatlar alanında yoğunlaştığı dikkati çekmektedir. İlgili alanda yapılan çalışmalar genel olarak eserin analizi ve yorumu şeklinde incelenmiştir. Yayan ve Güneysu (2017), Türk mitolojisinde yer alan motif ve sembollerin Mehmet Sağ'ın eserlerine yansımalarını incelemiştir. Yapılan çalışmada renk, geyik, at, kurt gibi motiflerin kullanıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Ulaşılan sonuç yapılan bu çalışmada elde edilen bulgularla örtüşmektedir. Güzel sanatlar alanında yapılan bir diğer çalışmada ise Yayan ve Söngüt (2022), Türk mitolojisinde yer alan sembol ve motiflerin Ayşegül Yeşilnil'in eserlerine yansımalarını incelemiştir. Çalışmada kadın, sayı, hayvan motiflerinin kullanıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Ulaşılan bu sonuçlar yapılan bu çalışma verileri ile örtüşmektedir.

Türkçe ve edebiyat alanyazın incelendiğinde Türk mitolojisi konulu çok sayıda araştırma yapıldığı görülmektedir. Ögel (1971), Türk Mitolojisi I- II; Bayat (2017), Kadim Türklerin Mitolojik Hikâyeleri; Çoruhlu (2020), Türk Mitolojisinin Ana Hatları gibi baş ucu kaynakları yapılan bu çalışmanın asıl yapı taşlarıdır. Ancak bu araştırma kapsamı edebi eserler ve Türkçe derslerinde kullanımı, eğitim gibi daraltıma gidildiğinde çalışmaların azaldığı görülmektedir. Burnazoğlu (2019), Buket Uzuner'in Uyumsuz Defne Kaman'ın Maceraları (Su-Toprak-Hava) Serisinde Türk Mitolojisi Unsurları'nı incelemiştir. Yapılan çalışmada Buket Uzuner'in edebi eserleri incelenmiştir. Çalışmada Umay, Bayülgen gibi mitolojik unsurlar; şaman, sayı, renk, hayvan, tabiat unsurları gibi motifler saptanmıştır. Ulaşılan sonuçlar yapılan bu çalışmayla örtüşmektedir.

Özellikle çocuk edebiyatını dâhil ettiğimizde Türk mitolojisinin pek de bu alanda yer bulamadığını söylemek mümkündür. Bulut ve Şimşek (2022), Çocuk Edebiyatı Eserlerinde Mitik Görünüm: "Yeşim Taşı Efsanesi Gizemli Kitap" Örneği adlı çalışmalarıyla çocuk edebiyatı içerisinde de Türk mitolojisinin varlığını gösteren eserin incelemesini yapmıştır. Çalışma sonucunda mitoloji ve çocuk edebiyatı konusunda büyük boşluk olduğu görülmüş; çocuk ve gençlerin Batı kaynaklı fantastik edebiyatın popüler eserlerine ilgi duyduğu tespit edilmiş, Türk mitolojisine uzak kalmalarının sebepleri açıklanmış ve önerilerde bulunulmuştur. Çalışmada Umay, Erlik, Ak Hatun gibi mitolojik kişilere; kurt, geyik, kayın, ejderha gibi motiflere, Türk kültüründeki unsurlara ulaşılmıştır. Ulaşılan sonuçlar yapılan bu çalışmayla yakından örtüşmektedir. Bu durumda Türk çocuğunu, gencini bilinçlendirmek için öncelikle yazarlarımıza, uzman araştırmacılara, eğitimcilere bu alanda ihtiyaç duyulmaktadır. Ressam ve yazarlarımız iş birliği içine girdikleri takdirde çocuk edebiyatı alanında da zengin eserler ortaya çıkacaktır ve çıkmaya başlamıştır. Sacide Fikret Çobanoğlu'nun "Türk Mitolojisinden Masallar I-II" eserlerinde yaptığı da budur. Özkul Çobanoğlu eserin takdiminde "Türk mitolojisi çalışmaları maalesef başlangıç aşamasındadır. Bu bağlamda elinizdeki çalışma mitolojimizin en önemli kaynaklarının başında gelen Türk dünyası destan geleneğinden seçilmiş örnekleri "masal" formatında yeniden üreterek Türk gençlerinin onlardan haberdar olmasını sağlamayı amaçlamaktadır. Bu amaçla derlenip işlenmiş olan bu metinlerin milletimizin yarınını ve geleceğini inşa edeceğinin bilincinde olmalıyız. Ressamlarımız, heykeltıraşlarımız, şairlerimiz, oyun kurgulayanlarımız, film senaristlerimiz ve diğer güzel sanatlarla uğraşanlarımız başta olmak üzere kültür endüstrimizin bütün paydaşları ilhamlarını Türk mitolojisinden aldığı ve bunu somut kültür ürünlerine dönüştürdüğü gün kültürel güvenliğimiz ve geleceğimiz tam bağımsız, egemen, kendinden daha emin ve esen olacaktır." ifadeleriyle yapılmak isteneni açıkça ortaya koymuştur.

"Türk Mitolojisinden Masallar I" adlı eserin Türk dünyasının tarihine, mitolojisine, kültürüne, Türk dünyasına ait motiflere ışık tutması açısından gelecek nesillere Türk dünyasını tanıtmak amacı ile kullanılması önerilmektedir. Tabii çalışmanın konusu olan bu eserin daha geniş kitlelere ulaşması için farklı alanlarla iş birliği yapmak esastır. Çünkü eser ortaöğretim kademesine rahatlıkla hitap edebilecektir. Ancak ilköğretim kademesi için gerek konu



yoğunluğu gerek yazı boyutu gerekse görsel azlığı gibi nedenlerle hitap etmesi mümkün görülmemektedir. Bu durumda eser içindeki masallar yalınlaştırılıp görselleştirilerek çocukların seviyesine uygun hâle getirilebilir. Böylece Türk mitolojisinin, kültürü; eserin ve çalışmanın amacına uygun olarak yediden yetmişe hitap eder hâle geleceği düşünülmektedir.

### **Yazar Katkı Oranları**

Tüm yazarlar makalenin tüm süreçlerinde eşit oranda rol almışlardır. Tüm yazarlar çalışmanın son hâlini okumuş ve onaylamıştır.

### **Çıkar Çatışma Beyanı**

Yazarlar çalışma kapsamında herhangi bir kurum veya kişi ile çıkar çatışması bulunmadığını beyan etmektedir.

### **Etik Kurul İzin Bilgisi**

Yazarların etik sorumlulukları başlığının 10. Maddesinde yer alan "Doküman analizi ile gerçekleştirilmiş çalışmalarda etik kurul onayına gerek yoktur." bilgisinden hareketle araştırmanın etik kurul onay belgesi bulunmamaktadır.

## Kaynakça

- Araz, R. (1996). Doğu ve Güneydoğu Anadolu sûfliği ile yatır ve türbelerin çevresinde yaşayan eski Türk inançları. *Atatürk Kültür Merkezi Dergisi*, 8(24), 783-827.
- Bastem, N. (2019). Türeyiş destanıyla ilgili tüm rivayetlerin karşılaştırılması ve kültürel kodlar üzerine bir inceleme. *Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 66, 225-236. <https://doi.org/10.14222/Turkiyat4197>
- Bayat, F. (2017). *Kadim Türklerin mitolojik hikâyeleri*. Ötüken Neşriyat.
- Beydili, C. (2004). *Türk mitolojisi ansiklopedik sözlük*. Yurt Kitap-Yayın.
- Bulut, F., & Şimşek, Ş. (2022). Çocuk edebiyatı eserlerinde mitik görünüm: “Yeşim taşı efsanesi gizemli kitap” örneği. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (29), 173-192. <https://doi.org/10.29000/rumelide.1164051>
- Burnazoğlu, S. C. (2019). *Buket Uzuner’in uyumsuz Defne Kaman’ın maceraları (su-toprak-hava) serisinde Türk mitolojisi unsurları* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Sakarya Üniversitesi.
- Çobanoğlu, S. (2020). *Türk mitolojisinden masallar I*. Bilge Kültür Sanat Yayıncılık.
- Çoruhlu, Y. (2020). *Türk mitolojisinin ana hatları*. Ötüken Neşriyat.
- Dilek, İ. (2014). *Resimli Türk mitoloji sözlüğü Altay/Yakut*. Grafiker Yayınları.
- Erhat, A. (1996). *Mitoloji sözlüğü*. Remzi Kitabevi.
- Gültepe, N. (2015). *Türk mitolojisi-yeni araştırmalar ışığında*. Resse Yayınları.
- Ögel, B. (1971). *Türk mitolojisi I*. Milli Eğitim Basımevi.
- Ögel, B. (1971). *Türk mitolojisi II*. Milli Eğitim Basımevi.
- Tavşancıl, E., & Aslan, A. E. (2001). *Sözel, yazılı ve diğer materyaller için içerik analizi ve uygulama örnekleri*. Epsilon.
- Türk Dil Kurumu (2005). *Türkçe sözlük* (10. Basım). TDK Yayınları.
- Yayan, G., & Güneysu, A. A. (2017). Türk mitolojisinde yer alan motif ve sembollerin Mehmet Sağ’ın eserlerine yansımaları. *The Journal of Academic Social Science Studies*. 64, 101-118. <http://dx.doi.org/10.9761/JASSS7122>
- Yayan, G., & Söngüt, B. (2022). Türk mitolojisinde yer alan sembol ve motiflerin Ayşegül Yeşilnil’in eserlerine yansımaları. *Journal of Social and Humanities Sciences Research*, 9(82), 633-644. <https://doi.org/10.26450/jshsr.2992>
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin.



## Extended Summary

### 1. Introduction

The concept of "culture" inherently includes the idea of "transmitting to future generations," which reveals the relationship between culture and history. Besides its connection to history, culture is also significantly related to literature. The cultures of past generations continue to live through literary works via language, and as these works are read, the culture of societies is passed down from generation to generation (Şimşek and Bulut, 2022). Literature serves important functions in developing human emotions, thoughts, and imagination. It also elevates aesthetic understanding and adds depth and nuance to individuals in these aspects. Literature allows people to encounter various lives they cannot experience in their own lives, thereby enabling them to notice details. The connection between literature and literary genres reveals the ways in which the structural and content diversity of literature is expressed. Literary genres are categories that classify different forms, styles, and narrative methods of literature. This classification allows for the evaluation of works within a specific framework in the vast and rich world of literature. Through these genres, literature addresses different themes, subjects, and human experiences. The data source for this research is "Tales from Turkish Mythology I," a work that reinterprets mythological structures in a fairy tale format while preserving the epic form. The use of literary works in the transmission of mythology and culture is of great importance. In this context, the aim of this study is to examine the mythological and cultural elements conveyed in Sacide Fikret Çobanoğlu's work "Tales from Turkish Mythology I."

### 2. Method

This study is designed according to qualitative research methods. Qualitative research can be defined as a process that employs techniques such as observation, interviews, and document analysis to present perceptions and events realistically and holistically in their natural environment. In other words, qualitative research is an approach that prioritizes researching and understanding social phenomena within their context, based on a theory-building perspective (Yıldırım and Şimşek, 2011). The document analysis used in this research encompasses the analysis of written materials that contain information about the phenomenon or phenomena being investigated. In qualitative research, document analysis can be used alone as a data collection method or in conjunction with other data collection methods (Yıldırım and Şimşek, 2011).

### 3. Findings, Discussion and Results

In this study, which aims to identify elements related to Turkish mythology and culture in Sacide Fikret Çobanoğlu's "Tales from Turkish Mythology I," a total of 47 different elements were identified. Of these elements, 7 are mythological, 30 are motifs, and 10 are cultural

elements. When the subheadings of these elements are also included, a total of 60 elements are found in the examined work.

The work examined in this research is a significant resource for understanding and transmitting Turkish mythology and culture to future generations. By addressing the elements and characteristics of Turkish mythology in detail, it reflects the cultural richness and universal values of the Turkish people. In this context, obanoğlu's work serves as an important reference for the research and learning of Turkish mythology and culture. obanoğlu, who translated the epics compiled by Wilhelm Radloff into Turkish and presented them in the form of fairy tales, provided explanations within the narratives to facilitate understanding of certain terms for the reader. This approach aimed to equalize the differences in the audience's age and knowledge base, ensuring that the text could be understood by everyone.



# Journal of Children's

LITERATURE & LANGUAGE  
EDUCATION

## The Effect of Story Map Method on 4th Grade Primary School Students' Listening Comprehension and Retelling Skills\*


Hülya KODAN\*\*, Gökçe Hüma KARADUMAN\*\*\*, Selimecan EROĞLU\*\*\*\*


**Abstract.** The research aimed to investigate the effect of the story mapping method on 4th-grade primary school students' listening comprehension and retelling skills and to examine the relationship between these skills. A weak experimental design, specifically a one-group pretest-posttest design, was adopted. The Listening Comprehension Test and Listening-Speaking Assessment Rubric were used to measure the students' skills. The study group included 4th-grade students from a public primary school. A pretest was conducted to assess the students' initial listening comprehension and retelling skills. This was followed by a four-week implementation process using three different illustrated children's books suited to their abilities. During the implementation, students received instruction on using the story mapping method. After the implementation, a posttest was administered to evaluate changes in their skills. The findings showed a significant improvement in students' listening comprehension and retelling skills between the pretest and posttest. Thus, the intervention proved effective in enhancing these skills. However, no significant correlation was found between listening comprehension and retelling skills. Based on the results, it is recommended that students receive regular feedback and guidance. Illustrated books, storytelling activities, and interactive reading techniques are suggested as effective tools for improving these skills in primary school students.


**Keywords:** Listening, listening comprehension, retelling, story map, primary school students.

**How to cite:** Kodan, H., Karaduman, G. H., & Eroğlu, S. (2024). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin dinlediğini anlama ve anlatma becerilerine hikâye haritası yönteminin etkisi. *Journal of Children's Literature and Language Education*, 7 (2), 211-229.

\*The research was supported by TÜBİTAK within the scope of the 2209A program call under the project number 1919B012310632, with the second author serving as the principal investigator and the first author as the advisor. Additionally, a part of the research was presented as an oral presentation at the II. International Dede Korkut Educational Research Congress held in Bayburt on October 3-5, 2024.

\*\*  Bayburt University, Faculty of Education, Primary Education Department, Bayburt, Türkiye, hulyakodan@bayburt.edu.tr

\*\*\*  Bayburt University, Faculty of Education, Undergraduate Student, Bayburt, Türkiye, gokcekaraduman46@gmail.com

\*\*\*\*  Bayburt University, Faculty of Education, Undergraduate Student, Bayburt, Türkiye, selimeeroglu@gmail.com





# İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Dinlediğini Anlama ve Anlatma Becerilerine Hikâye Haritası Yönteminin Etkisi\*

Hülya KODAN\*\*, Gökçe Hüma KARADUMAN\*\*\*, Selimecan EROĞLU\*\*\*\*


**Öz.** Araştırmanın amacı, hikâye haritası yönteminin ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin dinlediğini anlama ve anlatma becerileri üzerindeki etkisini ve bu iki beceri arasındaki ilişkiyi incelemektir. Araştırmada zayıf deneysel desenlerden tek grup ön test-son test desen tercih edilmiştir. Araştırmada öğrencilerin dinlediğini anlama ve anlatma becerilerini belirlemede Dinlediğini Anlama Testi ve Dinlediğini Anlatma Değerlendirme Rubrik'i kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu bir devlet ilkokulunda öğrenimine devam etmekte olan ilkokul 4. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Öğrencilerin dinlediğini anlama ve anlatma becerilerini belirlemek için ön test yapılmıştır. Ardından dört haftalık bir uygulama süreci gerçekleştirilmiştir. Uygulama sürecinde öğrencilerin düzeyine uygun 3 farklı resimli çocuk kitabı kullanılmıştır. Uygulama sırasında öğrencilere hikâye haritası yönteminin kullanımına ilişkin öğretim yapılmıştır. Uygulama sonunda öğrencilerin dinlediğini anlama ve anlatma becerilerini belirlemek için son test yapılmıştır. Araştırmanın sonunda öğrencilerin dinlediğini anlama ve anlatma becerileri bakımından ön test ve son test başarı puanlarının anlamlı bir farklılık gösterdiği, bu durumda yapılan uygulamanın öğrencilerin dinlediğini anlama ve anlatma becerilerini geliştirmede etkili olduğu söylenebilir. Araştırmanın bir diğer sonucu ise öğrencilerin dinlediğini anlama ve anlatma becerileri arasında anlamlı ilişki bulunmamıştır. Araştırmanın sonuçlarına yönelik, öğrencilere düzenli geri bildirim verilmesi ve rehberlik edilmesi önerilmektedir. İlkokul öğrencilerinin dinlediğini anlama ve anlatma becerilerinin gelişiminde, resimli kitaplar, hikâye anlatma etkinlikleri ve etkileşimli okuma yöntemleri önerilmektedir.


**Anahtar kelimeler:** Dinleme, dinlediğini anlama, anlatma, hikâye haritası, ilkokul öğrencileri.

---

\*Araştırma ikinci yazarın yürütücülüğü ve birinci yazarın danışmanlığında TÜBİTAK 2209A çağrısı kapsamında 1919B012310632 proje numarasıyla TÜBİTAK tarafından desteklenmiştir. Ayrıca araştırmanın bir bölümü 03-05 Ekim 2024 tarihleri arasında Bayburt'ta düzenlenen II. Uluslararası Dede Korkut Eğitim Araştırmaları Kongresi'nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

\*\* Bayburt Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Bayburt, Türkiye; hulyakodan@bayburt.edu.tr

\*\*\* Bayburt Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sınıf Öğretmenliği Lisans Öğrencisi, Bayburt, Türkiye; gokcekaraduman46@gmail.com

\*\*\*\* Bayburt Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sınıf Öğretmenliği Lisans Öğrencisi, Bayburt, Türkiye; selimeeroglu@gmail.com



## 1. Giriş

İnsan, her yaşta ve her düzeydeki öğrenmelerini, sosyal ve bireysel bir varlık olma sürecini dil becerileri aracılığıyla gerçekleştirir. Dilin dört temel becerisi vardır. Bunlar: okuma, konuşma, yazma ve dinlemedir. Birey, dil becerilerinden biri olan dinlemeyi tanıma, algılama, duyma, düşünme ve anlamlandırma süreçleriyle öğrenmeye başlar ve yaşamın her döneminde dinlemeyi en temel öğrenme araçlarından biri olarak kullanır (Karadüz, 2010). Dinleme, seslerin farkında olma ve dikkati verme ile başlayan, tanınmasıyla süren ve anlamlandırılmasıyla son bulan bir süre olarak tanımlanmaktadır (Ergin ve Birol, 2000). Dinlemede amaç anlamlandırma yapabilmektir. Dinleme, duyulan sesler arasından istenilenin seçildiği bir süreçtir; bu da dinlemenin bir seçicilik ve bilinçli bir faaliyet olduğunu göstermektedir (Doğan, 2011). Dil becerileri birbiriyle ilişkilidir ve birbirlerini etkiler. Bu ilişkide, dinleme bireyin edindiği ilk dil becerisi olarak öne çıkar. Dinleme becerisinin gelişimi, diğer dil becerilerinin (okuma, konuşma, yazma) gelişimine katkı sunar (Arıcı ve Taşkın, 2019). Çünkü dinleme, iletişim kurarken vazgeçilmez bir unsur olarak kullanılmaktadır. Anlatıcıdan aldığımız mesajı anlayıp yorumlamamızı sağlayan; işitmeyi de içine alarak çok boyutlu bir olgu olarak, amaçlı bir davranış şeklinde yapılan zihinsel bir etkinlik şeklinde karşımıza çıkmaktadır (Epçaçan,2013). Dinleme kavramına ilişkin araştırmalar incelendiğinde 1960'ların sonlarına kadar dil öğrenme-öğretme süreci içerisinde dinleme becerilerine diğer dil becerileri kadar önem verilmediği görülmektedir (Pilten, 2019). Dinleme becerisi genellikle kendiliğinden gelişen bir yeti olarak görülmüş ve bu nedenle bu becerinin eğitiminin gerekliliği konusunda olumsuz bir yaklaşım oluşmuştur (Doğan, 2010). Karıştırılan nokta şudur ki işitme doğal bir sürecin sonucudur, dinleme ise öğrenilmesi gereken bir beceridir. Dinleme eğitimi ile iyi bir dinleyici olma yolunda becerilerimizi geliştirebiliriz (Türkel, 2012). Bu bağlamda, dinleme becerisine verilen önemin artması, anlama ve anlatma becerileri arasındaki ilişkinin güçlendirilmesi ve dil öğrenme sürecinin daha etkili hale getirilmesi açısından kritik bir rol oynamaktadır.

Dinleme, okuma ve anlama; konuşma ise yazma ve anlatma becerilerini kapsar. Anlama ve anlatma becerileri birbiriyle ilişkilidir, çünkü tüm beceri alanları birbirini destekler. Anlama becerilerinden birinin gelişmemesi, anlatma becerilerinin gelişimini de olumsuz etkileyebilir (Emiroğlu ve Pınar, 2013). Dinleme ve okuma, anlama becerisinin iki tümleyeni olarak ele alınabilir. Aralarında çok yakın bir ilişki vardır. Etkili bir dinleme eğitimi yapılarak anlatma becerisinin de gelişmesi sağlanabilir (Bulut ve Karasakaloğlu, 2018). Hagtvet'e (2003) göre dinleme becerileri okuduğunu anlama becerisine kelime bilgisinden daha çok katkı sağlamaktadır. Kargın ve diğerleri (2017) çalışmalarında dinlediğini anlama becerisinin okuduğunu anlamının önemli bir yordayıcısı olduğunu belirlemişlerdir. Benzer şekilde Diakidoy ve diğerleri (2005) farklı sınıf düzeylerinde dinlediğini anlama becerileri ile okuduğunu anlama becerileri arasında ilişki olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bununla birlikte anlatma becerilerinin de diğer dil becerileri ile ilişkili olduğu sonucuna ulaşan çeşitli çalışmalar bulunmaktadır. Malo ve Bullard (2000) hikâye anlatımının, sözlü ve yazılı dil

becerilerinin gelişimini desteklemesi ile birlikte okuma ve anlama becerisinin de gelişimine katkı sağladığını ifade etmişlerdir. Sadece hikâye edici metinlerin anlaşılması için değil bilgilendirici metinlerin kavratılmasında da anlatma etkili bir strateji olarak kullanılabilir (Asra, 2016). Alanyazın tarandığında ilkokul öğrencilerinin dinlediğini anlama becerileri ile ilgili yapılan çalışmalar çoğunlukla, öğrenme güçlüğü yaşayan ve yaşamayan öğrenciler ile genellikle hikâye edici metinlerde okuma becerileri ile ilişkilendirilerek ele alınmıştır (Karasakaloğlu ve Çelik, 2018; Ciğerci, 2015; Bulut, 2018; Kim ve Philips, 2014; Kargın, vd., 2017; Kocaarslan, 2019). Yapılan çalışmalar daha çok dinleme becerisinin diğer bir anlama becerisi olan okuma ile ele alındığını göstermektedir. Oysa dinleme becerisi gelişmiş bir bireyden kendini daha iyi ifade etmesi beklenir. Diğer bir ifade ile anlama becerilerinin desteklenmesi ve geliştirilmesi anlatım becerilerini de etkilemektedir. Bu nedenle bu çalışmada ilkokul öğrencilerinin dinlediğini anlatma becerileri üzerine de odaklanılmıştır.

Anlama ve anlatma sürecinin etkileşimli yapısını yansıtan yöntemlerden biri de yeniden anlatmadır. Yeniden anlatma ile öğrencilere okudukları ya da dinledikleri metinden ana fikirleri ya da hatırlayabildikleri her şeyi kendi kelimeleriyle anlatmaları ya da yazmaları istenir (Collins vd., 2020). Bu süreçte, okuyucu, fikirleri seçme, genelleme ve gereksiz olanları ayıklama yeteneklerini kullanır. Daha sonra, her bir bilgi parçası arasında bağlantılar kurarak, yani bağları oluşturarak metni anlamlandırmaya başlar (Kida vd., 2016). Böylece yeniden anlatma ile öğrencilerin okudukları ya da dinledikleri metindeki ana fikir birimlerini nasıl algıladığını, yorumladığını ve organize ettiğini görme fırsatı sunulmaktadır. Yeniden anlatmayla ilgili temel varsayım okuyucunun metin bilgilerini özümsemesi ve yeniden yapılandırması hakkında bir çaba gösterdiği ve dolayısıyla bu durumun da anlamayı yansıttığıdır (Cohen vd., 2009). Öğrencilere dinledikleri ya da okudukları metinden edindikleri bilgileri sözlü olarak yeniden oluşturma fırsatı sunan yeniden anlatma ile öğrencilerin bilgileri yeniden düzenlemesi ve metni bütünsel bir biçimde yeniden yapılandırması sağlanmaktadır (Gambrell vd., 1991; Morrow, 1988). Ancak, yeniden anlatma yönteminin etkili bir şekilde kullanılabilmesi için, öncelikle çocuklara bu yöntemin nasıl kullanılacağına dair rehberlik yapılması ve uygulamalar gerçekleştirilmesi önemlidir. Örneğin, öğrencilere metni dikkatli bir şekilde okuma veya dinleme, ana fikirleri belirleme, önemli detayları seçme ve bu bilgileri düzenli bir şekilde yeniden anlatma konusunda örnekler ve uygulamalar sunulabilir. Bu rehberlik sürecinin, öğrencilerin yeniden anlatma becerilerini geliştirmelerine katkı sağlayacağına inanılmaktadır. Bu bağlamda hikâye haritası kullanımının amaca hizmet edeceği düşünülmüştür. Hikâye haritası, bir hikâyenin mantıksal bir düzenlemeye dayalı olarak merkezi öneme sahip olaylar ve fikirler ile bunlar arasındaki ilişkilerin birleştirilmiş bir temsili olarak tanımlanır (Beck ve McKeown, 1981). Hikâye haritası, hikâyedeki olay, zaman, mekân ve karakterleri birbiriyle ilişkili olarak şemalaştırmaz. Hikâye haritası ile çocuk hangi bilginin önemli hangisinin önemsiz olduğunu kavramaktadır. Hikâye haritasında sahne, ana ve yardımcı karakterler, problemin başlangıcı, problem, problem çözme teşebbüsleri, sonuç, ana fikir ve tepki unsurları yer almaktadır (Akyol, 2016). Öğrenciler hikâye haritasının unsurlarını kavrayarak hem metni anlama hem de dinlediklerini anlatma aşamasında şematik bir yapı aracılığıyla bilgilerini



düzenleyebilecek ve ifade edebilme becerilerini geliştirebileceklerdir. Bu bağlamda hikâye haritası, dinlediğini anlama ve anlatma becerilerinin geliştirilmesine katkı sağlamanın yanı sıra öğrencilerin bilgiyi düzenleme ve anlamlandırma süreçlerine rehberlik ederek bu becerilerin diğer dil becerileriyle olan bağlantısını da desteklemektedir.

Dinleme becerisinin okuma, yazma ve konuşma gibi diğer dil becerileri ile var olan ilişkisinden hareketle dinlediğini anlama ve anlatma becerilerinin insan ilişkileri, akademik, sosyalleşme hususunda merkezi bir rol oynadığı söylenebilir. Literatür incelendiğinde, Türkiye’de dinlediğini anlama ve dinlediğini anlatma becerilerini birlikte ele alan az sayıda çalışma olduğu görülmektedir (Çelebi ve Ateş, 2021; Atalay ve Ertem, 2020; Yekeler-Gökmen, 2020; Erdem ve Erdem, 2014). Bu bağlamda çok yönlü bir yapıya sahip olan dinlediğini anlama ve anlatma becerilerinin birlikte değerlendirilmesi araştırmayı özgün kılmaktadır. Ayrıca planlanan bu çalışma ile ilkokul düzeyindeki öğrencilerin dinlediğini anlatma becerilerinin belirlenmesi öğrencilere uygulanacak müdahale programları için durum tespiti açısından önemli bir adım olarak görülmektedir.

Araştırmanın temel amacı, hikâye haritası yönteminin öğrencilerin dinlediğini anlama ve anlatma becerilerini geliştirme üzerindeki etkisini incelemektedir. Bu temel amaç doğrultusunda aşağıdaki alt amaçlara cevaplar aranacaktır.

1. Öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrası dinlediğini anlama puanları nedir?
2. Öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrası dinlediğini anlatma puanları nedir?
3. Öğrencilerin uygulama sonrası dinlediğini anlama puanları ile dinlediğin anlatma puanları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

## 2. Yöntem

### 2.1. Araştırmanın Deseni

Araştırmada zayıf deneysel desenlerden tek grup ön test-son test desen tercih edilmiştir. Bu desende deneysel işlemin etkisi tek bir grup üzerinde yapılan çalışmayla test edilir. Deneklerin bağımlı değişkene ilişkin ölçümleri uygulama öncesinde ön test, uygulama sonrasında son test olarak aynı denekler ve aynı ölçme araçları kullanılarak elde edilmektedir (Büyüköztürk vd., 2009). Tek gruplu ön test-son test deneysel desen, en zayıf deneysel desenlerden biri olmasına karşın yeni bir uygulamanın olduğu araştırmalarda tek gruplu deneysel desenin tercih edilmesinin araştırmanın doğasından kaynaklandığı belirtilmektedir (Creswell, 2016). Bu çalışmada ilkokul öğrencilerine hikâye haritası üzerinden bir program uygulanmış ve uygulama öncesi ve sonrası öğrencilerin dinlediğini anlama ve anlatma becerilerinde anlamlı bir değişiklik olup olmadığını ve uygulama sonrası öğrencilerin dinlediğini anlama ve anlatma becerileri arasındaki ilişkiyi ortaya koymak amacıyla zayıf deneysel desenlerden tek grup ön test-son test desen kullanılmıştır. Tablo 1’de araştırmanın akış deseni sunulmuştur.

**Tablo 1.** Araştırmanın akış deseni

Grup	Ön Test	Deneysel İşlem	Son Test
4. Sınıf öğrencileri	Dinlediğini Anlama Başarı Testi	Hikâye haritası yönteminin kullanıldığı eğitim	Dinlediğini Anlama Çoktan Seçmeli Testi
	Dinlediğini Anlatma Rubriği		Dinlediğini Anlatma Rubriği

Tablo 1 incelendiğinde öğrencilerin mevcut dinlediğini anlama ve anlatma becerilerini belirlemek için dinlediğini anlama başarı testi ve dinlediğini anlatma rubriği uygulanmış (ön test), ardından hikâye haritası yöntemiyle bir eğitim süreci uygulanmış ve son olarak aynı veri toplama araçları kullanılarak tekrar test edilmiştir (son test). Bu tasarım, hikâye haritası yönteminin öğrencilerin dinlediğini anlama ve anlatma becerilerini geliştirme üzerindeki etkisini incelemektedir.

## 2.2. Örneklem Grubu

Araştırma, kolay ulaşılabilir örnekleme yoluyla Bayburt ili Merkez ilçesindeki bir ilkokulda 4. sınıf düzeyinde öğrenim görmekte olan toplam 30 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Çalışma için gerekli etik kurul belgesi ve izinler alındıktan sonra okul yöneticileri ve öğretmenleri çalışma hakkında bilgilendirilmiştir. Ayrıca çalışmaya katılım sağlayacak öğrencilerden veli onam formu alınmıştır. Çalışma grubuna ilişkin demografik bilgiler Tablo 2’de sunulmuştur.

**Tablo 2.** Çalışma grubuna ilişkin demografik bilgiler

Cinsiyet	Sınıf Düzeyi	n	%
Kız	4	16	%53,3
Erkek	4	14	%46,7

Tablo 2’ye göre araştırmaya katılan 30 ilkokul 4. Sınıf öğrencisinin %53,3’ü kız (n=16), %46,7’si erkek (n=14) olup, cinsiyetler arasında dağılımın oldukça dengeli bir yapı sergilediği söylenebilir.

## 2.3. Verilerin Toplanması

Araştırmada öğrencilerin mevcut dinlediğini anlama becerilerini belirlemek adına düzeylerine uygun bir çocuk kitabı olan “Kütüphanedeki Aslan” başlıklı kitap okunmuş ve ardından okunan kitapla ilgili dinlediğini anlama başarı testi uygulanmıştır. Böylece dinlediğini anlama puanları belirlenmiştir. Öğrencilerin dinlediğini anlatma başarı puanlarını belirlemek için dinledikleri Kütüphanedeki Aslan kitabını yeniden anlatmaları istenmiştir. Anlatım sırasında ses kayıtları alınmış ve daha sonra Dinlediğini Anlatma Rubriği üzerinden puanlama yapılmıştır. Böylece öğrencilerin dinlediğini anlama ve anlatmaya ilişkin ön test sonuçları belirlenmiştir. Uygulama sürecinde (4 hafta) aynı gruba haftada 2 saat olmak üzere 3 farklı hikâye kitabı (Farklı ama Aynı, Kirpi ile Kestane ve Hiçbir Şey Yapmama Günü) okunmuştur. Okumalar sırasında ve sonrasında öğrencilere sorular sorulmuş ve etkileşimli okuma süreci gerçekleştirilmiştir. Okuma sonrasında ise araştırmacı rehberliğinde her kitap

için öğrencilerle birlikte hikâye haritası oluşturulmuştur. Öğrencilere hikâye haritasını kullanarak hikâyeleri yeniden anlatma örnekleri sunulmuştur. Uygulama sonrasında ise öğrencilere araştırmacı tarafından tekrar “Kütüphanedeki Aslan” kitabı okunmuş ve dinlediğini anlama başarı testi ve dinlediğini anlatma rubriği son test olarak uygulanmıştır.

### 2.3.1. Veri toplama araçları

Araştırmada Yekeler Gökmen (2020) tarafından geliştirilen Dinlediğini Anlama Çoktan Seçmeli Testi ve Dinlediğini Anlatma Değerlendirme Rubriği kullanılmıştır. Dinlediğini Anlama Çoktan Seçmeli Testi “Kütüphanedeki Aslan” isimli resimli hikâye kitabına bağlı olarak hazırlanmış ve 20 adet soru içermektedir. Testin güvenilirliğine ilişkin yapılan analizler sonucu KR-20 değeri 0.80 olarak hesaplanmıştır. Dinlediğini Anlatma Değerlendirme Rubriği (*Sözlü anlatım* kategorisi); hikâye elementleri, üslup (dil), cümle akıcılığı, kelime seçimi ve anlama başlıklarından oluşan Rubrikte hikâye elementleri kategorisinde 9, sözlü anlatım kategorileri için 4 madde olmak üzere toplam 13 madde vardır. Her bir maddenin 0-2 puan aralığı bulunmaktadır. Rubrikten alınabilecek en yüksek puan 26’dır.

Ayrıca araştırmada öğrencilere araştırmacılar tarafından düzeylerine uygun 3 adet resimli çocuk kitabı okunmuştur. Resimli çocuk kitaplarının çocuk düzeyine uygunluğu için Sınıf Eğitimi alanındaki 2 akademisyenin görüşüne başvurulmuştur. Hikâye edici metinlerin, öğrencilerin kelime hazinesi, hayal gücü, akıcı okuma ve anlama yeteneklerine olumlu katkılar sağlama potansiyelleri bulunmaktadır (Ulusoy, 2017). Bu nedenle resimli çocuk kitaplarının seçiminde hikâye edici metinler içeren kitaplar tercih edilmiştir. Öğrencilere dinleyecekleri metne ilişkin sorular içeren Dinlediğini Anlama Testi verilmiştir. Ardından uygun bir ortamda öğrencilerden dinledikleri metni sesli olarak anlatmaları istenmiş ve öğrencilerin sesli anlatımları ses kayıt cihazına kaydedilmiştir. Kayıtlar deşifre edildikten sonra Dinlediğini Anlatma Değerlendirme Rubrik’ine göre değerlendirilmiştir.

### 2.4. Geçerlik ve Güvenirlilik

Araştırmanın güvenilirliğini sağlamak için öğrencilerin dinlediğini anlama ve anlatma becerilerine ilişkin veri toplama araçları üç araştırmacı tarafından ayrı ayrı hesaplanarak daha sonra karşılaştırılmıştır. Dinlediğini anlama çoktan seçmeli testi sonuçları için puanlayıcılar arası görüş birliği sağlanmıştır. Dinlediğini anlatma rubriğine ilişkin puanlama için de puanlama sürecinde araştırmacılar ayrı ayrı kodlamış ve puanlayıcılar arası tutarlılık puanlayıcılar içi korelasyon katsayısı (ICC) ile test edilmiş ve yüksek düzeyde tutarlılık olduğu belirlenmiştir. Dinlediğini Anlatma Rubriği için ise 0.98 olarak bulunmuştur. Bu değerler, değerlendiriciler arasında yüksek bir uyum olduğunu ve çalışmanın güvenilir olduğunu ortaya koymaktadır.



## 2.5. Verilerin Analizi

Araştırma sonunda elde edilen veriler istatistik programı aracılığıyla analiz edilmiştir. Araştırmanın alt problemlerine yönelik analizlerde ön test ve son test puanlarına ilişkin bağımlı gruplar için t- testi ve uygulama sonrası dinlediğini anlama ve anlatma puanları arasındaki ilişkiyi belirlemek için pearson korelasyon testi gerçekleştirilmiştir. Bağımlı t testi iki ölçüm ya da puanların elde edildiği deneysel çalışmalarda kullanılır. Aynı deneklerin bir deneysel işlem öncesi ve sonrasında bağımlı değişkene ilişkin ölçümleri alındığında deneklerin zamana bağlı tekrarlı ölçümleri söz konusudur (Büyüköztürk vd., 2009). Bu çalışmada aynı grubun uygulama öncesi ve sonrası puanlarına ilişkin analizlerde t testi kullanılmıştır.

Dinlediğini anlama ve anlatma becerilerine ilişkin ortalama, standart sapma, basıklık ve çarpıklık değerlerine ilişkin verilere Tablo 3'te sunulmuştur.

**Tablo 3.** Dinlediğini Anlama ve Anlatma Değişkenlerine Yönelik Normallik Varsayımlarına İlişkin Değerler

Değişkenler	Basıklık	Çarpıklık	Shapiro-Wilk (p)	Ortalama	Sd
Dinlediğini Anlama Ön Test	-.423	-.270	.343	12.20	30
Dinlediğini Anlama Son Test	-.867	1.141	.128	13.87	30
Dinlediğini Anlatma Ön Test	.611	-.546	.057	6.86	30
Dinlediğini Anlatma Son Test	.268	-.297	.676	11.80	30

Tablo 3 incelendiğinde Shapiro-Wilk testinde anlamlılık değeri 0.05'ten büyük olduğu için test puanlarının normal dağıldığı varsayılmaktadır. Histogram grafiği eğrisi de bunu kanıtlamaktadır. Kurtosis (çarpıklık) ve Skewness (basıklık) değerleri -1.5 ile +1.5 arasındadır. Çarpıklık ve basıklık değerleri -1.5 ile +1.5 arasında olduğu zaman normal dağılım olduğu kabul edilmektedir (Tabachnick ve Fidell, 2013). Bu nedenle analizlerde parametrik testler kullanılmıştır.

## 3. Bulgular

### 3.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Dinlediğini anlama düzeylerine ilişkin uygulanan Dinlediğini Anlama Testi deneysel işlem öncesi ve sonrasında uygulanmıştır. Araştırmanın birinci alt problemi olan "İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin dinlediğini anlama ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?" sorusuna cevap aramak için ön test ve son test puanlarına ilişkin bağımlı gruplar için t- testi sonuçları Tablo 4'te sunulmuştur.

**Tablo 4.** Dinlediğini anlama ön test ve son test ortalama puanlarının t-testi sonuçları



Dinlediğini Anlama Testi	N	X	S	sd	t	p
Ön test	30	12.20	4.08	29	-2.38	.024
Son test	30	13.87	3.33			

Tablo 4'ten anlaşılacağı üzere öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrası uygulanan Dinlediğini Anlama Çoktan Seçmeli Testi'nden elde edilen verilere yönelik t-testi sonuçları arasında istatistiki olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ( $t(29) = -2.38, p < .05$ ). Dinlediğini Anlama son test sonuçlarına bakıldığında öğrencilerin son testten aldıkları puanların ortalaması 13.87 olarak tespit edilmiş ve standart sapması 3.33 olarak belirlenmiştir. Aynı grubun ön testten aldıkları puanların ortalamasının 12.20 ve standart sapmasının 4.08 olduğu görülmektedir. Dolayısıyla öğrencilerin uygulama sonrası dinlediğini anlama başarı puanları artmıştır. Dinlediğini anlama becerileriyle ilgili olarak yapılan analizde Cohen's d değeri 0.45 olarak hesaplanmıştır. Bu değer, uygulamanın öğrencilerin dinlediğini anlama becerileri üzerinde küçük ile orta düzeyde bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir.

### 3.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Dinlediğini anlatma düzeylerine ilişkin uygulanan Dinlediğini Anlatma Rubriği deneysel işlem öncesi ve sonrasında uygulanmıştır. Araştırmanın ikinci alt problemi olan "İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin dinlediğini anlatma ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?" sorusuna cevap aramak için ön test ve son test puanlarına ilişkin bağımlı gruplar için t- testi sonuçları Tablo 5'te sunulmuştur.

**Tablo 5.** Dinlediğini anlatma ön test ve son test ortalama puanlarının t-testi sonuçları

Dinlediğini Anlatma Testi	N	X	S	sd	t	p
Ön test	30	6.86	4.04	29	-9.858	.00
Son test	30	11.80	5.12			

Tablo 5'ten anlaşılacağı üzere öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrası uygulanan Dinlediğini Anlatma Rubriği'nden elde edilen verilere yönelik t-testi sonuçları arasında istatistiki olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ( $t(29) = -9.858, p < .05$ ). Dinlediğini Anlatma Rubriği son test sonuçlarına bakıldığında öğrencilerin son testten aldıkları puanların ortalaması 11.80 olarak tespit edilmiş ve standart sapması 5.12 olarak belirlenmiştir. Aynı grubun ön testten aldıkları puanların ortalamasının 6.86 ve standart sapmasının 4.04 olduğu görülmektedir. Dolayısıyla öğrencilerin uygulama sonrası dinlediğini anlatma puanları artmıştır. Dinlediğini anlatma becerileri ile ilgili olarak yapılan analizde Cohen's d değeri 1.07 olarak hesaplanmıştır. Bu değer, uygulamanın öğrencilerin dinlediğini anlatma becerileri üzerinde büyük bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir.

### 3.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Öğrencilerin dinlediğini anlama ve anlatma puanları arasındaki ilişkiyi incelenmiştir. Araştırmanın son alt problemi olan “İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin dinlediğini anlama ve anlatma puanları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” sorusuna cevap aramak için Pearson Korelasyon Analizi sonuçları Tablo 6’da sunulmuştur.

**Tablo 6.** Dinlediğini anlama ve anlatma arasındaki korelasyon

		Dinlediğini Anlama	Dinlediğini Anlatma
Dinlediğini	Pearson Correlation	1	-.277
Anlama	p		.138
Dinlediğini	Pearson Correlation	-.277	1
Anlatma	p	.138	

$p > .05$

Tablo 6 incelendiğinde öğrencilerin dinlediğini anlama ve anlatma puanları arasındaki ilişki istatistiki olarak anlamlı bulunmamıştır ( $r = -.277$ ,  $p > .05$ ).

#### 4. Tartışma ve Sonuç

Araştırmada, hikâye haritası yönteminin kullanıldığı uygulama sonucunda, ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin dinlediğini anlama becerileri açısından ön test ve son test başarı puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgu, yapılan uygulamanın öğrencilerin dinlediğini anlama becerilerini geliştirmede etkili olduğunu göstermektedir. Uygulama, hikâye haritası kullanımının öğrencilerin dinlediğini anlama becerilerinde orta düzeye yakın bir etki yarattığını ortaya koymuştur. Uygulamanın 4 hafta gibi kısa bir sürede gerçekleştirilmesi, yöntemin etkili bir strateji olduğunu göstermiş olsa da etki büyüklüğünün sınırlı kalmasının nedenlerinden biri uygulama süresi olabilir. Daha uzun süreli bir uygulama, daha büyük bir etki yaratabilir. Bu sonuç, hikâye haritası yönteminin öğrencilerin dinlediğini anlama becerilerini geliştirmede etkili olduğunu ortaya koyan araştırmalarla tutarlıdır. Beyhatın ve Özdemir (2023) ilkokul birinci sınıf öğrencileriyle yaptıkları deneysel çalışmada hikâye haritası yönteminin uygulandığı gruptaki öğrencilerin dinlediğini anlamada daha başarılı oldukları sonucuna ulaşmışlardır. Benzer şekilde, anlama stratejisi olarak hikâye haritasının kullanıldığı bir çalışmada hikâye haritası kullanımının öğrencilerin diğer dil becerilerinin yanı sıra dinlediğini anlama becerilerinin gelişiminde etkili olduğu belirlenmiştir (Idol, 1987). Garner ve Bochna (2004), birinci sınıf öğrencilerine yönelik dinlediğini anlama stratejilerinin bağımsız okuma üzerindeki etkisini inceledikleri araştırmada altı haftalık bir program uygulamışlardır. Uygulama sürecinde doğrudan açıklama ve rehberli uygulama yöntemleri kapsamında; ana karakter, mekân (zaman ve yer), problem, problemi çözüm teşebbüsleri ve çözüm gibi unsurlar hakkında öğrencilere dinleme eğitimi verilmiştir. Uygulama sonrasında müdahale programı uygulanan öğrencilerin hikâye öğeleri ile ilişkili anlama becerilerinde, hikâye kavramlarına ilişkin örnekleri sunma ve belirlemede metnin yapısını kavramada daha başarılı olduklarını belirlemişlerdir. Stevens ve diğerleri (2010) tarafından yapılan çalışmada, hikâye yapısı bilgisinin, öğrencilerin dinledikleri hikâyelerdeki



karakter, yer, zaman gibi unsurlarla birlikte dinlediğini anlama becerilerini geliştirmede önemli bir katkı sağladığını ifade etmişlerdir. Ayrıca Hwang ve Park (2004) okuma güçlüğü yaşayan ilkökul öğrencileriyle yaptıkları çalışmada hikâye stratejisinin kullanıldığı uygulama sonrası öğrencilerin dinlediğini anlama becerilerinin geliştiği sonucuna ulaşmışlardır.

Araştırmanın diğer bir sonucunda ise hikâye haritası yönteminin kullanıldığı uygulama sonunda, ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin dinlediğini anlatma becerileri açısından ön test ve son test başarı puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Uygulama, hikâye haritası kullanımının öğrencilerin dinlediğini anlatma becerilerinde yüksek düzeyde bir etki yarattığını ortaya koymuştur. Bu bulgu, yapılan uygulamanın öğrencilerin dinlediğini anlatma becerilerini geliştirmede oldukça etkili olduğunu göstermektedir. Hikâye haritası yönteminin bu denli etkili olmasının nedenlerinden biri, hikâye öğelerini açık bir şekilde içermesi ve öğrencilerin dinledikleri bilgileri sıralama, önemli noktaları geri çağırma ve fikirlerini organize etme süreçlerinde rehberlik etmesidir. Hikâye haritası, olayların akışına uygun bir şekilde anlatılmasına yardımcı olurken aynı zamanda öğrencilerin anlatımlarında netlik ve mantıksal bir düzen sağlamalarına katkı sunmaktadır.

Bu bulgu literatürdeki çalışmalarla da tutarlılık göstermektedir. Gambrell ve diğerleri (1985) ilkökul dördüncü sınıf öğrencileriyle yaptıkları çalışmada yeniden anlatmanın okuduğunu anlama ve bilgilerin hatırlanması üzerine etkisini incelemiş ve yeniden anlatma uygulamasıyla öğrencilerin anlama ve hatırlama konusunda daha başarılı olduklarını belirlemişlerdir. Rumelhart (2017), hikâyelerin anlaşılması ve özetlenmesinde şematik modellerden yararlanmanın öneminden bahsetmiştir. Hikâyelerin yapı analizinde kullanılan şemalar (olayın başlangıcı, amaç, amacı gerçekleştirmedeki denemeler, sonuç vb.) ve şemalar arası ilişkilerin belirlenmesi hem hikâyenin önemli kısımlarını tanımlamada hem de özetle yer alması gereken unsurları belirlemede yardımcı olmaktadır. Bauman ve Bergeron (1993) birinci sınıf öğrencilerinde hikâye haritası yönteminin temel hikâye unsurlarının anlaşılmasındaki etkisini araştırdıkları çalışmada öğrencilerin hikâyedeki önemli kısımları seçmede, temel hikâye öğeleriyle ilgili çoktan seçmeli soruları yanıtlamada ve uygun bir şekilde özetlemede katkısı olduğunu belirlemişlerdir. Hikâyelerin yeniden anlatımında hikâyeye dair daha çok detay hatırladıkları, daha uzun hikâye anlatımları yapmalarının yanı sıra tutarlı ve sıralamaya uygun anlatımlar yaptıklarını ifade etmişlerdir. Bu bulgular, öğrencilerin tutarlı ve sıralamaya uygun anlatımlar yapmalarında hikâye haritasının etkili bir araç olduğunu ortaya koymaktadır.

Esmer Çelebi ve Ateş (2021), ilkökul 3. sınıf öğrencileri ile gerçekleştirdikleri çalışmada hikâye anlatıcılığı yolu ile öğrencilerin dinlediğini anlama ve anlatma becerilerine odaklanmışlardır. Hazırlanan 48 saatlik eylem planı sonunda öğrencilerin dinlediğini anlama ve hikâye anlatma becerilerinin geliştiği sonucuna ulaşmışlardır. Morrow (1989) anlamayı değerlendirme aracı olarak el aldığı yeniden anlatımla öğrencilerin hikâyedeki temel temayı kavrayıp kavramadığı gibi yorumlayıcı ve eleştirel düşünmeyi de ortaya çıkarabildiğini ifade eder. Bir çocuğun hikâyeyi yeniden anlatmasını hikâye yapısı veya yapısal öğelerin dahil edilmesi açısından

değerlendirmek için, öncelikle hikâye metninin mekân, tema, olay örgüsü kısımları ve çözüm gibi kategorilere ayrılması gerektiğini ifade eder. Böylece yapısal unsurlara göre değerlendirme yapılır. Bu bağlamda, mevcut çalışmanın sonuçları hem teorik hem de uygulamalı literatürle örtüşmektedir ve hikâye haritası yönteminin öğrencilerin dinlediğini anlatma becerilerini geliştirme açısından güçlü bir araç olduğunu bir kez daha doğrulamaktadır.

Araştırmanın son problemine ilişkin sonucunda ise öğrencilerin dinlediğini anlama ve anlatma puanları arasındaki ilişkinin istatistiki olarak anlamlı bulunmamasına rağmen Yekeler Gökmen ve Ulusoy (2022) dinlediğini anlama ve anlatma becerileri arasında orta düzeyde ve pozitif yönde bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Sonuçlar arasında fark olmasının nedenlerinden biri, örneklem grubu sayısının azlığı olabilir. Küçük örneklem grupları, genelleme yapılabilirliği sınırlandırır ve istatistiksel testlerin anlamlı sonuçlar üretme ihtimalini düşürür (Field, 2009). Bu durum, çalışmada dinlediğini anlama ve anlatma puanları arasında ilişki bulunamamasını açıklayabilir. Demir (2017) öğrencilerin dinleme ve konuşma becerileri arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında dinleme becerisinin konuşma becerisinin önemli bir belirleyicisi olduğunu ifade etmiştir (Cong (2017) çalışmasında İngilizce dinleme derslerinde kullandığı yeniden anlatma stratejisinin öğrencilerin dinlediğini anlama becerilerini geliştirdiği sonucuna ulaşmıştır. Dinleme, konuşma, sözlü anlatım kavramları üzerine yapılmış çok sayıda çalışma bulunmaktadır (Pinem, 2020; Bilgiç Yıldız ve Savaş, 2019; Sabina 2017; Sevim ve Turan, 2017; Çerçi, 2013; Emiroğlu ve Pınar, 2013; Akkaya, 2011). Ancak dinlediğini anlama ve anlatma becerileri arasındaki ilişkiyi ortaya koyan çalışma sayısı oldukça sınırlıdır. Bu nedenle temel dil becerileri bütüncül bir yaklaşımla ele alındığında anlama ve anlatma becerilerinin birbirini tamamlayan beceriler olduğunu destekleyen çalışmalara daha çok ihtiyaç olduğu söylenebilir. Bu çalışmada, hikâye haritası yöntemi kullanılarak yalnızca dinleme ve konuşma becerilerinin yüzeysel ilişkisi değil, aynı zamanda öğrencilerin bilgiyi hatırlama, organize etme ve olayları akışına uygun anlatma süreçleri incelenmiştir. Ayrıca çalışmanın ilkökul öğrencileri üzerinde gerçekleştirilmiş olması, dil becerilerinin temellerinin atıldığı bu kritik dönemde, etkili öğretim yöntemlerinin uygulanabilirliğini göstermesi açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Nitekim, Schisler (2008) tarafından yapılan çalışmada sözlü yeniden anlatımın anlama performansını arttırmak için etkili olduğunu belirlemişlerdir. Zimiles ve Kuhns (1976), altı ve sekiz yaşındaki çocukların hikâyeleri yeniden anlatmalarının, metnin anlaşılmasına yönelik bir strateji olarak etkilerini incelemişlerdir. Araştırmalarında, çocukların öğretmenleri tarafından okunan hikâyeleri sözlü olarak yeniden anlattıklarında, hikâyedeki öğeleri daha iyi hatırladıkları sonucuna ulaşmışlardır. Duke ve diğerleri (2011), Dymock (2007) etkili bir şekilde okumayı metinleri anlama yeteneğinin sürekli arttığı bir yolculuğa, öğretmenleri ise öğrencilerin bu yolda doğru bir şekilde ilerlemesini sağlayan rehberler olarak tanımlamaktadır. Dolayısıyla, öğretmenler rehber olarak, öğrencilerin metinleri anlama süreçlerini desteklemek amacıyla hikâye haritaları, karşılaştırmalar için Venn şemaları ve problem çözümü için akış şemaları gibi grafik düzenleyiciler kullanmayı önermektedir.



Tüm bu sonuçlar neticesinde, hikâye haritası ve yeniden anlatım stratejilerinin öğrencilerin metinleri daha derinlemesine anlamalarına ve anlatmalarına yardımcı olduğu söylenebilir. Bu bilgiler ışığında çeşitli önerilerde bulunulmuştur:

- Öğrencilerin dil becerilerinin bütüncül olarak geliştirilmesi açısından öğretmenlerin sınıflarında hikâye unsurlarının gözetildiği hikâye haritası yönteminden yararlanmaları önemlidir. Böylece, anlama ve anlatma becerilerinin geliştirilmesine katkı sağlanabilir.
- Araştırmada hikâye yapısına odaklanarak uygulanan yöntemin, öğrencilerin dinlediğini anlama ve anlatma becerilerinin gelişiminde, etkili bir rol oynadığı görülmüştür. Bu nedenle, hikâye haritasının öğrencilerin diğer dil becerilerini geliştirmeye katkıda bulunup bulunmadığını araştırmanın da önemli olduğu düşünülmektedir.
- Çalışma, dördüncü sınıf düzeyindeki öğrencilerin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Daha erken yaşlarda ya da özel gereksinimli çocuklarda hikâye haritası yönteminin uzun vadedeki etkilerine yönelik boylamsal nitelikte çalışmalar yapılabilir.

### **Yazar Katkı Oranları**

Birinci yazar, çalışmaların planlanması, yöntemin geliştirilmesi, tartışma ve sonuç kısımlarında daha aktif bir rol üstlenmiştir. İkinci ve üçüncü yazar veri toplama süreci, veri analizinde aktif olarak görev almış ve destek sağlamışlardır. Ayrıca, tüm yazarların makalelerinin yazımında katkıda bulunmuş ve son halini okumuşlardır.

### **Çıkar Çatışma Beyanı**

Yazarlar çalışma kapsamında herhangi bir kurum veya kişi ile çıkar çatışması bulunmadığını beyan etmektedir.

### **Etik Kurul İzin Bilgisi (Etik izin gerektiren çalışmalar için)**

Bu araştırma, Bayburt Üniversitesi Etik Kurulu 06.10.2023 tarihli E-82795991-020-159870 sayılı kararı ile alınan izinle yürütülmüştür.

### **Teşekkür**

Bu çalışma, birinci yazarın danışmanlığı ve ikinci yazarın yürütücülüğünde TÜBİTAK 2209-A çağrısı kapsamında TÜBİTAK tarafından desteklenmiştir. Destekleri için TÜBİTAK'a teşekkür ederiz. Ayrıca, çalışmaya katılım sağlayan öğrencilere, araştırmanın gerçekleştirilmesinde katkıda bulunan öğretmenlere ve Bayburt İl Milli Eğitim Müdürlüğüne de teşekkürlerimizi sunarız.

## Kaynakça

- Akyol, H. (2016). *Türkçe öğretim yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Akkaya, A. (2011). İlköğretim 8. Sınıf öğrencilerinin konuşma kavramına ilişkin algıları. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* (7), 1-9. <https://doi.org/10.14520/adyusbd.168>
- Alemagna, B. (2017). *Hiçbir şey yapmama günü*. Rumi, R. (Çev.). Aylak Kitap.
- Arıcı, F., & Taşkın, Y. (2019). Okuma becerisinin diğer dil becerileriyle ilişkisi. *International Journal of Field Education*, 5(2), 185-194.
- Asra, S. (2016). Using L1 retelling strategy to improve students' comprehension in reading narrative text. In UNNES, *International Conference on ELT (English Language Teaching, Literature, and Translation)* (pp. 685-692).
- Atalay, M., & Ertem, İ. S. (2020). İlkokul öğrencilerinin dinledikleri resimli çocuk kitaplarını anlama ve anlatma becerilerinin incelenmesi. *International Social Mentality and Researcher Thinkers Journal*, 6(37), 2024-2032.
- Bağdadioğlu, M. (2022). *Ortaokul 5. Sınıf öğrencilerinin dinlediğini anlama başarısı ile dinlemeye yönelik tutum ve üstbilişsel farkındalıkları arasındaki ilişkiler* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Bauman, J. F., & Bergeron, B. S. (1993). Story map instruction using children's literature: effects on first graders' comprehension of central narrative elements. *Journal of Reading Behavior*, 25(4), 407-437.
- Beck, I. L., & Mckeown, M. G. (1981). Developing questions that promote comprehension: the story map. *Language Arts*, 58 (8), 913-918.
- Beyhatın, F., & Özdemir, O. (2023). Effects of story map method on listening and reading comprehension of 1<sup>st</sup> grade elementary school students. *International Journal of Education & Literacy Studies*, 11 (3), 136-144. <http://dx.doi.org/10.7575/aiac.ijels.v.11n.3p.136>
- Bilgiç Yıldız, A., & Savaş, B. (2019). Ezop masallarının dinleme becerisine etkisi. *Ulusal Eğitim Akademisi Dergisi*, 3(2), 185-208. <https://doi.org/10.32960/uead.607309>
- Bulut, B. (2018). *İlkokul öğrencilerinin dinlediğini ve okuduğunu anlama becerilerinin zihinsel süreçler bakımından incelenmesi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Bulut, B., & Karasakaloğlu, Y. (2018). Etkin dinleme eğitiminin dinlediğini ve okuduğunu anlama üzerine etkisi. *Kastamonu Education Journal*, 26(5), 1407-1417. doi:10.24106/kefdergi.1923
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, K. E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (10. Baskı). Pegem Akademi.
- Ciğerci, F. M. (2015). *İlkokul dördüncü sınıf Türkçe dersinde dinleme becerilerinin geliştirilmesinde dijital hikayelerin kullanılması* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Anadolu Üniversitesi.
- Cohen, L., Krustedt, R. L., & May, M. (2009). Fluency, text structure and retelling: A complex relationship. *Reading Horizons*, 49 (2), 101-124.



- Collins, A. A., Compton, D. L., Lindström, E. R., & Gilbert, J. K. (2020). Performance variations across reading comprehension assessments: examining the unique contributions of text, activity, and reader. *Reading and Writing*, 33, 605-634. <https://doi.org/10.1007/s11145-019-09972-5>.
- Cong, W. (2017). The study of using retelling strategy to improve college students' listening skill. *International Journal of New Developments in Engineering and Society*, 1 (4), 39-42.
- Creswell, J. W. (2016). *Research design qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. (S. B. Demir, Çeviri Ed.). Eğiten Kitap.
- Çelebi, E., & Ateş, S. (2021). İlkokul öğrencilerinin anlama ve anlatma becerilerinin hikâye anlatıcılığı yolu ile geliştirilmesi. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 9(1), 1-20. <https://doi.org/10.35233/oyea.757420>
- Çerçi, A. (2013). *Konuşma eğitiminin telaffuz vurgu ve tonlama konularının dinleme destekli öğretimi* [Yayımlanmamış doktora tezi] . Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Demir, S. (2017). An evaluation of oral language: the relationship between listening, speaking, and self efficacy. *Universal Journal of Educational Research*, 5(9), 1457-1467.
- Diakidoy, I. A., Stylianou, P., Karefillidou, C., & Papageorgiou, P. (2005). The relationship between listening and reading comprehension of different types of tests at increasing grade levels. *Reading Psychology*, 26, 55-80.
- Doğan, Y. (2011). *Dinleme eğitimi*. Pegem Akademi.
- Doğan, Y. (2010). Dinleme becerisini geliştirmede etkinliklerden yararlanma. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 27, 263-274.
- Duke, N. K., Pearson, P. D., Strachan S. L., & Billman, A. (2011). Essential elements of fostering and teaching reading comprehension. Samuels S. J. & Farstrup, A. E. (Eds.) *What research has to say about reading instruction* (4th ed., pp. 51-93.). [doi.org/10.1598/0829.03](https://doi.org/10.1598/0829.03)
- Dymock, S. (2007). Comprehension strategy instruction: teaching narrative text structure awareness. *The Reading Teacher*, 61(2), 161-167.
- Emiroğlu, S., & Pınar, F. N. (2013). Dinleme becerisinin diğer beceri alanları ile ilişkisi. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(4), 769-782.
- Epçaçan, C. (2013). Temel bir dil becerisi olarak dinleme ve dinleme eğitimi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Türkçenin Eğitimi Öğretimi Özel Sayısı*, 11(6), 331-352.
- Erdem, A., & Erdem, M. (2014). "Dinle izle anlat" dinleme ve konuşma yeterlikleri ölçeğinin geliştirilmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3 (4), 418-432.
- Ergin, A., & Birol, C. (2000). *Eğitimde iletişim*. Anı
- Esmer Çelebi, E., & Ateş, S. (2021). Improving Turkish students' narrative and comprehension skills through storytelling. *Research in Reading Writing Instruction*, 9(1), 1-20.
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using spss* (Third Edition). SAGE Publications.
- Gambrell, L. B., Koskinen, P. S., & Kapinusi B. A. (1991). Retelling and the Reading Comprehension of Proficient and Less-Proficient Readers. *The Journal of Educational Research*, 84(6), 356-362.





- Gambrell, L. B., Pfeiffer, W. R., & Wilson, R. M. (1985). The effects of retelling upon reading comprehension and recall of text information. *The Journal of Educational Research*, 78(4), 216-220.
- Garner, J. K., & Bochna, C. R. (2004). Transfer of a listening comprehension strategy to independent reading in first-grade students. *Early Childhood Education Journal*, 32(2), 69-74.
- Hagtvet, B. E. (2003). Listening comprehension and reading comprehension in poor decoders: Evidence for the importance of syntactic and semantic skills as well as phonological skills. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 16, 505-539.
- Hwag, L. L., & Park, H. S. (2004). The effect of story mapping strategy instruction on reading comprehension and listening comprehension of elementary students with reading disability. *Commun Sciences & Disorders*, 9 (2), 156-170.
- Idol, L. (1987). Group story mapping: A comprehension strategy for both skilled and unskilled readers. *Journal of learning disabilities*, 20(4), 196-205.
- Karadüz, A. (2010). Türkçe ve sınıf öğretmeni adaylarının dinleme stratejilerinin değerlendirilmesi. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 29(2), 39-55.
- Karasakaloğlu, N., & Çelik, S. S.(2018). Rehberle okuma yönteminin ilkokul öğrencilerinin dinlediğini anlama düzeyleriyle akıcı okuma becerilerine etkisi. *Turkish Studies Educational Sciences*, 13 (19), 1083-1100.
- Kargın, T., Güldenoğlu, B., & Ergül, C. (2017). Dinlediğini anlama becerisinin okuduğunu anlama üzerindeki yordayıcılığının incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(6), 2369-2384.
- Kida, A. S. B., Ávila, C. R. B., & Capellini, S. A. (2016) Reading comprehension assessment through retelling: performance profiles of children with dyslexia and language-based learning disability. *Front. Psychology*, 7, 787. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.00787>
- Kim, Y. S., & Phillips, B. (2014). Cognitive correlates of listening comprehension. *Reading Research Quarterly*, 49(3), 269-281.
- Knudsen, M. (2015). *Kütüphanedeki Aslan*. Gökovalı, E. (Çev.). Uçanbalık Yayınları.
- Malo, E., & Bullard, J. (2000). *Storytelling and the emergent reader* (Report No. CS 217 352). The 18th International Reading Association World Congress on Reading, Auckland, New Zealand. ERIC Document Reproduction Service No. ED448464.
- Morrow, L. M. (1988). Retelling stories as a diagnostic tool. In S. M. Glazer, L. W. Searfoss, & L. M. Gentile (Eds.), *Reexamining reading diagnosis: New trends and procedures* (pp. 128-149). International Reading Association.
- Morrow, L. M. (1989). Using story retelling to develop comprehension. In K. Muth & D. M. Denise (Eds.), *Children's comprehension of text: Research into practice*. International Reading Association.
- Oral, F. (2019). *Kirpi ile Kestane*. Yapı Kredi Yayınları.
- Oral, F. (2022). *Farklı ama Aynı*. Yapı Kredi Yayınları.
- Pilten, G. (2019). Dinleme eğitimi. Akyol, H. ve Şahin, A. (Ed.) *Türkçe öğretimi içinde* (s. 81-101 ). Pegem Akademi.

- Pinem, Y. A. (2020). The correlation between listening and speaking among high school students. *Journal of English Language Teaching and English Linguistics*, 1(1). <https://doi.org/10.31316/eltics.v1i1.435>
- Rumelhart, D. E. (2017). Understanding and summarizing brief stories. In D. LaBerge & J. Samuels (Eds.), *Basic processes in reading: Perception and comprehension* (pp. 265-302). Taylor & Francis.
- Sabina, Z. (2018). The importance of teaching listening and speaking skills. *World Science*, 7, pp. 52-55. [https://doi.org/10.31435/rsglobal\\_ws/12062018/5881](https://doi.org/10.31435/rsglobal_ws/12062018/5881)
- Sevim, O., & Turan, L. (2017). Drama etkinliklerinin 6. Sınıf öğrencilerinin dinleme ve konuşma becerileri üzerindeki etkisi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (35), 1-13.
- Trostle, S., & Hicks, S. J. (1998). The effects of storytelling versus story reading on comprehension and vocabulary knowledge of British primary school children. *Reading Improvement*, 35(3), pp. 127-136.
- Türkel, A. (2012). Dinleme eğitimine ilişkin teknikler ve değerlendirmeleri. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34, 128-141.
- Ulusoy, M. (2017). İlkokul öğrencilerinin resimli çocuk kitaplarını sözlü olarak anlatma becerilerinin değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi (AEÜSBED)*, 3(1), 29-43.
- Yekeler Gökmen, A. D. (2020). *Dinleme motivasyonu ile dinlediğini anlama ve anlatma becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi].



## Extended Summary

### 1. Introduction

Throughout all stages and levels of learning, individuals, who realize their learning and the phenomenon of being both social and individual beings through their language skills, begin by listening to recognize, perceive, hear, meet, think, and make sense. From the very beginning of life to its end, listening serves as the most important learning tool at every stage (Karadüz, 2010). Listening is defined as a process that starts with being aware of sounds and giving attention, continues with recognizing them, and concludes with making sense of them (Ergin & Birol, 2000). The purpose of listening is to be able to make meaning. It is understood that listening is a conscious activity, as it involves the ability to select from multiple sounds and focus on the desired one, demonstrating the selective attention in the process of listening (Doğan, 2011). Listening and reading fall under the scope of comprehension, while speaking and writing are considered part of expression. Comprehension and expression skills are interrelated, as all skill areas support one another. If one of the comprehension skills does not develop, the development of expression skills is also negatively affected (Emiroğlu & Pınar, 2013). Listening and reading can be viewed as two complements of comprehension skills, and there is a very close relationship between them. By providing effective listening instruction, it is possible to also improve expression skills (Bulut & Karasakaloğlu, 2018). When the literature is reviewed, it is evident that there are only a limited number of studies in Turkey that address listening comprehension and listening expression skills together. In this context, the joint evaluation of listening comprehension and expression skills, which have a multidimensional structure, makes this research unique. Moreover, with the planned study, determining the listening expression skills of primary school students is considered an important step for identifying the current state, which will inform the intervention programs to be applied to the students. The primary aim of the research is to examine the effect of the story mapping method on improving students' listening comprehension and retelling skills. In line with this main objective, the following sub-objectives will be addressed:

1. What are the students' listening comprehension scores before and after the implementation?
2. What are the students' retelling scores before and after the implementation?
3. Is there a significant relationship between students' listening comprehension scores and retelling scores?

### 2. Method

In the study, a single group pretest-posttest design, one of the weak experimental designs, was preferred. In this design, the effect of the experimental procedure is tested through a study conducted on a single group. The measurements related to the dependent variable are obtained from the same participants using the same measurement tools before the intervention

as a pretest and after the intervention as a posttest (Büyüköztürk et al., 2009). In this study, a program was implemented for primary school students using a story map, and the single group pretest-posttest design was employed to determine whether there was a significant change in students' listening comprehension and expression skills before and after the intervention, as well as to reveal the relationship between these skills following the intervention.

### **3. Findings, Discussion and Results**

At the end of the intervention using the story map method in the study, it was found that there was a significant difference between the pretest and posttest achievement scores of 4th-grade primary school students in terms of their listening comprehension and expression levels. In this case, it can be said that the intervention was effective in improving students' listening comprehension and expression skills. When the literature is reviewed, it is determined that there are similar findings to the results of the current study. Esmer Çelebi and Ateş (2021) focused on the listening comprehension and expression skills of 3rd-grade primary school students through storytelling in their study. After a 48-hour action plan, they concluded that students' listening comprehension and storytelling skills had improved. Similarly, in a study conducted by Stevens, Meter, and Warcholak (2010), it was found that knowledge of story structure made a significant contribution to students' listening comprehension skills regarding elements such as character, setting, and time in the stories they listened to. The use of story elements in storytelling was also found to help students retain and comprehend stories. Gambrell, Pfeiffer, and Wilson (1985), in their study with 4th-grade primary school students, examined the effect of retelling on reading comprehension and memory retention and found that students were more successful in comprehension and retention through the retelling intervention.

# Journal of Children's LITERATURE & LANGUAGE EDUCATION


## Thinking Skills of Heroes in Early Youth Story-Telling Texts


Mert BAŞBAYRAK\*, Mehmet Halil SAĞLAM\*\*

**Abstract.** Although there are different opinions and determinations on this subject, the early adolescence period is a period that covers individuals between the ages of 13-17. In this period, Turkish and Turkish Language and Literature textbooks have an important role in developing the thinking skills of middle school and high school students. In fact, special importance has been given to thinking skills in the Türkiye Century Education Model; course curricula have been planned accordingly. The model aims to develop individuals' chronological, spatial, philosophical and sociological thinking skills. This study investigates the contribution of narrative texts in textbooks to thinking skills. The study is limited to 8th grade Turkish textbooks. The main purpose of the study is to reveal the aspect of narrative texts in textbooks that focuses on developing thinking. The study was carried out with document analysis, which is one of the qualitative research methods. The data obtained from the documents together with the content analysis were presented and interpreted in the findings section of the study in the form of graphs and tables. According to the research results, it was determined that critical thinking, creative thinking, logical thinking, reflective thinking, convergent thinking, conceptual thinking, problem solving, verbal thinking and abstract thinking skills were used the most in textbooks. According to the data obtained, although more determinations were made regarding thinking skills in the Turkish course book of Ferman Publishing, MEB Publishing is more qualified in terms of the diversity of thinking skills. As a result of the study, it is recommended that text selections that will develop students' thinking skills should be made in the course books to be prepared according to the Türkiye Century Education Model.

**Keywords:** Early youth, narrative text, thinking skills, Turkish textbook.

**How to cite:** Başbayrak, M., & Sağlam, H. M. (2024). İlk gençlik hikâye edici metinlerinde kahramanların düşünme becerileri. *Journal of Children's Literature and Language Education*, 7 (2), 230-254.

\*\*  Siirt University, Faculty of Education, Turkish Education, Siirt, Türkiye; mertbasbayrak07@gmail.com

\*\*  Siirt University, Faculty of Education, Turkish Education, Siirt, Türkiye; mhalil.saglam@gmail.com



# İlk Gençlik Hikâye Edici Metinlerinde Kahramanların Düşünme Becerileri


Mert BAŞBAYRAK\*, Mehmet Halil SAĞLAM\*\*

**Öz.** İlk gençlik dönemi bu konuda farklı görüş ve tespitler olmakla birlikte 13-17 yaş aralığında bulunan bireyleri kapsayan bir dönemdir. Bu dönem içinde bulunan ortaokul ve lise öğrencilerinin düşünme becerilerini geliştirmek için özellikle Türkçe ve Türk Dili Edebiyatı ders kitaplarının önemli rolü bulunmaktadır. Nitekim Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nde düşünme becerisine ayrı bir önem verilmiş; ders müfredatları buna göre planlanmıştır. Modelde bireylerin kronolojik, mekânsal, felsefi ve sosyolojik düşünme becerilerinin geliştirilmesi hedeflenmektedir. Bu çalışmada ders kitaplarındaki hikâye edici metinlerin düşünme becerilerine olan katkısı araştırılmaktadır. Araştırma, 8. sınıf Türkçe ders kitaplarıyla sınırlı tutulmuştur. Çalışmanın temel amacı ders kitaplarındaki hikâye edici metinlerin düşünmeyi geliştirmeye bakan yönünü ortaya çıkarmaktır. Araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden doküman analiziyle gerçekleştirilmiştir. İçerik analiziyle birlikte dokümanlardan elde edilen veriler çalışmanın bulgular kısmında grafik ve tablo halinde sunulmuşur yorumlanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre ders kitaplarında en fazla eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, mantıksal düşünme, yansıtıcı düşünme, yakınsak düşünme, kavramsal düşünme, problem çözme, sözel düşünme ve soyut düşünme becerilerinin kullanıldığı tespit edilmiştir. Elde edilen verilere göre Ferman Yayıncılık Türkçe ders kitabında düşünme becerileriyle ilgili daha fazla tespit yapılmasına rağmen düşünme becerilerinin çeşitliliği açısından MEB Yayınları daha niteliklidir. Çalışma sonunda Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'ne göre hazırlanacak ders kitaplarında öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirecek nitelikte metin seçimlerinin yapılması önerilmektedir.

**Anahtar kelimeler:** İlk gençlik, hikâye edici metin, düşünme becerileri, Türkçe ders kitabı.

---

\*  Siirt Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi, Siirt, Türkiye; mertbasbayrak07@gmail.com

\*\*  Siirt Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi, Siirt, Türkiye; mhalil.saglam@gmail.com





## 1. Giriş

Gençlik, sınırları kesin olarak belirlenemese de başlangıcının ve sonunun olduğu bir dönemdir (Kluchert, 1997). TDK sözlükte (2019, s. 926), “insan hayatının ergenlikle orta yaş arasındaki dönemi” ifadesiyle tanımlanmaktadır. Latince “adolescentia” sözcüğü gençlik dönemini karşılamaktadır ve erinlik sonrası gençlik döneminden, yetişkinliğe geçişi ortaya koymaktadır (Asutay, 2013). Gençlik tanımlarına bakıldığında yaş sınırlarından ziyade bir ara dönemin işaret edildiği açıkça görülmektedir.

İlk gençlikle kimi zaman aynı anlamda kullanılan ergenlik kavramı “tek başına fizik olgunluğu değil olgunluğun tüm yüzeylerini içeren uzun süreli bir dönemdir” (Yavuzer, 2022, s. 262). İlk gençlik dönemi, yaş aralığı hakkında farklı görüşler ortaya korsa da bazı araştırmacılara göre 13 yaşın başlangıcı ve 17 yaşın sonu arasında kalan çağ olarak ifade edilebilir (Gazioğlu, 2015; Can, 2023; Güneş ve Doğan, 2023). Başka bir görüşe göre, ilk gençlik edebiyatı kavramı 12-18 yaş aralığındaki bireyleri kapsamaktadır. Sınırı tam ve kesin olarak ortaya konulamamakla birlikte bu dönemi çocukluk çağının bitişi olan 13 yaş ile gençlik çağının başı sayılan 17 yaş aralığında da ele almak mümkündür (Örgen ve Güneş, 2018). Göker ve Asutay (2019) ise asıl ergenlik dönemi adını da verdiği ilk gençlik döneminin sınırlarını 13-18 yaş aralığında belirlemiştir. Genç (1989), Yörükoğlu (1993) ve Aslan (2003) ilk gençlik dönemiyle ilgili yaş aralığını daha da daraltmıştır. Bu araştırmacılara göre ilk gençlik genellikle 12-15 yaş aralığını kapsayan ve ergenlik gelişmesini de içeren bir dönemdir. Söz konusu yaş aralığını daha geniş tutan araştırmacıların başında ise Balçın ve Koç (2008) gelmektedir. Çalışmada, 12-25 yaş aralığı ilk gençlik dönemi olarak ifade edilmiştir. Literatürün bütününe bakıldığında araştırmacıların çoğu ilk gençlik kavramını ergenlik sınırları içerisinde tutmuş ve yaş aralığını 13-17 arasında belirlemiştir. Söz konusu dönem, ortaokulda 7 ve 8. sınıfların, lisede ise 9, 10, 11 ve 12. sınıfların büyük bölümünü içeren bir dönem işaret etmektedir. Bu da çocuk ve çocuk edebiyatı kavramlarının 2-13 yaş aralığında incelenmesinin gerekliliğini ortaya koymaktadır. 13 yaştan itibaren artık ilk gençlik dönemine girilmektedir.

Bireylerin ilk gençlik döneminde fiziksel, bilişsel, psikososyal ve psikoseksüel olarak çeşitli değişim ve gelişim özellikleri bulunmaktadır. Bunlar içerisinde özellikle bireylerin bilişsel özellikleriyle eleştiri becerileri arasında yakın bir ilişki vardır. Piaget, bilişsel gelişiminin son dönemi olan soyut işlemler döneminin 12 yaşından başlayarak ergenlik dönemi boyunca devam ettiğini öne sürmüştür. Söz konusu dönemde artık birey, bir yetişkin gibi soyut düşünebilir hâle gelmiştir (Ergin, 2010). Çocuklar somut olan işlemleri yapıp mantıksal grupta ve sınıflamalar ortaya koyar fakat düşüncelerini tek, bütünsel ve mantıksal olarak birleştiremezler. Ergenler, mantık kullanıp soyut işlemlerde akıl yürütür, görüşlerini sistematik hâle getirir ve kuram geliştirir. Hatta kuramları bilimsel ve mantıksal olarak sınavabilirler. Piaget, ergenlerle yaptığı deney sonucu sorun çözme davranışlarında üç özellik gözlemlemiştir. Ergenler araştırmalarını sistematik olarak planlar, sonuçları nesnel, doğru



şekilde kaydeder ve mantıksal sonuçlara varır (Yazgan İnanç vd., 2019). Bireyler bilişsel özelliklerine göre nitelikli bir eğitim alıp doğru okuma kaynaklarına yönlendirilebilirse o oranda düşünme becerilerini geliştirir; çözüm odaklı tutum ve davranışlar sergilerler.

### 1.1. Düşünme Kavramı

Düşünme kavramı insanlık tarihi kadar eskiye dayansa da bunun modern anlamda incelenmesi ancak günümüze uzanmaktadır. Söz konusu kavram, aklın bağımsız ve bununla birlikte kendine özgü olan eylemidir. Biçimleri ve bağlantıları kavrama bununla birlikte karşılaştırmalar yapıp ayırma ve birleştirme yetisi olarak tanımlanabilir (Başerer, 2021). Kanlıpıçak'a göre ise (2022, s. 12), "zihnin doğal bir ürünü olan düşünme, bilgi toplama, anlama ve açıklama işlevlerinin temel bileşenidir." Başka bir deyişle "ulaşılmak istenen bir hedefi gerçekleştirmek, karşılaşılan sorunlara çözüm üretmek, olaylar ya da durumlar arasındaki bağlantıları kurmak ya da gerçek dünyayı anlamak için kasıtlı, planlı ve örgütlü zihinsel etkinliklerde bulunma sürecidir" (Alkın Şahin ve Tunca, 2013, s. 397). Yani bu tanımlardan yola çıkılarak düşünme kavramından, amaca giden yolda çeşitli zihinsel etkinlikleri devreye sokmak olarak söz edilebilir.

Düşünme; bilgileri sorgulamanın, değerlendirmenin ve ortaya yeni bilgiler koyma çalışmalarının temelini oluşturur. Kişilerin iş ve sorumluluklarında farklı ve yeni bakış açıları ortaya koymaları, hür karar almaları ve sosyal baskıların karşısında tarafsız davranış göstermeleri için düşünme becerilerini etkili bir şekilde geliştirmesi gerekir (Güneş, 2012). Bu nedenle özellikle modern toplumlarda insanı diğer canlılardan ayıran bir özellik olan düşünmeyi bilmek, bu konuda gelişim göstermek son derece zaruri bir ihtiyaç hâline gelmiştir.

### 1.2. Düşünme Becerileri

Düşünme kavramıyla ilgili tanımlarda çeşitlilik olduğu gibi birbirlerinin yerine kullanılabilen düşünme becerileri, düşünme biçimleri veya düşünme türleriyle ilgili birçok sınıflandırmanın ortaya konduğu görülmektedir. Robertson (1999), "*Types of Thinking*" kitabında düşünmenin tanımını yaptıktan sonra günlük düşünme, yaratıcı düşünme, mantıksal ve bilimsel düşünme, akıllı düşünme ve düşünme hakkında düşünme başlıklarını kullanmıştır. Butterworth ve Thwaites (2013), "*Thinking Skills*" adlı çalışmalarında eleştirel düşünme ve problem çözmeye yoğunlaşmışlardır. Güneş (2012); tümevarım düşünme, analogik düşünme, analitik düşünme, sistemli düşünme, yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme, yansıtıcı düşünme, üst düzey düşünme, altı şapkalı düşünme ve klinik düşünmeye çalışmasında yer vermiştir. Bunun dışında mantıksal düşünme, yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme, üretici düşünme, üst düzey düşünme, soyut düşünme, kavramsal düşünme, iraksak düşünme, sözel düşünme, yakınsak düşünme, yansıtıcı düşünme, problem çözme gibi çok sayıda sınıflandırma mevcuttur (Akar, 2007). Bu kavramlardan bazıları araştırmacılar tarafından kimi zaman birbirlerinin yerine kullanılmıştır. Bazı araştırmacılar da tümevarımcı düşünme, tümdengelimci düşünme, metabilşsel düşünme, empatik düşünme gibi birçok farklı tür ortaya koymuştur. Düşünme becerilerini her zaman çok keskin sınırlarla ayırmak doğru bir yaklaşım değildir. Çünkü

düşünme becerileri kimi zaman iç içe geçmiş şekilde de ortaya çıkmaktadır. Aşağıda literatürde sıklıkla adı geçen düşünme becerileri hakkında kısaca bilgiler verilmiştir:

*Mantıksal Düşünme:* Doğru kararlar geliştirebilmenin ve karmaşık problemler çözebilmenin formülüdür. Temelinde iyi bir problem çözücü ve düşünür olma gerekliliği yatar (Savant, 1997). Mantıksal düşünerek problemlere uygun çözümler bulunabilme oranı artış gösterir.

*Yaratıcı Düşünme:* Bilgide problemleri ve boşlukları görme, fikir ve hipotezler geliştirme; özgün fikir üretimi; fikirler arasındaki ilişkiyi görme; düşünce parametrelerini geliştirerek yeni bileşimler elde etmek; sonuç olarak bir tasarım ve öngörü yaklaşımıdır” (Özatalay, 2007, s. 277). Bahsedilen bu düşünme sayesinde orijinal fikirler ortaya konup hiç test edilmemiş yaklaşım tarzlarını meydana getirmek mümkün olabilir.

*Eleştirel Düşünme:* Kişinin ne yapacağına ve neye inanacağına karar vermesi amacıyla çözümleyici, bilinçli, değerlendirmeye yönelik yargılarda bulunması ve bahsedilen yargıları ifade etmesi şeklinde tanımlanabilir (Evancho, 2000). Bu şekilde düşünme sayesinde kişinin uygun bakış açıları geliştirerek etkili değerlendirmelerde bulunması beklenir.

*Üretici Düşünme:* Alışılmışın dışında çeşitli düşünce ve çözümler yaratmak, geliştirmek ve bunları daha ilgi çekici şekle dönüştürmek için düşüncelere ayrıntılar ekleme becerisidir (Taylor vd., 1964). Yaratıcı düşünmeyle iç içe geçmiş bir yapıya sahip olduğu söylenebilir.

*Üst Düzey Düşünme:* Bilgiye erişme, eriştikleri bilgiyi değerlendirme ve bu bilgiyi kavrama konusunda da temel becerileri kazanabilme kapasitesidir (Kahraman, 2024). Bilgiyi nasıl kullanacağını bilme durumunu içerir.

*Soyut Düşünme:* Üst düzey ya da karmaşık düşünceleri içeren bilişsel bir kavramdır. Soyut bir şekilde düşünerek kavramlar arasındaki ilişkileri bilinenin ötesinde bir hâlde göstermek ve bu kavramlarla ilgili sonuç çıkarmak mümkündür (Biçer, 2015). Gözle görülemez öğeler arasında ilişkiler kurmak için önemlidir.

*Kavramsal Düşünme:* Kavram örüntülerinin zihinde birbirleri arasında ilişkiler ortaya koymasıyla düşünme eyleminin gerçekleşmesi durumudur (Mor, 2023). Bir bakıma önermeden önermeye geçerek yapılan düşünme biçimidir.

*İraksak Düşünme:* İraksak düşünme, “değişik seçeneklerin gözden geçirilmesini, bu seçeneklerin birleştirilmesini ve yeni veya özgün düşüncelerin yaratılmasını içermektedir” (Coşkun, 2005, s. 69). Birden fazla olasılık keşfedilerek yaratıcılık ortaya konur.

*Sözel Düşünme:* Yeni kavrayışlara ulaştırma, yorumlama, eleştiri, iletişim kurma, ikna etme gibi geniş ve önemli işlemlere sahip olmayı içerir (Kandemir ve Yılmaz, 2021). Sözcükleri kullanarak düşünmeyi içerir.

*Yakınsak Düşünme:* Sorunlar karşısında tek bir çözüm yolunu görmek ve diğerlerini dikkate almamaktır. Alışılmış ve beklenen yanıtlara yönelmeyi içerir (Üstündağ, 2005). Farklı ilişkiler kurmadan hızlı ve akla ilk gelen durumları ortaya koymak yakınsak düşünmenin sonucudur.

*Yansıtıcı Düşünme:* Daha önceki deneyimlerden kaynaklanan enteresan bir konuyu içsel olarak ortaya çıkarma, konunun ışığında anlam yaratma, açıklama ve bunun sonucunda değişen bir kavramsal bakış açısıyla sonuçlanan süreç olarak tanımlanabilir (Kember vd., 2000). Edinilen bilgilerin ve deneyimlerin kullanılması yansıtıcı düşünmeyle ilgilidir.

*Problem Çözme:* Problem kişinin bir gereksinimini giderme amacındayken karşılaştığı engel olarak tanımlanırken problem çözme bu engeller karşısında verimli çıkış yolları bulabilmektir (Başaran, 2005). Çıkış yolları bulunurken amaca yönelik doğru çözümlerin oluşturulması esastır.

### 1.3. Yeni Maarif Modeli ve Hedeflenen Düşünme Becerileri

Millî Eğitim Bakanlığı Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli 109 sayfalık Öğretim Programları Ortak Metni ve 271 sayfalık Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı ile kamuoyuna duyurulmuştur (MEB, 2024a; MEB, 2024b). Önceki öğretim programlarına göre kapsamı genişleyen bu öğretim programında insanın çok yönlü bir varlık olduğundan ve buna paralel olarak insanı zihinsel, sosyal, duygusal, fiziksel, ahlaki bakımdan çok yönlü geliştirmenin gerekliliğinden söz edilmiştir. Söz konusu gereklilik, bütüncül eğitim yaklaşımını doğurmaktadır. Bütüncül eğitim yaklaşımını esas alan Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli “insanın fitri özelliklerini koruma ve geliştirmeyi, karakterini olgunlaştırmayı, şahsiyet bütünlüğünü oluşturmayı merkeze alarak insanın kendi yeteneklerini ve potansiyelini gerçekleştirmeyi ve toplum ile insan arasında akılcı ve ahlaki bir uyum oluşturmayı hedefler” (MEB, 2024a, s. 11). Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim programı ise hedef olarak “yetişmekte olan nesillerin dünyayı anlamının temel aracı olan dili en yetkin biçimde kullanabilmelerini, Türkçenin zenginliklerine vâkıf olmalarını, dil aracılığıyla Türk kültürünü ve değerlerini en doğru biçimde kazanmalarını” esas alır (MEB, 2024b, s. 5).

Öğretim Programları Ortak Metninde 84 yerde “düşünme” kavramından söz edilmektedir. Programda “Epistemolojik Bütünlük: Bilgi ve Bilgelik” başlığı altında öğrencilerin meraklı olma, eleştirel düşünme, analitik düşünme, esneklik, iş birliği yapabilme ve problem çözme gibi becerileri oldukça önemsenmiştir. Kavramsal becerilerin bir alt dalı olan ve çok boyutlu zihinsel süreçleri kapsayan üst düzey düşünme becerileri bu modelde karar verme, problem çözme ve eleştirel düşünme olarak üç düzeyde ortaya konmuştur. Özet olarak karar verme; ihtiyaç anında amaç belirleme, bilgi toplama, alternatifler oluşturup seçim yapma becerileridir. Problem çözme; sorunlarla baş edebilmek için akıl yürütme, yapılandırma, özetleme gibi bilişsel süreçleri kapsar. Eleştirel düşünme ise bilgilere yönelik akıl yürütme, sorgulama ve yansıtma becerileridir (MEB, 2024a).

Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programında 104 yerde “düşünme” kelimesi kullanılmıştır. Bu öğretim programında özellikle 8. sınıf Türkçe dersinin temalarından biri olan Akademik Düşünce Dünyası dikkat çekicidir. Söz konusu temada “Düşünme ve Düşünme Türleri olarak “düşünmenin temel kavramları, düşünme ve problem çözme, algoritmik düşünme, analitik düşünme, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme” kavramlarına yer verilmiştir (MEB, 2024b, s. 21). Bunun yanında Türkçe dersi alan becerileri olan dinleme, okuma, konuşma ve yazmanın

uygulama esaslarında üst düzey düşünme becerilerinin kullanılmasının gerekli olduğundan söz edilmiştir. Demek ki düşünme kavramı ve üst düzey düşünme Türkiye Yüzyılı Millî Maarif Modeli'nde teorik anlamda büyük bir önem taşımaktadır. Öğretim programı ışığında öğretim sahası için oluşturulan uygulama materyallerinin de bu duruma uygun oluşturulması gereklidir.

#### 1.4. İlk Gençlik Dönemi Bireylerde Düşünme Becerisi

İlk gençlik diye de adlandırılan ergenlik dönemi hem bireyi hem de çevresini zorlayan bir süreçtir. Bu dönemde birey, çocuk da yetişkin de değildir. Durumun böyle olmasından dolayı söz konusu dönemin kendi dinamikleriyle incelenmesi gerekir.

Çocukların nasıl düşündüğüyle ilgili olan ve en geniş çaplı kabul gören araştırmaların başında Jean Piaget'nin teorisi gelmektedir. Piaget, çocuklarda düşünce gelişimini otistik, benmerkezci ve sosyal olarak sınıflandırmıştır (Koyuncu Şahin ve Akman, 2018). İlk gençlikte ise bu sınıflar değişim geçirmeye başlar. İlk gençlik, yeni zihinsel kapasiteleri kullanmaya alışılan bir dönemdir. Yeni düşünme becerileri; olasılık hesapları yapabilmeyi, seçeneklerin varlığını fark etmeyi, soyut düşüncelere sahip olup onları anlayabilmeyi içerir. Ergen, bu becerileri kazanmaya başlasa da dönemin başlarında bu becerileri nasıl kullanacağı ile ilgili deneyim sahibi değildir. Ergenliğin daha ileri dönemlerinde bu becerileri daha iyi kullanmaya başlar. Yetişkin düşüncesini çocuk ve erginlerin düşüncelerinden ayıran asıl özellik, ihtimal ile gerçek arasındaki farklılığın yetişkin zihniyle çok daha net bir şekilde ayrılabilmesidir (URL 1). İlk gençlik dönemindeki birey ise dönemin sonlarına doğru ihtimal ile gerçeklik kavramlarını bir yetişkin gibi ayırmaya başlar. Bu da onun yetişkin düşünme sistemine yaklaştığını gösterir.

Ergenlikte, çocukluk çağına has düşünme biçimleri yavaş yavaş yetişkinlik çağındaki düşünme becerilerine dönüşür. Bu dönemde yetişkin düşüncesinin tümünü içermeyen ve ergenlik dönemine özgü bir düşünme biçimi ortaya çıkar (Taşçı, 2013). Ergen bireyin düşünme biçimiyle ilgili temel özellikler yorumlanarak aşağıda verilmiştir (Adams, 2000'dan akt. Karademir, 2020):

1. Ergenler, olayların nedenini araştırmaya yönelik tutumlar geliştirir.
2. Varsayımlara dayalı olasılıkları, mantıkla inceler ve eylemden önce çıkarımlar yapar.
3. Problemleri çözerken deneme yanılmadan çok eskiye göre daha sistematik bir yaklaşım uygular.
4. Herhangi bir olay ya da durum olduğunda diğer kişilerin görüşlerine inanmaz ve olayın arka planında yatan nedenleri anlamaya çalışır.
5. Deyim ve atasözlerinin asıl anlamının ne olduğunu kavrar.
6. Çeşitli benzetme ve imalarda anlatılmak istenenleri anlayabilir.
7. Okuduğu parçanın ana fikrini rahatça ortaya koyabilir.

8. Yaşadığı olayların her zaman veya şans eseri gerçekleşme olasılığının mevcut olduğunu bilir.

9. Muhtemel bir sorunu, üretilen hipotez veya açıklamaları test etmek maksadıyla hipotetik/varsayımsal düşünme biçimini ortaya koyar.

10. Çok faktörlü değişkenlerin birleştirilmiş veya etkileşimli faktörlerini ortaya koyup biliş ötesi (bireyin düşünme süreci hakkında düşünmesi) düşünebilir.

Araştırma sonuçlarına göre çocuklar, ilk gençlik dönemine girdiklerinde çevrelerindeki hataları sorgulayan adaletsizliklere tepki gösteren, “etik kavramları algılayan, sosyal içerikli konuların farkına varan ve bu konuları tartışan” (Sever, 2008, s. 70-71; Şahin vd., 2007, s. 13) bireyler haline gelirler. Bu dönemdeki bireyler artık sadece çevrelerindeki olayları gözlemler; olayları eleştirel bir üslupla eleştirirler. İlk gençlik dönemindeki bireylerde düşünceler artık nesnel sınırları aşarak düşüncenin kendisine yönelmiştir. Bireyler, formel işlemler dönemindeki hipotetik tümdengelimci akıl yürütme becerisini bu dönemde kullanabilmektedirler. Bu durum ergeni nesnel sınırları aşarak hipotez kurmaya başlatır. Ahlâk, etik, adalet, yönetim ve dinle ilgili ürettikleri görkemli fikirleri açıklarlar. Ergenler, bilişsel anlamda yetişkinlerin sınırına girse de öne sürülen kuramlar sınırlı bilgilerden dolayı acemi işidir (Bjorklund, 2021). Bu acemilikler ergeni sık hata yapmaya sevk etse de yapılan hatalardan etkili ders çıkarıldığı takdirde yetişkin düşünme sistemine daha rahat erişir.

Formel işlemler dönemindeki çocuklar, içsel derin düşünceleri sonucunda yeni bir bilgi elde edebilir. Piaget (1971), kişinin kendisine sunulan ham ya da ilk elden bir içeriği, üzerinde düşünerek bilişsel olarak yeniden düzenlenmesi anlamında bilişsel soyutlama terimini ortaya koymuştur. Başka bir deyişle, formel işlemler dönemi çocukları, sahip oldukları bilgiler üzerinde düşünebilir ve daha önceden bilmedikleri bir gerçeğe, çevreden ek bilgi olmadan erişebilirler. Özetle, bilişsel soyutlama, düşünme hakkında düşünmedir ve çocuğa daha önceden sahip olduğu hazırdaki bilgileri yeni durumlara kolaylıkla uyarlama ya da eski problemleri çözmek için alternatif bilişsel yollar keşfetme olanağı ortaya çıkarır (Bjorklund, 2021). İşte bu da bir ergeni zihinsel olarak yetişkine yaklaştırır.

Piaget, bilişsel gelişiminin son dönemi olan soyut işlemler döneminin 12 yaşından başlayarak ergenlik dönemi boyunca devam ettiğini öne sürmüştür. Söz konusu dönemde artık birey, bir yetişkin misali soyut düşünebilir hâle gelmiştir (Ergin, 2010). Çocuklar somut olan işlemleri yapıp mantıksal grupta ve sınıflamalar ortaya koyar fakat düşüncelerini tek, bütünsel ve mantıksal olarak birleştiremezler. Ergenler, mantık kullanıp soyut işlemlerde akıl yürütür, görüşlerini sistematik hâle getirir ve kuram geliştirir. Hatta kuramları bilimsel ve mantıksal olarak sınavabilirler. Piaget, ergenlerle yaptığı deney sonucu sorun çözme davranışlarında üç özellik gözlemlemiştir. Ergenler araştırmalarını sistematik olarak planlar, sonuçları nesnel, doğru şekilde kaydeder ve mantıksal sonuçlara varır (Yazgan İnanç vd., 2019). Çıkan sonuçta göre ilk gençlik döneminde birey, yalnızca somut düşünme tarzından bir yetişkin gibi düşünme boyutuna geçer.



### 1.5. Hikâye Edici Metin Kavramı

Hikâye edici metin kavramı “şiir” ve “bilgilendirici metin” kavramları dışında anlatma esasına dayalı bir anlatım biçimidir. İçerisindeki türlerin ortak özelliği olayların yer, zaman ve şahıs kadrosuna bağlı olarak anlatılmasıdır. Bu metinler, gerçekleşmesi mümkün veya hayali olaylar üzerine kurgulanırlar. Çetışli'nin tespitlerine göre (2004), hikâye edici metinler edebî sanatların iki temel formundan birisidir. Söz konusu metinler, okurda merak duygusu uyandırır, okurun eleştirel düşünme becerisini geliştirir ve en önemlisi de okurun estetik duygularının gelişimine katkı sağlar. Dolayısıyla çocuk ve ilk gençlik çağındaki okurlara nitelikli hikâye edici metin önerilmesi oldukça önemlidir. Hikâye edici metinlerin bir başka özelliği bireylerin soyut düşünme ve hayal kurma becerilerini geliştirmeleridir. Bu tür metinler bireyi bulunduğu ortamdan başka bir ortama götürerek hayal dünyasını geliştirip zenginleştirir (Güneş, 2013). Bireyler hikâye edici metin okudukça kendilerini yeni durum, olay ve ortamlar içinde bulup farklı kahramanlarla özdeşim ilişkisi kurarlar.

Hikâye edici metinler üç bölümden oluşmakta ve bu bölümler aynı şeyi ifade etse bile araştırmacılar tarafından farklı kavramlarla ifade edilebilmektedir. Bunlardan başlıcaları; giriş, gelişme, sonuç; serim, düğüm, sonuç; başlangıç, gelişme, sonuç; başlangıç, orta bölüm, sonuç ve serim, düğüm, çözüm bölümleridir (Tarakçı, 2022). Türkçe Öğretim Programı'nda ise (2019), hikâye edici metinler için hem giriş, gelişme, sonuç hem de serim, düğüm, çözüm bölümleri kullanılmaktadır. Ayrıca Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (MEB, 2019) hikâye edici metin türleri; çizgi roman, fabl, hikâye, karikatür, masal, efsane, destan, mizahi fıkra, roman ve tiyatro olarak listelenmiştir.

Araştırmalara göre “ortaokul öğrencilerinin Türkçe ders kitaplarında yer alan hikâye edici metinlerindeki kahramanları rol model” aldıklarını ortaya çıkarmıştır (Kaya ve Aydın, 2023, s. 37). Model kavramı, “örnek olan, örnek alınan, örnek alınmaya değer bir özelliğe sahip bulunan nesne veya kimse” demektir (Ayverdi, 2010, s. 831). Sever (2013), çocuğun dünyasında kahramanın iki şekilde ortaya çıkabileceğini söylemektedir. Bunlardan ilki çocuğun kahramanla özdeşim kurup onu kendine benzetmesi, ikincisi de kahramanı kendine rol-model bir başka deyişle örnek alması şeklinde gerçekleşir. Aytan, Çalıcı ve Erdem (2018), oluşturulan kahraman değerlendirme ölçeği ile Türkçe ders kitaplarını incelemiş ve kitaptaki öyküleyici metinlerin yarısının öğrencilere rol model olma yeterliliğinin olmadığını ortaya koymuştur. Söz konusu mesele Erol ve Kaya (2022) tarafından önemsenerek edebi eserlerdeki kahramanları rol model alma ölçeği geliştirilmiştir. Bu bağlamda eserlerdeki kahramanların ne şekilde rol model alınıp alınmadığı bilimsel yollarla ortaya konmuştur.

### 1.6. Araştırmanın Amacı

Literatür taraması sonucu, ilk gençlik kavramı, hikâye edici metin kavramı, düşünme kavramı, düşünme becerileri ve ilk gençlik dönemi bireylerde düşünme becerisi hakkında bilgi verilmiştir. Araştırmanın literatür taraması sonucu 8. sınıf öğrencilerinin ilk gençlik döneminde olduğu ortaya konmuştur. 8. sınıf Türkçe ders kitabındaki hikâye edici metinlerin



de ilk gençlik dönemi metinleri olması beklenir. Bu araştırmanın amacı 8. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki ilk gençlik hikâye edici metinlerinin barındırdığı düşünme becerilerini ortaya koymaktır. Araştırmanın amacı doğrultusunda aşağıda yer verilen alt problemlerin cevabı aranmıştır:

1. Ferman Yayıncılık 8. sınıf Türkçe ders kitabı ilk gençlik hikâye edici metinlerinde yer alan düşünme becerileri nelerdir?
2. MEB 8. sınıf Türkçe ders kitabı ilk gençlik hikâye edici metinlerinde yer alan düşünme becerileri nelerdir?
3. 8. sınıf Türkçe ders kitapları ilk gençlik hikâye edici metinlerinde yer alan düşünme becerileri nasıl bir dağılım izlemektedir?

## 2. Yöntem

### 2.1. Araştırmanın Modeli/ Deseni

Araştırmada, nitel araştırma modeli kullanılmıştır. Bu tarz araştırmalar, birtakım olguları doğal ortamda görüşme, gözlem veya doküman inceleme vasıtasıyla analiz eder (İslamoğlu ve Alnaçık, 2019). Çalışma bağlamında nitel araştırma yöntemlerinden, doküman analizi olarak da bilinen belgesel tarama kullanılmıştır. “Kayıt ve belgeleri inceleyerek veri toplamaya belgesel tarama denir” (Karasar, 2014, s. 183). Araştırmada 8. sınıf Türkçe ders kitabı incelendiğinden dolayı belgesel tarama yönteminin kullanılması uygun görülmüştür.

### 2.2. İncelenen Dokümanlar

Araştırmanın çalışma materyalini Ferman Yayıncılık tarafından hazırlanan 8. sınıfa ait Türkçe ders kitabı (MEB, 2023) ve MEB Yayınları tarafından hazırlanan 8. sınıf Türkçe ders kitabı (MEB, 2021) oluşturmaktadır. Bu kitapların çalışma materyali olarak seçilmesinde, 8.sınıf öğrencilerinin ilk gençlik döneminde olması dolayısıyla bu yaş grubu için hazırlanan kitaptaki metinlerin ilk gençlik dönemine hitap eden metinlerden oluşması etkili olmuştur. Ders kitapları incelenirken araştırmanın konusuyla alakalı olarak yalnızca Türkçe Öğretim Programı’nda (MEB, 2019) listelenen hikâye edici metinler ele alınmış; bilgilendirici metinler, şiir metinleri ve kitapta doğrudan yer almayan dinleme metinleri araştırma kapsamının dışında tutulmuştur. Manzum hikâye, tahkiyeli şiir gibi kavramlara öğretim programında değinilmediği için söz konusu kavramlar hikâye edici metin açıklamalarına ve araştırma kapsamına herhangi bir şekilde dâhil edilmemiştir. Bu şekilde Ferman Yayıncılık Türkçe ders kitabından 11, MEB Yayınları Türkçe ders kitabından ise 15 hikâye edici metin olmak üzere toplamda 26 metin, içinde barındırdığı düşünme becerileri bakımından ele alınmıştır. Araştırma kapsamında ele alınan metinler aşağıda yer verilen Tablo 1 ile Tablo 2’de listelenmiştir:

**Tablo 1.** Ferman Yayıncılık Ders Kitabında Ele Alınan Hikâye Edici Metinler

Sıra	Metnin Adı	Çeşidi	Teması	Kısaltması
1	Forsa	Okuma Metni	Erdemler	FR
2	Anadolu'da Tuzun da Bir Sözü Var	Serbest Metin	Erdemler	ATS
3	Beyaz Diş	Okuma Metni	Doğa ve Evren	BD
4	Ergenekon Destanı	Okuma Metni	Millî Kültürümüz	ED
5	Duatepe	Okuma Metni	Millî Mücadele ve Atatürk	DT
6	Selim'i Anarım	Okuma Metni	Vatandaşlık	SA
7	Çömlekçi Baba	Serbest Metin	Vatandaşlık	ÇB
8	Lokman Hekim'in Masalı	Okuma Metni	Sağlık ve Spor	LHM
9	Ressam İçin Zili Çalın	Okuma Metni	Sanat	RZÇ
10	Bir Kış Öyküsü	Serbest Metin	Sanat	BKÖ
11	Pastör'ün Savaşı	Okuma Metni	Bilim ve Teknoloji	PS

**Tablo 2.** MEB Yayınları Ders Kitabında Ele Alınan Hikâye Edici Metinler

Sıra	Metnin Adı	Çeşidi	Teması	Kısaltması
1	Kaşığı	Okuma Metni	Erdemler	KŞ
2	Ayaz'ın Definesi	Serbest Metin	Erdemler	AD
3	Bayrağımız Altında	Okuma Metni	Millî Mücadele ve Atatürk	BA
4	Kınalı Ali'nin Mektubu	Okuma Metni	Millî Mücadele ve Atatürk	KAM
5	Simit ve Peynir'le Bilim İnsanı Öyküleri	Okuma Metni	Bilim ve Teknoloji	SPB
6	Portakal	Okuma Metni	Birey ve Toplum	PR
7	Masal Ağacı	Serbest Metin	Birey ve Toplum	MA
8	Peri Bacaları	Okuma Metni	Zaman ve Mekân	PB
9	Göç Destanı	Okuma Metni	Millî Kültürümüz	GD
10	Karagöz	Serbest Metin	Millî Kültürümüz	KG
11	Yılkı Atı	Okuma Metni	Doğa ve Evren	YA



**Tablo 2.** Devam

12	Gündüzünü Kaybeden Kuş	Okuma Metni	Doğa ve Evren	GKK
13	Haritada Bir Nokta	Okuma Metni	Vatandaşlık	HBN
14	Kalbim Rumeli’de Kaldı	Okuma Metni	Vatandaşlık	KRK
15	İmece	Serbest Metin	Vatandaşlık	İM

Tablo 1 ve Tablo 2’ye bakıldığında toplam 26 hikâye edici metnin incelendiği görülmektedir.

### 2.3. Verilerin Toplanması ve Analizi

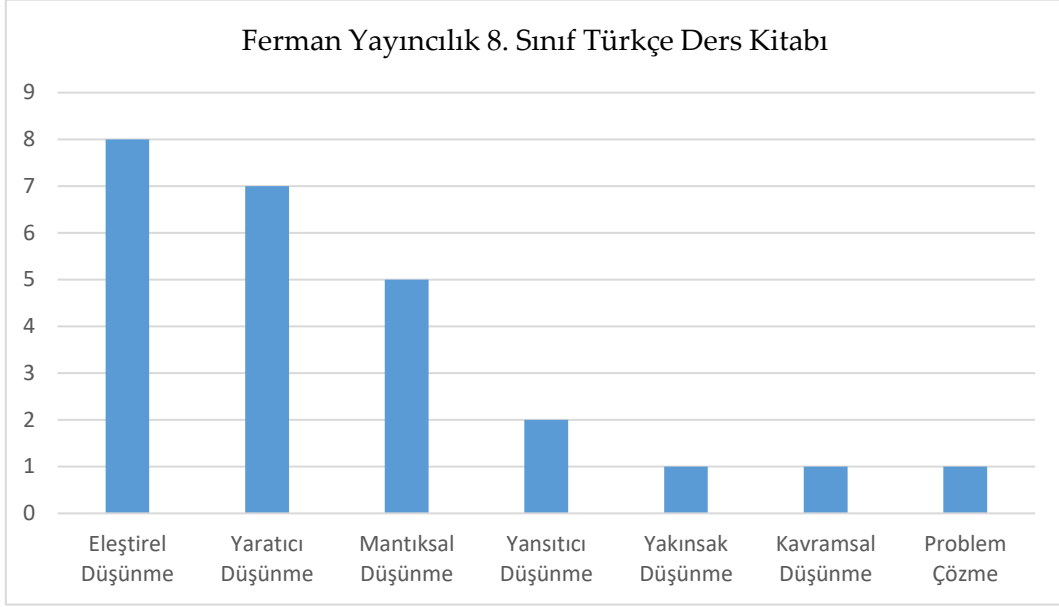
Araştırmada veriler çalışma materyali kısmında sözü edilen dokümanın incelenmesi yoluyla elde edilmiştir. Akar’ın (2007) doktora tezinde sözü edilen 12 düşünme becerisi esas alınarak 8. sınıf düzeyinde ortaya konan Türkçe ders kitaplarının içindeki hikâye edici metinler incelenmiştir. İnceleme yapılırken literatür taraması kısmında yer verilen düşünme becerileri ile ilgili farklı kaynaklardan araştırmacılar tarafından derlenen tanımlamalar temel alınmıştır. Düşünme becerilerini her zaman çok keskin sınırlarla ayırmak doğru bir yaklaşım olmamakla birlikte elde edilen tespitler, başlıca özellikler ve tanımlardan yola çıkılarak genel bir dağılımı göstermesi açısından en uygun başlığa yerleştirilmeye çalışılmıştır. Araştırmada kavram birliği sağlamak ve yaygın kullanıma uygun davranmak için “düşünme becerileri” kavramı tercih edilmiştir. Google Akademik’e “düşünme becerileri” yazıldığı zaman 12.900, “düşünme türleri” yazıldığı zaman ise 258 sonucun çıktığı görülmüştür. Düşünme becerileri kelime takibinden ziyade cümle bazlı olarak ve anlam merkezli şekilde incelenmiştir. Tespitler bağlamı koparmamak adına kimi zaman birden çok cümleden oluşacak şekilde ortaya konmuştur. Veriler analiz edilirken içerik analizine başvurulmuştur. “İçerik analizi, metin veya metinlerde oluşan bir kümenin içindeki belli kelimelerin veya kavramların varlığını belirlemeye yönelik yapılıdır” (Büyüköztürk vd., 2018, s. 259). Elde edilen veriler düşünme becerilerine göre kategorilere ayrılmış ve bu kategoriye uygun cümleler tablolar ve şekiller yoluyla frekanslarla birlikte bulgular kısmında gösterilmiştir. Veriler, ders kitabından yapılan doğrudan aktarmalar yoluyla da desteklenmiştir.

## 3. Bulgular

Bu bölümde çalışma materyalini oluşturan ders kitaplarına ilişkin bulgular ortaya konmuştur.

### 3.1. Ferman Yayıncılık 8. Sınıf Türkçe Ders Kitabı Hikâye Edici Metinlerindeki Düşünme Becerilerine İlişkin Bulgular

Ferman Yayıncılık 8. sınıf Türkçe ders kitabı hikâye edici metinlerindeki düşünme becerilerinin dağılımı Şekil 1’de gösterilmiş ve doğrudan alıntılarla desteklenmiştir:



**Şekil 1. Ferman Yayıncılık 8. Sınıf Türkçe Ders Kitabı Hikâye Edici Metinlerdeki Düşünme Becerilerinin Dağılımı**

Şekil 1 incelendiğinde Ferman Yayıncılık 8. sınıf Türkçe ders kitabındaki düşünme becerilerinin dağılımları görülmektedir. Eleştirel düşünmeyle 8, yaratıcı düşünmeyle 7, mantıksal düşünmeyle 5, yansıtıcı düşünmeyle 2; yakınsak, kavramsal düşünme ve problem çözmeyle ilgili 1 tespit yapılmıştır. Grafikte yer almayan düşünme becerileriyle ilgili herhangi bir tespit yapılamamıştır. Yapılan tespitlerden önde gelenler, aşağıda doğrudan alıntılarla aktarılmış ve yorumlanmıştır:

Eleştirel düşünmenin tespit edildiği cümlelerde kahramanlar kısaca bir durumu bilimsel, sosyal bazen de kültürel olarak yargılama ve değerlendirme içinde bulunmuşlardır:

*“Kanaat getirmek için ellerini ısırdı. Yerden sivri bir taş parçası aldı. Alnına vurdu. Evet, işte hissediyodu; uyanıktı. Gördüğü rüya değildi” (FR, s. 23).*

*“Dört yüz yıl sonra Ergenekon’da kendileri ve sürüleri o kadar çoğaldılar ki sığmadılar. Bu sebepten bir yere toplanıp oturup konuştular” (ED, s. 106).*

*“Onların tümünü alır, kazanacağına birkaç katını veririm belki toplu parayla daha kazançlı bir iş tutar kurtulur yollarda sürünmekten diye düşünmüş” (ÇB, 188).*

*“Size bir giz vereceğim. Her şeyden önce ilk olarak bir durup düşünmek gerek. Göz yeterli değildir. Düşünmek gerek” (RZÇ, s. 233).*

Yaratıcı düşünme içeren cümlelerde ortaya yeni, orijinal, yaratıcı ürünler koymayı teşvik eden ve geniş hayal gücünü öne çıkaran durumlar vardır. Bunlardan bazıları aşağıda gösterilmiştir:

*“Dört yanında su basmasını diye bele kadar hendekler açmıştı tarlasının. Damının hemen üç beş adım ötesinde bir kuyu açmış, bir motor oturtmuştu” (SA, s. 165).*



*“Zaman zaman Lokman, ‘Şu ölüme bir ilaç bulsam da insanlar ölmekten kurtulsalar.’ dermiş” (LHM, s. 211).*

*“Ama bu resminizi, onlardan ayıran, size özgü diliniz.” (RZÇ, s. 232).*

Birçok alanda akıl yürütme ilkelerini kullanarak etkili çözümler üretme içeren durumlar mantıksal düşünme kapsamına alınmıştır:

*“Kaçıp da yem olmaktansa, karınlarının doyduğu yerde kalıyorlar. Çok akıllı bu köpekler canım” (BD, s. 68).*

*“Burada bir demir madeni var. Yalın kata benziyor. Şunun demirini eritse bir yol olurdu” (ED, 106).*

Kahramanların kendini tanımasını ve edindiği deneyimleri yeni durum ve koşullara uyarlamayı içeren cümleler yansıtıcı düşünme olarak ele alınmıştır:

*“Bir adam çiçek, hayvan sevmeyi mi at öylesini... Çok denenmiştir bizde... Sen çiçek seversin belli...” (SA, s. 163).*

Durumlar karşısında tek çözüm yolu bulma ve ilk akla geleni öne sürme kavramlarıyla alakalı olan ifadeler yakınsak düşünce tespitleri olarak öne çıkmıştır:

*“Buna o kadar emindi ki... ‘Kırk sene görülen bir rüya yalan olmaz.’ diyordu” (FR, s. 22).*

Çeşitli kalıplar ve bağlantılar belirleyerek durumları ele alma özelliği gösteren kahramanların düşünme becerisi, kavramsal düşünme olarak ortaya konmuştur:

*“Yaşam, ona bir saldırıdır, çünkü yaşam hareket demektir; vahşi tabiat her zaman hareketi yok etmeye çalışır” (BD, s. 67).*

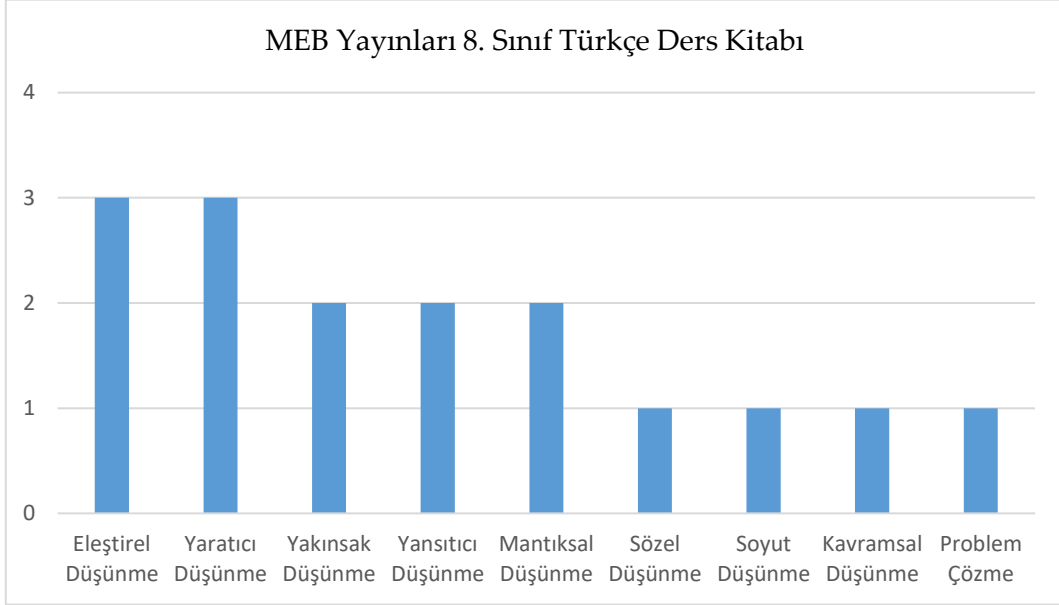
Engeller karşısında çözüm yolları bulabilen etkili çıkışları ortaya koyabilen kahramanların düşünme becerisi problem çözmedir:

*“Dağın üstünü, arka yanını, beri yanını (böylece) doldurduktan sonra yetmiş deriden körük yapıp yetmiş yerde kurdular. (Ateşleyip) Körüklediler. Tanrı’nın gücü ile ateş kızdıktan sonra demir dağ eriyip akıverdi. Yüklü deve çıkacak kadar yol oldu” (ED, s. 106-107).*

### **3.2. MEB Yayınları 8. Sınıf Türkçe Ders Kitabı Hikâye Edici Metinlerindeki Düşünme Becerilerine İlişkin Bulgular**

MEB Yayınları 8. sınıf Türkçe ders kitabı hikâye edici metinlerindeki düşünme becerilerinin dağılımı Şekil 2’de gösterilmiş ve doğrudan alıntılarla desteklenmiştir:





**Şekil 2. MEB Yayınları 8. Sınıf Türkçe Ders Kitabı Hikâye Edici Metinlerdeki Düşünme Becerilerinin Dağılımı**

Şekil 2 incelendiğinde MEB Yayınları 8. sınıf Türkçe ders kitabındaki düşünme becerilerinin dağılımları ortaya konmaktadır. Eleştirel düşünmeyle 3, yaratıcı düşünmeyle 3, yakınsak, yansıtıcı ve mantıksal düşünmeyle 2; sözel, soyut, kavramsal düşünme ve problem çözmeyle ilgili 1 tespit yapılmıştır. Grafikte yer almayan düşünme becerileriyle ilgili herhangi bir tespit yapılamamıştır. Yapılan tespitlerden başlıcaları aşağıda doğrudan alıntılarla aktarılmış ve yorumlanmıştır. Açıklamalar yapılırken tekrara düşmemek adına bir önceki bulgular kısmında yorumlanan düşünme becerilerinin yorumlarına yer verilmemiştir:

Eleştirel düşünmeyle ilgili tespitler aşağıda gösterilmiştir:

*“Sultan, bu işe çok şaşırmış. Bu kadar güvendiği kişinin kendinden gizli işler çeviriyor olmasına da içerlemiş. Ama hiddete kapılmayıp konuyu araştırmaya karar vermiş” (AD, s. 40).*

*“Şimdi düşünüyorum da... Bir gün insanlar çalışmayı bu hâle getirselers... Böyle düğünlü bayramlı...” (İM, s. 282).*

Yaratıcı düşünmeyle ilgili tespitler aşağıda gösterilmiştir:

*“Şuradan bir sopa bulup çıkını onun ucuna bağladım mı hem kitaplarımı hem de yiyeceklerimi taşıyabiliriz” (SPB, s. 89).*

*“Çok geçmeden yeni gelenler de ağaca bir şeyler eklemeye giriştiler” (MA, s. 145).*

Yakınsak düşünmeyle ilgili tespit aşağıda gösterilmiştir:

*“Gördün mü eşeğin yararını? Eşeklere binsek kazalar da olmazdı. En çok birbirlerine çifte atar, anırırlardı” (KG, s. 208).*

Yansıtıcı düşünmeyle ilgili tespit aşağıda gösterilmiştir:



*Sakın kendini bir şey zannetme. Bir zamanlar şu çarığı giyiyordun. Gurura kapılma” (AD, s. 40).*

Mantıksal düşünmeyle ilgili tespit aşağıda gösterilmiştir:

*“Sonra tepenin düzlüğüne doğru yürüdü. Vadinin elverişsiz arazisinde savaşa tutuşmak istemiyordu. İniş yokuş hareket kabiliyetlerini kısar, dengeyi kurtların lehine çevirirdi” (YA, s. 217).*

Özellikle ikna etmek için dili kullanma ve sözel zekâdan faydalanma durumları sözel düşünme kapsamında ortaya konmuştur:

*“Gelinlik kıza; gitsin ailesine çocuklarına kurban olsun diye... Kurbanlık koça, Allah’a kurban olsun diye... Askere giden yiğitlerimize, vatana kurban olsunlar diye... (kına yakarlar)” (KAM, s. 61).*

Elle tutulamaz, gözle görülemez ögeler arasında ilişki kurma, kelimelerle düşünme durumları soyut düşünme kapsamına alınmıştır:

*“Peki bu enzimin işlevini biz insanlarda da gören benzer bir mekanizma var mıdır? Olsa gerek!” (SPB, s. 91).*

Problem çözmeyle ilgili tespit aşağıda gösterilmiştir:

*“Bölgede iki yıldır neden bu kadar çok guatr hastasıyla karşılaştığıma akıl erdiremiyorum. Bu gibi sorulara yanıt bulabilmek için uygulamacı değil, araştırmacı olmalıyım” (SPB, s. 90).*

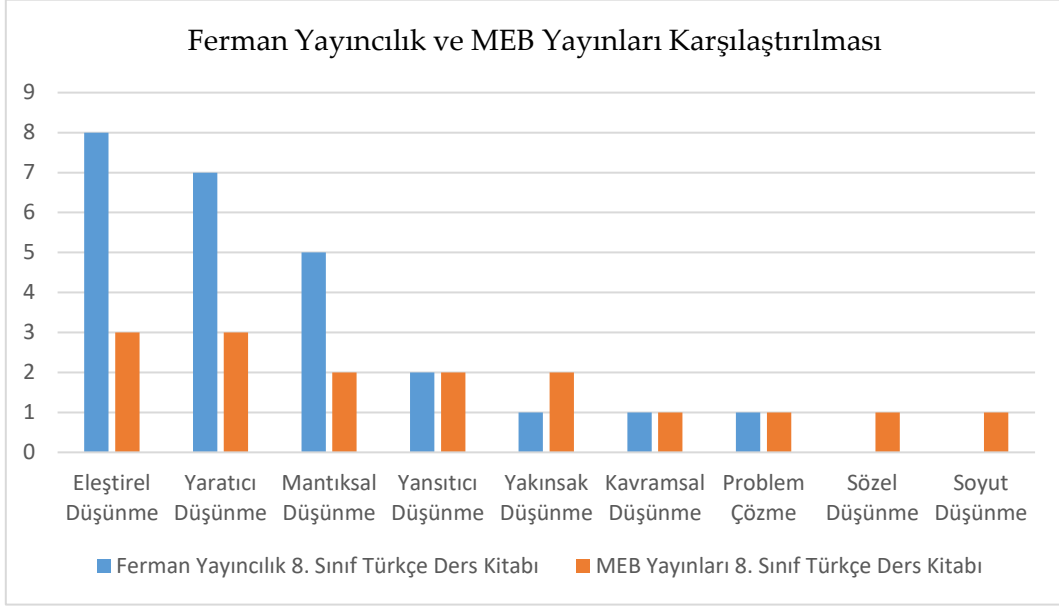
Kavramsal düşünmeyle ilgili tespit aşağıda gösterilmiştir:

*“Bugün deniz, yüz veren bir anne gibidir. Bu kadar etmemeli, bu kadar yüz vermemeli, bu kadar ışıklı, bu kadar sakın, bu kadar lastik çizme gibi pırıl pırıl olmamalı deniz” (HBN, s. 253).*

### **3.3. Ferman Yayıncılık ve MEB Yayınları 8. Sınıf Türkçe Ders Kitabı Hikâye Edici Metinlerindeki Düşünme Becerilerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular**

Araştırma bulgularının daha net anlaşılabilmesi için Ferman Yayıncılık ve MEB Yayınları 8. sınıf Türkçe ders kitabı hikâye edici metinlerindeki düşünme becerilerinin karşılaştırılmalı dağılımı Şekil 3’te gösterilmiştir:





**Şekil 3. Ferman Yayıncılık ve MEB Yayınları 8. Sınıf Türkçe Ders Kitabı Hikâye Edici Metinlerdeki Düşünme Becerilerinin Karşılaştırmalı Dağılımı**

Şekil 3 incelendiğinde iki kitap toplamında eleştirel düşünmeyle 11, yaratıcı düşünmeyle 10, mantıksal düşünmeyle 7, yansıtıcı düşünmeyle 4, yakınsak düşünmeyle 3, kavramsal düşünme ve problem çözmeyle 2, sözel ve soyut düşünmeyle 1 tespit ulaşılmıştır. Ferman Yayıncılık 8. sınıf Türkçe ders kitabında düşünme becerileriyle ilgili daha çok tespit bulunmuştur. Fakat MEB Yayınları 8. sınıf Türkçe ders kitabı içinde bulunan düşünme becerilerinin çeşitliliği açısından daha zengin bir nitelik taşımaktadır.

#### 4. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Aşağıda araştırma sonuçları özetlenmiş ve benzer araştırmalarla kıyaslanarak çıkarımlarda bulunulmuştur.

Araştırmada tespit edilen sonuçlara göre Ferman Yayıncılık Türkçe ders kitabında eleştirel düşünmeyle 8, yaratıcı düşünmeyle 7, mantıksal düşünmeyle 5, yansıtıcı düşünmeyle 2, yakınsak, kavramsal düşünme ve problem çözmeyle ilgili 1 tespit ortaya konmuştur. Toplam 7 düşünme becerisiyle ilgili veriler elde edilmiş, hikâye edici metinlerde diğer düşünme becerileriyle ilgili herhangi bir cümleye rastlanmamıştır. MEB Yayınları Türkçe ders kitabında; eleştirel ve yaratıcı düşünmeyle 3; yakınsak, yansıtıcı ve mantıksal düşünmeyle 2; sözel, soyut, kavramsal düşünme ve problem çözmeyle ilgili 1 tespit yapılmıştır. Toplamda 9 düşünme becerisiyle ilgili unsurlara rastlanmış, diğer düşünme becerileri kitap içerisindeki hikâye edici metinlerde yer almamıştır. Söz konusu iki kitap karşılaştırılırsa Ferman Yayıncılık'ın hazırladığı 8. sınıf Türkçe ders kitabında 25, MEB Yayınları'nın hazırladığı 8. sınıf Türkçe ders kitabında ise 16 tespit ortaya konmuştur. Ders kitaplarında en fazla yer verilen düşünme becerileri; eleştirel düşünme (11), yaratıcı düşünme (10), mantıksal düşünme (8), yansıtıcı düşünme (4), yakınsak düşünme (3), kavramsal düşünme (2), problem çözme (2), sözel



düşünme (1) ve soyut düşünmedir (1). Tespit sayısında Ferman Yayıncılık önde olmasına rağmen düşünme becerilerinin çeşitliliği açısından MEB Yayınları daha iyi bir düzeydedir.

Örge Yaşar (2013), araştırmasında tüm sınıf düzeylerindeki Türkçe dersine ait kitaplarda en fazla yer verilen temel becerinin Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma, daha sonra ise eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme gibi düşünme becerilerinin olduğunu ortaya koymuştur. Bu çalışmada da Türkçe ders kitabındaki hikâye edici metinlerde en fazla yer verilen düşünme becerisi eleştirel ve yaratıcı düşünme olduğu için iki araştırma arasında uyumluluk vardır. Sarıkaya (2021), çalışmasında 8. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki etkinlikleri yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme, yansıtıcı düşünme ve bununla birlikte problem çözme becerileri açısından incelemiştir. 192 etkinliğin 122'sinin bu düşünme becerilerinin hepsini kapsayan üst düzey düşünme becerisi içerdiği sonucunu elde etmiştir. Fakat üst düzey düşünme becerileri ayrı ayrı ele alınınca bu alandaki etkinlik sayısı yetersiz bulunmuştur. Bu çalışmada da düşünme becerilerinin hikâye edici metinlerde yer alma sayısı çok azdır. Alandaki diğer çalışmalarla kıyaslanınca metinlerde ve etkinliklerde benzer bir durumun ortaya çıktığı açıkça görülmektedir. Bayrak Özmütlu ve Kanık Uysal (2021), yaptıkları çalışmada, Türkçe ders kitaplarında geliştirilmesi hedeflenen temel düşünme becerisinin hatırlama olduğunu tespit etmişlerdir. Araştırmada; karşılaştırma, sorgulama, çözümlenme, problem çözme, yaratıcı yazma ve değerlendirme gibi becerilere ders kitaplarında daha az yer bulduğu belirlenmiştir. Söz konusu araştırmacılar, düşünme becerilerini bu çalışmaya kıyasla daha farklı başlıklarla ele almıştır. Sur (2021), araştırmasında ders kitaplarındaki hikâye edici metinleri ele almıştır. 5, 6 ve 7. sınıf seviyelerinde yeterince eleştirel düşünme becerisine yer verildiği fakat 8. sınıf ders kitaplarındaki hikâye edici metinlerde bazı eksikliklerin olduğunu tespit etmiştir. Bu çalışma sonuçları ise 8. sınıf hikâye edici metinlerinde en fazla yer alan düşünme becerisinin eleştirel düşünme becerisi olduğunu tespit etse de bütünsel anlamda düşünme becerilerinin sayısının ve dağılımının yetersiz olduğunu ortaya koymuştur. Amanvermez İncirkuş ve Özçetin (2021), çalışmalarında tüm sınıf düzeylerindeki Türkçe ders kitaplarını incelemiştir. Üst düzey düşünme gerektiren soruların çok az olduğu tespit etmiş ve 5. sınıftan 8. sınıfa doğru ilerledikçe bu soruların dengeli artmadığını ortaya koymuştur. Dilekçi ve Karatay (2022a) ise, çalışmalarında ders kitaplarındaki eleştirel düşünme becerisiyle ilgili etkinlikleri tespit etmiştir. Bunun sonucunda Türkçe ders kitaplarında yer alan etkinlik sayısı göz önüne alındığında düşünme becerilerine ait etkinlik sayısının istenen düzeyde olmadığı ortaya konmuştur. Ayrıca etkinlikler, eleştirel düşünme alt becerilerine göre dengeli bir dağılım da göstermemektedir. Bu çalışmada diğer düşünme becerilerine göre eleştirel düşünme becerisi öne çıksa da sayıca azdır. Olukçu ve Yıldız (2022), çalışmalarında Türkçe ders kitaplarında, değerlendirme ve karşılaştırma dışındaki yaratma, sorgulama, eleştirme, kıyaslama, analiz ve çıkarım kavramlarının çok az sayıda kullanıldığını tespit etmişlerdir. Dilekçi ve Karatay (2022b), çalışmalarında tüm ortaokul sınıf düzeylerindeki ders kitaplarında yer alan yaratıcı düşünme becerilerinin birbirine göre farklılık içerdiğini ve bunların dengeli dağılmadığı sonucuna ulaşmıştır. Araştırmalar ve bu çalışma kıyaslandığında ortak nokta, yaratıcı düşünme becerisinin az sayıda kullanıldığıdır. Sarıkaya vd. (2023), çalışmalarında 5 ve 6.



sınıfa ait Türkçe ders kitaplarındaki etkinlikleri incelemiştir. Çalışma sonucunda etkinliklerin yarısından fazlasının hiçbir üst düzey kabul edilen düşünme becerisine yönelik olmadığı görülmüştür. Bununla birlikte her iki ders kitabında da en çok yer alan düşünme becerisi eleştirel düşünmedir. Bu araştırmada da ders kitaplarındaki hikâye edici metinlerde en çok yer verilen düşünme becerisinin eleştirel düşünme olduğu tespit edilmiştir. Eryılmaz (2024), araştırmasında akademik düzeyde uluslararası öğrencilere yönelik Türkçe ders kitaplarının öğrencilere üst düzey düşünme becerilerini kazandırmada bir hayli yetersiz olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu araştırmadan da yola çıkıp kıyaslama yapılırsa hem Türkçe ders kitapları hem de akademik düzeydeki Türkçe ders kitaplarında yer alan üst düzey düşünme becerileri yetersizdir.

Araştırma sonuçlarından hareketle aşağıdaki öneriler ortaya konmuştur:

- Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında yeni hazırlanacak Türkçe ve Türk Dili ve Edebiyatı ders kitaplarında ilk gençlik dönemindeki öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirecek nitelikte hikâye edici metinlere yer verilmelidir.
- Araştırma kapsamında incelenen ders kitaplarında “yansıtıcı”, “yakınsak”, “kavramsal”, “sözel” ve “soyut” düşünme becerilerini geliştiren oldukça sınırlı sayıda hikâye edici metin tespit edilmiştir. Yeni hazırlanacak ders kitaplarında “yansıtıcı”, “yakınsak”, “kavramsal”, “sözel” ve “soyut” düşünme becerilerine sahip kahramanların yer alması bu konudaki eksikliğin giderilmesine katkı sağlayacaktır.
- Hikâye yazma etkinliklerinde yaş grubuna göre bireylerin düşünme becerileri hakkında bilgi verilmeli yeni yazılacak metinlerin bu alandaki eksiklikleri tamamlayacak şekilde kurgulanması sağlanabilir.

### **Yazar Katkı Oranları**

Tüm yazarlar makalenin tüm süreçlerinde eşit oranda rol almışlardır. Tüm yazarlar çalışmanın son halini okumuş ve onaylamıştır.

### **Çıkar Çatışma Beyanı**

“Yazarlar çalışma kapsamında herhangi bir kurum veya kişi ile çıkar çatışması bulunmadığını beyan etmektedir.”

### **Etik Kurul İzin Bilgisi**

Yazarların etik sorumlulukları başlığının 10. Maddesinde yer alan “Doküman analizi ile gerçekleştirilmiş çalışmalarda etik kurul onayına gerek yoktur.” bilgisinden hareketle araştırmanın etik kurul onay belgesi bulunmamaktadır.

## Kaynakça

- Akar, C. (2007). *İlköğretim öğrencilerinde eleştirel düşünme becerileri* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Alkın Şahin, S., & Tunca, N. (2013). Düşünme becerileri ve düşünmeyi destekleyen sınıf ortamı/öğretmen davranışları. G. Ekici & M. Güven (Ed.), *Öğrenme-öğretme yaklaşımları ve uygulama örnekleri içinde* (s. 392-426). Pegem Akademi.
- Amanvermez İncirkuş, F., & Özçetin, K. (2021). Türkçe ders kitaplarındaki metni anlama sorularının eleştirel düşünme becerilerine göre incelenmesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (22), 290-311. <https://doi.org/10.29000/rumelide.895805>
- Aslan, A. K. (2003). Gençlik ve teknoloji. *Sosyoloji Dergisi Gençlik Özel Sayısı*, 10, 79-87.
- Asutay, H. (2013). *Gençlik kültürleri gençlik edebiyatı ve ilkgençlik romanları*. Paradigma Kitabevi Yayınları.
- Aytan, T., Çalıcı, M. A., & Erdem, A. (2018). Türkçe ders kitaplarındaki öyküleyici metin kahramanlarının rol model olma durumları üzerine bir araştırma. *Uluslararası Bilimsel Araştırmalar Dergisi (IBAD)*, 3(2), 634-652. <https://doi.org/10.21733/ibad.435151>
- Ayverdi, İ. (2010). *Misalli büyük Türkçe sözlük*. Kubbealtı Lugatı.
- Balçın, Y., & Koç, M. (2008). Ortaöğretim öğrencilerinin “lise” ve “öğretmen” kavramlarına yükledikleri anlamlar. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi (KKEFD)*, 17, 131-145.
- Başaran, E. İ. (2005). *Eğitim psikolojisi*. Nobel Yayınları.
- Başerer, D. (2021). *Düşünme eğitimi*. Pegem Akademi.
- Bayrak Özmutlu, E., & Kanık Uysal, P. (2021). Türkçe ders kitaplarında yer alan etkinliklerin düşünme becerileri açısından incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 52, 518-543. <https://doi.org/10.9779/pauefd.745469>
- Biçer, E. (2015). *Normal ve hafif düzeyde zihinsel engelli öğrencilerin zihin kuramı ve yürütücü işlevler alt boyutlarından soyut düşünme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Bjorklund, D. F. (2021). *Çocuklar nasıl düşünür? bilişsel gelişim ve bireysel farklılıklar* (Çev. M. Sayıl). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Butterworth, J., & Thwaites, G. (2013). *Thinking skills critical thinking and problem solving*. Cambridge University Press.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2018). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Can, B. (2023). *Genç kız edebiyatının ilk gençlik döneminde eleştirel düşünme becerisine etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Coşkun, H. (2005). Iraksak düşünme ve kategori yapısının bireysel beyin fırtınasında düşünce üretimine etkisi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(10), 67-85. <https://doi.org/10.11616/AbantSbe.159>

- Çetişli, D. (2004). *Metin talilerine giriş II*. Akçağ Yayınları.
- Dilekçi, A., & Karatay, H. (2022a). Türkçe dersi kitaplarındaki etkinliklerin eleştirel düşünme becerisine göre incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 64, 78-101. <https://doi.org/10.21764/maeuefd.1026402>
- Dilekçi, A., & Karatay, H. (2022b). Türkçe dersi kitaplarındaki etkinliklerin yaratıcı düşünme becerisine göre incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 11(2), 830-846.
- Ergin, T. (2010). Bilişsel gelişim. H. Ergin & A. Yıldız (Ed.), *Gelişim psikolojisi* içinde (s. 103-142). Nobel Yayın Dağıtım.
- Erol, T., & Kaya, M. (2022). Edebî eserlerdeki kahramanları rol-model alma ölçeğinin geliştirilmesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (31), 348-364. <https://doi.org/10.29000/rumelide.1221583>
- Eryılmaz, R. (2024). Uluslararası öğrenciler için akademik Türkçe ders kitaplarında üst düzey düşünme becerileri. *Trakya Eğitim Dergisi*, 14(2), 982-998. <https://doi.org/10.24315/tred.1407755>
- Evancho, R. S. (2000). *Critical thinking skills and dispositions of the undergraduate baccalaureate nursing student*. Unpublished Master's Thesis. Southern Connecticut State University, Connecticut.
- Gazioğlu, G. (2015). *İlk gençlik edebiyatı* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Balıkesir Üniversitesi.
- Genç, G. (1989). Ergenlik (puberte)'te fizyolojik değişiklikler. *Ege Üniversitesi Hemşirelik Yüksek Okulu Dergisi*, 5(2), 59-57.
- Göker, N., & Asutay, H. (2019). Türk gençlik yazın türünde fantezi türü "Barış Müstecaplıoğlu" şamanlar diyarı. *Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 24, 367-384. <https://doi.org/10.9775/kausbed.2019.042>
- Güneş, F. (2012). Öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirme. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 32, 127-146. <https://doi.org/10.17133/tba.43879>
- Güneş, F. (2013). Türkçede metin öğretimi yerine metinle öğrenme. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Türkçenin Eğitimi Öğretimi Özel Sayısı*, 6(11), 603-637. <https://doi.org/10.14520/adyusbd.454>
- Güneş, H., & Doğan, B. (2023). Gültlen Dayıoğlu'nun Yanardağın Yankısı adlı eserinin ilk gençlik yazını bağlamında incelenmesi. *International Journal of Language Academy*, 11(3), 126-141. <https://doi.org/10.29228/ijla.69803>
- İslamoğlu, A. H., & Alnıaçık, Ü. (2019). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*. Beta Yayıncılık.
- Kahraman, M. (2024). *Fen bilimleri dersi LGS sorularının üst düzey düşünme becerileri açısından incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Celal Bayar Üniversitesi.
- Kandemir, Ö., & Yılmaz, A. (2021). *Tasarımda görsel düşünme ve eskiz*. AART Uluslararası Anadolu Sanat Sempozyumu, Eskişehir.
- Kanlıpıçak, B. (2022). *Düşünme becerilerini geliştirme uygulamalarının okul öncesi dönem çocuklarının düşünme becerilerine etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ankara Üniversitesi.





- Karademir, S. (2020). *14-18 yaş arası ergenlerde benmerkezcilik düzeyinin bazı değişkenler açısından incelenmesi (İstanbul-Üsküdar ilçesi örneği)* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Üsküdar Üniversitesi.
- Karasar, N. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Kaya, M., & Aydın, E. (2023). Ortaokul öğrencilerinin Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerdeki karakterleri rol-model alma durumlarının incelenmesi. *Ihlara Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 8(1), 31-40. <https://doi.org/10.47479/ihead.1314932>
- Kember, D., Leung, D., Jones, A., Loke, A., McKay, J., Sinclair, K., Tse, H., Webb, C., Wong, F., Wong, M., & Yeung, E. (2000). *Development of a questionnaire to measure the level of reflective thinking. Assessment and Evaluation in Higher Education*, 25(1), s. 381-395.
- Kluchert, G. (1997). Von anfang und ende der jugend. *Praxis Geschichte, Westermann*, 11(1), 4-11.
- Koyuncu Şahin, M., & Akman, B. (2018). Erken çocukluk döneminde düşünme becerilerinin gelişimi. *Milli Eğitim*, 218, 5-20.
- MEB (2019). *Türkçe dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. Millî Eğitim Bakanlığı.
- MEB (2021). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu 8. sınıf Türkçe ders kitabı*. MEB Yayınları.
- MEB (2023). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu 8. Sınıf Türkçe ders kitabı*. Ferman Yayıncılık.
- MEB (2024a). *Türkiye yüzyılı maarif modeli öğretim programları ortak metni*. Millî Eğitim Bakanlığı.
- MEB (2024b). *Türkiye yüzyılı maarif modeli ortaokul Türkçe dersi öğretim programı (5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. Millî Eğitim Bakanlığı.
- Mor, S. (2023). *Çağdaş sanatta kültürelleşen tüketim: sosyal medya oyununun yaratıcı imgeleme ve kavramsal düşünmeye etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Olukçu, E., & Yıldız, D. (2022). Üst düzey düşünme becerileri kavramları bağlamında Türkçe ders kitaplarının incelenmesi. *Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10, 224-246.
- Örge Yaşar, F. (2013). *Türkçe ders kitaplarının temel beceriler açısından incelenmesi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.
- Örgen, E., & Güneş, B. (2018). Wattpad romanlarına ilk gençlik edebiyatı açısından bir bakış. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(40), 75-89. <https://doi.org/10.31795/baunsobed.492909>
- Özatalay, H. (2007). *İlköğretim I. kademe Türkçe öğretim programında öğrencilere kazandırılması hedeflenen temel becerilerin ders kitaplarında kullanılmasına ilişkin durum çalışması* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Piaget, J. (1971). *Biology and knowledge*. University of Chicago Press.
- Robertson, S, I. (1999). *Types of thinking*. Routledge.
- Sarıkaya, B. (2021). 8. sınıf Türkçe ders kitabındaki etkinliklerin üst düzey düşünme becerileri açısından değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(1), 71-89. <https://doi.org/10.48066/kusob.901731>





- Sarıkaya, B., Yayan, E., & Yamaç, A. E. (2023). Türkçe ders kitaplarındaki etkinliklerin üst düzey düşünme becerileri bağlamında incelenmesi. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 8(1), 133-158. <https://doi.org/10.54979/turkegitimdergisi.1307757>
- Savant, N. L. (1997). Statements and definitions. *Logical Thinking*, 54-107.
- Sever, S. (2008). *Çocuk ve edebiyat*. Tudem Yayıncılık.
- Sever, S. (2013). *Çocuk edebiyatı ve okuma kültürü*. Tudem Yayıncılık.
- Sur, E. (2021). Türkçe ders kitaplarında yer alan öyküleyici metinlerin eleştirel düşünme becerisi kazandırma bağlamında incelenmesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40(1), 403-422. <https://doi.org/10.7822/omuefd.816068>
- Şahin, A., Arıcı, A. F., Celepoğlu, A., Dursunoğlu, H., Toz, H., Erdal, K., Turan, L., Yılar, Ö., Kara, R., ve Kılıç, Y. (2007). *Eğitim fakülteleri için çocuk edebiyatı*. Pegem Yayıncılık.
- Tarakçı, R. (2022). *Ortaokul öğrencilerinin öyküleyici metin yazma becerileri* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Taşçı, Y. (2013). *Ergenlik döneminde bulunan (12-15 yaş) öğrencilerin akademik başarılarında okulun rolü* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Kırıkkale Üniversitesi.
- Taylor C. W., Ghiselin, B., Wolfer, J., Loy, L., Bourne, & L.E. Jr. (1964). *Development of theory of education from psychology and other basic research findings*. [Final Report]. USOE, Cooperative Research Project No: 624. University of Utah.
- TDK (2019). *Türkçe sözlük*. Türk Dil Kurumu Yayınları.
- URL 1 (2024). [https://ekolpsikoloji.com/post/ergenlikte-zihinsel-kapasite-ve-yeni-dusunce-bicimleri\\_53](https://ekolpsikoloji.com/post/ergenlikte-zihinsel-kapasite-ve-yeni-dusunce-bicimleri_53) Erişim Tarihi: 07.04.2024.
- Üstündağ, T. (2005). *Yaratıcılığa yolculuk*. (3. basım). Pegem A Yayıncılık.
- Yavuzer, H. (2022). *Çocuk psikolojisi*. Remzi Kitabevi.
- Yazgan İnanç, B., Kılıç Atıcı, M., & Bilgin, M. (2019). *Gelişim psikolojisi*. Pegem Akademi.
- Yörükoğlu, A. (1993). *Gençlik çağı: ruh sağlığı ve ruhsal sorunları* (8. basım). Özgür Yayın Dağıtım.



## Extended Summary

### 1. Introduction

Youth is a period in which there is a beginning and an end, although its boundaries cannot be precisely determined (Kluchert, 1997). In the TDK dictionary (2019, p. 926), it is defined as “the period of human life between adolescence and middle age”. The Latin word “*adolescencia*” corresponds to the period of youth and reveals the transition from the post-puberty period to adulthood (Asutay, 2013). When we look at the definitions of youth, it is clearly seen that an intermediate period is indicated rather than age limits. The concept of adolescence, which is sometimes used in the same sense as early youth, is “a long-term period that includes not only physical maturity but all surfaces of maturity” (Yavuzer, 2022, p. 262). Although different views are put forward about the age range of early youth, according to some researchers, it can be expressed as the age between the beginning of the age of 13 and the end of the age of 17 (Gazioğlu, 2015; Can, 2023; Güneş and Doğan, 2023).

Although the concept of thinking is as old as human history, its modern examination only reaches the present day. The concept in question is the independent and unique action of the mind. It can be defined as the ability to comprehend forms and connections, and to make comparisons, separate and combine (Başerer, 2021). There are many classifications regarding thinking, such as logical thinking, creative thinking, critical thinking, productive thinking, higher-order thinking, abstract thinking, conceptual thinking, divergent thinking, verbal thinking, convergent thinking, reflective thinking, and problem solving (Akar, 2007).

The Ministry of National Education announced the Turkish Century Education Model to the public with the 111-page Common Text of Curriculum and the 272-page Secondary School Turkish Course Curriculum (MEB, 2024a; MEB, 2024b). In this curriculum, which has expanded its scope compared to the previous curriculums, it was mentioned that humans are multifaceted beings and, in parallel, the necessity of developing humans in many ways, mentally, socially, emotionally, physically, and morally. This necessity gives rise to a holistic education approach.

When children enter their early adolescence, they become individuals who question the mistakes in their environment, react to injustices, “perceive ethical concepts, become aware of social issues and discuss these issues” (Sever, 2008, pp. 70-71; Şahin et al., 2007, p. 13). Individuals in this period no longer just observe the events around them; they criticize the events in a critical manner. In individuals in their early adolescence, thoughts have now gone beyond the boundaries of objects and have turned to the thought itself.

The concept of narrative text is a form of expression based on the principle of narration, apart from the concepts of “poetry” and “informative text”. The common feature of the genres within it is that events are narrated depending on the place, time and cast of characters. These texts are constructed on possible or imaginary events.

The purpose of this research is to reveal the thinking skills contained in the early youth narrative texts in the 8th grade Turkish textbooks. In line with the purpose of the research, the answers to the following sub-problems were sought:

1. What are the thinking skills included in the early youth narrative texts of Ferman Publishing House 8th grade Turkish textbook?
2. What are the thinking skills included in the early youth narrative texts of the MEB 8th grade Turkish textbook?
3. What is the distribution of the thinking skills in the early youth narrative texts of the 8th grade Turkish textbooks?

## **2. Method**

A qualitative research model was used in the research. This type of research analyzes a number of phenomena in a natural environment through interviews, observations or document review (İslamoğlu and Alniaçık, 2019). In the context of the study, documentary scanning, also known as document analysis, was used, one of the qualitative research methods. The study material of the research consists of the 8th grade Turkish textbook (2023) prepared by Ferman Publishing House and the 8th grade Turkish textbook (2021) prepared by MEB Publications. The selection of these books as study materials was influenced by the fact that the texts in the book prepared for this age group, since 8th grade students are in their early youth period, consist of texts that appeal to the early youth period. The data in the study were obtained by examining the document mentioned in the study material section. Content analysis was used while analyzing the data.

## **3. Findings, Discussion and Results**

According to the results determined in the study, 8 critical thinking, 7 creative thinking, 5 logical thinking, 2 reflective thinking, 1 convergent, conceptual thinking and problem solving were determined in the Ferman Publishing Turkish textbook. Data were obtained regarding a total of 7 thinking skills, and no sentence was found regarding other thinking skills in the narrative texts.

In the MEB Publishing Turkish textbook; 3 critical and creative thinking; 2 convergent, reflective and logical thinking; 1 verbal, abstract, conceptual thinking and problem solving were determined. A total of 9 thinking skill elements were found, and other thinking skills were not included in the narrative texts in the book.

When the two books in question are compared, 25 findings are revealed in the 8th grade Turkish textbook prepared by Ferman Publishing and 16 findings are revealed in the 8th grade Turkish textbook prepared by MEB Publishing. The thinking skills most frequently included in the textbooks are; critical thinking (11), creative thinking (10), logical thinking (8), reflective thinking (4), convergent thinking (3), conceptual thinking (2), problem solving (2), verbal thinking (1) and abstract thinking (1). Although Ferman Publishing is ahead in the number of



findings, MEB Publishing is at a better level in terms of the variety of thinking skills. According to the results of the research, the most important suggestion is as follows: Narrative texts that will develop students' thinking skills should be included in the newly prepared Turkish and Turkish language literature textbooks.



# Journal of Children's

LITERATURE & LANGUAGE  
EDUCATION


## Examination of Story Books in Preschool Classroom Libraries in terms of Language Components


Şenay BULUT PEDÜK\*, Asiye MASANOĞLU\*\*, Bahar DAĞ\*\*\*, Sultan ÖRENOĞLU\*\*\*\*


**Abstract.** This study aims to examine the story books in preschool classroom libraries according to the components and descriptive features of the language. In the study, document analysis method was used in the qualitative research design. Examined documents consists of 32 story books in the book centers of 6 independent kindergartens affiliated with the Ministry of Education in the provinces of Istanbul, Çanakkale and Edirne in the 2023-2024 academic year. The semi-structured form developed by the researchers was used as a data collection tool. Content analysis was used to analyze the data obtained through the form. A checklist created by the researchers was used as a data collection tool. As a result of the research, it was found that in all the children's books examined (from the semantic and syntax component features of the language), there are straight sentences, inverted sentences are less common, positive sentences are more common than negative sentences, and most of the children's books contain question and exclamation sentences; It can be said that (pragmatically) socially supportive expressions are included and (Semantically) vocabulary enhancing expressions are included. A rich use of adjectives, conjunctions and verbs has been observed in children's stories (in terms of morphology). Various suggestions were included within the scope of the research.


**Keywords:** Preschool, story books, components of language.

How to cite: Bulut Pedük, Ş., Masanoğlu, A., Dağ, B., & Örenoğlu, S. (2024). Okul öncesi eğitim kurumlarındaki sınıf kitaplıklarında bulunan hikâye kitaplarının dilin bileşenleri açısından incelenmesi. *Journal of Children's Literature and Language Education*, 7 (2), 255-278.

\*  Trakya University, Early Childhood Education, Edirne, Türkiye, [senaybulutpeduk@trakya.edu.tr](mailto:senaybulutpeduk@trakya.edu.tr)

\*\*  Trakya University, Early Childhood Education, Edirne, Türkiye, [asiyemasanoglu@gmail.com](mailto:asiyemasanoglu@gmail.com)

\*\*\*  Trakya University, Early Childhood Education, Edirne, Türkiye, [bahardag@trakya.edu.tr](mailto:bahardag@trakya.edu.tr)

\*\*\*\*  Trakya University, Early Childhood Education, Edirne, Türkiye, [sorenoglu@gmail.com](mailto:sorenoglu@gmail.com)



# Okul Öncesi Eğitim Kurumlarındaki Sınıf Kitaplıklarında Bulunan Hikâye Kitaplarının Dilin Bileşenleri Açısından İncelenmesi

Şenay BULUT PEDÜK\*, Asiye MASANOĞLU\*\*, Bahar DAĞ\*\*\*, Sultan ÖRENOĞLU\*\*\*\*

**Öz.** Bu çalışma, 3-6 yaş okul öncesi eğitim kurumlarındaki sınıf kitaplıklarında bulunan hikâye kitaplarının dilin bileşenlerine ve betimsel özelliklerine göre incelenmesini amaçlamaktadır. Çalışmada, nitel araştırma deseninde doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. İncelenen dokümanlar 2023-2024 eğitim öğretim yılı içerisinde İstanbul, Çanakkale ve Edirne illerinde MEB'e bağlı 6 bağımsız anaokulunun kitap merkezlerinde yer alan 32 hikâye kitabından oluşmaktadır. Veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından oluşturulan yarı yapılandırılmış form kullanılmıştır. Form aracılığı ile elde edilen verilerin çözümlenmesinde içerik analizi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda incelenen çocuk kitaplarının tamamında (Dilin semantik ve sentaks bileşen özelliklerinden) kurallı cümlelerin bulunduğu, devrik cümlelere daha az rastlanıldığı, olumlu cümlelerin olumsuz cümlelerden daha fazla bulunduğu ve çocuk kitaplarının çoğunda soru ve ünlem cümlelerinin yer aldığı; (Pragmatik açıdan) sosyal açıdan destekleyici ifadeler yer verildiği ve (Semantik) sözcük dağarcığını geliştirici ifadelerin yer aldığı söylenebilir. Çocuk hikâyelerinde (Morfolojik açıdan) zengin bir biçimde sıfat, bağlaç ve fiil kullanımı görülmüştür. Araştırma kapsamında çeşitli önerilere yer verilmiştir.

**Anahtar kelimeler:** Okul öncesi, hikâye kitapları, dilin bileşenleri.

---

\*<sup>ID</sup> Trakya Üniversitesi, Okul Öncesi Eğitimi, Edirne, Türkiye, senaybulutpeduk@trakya.edu.tr

\*\*<sup>ID</sup> Trakya Üniversitesi, Okul Öncesi Eğitimi, Edirne, Türkiye, asiyesananoglu@gmail.com

\*\*\*<sup>ID</sup> Trakya Üniversitesi, Okul Öncesi Eğitimi, Edirne, Türkiye, bahardag@trakya.edu.tr

\*\*\*\*<sup>ID</sup> Trakya Üniversitesi, Okul Öncesi Eğitimi, Edirne, Türkiye, sorenoglu@gmail.com





## 1. Giriş

Günümüz modern çağında teknoloji hayatın her alanına girse bile kitapların insanlar için önemi değişmemiştir. Özellikle çocuklara doğdukları andan itibaren kitap okumak onların hayatının ilerleyen dönemlerinde başarılı bir öğrenme yaşamı oluşturmalarına ve gelecek yaşantıları için sağlam temeller atmalarına fayda sağlayabilmektedir. Ebeveynlerin çocuklarına kitap okumaları kelime dağarcığı, hayal güçleri, olayları daha hızlı anlamaları ve kaliteli zaman geçirmeleri için fırsat yaratmaktadır (Pergar ve Hadela, 2020). Okul öncesi eğitim ortamlarında merkezler önemli yer tutmakta ve öğretmenler çocukların ilgi ve ihtiyaçlarını karşılamayı, çocuklarda kitap sevgisi, okuma ilgisi geliştirmeyi ve zengin uyarıcı kaynağı olarak kitapları kullanmayı amaçlamaktadır (Çelik ve Kök, 2007; Pergar ve Hadela, 2020).

Okul öncesi dönem, çocukların pek çok özelliklerinde oldukça hızlı gelişme gösterdikleri bir dönemdir. Çocuklar daha anne karnında iken sesleri işitebilmektedirler. Doğumdan itibaren anlamsız sesler çıkarma ile başlayan dil gelişim süreci yıllar içerisinde kendi anadilini konuşabilen ve anlayabilen bir durum haline gelmektedir (Çiçek, 2002). Okul öncesi çocuklar kendi dillerinin gramer yapısının %90'ını tamamlayarak zengin kelime dağarcıkları ile duygularını daha kolay ifade edebilmektedir. (Dağabakan-Öztürk ve Dağabakan, 2007). Kitaplar çocukların yeni bilgileri öğrenmesini sağlarken, dil gelişimine ve yeni sözcük edinmelerine katkı sağlayıp, sosyalleşerek sanat ve kültürle ilgili deneyim ve beceriler edinmelerini de sağlamakta çocuğun birden fazla öğrenme alanını destekleyebilmektedir (Adak-Özdemir vd., 2019).

Erken kelime dağarcığı ve ifade edici dil becerileri incelendiğinde çevresel faktörler dil gelişimini %78'e kadar etkileyebilmektedir. Çevresel desteği etkileyen en önemli faktörlerin başında ise çocuğa etkin ve verimli bir şekilde kitap okumak gelmektedir (Dickinson vd., 2012). Kitapların dil gelişimine etkisi ve erken okuryazarlık becerilerine olumlu desteği bulunmaktadır (Hart ve Risley,1995). Özellikle birlikte kitap okuma, okuma materyalleri açısından zengin bir ortam sağlama erken çocukluk döneminde dil gelişiminin desteklenmesi okuma alışkanlığı kazandırmak amacıyla önerilmektedir (Işıkoğlu Erdoğan vd., 2016). Etkileşimli kitap okumak, kitap okuma alışkanlığı kazandırmak, erken okuryazarlık becerilerinin kazandırılması, yeni kelimelerin öğretilmesi ve farklı dillerin öğrenilmesi için fırsat yaratmaktadır (Haden vd.,1996; Wasik ve Bond,2001). Ayrıca, yoksul ailelerdeki çocukların daha az gelişmiş erken okuryazarlık becerileri ile az gelişmiş dil becerilerine sahip oldukları literatürde vurgulanmıştır. Bir yetişkin ile aktif olarak kitap okuyan çocukların daha iyi öğrendikleri, daha zengin düşünme gücüne sahip olduğu, alıcı ve ifade edici dil becerilerinde zengin bir dil çeşitliliğine sahip oldukları görülmüştür (Wasik ve Bond,2001).

Çocukları kitapların renkli dünyasına maruz bırakmak kitapların dilini, özelliklerini anlamalarına, öğrenmelerine yardımcı olmaktadır. Görsel uyaranların fazla olduğu, yazının az olduğu kitaplar ile kitap üzerinde konuşma ve fikirler üretme hem bilişsel gelişime hem de dil gelişimine büyük katkı vermektedir (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2013; Pergar ve Hadela,

2020; Treiman vd. 2015). Çocuğun dil gelişimi, sosyal ve duygusal gelişiminde de oldukça önemli bir yere sahiptir. Çünkü dil gelişimi diğer gelişim alanlarını etkilemekte ve diğer alanlardan etkilenmektedir (Karoğlu ve Esen-Çoban,2019).

Çocuk kitaplarının çocuğun gelişimine katkılar sağlamasında, kitapların dilsel açıdan nitelikli olması gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Çocuğun dil gelişimini ses bilgisel (fonoloji), anlam bilgisi (semantik), biçimsel (morfoloji), söz dizimi (sentaks) ve kullanım (pragmatik) işlevleri açısından gösterilen farklılıkları ele alarak açıklamaktadır (Temel vd., 2014). Dilin bileşenleri birbirleriyle bağlantılı tek sistemdir. Gelişimsel sıralamayla dil gelişimi ses bilgisi, anlambilim, söz dizimi, biçim birim ve pragmatik gelişim sırası ele alınmaktadır (Akoğlu, 2021; Topbaş, 2007).

**Ses Bilgisi (Fonoloji):** Konuşma dilinin en temel ve küçük ögesi ses birimleridir. Her dilin kendine özgü sesli ve sessiz fonemleri vardır. Fonem, kendi anlamı olmamasına rağmen dilde anlamın aktarılmasını ve değiştirilmesini gerçekleştiren en küçük birimdir. Bu seslerin birleşimiyle sözcükler oluşur. Konuşma dilindeki seslerin dağılımı, sınırlılıkları, işlevleri, davranışları ve düzenlenişleri, kullanımına ilişkin kurallar vardır. (Delikan, 2023; Şimşek, 2017; Topbaş, 1994; Topbaş, 2007). Erken dönemde çocukların ses bilgisel gelişimlerine bakıldığında bebeklerin doğdukları andan itibaren konuşma seslerini dinledikleri, 6. ayında olan bebeklerin ses repertuvarlarının her dilden sesi içerdiği, 6. aydan sonra bebeklerin kendi anadillerinde yer alan seslere karşı duyarlı oldukları görülmektedir (Turan ve Gündüz, 2024). 3 yaş civarında çocuklar neredeyse tüm ünlü ve ünsüz sesleri çıkarabilirler. Seslerin kazanım sırası dile göre değişebilir. 3 yaşta hece yitimi, ünsüz düşmesi, ünsüz benzeşmesi ve seslerin yerinin değiştirilmesi gözlenebilir (Topbaş, 2005b).

**Anlam Bilgisi (Semantik):** Sözcük ve cümlelerin anlamlarını ilgilendiren kuralları içerir. İnsanlar sözcükler ve cümleleri belli bir anlamı ifade etmek için kullanırlar. Seslerin semboller aracılığıyla nesnelere olan ilişkisi belirleyen anlam bilgisi, alıcı dil gelişimiyle yakından ilgilidir. Ayrıca sözcük dağarcığı; dolayısıyla dilde sınıflandırma ve genellemeler de anlam bilgisi ile ilişkili olarak ortaya çıkar (Şimşek, 2017). Çocuklar ilk sözcüklerini 12-18 aylarda söyler. İlk sözcükler genelde çocuğun tanıdığı kişi ve nesnelere isimleri ile hareket bildiren sözcüklerdir. Yani isim ya da fiillerdir. Bebeklikte bir iki sözcükten oluşan sözcük dağarcığı 15.ayda 4-6, 18. ayda 50 sözcüğe ulaşır. 2 yaşına doğru yaşanan sözcük dağarcığı 200-300'e ulaşır. Okul öncesi süreçte 3 yaşında yaklaşık 1000 sözcük, 4 yaşında 1500, 5 yaşında ise 2000 sözcüğe ulaşır. Zıt kavram sözcükleri, akrabalık terimleri ve yer-yön zarfları gibi farklı sözcük tiplerinin kullanımı da bu dönemde görülür (Turan ve Gündüz, 2024).

**Biçim Bilgisi (Morfoloji):** Dilin anlamlı en küçük birimi biçim birimdir. Bir dilde kullanılan sesli ve sessiz fonemlerin sözcük yapısı içindeki yerini belirleyen kuralları içerir. Biçimbirim içerisinde dilde tek başına kullanılan sözcüklerin (isimler, sıfatlar ve yüklemeler) ve tek başına kullanılamayan eklerin (takılar, bağlaçlar vb.) cümle içinde anlama bağlı olarak kullanılma kuralları, sayılar, zamanlar, etken ya da edilgen çatıya bağlı olarak değişen dil bilgisel yapılar biçim biriminin kapsamındadır. Yani kelimelerin iç sırası, kökleri, ekleri ve bunların

kombinasyonları, dilin çekim özelliklerini ifade eder (Delikan, 2023; Şimşek, 2017; Topbaş 2007). Türkçede ilk kazanılan ekler isim hâl eklerinden belirtme (-i) ve (-a) yönelme ekleri ile geçmiş zaman (-di) ve şimdiki zaman ekleri (-iyor)' dir. İyelik eki (-m) ile isimin -de ve -den hali 15-17. aylarda kazanılır (Turan ve Gündüz,2024). 15-20 aylarda şahıs, olumsuzluk ve soru ekleri kullanılmaya başlar. 18 aydan sonra ilk sözcüklerin üretilmesinin ardından iki sözcüklü ifadeler görülür. Üretimler başlarda eklerden arınmış telgrafik konuşma biçimindedir. Bu dönemi takiben morfemlerin edinilmesiyle 3-4 sözcükten oluşan cümleler gözlenir. Çocuğun sözcük edinimi arttıkça dil bilgisi edinimi gerçekleşir. 4-5 yaşına gelen çocuğun cümleleri neredeyse yetişkinler gibidir (Saban-Dülger, 2020).

Söz Dizimi (Sentaks): Sözcüklerin birleşerek uygun olan kelime kombinasyonlarıyla cümleler oluşturmasında uyulan kurallara denir. Her dil, kendine ait cümle özne, nesne, yüklem, isim, fiil, sıfat, zarf gibi çeşitli kelime gruplarından ve bunların farklı birleşimlerinden oluşan gramer yapılarından oluşmaktadır. Örneğin olumsuz ekler ve soru hâli farklı dillerde farklı kurallarla kullanılır. Çocuğun ilk ifadeleri tek sözcükten oluştuğu için çocuk söz dizimi kurallarını iki sözcük döneminde kullanmaya başlar. Sözcüklerin cümle içinde farklı yerlerde kullanılması anlamı da değiştirir (Delikan, 2023; Şimşek, 2017; Topbaş 2007). 6-9. aylarda bebekler sözcük tanıma becerisi gösterirler. 2,5-3 yaşında ise çocuklar cümleleri ve sözcük öbeklerini bağlaçlar yardımıyla birleştirip uzun ve karmaşık cümleler üretebilir. 4 yaş civarında ise çocuklar olumlu cümle, olumsuz cümle, soru cümlesi, emir cümlesi gibi çeşitli cümle yapılarını yetiştirmeye benzer bir şekilde kullanırlar (Turan ve Gündüz, 2024).

Kullanım Bilgisi (Pragmatik): Dilin amaçlarını ve sosyal etkileşim için farklı kişi ve durumlarda kullanım tarzını belirleyen kurallardan oluşur. Dil bilgisi kurallarının dışında jest ve mimiklerin kullanımı, ses tonunun farklılaşması, selamlaşma ya da ayrılmalar gibi belirli etkileşim alışkanlıklarını da içermektedir (Şimşek, 2017). İletişimsel niyetler, bağlama göre bir konuşma başlatma ve bunu farklı sosyal bağlamlarda uygun ifade ve kelimelerle sürdürme, sırayla konuşma, kendini ifade etme dahil olmak üzere dilin günlük hayata uygulanması olarak düşünülebilir (Delikan, 2023). Dil gelişim serüveninde sosyal dil bilgisel yeterliliği elde ederken, pragmatik ile iletişimsel yeterliliği kazanır (Acar vd., 2020). Pragmatik gelişim incelendiğinde, bebekler sözcük kullanmasalar da istek ve ihtiyaçlarını ifade edebilirler. Bebekler 10. Aydan itibaren elindeki nesneyi uzatma veya nesneyi işaret etme ile yetişkinle olan ilişkilerini düzenlerler. 1 yaş civarında tekrara dayalı telgrafik konuşma çocuğun ilgi ve isteklerini ifade etmesine olanak sağlar. 2 yaş civarında çocukların iletişim işlevleri gösterdikleri görülür (selamlama, protesto etme, çağırma, isimlendirme, bilgi verme gibi). Yetişkinlerle ve yaşlılarıyla sohbetler kısadır ve 3 yaşında ise iletişim başlatma, yeni bir sohbet konusu açma gibi ilerlemeler görülür. Okul öncesi dönem çocukları konuşmalarının içeriğini ve yapısını iletişimde buldukları kişilerin özelliklerine göre değiştirebilirler (Turan ve Gündüz, 2024).

Alan yazında yapılan çalışmalar incelendiğinde, öğretmenlerin sınıf içerisinde özellikle kelime hazinesini arttırmak ile alıcı ve ifade edici dil gelişimini desteklemek için en çok tercih ettiği

Türkçe etkinliğinin kitap okuma olduğu görülmektedir (Alışkan ve Güneyli, 2016; Erdoğan vd., 2013; Şimşek, 2017). Dil becerisinin gelişiminde öğretmenler Türkçe etkinliklerinin yanı sıra dramatik oyun ve öykü kitaplarını çocuklara sunarak deneyim elde etmelerini sağlayabilmektedirler (Akoğlu, 2021).

Alan yazın incelendiğinde, okul öncesi eğitim sınıflarında resimli kitapların kullanımı, okul öncesi sınıflarındaki kitapların yeterlilik durumu (Adak-Özdemir vd., 2019) ve okul öncesi öğretmenlerinin görüşleri ile çocuk kitaplarının görsel özelliklerinin değerlendirildiği (Treiman vd., 2015) çalışmaların olduğu görülmüştür. Çocukların dil gelişimini değerlendirmeye yönelik olarak erken dönemdeki çocuklarda öykü anlatımına göre dil gelişimlerinin değerlendirildiği (Akyıldız, 2019), farklı kitap okuma tekniklerinin çocukların dil gelişimine olan etkilerinin değerlendirildiği (Şimşek, 2017), okul öncesi dönem çocukların fonolojik farkındalık becerilerini geliştirmek üzere oluşturulan programın etkisinin (Parpucu, 2016) değerlendirildiği çalışmalara rastlanmıştır.

Bu araştırmanın amacı Okul öncesi eğitim kurumlarındaki sınıf kitaplıklarında çocukların dil gelişimlerini desteklemek için bulunan hikâye kitaplarının dil gelişimsel bileşenler açısından incelenmesidir. Bu amaçla okul öncesi eğitim kurumlarındaki sınıf kitaplıklarında yer alan hikâye kitaplarını dilin bileşenleri açısından değerlendirmenin literatüre, çocuk yazarlarına ve okul öncesi öğretmenlerine fayda sağlayacağı düşünülmektedir. Bu bağlamda araştırmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. Hikâye kitapları çocukların sözcük dağarcığını (Semantik) geliştirmekte midir?
2. Sözcüklerin anlam yapısı, cümle sayıları, noktalama işaretlerinin kullanımı, hikâyede (Semantik) nasıl yer almaktadır?
3. Hikâye kitaplarında kullanılan zaman ifadeleri, sözcük yapısı ve sözcük çeşitleri, sözcük sayısı (Morfoloji) nasıldır?
4. Hikâye kitaplarında daha çok hangi cümle çeşitleri (Sentaks) ve hangi cümle yapıları yer almaktadır?
5. Hikâye kitaplarında yansıma sözcük, ikileme kullanımı ve iyelik eklerinin kullanımı (Sentaks) ne durumdadır?
6. Hikâye kitaplarında kullanılan dilin ve konunun çocukların sosyal yaşantısını/nezaket kurallarına uyumunu (Pragmatik) desteklemekte midir?

## 2. Yöntem

Araştırmada yer alan yöntem bölümü, çalışma ile ilgili yöntem bilgilerinin yer aldığı araştırmanın deseni, veri toplama araçları, verilerin analizi hakkında bilgi sunmaktadır.

### 2.1. Araştırmanın Modeli/ Deseni

Bu çalışma, okul öncesi eğitim kurumlarındaki sınıf kitaplıklarında bulunan hikâye kitaplarının dilin bileşenlerine ve betimsel özelliklerine göre incelenmesini amaçlamaktadır. Bu amaç doğrultusunda çalışma, nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi deseni ile tasarlanmıştır. Doküman analizi, belirli bir amaç doğrultusunda yazılı belgelerin sistematik

olarak analiz edilmesini içeren bir nitel araştırma yöntemidir (Corbin ve Strauss, 2008; Turan, 2020; Wach ve Ward, 2013). Dokümanlara ulaşma, özgünlüklerini tespit etme, dokümanları çözümlenme, verilerin analizi ve verileri kullanma basamakları yer almaktadır (Bal, 2021). Araştırmacılar literatür taraması yapar ve edindikleri bilgileri araştırmalarına entegre eder. Seçme, anlamlandırma, değerlendirme ve sentezleme basamaklarından oluşarak sınıflandırılmaktadır. Sınıflandırmadan sonra içerik analizi ile ana tema, kategori ve vaka örnekleri şeklinde yeniden düzenlenmektedir (Labuschagne, 2003).

## 2.2. İncelenen Dokümanlar

Araştırma materyalleri 2023-2024 eğitim öğretim yılı içerisinde İstanbul, Çanakkale ve Edirne illerinde MEB'e bağlı 6 bağımsız anaokulunun kitap merkezlerinde yer alan kitaplardan oluşturmaktadır. Üç ilden toplam 82 kitaba ulaşılmıştır. Ölçüt örnekleme yöntemiyle de belirlenen kitaplar içerisinde dışlama kriterleri olarak belirlenen çeviri kitaplar, 20 sayfanın üzerinde olan okul öncesi ibaresi ya da yaş kriterinin belirtilmediği kitaplar, üç il dışındaki kurum kitaplıkları çalışmada hariç tutulmuştur. Ölçüt örneklemenin temel amacı ise araştırma amaçları doğrultusunda belirlenmiş ölçütleri sağlayan veri kaynaklarından somut veriler elde edilmesidir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu kapsamda 82 kitap arasından 32 kitap veri kaynağı olarak belirlenmiştir.

## 2.3. Verilerin Toplanması/ Süreç

Çalışmanın verileri açık uçlu sorulardan oluşan yarı yapılandırılmış bir form vasıtasıyla elde edilmiştir. Yarı yapılandırılmış formda, araştırmacı, her ne kadar araştırma konusu kapsamında sorularını hazırlamış, araştırma ile ilgili bir plan hazırlamış olsa da, araştırmacının ana konseptine bağlı olarak formun içeriğinde değişiklikler yapılabilmekte yeni sorular eklenebilmektedir (Güler vd., 2013). Çalışma için yarı yapılandırılmış dilin bileşenlerini değerlendirme formu geliştirilmiştir.

### 2.3.1. Veri toplama araçları

Yarı yapılandırılmış dilin bileşenlerini değerlendirme formu araştırmacılar tarafından oluşturulurken önce ilgili literatür taranmış, araştırma soruları ve literatür ışığında araştırmacılar tarafından doküman analizi için açık uçlu sorular kategorilendirilerek 11 kategori alan uzman görüşüne sunulmuş, iki alan uzmanının görüşleri doğrultusunda araştırma sorusuna cevap vermediği düşünülen 2 kategori dilin bileşenlerini değerlendirme formundan çıkarılmıştır. Hazırlanan formun maddelerinin yeterince anlaşılıp anlaşılmadığına yönelik pilot bir çalışma on iki materyal ile yapılmıştır. Form değerlendirme aracı olarak kullanılmıştır. Uygulama sonrasında elde edilen bilgiler doğrultusunda, 1 madde araştırmacılarca yeniden düzenlenerek 9 kategoriden oluşan yarı yapılandırılmış dilin bileşenlerini değerlendirme formuna şekil verilmiştir.

Araştırmacılar tarafından literatürde okul öncesi çocuk edebiyatı eserlerinin özellikleri, okul öncesi çocukların dil gelişimsel özellikleri ve dilin bileşenlerine ilişkin alan yazın bilgisi elde edilerek, okul öncesi çocuk kitaplarında dilin bileşenlerine ilişkin özellikler ve kitapları tanıtıcı



betimsel özelliklere yarı yapılandırılmış dilin bileşenlerini değerlendirme formunda yer verilmiştir. Yarı yapılandırılmış dilin bileşenlerini değerlendirme formu 9 kategori ve toplam 27 maddeden oluşmaktadır. Araştırmacılar tarafından seçilen toplam 12 kitap yarı yapılandırılmış dilin bileşenlerini değerlendirme formu ile incelenmiş ve gerekli görülmeyen maddeler çıkarılarak form 14 tema ve 5 kategoriye ayrılan 32 maddeden oluşmuştur. Temalar; cümle çeşitleri, anlam yapısına göre, cümle sayılarına göre, yansıma sözcük, ikileme kullanımı, sözcüklerin anlam yapısı, sözcük türleri, kullanılan zaman ifadeleri, noktalama işaretlerinin kullanım durumuna göre, kullanılan dilin sosyal açıdan destekleme durumu/ nezaket sözcükleri ve sosyal anlam içeren ifadelerin kullanımına göre, resimlere sayfada yer verilme oranı, kitabın çocuğun sözcük dağarcığını geliştirme durumuna göre, toplam cümle sayısı olarak belirlenmiştir. Temalar dilin bileşenlerinden semantik, morfoloji, sentaks ve pragmatik kategorilerinde birleştirilerek incelenmiştir. Kitapların betimsel özellikleri kitap adı, yayınevi, basım yılı, sayfa sayısı ve kitabın konusu gibi bilgilerden oluşmaktadır. Veri kaynağı olarak belirlenen okul öncesi hikâye kitaplarının üzerinde -3- 6 yaşa veya okul öncesi çocuklar için uygundur ifadeleri yer alan kitaplar ve 20 sayfayı geçmeyen resimli hikâye kitaplarından oluşmuştur

Veriler elde edilirken dil bilgisi kurallarına uygunluğunu kontrol etmek için Türk Dil Kurumunun Yazım Kuralları dikkate alınmıştır. Yarı yapılandırılmış formda çeşitliliği çok olan veriler için maksimum 5 cümle örnekleme sınırlaması getirilmiştir.

#### 2.4. Verilerin Analizi

Çalışma kapsamındaki çocuk kitapları her bir cümle üzerinden titizlikle incelenmiş ve araştırmacılar tarafından oluşturulan yarı yapılandırılmış dilin bileşenlerini değerlendirme formuna veriler girilmiştir. Verilerin güvenilirliği için kodlayıcılar arası güvenilirlik hesaplanmıştır. Miles ve Huberman'ın (1994) önerdiği kodlayıcı güvenilirliği formülü kullanılmıştır. Güvenirlik = görüş birliği / görüş birliği + görüş ayrılığı formülü uygulanarak hesaplama yapılmıştır. Güvenirlik formülüne göre kodlayıcılar arasındaki görüş birliği minimum %80 olması gerekmektedir. Veri toplama sürecinde görüş birliği %93 olarak tespit edilmiştir. Araştırma verilerinin çözümlenmesinde içerik analizi kullanılmıştır. Bu verilerden elde edilen bulgular; frekans ve yüzde olarak ifade edilmiştir. Elde edilen veriler içerik analizi ile incelenmiştir. İçerik analizi, metnin içeriğini çözümlene tekniği olarak ifade edilmektedir. Kelimelerin, ifadelerin, sembollerin, temaların sistemli bir şekilde incelenmesinden oluşmaktadır (Neuman, 2014). Bu analiz yöntemi ile iletişim kaynaklarındaki anlam ve ifadelerin derinlemesine incelenmesi sağlanmaktadır (Hsieh ve Shannon, 2005). Çalışma sürecinde ele alınacak kategoriler belirlendikten sonra benzer ya da yakın anlam ifade eden kavramlar kategoriler ve temalar olarak belirlenerek düzenlenmiştir. Analiz aşamasında hikâye kitapları, çocukların sözcük dağarcığı, sözcüklerin anlam yapısı, cümle sayıları, noktalama işaretlerinin kullanımı, kullanılan zaman ifadeleri, sözcük yapısı ve sözcük çeşitleri, sözcük sayısı, kullanılan cümle çeşitleri, yansıma sözcük, ikileme kullanımı ve iyelik eklerinin kullanımı, çocukların sosyal yaşantısını/nezaket kurallarını desteklemesine,

hikâyelerin konusuna göre dilin bileşenlerinden semantik, morfoloji, sentaks ve pragmatik kategorilerine ayrılarak incelenmiştir. Tablo 1’de incelenen hikâye kitaplarının betimsel özelliklerine yer verilmiştir.

**Tablo 1.** İncelenen Hikâye Kitaplarının Betimsel Özellikleri

Betimsel özellikler	F	%
Yayınevine göre Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları	18	54,5
kitabların dağılımı	HobiYayınevi Elma	6 18,2
	Yayınevi, Erdem Yayınevi, Esin Yayınevi,	1 3
	Küçük Adımlar Eğitim Yayınları, Morpa	
	Yayınevi, Net Yayınevi, Parıltı Yayınevi,	
	Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları ve	
	Yıldız Yayıncılık	
Basım yılına göre 2022	18	54,5
kitabların dağılımı	2021,2020,2017,2015,2005,2001	1 3,0
	2010	7 21,2
	2007	2 6,06
Kitapların sayfa sayısına göre dağılımı	20,6 15,8	2 6
	16 19	3 9
	13,14	13 39,3
		8 24,2
		1 3
Kitapların konusuna göre Dağerler	5	16
dağılımı	Aile, macera, hayvanlar, Çevre	4 13
	temizliğı, farklılıklara sayğı, beceriler	2 6
	Üretim Arkadaşlık, bilmeceler,	3 9
	çalışkanlık, mevsim döngüsü, geri	1 3
	dönüşüm, meyveler	

### 3. Bulgular

Bu bölümde, okul öncesi eğitim kurumlarındaki sınıf kitaplıklarında bulunan hikâye kitaplarının dilin bileşenlerine ve betimsel özelliklerine göre incelenmesiyle elde edilen bulgular yer almaktadır.

**Tablo 2.** Hikâyelerin Sözcük Dağarcığını Geliştirme Durumu

Özellik	F	%
Kitapta çocuğun sözcük dağarcığını geliştirici ifadelerle yer verme durumu	5	16
Toplam	32	100

Tablo 2’ye göre hikâyelerin %16’sında çocuğun sözcük dağarcığını geliştirici ifadelerle yer verildiğı görülmektedir. Araştırma kapsamında incelenen kitaplarda çocuğun sözcük dağarcığını geliştirici ifadelerle ilişkin örnek ifadelerle aşağıda yer verilmiştir;



"İnek için "Ne yer diye sorarsanız, tabi ki ot yer." K11" "Ne yaptı: Güneşle birlikte uyandı. Kovanından çıktı. Vız vız diye uçmaya başladı. K13" "Zürafaların sesi nasıldır? K21" "Hâlâ biraz unun kaldıysa başka neler olur acaba? K22" "Biçerdöver ne döver? K23"

**Tablo 3.** Hikâyelerdeki Sözcüklerin Anlam Yapısına Göre Yer Alma Durumu

Sözcüklerin anlam yapısı	F	%
Zıt anlam	2	6
Eş anlam	0	0
Mecaz anlam	5	16
Toplam	32	100

Tablo 3'e göre sözcüklerin anlam yapısına göre incelenen hikâyelerin %6'sında zıt anlamlı sözcüklere birlikte yer verildiği, hiçbir kitapta eş anlamlı sözcüklere birlikte yer verilmediği ve %16'sında mecaz anlamlı sözcüklere yer verildiği görülmektedir.

Araştırma kapsamında incelenen hikâyelerde zıt anlamlı sözcüklere ilişkin örnek ifadeler aşağıda yer verilmiştir;

"Önce-sonra K4" "Bir doğar bir batar, Gece- gündüz K7"

Araştırma kapsamında incelenen hikâyelerde mecaz anlamlı ifadelerle ilişkin örnek ifadeler aşağıda yer verilmiştir;

"Aklında tutmaya çalışmak" K1" "göz gözü görmüyordu K9" "Suyla kucaklaşan tohum K10" "Karnı küp gibi şişti K13" "Güle oynaya, K14"

**Tablo 4.** Hikâyelerde Yer Alan Toplam Cümle Sayısı

Cümle sayısı	F	%
0-25	7	22
26-50	22	69
51-75	2	6
76-100	1	3
Toplam	32	100

Tablo 4'e göre toplam cümle sayısına göre incelenen hikâyelerin %69'unda cümle sayısı 26-50 aralığında yer verildiği, %22'sinde cümle sayısı 0-25 aralığında yer verildiği, %6'sında cümle sayısı 51-75 aralığında ve %3'ünde cümle sayısı 76-100 aralığında yer verildiği görülmektedir.

**Tablo 5.** Hikâyelerde Kullanılan Noktalama İşaretleri

Noktalama işareti	F	%
Nokta	32	100
Ünlem	21	66
Virgül	32	100
Soru İşareti	25	78
Kesme İşareti	8	25
Tek Tırnak İşareti	20	63
Çift Tırnak İşareti	7	22

**Tablo 5.** Devam

İki nokta üst üste	6	19
Üç nokta	11	34
Kısa çizgi	3	9
Toplam	32	100

Tablo 5'e göre hikâyelerin tamamında nokta ve virgül noktalama işaretlerine yer verildiği görülmektedir. Hikâyelerin %78'inde soru işaretine, %66'sında ünleme, %63'ünde tek tırnak işaretine, %34'ünde üç noktaya, %25'inde kesme işaretine %22'sinde çift tırnak işaretine, %19'unda iki noktaya ve %9'unda kısa çizgiye yer verildiği görülmektedir.

**Tablo 6.** Hikâyelerde Kullanılan Zaman İfadeleri

Zaman kipi	F	%
Geniş Zaman	18	56
Geçmiş Zaman	26	81
Gelecek Zaman	7	22
Şimdiki Zaman	5	16
Toplam	32	100

Tablo 6'ya göre hikâyelerin %56'sında geniş zaman ifadelerine, %81'inde gelecek zaman ifadelerine ve %16'sında şimdiki zaman ifadelerine yer verildiği görülmektedir.

**Tablo 7.** Hikâyelerde Sözcük Yapısına Göre Sözcüklerin Yer Alma Durumu

Sözcük yapısı	F	%
Sıfat	31	97
Fiil	32	100
Zamir	22	69
Ünlem	18	56
Bağlaç	29	91
Edat	20	63
Toplam	32	100

Tablo 7'ye göre hikâyelerin %97'sinde sıfatlara, tamamında fillere, %69'unda zamirlere yer verildiği görülmektedir. Aynı zamanda kitapların %56'sında ünlemlere, %91'inde bağlaçlara ve %63'ünde edatlara yer verildiği görülmektedir.

Araştırma kapsamında incelenen kitaplarda kullanılan sıfatlara ilişkin örnek ifadeler aşağıda yer verilmiştir;

"Çok toz, minik heykeller, dört harika heykel, K8" "Bir yol, birkaç araba, üç gün, kar aracı K9" "Su damlası, beyaz bulutlar, yeni su damlaları, küçük tohum, K10" "Kocaman bir gövde, K11" "Güzel bir gün K12" "Birçok ördek, K14" "Küçük tavşan K15" "Miyav kedi K16" "Kurumuş ağaç dalları, K17" "Büyük merdane, tertemiz bir kağıt K26"

Araştırma kapsamında incelenen kitaplarda kullanılan fiillere ilişkin örnek ifadeler aşağıda yer verilmiştir:

"İzliyordu, kesildi" K1 "Varmış, sevmemiş" K2" "Kaplıydı K3" "Üzdü, mutsuzdu, zordu K4" "Açıkmuş, K9", "Hafiffti, gökyüzündeydi K10" "Vardır, unutmayalım, K11" "Sevmez, sever K12", "Başladı, yedi K13" "Büyütmüşler, önemsememişler K14" "Giydirir, alkışlandı K15"

Araştırma kapsamında incelenen kitaplarda kullanılan zamirlere ilişkin örnek ifadelerle aşağıda yer verilmiştir;

"Onu, onu, onlar K3", "o K4" "Bu, ben, o K5" "Ona K7" "Onlar K9" "Bu K10" "Hepimiz K11" "Komşularımız K12" "Hortumunu K13" "Onları K14" "Herkes K15" "Ben, senin, benim K17" "İnsanlar, canlılar, K18" "Sende, K20" "Onların, K30" "Ona, bize, onlarla K31" "benim K32"

Araştırma kapsamında incelenen kitaplarda kullanılan ünlemlere ilişkin örnek ifadelerle aşağıda yer verilmiştir;

"Geçmiş olsun! K4" "Yok K5" "Dede masal anlat! Sonsuza dek birlikteyiz! Sen anlat! K6" "Haydi onu bulsana! K7" "Çok severim K8" "Eyvah! Alo! Lütfen! K9" "Isındı, ısındı, daha çok ısındı! Ooo, bu inanılmaz! K10" "Möö İnek, patlarsın, aç bıraktınız, yok K11" "Aman, ne hoş! Ohhh! Etmeez! Başarmıştı işte! Aferin! K13" "Ooo! K15" "Ayağıma diken battı! Yardım et de çıkaralım! Cüüik! K16" "Ne! (5) Karagöz'üm! (5) Bildim Uludağ'ı! K20" "Haydi, birlikte araştıralım! Evet, Sessiz Şef olsun! K21"

Araştırma kapsamında incelenen kitaplarda kullanılan bağlaçlara ilişkin örnek ifadelerle aşağıda yer verilmiştir;

"Ve, da K1", "Ve, fakat, ve, için, o kadar K2" "Ve, de K3" "Ama, da, ki, yalnız (fakat anlamında), ama K4" "Ama K5" "Da, ki K6" "Ve K7" "De, Çünkü K8" "İle, ve, da, ki, K9" "Da K10" "K11 ki" "Ki, da K12" "Ki, K13" "De, ile K14" "Ve, K15" "De, da K16" "Ki, da K17" "Yok K20," "Ve, ama K21" "Ve, de K22" "ki, ve, ne, ne de, K23" "ve K25" "ve K26" "ne.. ne.., K27" "de K28" "De, ve K29" "Ve, K30" "Ya da K32"

Araştırma kapsamında incelenen kitaplarda kullanılan edatlara ilişkin örnek ifadelerle aşağıda yer verilmiştir;

"Gibi K3" "Çok iyi K4" "Şaşkınlıkla K5" "Epey, çok K6" "Şaşkınlıkla K8" "Ne kadar K10" "Başka bir şey, K12" "Gibi K13" "Birçok K14" "Kadar, değil K17" "Sanki, için, K18" "Önce, K19" "Acaba, sonra K21" "Acaba, başka K22" "Doğru, K23" "bir meyve gibi, ne kadar da benziyo K24" "Gibi K26" "K31" "Dünyalar kadar K32"

**Tablo 8.** Hikâyelere Göre Yer Alma Durumu

Sözcük türü	F	%
Yansıma sözcük	8	25
İyelik ekleri	20	63
İkileme sözcükleri	18	56
Toplam	32	100

Tablo 8'e göre hikâyelerin %25'inde yansıma sözcüklere, %63'ünde iyelik eklerine ve %56'sında ikileme sözcüklere yer verildiği görülmektedir.

Araştırma kapsamında incelenen kitaplarda kullanılan yansıma sözcüklere ilişkin örnek ifadeler aşağıda yer verilmiştir;

"Oooof K4" "Pırr, cik cik cik, humm K5" "Ooo K10" "Vırak K12" "Vız vız K13" "Yok K15" "Cik cik K16" "Cik cik cik K25" "Şşş, ınn tıss K26"

Araştırma kapsamında incelenen kitaplarda kullanılan iyelik eklerine ilişkin örnek ifadeler aşağıda yer verilmiştir:

"Çöplerini K12" "Karnı K13" "Yumurtalarını, yuvası K14" "Ayakkabılarını, başcıklarını, arkadaşlarını K15" "Ağacın, eşim, ayağım K16" "Benim, karnım, K18" "Senin sepetin, dedeciğim, bahçemiz K19" "Karagöz'üm, Hacivat'ım, sobanın, Bursa'nın K20" "Odasında, annesine K21" "Unun, K22" "Öğretmenimizin, sözlerimi K28" "Pelerinini, K29" "Babalarını, ellerinin, hayallerimiz, K30" "Annesi, babası K31"

Araştırma kapsamında incelenen kitaplarda kullanılan ikilemelere ilişkin örnek ifadeler aşağıda yer verilmiştir:

"Sık, sık K1" "abarttıkça abartmış K2", "Ağır ağır, hayran hayran K3" "Bir susayıp bir acıktım, Çok üzücü çok K6" "Bir doğar bir batar, sapsarı, salkım salkım, tane tane, kat kat, daldan dala K7" "K9 ince ince" "Isındı, ısındı, ısındı K10" "Lıkır lıkır, çeşit çeşit, K11" "Zıp zıp, K12" "Bol bol, vız vız K13" "Mini mini, K14" "Yok K15" "Zırt pırt K16" "Şaşkın şaşkın, K17" "Sulu sulu K19" "Yok K21" "Miyav miyav, neler neler K24" "Sallana sallana K26" "Yavaş yavaş K30" "Güzel güzel, bol bol K31"

**Tablo 9.** Hikâyelerde Yer Alan Sözcük Sayısı

Sözcük sayısı	F	%
0-100	2	6
101-200	17	53
201-300	10	31
301-400	2	6
401-500	1	33
Toplam	32	100

Tablo 9'a göre hikâyelerde yer alan toplam sözcük sayısının %53'ünün 101-200 aralığında olduğu, %33'ünün 401-500 sözcük aralığında olduğu, %31'inin 201-300 sözcük aralığında olduğu ve %6'sının 0-100 sözcük ile 301-400 sözcük aralığında olduğu görülmektedir.

**Tablo 10.** Hikâyelerde Cümle Çeşitlerine Göre Cümlelerin Yer Alma Durumu

Cümle çeşitleri	F	%
Yüklemine göre cümleler		
Kurallı cümle	32	100
Devrik cümle	20	63
Anlam yapısına göre cümleler		
Olumlu cümle	31	97
Olumsuz cümle	28	88
Soru cümlesi	30	94

**Tablo 10.** Devam

Ünlem cümlesi	24	75
Toplam	32	100

Tablo 10'a göre yüklemine göre cümleler incelendiğinde hikâyelerin tamamında (%100) kurallı cümlelerin yer aldığı, %63'ünde devrik cümlelerin yer aldığı; anlamına göre cümleler incelendiğinde %97'sinde olumlu cümlelerin yer aldığı, %88'inde olumsuz cümlelerin yer aldığı, %94'ünde soru cümlelerinin yer aldığı ve %75'inde ünlem cümlelerinin yer aldığı görülmektedir.

Araştırma kapsamında incelenen hikâyelerde kurallı cümlelere ilişkin örnek ifadeler aşağıda yer verilmiştir;

*"İki kardeş ayı, böğürtlen toplamaya çıktılar. Büyük kardeş sepetini oldukça doldurmuştu. Küçük ayının sepeti ise boş kalırdı. K5" "Ezgi ile annesi hazırdu. Ezgi'nin babası ise televizyon izliyordu. K9" "Sarı, kırmızı, beyaz derken bütün çiçekleri dolaştı. Çok ağırlaşmıştı. K13" "Bayan Tavuk, yuvasında yatıyor, yumurtalarını ısıtıyordu. K14" "Patiska tüyleri olmadığı için geceleri üşürdü. Nine, ipleri seçerken Patiska çantanın dışına çıktı. K29"*

Araştırma kapsamında incelenen hikâyelerde devrik cümlelere ilişkin örnek ifadeler aşağıda yer verilmiştir;

*"Haydi onu bulsana! Isıtır bizleri. Afiyet olsun sana. K7 12" "Komşunun torunu Ali de gelir benimle oynamaya. Ali şaşkınlıkla açtı gözlerini: "Dicle heykel yenir mi?" "Bunlar peynirden heykel" diyerek kırptım gözlerimi. K8" "Hava ve yol durumu nasıldır acaba? K9" "Dolaşıp bahçemizi dolduralım sepetimizi. Tatlarına bak biraz. K19" "Ah anlatamam o güzel maceralarımızı, birbirinden güzel oyunlarımızı. K32"*

Araştırma kapsamında incelenen hikâyelerde olumlu cümlelere ilişkin örnek ifadeler aşağıda yer verilmiştir;

*"Minik hortumunu uzattı. Hüp diye bal özünü emdi. K13" "Biçerdöver hayatımda gördüğüm en büyük ve ilginç araçlardan biriydi. K23" "Türkiye'ye yeni geldiğini öğrendim. K28" "Babası gülerek gözlerini açtı. Dondurma yemeyi çok seviyorlardı. K30"*

Araştırma kapsamında incelenen hikâyelerde olumsuz cümlelere ilişkin örnek ifadeler aşağıda yer verilmiştir;

*"Ben bir keresinde ben büyük nehirdeyken, o kadar uzağa zıpladım ki hiç kimse beni geçemedi. K2" "Fakat ne olduğunu anlayamadı. Ama sesini duyan olmadı. K3" "Ablasını dinleyip kaskını ve dizliklerini taksa bunlar olmayacaktı. K4" "Buna üzülmemelisin. K5" "Dünyayı daha önce hiç bu kadar uzaktan görmemişti! Artık denizde değildi. K10" "Ama Anne Tavuk ile Anne Ördek, bunu hiç önemsememişler. K14" "*

Araştırma kapsamında incelenen hikâyelerde soru cümlelerine ilişkin örnek ifadeler aşağıda yer verilmiştir;

"Karışık tost yapalım mı? K1" "Ya rüyam gerçek olursa? K2", "Ooof, çıkaramaz mıyım bu sargıyı? K4" "Arkadaş olalım mı seninle? K6" "Bil bakalım, nedir onun adı? K7" "Bir de ne görsün? Peynir süttten mi oluyormuş? K8" "Hava ve yol durumu nasıldır acaba? K9" "Acaba nereye gidiyoruz? K10" "Gördünüz mü yaptığımızı? K11" "Acaba zürafalar nasıl ses çıkarırdı? K21" "Acaba yumak bundan sonra kimlerle karşılaşacaktı? Neler neler olacaktı? K24" "Acaba sincap nereye gitmişti? K25"

Araştırma kapsamında incelenen hikâyelerde ünlem cümlelerine ilişkin örnek ifadeler aşağıda yer verilmiştir;

"Hepimizi aç bıraktınız! Gördünüz işte süt müt yok! Bu kadar çok yersen bir gün bom diye patlarsın! Teşekkürler Mööö İnek! K1" "Aferin ona! Sizi rahatsız ettiyse özür dileriz! K12 4" "Aman, ne hoş! Ohhh! Vah vah! Etmeeez! K13" "Ooo! K15" "Ayağıma diken battı! Yardım et de çıkaralım! Ciiik! Ciiik! (2) Eyvaaaah! Cik cik cik cik!" "Aman ne hoş! K16" "Hiç de korkunç değilmiş! K23" "Hop miyav miyav, hoooop K24" "Eve dönme vakti! K25" "Haydi gel oynayalım! Haydi, tanışma oyunumuzu oynayalım! K28"

**Tablo 11.** Hikâyelerde Kullanılan Dilin Çocukların Sosyal Yaşantısını Destekleyici /Nezakat Kurallarına Uyum Durumu

Özellik	F	%
Kitabın dilinde sosyal açıdan destekleyici ifadeler yer verme durumu	9	32
Toplam	32	100

Tablo 11'e göre hikâyelerin %32'sinde kitabın dilinde çocukların sosyal yaşantısını destekleyici ifadeler yer verildiği görülmektedir.

Araştırma kapsamında incelenen hikâyelerin dilinde sosyal yaşantıyı destekleyici ifadelerle ilişkin örnek ifadeler aşağıda yer verilmiştir;

"Sırası gelen, önce benim söylediğim malzemeyi sonra da kendi koymak istediği malzemeyi söyleyerek oyuna devam edecek. K1" "Aferin Pengu! K3" "Geçmiş olsun! Bobo iyileşene kadar hepimiz ona yardımcı olacağız değil mi? K4" "Ona teşekkür ediyordu. K5" "Hoş geldin mahallemize. İyi ki geldin K6" "Afiyet olsun sana. K7" "Yardım gönderin lütfen! K9" "Yaşadığımız çevreye, komşularımıza saygılı olalım. Doğayı temiz tutalım. K12"

#### 4. Tartışma ve Sonuç

Bu bölümde, okul öncesi eğitim kurumlarındaki sınıf kitaplıklarında bulunan hikâye kitaplarının dilin bileşenlerine ve betimsel özelliklerine göre incelemesiyle elde edilen sonuçlar tartışılmış ve önerilerde bulunulmuştur.

İncelenen hikâye kitaplarında dilin semantik özelliklerine ilişkin olarak sözcük dağarcığını geliştirici ifadelerin yer aldığı, sözcükler anlam yapısına göre incelendiğinde hikâyelerde eş anlamlı sözcüklerin birlikte yer almadığı, mecaz anlamlı sözcüklerin az da olsa görüldüğü ve zıt anlamlı sözcükler ile nadiren karşılaşıldığı söylenebilir. Cümlelerin anlamlı olmasını sağlayan noktalama işaretlerinin kullanımına bakıldığında, en yoğun olarak soru işareti,



ünlem ve tek tırnak kullanımının; daha sonra üç nokta, kesme işareti, çift tırnak, iki nokta ve en az kısa çizgi kullanımının olduğu görülmüştür. Cümlelerin yapısını ve gramer kurallarını içeren sentaks noktalama işaretlerinin cümlelerin anlam ve yapısını doğrudan etkilediğinden bu bileşen kapsamında değerlendirilmektedir. İncelenen hikâyeler okul öncesi çocuklarının dilin bileşenlerinden sentaks gelişim özelliklerine uygunluk göstermektedir. Darga vd. (2021) okul öncesi dönem çocuklarına yönelik hazırlanan 32 adet hikâye kitabını dış yapı özellikleri ve içyapı özellikleri açısından çocukların “dil, bilişsel, kişilik gelişimi ve toplumsal” gelişim alanlarına uygunluk durumunu inceledikleri araştırma sonucunda incelenen hikâyelerin uygun olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bu durum araştırma sonucunu destekler özelliğindedir. Yanlış öğrenilen bir konu ya da bir sözcük olgun yaşlara kadar etkisini devam ettirebilir. Yazım, imla ve söz dizimi bakımından kusursuz olmalıdır (Tuncer, 2016).

İncelenen hikâyelerde morfolojik bileşen kapsamındaki unsurlara bakıldığında, sırasıyla en çok gelecek zaman, daha sonra geçmiş zamanın, en az şimdiki zaman kullanıldığı tespit edilmiştir. Hikâyelerde sözcük yapısı olarak zengin bir biçimde sıfat, bağlaç ve fiil kullanımı görülmüştür. Ayrıca çocuk kitaplarında zamir, edat ve ünlem kullanımına da rastlanmıştır. Sözcük türüne göre iyelik ekleri ve ikileme sözcük kullanımının yaygın olduğu ve yansıma sözcüklere daha az yer verildiği tespit edilmiştir. Veziroğlu ve Gönen (2012) Okul Öncesi Eğitim Programı’nda yer alan amaçların 250 adet hikâyede nasıl yer aldığını belirlemek amaçlı yaptıkları çalışmada hikâyelerin programda yer alan 5 gelişim alanına ait 264 kazanımı %18.5 oranında karşıladığı ve hikâyelerde bilişsel alan kazanımlarının sayıca fazla olmasına karşın daha çok sosyal-duygusal alan ve dil alanı kazanımlarının ön planda yer aldığını belirlemişlerdir (MEB, 2006). Bu durum çalışma bulguları doğrultusunda okul öncesi öğretmenlerinin sınıflarında yer alan kitaplıklardaki hikâyeleri seçerken çocukların dil gelişimlerini desteklemek için uygun dil yeterliklerine sahip kitapları seçmeleri gerektiğini vurgularken; hikâyelerin morfolojik özellikler açısından zengin zaman kullanımı göstermesi, sözcük yapısı ve sözcük türü açısından çocukların dilin biçimsel özelliklerini destekleyici çocuk kitabı tercihlerine özen göstermeleri gerektiğini ortaya koymaktadır. Ancak bu şekilde öğretmenler okul öncesi çocuklar için kazandırmayı amaçladıkları dil alanı kazanımlarına ulaşabilirler.

Ayrıca hikâyelerde yer alan toplam sözcük sayısının en yoğun olarak 101-200 ve 201-300 aralığında olduğu görülmektedir. Bu durum okul öncesi eğitim kurumlarındaki sınıf kitaplıklarındaki hikâyelerin okul öncesi çocuklar için uygun uzunlukta olduğunu düşündürmektedir.

Çalışma bulgularına göre, sentaks söz dizimi bileşenin özellikleri çerçevesinde cümle çeşitleri incelendiğinde hikâye kitaplarının tamamında kurallı cümlelerin bulunduğu, devrik cümlelere daha az rastlanıldığı, olumlu cümlelerin olumsuz cümlelerden daha fazla bulunduğu ve çocuk kitaplarının çoğunda soru ve ünlem cümlelerinin yer aldığı tespit edilmiştir. Çocuklar için yazılmış kitapların sentaks (söz dizimi) bakımından tamamı ile kusursuz olması gereklidir. Devrik cümle kullanılmamalı; sözcükler sadece ilk anlamlarında

kullanılmalıdır. Cümleler tek özne, tek yüklemden oluşmalı; birleşik ve girişik cümle kullanılmamalıdır (Demircan 2006). Çeçen ve Aydemir (2011), okul öncesi çocuklar için yazılmış olan Morpa yayınevinin Öykü Yağmur Setinin 50 hikâye kitabını kelime ve cümle uzunlukları ile okunabilirlik düzeyleri açısından incelemiş ve araştırmalarında hikâyeler arasında cümle uzunluğu bakımından anlamlı bir farklılığa rastlamış, kelime uzunluğu yönünden anlamlı bir farklılığa rastlamamışlardır. Okunabilirlik açısından incelendiğinde ise hikâyelerin orta güçlükte, kolay ve çok kolay düzeyde olduğu belirtilirken kitapların okunabilirlik düzeyleri ile cümle uzunluklarının doğrudan ilişkili olduğu ifade edilmiştir. Cümlelerin uzunluğu cümleleri anlamalarını zorlaştırmaktadır. Bu durumda düz, olumlu ve yalın cümleler ile kısa uzunluktaki cümleler tercih etmek yerinde olacaktır.

İncelenen çocuk kitaplarında kitabın dilinde sosyal açıdan destekleyici ifadelere yer verildiği söylenebilir. Buna istinaden çocukların problem çözme, tutum ve davranışlarında olumlu tecrübeler edinmesini sağlamaktadır (Gönen vd., 2016). Bu durum çalışmada incelenen hikâye kitaplarında sosyal açıdan destekleyici ifadelere yer verilmesi sonucunu destekler niteliktedir.

Hikâye kitaplarının konu olarak incelenmesi ise iç yapı özelliklerine göre çocukların hikâyeleri anlaması düşünülerek hikâyenin sosyal, yaşantısal ve nezaket kuralları öğretiminde kullanılması çocuğa katkı sağlayacağı için dâhil edilmiştir. Çocuk kitaplarında yer alma yoğunluklarına göre sırasıyla değerler, aile, macera, hayvanlar; üretim; çevre temizliği, farklılıklara saygı, beceri ve arkadaşlık, bilmece, çalışkanlık, mevsim döngüsü, geri dönüşüm, meyveler olarak tespit edilmiştir. Ele alınan hikâye konularının çocuğun sosyal yaşantı ve nezaket kurallarını içerdiği söylenebilir. Bu anlamda Pragmatik bileşene destek vermektedir. Cengiz ve Duran (2017), okul öncesi dönem için hazırlanmış hikâye ve masal kitaplarında hangi değerlere ne ölçüde yer verildiğini saptamak amacıyla yaptıkları çalışmada, kitaplarda en çok mutluluk, en az ise barış, dayanışma ve dürüstlük değerlerine vurgu yapıldığını; nezaket, estetik, dostluk, temizlik ve yardımseverlik değerlerinin ise çok sık yer aldığını belirlemiştir. Alçakgönüllülük, hoşgörü, misafirperverlik ve saygı değerlerinin ise daha az yer aldığı saptanmıştır. Öğretmenlerin tercih ettiği kitaplarda en çok mutluluk değerinin öne çıktığı belirlenmiştir. Çalışmamızın bulgularına göre de değerler, aile, macera, hayvanlar, çevre temizliği, farklılıklara saygı bulgularıyla benzer sonuca ulaşılmıştır. Ayrıca farklı konuların çocuk kitaplarında yer alması çocukların sosyal gelişimlerinin yanı sıra kişilik gelişimini desteklediğinden önem arz etmektedir (Young vd., 2013).

Çocuk kitaplarına yönelik çalışmalar yapılmış ve Türkiye’de çocuk yayınları üzerine nicel ve nitel yetersizliklerin olduğunu, kitapların sınırlı bazı boyutları olan, içerik, grafik tasarımı, görsel öğeler, tasarım gibi boyutlar üzerine olduğu (Erdoğan 1999, Taşdemir, 2005) belirtilmiştir. Hikâye kitaplarını dilin bileşenleri açısından değerlendiren bu çalışma, çocuk kitaplarında bulunması gereken uygun ölçütler olarak bileşenlerin kapsamlı bir biçimde değerlendirilmesinin, çocuk gelişimi ve eğitimiyle ilgilenen herkese katkı sağlayabileceğini göstermektedir.

Çalışmanın sonuçlarına göre çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

Çalışma dilin dört bileşeni açısından hikâyeleri değerlendirirken ses bilgisi açısından değerlendirilmediğinden araştırmacılara bu bileşenlerin dâhil olduğu çalışmalar önerilebilir. Okul öncesi eğitim kurumlarındaki öğretmenlerin sınıflarına kitap seçiminde dilin bileşenlerine ne ölçüde dikkat ettiklerini belirlemek üzere araştırmalar planlanabilir. Okul öncesi öğretmenlerinin çocuk hikâye kitapları seçerken dilin bileşenlerinden semantiğin, morfolojinin, sentaks ve pragmatik yönlerden dili destekleyici kullanımına dikkat etmesi tavsiye edilebilir. Hikâyelerin konusunun ve dilin pragmatik özelliklerinin ne oranda desteklendiği çalışılabilir.

### **Yazar Katkı Oranları**

Birinci yazar çalışmanın planlanması sürecini gerçekleştirmiştir. Tüm yazarlar veri toplama sürecine katkı sağlamıştır. Dördüncü yazar alan yazın taraması sürecini gerçekleştirmiştir. İkinci yazar istatiksels analizleri gerçekleştirmiştir. Üçüncü yazar tartışma ve sonuç sürecini tamamlamıştır. Tüm yazarlar çalışmanın son halini okumuş ve onaylamıştır.

### **Çıkar Çatışma Beyanı**

Çalışma kapsamında yazarlar herhangi bir kurum ya da kişi ile çıkar çatışmasında bulunmadığını beyan etmektedirler.

### **Etik Kurul İzin Bilgisi**

Çalışmada incelenen dokümanlar kamuya açık dokümanları içerdiğinden herhangi bir kuruluş ya da şahıstan veri toplanmadığı için etik kurul izni alınmaya gerek duyulmamıştır. Çalışmada araştırma etiği göz önünde bulundurularak ulaşılan dokümanlarda bir değişiklik yapılmadan veri toplama basamağı tamamlanmış, tüm içerikte kaynak gösterimine dikkat edilmiştir.

## Kaynakça

- Acar, Ü., Nalgan, S., & Ünsal, E. M. (2020). *Pragmatik gelişim*. E.M. Ünsal ve N.S. Saban Dülger (Ed.), Çocuğun Dil Serüveni kitabı içinde. Nobel Yayıncılık.
- Adak-Özdemir, A., Hıdır, F., & Özdemir Beceren, B. (2019). Examining the use of picture books in preschool education institutions. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 15(2), 535-559. <https://doi.org/10.17263/jlls.586235>
- Akyıldız, T. (2019). *Erken çocukluk dönemindeki çocuklarda öykü anlatımına göre dil gelişimlerinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Hasan Kalyoncu Üniversitesi.
- Alışkan, E. E., & Güneşli, A. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin Türkçe dil etkinliklerine ilişkin görüşleri: Lefkoşa örneği. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 4(3), 348- 371.
- Bal, H. (2021). *Nitel araştırma yöntem ve teknikleri*. Sentez Yayıncılık.
- Bildiren, A. (2017). Developmental characteristics of gifted children aged 0–6 years: Parental observations. *Early Child Development and Care*, 188(8), 997-1011. <https://doi.org/10.1080/03004430.2017.1389919>
- Cengiz,Ş., & Duran,E. (2017). Analysis of values on preschool period children story and tale books. *Education and Science*. 42(191), 205-233. <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2017.6945>.
- Corbin, J., & Strauss, A. (2008). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory*. Sage.
- Çeçen, M. A., & Aydemir, F. (2011). Okul öncesi hikâye kitaplarının okunabilirlik açısından incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(16), 185-194.
- Çelik, M., & Kök, M. (2007). Okul öncesi eğitim kurumlarında eğitim ortamı ve donanımının önemi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*. (15), 158-170.
- Çiçek, A. (2002). 0-6 yaş grubu çocuklarda dil gelişimi. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*. 4(1), 115-124.
- Darga, H., Öztürk, F. Z., & Öztürk, T. (2021). Çizgi filmlerin çocukların dil ve sosyal gelişim alanlarına etkisine yönelik ebeveyn görüşlerinin incelenmesi. *International Primary Education Research Journal*, 5(1), 59-77. [Http://dx.doi.org/10.38089/iperj.2021.46](http://dx.doi.org/10.38089/iperj.2021.46)
- Dağabakan Öztürk, F., & Dağabakan, D. (2007). Dil ve çocukta dil gelişim kuramları. *Milli Eğitim*. 36(174), 155-161.
- Delikan S. (2023). *Otizm spektrum bozukluğu olan ve normal gelişim gösteren çocuklarda, pragmatik dil becerilerinin ve dil gelişimlerinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Kapadokya Üniversitesi.
- Demircan, C. (2006). Tübitak çocuk kitaplığı dizisindeki kitapların dış yapısal ve iç yapısal olarak incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 12-27.
- Dickinson D. K., McCabe A., Anastasopoulos L., Peisner-Feinberg E. S., & Poe M. D., The comprehensive language approach to early literacy: the interrelationships among vocabulary, phonological sensitivity, and print knowledge among preschool-aged children. *Journal of Educational Psychology*. 95(3), 465–481. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.3.465>.



- Dükar, B. N. (2021). Semantik gelişim. E. F. Ünsal ve N. Saban-Dülger (Ed.), *Çocuğun dil serüveni 0-6 yaşta iletişim ve dil becerileri* (2. Baskı) içinde (289-331). Nobel Yayıncılık.
- Erdoğan, F. (1999). *Türkiye’de 1996-1998 yıllarında yayımlanmış telif çocuk kitaplarının içerik analizi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. İstanbul Üniversitesi.
- Erdoğan, T., Altınkaynak, Ş. Ö., & Erdoğan, Ö. (2013). Okul öncesi öğretmenlerinin okuma yazmaya hazırlığa yönelik yaptıkları çalışmaların incelenmesi. *İlköğretim Online*, 12(4) 1188-1199. Erişim adresi: <http://dergipark.gov.tr/ilkonline/issue/8583/106617>
- Erdoğan Şahenk, G. (2024) 0-6 Yaş döneminde hikâye kitabı seçimleri nasıl olmalıdır? <https://www.gozdeerdogan.com.tr/> Erişim: 10.05.2024
- Gönen, M., Karakuş, H., Uysal, H., Kehci, A., Ulutaş, Z., & Kahve, Ö. (2016). Resimli çocuk kitaplarının içerik ve resimleme özelliklerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(4), 724-735.
- Güler, A., Halıcıoğlu, M.B., & Taşgın, S. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin.
- Haden, C. A., Reese, E., & Fivush, R. (1996). Mothers' extra-textual comments during storybook reading: Stylistic differences over time and across texts. *Discourse Processes*, 21, 135-169.
- Hart, B., & Risley, T. R. (1995). *Meaningful differences in the everyday experience of young American children*. Paul H. Brookes.
- Hsieh, H. F., & Shannon, S. E. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative health research*, 15(9), 1277-1288.
- Işıkoğlu Erdoğan, N. I., Atan, A., Asar, H., Mumcular, F., Yüce, A., Kırac, M., & Kilimlioğlu, Ç. (2016). Ebeveyn ve öğretmenlerin birlikte hikâye okuma etkinliklerinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 15(1), 125-135. <https://doi.org/10.17051/io.2016.05211>
- Karoğlu, H., & Esen Çoban, I. (2019). Investigation of graduate theses on the language development in pre-school education in Turkey. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(1), 11-18.
- Labuschagne, A. (2003). Qualitative research: Airy fairy or fundamental? *The Qualitative Report*, 8(1), 100-103.
- MEB (2013). *Okul öncesi eğitim programı*. Milli Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğü. <https://tegm.meb.gov.tr/> Erişim Tarihi: 20.04.2024
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded Sourcebook*. (2nd ed). Sage.
- Neuman, L. W. (2014). *Social research methods: qualitative and quantitative approaches*. Pearson.
- Otta, F. (2021). *Erken çocukluk eğitiminde dil gelişimi* (F. Turan & G. Akoğlu, Çev.). Nobel Yayıncılık. (Orijinal basım yılı 2018).
- Parpucu, N. (2016). Seslerin renkli dünyası programının okul öncesi çocukların fonolojik farkındalık becerileri üzerindeki etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 42(192), 233-261.
- Pergar, M., & Hadela, J. (2020). Raising awareness of the importance of reading to early childhood and preschool age children through lifelong education of parents. *Croatian Journal of Education*, 22, 101-113. <https://doi.org/10.15516/cje.v22i0.3912>



- Saban Dülger, N. S. (2020). Morfosentatik gelişim. E.M. Ünsal & N. S. Saban Dülger (Ed *Çocuğun dil serüveni 0-6 yaşta iletişim ve dil becerileri* (2. Baskı) içinde (343-390). Nobel Yayıncılık.
- Şimşek Z. C. (2017) *Farklı kitap okuma tekniklerinin 48-66 ay grubu çocuklarının dil gelişimine olan etkileri* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Pamukkale Üniversitesi.
- Taşdemir, M. (2005). Eğitsel bir materyal olarak çocuk hikâye ve romanlarının nitelik düzeyi. *Milli Eğitim Dergisi*, 33(168), 7-29.
- Temel, F. Z., Bekir, H., & Yazıcı, Z. G. (2014). *Erken çocuklukta dil edinimi*. Vize Yayıncılık.
- Topbaş, S. (1994). "Sesbilim" ve "Sesbilgisi" terimleri üzerine. *Dil Bilim Araştırmaları Dergisi*. 310-322.
- Topbaş, S. (2007). *Dil ve kavram gelişimi*. Kök Yayıncılık.
- Topbaş, S. S. (2005b). Sesbilgisel gelişim. S.S. Topbaş (Ed.), *Dil ve Kavram Gelişimi* içinde (61-90). Kök Yayıncılık.
- Topbaş, S., Maviş, I., & Başal, M. (1997). *Acquisition of bound morphemes: Nominal case. morphology in Turkish*. In K. Imer, & N. E. Uzun (Eds.), *Proceedings of the VIIIth International Conference on Turkish Linguistics*. 8, 22-36.
- Treiman R., Rosales N., & Kessler, B. (2016) Characteristics of print in books for preschool children, *Writing Systems Research*. 8(1), 120-132. <https://doi.org/10.1080/17586801.2015.1074058>
- Turan, F., & Gündüz, S. (2024). Yetersizliği olan bireylerin dil ve iletişim becerilerinin desteklenmesi. F.Acarlar & Ö. Diken (Ed.), *İletişim ve dil gelişimi* içinde (59-74). Pegem Akademi.
- Tuncer M. (2016). *Okul öncesi eğitim kurumlarında kullanılan resimli hikâye kitaplarının öğretmen görüşleri doğrultusunda incelenmesi (Elazığ ili örneği)* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İnönü Üniversitesi.
- Turan, S. (2020). *Eğitimde araştırma yöntemleri*. Nobel Yayınları.
- Veziroğlu, M., & Gönen, M. (2012). Resimli çocuk kitaplarının M. E. B. okul öncesi eğitim programındaki kazanımlara uygunluğunun incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*. 37(163).
- Wach, E., & Ward, R. (2013). Learning about qualitative document analysis. *IDS Practice Paper in Brief*, 13, 1-11.
- Wasik, B, A., & Bond, M, A. (2001). Beyond the pages of a book: interactive book reading and language development in preschool classrooms. *Journal of Educational Psychology*. 93(2), 243-250.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (10. baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Young, T. A., Hadaway, N. L., & Ward, B. A. (2013). International children's trade books: Building blocks for character education. *Childhood Education*, 89(6), 379-386.





## Extended Summary

### 1. Introduction

In order for children's books to contribute to the development of the child, the books must be linguistically qualified. Language is a set of rules acquired over time through certain stages. Preschool education institutions periodically support language development with many of their activities. While examining the developmental aspect of language, some researchers consider the child's language development as a time element, while some researchers consider it in developmental order in terms of phonology, semantics, syntax, morphology and usage functions (pragmatics). explains by taking. The child acquires these subsystems by coming together in a flexible communication structure (Temel, Bekir and Yazıcı 2014). Each component of the language develops separately from each other and consists of a single interconnected system (Topbaş, 2007; Akoğlu, 2021). When the literature is examined; there are studies examining the use of picture books and the adequacy of books in preschool education classes (Adak-Özdemir vd. 2019), studies examining the opinions of preschool teachers, studies examining the visual features of children's books (Treiman vd., 2015). In the literature, there are studies evaluating language development based on storytelling in the preschool period (Akyıldız, 2019), studies evaluating the effects of different book reading techniques on the parts of the language of the 48-66 month group (Şimşek, 2017), and studies examining the phonological awareness program the effect of on preschool children (Parpucu, 2016). It is aimed to examine story books, which are used as tools to support the language development of preschool children in the classrooms of pre-school education systems, from a language developmental perspective.

### 2. Method

The study was designed with the document analysis pattern, one of the qualitative research methods. The books in 6 independent kindergartens affiliated with the Ministry of Education in the provinces of Istanbul, Çanakkale and Edirne were accessed. The study consists of a total of 82 books from three provinces. A checklist was created by the researchers, which included features related to the components of the language in preschool children's books and descriptive features that introduce the books, and the obtained data were examined with content analysis.

### 3. Findings, Discussion and Results

It can be said that in the stories examined, there are expressions that improve the vocabulary regarding the semantic features of the language, that synonymous words do not appear together in the stories according to the semantic structure of the words, that figurative words are rarely seen and that antonyms are rarely used. In this respect, the study shows that the stories examined are suitable for the language development characteristics of preschool



children. It was determined that the stories examined in Darga's study (2021) were suitable for internal and external structure characteristics. When we look at the morphological component elements in the stories examined, it has been determined that the future tense is used the most, then the past tense, and the present tense is used the least. In the stories, there is a rich use of adjectives, conjunctions and verbs in terms of word structure. The use of pronouns, prepositions and exclamations was also encountered. It has been determined that the use of possessive suffixes and reduplication words is common depending on the word type, and onomatopoeic words are also included, although less frequently. This situation shows that, as stated in the study of Veziroğlu and Gönen (2012), in preschool story books, although the cognitive domain achievements are high in number, social-emotional domain and language domain achievements are at the forefront in the stories. In addition, according to the findings, it is seen that the total number of words in the stories is mostly in the range of 101-200 and 201-300. From the age of 3, illustrated children's books should be written with the rule of 1/3 text and 2/3 images (Erdoğan Şahenk, 2024). This suggests that the stories in classroom libraries are of appropriate length for preschool children. According to the study findings, when the sentence types were examined within the framework of the features of the syntax component, it was determined that there were straight sentences in all of the story books, and inverted sentences were less common. It has been determined that positive sentences are used more than negative sentences, and question and exclamation sentences are also included. In children's books, sentences should consist of a single subject and a single predicate; Compound and complex sentences should not be used (Demircan 2006). Çeçen and Aydemir (2011) stated in their study that it would be appropriate to choose plain, positive and simple sentences and short sentences in children's books. In this study, it was determined that the children's books examined included socially supportive expressions in the language of the book. This is a feature that children's books must have. Including socially supportive expressions in children's books enables children to gain positive experiences in problem solving, attitudes and behaviors (Gönen, Karakuş, Uysal, Kehci, Ulutaş, & Kahve, 2016). In the study, when the subjects of the story books were examined according to their density, they were values, family, adventure, animals; production; environmental cleanliness, respect for differences, skill and friendship, riddle, diligence, seasonal cycle, recycling and fruits. It can be said that the story topics discussed include the child's social life and rules of politeness. In this context, story topics support the Pragmatic component. Including different topics in children's books is important as it supports children's social development as well as their personality development (Young, Hadaway, & Ward, 2013). This study, which evaluates the story books in preschool institutions in terms of the components of the language, draws attention to the importance of evaluating the components as appropriate criteria that should be present in children's books.



# Journal of Children's

LITERATURE & LANGUAGE  
EDUCATION

## Investigation of "Ökkeş" Children's Novel Series in terms of Vocabulary and Vocabulary Teaching\*


Ramazan ASLAN\*\*, Demet SANCI UZUN\*\*\*


**Abstract.** This study aims to determine the lexical level of Muzaffer İzgü's children's novel series Ökkeş and its compatibility with the learning objectives related to vocabulary in the 2022 Turkish Language Curriculum. The vocabulary elements of the ten books comprising the Ökkeş series were classified after removing inflectional suffixes and analyzed in their root and stem forms. Numerical data related to the classified vocabulary elements were presented and explained through tables and figures. For the comparison of the lexical level of the Ökkeş series with other books in the field of children's literature, Bayram Baş's study, which includes 368 children's books, was utilized. The findings of the comparison revealed that the lexical level of the Ökkeş series is on par with other books written in the field of children's literature. The evaluation of the Ökkeş series based on the Turkish Language Curriculum showed that the series largely meets the vocabulary learning objectives outlined in the curriculum and is suitable as a reading material for schools.

**Keywords:** Vocabulary, vocabulary teaching, children's literature, Muzaffer İzgü, Ökkeş.

**How to cite:** Aslan, R., & Sancı Uzun, D. (2024). "Ökkeş" çocuk romanı serisinin söz varlığı ve sözcük öğretimi açısından incelenmesi. *Journal of Children's Literature and Language Education*, 7 (2), 279-303.

\* This article was produced from master's thesis titled Vocabulary of Muzaffer İzgü's Children's Novel Series Named Ökkeş and Its Suitability for Vocabulary Acquisitions in the Turkish Course Curriculum.

\*\*  Çözüm College, Rize, Türkiye;  
ramazanaslan5359@gmail.com

\*\*\*  Recep Tayyip Erdoğan University, Faculty of  
Education, Turkish and Social Sciences Education,  
Rize, Türkiye; demet.sanciuzun@erdogan.edu.tr



# "Ökkeş" Çocuk Romanı Serisinin Söz Varlığı ve Sözcük Öğretimi Açısından İncelenmesi\*


Ramazan ASLAN\*\*, Demet SANCI UZUN\*\*\*


**Öz.** Bu çalışma, Muzaffer İzgü'nün Ökkeş adlı çocuk romanı serisinin söz varlığı düzeyini, eserlerin söz varlığı açısından Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (2022) bulunan kazanımlara uygunluğunu tespit etmek amacıyla yapılmıştır. Ökkeş adlı çocuk romanı serisini oluşturan on kitabın sahip olduğu söz varlığı unsurları çekim ekleri silindikten sonra kök ve gövde hâleriyle kodlanarak sınıflandırılmış; sınıflandırılan söz varlığı unsurlarına ilişkin sayısal veriler tablo ve şekiller aracılığıyla ifade edilip açıklanmıştır. Ökkeş serisinin söz varlığı düzeyinin, çocuk edebiyatı alanında yazılmış diğer kitaplarla karşılaştırılmasında Bayram Baş'ın 368 çocuk kitabıyla oluşturduğu çalışmadan yararlanılmıştır. Karşılaştırma sonucunda elde edilen bulgular, Ökkeş serisinin söz varlığının çocuk edebiyatı alanında yazılmış diğer kitapların seviyesinde olduğunu göstermiştir. Ökkeş serisinin Türkçe Dersi Öğretim Programı'na göre değerlendirilmesi sonucunda serinin öğretim programındaki söz varlığı kazanımlarını büyük ölçüde karşıladığı ve kitap serisinin okullarda okutulabilecek düzeyde bir okuma materyali olduğu tespit edilmiştir.

**Anahtar kelimeler:** Söz varlığı, sözcük öğretimi, çocuk edebiyatı, Muzaffer İzgü, Ökkeş serisi.

---

\* Bu makale "Muzaffer İzgü'nün Ökkeş Adlı Çocuk Romanı Serisinin Söz Varlığı ve Türkçe Dersi Öğretim Programı'ndaki Söz Varlığı Kazanımlarına Uygunluğu" adlı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

\*\*  Çözüm Koleji, Rize, Türkiye; ramazanaslan5359@gmail.com

\*\*\*  Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Rize, Türkiye; demet.sanciuzun@erdogan.edu.tr



## 1. Giriş

İnsan; yaşamında çok önemli olan dili doğuştan getirmez (Günay, 2013), sahip olduğu yetiyle dili edinir ve zaman içinde geliştirir. Bu açıdan çocukluk dönemi, bir toplumun kimliğini oluşturan dilin gelecek nesillere aktarılabilmesi ve bireyin dil gelişimi için önemli bir süreçtir.

Bireylerin dünyaya geldikleri andan itibaren kazanmaya başladığı temel dil becerileri çevresiyle kurduğu iletişimin anahtarıdır. Çocuğun okul öncesi dönemde iletişim kurarken kullandığı dil becerileri dinleme ve konuşma ile sınırlıyken, çocuk okul döneminden itibaren okuma ve yazma becerisini de kullanmaya başlar. Çocuklar dil becerilerini kullanırken ana dillerinin söz varlığı birikiminden ne kadar yararlanırlarsa kendilerini ifade etme, okuduklarını ve dinlediklerini anlama bakımından o kadar başarılı olurlar. Çocukların ana dillerinin söz varlığı birikimini kazanması okul öncesi dönemde, aile ortamında başlar. Okul döneminden itibaren de derslerdeki etkinlikler ve arkadaş çevreleri aracılığıyla gelişmeye devam eder. Çocuklara bu süreçte dil becerilerini kullanabilecekleri ortamların ve etkinliklerin sunulması ile dil gelişiminin önemli bir basamağı olan ana dilinin söz varlığını kazanmaları sağlanabilir (Yardelen, 2019).

Baş (2010) çocukların ailelerinden, çevrelerinden ve okul ortamından gelişigüzel şekilde edindikleri söz varlığı unsurlarının arasında ana dillerindeki en eşsiz örneklerle rastlamanın güç olduğunu belirterek çocuk edebiyatı ürünlerinin çocuklara ana dillerinin söz varlığı zenginliklerini kazandırmadaki önemine vurgu yapar. Okuma becerisiyle bireyin hayatındaki yeri artan kitaplar zihinsel, ruhsal ve dilsel gelişimin temel araçlarından birisi olarak kabul edilmektedir. Kitap okuma alışkanlığı çocukluk döneminde kazanılmaktadır. Çocukların belirli bir yaştan itibaren kitaplarla tanıştırılması, henüz okuma becerisine sahip değilken onlara kitaplar okunması, okuma becerisini kazandıktan sonra kitap okumaları için teşvik edilmesi onların ilerleyen yaşlarında kitap okuma kültürünü kazanmalarını sağlayacaktır. Böylece bireylerin hem çocukluk hem de yetişkinlik dönemlerindeki dil becerileri ve söz varlığı gelişim gösterecektir (Anaz, 2018).

Çocuk kitapları, çocukların ana dillerine yönelik duyarlılıklarını artıran, söz varlığını zenginleştiren ve dili en iyi biçimde kullanmalarını sağlayan materyallerdir. Bu nedenle çocuk kitaplarının toplumun kültürel yapısını ne kadar yansıttığı, dilin incelikli yapısından ne kadar yararlandığı ve söz varlığı açısından ne düzeyde olduğu daha önemli hâle gelmektedir (Yıldırım Bilgen ve Nurlu, 2017).

Çocukların karşılaştıkları ortamlar söz varlıklarının istenilen düzeye gelmesini sağlamayabilir. Bu noktada çocuk edebiyatı ürünlerinin çocukların ana dilinin söz varlığı birikimini aktarmadaki rolü başlar. Bu nedenle çocuk edebiyatı alanında yazılmış kitapların söz varlığı açısından zengin olması gerekmektedir. Kitapların söz varlığı düzeyini ortaya koyarak çocuklara okutulacak kitap tercihleri konusunda eğitimcilere ve ebeveynlere yardımcı olduğundan çocuk edebiyatı eserlerinin söz varlığıyla ilgili yapılacak çalışmalar önemlidir. Çalışma çocuk kitaplarının söz varlığı gelişimindeki önemi üzerine

oluşturulmuştur. Bu amaçla Muzaffer İzgü'nün "Ökkeş" isimli çocuk kitabı serisinin söz varlığı düzeyinin ne olduğu ve Türkçe Dersi Öğretim Programı'ndaki (2022) söz varlığı kazanımlarına uygunluğu araştırılmıştır.

Muzaffer İzgü, çocuk edebiyatı alanında kaleme aldığı eserlerde çocukları hem dilsel hem de eğitsel yönden geliştirmeyi amaçlamıştır. Muzaffer İzgü'nün eserlerini eğitsel yönden inceleyen çalışmalar (Pekaslan Özdaş, 2018) literatürde daha fazla yer almaktadır. Çalışma, yazarın dil ve anlatım özelliklerini ortaya koymasına bakımından önem taşımaktadır. "Ökkeş" isimli çocuk kitabı serisinin seçilmesinin nedeni yazarın yetişkin edebiyatından çocuk edebiyatına geçişinin "Ökkeş" serisiyle başlaması ve o döneme ait en bilinen çocuk kitabı serisi olmasıdır.

Söz varlığı alanında yapılmış çalışmaların büyük çoğunluğunda ortaya çıkarılan verilerin sadece kendi içinde değerlendirildiği görülmektedir. Söz varlığı düzeyi araştırılan bir kitabın objektif bir açıdan değerlendirilmesi için çalışmadan elde edilen verilerin söz varlığı alanında yapılmış diğer çalışmaların verileriyle karşılaştırılması gerekmektedir. Çalışmada, Ökkeş serisinin söz varlığı ile ilgili elde edilen veriler, Baş'ın (2006) 500.000 kelimedenden oluşturduğu söz varlığı havuzundaki verilerle karşılaştırılarak değerlendirilmiştir. Çalışmanın bu yönüyle söz varlığı alanında yapılacak diğer çalışmalara örnek teşkil etmesi beklenmektedir. Çalışma Ökkeş serisinin söz varlığını tespit ettikten sonra çocuk edebiyatı alanındaki eserlerin söz varlığıyla karşılaştırması ve eğitimle ilişkilendirerek Türkçe Öğretim Programı'ndaki (MEB, 2022) söz varlığı kazanımları doğrultusunda değerlendirmesi açısından önemlidir.

Çalışma Muzaffer İzgü'nün "Ökkeş" isimli çocuk kitabı serisinin çocukların söz varlığını geliştirme bakımından düzeyini ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki soruların cevabı bulunmaya çalışılmıştır:

1. "Ökkeş" isimli çocuk kitabı serisi hangi söz varlığı unsurlarına sahiptir?
2. "Ökkeş" isimli çocuk kitabı serisi farklı söz varlığı kullanımı bakımından ne düzeydedir?
3. "Ökkeş" isimli çocuk kitabı serisinin söz varlığı çocuk edebiyatı alanında yazılmış diğer kitaplara göre ne düzeydedir?
4. "Ökkeş" isimli çocuk kitabı serisi Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (MEB, 2022) yer alan söz varlığı kazanımlarını karşılama bakımından ne düzeydedir?

## 2. Yöntem

### 2.1. Araştırmanın Modeli

Çalışma Muzaffer İzgü'nün "Ökkeş" çocuk kitabı serisinin, çocukların söz varlığını geliştirme düzeyinin belirlenmesine yönelik hazırlanmıştır. Bu amaca ulaşabilmek için nitel araştırma yaklaşımından yararlanılmıştır. Nitel araştırma sürecinde doküman analizi, gözlem ve görüşme gibi yöntemler kullanılmaktadır (Yıldırım, 1999). Çalışmada nitel araştırma yaklaşımı yöntemlerinden doküman analizi kullanılmıştır.

Doküman analizi sürecini farklı şekillerde ele alan birçok araştırmacı vardır. Çalışmanın verilerini açığa çıkarmak ve analizini yapmak için Altheide'nin (1996) doküman analizi yönteminden yararlanılmıştır. Altheide'nin (1996) doküman analizi sürecinde yer alan ve çalışmada uygulanan aşamalar şu şekilde listelenmiştir:

- Araştırılacak konuya ait dokümanların temin edilmesi
- Araştırma verilerinin yer alacağı temel analiz alanlarının belirlenmesi
- Veri toplama ölçütlerinin belirlenmesi
- Verilerin analiz alanlarına göre sınıflandırılmak için kodlanması
- Belirlenen ölçütlere ve kodlama sistemine uyarak materyallerden veri toplanması
- Sınıflandırılan verilerin tekrar gözden geçirilerek doğrulanması
- Verilerin belirlenen analiz alanlarına göre yorumlanması

## 2.2. İncelenen Dokümanlar

Çalışmanın materyali Muzaffer İzgü'nün "Ökkeş" isimli 10 kitaptan oluşan çocuk kitabı serisidir. Kitap serisinin, Özyürek Yayınevi'nin 2019 yılı özgün basımından yararlanılmıştır. "Ökkeş" serisini oluşturan 10 kitap şu şekildedir: 1. Ökkeş Lunaparkta 2. Ökkeş Kurt Avında 3. Ökkeş Balık Avında 4. Ökkeş Kapıcı 5. Ökkeş İşportacı 6. Ökkeş Bahçıvan 7. Ökkeş Otoparkta 8. Ökkeş Maçta 9. Ökkeş Dolmuşçu 10. Ökkeş Denizde

## 2.3. Verilerin Toplanması/Süreç

"Ökkeş" isimli çocuk kitabı serisi elektronik ortama aktarılmıştır. Söz varlığı unsurlarından olan kelimeler, özel isimler, deyimler, atasözleri, ikilemeler, yansıma sözcükler, ilişki sözler, yöresel ifadeler, ünlemler, diğer söz varlığı unsurları çalışmanın temel analiz alanları olarak belirlenmiştir. Söz varlığı unsurlarının hangi analiz alanında değerlendirileceklerinin ölçütü olarak aşağıdaki çalışmalardan yararlanılmıştır:

- Güncel Türkçe Sözlük (TDK, 2022),
- Deyimler Sözlüğü (Ö. A., Aksoy, 1984),
- İkilemeler Sözlüğü (N., Akyalçın, 2007),
- Türkçe Sözlük'te İlişki Sözleri (Y., Aydın, 2018).

Metinlerden söz varlığı verilerinin toplanması ve bu verilerin farklı analiz alanlarına göre sınıflandırılması için çeşitli kodlama işaretleri kullanılmıştır. Metin dosyasındaki kodlanmış verilerin analiz alanlarına göre sınıflandırılması için Simple Concordance Program 4.07 ([www.textworld.com/scp](http://www.textworld.com/scp)) yazılımı kullanılmıştır. Bilgisayar ortamına aktarılan metinler yazılıma gönderilmeden önce üzerlerinde şu değişiklikler ve kodlamalar yapılmıştır:

- Kitaplarda geçen söz varlığı unsurları, çekim ekleri silinerek kök ve gövde hâllerine ele alınmıştır.
- Çekim ekleri silinen fiiller sonunda "-" işareti olacak şekilde kodlanmıştır.
- Cümle içinde farklı anlamlar taşıyan veya eş sesli olan kelimelerin anlamları parantez içinde gösterilmiştir.



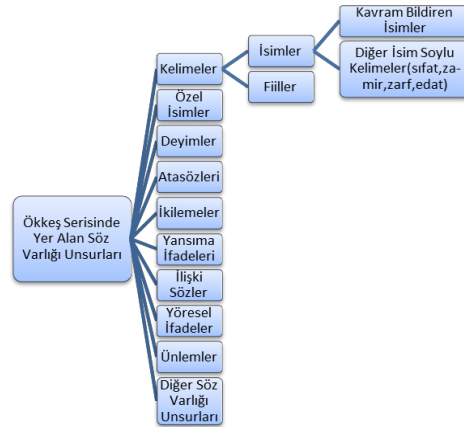
- Özel isimlerin yazılım tarafından sınıflandırılabilmesi için “\*” sembolü kullanılmıştır.
- İkileme, deyim, atasözü, ilişki söz, birleşik fiil ve birleşik kelime gibi söz varlığı unsurlarının yazılım tarafından bir bütün olacak şekilde tanınması için kelime aralarına “+” sembolü kodlanmıştır.

## 2.4. Verilerin Analizi

“Ökkeş” isimli çocuk kitabı serisinde yer alan tüm söz varlığı unsurları çalışmanın güvenilirliğini sağlamak için araştırmacılar tarafından kodlanarak karşılaştırılmış, tutarsızlıklar gözden geçirilerek son hali verilmiştir. Kodlamalar toplu hâlde Simple Concordance Program 4.07 yazılımına gönderilmiştir. Yazılım, kitaplardaki toplam söz varlığı unsurlarının içinde yer alan farklı söz varlığı unsurlarını kodlama sistemine uygun bir şekilde sınıflandırmıştır. Ökkeş serisinin söz varlığına ilişkin veriler ilk aşamada kendi içinde değerlendirilip yorumlanmış, verilerin diğer çocuk kitaplarının söz varlığıyla karşılaştırılmasında Baş’ın (2006) 368 çocuk kitabından derlediği söz varlığı havuzu kullanılmıştır. En son aşamada, Ökkeş serisinin söz varlığı Türkçe Dersi Öğretim Programı’ndaki (2022) söz varlığı kazanımlarına göre değerlendirilip yorumlanmıştır.

## 3. Bulgular

Çalışmanın bu kısmında, Ökkeş isimli çocuk kitabı serisinin sahip olduğu söz varlığına ilişkin bulgular araştırma soruları doğrultusunda alt başlıklar olarak sunulmuştur. Söz varlığı unsurları arasındaki oransal karşılaştırmalar, veriler ışığında tablo ve grafiklerle ifade edilmiştir. “Ökkeş” isimli çocuk kitabı serisinde yer alan söz varlığı unsurları Şekil 1’de gösterilmiştir.



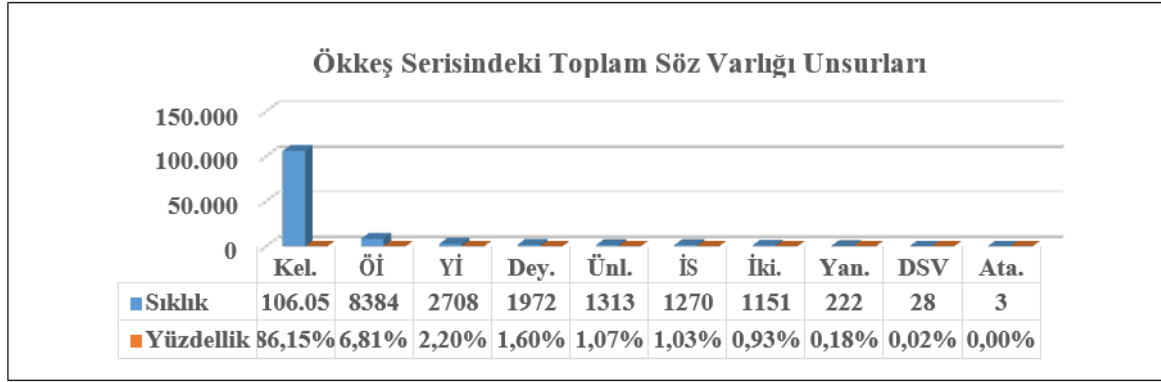
Şekil 1. Ökkeş Serisinde Yer Alan Söz Varlığı Unsurları

### 3.1. Ökkeş Serisindeki Toplam Söz Varlığı Unsurları

“Ökkeş” adlı çocuk romanı serisinde toplam 123.104 sözvarlığı unsuru bulunduğu tespit edilmiştir. Söz varlığı unsurlarının türlere göre sıklıkları Tablo 1’de verilmiştir.

**Tablo 1.** Ökkeş Serisindeki Toplam Söz Varlığı Unsurları

Söz Varlığı Unsurları	Sıklık
Kelimeler	106.053
Özel isimler	8384
Yöresel İfadeler	2708
Devimler	1972
Ünlemler	1313
İlişki sözler	1270
İkilemeler	1151
Yansıma İfadeler	222
Diğer Söz Varlıkları	28
Atasözleri	3
<b>Toplam</b>	<b>123104</b>



**Şekil 2.** Ökkeş Serisindeki Toplam Söz Varlığı Unsuru Oranları

Çalışmada fiiller, kavram isimleri, sıfat, zarf, zamir ve edatlar kelime kategorisinin kapsamında değerlendirilmiştir. Toplam 37.091 kavram ismi, 2513 farklı kavram ismi bulunmaktadır. Toplam isim soylu kelime sayısı 38.265 iken farklı isim soylu kelime sayısı 966'dır. Toplam fiil sayısı 30.696, farklı fiil sayısı 1622'dir.

Söz varlığı unsurları içinde kelime kategorisi %86 oranıyla en fazla kullanılan türdür. %6.8 oranıyla ikinci en fazla kullanılan söz varlığı türü özel isimlerdir. Diğer söz varlığı unsurlarını tekerlemeler, şarkılar, marşlar vb. ifadeler oluşturmaktadır. Diğer söz varlığı unsurları, atasözleriyle birlikte seride en az kullanılan söz varlığı türüdür. Ökkeş serisinde biri tekrar edilmek suretiyle üç kez atasözü kullanılmıştır.

### 3.2. Ökkeş Serisindeki Farklı Söz Varlığı Unsurları

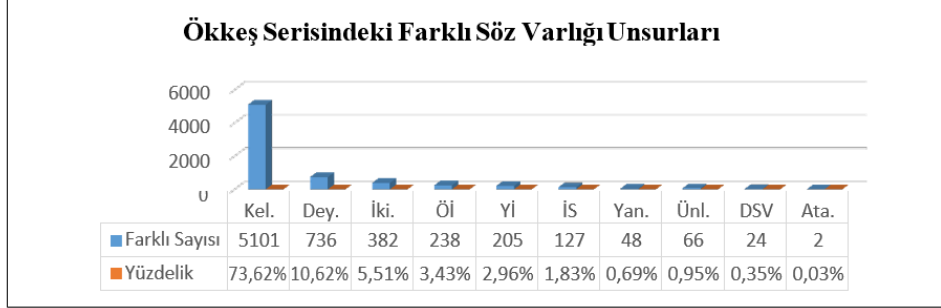
"Ökkeş" adlı çocuk romanı serisinde toplam 6929 farklı sözvarlığı unsuru bulunduğu tespit edilmiştir. Farklı söz varlığı unsurlarının türlere göre sıklıkları Tablo 2'de verilmiştir.

**Tablo 2.** Ökkeş Serisindeki Farklı Söz Varlığı Unsurları

Söz varlığı unsurları	Sıklık
Kelimeler	5101
Deyimler	736
İkileme	382
Özel isim	238
Yöresel	205
İlişki sözler	127

**Tablo 2.** Devam

Yansıma	48
Ünlemler	66
Diğer Söz Varlıkları	24
Atasözü	2
<b>Toplam</b>	<b>6929</b>

**Şekil 3.** Ökkeş Serisindeki Farklı Söz Varlığı Unsuru Oranları

Farklı söz varlığı sayısı, bir kitapta yer alan birbirinden farklı söz varlığı unsurlarının toplamını ifade etmektedir. Tablo 2 incelendiğinde Ökkeş serisindeki farklı söz varlığı sayısının 6.929 olduğu görülmektedir. Şekil 3'te; farklı kullanım sayısı 5101 olan kelimeler, %73,62 oranıyla farklı söz varlığı sıralamasında 1. sırada; deyimler, 736 farklı kullanım sayısı ve %10,62 oranıyla farklı söz varlığı sıralamasında 2. sırada; ikilemeler, 382 farklı kullanım sayısı ve %5,51 oranıyla farklı söz varlığı sıralamasında 3. sırada yer almaktadır. Bunları 4. sırada özel isimler, 5. sırada yöresel ifadeler, 6. sırada ilişki sözler, 7. sırada yansıma sözcükler takip etmektedir. Ünlemler, diğer söz varlıkları ve atasözleri farklı söz varlığı sıralamasında en sonda bulunmaktadır.

Toplam söz varlığını gösteren Tablo 1 ve farklı söz varlığını gösteren Tablo 2 incelendiğinde, iki tablodaki söz varlığı unsurlarının sıralamasının değiştiği görülmektedir. Bunun nedeni, toplam söz varlığında yer alan bazı unsurların kitaplarda çok sık tekrarlanmış olmasıdır. Bu durumun somut örneği aşağıda yer alan Tablo 3'te görülmektedir.

**Tablo 3.** Ökkeş Serisinde En Sık Kullanılan Beş Özel İsim ve Deyim

Özel İsimler	Sıklık	F.S.V	Deyimler	Sıklık	F.S.V
*Ökkeş	4659	1	aklına gel-	70	1
*Hasan	1029	1	içini çek-	39	1
*Bayram	294	1	yolunu tut-	39	1
*Karabaş	193	1	ayağa kalk-	37	1
*Çerçi Yusuf	145	1	canı iste-	34	1

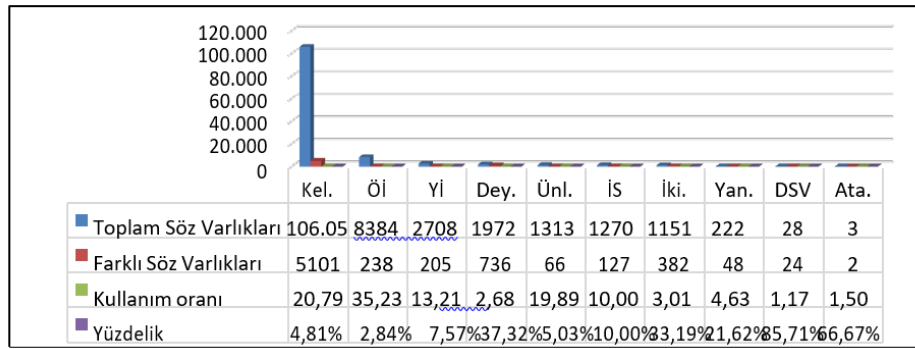
Tablo 3'te özel isimler başlığında yer alan unsurların sıklıklarının, deyimler başlığında yer alan unsurların sıklıklarından daha fazla olduğu görülmektedir. Örneğin, toplam özel isim sayısında 4659 sıklıkla yer alan Ökkeş ismi, farklı özel isim sayısı olarak sadece 1 kez yer almaktadır. Bu durum, Ökkeş serisinin söz varlığıyla çocuk edebiyatında yazılmış diğer eserlerin söz varlıkları karşılaştırıldığında göz önünde bulundurulacaktır.

### 3.3. Toplam ve Farklı Söz Varlığı Unsurları Arasındaki Karşılaştırma

Toplam ve farklı söz varlığı unsurlarının kullanım ve yüzdeler oranı Tablo 4'te verilmiştir.

**Tablo 4.** Toplam ve Farklı Söz Varlığı Unsurları Arasındaki Karşılaştırma

	Toplam Söz Varlığı	Farklı Söz Varlığı	Kullanım Oranı	Yüzde
Kelimeler	106.053	5101	20,79	4,81%
Özel isimler	8384	238	35,23	2,84%
Yöresel İfadeler	2708	205	13,21	7,57%
Deyimler	1972	736	2,68	37,32%
Ünlemler	1313	66	19,89	5,03%
İlişki sözler	1270	127	10,00	10,00%
İkilemeler	1151	382	3,01	33,19%
Yansıma İfadeler	222	48	4,63	21,62%
Diğer Söz Varlıkları	28	24	1,17	85,71%
Atasözleri	3	2	1,50	66,67%



**Şekil 4.** Toplam ve Farklı Söz Varlığı Arasındaki Oransal Karşılaştırma

Tablo 4 ve Şekil 4, Ökkeş serisindeki söz varlığı unsurlarının kullanım oranını ve yüzdeliğini göstermektedir. Kullanım oranı, bir söz varlığı unsurunun kitapta ortalama kaç kez kullanıldığını ifade etmektedir. Yüzdeler ifadesi de farklı söz varlığı sayısının toplam söz varlığı sayısı içindeki yüzdeler oranını ifade etmektedir. Bir kitabın söz varlığındaki kullanım oranının yüksek olması, o kitaptaki söz varlığı çeşitliliğinin az olduğunu ve sık tekrarlamaların yapıldığını göstermektedir. Bir kitaptaki farklı söz varlığı sayısının toplam söz varlığı sayısı içindeki yüzdeliğinin yüksek olması ise o kitaptaki söz varlığı çeşitliliğinin fazla olduğunu göstermektedir. Kullanım oranı ve yüzdeler ifadeleri arasında ters orantı vardır.

Tablo 4 ve Şekil 4 incelendiğinde kelimelerin kitaplardaki kullanım oranının 20,79 olduğu görülmektedir. Bu veri kitaptaki bir kelimenin ortalama 20,79 defa tekrarlandığını göstermektedir. Özel isimlerin kullanım oranı 35,23'tür. Özel isimlerin kullanım oranının yüksek olmasının sebebi Ökkeş isminin 5000'e yakın bir sayıda kullanılmış olmasıdır. Yöresel ifadelerin kullanım oranı 13,21'dir. Deyimlerin kullanım oranı 2,68'dir. Farklı deyim sayısının toplam deyim sayısındaki yüzdeliği ise %37,32'dir. Deyimler, toplam sayı ve kullanım oranına göre çeşitliliği en fazla olan söz varlığı unsurudur. Ünlemlerin kullanım oranı 19,89'dur. İlişki sözlerin kullanım oranı 10'dur. İkilemelerin kullanım oranı 3,01'dir. İkilemeler, deyimlerden sonra çeşitliliği en fazla olan söz varlığı unsurudur. Yansıma sözcüklerinin kullanım oranı 4,63'tür. Farklı yansıma sözcüğü sayısının toplam yansıma sözcüğü sayısındaki yüzdeliği

%21,62'dir. Ökkeş serisindeki yansıma sözcük sayısının diğer kitaplara göre fazla olmasının nedeni olayların çoğunlukla köyde ve doğal çevrede gerçekleşmiş olmasıdır.

### 3.3. Ökkeş Serisi ile Çocuk Edebiyatında Yazılmış Diğer Kitapların Söz Varlıklarının Karşılaştırılması

Ökkeş serisinin diğer kitapların söz varlığıyla karşılaştırılmasında, Baş'ın (2006) ilkökul öğrencilerinin kelime dağarcığını araştırmak için hazırlamış olduğu çalışmadan yararlanılmıştır. Baş'ın (2006) çalışmasında; Talim ve Terbiye Kurulu'nun tavsiye ettiği, 368 kitaptan 483.626 sayılı bir kelime havuzu oluşturulmuştur. Bu kelime havuzundan elde edilen veriler, Ökkeş serisindeki verilerle kıyaslanarak genel bir değerlendirme yapılmıştır.

Baş (2006) çalışmasındaki kelime havuzunu oluştururken özel isimleri ve ikilemeleri, kelimelerin içinde kullanmıştır. Bu kelime havuzundaki verilerle, Ökkeş serisindeki verilerin kıyaslanabilmesi için çalışmada aynı düzenlemeye gidilmiştir. Tablo 5'teki Baş'ın (2006) çalışmasına ait veriler incelendiğinde, tüm kitap türlerindeki ortalama kelime kullanım oranının 12,48 ve ortalama farklı kelime yüzdeliğinin %8,02 olduğu görülmektedir. Tablodaki kelime kullanım oranına göre Baş'ın (2006) incelediği 368 kitaptaki her bir kelime ortalama 12,48 defa kullanılmıştır.

**Tablo 5.** Baş'ın (2006) Çalışmasındaki Kelime Verileri

Çocuk	Toplam Kelime	Farklı Kelime	Kullanım Oranı	Yüzde
Romanlar	97.063	8.488	11,44	8,74%
Hikâyeler	97.232	8.522	11,41	8,76%
Masallar	97.209	6.735	14,43	6,93%
Destanlar	95.788	7.553	12,68	7,89%
Efsaneler	96.334	7.468	12,90	7,75%
TOPLAM	483.626	38.766	12,48	8,02%

Ökkeş serisindeki özel isimler ve ikilemeler, kelimeler grubuna dâhil edildiğinde aşağıda yer alan Tablo 6'daki gibi bir kelime kullanım oranı ve yüzdeliği ortaya çıkmaktadır.

**Tablo 6.** Ökkeş Serisindeki Kelime Verileri

Toplam Kelime Sayısı	Farklı Kelime Sayısı	Kelimelerin Kullanım Oranı	Yüzdellik
115588	5721	20,20	4,95%

Ökkeş serisindeki kelime kullanım oranının (20,20) Baş'ın (2006) çalışmasındaki kelime kullanım oranından (12,48) yüksek olduğu görülmektedir. Farklı kelime yüzdeliği Ökkeş serisinde %4,95 iken Baş'ın (2006) çalışmasında 8,02'dir. Bu veriler, Baş'ın (2006) derlediği kelime havuzundaki kelime çeşitliliğinin Ökkeş serisinden fazla olduğunu göstermektedir. Böyle bir sonucun ortaya çıkmasının nedenlerinden biri, Baş'ın (2006) 368 kitaptan derlediği kelime havuzunu oluşturma biçimidir.

Baş (2006) 483.626 kelimelik bu havuzu oluştururken; kelimeleri her kitabın başından, ortasından ve sonundan sayfalar seçerek toplamıştır. Bunun yanında, kelime havuzunu derlemek için kullandığı her kitabın yazarının, olay örgüsünün, karakterlerinin, mekânlarının

ve zamanlarının farklı olması da Baş'ın (2006) çalışmasındaki kelime kullanım oranının daha düşük olmasını, farklı kelime yüzdeliğinin ise daha yüksek olmasını sağlamıştır.

Ökkeş serisini oluşturan 10 kitabın da aynı yazardan çıkması, kitapların olay örgülerinin benzer olması, kitaplardaki olayların benzer mekân ve zamanda gerçekleşmesi, kitaplarda sürekli aynı karakterlerden bahsedilmesi; Ökkeş serisindeki kelime kullanım oranının daha yüksek olmasına neden olmuştur. İki çalışmadaki kelime kullanım oranları ve farklı kelime yüzdelikleri arasındaki farkın nedeni aşağıdaki Tablo 7'de daha iyi görülebilir.

**Tablo 7.** Ökkeş Serisinde ve Baş'ın (2006) Listesinde En Sık Kullanılan On Kelime

Baş'ın (2006) kelime listesi	Sıklık	Ökkeş Serisinin Kelime Listesi	Sıklık
bir	1938	Ökkeş	4659
de/da	1367	de-	3186
ol-	1237	de/da	2625
bu	1183	bir	2288
o	1157	o	1620
de-	819	bu	1560
gel-	802	mı/mi/mu/mü	1504
ben	775	ol-	1427
ve	773	ben	1316
ne	749	gel-	1290
Toplam	10800	Toplam	21475

Tablo 7'de, Baş'ın (2006) kelime havuzunda en sık kullanılan 10 kelime toplamının 10.800, Ökkeş serisinde en sık kullanılan 10 kelime toplamının 21.475 olduğu görülmektedir. En sık kullanılan 10 kelime toplamı arasındaki bu fark; Baş'ın (2006) derlediği kelime havuzundaki ortalama kelime kullanım oranının (12,48) ve farklı kelime yüzdeliğinin (%8,02), Ökkeş serisindeki kelime kullanım oranından (21,43) ve farklı kelime yüzdeliğinden (%4,95) daha iyi seviyede olmasındaki başlıca sebeptir. Ökkeş serisindeki en sık kullanılan 10 kelimenin toplamı, Baş'ın (2006) çalışmasındaki en sık kullanılan 10 kelimenin toplamı seviyesine indirildiğinde; Ökkeş serisindeki kelime kullanım oranının ve farklı kelime yüzdeliğinin Baş'ın (2006) çalışmasındakiyle yakın seviyeye geleceği varsayılmaktadır. Bu varsayım her iki çalışmadaki deyimlerin ve ikilemelerin; kullanım oranları ve yüzdelikleri incelenerek daha somut hâle getirilebilir.

**Tablo 8.** Ökkeş Serisindeki ve Baş'ın (2006) Çalışmasındaki Deyim Verileri

Çalışmalar	Toplam Deyim Sayısı	Farklı Deyim Sayısı	Kullanım Oranı	Yüzde
Baş'ın Kelime Havuzu	3933	1919	2,05	%48,79
Ökkeş Serisi	1972	736	2,68	%37,32

Tablo 8 incelendiğinde Baş'ın (2006) kitaplardan derlediği deyimlerin kullanım oranının 2,05, farklı deyim sayısının toplam deyim sayısı içindeki yüzdeliğinin ise %48,79 olduğu görülmektedir. Ökkeş serisindeki deyimlerin kullanım oranının 2,68, farklı deyim sayısının toplam deyim sayısı içindeki yüzdeliği ise %,37,32'dir. Verilere göre Ökkeş serisindeki deyim çeşitliliği, Baş'ın (2006) kitaplardan derlediği deyimlerin çeşitliliğine yakındır.



**Tablo 9.** Ökkeş Serisindeki ve Baş'ın (2006) Çalışmasındaki İkileme Verileri

Çalışmalar	Toplam İkileme Sayısı	Farklı İkileme Sayısı	Kullanım Oranı	Yüzde
Baş'ın Kelime Havuzu	2507	961	2,61	%38,33
Ökkeş Serisi	1151	382	3,01	%33,19

Tablo 9 incelendiğinde, Baş'ın (2006) kitaplardan derlediği ikilemelerin ortalama kullanım oranının 2,61 ve farklı ikileme sayısının toplam ikileme sayısı içindeki ortalama yüzdeliğinin %38,33 olduğu görülmektedir. Ökkeş serisinin ikileme kullanım oranı 3,01 ve farklı ikileme sayısının toplam ikileme sayısı içindeki yüzdeliği %33,19'dur. Ökkeş serisindeki ikileme çeşitliliği, Baş'ın (2006) kitaplardan derlediği ikilemelerin çeşitliliğine yakındır.

### 3.4. Ökkeş Serisinin Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda Yer Alan Söz Varlığı Kazanımlarına Göre İncelenmesi

Tablo 10, Talim ve Terbiye Kurulunun ilkökul düzeyi için belirlediği Türkçe Dersi Öğretim Programı'ndaki (MEB, 2022) söz varlığı kazanımlarını göstermektedir.

**Tablo 10.** Türkçe Dersi Öğretim Programı Söz Varlığı Kazanımları

Sınıf Düzeyi	Kazanımlar
2. sınıf	T.2.3.8. Kelimelerin zıt anlamlılarını tahmin eder. T.2.3.9. Kelimelerin eş anlamlılarını tahmin eder.
3. sınıf	T.3.3.8. Kelimelerin zıt anlamlılarını bulur. T.3.3.9. Kelimelerin eş anlamlılarını bulur. T.3.3.10. Eş sesli kelimelerin anlamlarını ayırt eder.
4. sınıf	T.4.3.7. Kelimelerin zıt anlamlılarını bulur. T.4.3.8. Kelimelerin eş anlamlılarını bulur. T.4.3.9. Eş sesli kelimelerin anlamlarını ayırt eder. T.4.3.10. Okuduğu metindeki gerçek, mecaz ve terim anlamlı sözcükleri belirler. T.4.3.12. Bağlamdan yararlanarak bilmediği kelime ve kelime gruplarının anlamını tahmin eder.

Program'da 2. sınıf düzeyinde iki, 3. sınıf düzeyinde üç, 4. sınıf düzeyinde altı olmak üzere toplam 11 kazanım bulunmaktadır.

Aşağıda yer alan Tablo 11 Ökkeş serisinde mecaz anlamda kullanılan ifadeleri göstermektedir. Bu ifadeler, Tablo 10'daki "T.4.3.10. Okuduğu metindeki gerçek, mecaz ve terim anlamlı sözcükleri belirler" kazanımına göre aşağıda değerlendirilmiştir.

**Tablo 11.** Ökkeş Serisindeki Mecaz Anlamlı İfadeler

Söz varlığı	Söz varlığı	Söz varlığı	Söz varlığı	Söz varlığı
dayanabil-	savaş-	atlat-	git-	sayıl-
yan-	yak-	ayak+altı	hafifle-	say-
yapıştır-	acı	bağla-	ısır-	sık-

**Tablo 11.** Devam

dal-	başı+önünde	bağlı	ileri+gelen	susa-
tatlı	bir+ağızdan	balık+istifi	iyi+kalpli	sürükle-
aldır-	can+sıkıntısı	bayıl-	kör+topal	tara-
yapış-	durup+dinlen-	boş	kapıl	taşlama
bayıl-	ekmek+kapısı	büyüle-	kapla-	tatmak
aslan	gözü+açık	büyüt-	keskin	ters
bit-	hep+birden	canı+sıkın	kıvrır-	tutabil-
kuyruk	kavur-	çarp	kopmak	tüken-
patla-	parala-	çırpın-	kotar-	yar-
sarı-	söyle-	dar	köpür-	yağmur
yala-	sulu+göz	dayandır-	kör	yanaş-
kır-	uç-	denk	kudur-	yol
öl-	yanık	din-	mihla-	yumuşak
çatla-	yol+boyu	doğ-	numara	yut-
dağ+başı	ağır	dolaş-	okkalı	yüklen-
dayan-	aklı+başında	döndür-	paralan-	zıkkım
kıy-	alın+teri	el+altında	parla-	
saf	ateş	erit-	sallan-	

Serideki toplam mecaz anlamlı ifade sayısı 296, farklı mecaz anlamlı ifade sayısı 106'dır. Mecaz anlamlı ifadelerin kullanım oranının 2,79 ve farklı mecaz anlamlı ifade sayısı yüzdeliğinin %35,81'dir. Ökkeş serisindeki mecaz anlamlı ifade çeşitliliğinin iyi düzeyde olduğu söylenebilir.

**Tablo 12.** Ökkeş Serisindeki Eş Sesli Kelimeler

Eş sesli kelime	Eş sesli kelime	Eş sesli kelime	Eş sesli kelime	Eş sesli kelime	Eş sesli kelime
aç	at	düş	in	saç	yağ
ağ	bağır	el	kaç	sağ	yakın
ak	bas	et	kap	sal	yan
al	ben	geç	kar	sol	yaş
alın	bin	geri	kazan	şiş	yaz
an	boz	gez	kır	taş	yemek
ara	çay	göz	kırk	uç	yıl
art	dal	güç	kız	ulu	yol
asıl	diz	gül	koru	üst	yüz
aş	don	iç	koy	var	

Tablo 12'de yer alan eş sesli kelimeler, Tablo 10'da bulunan "T.4.3.9. Eş sesli kelimelerin anlamlarını ayırt eder." kazanımına göre incelenmiştir. Ökkeş serisinde 59 adet eş sesli kelimenin kullanıldığı görülmektedir.



Ökkeş serisinde yer alan deyimler Tablo 10'da yer alan "T.4.3.11. Deyim ve atasözlerinin metnin anlamına katkısını kavrar." kazanımına göre incelenmiştir. İnceleme sonucunda toplam deyim sayısının 1972 ve farklı deyim sayısının 736 olduğu tespit edilmiştir. Çalışmanın önceki kısmında deyimlerin yeterlilik düzeyi, çocuk edebiyatı alanında yazılmış 368 kitapla kıyaslanmış ve sonuç Ökkeş serisinde yer alan deyimlerin çeşitlilik düzeyinin yeterli olduğunu göstermiştir. Ökkeş serisi atasözü kullanımı açısından yeterli düzeyde değildir. Kitap serisinde toplam 3 atasözü kullanılmıştır.

**Tablo 13.** Ökkeş Serisindeki Eş Anlamlı Kelimeler ve Karşılıkları

Kelime	Eş anlamlısı	Kelime	Eş anlamlısı	Kelime	Eş anlamlısı
ak	beyaz	endişe	kaygı	müjde	muştu
akıl	us	fayda	yarar	nefes	soluk
aksi	ters	fazla	çok	neşe	sevinç
al	kırmızı	gayret	çaba	öbür	diğer
alt	dip	güç	kuvvet	tür	çeşit
anahtar	kilit	ıslak	yaş	ufak	küçük
anı	hatıra	ihtiyar	yaşlı	vakit	zaman
arka	geri	isim	ad	vazgeç-	cay-
büyük	iri	ivedi	tez	yanıt	cevap
cenk	savaş	kabahat	suç	yel	rüzgar
defa	kez	kafa	baş	yemek	aş
diri	sağ	kaygı	tasa	yit-	kaybol-
doktor	hekim	kent	şehir	yürek	kalp
düş	rüya	kuşku	şüphe	yüz	surat
komik	gülünç	küçük	ufak	zayıf	cılız
emmi	amca	fena	kötü	civar	yöre
yabancı	el	mevdan	alan		

Tablo 13'te Ökkeş serisinde kullanılan eş anlamlı kelimeler gösterilmiştir. Tabloda 100 adet eş anlamlı kelime bulunmaktadır. Bu eş anlamlı kelimeler cümle içinde anlamları tahmin edilecek şekilde yer almıştır. Bu özellikler Ökkeş serisinin Tablo 10'da yer alan "T.2.3.9. Kelimelerin eş anlamlılarını tahmin eder." ve "T.4.3.8. Kelimelerin eş anlamlılarını bulur." kazanımlarını karşıladığı söylenebilir.

Aşağıda yer alan Tablo 14'te Ökkeş serisinde kullanılan zıt anlamlı kelimeler gösterilmiştir. Tabloda Ökkeş serisinde kullanılan birbirinin zıt anlamlısı 178 kelime bulunmaktadır. Ökkeş serisindeki zıt anlamlı kelimeler öğrencilerin seviyesine uygun kullanılmışlardır.

**Tablo 14.** Ökkeş Serisindeki Zıt Anlamlı Kelimeler

Kelime	Zıt Anlamlısı	Kelime	Zıt Anlamlısı	Kelime	Zıt Anlamlısı	Kelime	Zıt Anlamlısı
yeni	eski	gel-	git-	dert	çare	iniş	yokuş
yaramaz	uslu	evet	hayır	dar	geniş	ince	kalın
var	yok	erken	geç	çık-	topla-	başla-	bitir-
üzüntü	sevinç	erkek	kadın	çık-	in-	azal-	çoğal-
üret-	tüket-	eksik	fazla	çalışkan	tembel	az	çok
uzun	kısa	düz	eğri	ciddi	şaka	ayrı	bitişik



Tablo 14. Devam

uzak	yakın	düz	ters	canlı	ölü	aydınlık	karanlık
uza-	kısal-	tanıdık	el	büyük	küçük	alt	üst
usta	acemi	tam	eksik	bul-	kaybet-	alıcı	satıcı
unut-	hatırla-	taban	tavan	boş	dolu	alçak	yüksek
ufak	iri	şişman	zayıf	biriktir-	harca-	al-	ver-
ilk	son	soru	cevap	bin-	in-	akşam	sabah
ileri	geri	sıcak	soğuk	beyaz	kara	akıllı	deli
ihtiyar	genç	sevin-	üzül-	batı	doğu	ağla-	gül-
iç	dış	sert	yumuşak	önce	sonra	ağır	hafif
ıssız	kalabalık	sağlam	bozuk	ön	arka	açık	kapalı
ıslak	kuru	sağ	sol	neşe	üzüntü	aç-	tok
hızlı	yavaş	saf	kurnaz	kolay	zor	acı-	doy-
hayat	ölüm	dost	düşman	kaybet-	kazan-	acı	tatlı
giriş	çıkış	donuk	parlak	kaba	nazik		
gir-	çık-	doldur-	boşalt-	iyilik	kötülük		
gerçek	hayal	doğru	yanlış	iyi	kötü		
genç	yaşlı	diri	ölü	it-	çek-		

Zıt anlamlı kelimelerin kitaplarda yer alma sayısına ve cümle içinde kullanılma biçimlerine bakarak Ökkeş serisinin Tablo 10'da yer alan "T.2.3.8. Kelimelerin zıt anlamlılarını tahmin eder.", "T.3.3.8. Kelimelerin zıt anlamlılarını bulur.", "T.4.3.7. Kelimelerin zıt anlamlılarını bulur." kazanımlarını karşıladığı söylenebilir.

#### 4. Tartışma ve Sonuç

Çalışmanın bu kısmında Ökkeş serisinin söz varlığından elde edilen bulgular araştırma soruları doğrultusunda başlıklar hâlinde sonuca bağlanmıştır.

##### 4.1. Ökkeş Serisinin Söz Varlığı Unsurları Açısından Değerlendirilmesi

Zihnimizdeki duygu ve düşüncelerin temsilcisi olan kelimeler, bir dilin en temel birimleridir. Bir bireyin kelime dağarcığının gelişiminde, çocukluk dönemi önemlidir. Çocukların kelime dağarcıklarının zenginleştirilmesi, iletişim kurarken kullanacakları temel dil becerileri ile de yakından ilgilidir. Çocukların kelime dağarcıklarının zenginleştirilmesi, onlara sağlanacak ortam ve materyallerle mümkün olacaktır. Ana dilinin kelime hazinesine ve çocukların gelişim özelliklerine uygun olarak hazırlanmış kitaplar, kelime dağarcıklarını zenginleştirecektir (Karatay, 2007).

Ökkeş serisinin söz varlığının büyük bir kısmını kelimeler oluşturmaktadır. Ökkeş serisinde yer alan kelimeler, isimler ve fiiller olmak üzere iki ana kategoriye ayrılmış; isimler ayrıca, kavram isimleri ve isim soylu kelimeler olmak üzere ele alınmıştır. Ökkeş serisini oluşturan 10 kitabın farklı olay örgülerine sahip olması kavram isimlerinin de farklılaşmasını sağlamıştır. Kavram isimleri, farklı kelime sayısının %49,3'ünü, farklı söz varlığı sayısının

%36,3'ünü oluşturmaktadır. Ökkeş serisi, çocukların günlük hayatında karşılaşacakları kavramlara ait çokça kelime barındırmaktadır.

İsim soylu kelimelerden olan sıfat, zamir, zarf ve edatlar cümle kurulumu için yardımcı unsurlardır, iletişimdeki anlama ve anlatma süreçleri için de büyük bir öneme sahiptir. Ökkeş serisindeki isim soylu kelimeler farklı kelime sayısının %18,9'unu, farklı söz varlığı sayısının %13,9'unu oluşturmaktadır. Seride yer alan ve çocukların günlük konuşma dilinde sık karşılaşmadıkları mahsus, nitekim, ne denli, boyuna, alabildiğine, ivedi, çalakaşık gibi isim soylu kelimeler çocukların söz varlığını zenginleştirecek niteliktedir. Baş'a (2010) göre; kitapların söz varlığının nicelikten öte nitelik olarak zengin olması gerekmektedir.

Türkçe fiiller açısından zengin bir söz varlığına sahiptir. Betimlemeden çok eylemi öne çıkaran söylemler, fiiller aracılığıyla oluşturulurlar. Serinin başkahramanı Ökkeş'in kitaplarda; satıcılık, balıkçılık, tamircilik, dolmuşçuluk, denizcilik, kapıcılık, avcılık, bahçıvanlık gibi işlerde maceralar yaşaması Ökkeş serisindeki fiillerin çeşitlilik göstermesini sağlamıştır. Fiiller, farklı kelime sayısının %31,7'sini, farklı söz varlığı sayısının %23,4'ünü oluşturmaktadır.

Söz varlığı unsurları içinde yer alan deyimler, bir toplumun kültürünün kuşaktan kuşağa aktarılmasını sağlayan önemli yapılardır. Deyimler, çocuğun içinde bulunduğu toplumun kültürünü ve yaşam biçimini tanımaya yardımcı olur. Edebi eserler çocukların günlük hayatta sık karşılaşmadıkları deyimleri tanımalarına ve iletişimde kullanmalarına olanak sağlar. Edebî eserlerde kullanılan deyimler, çocukların gelişim seviyesine uygun olmalıdır (Barutçu ve Açık, 2018). Ökkeş serisinde kullanılan deyimler çeşitlilik göstermekte, farklı söz varlığının %10,62'sini oluşturmaktadır. Ökkeş serisinde, çocukların neredeyse her durum ve olay karşısında kullanabilecekleri bir deyim bulunmaktadır. Bu da çocukların iletişimde kendilerini daha rahat ifade etmelerini sağlayacaktır.

İkilemeler; yazılı ve sözlü iletişimdeki ifadelerin gücünü arttıran, cümle içindeki anlamı pekiştiren söz varlığı unsurlarıdır. Çocukların özgün ve işlevsel ikilemelerle tanışması, edebi eserlerden yararlanılması ile mümkündür (Aydın vd., 2021). Ökkeş serisinde kullanılan ikilemelerin aynı, eş anlamlı, yakın anlamlı, zıt anlamlı, anlamlı-anlamlı, anlamlı-anlamsız kelimelerle oluşturulduğu görülmektedir. İkilemeler, farklı söz varlığının %5,51'ini oluşturmaktadır. Ökkeş serisinde kullanılan bu ikilemelerin çocukların ifade gücünü zenginleştireceği söylenebilir.

Edebi eserlerde kullanılan özel isimler, çocukların adını daha önce duymadıkları yerleri, ülkeleri, şehirleri, dilleri, coğrafi şekilleri vb. tanınması açısından oldukça önemlidir. Farklı söz varlığı unsurlarının %3,43'ü özel isimlerden oluşan seri bu açıdan zengin bir içerik sunmaktadır.

Ökkeş serisindeki yöresel ifadeler, farklı söz varlığının %2,96'sını oluşturmaktadır. Seride yöresel ifadelerin sıkça kullanılmasının nedeni, kitaplardaki şahıs kadrosunun farklı yöre insanlarından oluşturulmuş olmasıdır. Çılgın (2007) yöresel ifadelerin kitaplarda fazla oranda kullanılmasının çocukların okuduklarını anlama süreçlerini ve dile ait estetik duygularını

olumsuz etkileyeceğini düşünse de Ökkeş serisini okuyan çocuklar bu ifadeler aracılığıyla farklı yörelere ait ağızları tanıyacak ve kültürel farkındalığa ulaşacaklardır.

Bir toplumun kültürünün ve yaşayış biçiminin yansıması olan ilişki sözlerin, dil öğretiminde önemli bir yeri vardır. Çocukların insan ilişkilerinde kullanacakları ilişki sözleri söz varlığına eklemesi dil gelişimlerine katkı sağlayacaktır (Sis ve Gökçe, 2009). Ökkeş serisinde ilişki sözler çeşitlilik göstermektedir. Ökkeş serisindeki ilişki sözler, toplam söz varlığının %1,83'ünü oluşturmaktadır. Serideki ilişki sözler incelendiğinde, insan ilişkilerinde neredeyse her durum ve olay için kullanılan bir örnek yer aldığı görülmektedir.

Yansıma sözcükler, kitaptaki anlatıma renklilik ve canlılık katarak çocukların kitaba yönelik ilgilerini olumlu yönden etkiler; anlatımı daha görsel ve işitsel hâle getirerek çocukların kitapla bütünleşmesini sağlar (Turan, 2021). Ökkeş serisinde kullanılan yansıma sözcükleri, farklı söz varlığının %0,69'unu oluşturmaktadır. Ökkeş serisi, yazarın dili kullanma şekli ve olay örgüsünün çoğunlukla doğal çevrede geçmesinden dolayı yansıma sözcükleri açısından çeşitlilik göstermektedir.

Edebî metinlerde kullanılan ünlemler, duyguların okuyucuya daha iyi aktarılmasını sağlar. Özellikle çocuk kitaplarında kullanılan ünlemler, çocukların kitapta yaşanan duygu yoğunluğunu daha iyi hissetmelerini sağlar (Gedizli, 2015). Ökkeş serisinde yer alan ünlemler, farklı söz varlığının %0,95'ini oluşturmaktadır. Yazarın günlük konuşma dilini fazlaca kullanması ve serinin başkahramanı olan Ökkeş'in karşılaştığı durumlar karşısında kendince tepkiler vermesi, Ökkeş serisindeki ünlemlerin çeşitli olmasını sağlamıştır.

Atasözleri, bir milletin asırlar sonucunda sahip olduğu deneyim ve bilgileri içinde barındıran söz varlığı unsurlarıdır. Bireylerin erken yaşlarda atasözleriyle tanıştırılması, atasözlerinin gelecek nesillere aktarılması konusunda önem arz etmektedir. Çocukların okudukları edebî eserlerde atasözleriyle karşılaşması dilsel ve kültürel anlamda gelişmelerini sağlayacaktır (Aytan, 2016). Ökkeş serisinde sadece 2 farklı atasözü kullanılmıştır. Bu nedenle, Ökkeş serisi atasözü kullanımı ve çeşitliliği açısından yeterli düzeyde değildir. Metinler ve ders kitapları üzerinde atasözleri ile ilgili yapılan incelemelerde benzer sonuçlar görülmektedir. Sancı Uzun ve Furtun'un (2017) Rize ilinde ilkökul düzeyinde okutulan ders kitapları ile ilgili yaptıkları araştırma sonuçlarına göre dört sınıf düzeyinde okutulan kitapların tümünde toplam 6 atasözü bulunmaktadır. Gökçe'ye (2008) göre çocuk kitaplarında atasözlerinden fazla yararlanılmamasının nedeni atasözlerinin taşıdığı mecaz anlam yapısının çocukların algı ve kavrama düzeyine hitap edememesidir. Atasözlerini yapısal ve anlamsal özelliklerinden dolayı metinlerde sık sık kullanmak mümkün olmamaktadır. Ökkeş serisinde de fazla atasözü bulunmaması bu açıdan beklenen bir sonuçtur.

#### **4.2. Ökkeş Serisinin Söz Varlığının Çocuk Edebiyatı Alanında Yazılmış Diğer Kitapların Söz Varlıkları Açısından Değerlendirilmesi**

Baş (2006) 368 kitaptan derlediği kelime, deyim ve ikileme havuzunu her kitabın başından, sonundan, ortasından sayfalar seçerek oluşturmuştur. Baş'ın (2006) derlemiş olduğu bu söz



varlığı havuzuyla Ökkeş serisinin söz varlığını sayısal olarak karşılaştırmak genel anlamda bilgiler verebilir. Yine de, Ökkeş serisinin söz varlığının sadece nicelik olarak değil nitelik olarak da değerlendirilmesi gerekmektedir.

Bulgular kısmında Ökkeş serisinin söz varlığı, Baş'ın (2006) 368 çocuk edebiyatı kitabından derlediği söz varlığı havuzu ile karşılaştırılmıştır. Ökkeş serisindeki farklı kelime yüzdeliğinin Baş'ın (2006) çalışmasındaki ortalama farklı kelime yüzdeliğinden düşük olduğu gözlemlenmiştir. Ökkeş serisindeki farklı kelime yüzdeliğinin daha düşük olmasında çok sık tekrar eden bazı kelimeler etkili olmuştur. Ökkeş serisinde en fazla kullanılan kelimenin 4659 sıklıkla ve Baş'ın (2006) çalışmasında en fazla kullanılan kelimenin 1938 sıklıkla yer aldığı düşünülürse; iki çalışmadaki farklı kelime yüzdeleri arasındaki farkın doğal olmadığı söylenebilir. Ökkeş serisinin söz varlığı verilerinin karşılaştırılabileceği başka bir çalışma Gökçe'nin (2008) Gülten Dayıoğlu'nun Çocuk Öykülerinde Değer Eğitimi Ve Öykülerin Türkçeye Katkısı adlı çalışmasıdır. Gökçe (2008) bu çalışmasında Gülten Dayıoğlu'nun 12 öykü kitabında yer alan toplam 67 öyküsünü değerler eğitimi ve söz varlığı açısından incelemiştir. Gökçe (2008) çalışmasında, incelediği 67 çocuk öyküsünde toplam kelime sayısını 51814, farklı kelime sayısını 5073 olarak tespit etmiştir. Buradan hareketle Gökçe'nin (2008) söz varlığını incelediği 67 çocuk öyküsünün kelime kullanım oranının 10,21 ve farklı kelime yüzdeliğinin ise %9,79 olduğu sonucu çıkmaktadır. Ökkeş serisindeki kelime kullanım oranı 20,20 ve farklı kelime yüzdeliği %4,95 olarak ortaya çıkmaktadır. Gökçe'ye (2008) göre yazarların eserlerinde aynı kelimeyi belli aralıklarla tekrarlaması olağan bir durumdur. Bu durum yazarların tekrarlama yoluyla kelimenin çocuklar tarafından pekiştirilmesini sağlamış olacaktır.

Bir kitabın kelime haznesini sadece kullanım oranı ve farklı kelime yüzdeliği ile değerlendirmek yanlış olacaktır. Ökkeş serisinin söz varlığı değerlendirilirken sadece niceliğe göre değil niteliğe göre de hareket edilmesi gerekmektedir. Ökkeş serisini oluşturan her kitap farklı konuları ele aldığı için kitaplardaki kelimeler de çeşitlilik göstermiştir. Kitap serisinin başkahramanı olan Ökkeş'in lunaparkta, kurt avında, kapıcılıkta, bahçede, denizde, otoparkta, ormanda, köy meydanında yaşadığı maceralar farklı kelimelerle ve ifadelerle dile getirilmiştir. Bu bakımdan, Ökkeş serisinin kelime çeşitliliği konusunda yeterli düzeyde olduğu söylenebilir.

Ökkeş serisindeki deyim kullanım oranı 2,68 ve farklı deyim yüzdeliği %37,32 olarak ortaya çıkmaktadır. Bu oranlar Gökçe'nin (2008) çalışmasıyla (deyim kullanım oranı 2,08 ve farklı deyim yüzdeliği ise %47,90) benzeşmektedir. Ancak Ökkeş serisindeki farklı deyim yüzdeliğinin, Baş'ın (2006) çalışmasındaki farklı deyim yüzdeliğinden az da olsa düşük olduğu gözlenmiştir. Bu farkın oluşmasındaki neden, tıpkı kelimelerde olduğu gibi yazarın bazı deyimleri fazla kullanmış olmasıdır. Bulgular kısmında yer alan deyimler teker teker incelendiğinde, Ökkeş serisindeki deyimlerin hem nicelik hem de nitelik bakımından çocuk edebiyatı alanında yazılmış diğer kitapların seviyesinde olduğu söylenebilir.

Ökkeş serisindeki farklı ikileme yüzdeliğinin Baş'ın (2006) çalışmasındaki farklı ikileme yüzdeliğinden az da olsa düşük olduğu gözlemlenmiştir. Gökçe'nin (2008) incelediği 67 çocuk öyküsünde ikileme kullanım oranı 2,12 ve farklı ikileme yüzdeliği %47,08'dir. Ökkeş serisindeki ikileme kullanım oranı 3,01 ve farklı ikileme yüzdeliği %33,19'dur. Ökkeş serisinin ikileme kullanımı ve çeşitliliği açısından çocuk edebiyatı alanında yazılmış diğer kitapların seviyesinde olduğu söylenebilir.

Ökkeş serisinde tespit edilen yansıma kelime, ilişki söz, atasözü verileri diğer çalışmalarla karşılaştırıldığında da benzer sonuçlara ulaşılmakta; İzgü'nün çocuk romanı serisinin söz varlığı unsurları açısından yeterli düzeyde örneğe sahip olduğu görülmektedir.

#### **4.3. Ökkeş Serisinin, Talim ve Terbiye Kurulu Türkçe Öğretim Programı'nda Yer Alan Söz Varlığı Kazanımlarına Göre Değerlendirilmesi**

Ökkeş serisinin ilkökul düzeyi Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (MEB, 2022) yer alan söz varlığı kazanımlarını karşılayacak düzeyde eş anlamlı, zıt anlamlı ve eş sesli kelimeler barındırmaktadır.

Ökkeş serisi, yazarın dil ve anlatım biçiminden kaynaklı çok sayıda mecaz anlamlı ifadeye sahiptir. Serinin başkahramanı olan Ökkeş, kitaplarda farklı iş kolları ve uğraşlarla meşgul olmaktadır. Ökkeş serisinde bu iş kollarına ve uğraşılara yönelik çok sayıda terim anlamlı ifade bulunmaktadır. Bu nedenlerden dolayı; Ökkeş serisinin Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (MEB, 2022) yer alan gerçek, mecaz ve terim anlamlı ifadelerle ilgili kazanımı karşıladığı söylenebilir.

Veriler ışığında Ökkeş serisinin deyim kullanımı ve çeşitliliği bakımından Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (MEB, 2022) yer alan ilgili kazanımı karşılamaktadır. Ökkeş serisinin atasözü kullanımı açısından yeterli düzeyde olmadığı görülmektedir ve Türkçe dersinde yer alan ilgili kazanımı karşılamamaktadır.

İlerde yapılacak olan söz varlığı çalışmaları ve çocuk edebiyatı alanında yazılacak eserler için şu önerilerde bulunulabilir:

Söz varlığı çalışmalarında elde edilen nicel veriler, kitapların söz varlığı ile ilgili bilgiler verse de yazarın söz varlığından nitelik olarak nasıl yararlandığını ortaya koymak da önem taşımaktadır. Söz varlığı çalışmalarının bir amacı da yazarın hangi dil ve anlatım biçimini tercih ettiğinin tespiti olmalıdır.

Çocuk edebiyatı alanında kaleme alınacak eserlerde çocukların yaş ve gelişim düzeyine uygun ifadeler yer verilmelidir. Kitaplarda; çocukların günlük konuşma dilinde sık karşılaştıkları, nitelikli söz varlıklarından belli oranda yararlanılması çocukların iletişimde kendilerini ifade etme becerilerini geliştirecektir.

Türkçenin söz varlığının gelecek nesillere aktarılması için çocuk edebiyatı alanında kaleme alınmış eserlerde dilimize sonradan girmiş yabancı kelimeler kullanılmamalıdır. Çocuk

kitaplarının içeriğinde, çocukların anlamını bilemeyeceği kelimeleri açıklayacak sözlüklere yer verilebilir.

Çocuk kitaplarının Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (MEB, 2022) yer alan söz varlığı kazanımlarını karşılama düzeyleri incelenerek eğitimcilerin kullanımına sunulmalıdır. Böylece edebî değer taşıyan nitelikli eserlerin eğitsel amaçla kullanımı kolaylaştırılabilir, çocukların okul dışında da kendilerini dilsel açıdan geliştirmeleri sağlanabilir.

Çocuk edebiyatı ürünlerinden olan Ökkeş serisi çocukların okuması için öğretmen ve velilere önerilebilir.

### **Yazar Katkı Oranları**

Birinci yazar çalışmanın planlanması ve alan yazın taraması sürecini gerçekleştirmiştir. Tüm yazarlar veri toplama sürecine katkı sağlamıştır. Birinci yazar istatistiksel analizleri gerçekleştirmiştir. Tüm yazarlar makalenin yazımına katkı sağlamış ve çalışmanın son hâlini okumuş ve onaylamıştır.

### **Çıkar Çatışma Beyanı**

Yazarlar çalışma kapsamında herhangi bir kurum veya kişi ile çıkar çatışması bulunmadığını beyan etmektedir.

### **Etik Kurul İzin Bilgisi**

"Ökkeş" Çocuk Romanı Serisinin Söz Varlığı ve Sözcük Öğretimi Açısından İncelenmesi" başlıklı çalışma doküman analizi ile gerçekleştirildiği için etik kurul onay belgesine ihtiyaç yoktur.

## Kaynakça

- Akın Aydın, D. (2021). *Melek Özlem Sezer'e ait masal kitaplarının söz varlığı ve içerdiği iletiler açısından incelenmesi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. İbrahim Çeçen Üniversitesi.
- Aksan, D. (2004). *Türkçenin sözcük varlığı* (3. Baskı). Engin Yayınevi.
- Aksoy, A. Ö. (1984). *Deyimler sözlüğü 2* (4. Baskı). Türk Dil Kurumu Basımevi.
- Akyalçın, N. (2007). *Türkçe ikilemeler sözlüğü: tanıklı* (1. Baskı). Anı Yayıncılık.
- Altheide, D. L., & Schneider, B. (1996). Process of qualitative document analysis. *Qualitative Media Analysis*, 2, 39-74.
- Anaz, Z. (2018). *Mavisel Yener'in çocuk edebiyatı yapıtlarının dil özellikleri, söz varlığı, anlatım teknikleri ve dil yapı özellikleri bakımından incelenmesi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Mustafa Kemal Üniversitesi.
- Aydın, İ., Öksüz, Ö., & Çelebi, A. (2021). Çocuk kitaplarında yansıma, ikileme ve pekiştirme sözcük görünümleri. *Uluslararası Anadolu Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(3), 923-945. <https://doi.org/10.47525/ulasbid.939363>
- Aytan, T. (2016). Türk çocuk edebiyatı üzerine bir söz varlığı çalışması: atasözleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 45(210), 425-445.
- Barutçu, T., & Açıık, F. (2018). Çocuk edebiyatı ürünlerinde yer alan deyimlerin kültür aktarımındaki rolü ve Türkçe ders kitaplarındaki deyimlerle örtüşme düzeyi. *Bilig*, (86), 183-209.
- Baş, B. (2006). *1985-2005 yılları arasında çocuk edebiyatı sahasında yazılmış tahkiyeli metinlerin söz varlığı üzerine bir araştırma* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Baş, B. (2010). Söz varlığının oluşumu ve gelişiminde çocuk edebiyatının rolü. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 27, 137-159.
- Çetin, M. A. (2015). *Emine İşımsu romanları üzerine bir inceleme (1980-2013)* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Çılgın Sınar, A. (2007). *Çocuk edebiyatı*. Morpa Kültür Yayınları.
- Gedizli, M. (2015). Türkçede ünlemler ve temel işlevi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(36), 126-134. <http://doi.org/10.17719/jisr.2015369494>
- Genç, G. E. (2019). *1960 kuşağı yazarlarından Muzaffer İzgü'nün öykülerinde mizah* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Gökçe, B. (2008). *Gülten Dayıoğlu'nun çocuk öykülerinde değer eğitimi ve öykülerin Türkçeye katkısı* [Yayımlanmamış doktora tezi]. İnönü Üniversitesi.
- Günay, D. (2013). *Dil ve iletişim*. Papatya Yay.
- Kaplan, K. (2017). Muzaffer İzgü'nün kitaplarındaki söz sanatlarının metni anlama ve anlatmadaki yeri. *Uluslararası Türkoloji Araştırmaları ve İncelemeleri Dergisi*, 2(2), 58-69.
- Karatay, H. (2007). Kelime öğretimi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(1), 141-153.

- Kılıç, B. S., & Yılmaz, O. (2018). Fakir Baykurt'un masallarında değer eğitimi ve masalların Türkçe eğitimine katkısı. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 7(2), 1104-1125. <http://dx.doi.org/10.7884/teke.4155>
- Korkmaz, Z. (2009). *Türkiye Türkçesi grameri: (Şekil Bilgisi)* (3. Baskı). Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2022). *İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı*. Ankara.
- Pekaslan Özdaş, S. (2018). Muzaffer İzgü'nün Ökkeş adlı roman serisinin değerler eğitimi ile şekil ve içerik özellikleri açısından incelenmesi. *AKRA Kültür Sanat ve Edebiyat Dergisi*, 6(15), 193-228. <https://doi.org/10.31126/akrajournal.412751>
- Sancı Uzun, D., & Furtun, S. (2017). İlkokul Türkçe ders kitaplarının atasözleri açısından değerlendirilmesi ve etkinlik önerileri. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, (63), 665-684.
- Turan, D. (2021). Çocuk yazını çevirisinde ses yansımaları. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih Coğrafya Fakültesi Dergisi*, 61(2), 1222-1245. <http://doi.org/10.33171/dtcfjournal.2021.61.2.25>
- Türk Dil Kurumu (t.y.). *Güncel Türkçe Sözlük*. 10 Mart 2022 tarihinde <https://sozluk.gov.tr/> adresinden edinilmiştir.
- Yardelen, D. (2019). *Ceyhun Atuf Kansu'nun "balım kız dalım oğul" adlı eserinin söz varlığı* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Kafkas Üniversitesi.
- Yıldırım Bilgen, D., & Nurlu, M. (2017). Çocuk edebiyatı alanındaki eserlerin temel söz varlığına ilişkin karşılaştırmalı bir inceleme. *Turkish Studies*, 12(4), 585-602. <https://doi.org/10.7827/turkishstudies.11322>
- Yıldırım, A. (1999). Nitel araştırma yöntemlerinin temel özellikleri ve eğitim araştırmalarındaki yeri ve önemi. *Eğitim ve Bilim*, 23(112), 7-17.



## Extended Summary

### 1. Introduction

Children's books are materials that enhance children's sensitivity to their native language, enrich their vocabulary, and enable them to use language in the best possible way. Therefore, the extent to which children's books reflect the cultural structure of society, their use of the nuanced structure of the language, and their vocabulary level become increasingly important (Yıldırım Bilgen & Nurlu, 2017). Studies carried out on the vocabulary of children's literature play a very important role since they help educators and parents in selecting appropriate books for children by revealing the vocabulary level of these books. The present study focuses on the significance of children's books in vocabulary development. To this end, the vocabulary level of Muzaffer İzgü's children's book series "Ökkeş" and its alignment with the vocabulary gains in the Turkish Language Curriculum have been investigated.

The present study aims to determine the level of Muzaffer İzgü's "Ökkeş" series in terms of enhancing children's vocabulary. For this purpose, the following research questions were addressed:

1. What vocabulary elements are present in Muzaffer İzgü's "Ökkeş" series?
2. What is the level of diverse vocabulary use in Muzaffer İzgü's "Ökkeş" series?
3. How does the vocabulary in Muzaffer İzgü's "Ökkeş" series compare to other children's literature?
4. How well does the vocabulary in Muzaffer İzgü's "Ökkeş" series meet the vocabulary gains in the Turkish Language Curriculum (MEB, 2022)?

### 2. Method

The present study uses the document analysis method, a qualitative research approach. Various researchers have addressed the document analysis process in different ways. Altheide's (1996) document analysis method was utilized to uncover and analyze the data.

The material for this study consists of the ten-book series "Ökkeş" by Muzaffer İzgü. The original edition published by Özyürek Publishing in 2019 was used.

The "Ökkeş" series was procured and digitized. Vocabulary elements such as words, proper names, idioms, proverbs, reduplications, onomatopoeic words, relational words, regional expressions, interjections, and other vocabulary elements were identified as primary analysis areas. The Simple Concordance Program 4.07 ([www.textworld.com/scp](http://www.textworld.com/scp)) software was used to classify the coded data from the text file according to the analysis areas.

To compare the vocabulary of the "Ökkeş" series with other children's books, Baş's (2006) vocabulary pool, which was derived from 368 children's books, was used. In the final stage, the vocabulary of the "Ökkeş" series was evaluated and interpreted in terms of the vocabulary gains in the Turkish Language Curriculum.



### 3. Findings, Discussion and Results

The “Ökkeş” series contains some expressions not commonly found in children’s books, such as “mahsus,” “nitekim,” “ne denli,” “boyuna,” “alabildiğine,” “ivedi,” “el (yabancı),” “muştı,” and “yitir-”. Moreover, regional and colloquial expressions are present in the series. The use of regional expressions, without overuse, can help children recognize different pronunciations in their native language and become aware of cultural diversity.

The words in the “Ökkeş” series are categorized into two main groups: nouns and verbs. Nouns are further divided into concept nouns and noun-based words. Concept nouns make up 49.3% of the different words and 36.3% of the different vocabulary. The series contains many words related to concepts children encounter in daily life. Noun-based words exhibited considerable diversity, constituting 18.9% of the different words and 13.9% of the different vocabulary. Verbs make up 31.7% of the different words and 23.4% of the different vocabulary. The idioms used in the “Ökkeş” series are diverse, constituting 10.62% of the different vocabulary. The series contains idioms children can use in almost any situation, helping them express themselves more comfortably. Reduplications in the “Ökkeş” series are formed with identical, synonymous, near-synonymous, antonymous, meaningful-meaningful, and meaningful-meaningless words, constituting 5.51% of the vocabulary diversity. These reduplications can enhance children’s expressive abilities. Proper nouns make up 3.43% of the vocabulary diversity elements. Regional expressions constitute 2.96% of the vocabulary diversity. While Çılgın (2007) suggests that excessive use of regional expressions can negatively affect children’s comprehension and aesthetic feelings towards the language, the children who read the “Ökkeş” series will recognize dialects from different regions and achieve cultural awareness. Relational words make up 1.83% of the total vocabulary. The relational words in the series cover examples for nearly every situation and event in human relationships. Onomatopoeic words constitute 0.69% of the different vocabulary. Interjections make up 0.95% of the different vocabulary. The author’s extensive use of everyday speech and the protagonist Ökkeş’s unique reactions to situations contribute to the variety of interjections. The “Ökkeş” series contains only two different proverbs, indicating insufficient use and variety of proverbs.

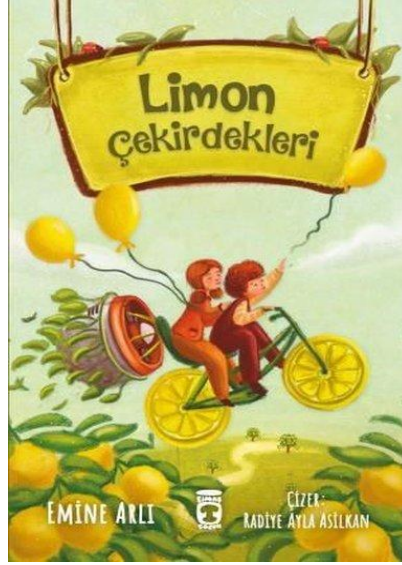
In the results section, the vocabulary of the “Ökkeş” series was compared to the one compiled by Baş (2006) from 368 children’s literature books. It was observed that the percentage of different words in the “Ökkeş” series was lower than the mean percentage of different words in Baş’s (2006) study. Evaluating a book’s vocabulary only by usage rate and percentage of different words would be incorrect. The vocabulary of the “Ökkeş” series should be evaluated not only quantitatively but also qualitatively. Each book in the series addresses different topics, resulting in a diverse vocabulary. The protagonist Ökkeş’s adventures in different settings such as the amusement park, wolf hunt, janitorship, garden, sea, parking lot, forest, and village square are expressed with different words and phrases. Thus, the “Ökkeş” series is considered sufficient in terms of vocabulary diversity.

The "Ökkeş" series contains synonymous, antonymous, homonymous, and metaphorical words that meet the vocabulary gains in the primary school Turkish Language Curriculum (MEB, 2022). Considering the results achieved, the "Ökkeş" children's novel series can be recommended to educators and parents as a suitable option for children's reading.



# Journal of Children's

LITERATURE & LANGUAGE  
EDUCATION



## Limon Çekirdekleri \*

Nurullah AYKAÇ\*\*

Çocukluk dönemi, bebeklik ve ergenlik arasındaki gelişme dönemi veya bakım, korunma gibi temel ihtiyaçlarının karşılanması gerektiği 0-18 yaş arası dönem olarak kabul edilir. Bu dönem aralığında, gelişimi devam eden çocuk için ailede, eğitim ortamlarında ve sosyal ortamlarda çeşitli faaliyetler gerçekleştirilir. Buradaki amaç çocuğun yaş ve dönem özelliklerine uygun bir gelişme göstermesidir. Çocukların gelişimine ve eğitime katkı sunabilmek için yapılan sistemli faaliyetlerden biri de onlara yönelik eserler ortaya koymak ve bu eserler aracılığı ile onlara hitap etmektir. Çocuk edebiyatı olarak adlandırılan bu alandaki eserler, genel olarak çocuklar için oluşturulmuş olduğu için bu eserlerin, onların dönem özelliklerine uygun olması aynı zamanda onların zihinsel, duygusal, sosyal ve dilsel gelişimlerinde katkı sunması beklenir. Bu özelliklerin yanı sıra çocuk edebiyatı eserlerinin, toplumun geçmişten günümüze

\*Emine ARLI, Timaş Çocuk Yayınları

\*\* Dicle Üniversitesi, Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi, Diyarbakır, Türkiye, nurullahaykac@gmail.com



taşıdığı tarihi birikime, milli, manevi ve her türlü insani değerlere ters düşmeyecek içeriklere yer vermesi gerekir. Böylece inanç, kültür, değerler gibi maddi ve manevi birikimlerin tümünü kapsayan, sahip çıkan ve gelecek nesillere aktarımını yapan bir yapıda olmalıdır.

Çocuk edebiyatı eserleri, ifadeden de anlaşılacağı üzere çocuklar için oluşturulmuş edebiyattır. Dolayısıyla hem *çocuk* hem de *edebiyat* kavramlarının özelliklerine uygun olması aynı zamanda *çocuk edebiyatı* olarak adlandırılan akademik bir disiplin alanının özelliklerine uygun olması gerekmektedir. Bu özellikler; kitabın kapağı, içerikteki resimler, dil, üslup, seçilen kelimeler gibi eserin bütün dış ve iç özelliklerini kapsamaktadır. Bunların yanı sıra çocuğa görelilik olarak adlandırılan ve hitap edilen çocuğun dönem özelliklerine uygun içeriğin ve anlatımın sağlanması da gerekir. Çocuğa göreliliğin sağlanmasıyla çocuk gelişimi, psikolojisi, algılaması kısacası çocuk gerçekliği göz önünde bulundurulur. Bu şekilde hazırlanan eserin, çocuğa ve çocuğun âlemine hitap edebilmesi sağlanmış olur.

Çocuklar için oluşturulmuş eserlerin önemli bir işlevi de dini, tarihi, kültürel birikimi ve çeşitli insani değerleri işlemesidir. Böylece çocukların farkındalıkları sağlanırken söz konusu birikimlerin gelecek kuşaklara aktarımı da sağlanır. Bu çerçevede üzerinde durulması gereken, uygun bir üslupla çocuklara aktarılması gereken önemli bir konu da Filistin'dir. Gazze'deki insanların, kendi evlerine ve topraklarına sahip çıkma çabası ve bu mücadelede kundaktaki bebekten yaşlı kişilere kadar bütün Filistinlilerin yaşadıkları sıkıntılar, dolayısıyla İsrail devletinin zulmü büyüklerin gündeminde olması gerektiği kadar çocukların da gündeminde olmalıdır. Burada dikkat edilmesi gereken husus çocuklara bu gerçekleri, onların buldukları yaş ve dönem özelliklerine uygun bir üslupla anlatmaktır. Farkındalık ve bilinçlenmenin uygun ve etkili bir şekilde yapılabilmesi çocuk gerçekliğinin göz önünde bulundurulmasıyla daha etkili olacağı düşünülmektedir. Bu nedenle çocuğa görelilik ilkelerine göre hazırlanmış ve söz konusu konuyu işleyen çocuk edebiyatı eserlerinin olması önemli görülmektedir.

İfade edilen özelliklerde ve çocuklara hitap edebilen etkili eserlerden biri de Emine Arlı tarafından kaleme alınan "*Limon Çekirdekleri*" kitabıdır. Timaş Çocuk tarafından Mayıs 2024'te 2. baskısı yapılan kitabın çizimleri Radiye Ayla Asilkan tarafından yapılmıştır. Limon Çekirdekleri ismi, Filistin'de sık olarak yetiştirilen limon meyvesinden dolayı seçilmiştir. Limon tıpkı zeytin ve incir gibi Filistin ile özdeşleşen tarım ürünlerindedir. Verimli ve bereketli topraklar üzerinde huzurlu, mutlu ve refah dolu zamanları da temsil eden bu ürünlere günümüzde farklı anlamlar da yüklenmiştir. Yani söz konusu üç meyve, Filistin coğrafyasında yetiştirilen sıradan üç meyveden ziyade, artık birer simgedirler. Kuran-ı Kerim'de geçmesi hasebiyle incir ve zeytine ayrı bir önem atfedilir. Buradan hareketle incire inanç ile ilgili, zeytine umut ve barış ile ilgili, limona da direniş ve mücadele ile ilgili çeşitli anlamlar yüklenmiştir. Nitekim Filistin konulu birçok edebi eser ve sinema filmlerinde bunu görmek mümkündür. Dolayısıyla "*Limon Çekirdekleri*" isminin de özellikle seçildiği düşünülmektedir.

Kitap, derste "Hangi ülkenin neleri meşhur?" sorusuna verilen cevaplarla başlıyor. Farklı ürünler ve yetiştirildiği coğrafyalar anlatılırken dersin öğretmeni, en güzel limonların yetiştirildiği şehre gelince hüzünlenir: "*Limonları çok güzeldi ama artık o şehir haritada yer almıyor. Yani varsa bile, kimse onun ve içindekilerin başına ne geldiğini bilmiyor. Kayıp Limon Şehri.*" der. İşte bu dersten sonra bir grup çocuk, "*Bir şehir nasıl yok olabilir ki?*" merakıyla kayıp şehrin peşine düşerler. Yakın çevrelerinden başlayarak bu şehrin hangi şehir olduğu ve nerede olduğunu

bulmaya çalışırlar. Böylece çocuklar için gizemli, büyükler için büyük derslerle dolu bir macera başlar.

Aile büyüklerine danışan çocuklar, aşağı yukarı aynı cevabı alırlar. Soruyu duyan kişiler hüznün ve mahcubiyetle: *“Çook uzun zaman önceydi... Sen dünyaya henüz gelmemiştin. Ve bizler de henüz birer çocuktuk. Haberlerde bir şeyler duymuştuk. Fakat sonrasında neler yaşandığı hakkında çok az şey biliyoruz. Önce şehrin elektrikleri kesildi diye biliyorum, sonra da iletişimi... Ve sonrası tam bir belirsizlik...”*

Kendilerine, *“Kayıp Şehrin Koruyucuları”* adını veren çocuklar, *“Kayıp Limon Şehri”*ni bulmak için çeşitli yerlere ilanlar asarlar ve bir taraftan da araştırmalarına devam ederler. Bu doğrultuda, kütüphanede ülkelerin sembolleri ile ilgili bir kültür atlası bulurlar. Limon sembolünden hareketle belirledikleri coğrafyanın geçmişten günümüze kadarki haritalarını incelerler. *“Her şey planlı bir şekilde olmuş. Neredeyse her yıl bu haritalarda ufak değişiklikler yapılmış. Ve yıllar sonra hiç olmayan bir ülke aniden haritada belirivermiş.”* Ayrıca Limon Şehri dışında başka şehirlerin de zamanla haritadan yok olduğunu görürler. Devamında kitabın kahramanları, *“Kimse fark etmemiş mi?”* sorusu ile günümüze seslenirler. Verilen cevapta: *“Elbette fark edenler olmuştur, ama görünüşe göre herhangi bir etkileri olmamış. Etkisi olabilecek kişilerin de susmayı tercih ettiği anlaşılıyor. Ancak sessiz kalmak da iş birliği yapmakla aynı şeydir.”* diyerek sessiz kalanları *“sessiz işbirlikçiler”* olarak nitelendiriyorlar.

Çocukların astıkları ilanı gören bir antikacı, *“Kayıp Limon Şehri”* hakkında bildiklerini anlatmak için onlarla iletişime geçer. Vaktiyle *“Kayıp Limon Şehri”*nde yaşamış bir aileden kendisine intikal eden limon çekirdeklerini onlara gösterir sonra da anlatmaya başlar. Gazza (Gazze) kelimesinin anlamından hareketle bazı bilgiler verir. Antikacının verdiği bilgiler aslında günümüzde Filistin’de, Gazze’de yaşananların özetidir:

*“Ve yaşadığımız şehirler de tıpkı diğer her şey gibi, ismiyle bir karaktere bürünür. Birine şefkatli dersin şefkatli olur, cesur dersin cesaretli, adil dersin adaletli. Bu şehrin de güçlü anlamına gelen bir ismi varmış... Ama bu güç, haksızlığa karşı duruşundan ve zalime boyun eğmemesinden kaynaklanıyormuş.*

*Üstelik bu şehir, büyüleyici güzelliğe sahip bir şehirmiş. Öyle ki, ir kez gidenin kesinlikle yeniden gitmek isteyeceği türden... Fakat gel zaman git zaman tıpkı sineklerin şekerli şeylerin üstüne üşüştüğü gibi birtakım insanlar da bu şehrin üzerine üşüşüvermişler. Hâlbuki önceleri orada yoklarmış. Ne orada doğmuşlar, ne evleri varmış orada. Ne büyüttükleri bir ağaçları varmış ne de bir akrabaları. Kimsenin ne komşusu imişler ne de bir arkadaşı. Bu şehri çok sevdik demişler ve bu şehir artık bizindir diyerek akın akın oraya gelmişler. Birlikte yaşama gibi bir istekleri hiç yokmuş. Tek istekleri, şehrin tek sahipleri olmuştuk.”*

Günümüzdeki durumu göz önüne seren bu ifadeler, bir taraftan olanı aktarıırken bir taraftan da bu olaylara şahit olan insanların tepkisizliğine dem vuruyor. Her ne kadar dışarıdan bakınca karamsar bir tablo çizilmiş gibi görünse de burada yaşayan halkın mücadelecisi ve güçlü karakteri, antikacının gelecek hakkında ümitli olmasını sağlamıştır.

*“Ama onlar, hazırlıksız yakalansalar da, asla pes etmeyen bir dayanıklılığa sahiplermiş. (...) Limon Şehri’nden önce birçok yerde benzer şeyleri denemişler. Ancak Limon Şehri’nin sakinleri, adları gibi, umutları da güçlü insanlarmış. Pes etmek gibi bir niyetleri de asla yokmuş. Yıllarca emek verdikleri zeytin ağaçları kesildiğinde de pes etmemişler, limon ağaçları sökülüp yakıldığında da.. Yeniden başlamak onlar için adeta bir alışkanlık haline gelmiş. Yıkılanı yeniden inşa etmek, sökülen ağaçların tohumlarını tekrar yeşertmek gibi... Ellerinden alınan her şeye rağmen, daha azıyla yetinmeyi bir*

şekilde başarıyorlarmış. Umutları tıpkı bir güneş gibiymiş ve her gün yeniden doğuyormuş. Hatta mahalleleri büyük duvarlarla ayrıldığında ya da doğup büyüdüğüleri, ninelerinin de doğduğu evlerden zorla çıkarıldıklarında bile, 'Biz burada kalacağız.' diye şarkılar mırıldanıyormuş.

Limon Şehri insanların umutları ve mücadeleleri anlatılırken bir taraftan da bundan haberdar olan insanların bir şeyler yapması gerektiği üzerinde duruluyor. Kitaptaki kahramanlar, öğrendikleri bu bilginin kendilerine sorumluluk yüklediği düşüncesiyle harekete geçerler. Hala o şehirde, duvarların arkasında birilerinin olabileceğini düşünürler. Böylece yaşananların sadece bir şehrin, bir ülkenin ve bir milletin sorunu olmadığını duyurmaya çalışırlar. Bu arada farkında olarak veya olmadan bu kötülüğe ortak olanları da uyarmayı ihmal etmiyorlar. Bu şekilde boykot, anma etkinlikleri, protesto vb. farkındalık oluşturan çalışmaların önemi vurgulanıyor aslında:

*"Bu olay bir anda dünyadaki tüm insanların gündemine oturmuştu. Bu olayı gündeme taşıyan 'Kayıp Şehrin Koruyucuları' ise boş durmuyor kötülüğün nasıl desteklendiği ile ilgili başlattıkları araştırmalarını sürdürüyorlardı. Çocuklar, kötülüğün sadece söz ile desteklenmediğini de böylelikle öğrenmişlerdi. Kötülüğü destekleyen yollar kapandığında, ancak kötülük beslenemez ve biterdi. Kötülüğü seçenler ve destekleyenler artık giderek yalnızlaşıyordu. Çünkü herkes bir anda limon şehirli olmuştu."*

Kayıp Şehrin Koruyucuları, Limon Şehri insanların mücadelesinden ve azminden aldıkları güçle çıktıkları bu yolda nihayet başarıya ulaşıyorlar. Geleneksel masallarımızda; masaldakilere, anlatıcıya ve dinleyenlere eşit bir şekilde paylaştırılmak üzere gökten üç elma düşer. Böylece herkesin hissesine alması gerekeni alması sağlanır. Anlatıcı, Gazze özelinde Filistin meselesini bize kurgulayarak anlatmış ve hissesini almıştır. Limon Şehri sakinleri yani Gazzeliler de üzerlerine düşeni fazlasıyla yapmışlar ve yapıyorlar. Geriye kalan hisse, bu durumdan haberdar edilen okuyuculardır.

Limon Çekirdekleri kitabı, şekil ve içerik olarak bir çocuk kitabı görünümünde olsa da her yaştaki bireyin okuyabileceği bir kitaptır. Çocuk edebiyatı açısından ele alındığında ise genel olarak çocuk edebiyatının temel ilkelerine uygun olarak hazırlanmıştır. Dış kapak ve iç sayfa tasarımları çocukların ilgisini çekecek şekildedir. İçerikteki resimler anlatımla uyumlu bir şekilde aktarılmıştır. Merak unsurunun sağlandığı kitapta, verilmek istenen mesaj somutlaştırılarak ve yer yer empati yaptırılarak etkili bir şekilde verilmeye çalışılmıştır. Sonuç olarak Limon Çekirdekleri kitabı çocuklara uygun ve çocuk gerçekliği göz önünde bulundurularak hazırlandığı için faydalı bir kitap olarak görülmüştür. Ayrıca Gazze'de yaşanmakta olan işgal ve soykırımdan hareketle Filistin meselesini çocukların gündemine alması bakımından önemli bir eser olarak görülmektedir.

