

ÇEDAR

CHEDAR



ULUSLARARASI ÇOCUK EDEBİYATI  
VE EĞİTİM ARAŞTIRMALARI DERGİSİ

INTERNATIONAL JOURNAL OF  
CHILDRENS LITERATURE AND  
EDUCATION RESEARCHES

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

**International Journal of Childrens Literature and Education Researches (CHEDAR)**

**YAZ SUMMER 2020• CİLT VOLUME 4 SAYI ISSUE 2**



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

*International Journal of Childrens Literature and Education Researches (CHEDAR)*

**ISSN: 2636-767X**

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

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

*Ayrıca bu sayıdan itibaren ÇEDAR’ın online internet adresinden çocuk edebiyatı yazarlarının kalemiyle kendi yaşam öykülerinin ve yazma serüvenlerinin okurla buluşma imkanı da sağlanacaktır.*

## DERGİNİN TARANDIĞI İNDEKSLER /ABSTRACTING AND INDEXING

- Arastirmax Index
- ASOS
- Biefeld Academic Search Engine (BASE)
- COSMOS IF
- Dergipark
- Director of Research Journals Indexing (DRJI)
- Eurasian Scientific Journal Index (ESJI)
- General Impact Factor
- Google Scholar
- International Institute of Organized Research (I2OR)
- Indexa
- Index Copernicus
- InfoBase İndex
- International Citation Index of Journal Impact Factor & Indexing
- International Society for Research Activity (ISRAJIF)
- IPlinexing
- ISEEK
- International Scientific Indexing (ISI)
- JatsTech
- OpenAIRE
- ResearchBib
- Road Index
- Root Indexing
- Scientific Library Indexing
- SIndex (SIS)
- Türk Eğitim İndeksi

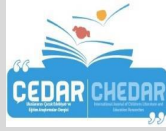
## OKUYUCU MEKTUPLARI / LETTERS

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

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

Doç. Dr. Esmâ DUMANLI KADIZADE

child.edulite@gmail.com



## ÇEDAR - Uluslararası Çocuk Edebiyatı ve Eğitim Araştırmaları Dergisi

International Journal of Childrens Literature and Education Researches  
(CHEDAR)

YAZ/ SUMMER 2020 • CİLT 4 SAYI 2 – VOLUME 4 ISSUE 2

### Sahibi / Owner

Esmâ DUMANLI KADIZADE

### Editör / Editor

Dr. Esmâ DUMANLI KADIZADE

### Editör Kurulu / Editorial Board

Prof. Dr. Selahattin DİLİDÜZGÜN

Prof. Dr. Kamil İŞERİ

Doç. Dr. Esmâ DUMANLI KADIZADE

Doç. Dr. Tülay KUZU

### İletişim / Communication

Esmâ DUMANLI KADIZADE – Mersin Üniversitesi | Eğitim Fakültesi 33600  
MERSİN

E-posta/email: child.edulite@gmail.com

**Basım Tarihi /Published Time:** Eylül 2020/ September 2020

**ISSN:** 2636-767X

### Hakemler ve Danışma Kurulu

#### Referees and Advisory Board

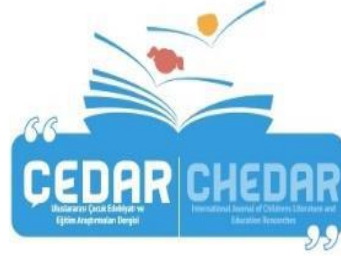
Prof. Dr. Sedat SEVER- Ankara Üniversitesi  
Prof. Dr. Selahattin DİLİDÜZGÜN-İstanbul Üniversitesi  
Prof. Dr. Ali Fuat ARICI-Yıldız Teknik Üniversitesi  
Prof. Dr. Suat UNGAN-Karadeniz Teknik Üniversitesi  
Prof. Dr. Şükran DİLİDÜZGÜN-İstanbul Üniversitesi  
Prof. Dr. Nurettin ÖZTÜRK-Pamukkale Üniversitesi  
Prof. Dr. Şener DEMİREL-Fırat Üniversitesi  
Prof. Dr. Derya YAYLI-Pamukkale Üniversitesi  
Prof. Dr. Faik KANATLI- Mersin Üniversitesi  
Prof. Dr. Kamil İŞERİ-Dokuz Eylül Üniversitesi  
Doç. Dr. Ahmet AKKAYA-Adıyaman Üniversitesi  
Doç. Dr. Ahmet BENZER-Marmara Üniversitesi  
Doç. Dr. Ahmet DOĞAN-Ahi Evran Üniversitesi  
Doç. Dr. Bayram BAŞ-Yıldız Teknik Üniversitesi  
Doç. Dr. Bayram AŞLIOĞLU-Dicle Üniversitesi  
Doç. Dr. Bülent ÖZKAN-Mersin Üniversitesi  
Doç. Dr. Dilek FİDAN-Kocaeli Üniversitesi  
Doç. Dr. Elçin ESMER-Mersin Üniversitesi  
Doç. Dr. Ergün HAMZADAYI-Gaziantep Üniversitesi  
Doç. Dr. Gökhan ÇETİNKAYA-Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi  
Doç. Dr. Hakan ÜLPER-Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi  
Doç. Dr. Mesut GÜN-Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi  
Doç. Dr. Nihal KUYUMCU-İstanbul Üniversitesi  
Doç. Dr. Saadet MALTEPE-Balıkesir Üniversitesi  
Doç. Dr. Tülay Kuzu-Başkent Üniversitesi  
Dr. Öğr. Üyesi Ahmet ÇEBİ-Ondokuz Mayıs Üniversitesi  
Dr. Öğr. Üyesi Erkan ÇER-Amasya Üniversitesi  
Dr. Öğr. Üyesi Fatih KANA-Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi  
Dr. Öğr. Üyesi Hülya YAZICI OKUYAN-Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi  
Dr. Öğr. Üyesi Muhammet HÜKÜM-Kilis 7 Aralık Üniversitesi  
Dr. Öğr. Üyesi Ömer Tuğrul KARA-Çukurova Üniversitesi  
Dr. Öğr. Üyesi Suna CANLI-Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi

### Bu Sayının Hakemleri

#### The Referees of This Issue

Prof. Dr. Nebi MEHDİYEV- Trakya Üniversitesi  
Prof. Dr. Soner Mehmet ÖZDEMİR-Mersin Üniversitesi  
Doç. Dr. Ahmet Zeki GÜVEN- Akdeniz Üniversitesi  
Doç. Dr. Elçin ESMER- Mersin Üniversitesi  
Dr. Öğr. Üyesi Nesrin MENGI- Mersin Üniversitesi  
Dr. Öğr. Üyesi Yonca KOÇMAR DEMİRCİ- Niğde Ömer Halisdemir  
Üniversitesi  
Dr. Öğr. Üyesi Nesrin DUMAN- İstanbul Ayvansaray Üniversitesi  
Dr. Öğr. Üyesi İsmail Yavuz ÖZTÜRK- Mersin Üniversitesi  
Dr. Öğr. Üyesi Erhan ŞEN- Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi  
Dr. Öğr. Üyesi Ömer Gökhan ULUM- Mersin Üniversitesi





YAZ/SUMMER 2019 • SAYI ISSUE 3/2

## EDİTÖRDEN...

Değerli Okuyucular,

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

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

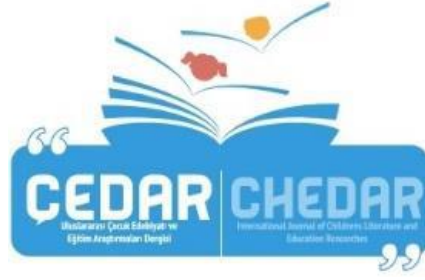
Dergimize değerli çalışmalarını gönderen yazarlarımıza ve makaleleri dikkatli bir şekilde inceleyen hakemlerimize emeklerinden dolayı teşekkür ederim.

Doç. Dr. Esmâ DUMANLI KADIZADE

Ekim-2020







YAZ 2019 • SAYI NUMBER 3/2

## İÇİNDEKİLER / CONTENTS

	<b><u>Sayfa/</u></b> <b><u>Page</u></b>
<b>Editörden... /Editor's Note</b>	<b>i</b>
<b>İçindekiler /Contents</b>	<b>iii</b>
<b>Merve KILIÇ &amp; Talat AYTAN- Çocuk Edebiyatı Eserlerinin Zihinsel Çerçeve de Görselleştirilmesinde Bir Etkinlik Örneği: Edebiyattan Sanata Dönüşüm</b>	1-28
<b>Nülfifer KARADAĞ- Çetin Öner'in "Mavi Kuşu Gören Var Mı?" İle "Kargalar Kara Değildi" Adlı Romanlarının Çocuğua Görelilik İlkeleri Açısından İncelenmesi</b>	29-44
<b>Tülay İLHAN İYİ, Neşe AŞKAR, Naciye ÖZTÜRK &amp; Mübeccel GÖNEN – İşitme Yetersizliği Olan Çocuklarda Resimli Çocuk Kitaplarının Kullanımı: Literatür Taraması</b>	45-66
<b>Kevser TOZDUMAN YARALI- Çocuklarla Felsefe Çalışmalarında Çocuk Edebiyatının Kullanılması: Leo Lionni'nin Kitapları</b>	67-83
<b>Mehmet GÜLTEKİN- A Quantitative Intersectional Analysis of Middle East Book Award Picturebooks, 1999-2017</b>	84-103



## Çocuk Edebiyatı Eserlerinin Zihinsel Çerçeve de Görselleştirilmesinde Bir Etkinlik Örneği: Edebiyattan Sanata Dönüşüm \*

Merve KILIÇ\*\*  
Yıldız Teknik Üniversitesi

Talat AYTAN\*\*\*  
Yıldız Teknik Üniversitesi

### Özet

Metin vasıtasıyla çocuğa aktarılan imgelerin dimağda nasıl karşılık bulduğu, günlük hayat içerisinde edindiği veriler hırkasına ne şekilde büründürüldüğü gözlemlenemeyen bir noktadır. Bu araştırmada çocuk edebiyatı eserinin tamamının, belli bir kısmının, bir sayfasının veya bir cümlesinin kalemler aracılığıyla kâğıda aktarılması zihinsel imgelerin de dışa vurulmasını sağlayacağı fikrinden hareketle ortaokul 7. Sınıf öğrencilerinin okudukları edebî bir eserin diledikleri bir bölümünü görselleştirmeleri amaçlanmıştır. Araştırmada belirli bir durumu aydınlatmak maksadıyla güncel bir olguyu gerçek yaşam içerisinde değerlendiren durum çalışması deseni yöntemine başvurulmuştur. Araştırmada çocuk edebiyatı eserlerinin görselleştirilmesi (resimleştirilmesi) bağlamında ortaokul 7. Sınıf öğrencilerinden okudukları edebî eserleri resmetmeleri istenmiştir. Araştırma neticesinde öğrencilerin okudukları eserleri resim hâline dönüştürme çalışmaları esnasında dimağlarında en büyük tesiri bırakan bölümleri veya sayfaları; kendi yaşamlarından en fazla iz taşıyan kısımları kâğıda dökme eğilimi gösterdikleri saptanmıştır. Araştırma neticesinde öğrencilerin yazılı bir metni görsel bir metne çevirebildikleri gözlemlenmiştir. Öğrencilerin uygulamanın edebî eserden beyaz perdeye aktarımın benzeri olduğunu farkına vardıkları ortaya konmuştur. Okuma kitabı tercihi noktasında aynı eseri görselleştiren öğrencilerin eserdeki farklı bölümlere yöneldikleri fakat görsel anlatım teknikleri, renk seçimi, çizim ayrıntıları ile bireysel farklılıkları ve hayal

\*2. Uluslararası Eğitimde Yeni Arayışlar Kongresi sözlü bildirisinin genişletilmiş hâlidir.

\*\*Yüksek lisans öğrencisi, sorumlu yazar, mrv-klc-94@hotmail.com

\*\*\*Doç. Dr., Yıldız Teknik Üniversitesi, talataytan@gmail.com

etme yeteneklerini sergiledikleri tespit edilmiştir. Okumanın okuyucusu ile anlam kazanan bir süreç olduğu görsellerin çeşitliliği ile gözlemlenmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Çocuk Edebiyatı, Metni Dönüştürme, Görselleştirme

### **Abstract**

It is an unobservable point how the images conveyed to the child through the text respond in the middle, and how the data obtained in daily life is wrapped in the cardigan. In this study, it is aimed to visualize a part of a literary work that middle school 7th grade students wish, based on the idea that transferring the whole, a certain part, a page or a sentence of the child literature work to the paper through pens will also reveal the mental images. In the research, the case study pattern method, which evaluates a current phenomenon in real life, was used to clarify a particular situation. In the study, in the context of visualizing (illustrating) children's works, secondary school 7th grade students were asked to paint the literary works they read. As a result of the research, the sections or pages of the students that had the greatest impact on their minds during their studies to transform the works they read into pictures; It has been determined that they tend to pour the parts with the most traces of their own life on paper. As a result of the research, it was observed that the students were able to translate a written text into a visual text. It was revealed that the students realized that the application was similar to the transfer from literary work to the big screen. It has been determined that students who visualize the same work at the point of reading book preference tend to different sections in the work, but exhibit visual expression techniques, color selection, drawing details, individual differences and imagination skills. It has been observed with a variety of visuals that reading is a process that makes sense with the reader.

**Keywords:** Children Literature, Text Conversion, Visualization.

## Giriş

### Edebiyat Nedir?

Edebiyat, kişinin duygu, düşünce ve hayallerini kendine has bir dil aracılığı ile estetik kurallar dâhilinde yazılı ve sözlü olarak ifade etmesidir (TDK, 2019). Günümüzde edebiyat; tarihsel, sosyal ve kültürel olandan hareketle, dille gerçekleştirilen güzel sanat etkinliklerine ve eserlerine verilen genel addır. Burada asıl olan edebî metindir. Çünkü edebiyatla ilgili her türlü etkinliğin merkezinde edebî metin bulunmaktadır (Aktaş, 2009). Dil mahsullerinin topyekûn hasletlerini tarihî akış içerisinde üreten, inceleyen ve geliştiren edebiyat; hedef kitlesi, etkilendiği edebî saha, kültürel değişimler gibi pek çok etkene binaen şekillenmektedir. Nitekim Türk edebiyatı dönemlerine Klasik Türk edebiyatı, Tanzimat edebiyatı, Servet-i Fünûn edebiyatı gibi adlandırmalar yapılması, edebî sahanın yönünün değişmesi, millet ve devlette yaşanan değişimler ile yakından ilişkilidir. Hemen pek çok kelimedede olduğu gibi edebiyat kelimesinin kökeni Arap diline, dilin “adb” kelimesine dayanmaktadır (Meriç, 1988). Görgü, terbiye, davet etme, hayat biçimine dair gözlemlerden oluşma gibi anlamlara tekabül etmektedir. “Edb” kelimesine dair farklı açıklamalar söz konusudur ki Ebu Zeydu’l – Ensari “güzel bir nefis riyazatı ve herhangi bir fazilet” biçiminde tanımlarken Seyyid Şerif Cürcani “herhangi bir yanlış düzetmeye yarayan bilgi” olarak tarif etmiştir. Fransızca karşılığı “littérature” olmakla birlikte edebiyat, Latince “littera” kelimesinden türetilmiştir. Stendhal edebiyatı “ yol boyunca gezdirilen ayna” olarak tanımlarken Georgi Plehanov ise “Edebiyat ve sanat, hayatın aynasıdır.” ifadesi ile edebiyatın gerçek yaşamdan izler taşımasına bir başka deyişle konusunu gerçek yaşamdan almasına göndermede bulunmuştur. Cemil Meriç’e göre edebiyat, “Bir toplumun ifade vasıtasıdır” (Işık, 1982). Toplumun ifade vasıtası olan edebiyat bu sebeple toplumun aynası vazifesini üstlenmelidir. Sartre “Yazmayı düşünen bütün gençlere şu ilke sorusunu sormaz mıyız hep; ‘Söyleyecek bir şeyiniz var mı?’ Bunun anlamı şudur; Başkalarına aktarılacak kadar değerli bir şeyiniz var mı?” ifadesinde yazma eyleminin neticesi olan edebiyata atıfta bulunmuş yazmaya değer bir bilginin, olayın veya olgunun olmadığı durumlarda yazmanın anlamsızlığına değinmiştir. Moliere “edebiyat; gençliği yetiştirir, yaşlılara zevk verir, ikbalde süs, felakette teselli ve sığınak olur.” ifadesinde edebiyatın zor zamanlarda dayanma gücü verecek bir çıkış olduğuna, nitekim genç neslin zihinlerini yetiştirmek ve ufuklarını geliştirmek için önemli vazifeler üstleneceğine değinmiştir. Namık Kemal “İnsan topluluklarının gelişmesi, her şeyden önce dil ve edebiyatlarının ilerlemesine bağlıdır.” ifadesinde dil ve edebiyat ilişkisi ile birlikte dilin akabinde kültürün milleti birbirine bağlayan soyut kültürel değerine şerh düşmektedir. Goethe “Edebiyat, dünya vatandaşıdır ve kendini millî gösterdiği ölçüde ilginçtir.” sözüyle edebiyatın evrensel ve bölgesel olma durumuna dikkat çekmiştir. Nitekim aynı hususta Ahmet Hamdi Tanpınar “ Bir edebiyat “millî” olduğu nispette, “milletlerarası” değere sahip olur.” sözleriyle millî olanın elde edilmesiyle evrensele açılmanın mümkün olacağını dile getirmektedir. Charles De Boses “Edebiyat, iki ruhun arasında bir tesadüf noktasıdır.” cümlesiyle edebiyata oldukça farklı bir açıklama düşmüştür. Zira iki ruh yazar ve okuyucu olarak tasavvur edildiğinde eser iki farklı dünyanın rastlaştığı edebî coğrafya vazifesini görmektedir. “Edebiyat savunma değil, tanıklıktır.” sözleriyle İnci Aral edebiyatın yaşanan olanlara, tarihe, yazarına yaptığı şahitliği dile getirmektedir. Edebiyat denildiği zaman şu anlaşılır: Söz ve manayı, yani insan dimağında yer eden her türlü bilgileri ve insan karakterinin en büyük duygularını, bunları dinleyenleri veya okuyanları çok alakalı kılacak surette söylemek ve yazmak sanatı. Bugün içindir ki edebiyat, ister nesir

hâlinde olsun, ister nazım şeklinde olsun, tıpkı resim gibi, heykeltıraşlık gibi, bilhassa musiki gibi, güzel sanatlardan sayıla gelmektedir.” Atatürk bu sözleriyle edebiyat ve diğer sanat dalları arasındaki münasebete dikkat çekmekle birlikte gerek toplumsal hayatta gerekse kişinin üzerinde bıraktığı bireysel etkilerine dikkat çekerek kavramın çok boyutluluğunu gözlemlemiştir. Açıklama ve tanımlamalardan da hareketle edebiyatın evrensel ve millî yönü olduğu; yazarının etkisi ile meydana geldiği bu sebeple yazardan izler taşıdığı; duygusal, tarihî, psikolojik pek çok konuyu ele alacağı, hedef kitlesinin ilgi, ihtiyaç ve tutumlarına göre şekillendiği gibi hususların söz konusu olduğu görülmektedir. Sıklıkla estetik kaygılarla (Gelişen edebî yaklaşımlar ve akımlar çerçevesinde estetik algısı ve beklentisi değişmeler göstermiş, edebiyattaki varlığı tartışmaya açık hâle gelmiştir.) içinde bulunduğu çağın ve toplumsal çevrenin etkisinde dil aracılığı ile meydana gelen ürünler toplamının oluşturduğu sahaya edebiyat denir.

### **Çocuk Edebiyatı Nedir?**

Edebiyat, malzemesi dile dayanan sözlü ve yazılı verimlerin tamamı olarak adlandırılmaktadır. Çocuk edebiyatı ise, edebiyat genel kavramı içinde yer almakla birlikte, kendine özgü şekil ve içerik özellikleri bakımından farklı bir tanımlamaya ihtiyaç duyulan kavramdır (Aytaş, 2003). Çocuk edebiyatının kendine özgü bir tanımlama gereksinimi hedef kitlesinin ihtiyacı ve ana sınıfından başlanarak okur-yazarlık konusunun temel konusunu teşkil etmektedir. Çocuk edebiyatının kendine özgü bir tanımlama gereksinimi hedef kitlesinin ihtiyaçları, tutum ve düzeylerine göre şekillenmektedir. Dil eğitiminin yanı sıra okuma eğitiminde de önem arz eden çocuk edebiyatı eserlerinin içeriği, niteliği hedef kitlenin ihtiyaçları ve beklentileri doğrultusunda şekillenmektedir. Çocuk edebiyatı ürünleri vasıtasıyla edinilen söz varlığı unsurları temel anlam, yan anlam, mecazî anlam ve zıt anlamları ile birlikte açıklamaları dâhilinde farklı hususlara aktarımda bulunurlar. Bahsi geçen aktarım, bireyin çağrışım alanını zenginleştirir ve anlatım becerilerinin daha doğru, güzel ve etkili kullanımında kolaylık sağlamaktadır (Baş, 2010). Çocuk edebiyatı ürünleri olan çocuk kitapları okul öncesi dönemden başlayarak bireye gerekli olan becerilerin edinilmesi sürecinde zenginleştirilmiş bir çevre teşkil etmektedir (Çılgın, 2006). Çocuk edebiyatı eserlerinin aracılığıyla edinilen kelime hazinesi Türkçenin kullanımında kolaylık sağlamaktadır. Çocuk edebiyatı ürünleri söz varlığının ediniminde, aktarılmasında, pekiştirilmesinde ve çeşitlenmesinde köprü vazifesi görmektedir. Çeşitli konuların ve düşüncelerin çocuklara uygun olarak sanatla söylendiği veya yetişkinler için kaleme alınan fakat çocuklara da hitap eden eserlerin yekûnu çocuk edebiyatını oluşturmaktadır (Demiray, 1965). Bebeğin annesi ile başlayan dinleme ve konuşma becerilerine dayanan dil etkileşim süreci, anlama ve anlatmaya yönelik dil çalışmalarıdır. Ritmik çocuk edebiyatı ürünleri anne ve babaların destekleri ile meydana gelmekte ve dil kullanımında önemli gelişmeler sağlamaktadır (Baş, 2010). Erken dönemlerden itibaren doğru seçilmiş kitaplar ile gerçekleştirilecek olan okuma aktivitelerinin çocukların güçlü bir kişilik geliştirmesinde önemi büyüktür (Yükselen vd., 2016). Çocuk edebiyatı sahasında kullanılacak dilin bireyin içinde doğduğu ve yaşadığı toplumun kültürel değerlerinin devam ettiricisi olduğu unutulmamalı, hedef kitleye görelilik ilkesine binaen hareket edilmelidir (Temizyürek, 2003). Bireyin yaşamı üzerinden önemli etkiye sahip olan kitapların seçiminde dikkat edilmesi gereken birçok durum bulunmaktadır (Dwyer ve Neuman, 2008). Dikkat edilmesi gereken hususları, estetik zevk uyandıracak nitelikte olması, mesajın okuyucuya sezdirilerek verilmesi, hedef kitleye görelilik olarak sıralamak mümkündür. Edebiyat çocuğu birtakım etkinliklere yönlendirmekte, ana dilinin

gelişimine katkıda bulunmaktadır (Oğuzkan, 2001). Yönlendirmeler ile birlikte çocuğun dil gelişimi ile paralel olarak edebî bir zevk de meydana gelmektedir. Çocuk edebiyatı, kavramına dair argümanlarda, çocuk edebiyatının ilk çocukluk dönemi olarak isimlendirilen 2-6 yaş evresinden çocukluk döneminin sonu kabul edilen 14 yaşının sonuna değin bir döneme hitap ettiği vurgusu yapılmaktadır (Balcı, 2012). Çocuk edebiyatı ürünlerinin hedef kitlesinin yaş aralığı göstermektedir ki keşfeden, öğrenen ve deneyen bir kitle söz konusudur. Çocuk edebiyatına dair tartışmalarda çocuksu edebiyat mı, çocukların kaleme aldığı eserleri kapsayan edebiyat mı, çocuklara yönelik yazılmış eserler mi gibi pek çok soru söz konusudur. Çocuk edebiyatı eserinin yazarının ve hedef kitlesinin kim olduğu konusundaki bu tartışmalarda Enginün (1987), çocukların okuması için oluşturulmuş bütün eserleri kapsadığını fakat ayrı bir çocuk edebiyatı alanının gerekli olmadığını ifade etmiştir. Kitaplar çocuklar tarafından, deney ve gözlem yapabilecekleri gizemli laboratuvarlar olarak algılanmaktadır (Dayıoğlu, 2007). Zira yaşamın erken evrelerinde deneme yanılma yolunun çocuklara cazip geldiği evrede tecrübe edilemeyecek durum ve olguların anlamlandırılması sürecinde kitaplara ihtiyaç artmaktadır. Çocuk edebiyatı eserleri salt ilköğrenim sürecinde olmaksızın daha evvelinde ana sınıfı düzeyinde de okuma alışkanlığı kazanmada önem arz etmektedir. Bilhassa “Resimli Çocuk Kitapları” hem duyarak öğrendiği kelimeleri görerek tanımasını hem duymadığı sözcükleri görerek öğrenmesini sağlar. Duydukları ve gördükleri arasında ilişki kurmaya çalışması, düşünmeyi öğrenmeye başlamanın ilk evresidir (Alpay, 1965). Düşünmeyi öğrenmeye başlama sürecinde çocuk edebiyatı eserlerinin önemi, kelime hazinesinin oluşması ve zenginleşmesindeki yeri yadsınamaz. Kitabın bireyin gelişiminde her zaman vazgeçilmez kaynak olarak tanınması, kitap okuma alışkanlığının yerleşmesi sürecinde olumlu etki yapması, ayırt edici özellikleri arasında sayılmaktadır (Kara, 2012). Çocuk edebiyatının yazar kitlesi, muhtevası, okuyucu niteliği, hedefleri gibi pek çok değişken eserlerin oluşum sürecini etkilemektedir. Bu sebeptendir ki çocuklara yönelik kaleme alınan eserler dikkatle ve özenle meydana getirilmelidir.

## **Sanat ve Edebiyat**

Duygu, düşünce, tasarı, güzellik gibi pek çok mefhumun aktarımında kullanılan metotların tümüne ve anlatım neticesinde meydana gelen eserler ve üstün yaratıcılığa sanat denir (TDK, 2019). Bir işi yapmadaki ustalığa, o işin inceliklerine vakıf olmaya sanat ifadesini kullanmak mümkündür. “Sanat, sıradan insan için, din ve kamu yaşamıyla bağlantılı olduğu zamanlardaki kadar önemli değildir.” (Russell, 2013). İnsanlık tarihinin hemen her döneminde çağın toplumsal gerçekleri ile birlikte ortaya çıkan sanat ve sanatsal yönelimler kimi zaman dinî, kimi zaman askerî vakaların içerisinde görülmektedir. Sanat eserinin duygusal ve düşünsel yönden alıcısını etkilemesi ve etki düzeyi kalıcılığını, estetik değerini ortaya çıkarmaktadır. Kant, sanatın hiçbir amacı olmadığını tek amacının kendisini gerçekleştirme olduğunu yalnızca dehaların sanatı oluşturabileceğini ifade etmiştir. Zarifoğlu, sanatın insanın sesi olduğunu bu sebeple insana ait olanın dışı vurum yolu, dışı vurulmuş ürünü olacağını belirtmiştir. Hegel (1994), sanatın güzellik kavramının doğada var olan güzellikten üstün olduğunu, insan aklının ürünü olduğunu ifade etmiştir. Marks ise, yaratıcı bir eylem, insan ve doğanın karşılıklı etkileşim aşaması açıklamasında bulunmuştur. Tolstoy bir sanat eserinde olmazsa olmazın eserin yaratıcısı ile onu algılayan kişi arasındaki duygu alışverişi olduğunu belirtmiştir (Tolstoy, 2007). “...sanatın süreci bir sarsıntılar (ya da belki voltlar diyebilirim) silsilesinden oluşur, çünkü sanat son derece güvenilir bir ileticidir. Bizim görevimiz, alıcılarımızı iyi çalıştırmaktır” (Winterson,

2018) ifadesinde sanatın aktardığı iletinin yazarı kadar alıcısının kabiliyeti ile de alakalı olduğunu belirtmektedir. Duyguların dışı vurumu, güzel ve estetik olanın aktarımı gibi bakış açıları doğrultusunda yorumlanabilecek olan sanat kavramının kendi içerisinde alt başlıkları mevcuttur. İşitsel veya fonetik sanatlar, ritmik dramatik sanatlar, güzel sanatlar gibi ayrımların alt başlıklarında müzik, resim, heykel, tiyatro, pantomim gibi sanatlar mevcuttur. Beardsley, "...sanat eserinin estetik değeri olabilmesi için, insanlarda uyandırdığı yaşamıyla bir bağı olması gerekir." (Moran, 2018) ifadesinde sanat eserinin gerçek hayatla, yaşanan zamanla ilişkili olmasının, değerli olması hususunda bir kriter olduğunu ifade etmiştir. Wilde "..., bence dünya tarihinde iki önemli dönem var. İlki sanatta yeni bir ifade biçiminin ortaya çıkışı, ikincisiyse yine sanat için yeni bir kişiliğin ortaya çıkışı." sözleri ile sanata ve sanatçıya vurgu yaparak birinin ötekinden bağımsız düşünülmesinin dünya sahnesindeki elzem konumuna dikkat çekmiştir. "Allah'ın yarattığı bir şeyi bire bir aynen kâğıt -veya tuval mi diyorsunuz-, işte onun üzerine geçirmenin neresi sanat olabilir ki?!.." görsel sanatların bir kolu olan resim sanatının temel argümanlarından olan Platon'un "mimesis" kavramının karşılık geldiği resmin doğanın taklidi olması durumuna dikkat çekmektedir. Sanat ve doğa ilişkisine dair Cervantes ise sanatın tabiattan üstün olmadığını, tabiatı tamamladığını dile getirmiştir. Sunay Akın "Bilim ve sanat, toplumlar için bir kuşun iki kanadı gibidirler. Bu iki kanadı kullanan toplumlar uçurlar ve özgür olurlar." cümlesinde toplum içerisinde bilim ve sanatın vazgeçilmez unsurlar olduğunu, birbirini tamamlayan unsurlar olduğunu ifade etmiştir. Nurettin Topçu (2016) "Sanat, sonlu âlemde ebediyen tatmin bulamayacak olan hareket iradesinin, sonsuzluk hülyasında tatmin aramak için hayal gücüne dönüşmesidir. Bu, iradenin kendi kendine, tek başına yetmeyişidir. Sanat, diyoruz yine, tabiatüstünün tabiatta, Bir olanın çokluk âleminde aranması, yolumuzu saptıran, genellikle sonuçsuz kalan, iradeyi kendi kendisiyle çeliştiren, hatalı bir arayıştır." ifadeleriyle sanatın alt başlıklarından olan edebiyat boyutuna değinmiştir. "Şiir, resim, tiyatro, sinema, metafizik bir temele oturmalıdır. Hayatın ve hayat anlayışının en derin tabakasını dillendirmeyen, seslendirmeyen bir sanatın ömrü uzun olamaz." Sezai Karakoç, sanatın uzun ömürlü olmasının en temel yolunu hayata dair ve hayattan oluşu olarak belirtmiştir.

Edebî metin, bir güzel sanat etkinliğidir (Aktaş, 2009). Sanat tarihi sürecinde edebiyat, müzik, heykel ve diğer sanat dalları arasında etkileşim bulunmaktadır. Nitekim sanat dallarının iç içe geçerek ürün meydana getirmesinin yanı sıra sanatçıların birden fazla sanat dalına olan kabiliyetleri ve ürünleri arasında olan ilişki, sanat dalları arasındaki geçişleri göstermektedir. Edebiyat ve sanat ilişkisi incelendiğinde edebiyatın sanat dalları arasında olması hasebiyle sanatın kapsayıcı olduğunu, edebiyatın sanatın aktarım yollarından biri olduğunu ifade etmek mümkündür. Edebiyat ve sanat arasındaki ilişkiyi ürün odaklı açıklamak gerekirse edebî bir ürünün estetik kaygı taşıması, seçici olması, konusunu toplumdan günlük hayattan alması, özgün olması, hayal gücüne dayanması sanat ile olan ortak noktalarını göstermektedir. İnsan var olan ihtiyaçlarını karşılamak maksadıyla bir kültür tabakası oluşturmaktadır. Sanat, doğa ve kültür bilimlerinin aksine öğretme amacı gütmeksizin sezdirme, hissettirme ve çağrıştırmaya yöntemleri ile aktarım sağlamaktadır. Edebiyat ise diğer pek çok sanat dalında olduğu gibi düşünülen, tasarlanan gerçekliği eserin bağlı olduğu zihniyet çerçevesinde yorumlayarak insani bir özelliği somut bir şekilde ifade eder. Sanatın gerçekliğin yorumu olması anlamlandırma ve değerlendirme gayreti, edebiyat içerisinde de söz konusudur. Sosyal bilgiler dersinde edebî ürünlerin kullanımının olumlu ve olumsuz etkileri hususunda yapılan araştırmada öğretmen adaylarının eğitimi olumlu etkileyeceğini ifade ettikleri belirlenmiştir (Öztürk ve Otluoğlu, 2002). Ortaya çıkan

neticeden de hareketle edebî ürünler salt edebiyat ve Türkçe derslerine ait kavramlar olmamakla birlikte disiplinler arası kullanıma müsaittir. Disiplinler arası çalışma hususunda edebiyat ve beyaz perde arasındaki münasebet en bilinen örneklerdendir. Son dönemlerde rağbet gören edebî bir eserin beyaz perdeye ve televizyona aktarılmasının olumlu yönleri yadsınamayacağı gibi bireyi zihni bir tembelliğe sürüklediği de yok sayılamaz. Kitapla okuyucuya açılan geniş hayal gücüne dayalı pencerenin filmlerle birlikte yönetmen tarafından tasarlandığı unutulmamalıdır. Okuyucunun kitaptaki gibi hayal etmesine boşlukları tamamlamasına gerek kalmadan hâlihazırda var olan şemayı yalnızca seyirci konumunda tükettiği bir ortam oluşmaktadır. Nitekim olumsuz yanlarının yanında edebî eserlere dikkat çekmesi, merak uyandırması olumlu yanlarındandır. Resim ve edebiyat sanatları arasındaki ilişki yazı bağlamında düşünüldüğünde, kitap resimlemenin iki sanat dalı arasındaki ilişkiyi M. Ö. 2. Yüzyılda kurduğunu söylemek mümkündür. Çin, Orta Asya ve Mısır'da ilk kez uygulanan minyatürlü el yazmalarının ardından Yunan, Roma, Avrupa ve İslam medeniyetleri boyunca devam ettirildiği görülmüştür. Gerek ressam şairler (iki sanat dalında yapıt ortaya koyanlar), gerekse şair, yazar ve ressamlar arasındaki münasebetler edebiyat ve resim sanatı arasında geçişlere olanak sağlamaktadır. Eugene Delacroix Faust ve Hamlet; Honore Daumier Don Kişot ve Gargatua'dan konuları çizim ve renklerle tuvale aktararak resmetmiştir. 19. yüzyıl şairi Lautremont'un "Maldoror'un Şarkıları" adlı kitabı sürrealistler tarafından resmedilmiştir. Edebî eserin resimleştirilmesinin yanı sıra resim sanatına dair karakterlerin oluşturulması veya resim sanatına dair bilgilerin metnin içeriğine giydirilmesi de ilişki kurma yollarındandır. Nitekim betimsel yönü ağır basan edebî eserlerin görselleştirmeye müsait olduğu verilen kavram veya olgunun detaylı anlatımının çizime mahal vermesi söz konusudur. Keoslu Simonides "Şiir konuşan bir resimdir; resim ise sessiz bir şiirdir." ifadesiyle edebiyat ve resim arasındaki dönüşüme dikkat çekmiştir. Ekfrasis, görsel sanatlara dair bir yapıtın yazılı ve sözlü olarak ifade edilmesidir. Görüntü ve yazın arasında bağ kuran "ekfrasis" terimi Yunanca kökenlidir. Birbirini besleyen iki kaynak mahiyetindeki edebiyat ve resim (Buğra, 2000) salt sanat başlığı altında değil tarih konusu ile de düşünülmelidir (Asal, 2013). Türkiye'de 2015 yılında edebiyat ve resim arasındaki ilişkiye dikkat çekmek maksadıyla "Türk Sanatında Resim ve Edebiyat İlişkisi" sergisi ve Doğan Hızlan söyleşisi gerçekleştirildiği görülmektedir. Resim ve edebiyat arasındaki ilişkinin en yoğun yaşandığı dönem Cumhuriyet yıllarıdır (Çolak, 2017). Cumhuriyetin ilanı ile birlikte değişimlerin idealize edildiği resim ve romanların yanında, Kurtuluş Savaşı'nın övgüyle betimlendiği eserler de söz konusudur. Edebiyatın malzemesi dildir resmin ise malzemesi renk, ışık, gölgeler, karanlıklar ve desenlerdir. Edebiyatta kelimeler gerçek, mecaz, soyut ve yan anlamlar minvalinde düzenlenirken resimde ressam anlatmak istediğini çizgiler, şekiller, karartmalar ve ışığın farklı tonlarını fırça darbeleriyle yeni bir bakış açısında aktarır. Edebiyat ve resim sanatının bireysel yönünün yanı sıra toplumsal boyutuna dikkat edilmelidir, zira gerek edebî eser gerekse resim, kişinin var olan potansiyelinin dışı vurumunun yanında dönemine, toplumuna ışık tutmaktadır. Sanat eseri bir bakıma döneminin ve yazarının aynası vazifesini üstlenmektedir.

## **Yöntem**

Araştırma 2018-2019 eğitim öğretim yılında İstanbul'da bir okulda öğrenim gören 7. sınıf öğrencileri ile yapılmıştır. Çalışma gönüllülük esasına dayandırılmış, çizimler gönüllü öğrenciler tarafından hazırlanmıştır. Çalışmaya 18 öğrenci katılmıştır. Katılımcılar 8'si erkek 10'u kız olmak üzere 18 öğrenciden meydana gelmektedir. Çalışmada pastel boya, sulu boya, kara kalem gibi çeşitli materyal ve teknikler



kullanılmış, resim sanatına dair farklı çalışmalar yapılmasına imkân tanınmıştır. 7. sınıf düzeyinde eğitim öğretim gören öğrencilerin okudukları edebî eserleri (roman, hikâye, masal...) görselleştirmeleri esasına dayanan çalışmada uygulama ön plana alınmıştır. Kitap seçimi, sanatsal bakış açısı kazanma, okunan esere yorum katma hususunda belirlenen düzey öğrencilerin yeterlilikleri araştırma örnekleminin 7. sınıf öğrencileri olmasında etkili olmuştur. Öğrencilerin teoride sanat türleri arasındaki geçişlerin mümkün olma durumunu doğrudan somut verilerle ortaya koymaları çalışmanın uygulanabilirliğini göstermektedir. Araştırmada belirli bir durumu aydınlatmak amacıyla güncel bir olguyu gerçek yaşam içerisinde değerlendiren durum çalışması deseni yöntemine başvurulmuştur. Araştırma esnasında alan taraması yapılmış konuya dair hazırlanmış çalışmalar incelenmiştir. Araştırma kapsamında öğrencilere aşağıdaki kitapların yer aldığı okuma listesi dağıtılmış öğrencilerin içerisinde diledikleri kitabı seçmelerine olanak tanınmıştır. Öğrencilere resmetmek amacıyla sunulan eserler listesi, öğrenciler tarafından listeye dâhil edilmesini istedikleri kitapların tavsiye edilmesi suretiyle ele alınmış, çocuk edebiyatı kapsamında sakınca arz etmedikleri gözlemlendikten sonra tavsiye listesine eklenmiştir. Deneysel sürecin ana materyali olan eserlerin listesinde ve seçiminde öğrencilerin fiilen görev almaları eserlerin kişisel ilgi, ihtiyaç ve tutumlar çerçevesinde seçilmesine olanak tanınmıştır.

*Tablo 1. Tavsiye Kitap Listesi*

Kitabın Adı	Yazarın Adı	Ne Anlatılmaktadır?
Küçük Prens	Antoine De Saint- Exupery	Gezegenler arasında seyahat eden bir çocuk üzerinden yetişkin dünyaları anlatılmaktadır.
Haritada Kaybolmak	Vladimir Tumanov	Yeni bir kente alışmaya çalışan iki kardeşin ele geçirdiği harita ile yaşadıkları coğrafik maceralar anlatılmaktadır.
Şu Acayip Uzay	Tarık Uslu	Uzay, Samanyolu, gök cisimleri gibi astrolojik konular anlatılmaktadır.
Zamanın Kısa Tarihi	Stephen Hawking	Kozmoloji, fizik gibi alanların temel konularını evren içerisindeki olaylar ile birlikte anlatılmaktadır.
Mevlana'dan Hikâyeler	Seçme Mevlana Celaleddin Rumi (derleme)	Değerler eğitimi, erdemler gibi hususların Mevlana'nın "Mesnevi" eseri içerisindeki eserleri üzerinden anlatılmaktadır.

Kiraz Ağacı ile Aramızdaki Mesafe	Paola Peretti	9 yaşında bir kız çocuğunun görme yetisini yitirmesi sonucunda hayatın anlamına yönelik yolculuğu anlatılmaktadır.
Olağanüstü Bir Gece	Stefan Zweig	Sıradan ve lüks bir yaşama içerisinde hayatını devam ettiren bir bireyin hayatını değiştiren deneyimi anlatılmaktadır.
Deyimler ve Öyküleri	Selim Gündüzalp	Sözlü kültürün ve yaşamın vazgeçilmez parçası olan atasözleri ve deyimlerin öyküleri, çıkış serüvenleri ele alınmaktadır.
80 Günde Devr-i Âlem	Jules Verne	Phileas Fogg adlı kitabın ana kahramanının arkadaşları ile girdiği iddia sonucu yardımcısı ile giriştiği macera dolu seyahat anlatılmaktadır.
Siyah İnci	Anna Sewell	Hayvan sevgisi, merhamet gibi konuların "Siyah İnci" adlı at üzerinden anlatılmaktadır.
Sen Çanakkale'nin Hangi Kahramanısın?	Volkan Arslan	Çanakkale Savaşı ve yaşanan olayların öyküleri anlatılmaktadır.
Ay Işığı Sokağı	Stefan Zweig	Kitap kahramanının akşam vakti sokak arasındaki yürüyüşü esnasındaki yaşadıkları anlatılmaktadır.
Fahrenheit 451	Rad Bradbury	Bilim kurgu tarzında kaleme alınmış eserde itfaiyecilerin yangın söndürmek yerine kitap yakım işinde

		görevlendirilmesi anlatılmaktadır.
Sadako ve Kâğıttan Bin Turna Kuşu	Eleanor Coerr	İkinci Dünya Savaşı ve Hiroşima Atom Bombası gibi tarihi olayları küçük bir kız çocuğunun hastalıkla savaşı üzerinden anlatmaktadır.
Malcolm X	Sevgi Başman	Malcolm X'in hayatı anlatılmaktadır.
Çizgili Pijamalı Çocuk	John Boyne	II. Dünya Savaşı sırasında bir Alman askerinin 8 yaşındaki çocuğu ile kamplarda bulunan bir başka çocuğun dostluğu üzerinden savaş ve yaşananlar anlatılmaktadır.
Charlotte Bronten'in Gizli Maceraları	Laura J. Rowland	Charlotte Bronten'in yaşamı anlatılmaktadır.

## Bulgular

7. sınıf öğrencilerinin okudukları kitapları görselleştirme çalışmalarına dair araştırma bulguları aşağıdaki gibidir.

### Cinsiyet Değişkenine Göre Kitap Seçimi

Cinsiyet	Kitap Adı
Erkek	Küçük Prens
Erkek	Çizgili Pijamalı Çocuk
Erkek	Malcolm X
Erkek	Şu Acayip Uzay
Erkek	Zamanın Kısa Tarihi

Erkek	Ay Işığı Sokağı
Erkek	80 Günde Devr-i Âlem
Erkek	Sen Çanakkale'nin Hangi Kahramanısın?
Kız	Olağanüstü Bir Gece
Kız	Kiraz Ağacı ile Aramızdaki Mesafe
Kız	Siyah İnci
Kız	Charlotte Bronten'in Gizli Maceraları
Kız	Deyimler ve Öyküleri
Kız	Mevlana'dan Seçme Hikâyeler
Kız	Fahrenheit 451
Kız	Sadako ve Kâğıttan Bin Turna Kuşu
Kız	Haritada Kaybolmak
Kız	Küçük Prens

Tabloda verilen bilgiler, öğrencilerin dağıtılan listeden kitap seçimlerine dayanarak erkek öğrencilerin kız öğrencilere nazaran tarihî, bilimsel konulara daha fazla yöneldikleri gözlemlenmiştir. “Malcolm X”, “Sen Çanakkale'nin Hangi Kahramanısın?”, “Mavi Çizgi Pijamalı Çocuk”, “Şu Acayip Uzay”, “Zamanın Kısa Tarihi” adlı kitapları resme dönüştürme eğilimleri öğrencilerin tarihi konulara kız öğrencilere nazaran daha fazla rağbet gösterdiklerini göstermektedir. Deniz (2015), tarafından yapılan araştırmada erkek öğrencilerin kız öğrencilere nazaran daha fazla bilim-kurgu ve tarihsel konulu yapıtlara yöneldikleri saptanmıştır. Ak ve arkadaşlarının (2012) yaptığı araştırmada ise erkek öğrencilerin macera, siyaset ve tarih konulu eserlere kız çocuklarına nazaran daha fazla yöneldikleri gözlemlenmiştir. Karakaş (2013), 11- 12 yaş döneminde başlamak üzere kız- erkek çocukları arasındaki farklılaşmanın belirginleşeceğini ifade etmektedir. Bu farklılaşma beraberinde farklı yönelimler nihayetinde farklı konularda kitap arayışlarını getirmektedir. Arıcı (2008), 10-13 yaş aralığında erkeklerin serüven, gezi, kahramanlık ve doğa kitapları tercih ettiklerini belirtmiştir. Alan taraması kapsamında konu ile benzerlik gösteren çalışmalar incelendiğinde yapılan araştırmanın cinsiyet bağlamındaki bulguları ile paralellik gösteren sonuçlar gözlemlenmiştir.

“Zamanın Kısa Tarihi”, “Şu Acayip Uzay” kitaplarının tercih edilmesi erkek öğrencilerin kız öğrencilere nazaran bilimsel konulara daha fazla ilgi gösterdiklerini

göstermektedir. Bilimsel kitaplara yönelim Deniz (2015) ve Ak (2012) tarafından yapılan çalışmalar ile aynı yönde sonuçlara işaret etmektedir. Çakıcı (2007), erkek öğrencilerin bilim, makine, spor ve macera konulu kitaplara yöneldiklerini ifade etmiştir. Örgün eğitim içerisinde öğrencilere yönelik hazırlanan bilim-kurgu kitaplarının erkek yaşlarda öğrencilere ulaşması konuya dair merak duygusunu oluşturmakta, derslerde daha pozitif yaklaşımlar sergilemelerine zemin hazırlamaktadır. (Hedef kitlenin “Fen Bilimleri” kapsamında ilk teması olan “Güneş Sistemi ve Ötesi” içerisinde “uzay araştırmaları” konusu işlenmektedir ki bahsi geçen kitaplarla konu bağlamında paralellik göstermektedir.)

“Küçük Prens” adlı yapıtın hem kız hem erkek öğrenciler tarafından tercih edilmesi, eserin öğrenciler arasındaki tanınmışlık seviyesini, cinsiyetler arasında fark gözetmeksizin canlılığını kaybetmediğini, ilgi çekici düzeyde olduğunu göstermektedir. Nitekim çizim esnasında aynı esere yığılma olmaması maksadıyla öğrenciler arasında görüşmeler yapıldığı bu sebeple “Küçük Prens” eserine yönelen birkaç öğrencinin de vazgeçerek başka eserlere yöneldiği saptanmıştır. “Zamansız masal”, “herkesin kitabı” gibi tanımlamalarla anlatılan eserin seviye ve zaman farkı gözetmeksizin herkes tarafından ilgi gördüğünü ifade etmek maksadıyla kullanılmaktadır. Beyreli ve Başoğul (2017), tarafından yapılan çalışma kapsamında Türkçe öğretmenleri ile görüşülmüş, okuma kültürü edindirme sürecinde yararlanılan ve/veya okunması önerilen çocuk kitapları sorulmuş en çok önerilen iki kitaptan birinin Küçük Prens olduğu saptanmıştır. Araştırmanın ilerleyen evresinde bahsi geçen eserin hedef kitlesine dair yapılan görüşmelerde öğretmenlerin eserin seviyesi hususunda mutabakat sağlanacak sonuçlar vermediklerini gözlemlemiştir. İlgili araştırmada öğretmenlerin Küçük Prens adlı eseri cinsiyet veya seviye farkı gözetmeksizin öğrenciler tarafından okunabilecek eser niteliğinde görmeleri, yürütülen araştırmada cinsiyet farkı gözetmeksizin tanınması ve tercih edilmesi sonucu ile benzerlik göstermektedir.

“Haritada Kaybolmak”, “Kiraz Ağacı ile Aramızdaki Mesafe”, “Siyah İnci”, “Olağanüstü Bir Gece”, “Sadako” gibi eserler kız öğrencilerin kurgusal, olay ağırlıklı eserlere daha fazla rağbet ettiklerini göstermektedir. Arıcı (2008), kız çocuklarının 10-13 yaşları arasında “duygusal kitaplar” tercih ettiklerini belirtmiştir. Karakaş (2013), kız çocuklarının duygusal hikâyelere yöneldiklerini ifade etmiştir. Yavuzer (2015), tarafından kaleme alınan yazıda kız çocuklarının romantik içerikli romanlara yöneldikleri ifade edilmiştir. Çakıcı (2007), kız öğrencilerin insanî ilişkileri ve duygusal yönü ağır basan kitapları tercih ettiklerini ifade etmiştir. İncelenen araştırmaların da ortaya koyduğu veriler yürütülen araştırmanın verileri ile paralellik göstermektedir.

“Siyah İnci”, “Sadako”, “Küçük Prens”, “Olağanüstü Bir Gece”, “Mevlana’dan Seçme Öyküler”, “80 Günde Devr-i Âlem”, “Ay Işığı Sokağı”, “Mevlana’dan Seçme Öyküler” eserlerinin gerek listeye alınması için tavsiye edilmesi gerekse çizim için tercihi cinsiyet farkı gözetmeksizin öğrencilerin klasik yazarlar ve eserlere yöneldiklerini, edebî bir çerçevede eserler tercih ettiklerini göstermiştir. Edebî türlere ait seçkin emsallerin dil eğitiminde kullanımı büyük ehemmiyet arz etmektedir. Bir lisanın iyi öğrenilmesi veya öğretilmesi o dilde meydana getirilmiş eserlerin, o kültürü yansıtan eserlerin kullanımı ile yakından alakalıdır (Göçer, 2010). Bu sebeple gerek çeviri eserlerde gerekse yerli edebiyat ürünlerinde öğrencilerin nitelikli eserlere yönelmesi başta zihinsel gelişim olmak üzere duygusal gelişimleri ve iç dünyalarını (Huck ve Kiefer, 1997) da olumlu yönde etkilemektedir. Arı ve Okur (2013) tarafından 100 temel esere yönelik yapılan çalışmada 100 temel eser içerisinde en fazla okunan yerli kitap

listesinde “Mevlana Mesnevisinden Seçme Hikâyeler” adlı eserin zikredilmesi yürütülen araştırmada da “Mevlana’dan Seçme Öyküler” kitabının seçilmiş olması verisi ile paralellik göstermektedir. Yazılı edebiyat ürünlerinin ders materyali olarak kullanıldığı sosyal bilgiler öğretiminde öğrencilerin klasik öğretim yöntemlerine nazaran; hoşlanma, farkına varma, ilgi çekme, istek duyma, kendini daha rahat ifade etme ve hissetme, anlama ve anlatma, zihinde canlandırma, önceki öğrenmelerle ilişki kurma gibi beceriler bakımından daha yetkin oldukları ifade edilmiştir (Öztürk ve Otluoğlu, 2002). Salt edebiyat ve Türkçe dersleri bağlamında düşünmeksizin yapılan çalışmada görsel sanatların alt başlıklarından olan resim başta olmak üzere sosyal bilgiler gibi pek çok ders müfredatı içerisinde edebiyat ürünlerine yer vermek öğrencilerin eğitim öğretim sürecinde fayda sağlamaktadır. Bu süreçte öğrencilere muhteva, üslup, biçim, dil ve anlatım gibi noktalarda nitelikli eserlerin sunulması eğitim kalitesini de artırmaktadır.

Öğrencilerin tavsiyeleri doğrultusunda hazırlanan listede 18 eserin 13’ünün yabancı edebiyat ürünü olması öğrencilerin yerli edebiyatta yeteri kadar yazar ve eser tanıyıp tanımadıkları sorusunu beraberinde getirmektedir. Nitekim Türkçe dersi kapsamında yapılan bir etkinlikte 5 yerli eserin seçilmesi dönemin şartları gereği ilgi duydukları tarzda yazarları ve eserleri henüz keşfetmemiş olmamaları ile de yakından ilgilidir. Bilgisayar oyunları üreten bir firmanın 1990 yılında “PC Book” isimli e-kitap görüntüleme programını geliştirmesiyle birlikte kitabın hüviyeti, oluşumu, okuyucuya ulaşım şekli de değişikliğe uğramıştır (Anameriç ve Rukancı, 2003). Kültürel, sanatsal, bilimsel, edebî içerikli çok çeşitli konuda tasarlanan çoklu ortam özellikli e-kitap uygulamalarının yabancı üreticiler tarafından geliştirilmesi, yaygınlaşması sürecinde kendi kültür sahasından eserler barındırmasını beraberinde getirmektedir (Turgut, 2018). E-kitap uygulamasının teknoloji tabanlı olması teknolojinin çocuklar arasındaki yaygınlığı düşünüldüğünde yabancı eserlerin hedef kitlede yaygınlaşmasında bir etken olarak sayılabilmektedir. Arı ve Okur (2013), tarafından 100 temel eserin okunma durumunu saptamak maksadıyla yapılan araştırmada 100 temel içerisinde en fazla okunan 30 kitabın 19’unun yabancı edebiyat ürünü olduğu ortaya koyulmuştur. (Tercih edilme yüzdelerine göre; Pinokyo, 80 Günde Devr-i Âlem, Robin Hood, Alice Harikalar Diyarında, Heidi, Peter Pan, La Fontaine’dan Masallar, Üç Silahşörler, Polyanna, Ezop Masalları, Define Adası, İnsan Ne İle Yaşar, Gülliver’in Gezileri, Oliver Twist, Tom Sawyer, Mutlu Prenses, Andersen Masalları, Değirmenimden Mektuplar, Şeker Portakalı) Araştırma kapsamında hazırlanan listede ağırlıklı eserlerin yabancı edebiyat ürünü olması, “80 Günde Devr-i Âlem” eserinin bahsi geçen çalışma ve yürütülen çalışmada görülmesi alan çalışmaları ile yürütülen çalışmanın paralel olduğunu göstermektedir. Nitekim aynı araştırmanın bulgularından olan 100 temel eser içerisinde zevk alınarak okunan kitap listesinde “80 Günde Devr-i Âlem” eserinin ikinci sırada yer alması öğrenciler tarafından sevilerek okunduğunu göstermektedir. Gerek e-kitap uygulamaları, gerek 100 temel eser kapsamında öğrenciler için oluşturulan tavsiye listelerde yabancı kaynakların bulunması, gerek çağın ve öğrencilerin ilgi, ihtiyaçlarına karşılık veren eserlerin yabancı yazarlar tarafından kaleme alınması, tercihlerin yabancı edebiyattan yana yapılmasına sebebiyet vermektedir.

Hazırlanan resimlerde eserin bir cümlesini, bir sayfasını, tamamını özetleyen resimlerin yanında kapağa alternatif olacak resimler hazırlanmıştır. Öğrencilerin eserlerde çizim bağlamında yoğunlaştıkları bölümlerin farklılık göstermesi okunan kitapla kurdukları münasebetlere münhasır çizim tercih ettiklerini göstermektedir. Bu hususta birkaç çizime bakılacak olursa şunlar gözlemlenmektedir:



*Siyah İnci Kitap Çizimi*

Yukarıda verilen “Siyah inci” adlı kitabın çiziminde öğrenci, kitap boyunca ata dair okuduğu bilgilerin üzerinde bıraktığı tesirin genel aktarımını sağlamıştır. Kitabın tamamını esas alarak bir karakterin görselleştirilmesi söz konusudur. “Siyah İnci” ismine binaen resimde tema siyah beyaz kurgulanmış renklere başvurulmamıştır. Hazırlanan konsept içerisine yerleştirilen at figürü kitabın ana temasına paralellik gösterecek şekilde renklendirilmiştir.



*Fahrenheit 451 Kitap Çizimi*

Yukarıdaki çizimde öğrenci, kitabın bitiminin ardından edindiği bilgi ve izlenimler ışığında kitaba yeni bir kapak tasarlamıştır. Kitabın sembollerinden saydığı “kitap, yangın söndürme tüpü ve benzin bidonu” metaforlarını birbirleri ile ilişkilendirerek oluşturduğu resimde metne dair ipuçları yerleştirmiştir.



### *Sadako ve Kâğıttan Bin Turna Kuşu*

Yukarıdaki çizimde öğrenci 75 ve 76. sayfaların “Sonsöz” bölümünün görselleştirilmesini yapmıştır. Öğrenci, iki sayfanın toplamda oluşturduğu izlenimi resme dönüştürmüştür. İlgili bölümde sınıf arkadaşlarının turna kuşlarını tamamlaması, kitabın dünyanın dört bir yanına yayılması işlenmektedir. Öğrenci dünyanın çevresini, içerisini ve dışını turna kuşları ile kaplayarak kitabın dünyaya yayılması ve öğrenciler tarafından eksik kuşların çizimini görselleştirmiştir.



### *Çizgili Pijamalı Çocuk Kitap Çizimi*

Yukarıdaki çizimde öğrenci ilgili kitabın sayfa 197’deki “Bölüm 20” başlıklı “Son Bölüm” kısmını resmetmiştir. Bilhassa önemli bulduğu kelimeleri belirleyerek bunların her birini resme aktardığı gözlemlenmiştir. “Tel örgüler, giysi ve botlar, baba” ilgili sayfadan belirlenen ve çizilen kelimeler iken, “sarı levha, arabalar, çizgili pijamalı insanlar, bacası tüten bina, kampın adı yazılı levha” kitap boyunca tekrarlanan ve çizimde olması gerektiğini düşündüğü metaforlardır. Zira kitap boyunca ayrıntıları aktarılan alanın ilgili bölümdeki çiziminde ön bilgiler harekete geçirilerek boşluklar doldurulmuştur.





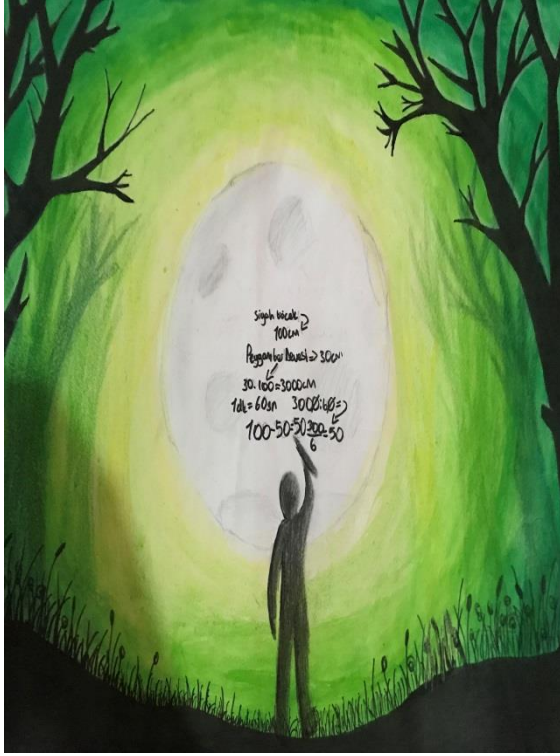
### *Malcolm X Kitap Seçimi*

Yukarıdaki çizimde ilgili kitabın 61. sayfasındaki “Özgürlük” kısmı resmedilmiştir. Baharın gelişini anlatan kısımları resmetmek amacıyla papatya, çiçekler ve kelebek kullanılırken; karakterin olumlu değişimini aktarmak için ceket, gözlük ve düzenli bir insan çizimi yapılmıştır. Mekânın hapisane kapısı olarak anlatımını desteklemek amacıyla tel örgü çitleri yüksek duvar, büyükçe kapı ve gözetleme kulesi çizimi yapılmıştır.

Çizimlerde kara kalem, sulu boya, pastel boya, kuru boya gibi materyallerin tercih edilmesi öğrencinin kendini ifade etmesinde en doğru olacağını düşündüğü araçlara yöneldiğini göstermiştir.



### *Şu Acayip Gökyüzü Kitabı: Pastel Boya*



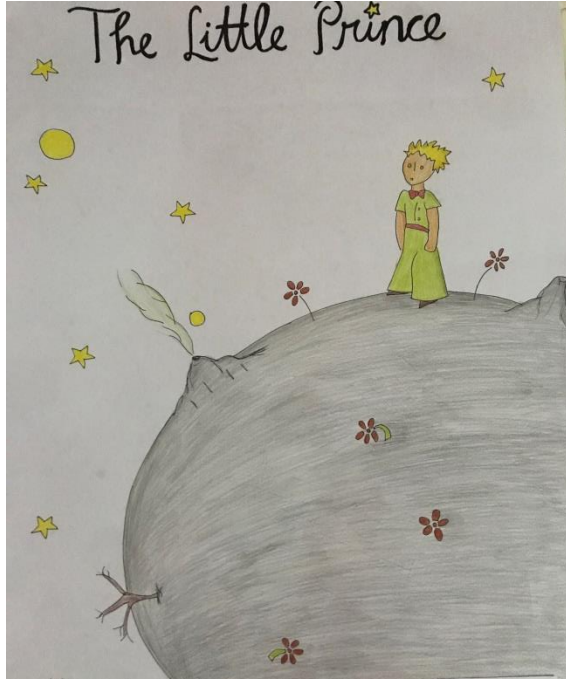
*Haritada Kaybolmak Kitabı: Sulu Boya Çizimi*



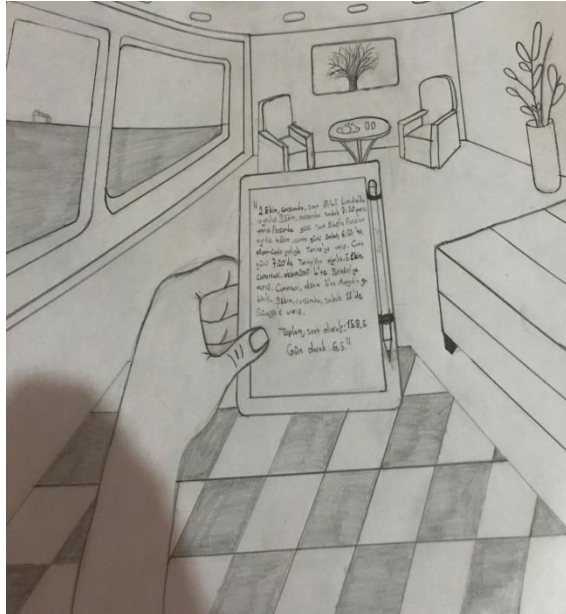
*Charlotte Bronten'in Gizli Maceraları: Karakalem Çizimi*

Hazırlanan çizimlerin 9'unda yazı kullanılmıştır. 4 resimde eserin ismi yazılmış, isim yazılı eserlerin 3 tanesi kapak olarak tasarlanmıştır. 1 çizimde resmin ana fikrini veren Osmanlıca ifadenin açıklaması, bir başka resimde eserin belkemiğini oluşturan soru, bir başka eserde ise metnin bir kısmı yazılmıştır. Kullanılan yazılar incelendiğinde resimlerin anlaşılabilirliğini artırmak amacıyla destekleyici unsur olarak yazıya

başvurulduğunu göstermektedir. Bilhassa edebî bir eserin çiziminde tamamlayıcı olarak yine yazıya başvurulması öğrencilerin dört temel dil becerisine hemen her alanda ihtiyaç duyduklarını da göstermektedir.



*Küçük Prens Kitabı Kapak Çizimi (Yazı Kullanımı)*



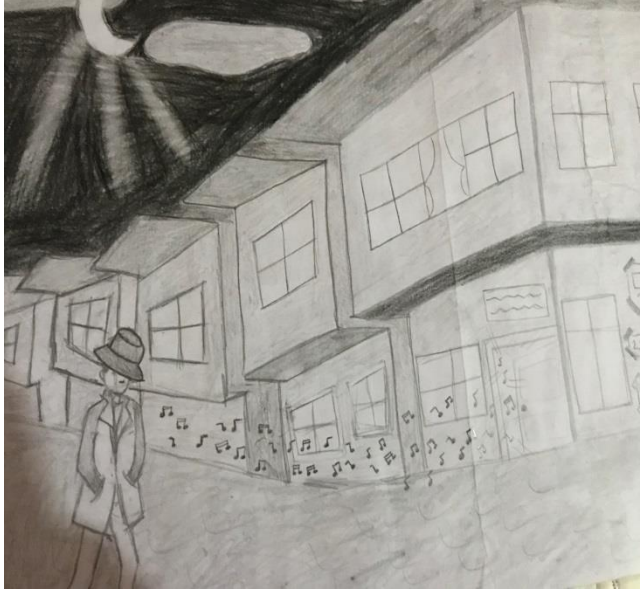
*80 Günde Devr-i Âlem Kitabı Çizimi (Yazı Kullanımı)*



*Zamanın Kısa Tarihi Kitabı Kapak ve Tema Kavramları Çizimi*

Eserlerin çizimin tema çerçevesinde gerçekleşeceği algısıyla okumada daha dikkatli, seçici oldukları düşünülmektedir. Okuma yöntemlerinden tam okuma yöntemini kullandıkları, geri dönüşler esnasında kolaylık sağlaması için not alarak okuma, altını çizerek okuma, seçici okuma gerçekleştirdikleri gözlemlenmiştir. “Siyah İnci” eserinin okunması esnasında “at” metaforuna dair olan kısımların altını çizmek suretiyle toplandığı, “Çizgili Pijamalı Çocuk” adlı eserin çiziminde “tel örgü, çizgili pijamalı insan, yaşanan barınaklar” gibi kavramların metin boyunca ayrıştırıldığı ve not alındığı, “Fahrenheit 451” adlı eserde yangın tüpü ve kitap metaforlarının geçtiği noktaların işaretlendiği “Şu Acıyıp Uzay” adlı eserde sıklıkla tekrar eden kavramların (güneş, dünya, astronot) resmedildiği gözlemlenmiştir.

Öğrencilerin belirlenen kitaplara çizim açısından bakma çalışmalarında tasvir ifadelerinin daha dikkat çekici ve belirleyici buldukları görülmüştür. Zira detay bilgilere ulaşılan tasvir cümleleri çizim esnasında öğrenciye daha fazla bilgi vermektedir. Somut kavramlara yönelik verilen detay bilgiler çizimleri şekillendirmektedir. Aşağıda verilen “Ay Işığı Sokağı” çiziminde 5. sayfada geçen bir lahzanın tasviri görselleştirilmiştir. Gece, müzik, ay, evler, gökyüzü, kişi, afiş, tül ve sokak gibi kavramlar hakkında verilen tasvir içerisindeki detaylar öğrenci tarafından resme dönüştürülmüştür. Bilhassa eserde geçen her yerin kapalı olma durumu, sokağın boşluğu, müziğin geldiği evin kapısının açık bir şekilde çizimi tasvirin derinlemesine detaylandırılmasının sonucudur.



*Ay Işığı Sokağı Çizimi*

Zihinde canlanan sahnenin resme dönüştürülmesi sürecinde kelimelerin renkleri ve çizimlere dönüştürülmesi öğrencilerin zihinsel süreçlerini de ortaya koymaktadır. Öğrencilerin kitap seçimleri, seçilen kitaplardaki çizilen kısımlar iç dünyaları, duygu ve düşünceleri hakkında fikir vermektedir. Seçilen kısımların zihin süzgecinden geçirilerek resme dönüştürülmesi öğrenciye dair ipuçları vermektedir. “Ay Işığı Sokağı” adlı eserin gece yarısını anlatan çiziminde gecenin kasvetini aktarmak amacıyla karakaleme başvurulması, “Siyah İnci” adlı eserin genelinden ata dair kavramların ayrıştırılarak bir bütün hâline getirilmesi, “Çizgili Pijamalı Çocuk” adlı yapıtta öğrencinin başta bu esere yönelmesi akabinde eserin en çaresiz anlarından birini resmetmesi bu çizimde çarpıcı gördüğü noktaları resme yerleştirmesi, “Fahrenheit 451” adlı eserin özünü oluşturan metaforlar olarak kitap, yangın tüpü ve benzin bidonu tercih edilerek tek bir nesne şeklinde çizimi renk seçiminde ateş ve tehlike rengi olarak kullanılan kırmızının tercihi, “Malcolm X” adlı eserde değişim ve özgürlüğün işlendiği bölümün tercih edilmesi, “Kiraz Ağacı İle Aramızdaki Mesafe” adlı eserde renkler aracılığı ile cam sahnesinin çizimi, çizimde yılbaşına binaen ağaç motifi, saatin 12.00’ye gelmesi, karakterin giysisinin detaylandırılması, “Sadako ve Kâğıttan Bin Turna Kuşu” adlı eserde fikrin dünyaya yayılma kısmının kitabın kavramlarından olan turna kuşları ile renkli bir şekilde aktarılması öğrenciler hakkında ipuçları vermektedir. Ana kavramlardan ortak yargıya ulaşmanın öğrenciler tarafından sıklıkla kullanıldığı çizimlerde renklendirmenin de tema çerçevesinde çeşitlendiği görülmektedir.



*Kiraz Ağacı İle Aramızdaki Mesafe Kitabı*

“Deyimler ve Öyküleri”, “Mevlana’dan Seçme Öyküler” adlı bölümlerden oluşan kitaplarda ilgilerini çeken ve resmetmeye en uygun gördükleri kısımlara yönelmeleri öğrencilerin eserlerde etkilendikleri temalar hakkında fikir vermektedir. Temelde listeye tavsiye ettikleri kitaplar akabinde listeden seçtikleri eserler öğrencilerin yöneldikleri temalar, türler hakkında fikir vermektedir.



*Deyimler ve Öyküleri Kitap Çizimi*



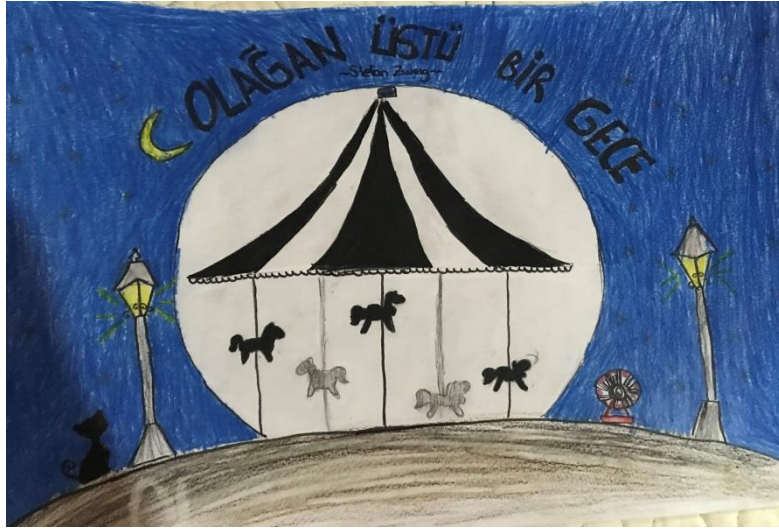
*Mevlana'dan Seçme Öyküler Kitap Çizimi*

“Küçük Prens” adlı çizimde tüm renklerin aktif kullanımı ve başkarakter olan Küçük Prens ile birlikte tilkinin çizimi öğrencinin hangi kahramanlara öncelik tanıdığını göstermektedir. Küçük Prens’in boyun şalı ve yıldızlar ayrıntılarına öncelik tanınmıştır. Kitabın geçtiği uzay boşluğu ve galaksiler konusuna da dikkat çeken yıldız çizimleri öğrencinin kitaba dair önemli gördüğü hususları resim içerisine aktardığını göstermektedir.



*Küçük Prens Kitap Çizimi*

“Olağanüstü Bir Gece” adlı eseri kaleme alan öğrencinin gökyüzünü mavi tercih etmesi, tüm eserin kendinde uyandırdığı izlenimi lunapark metaforu ile çizime aktarması öğrenci hakkında fikir vermektedir.



*Olağanüstü Bir Gece Kitap Çizimi*

“Sen Çanakkale’nin Hangi Kahramanısın?” adlı yapıtta öğrencinin son sahnede millî ve manevî duygulara eğilen bir bölüme yönelmesi arka planda bayrak, asker gibi ayrıntıları resmetmesi kişiler arasındaki farkı belirlemek maksadıyla kıyafetler arasında ayrımı çizime yansıtması, olay örgüsü içerisinde oldukça önemli bir yere sahip olan belgeyi resmin dikkat çekici noktasında daha net olarak resmetmesi öğrenci hakkında fikir vermektedir.



*Sen Çanakkale’nin Hangi Kahramanısın?*

Çalışma sonunda ortaya çıkan ürün, sonuç odaklı öğrencilerin süreç içerisinde aktif kıldığı için sürece dikkat etmelerini sağlamaktadır. Bilhassa yeni öğretim programlarının da ana tezlerinden olan ürün odaklı olmaktan çıkılarak süreç odaklı olmaya yönelim çalışmada “kitap tavsiyesi, kitabın seçimi, kitabın okunması, kitapta çizilmeye karar verilen bölümün belirlenmesi, çizilecek bölüme uygun materyal ve



tekniklere karar verilmesi, çizime başlanması, çizimin düzenlenmesi, paylaşma” aşamaları ile karşılık bulmaktadır.

## **Sonuç ve Tartışma**

Araştırma neticesinde edebî bir eserin eğitim öğretim sürecinde resim sanatı ile anlatılabileceği, okuma becerisini destekleyici çalışma olarak kullanılabileceği gözlemlenmiştir. Edebiyat ürünlerinin salt Türkçe ve edebiyat dersleri ile alakalı olmadığı disiplinler arası çalışmalara müsait olduğu, kitap okuma hassasiyeti ve edebî eserlerin derslerde kullanımını hususunda diğer branşların da gerekli yönlendirmeler ile öğrencilere rehber olacağı bilinmelidir.

Kız ve erkek öğrencilerin edebî eser seçimi hususunda farklı yönelimlerinin olacağı bu hususta “öğrenciye görelilik” ilkesinin yadsınamayacağı göz ardı edilmemelidir. Öğretmenlerin gerek derslerde tavsiye edecekleri kitaplarda gerekse öğrencilerin kitap seçimlerinde bu değişikliklerin salt o temaya ve türe yönelmedikçe doğal olduğunu kabul ederek hareket etmesi gerekmektedir. Alan araştırmalarının neticelerinden olan kız öğrencilerin duygusal eserlere; erkek öğrencilerinse bilim, tarih, macera konulu eserlere yönelme eğilimleri, ilgili araştırma ile alan yazının örtüştüğünü göstermektedir.

Öğrencilerin eser seçiminde genellikle yabancı eserlere yönelmesi, yerli edebiyata yeterince vakıf olmamaları, yerli edebiyat içerisinde kendilerine hitap eden eserlerle karşılaşmamaları ile yakından ilişkilidir. E-kitap uygulaması, öğretmenler tarafından öğrencilere sunulan tavsiye kitap listelerinin yabancı edebiyata ağırlık vermesi, öğrencilerin önceliği yabancı edebiyata tanınması gibi etkenler yerli edebiyattan ziyade yabancı edebiyata yönelim göstermenin sebeplerinden olabilmektedir. Öğrencinin yerli edebiyat ürünlerine yönlendirilmesi hususunda öğretmenin rehber vazifesi üstlenerek doğru eserlerle tanışmasına yardımcı olması okumanın elzem ihtiyaçlarındandır.

Çizimlerde öğrencilere belli kalıpların ve şemaların verilmemesi öğrenciyi geniş düşünmeye ve üretim esnasında oluşturduğu eserden emin olmaya yöneltecektir. Bu sebeple öğrencilere edebî değeri olan, ahlaki, millî ve kültürel değerlere aykırı olmayan dilediği kitabı seçme hürlüğü sağlanmalıdır. Bu özgür ve öğrenciye göre olan çerçevenin oluşturulması esnasında listenin öğrenciler ile birlikte öğrenci tavsiyeleri doğrultusunda hazırlanması, boya türü, yöntem fark etmeksizin çizime olanak tanınması öğrencinin kendini rahat bir şekilde ifade etmesini sağlamaktadır.

Sanatın bireysel izlerden oluştuğu, sanat eserinin kaleminden çıktığı kişinin izleri olduğu gerçeği yok sayılmamalı, getirilen ürünlere bu minvalde yorumlar yapılmalıdır. Bilhassa sanatta güzel, çirkin, iyi ve kötü kavramlarının göreceli olduğu unutulmamalıdır. Öğrencilere yapılacak olan eleştiriler ve düzeltmelerde bireysel farklılıklar yok sayılmamalıdır.

## Kaynakça

- Ak, Melike, Merve Nazlı, Okan Kocayılmaz, Saliha Dilara Şener, Simge Tekin. 2012. Kitap Seçimini ve Kitap Okunmasını Etkileyen Faktörlerin İncelenmesi. Gediz Üniversitesi.
- Akın, Sunay. 2014. *Ay Hırsız*. İstanbul: Türkiye İş Bankası Yayınları.
- Aktaş, Şerif. 2009. Edebî Metin ve Özellikleri. A. Ü. *Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*. s.39.
- Anameriç, Hakan, Fatih Rukancı. 2003. E-kitap Teknolojisi ve Kullanımı. *Türk Kütüphaneciliği Dergisi*. c.17 s.2: 147-166.
- Arı, Gökhan, Alparslan Okur. 2013. Öğrencilerin İlköğretim 100 Temel Eseri Okuma Durumu. *TSA*. s.3
- Arıcı, Ali Fuat. 2008. *Okuma Eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Arslan, Volkan. 2017. *Sen Çanakkale'nin Hangi Kahramanısın?*. İstanbul: Kalem Vakfı Yayınları.
- Asal, Raşel Rakella. 2013. *Tarih ve Edebiyatın Ortaklığı*. (http://www.dipnotkitap.net/DENEME/Tarih\_ve\_Edebiyat.htm sitesinden 06.10.2019 tarihinde indirilmiştir.)
- Aytaç, Gürsel. 2014. *Yaratıcı Yazarların Yaratıcılığı ve Edebiyat Görüşleri*. İstanbul: İmge Kitabevi.
- Aytaç, Gıyasettin. 2003. Okuma Gelişiminde Çocuk Edebiyatının Rolü. *TÜBAR*. s.155-160.
- Ayvazoğlu, Beşir. 2009. Edebiyat ve Resim Elele. *Türk Edebiyatı Aylık Fikir ve Sanat Dergisi*. s.423.
- Balcı, Ahmet. 2012. Türkiye'de Çocuk Edebiyatı Üzerine Hazırlanan Lisansüstü Tezler Hakkında Bir Meta-Analiz Çalışması. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. c.9 s.17: 195-206.
- Baş, Bayram. 2010. Söz Varlığının Oluşumu ve Gelişiminde Çocuk Edebiyatının Rolü. *TÜBAR*.
- Başman, Sevgi. 2017. *Malcolm X*. İstanbul: İlk Gençlik Yayınları.
- Beyreli, Latif, Duygu, Ak Başoğul. 2017. Küçük Prens'in hedef Kitle: Çocuklar mı? Yetişkinler mi?. *Synergies Turquie*. n.10: 107-121.
- Boyne, John. 2015. *Çizgili Pijamalı Çocuk*. İstanbul: Tudem Yayınları.

- Bradbury, Ray. 2018. *Fahrenheit 451* (çev. Dost Körpe). İstanbul: İthaki Yayınları.
- Buğra Bilen, Hatice. 2000. *Cumhuriyet Döneminde Resim Edebiyat İlişkisi*. İstanbul: Ötüken Neşriyat.
- Cervantes, Miguel De. 2016. *Don Kişot*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Çakıcı, Dilek. 2007. Ön Örgütleyicilerin Okumaya Yönelik Tutum Üzerindeki Etkileri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. c.8 n.14:65-82
- Çılgın, Sınar. 2006. Çocuğa Büyülü Bir Dünyanın Kapılarını Açmak. *Millî Eğitim*. c.172: 175-182.
- Coerr, Elanor. 2010. *Sadako ve Kâğıttan Bin Turna Kuşu* (çev. Zuhâl Yeke). İstanbul: Beyaz Balina Yayınları
- Çolak Aydın, İnci. 2017. Tanzimat'tan Cumhuriyet'e Resim ve Edebiyatta Paylaşılan Ortak Dil. Mimar Sinan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sanat Tarihi Ana Bilim Dalı (Doktora Tezi).
- Dayıoğlu, Gülten. 2007. *II. Ulusal Çocuk ve Gençlik Sempozyumu*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi. 23: 15-18.
- Demiray, Kemal. 1965. *Türkçe Çocuk Edebiyatı*. İstanbul: Millî Eğitim Basımevi.
- Deniz, Ercan. 2015. Ortaokul Öğrencilerinin Kitap Okuma Alışkanlıkları. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*. c.3 s.2: 46-64.
- Dwyer, Julie, Neuman, Susan. 2008. Selecting Books For Children Birth Through Four: Adevelopmental Approach. *Early Childhood Education Journal*. v.35 n.6: 489-494.
- Enginün, İnci. 1987. "Çocuk Edebiyatına Toplu Bir Bakış". (Haz. Mustafa Ruhi Şirin), Çocuk Edebiyatı Yıllığı. İstanbul: Gökyüzü Yayınları. s.37-46.
- Exupery, Antoine De Saint. 2015. *Küçük Pren*s (çev. Cemal Süreya, Tomris Uyar). İstanbul: Can Çocuk Yayınları.
- Göçer, Ali. 2010. Türkçe Öğretiminde Çok Uyaranlı Bir Öğrenme Ortamı Oluşturmak İçin Seçkin Edebî Ürünlerden Yararlanma. *TÜBAR*.
- Gündüzalp, Selim. 2017. *Deyimler ve Öyküleri*. İstanbul: Zafer Yayınları.
- Hawking, Stephen. 2013. *Zamanın Kısa Tarihi*. İstanbul: Alfa Basım.
- Hegel, Georg Wilhelm Friedrich. 1994. *Estetik, Güzel Sanat Üzerine Dersler* (çev. Taylan Altuğ, Hakkı Hünler). İstanbul: Payel Yayınları.
- Huck, Charlotte, Barbara Kiefer. 1997. Children's Literature In The Elementary School. *Mcgraw-Hill College*

- Işık, İhsan. 1982. *Cemil Meriç'le Bir Konuşma*. İstanbul: Suffe Kültür Sanat Yıllığı.
- Kara, Cem. 2012. Çocuk Kitabı Seçiminde Resimlerle İlgili Olarak Ebeveynin Dikkat Etmesi Gereken Başlıca Unsurlar. *Batman Üniversitesi Yaşam Bilimleri Dergisi*. c.1 s.2.
- Karakaş, Özge. 2013. 8. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Tutumları Üzerine Bir Araştırma (Meb Tarafından Ortaokul Öğrencilerine Önerilen 100 Temel Eser Örneğinde). Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı Yüksek Lisans Tezi
- Karakoç, Sezai. 2017. *İslam'ın Dirilişi*. İstanbul: Diriliş Yayınları.
- Meriç, Cemil. 1998. *Kırk Ambar*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Moran, Berna. 2018. *Edebiyat Kuramları ve Eleştiri*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Oğuzkan, Ferhan. 2001. *Çocuk Edebiyatı*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Öztürk, Cemil, Rahmi Otluoğlu. 2002. Sosyal Bilgiler Öğretiminde Yazılı Edebiyat Ürünlerini Ders Aracı Olarak Kullanmanın Duyuşsal Davranış Özelliklerini Kazanmaya Etkisi. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*. s.15: 173-182.
- Pala, İskender.2009. *Katre-i Matem*. İstanbul: Kapı Yayınları.
- Peretti, Paola. 2018. *Kiraz Ağacı ile Aramızdaki Mesafe* (çev. Esmâ Fethiye Mutlu). İstanbul: Genç Timaş
- Plehanov, Georgi. 1987. *Sanat ve Toplumsal Hayat*. İstanbul: Sosyal Yayınları.
- Rowland, Laura. 2017. *Charlotte Bronte'nin Gizli Maceraları*. Martı Yayınları.
- Rumi, Mevlana Celaleddin. 2012. *Mevlana Mesnevi'den Seçmeler*. İstanbul: İnkılap Yayınları.
- Russell, Bertrand. 2013. *Sorgulayan Denemeler* (çev. Nermin Arık). İstanbul: Say Yayınları.
- Sartre, Jean Paul. 2015. *Edebiyat Nedir?* çev. Bertan Onaran. İstanbul: Can Yayınları.
- Sewell, Anna. 2011. *Siyah İnci*. İstanbul: Arkadaş Yayıncılık.
- Tanpınar, Ahmet Hamdi. 1998. *Edebiyat Üzerine Makaleler*. İstanbul: Dergâh Yayınları.
- Türk Dil Kurumu. 2019. *Türk Dil Kurumu Sözlüğü*. Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Temizyürek, Fahri. 2003. Türkçe Öğretiminde Çocuk Edebiyatının Önemi. *TÜBAR*.

- Tolstoy, Lev. 2007. *Sanat Nedir?* (çev.Mazlum Beyhan). İstanbul: Türkiye İş Bankası Yayınları.
- Topçu, Nurettin. 2016. *İsyân Ahlakı*. İstanbul: Dergâh Yayınları.
- Tumanov, Vladimir. 2015. *Haritada Kaybolmak* (çev.Mine Kazmaoğlu). İstanbul: Günışığı Kitaplığı.
- Turgut Pektaş, Özden. 2018. Çocuklara Yönelik Etkileşimli E-Kitap Uygulamaları. *STD*. 205-221.
- Uslu, Tarık. 2012. *Şu Acayip Uzak*. İstanbul: Uğur Böceği Yayınları.
- Verne, Jules. 2018. *80 Günde Devr-i Alem* (çev. Pınar Güzelyürek). İstanbul: Yabancı Yayınları.
- Yavuzer, Haluk. 2015. *Çocuğu Tanımak ve Anlamak*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yükselen, Arzu, Yumuş, Melike, Işık, Esra. 2016. Çocuk Kitabı Seçme Kriterlerine İlişkin Okul Öncesi Eğitimcilerin Görüşleri. *Başkent University Journal Of Education*. c.3 s.2: 161-168.
- Zarifioğlu, Cahit. 2004. *Yaşamak*. İstanbul: Beyan Yayınları.
- Zweig, Stefan. 2016. *Ay Işığı Sokağı* (çev. Regaip Minareci). İstanbul: İş Bankası Yayınları.
- Zweig, Stefan. 2016. Olağanüstü Bir Gece (çev.İlknur İgan). İstanbul: İş Bankası Yayınları.
- Wilde, Oscar. 2018. *Dorian Grey'in Portresi* (çev. Zeynep Batumlu). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Winterson, Jeanette. 2018. *Sanat Başkaldırır: Coşku ve Cüretkârlık Üzerine* (çev. Zeynep Baransel). İstanbul: Sel Yayıncılık.



## Çetin Öner'in "Mavi Kuşu Gören Var mı?" İle "Kargalar Kara Değildi" Adlı Romanlarının Çocuk Edebiyatı Yapıtlarında Bulunması Gereken Temel İlkeler Açısından İncelenmesi

\*Nülifer KARADAĞ

### Özet

Bu çalışmanın amacı, Çetin Öner'in "Mavi Kuşu Gören Var mı?" ile "Kargalar Kara Değildi" adlı romanlarının "Çocuk Edebiyatı Yapıtlarında Bulunması Gereken Temel İlkeler" e göre yapılandırılıp yapılandırılmadığını incelemektir. Bu amaç doğrultusunda kitaplar dış yapı (kapak, kağıt türü, sayfa düzeni, ciltleme, resim, boyut, harf karakteri ve büyüklüğü); iç yapı (karakterler, konu, dil ve anlatım, izlek (tema) ve iletileri) ve eğitsel özellikleri bakımından incelenmiştir. Nitel bir araştırma olan çalışmada doküman inceleme yöntemine başvurulmuştur. Veri çözümleme tekniği olarak betimsel çözümleme tekniği kullanılmıştır. Yapılan çözümlenmeler sonucunda Mavi Kuşu Gören Var mı? adlı romanda sayfa 19 ve 94'te anlatılanlar ile çizilen resimlerin birbirini destekler nitelikte olmaması dışında her iki romanında gerek dış yapı ve iç yapı özellikleri gerekse de eğitsel özellikler bakımından "Çocuk Edebiyatı Yapıtlarında Bulunması Gereken Temel İlkeler" e uygun oldukları görülmüştür.

**Anahtar Sözcükler:** çocuk, çocuk edebiyatı, çocuk edebiyatı yapıtlarında bulunması gereken temel ilkeler

<sup>2</sup> Sözcüklerin sadece ilk harflerinin büyük, diğer harflerininse küçük yazıldığı özel isimlerde "-mı, -mi, -mu, -mü eklerinin ilk harflerinin küçük yazılması gerektiği halde kitabın kapağındaki yazılışına sadık kalınarak bu çalışmada büyük harf kullanılarak yazılmıştır.

\*Doktora öğrencisi, nkaradag84@hotmail.com

## **Investigation Of Çetin Öner’s Noels “Has Anyone Seen The Blue Bird” And “Crows Were Not Black” In Terms Of Fundamental Principles To Be Found In Children's Literature Wokrs**

### **Abstract**

The purpose of this study was to suggest that Çetin Öner’s “Has Anyone Seen the Blue Bird? “and” Crows Were Not Black “ to examine whether his novels are structured according to the” basic principles that should be found in the works of children's literature". For this purpose, the books’ are investigated in terms of external structure (cover, paper type, page layout, binding, painting, size, letter character and size); internal structure (characters, topic, language and expression, theme and messages) and educational features. In this study, which is a qualitative research, document review method was used. Descriptive analysis technique was used as data analysis technique. As a result of the analysis, "Has Anyone Seen the Blue Bird? apart from the fact that the pictures drawn with the ones described on pages 19 and 94 in the novel do not support each other, both novels are in accordance with the “basic principles that must be found in children's literature works” in terms of both external structure and internal structure characteristics and educational features.

**Key Words:** children, children’s literature, basic principles to be found in children's literature work

# GİRİŞ

## 1. Çocuk Edebiyatı

Edebiyat; olay, düşünce, duygu ve hayallerin dil aracılığıyla sözlü veya yazılı olarak biçimlendirilmesi sanatı, yazın (TDK, 2005: 600); duygu, düşünce, hayal ve izlenimlerin sözlü veya yazılı olarak güzel ve etkili bir biçimde anlatılması sanatıdır (Kavcar, 2017: 2). Sever (2017: 11)'e göre edebiyat (yazın) bize, hayatın gerçekliğine sanatçının penceresinden bakabilme olanağı ve sanatçı duyarlılığı ile hazırlanmış, hayatımıza yeni anlamlar katabilecek yaşantılar sunar. Sunulan bu yeni yaşantılar bizim insan ve hayat ile ilgili olan deneyimlerimizin derinlik kazanmasını sağlar. Bu yönü ile edebiyat, bizi başkalarının yaşam deneyimlerine ortak eder.

Çocuk, doğumla ergenlik dönemi arasındaki (0-12) ya da ergenliği de kapsayan (0-18) dönemde bulunan insan (TÜBA, 2011: 251); bebeklik ile ergenlik arasındaki gelişim döneminde bulunan oğlan ya da kız (TDK, 2005: 444). Birleşmiş Milletler Genel Kurulunca 20 Kasım 1989 tarihinde kabul edilen Çocuk Hakları Sözleşmesi' ne göreyse "On sekiz yaşına kadar her insan çocuk sayılır." (Unicef.org, 2018).

Çocuk edebiyatı, erken çocukluk döneminden başlayıp ergenlik dönemini de kapsayan bir yaşam evresinde, çocukların dil gelişimi ve anlama düzeylerine uygun olarak duygu ve düşünce dünyalarını sanatsal niteliği olan dilsel ve görsel iletilerle zenginleştiren, beğeni düzeylerini yükselten ürünlerin genel adıdır (Sever, 2017: 17).

Oğuzkan (2013: 3)'a göre, çocuk edebiyatı, çocukluk çağına olan bireylerin duygu ve düşünce dünyalarına seslenen bütün çalışmalarını içine alır. Masallar, hikayeler, romanlar, anılar, biyografik eserler, gezi yazıları, şiirler, fen ve doğa olaylarını anlatan yazılar vb. hep bu çerçevede içine girebilir. Farklı yazı türlerinden oluşan bu eserlerin yetişkinler için hazırlanan eserler gibi nitelikli olması gerekmektedir.

Çocuğun nitelikli yetişebilmesi için diğer bilim dallarına olduğu kadar, edebiyata -çocuk edebiyatına- da görevler düşmektedir. Çocuk edebiyatı bu görevi yerine getirebilmek için çocuk edebiyatı yazarlarınca hazırlanmış nitelikli eserlere ihtiyaç duymaktadır (Kıbrıs, 2016: 11). Nitelikli çocuk edebiyatı ürünlerinde insanların sesiyle, jest ve mimikleriyle yansıttığı sevinç, korku, öfke, nefret vb. duygular usta sanatçıların elinde sözcük ve çizgilerle can bulur. Yaşamdaki insan gerçekliği kitap sayfalarına yansıtılarak görünür kılınır. Böylece çocuğun karşısına tüm yönleriyle insan gerçekliği çıkarılır (Sever, 2017: 19).

Çocuk edebiyatında dile getirilen bu nitelikler doğrultusunda hazırlanan eserlerin taşınması gereken en önemli özellik ise çocuğa göreliktir. Çünkü çocuğa göre hazırlanmamış yapıtlar çocuğun ilgisini çekmesi, duygu ve düşünce dünyasını devindirecek demokratik bir birey haline gelmesini sağlaması mümkün değildir.

## 2. Çocuğa Görelilik

Çocuk edebiyatının hedef kitlesi çocuklardır. Bu yüzden çocuklar için oluşturulan metinlerde çocuk gerçekliğinin, çocukların bilişsel, duyuşsal, devinişsel vb. özelliklerinin de göz önünde bulundurulması gerekmektedir. Çocuklar için yazılan kitapları yetişkinler için yazılan kitaplardan ayıran önemli bir özellik bu kitaplarda, çocuk gerçekliğinin göz önüne alınmasıdır (Dilidüzgün, 2003: 41).

Kitapların çocuklarda okuma kültürü edinmiş bireyler olarak beklenen işlevi yerine getirebilmesi için, çocuklara yönelik yazma sorumluluğunu üstlenen yazarların çocuğa görelik ilkelerini göz önünde bulundurması ve çocuğun gözüyle dünyaya bakan bir biçimde çocuğa ulaşması gerekmektedir (Sever, 2017: 28). Çocuk gerçekliğine



uygun hazırlanmamış bir kitabın çocuğu ilgisini çekmesi, çocuğa duyma ve düşünme sorumluluğu vermesi beklenemez.

Yazınsal nitelikli çocuk kitaplarında, sanatçının çocuğa ulaşabilmesinin temel koşullarından biri de çocuğu yakından tanıyabilmesidir. Çocuk nelerden hoşlanır, nelere heyecanlanır, nelere üzülmür gibi sorulara cevap arayarak ve çocuğun yetişkinlerden ayrılan yanlarını, çocuğun yaşla birlikte değişen ilgi ve gereksinimlerini de göz önüne alarak yazması gerekir (Sever, 2017: 29).

### **3. Amaç ve Yöntem**

#### **3.1.Çalışmanın Amacı**

Çalışmanın amacı Çetin Öner'in "Mavi Kuşu Gören Var Mı?" ile "Kargalar Kara Değildi" adlı romanlarının "Çocuk Edebiyatı Yapıtlarında Bulunması Gereken Temel İlkeler" e uygun olup olmadığını belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda romanlar incelenirken aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Romanların biçimsel özellikleri (kapak, kağıt türü, sayfa düzeni, ciltleme, resim, boyut, harf karakteri ve büyüklüğü) "Çocuk Edebiyatı Yapıtlarında Bulunması Gereken Temel İlkeler" e göre yapılandırılmış mıdır?
2. Romanların içerik özellikleri (karakterler, konu, dil ve anlatım, izlek (tema) ve ileti) "Çocuk Edebiyatı Yapıtlarında Bulunması Gereken Temel İlkeler" e göre yapılandırılmış mıdır?
3. Romanların eğitsel özellikleri (öğretme ve belletme; öğüt ve emir; korku ve kaygı; ideolojikve dinsel söylemler; cinsiyet ayrımcılığı; toz pembe bir dünya; geleneksel değerler, yaptırımcı yargılar ve kurallar; tek ve değişmez doğrular; abartılmış merak ve aşırı duygusal öğeler; şiddet) "Çocuk Edebiyatı Yapıtlarında Bulunması Gereken Temel İlkeler" e göre yapılandırılmış mıdır?

#### **3.2.Çalışmanın Yöntemi**

Nitel bir araştırma olan çalışmada doküman inceleme yöntemi kullanılmıştır. Doküman incelemesi, bir araştırma problem ile ilgili belirli bir zaman aralığında üretilen dokümanların çözümlenmesine olanak tanıyan bir yöntemdir (Yıldırım ve Şimşek, 2013: 189).

Çalışma verileri Çetin Öner'in "Mavi Kuşu Gören Var Mı?" ile "Kargalar Kara Değildi" adlı çocuk romanları okunarak ve çalışma konusu ile ilgili çeşitli yayımlar okunarak toplanmıştır.

Çetin Öner'in "Mavi Kuşu Gören Var Mı?" ile "Kargalar Kara Değildi" adlı romanları "betimsel çözümlene tekniği" kullanılarak çözümlenmiştir.

Betimsel çözümlene yöntemine göre, elde edilen veriler, daha önceden belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır. Verileri çarpıcı bir biçimde yansıtmak amacıyla doğrudan alıntılara sık sık yer verilir. Bu tür çözümlenmede amaç elde edilen bulguları düzenlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde okura sunmaktır. Bu amaçla elde edilen veriler önce sistematik ve açık bir biçimde betimlenir. Daha sonra yapılan bu betimlemeler açıklanır ve yorumlanır, neden-sonuç ilişkileri irdelenir ve birtakım sonuçlara ulaşılır (Yıldırım ve Şimşek, 2013: 256). Romanlar, Sever (2017)' in "Çocuk ve Edebiyat" adlı eserinden alınan "Çocuk Edebiyatı Yapıtlarında Bulunması Gereken Temel İlkeler" e göre çözümlenmiştir. Çözümlene birimi olarak bu ilkeler altında yer alan başlıklar kullanılmıştır.

Sever (2017)' in "Çocuk ve Edebiyat" adlı eserinden alınan "Çocuk Edebiyatı Yapıtlarında Bulunması Gereken Temel İlkeler" Tablo 1'de sunulmuştur

Tablo1: Çocuk ar Edebiyatı Yapıtlarında Bulunması Gereken Temel İlkeler

BİÇİMSEL ÖZELLİKLER	İÇERİK ÖZELLİKLERİ	EĞİTSEL ÖZELLİKLER
1. Kapak 2. Kağıt türü 3. Sayfa düzeni 4. Ciltleme 5. Resim 6. Boyut 7. Harf karakteri ve Büyüklüğü	Konu Karakterler Dil ve Anlatım İzlek (Tema) ve ileti	Kitapta mantık hatalarına düşülmüş mü? Cinsel kimliklere yönelik geleneksel yargılar içeriyor mu? Çocukların cinsel kimliklerini geliştirmelerine engel olacak iletiler taşıyor mu? Denetimci ve baskıcı anlayışları onaylayan bir yaklaşım var mı? Yazgıcı, siyasal ya da dini telkinler bulunduruyor mu? Çocuğun girişimci yönünü körelten anlayışları onaylıyor mu? Çocuğun düş kurmasını, düşünmesini, yaratıcılığını ve eğlenmesini baskılayan bir yaklaşım sergiliyor mu?

#### 4. Bulgu ve Yorumlar

Bu başlık altında Çetin Öner'in "Mavi Kuşu Gören Var Mı?" ile "Kargalar Kara Değildi" adlı romanları belirlenen alt amaçlar doğrultusunda "Çocuk Edebiyatı Yapıtlarında Bulunması Gereken Temel İlkeler" açısından incelenmiştir. Elde edilen bulgular romandan alınan örneklerle sunulmuştur.

##### 4.1. Biçimsel Özellikler

###### 4.1.1. Kapak

Kapak, çocuğun kitaba yönelmesini sağlayan ilk uyarandır. Kapağın tasarım özellikleri çocuğun kitabı izleme ve okuma isteğini artırır (Sever, 2007: 45). Çocuk kitaplarının dış kapağının resimli, sağlam ve çocuğun ilgisini çekebilecek nitelikte olması gerekmektedir. Kitabın başlığı ile içeriği uyumlu olmalıdır (Aytekin, 2016: 57). Kitabın kapağında kullanılan resimler, kitabın içeriği ile ilgili çocuğa ipuçları sunmalı, çocukta merak ve heyecan uyandırmalıdır (Karatay, 2016: 94).

"Mavi Kuşu Gören Var Mı?" ile "Kargalar Kara Değildi" adlı romanlar kapaklarında yer alan resimlerle çocukların ilgisini çekebilecek niteliğe sahiptir. "Mavi Kuşu Gören Var Mı?" adlı kitabın kapağında yer alan elinde mavi bir kuş bulunan çocuk resmi ve "Kargalar Kara Değildi" adlı kitabın kapağında yer alan beyaz bir karga resmi ile kitapların içerikleri uyumludur. Her iki kitabın kapağı da çocukların kitapları kitaplıklarında uzun yıllar koruyabileceği nitelikte sağlamdır.

###### 4.1.2. Kağıt Türü

Çocuk kitaplarında kullanılan kağıdın niteliği görsellerin niteliği açısından önemlidir. Çocukların kitaplara saygı duyabilmeleri için kolay yıpranmayan, kolay

yırılmayan ve kirlenmeyen, göz sağlığı açısından uygun kağıtların kullanıldığı kitaplarla buluşturulmalıdır (Sever, 2015: 121).

“Mavi Kuşu Gören Var Mı?” ile “Kargalar Kara Değildi” adlı kitaplarda çocukların gözlerini yormayacak nitelikte çok parlak ve beyaz olmayan bir kağıt türü kullanılmıştır. Tercih edilen bu kağıt türünün hem sağlamlık bakımından hem de romanlardaki görselleri ve metni düzgün bir biçimde yansıtması bakımından çocuğa görelilik ilkesine uygun bir kağıt türü olduğu söylenebilir

#### **4.1.3. Sayfa Düzeni**

Çocuk kitapları çift sütun şeklinde yazılmak yerine okuma rahatlığı sağlamak için tek sütun şeklinde yazılmadır (Oğuzkan, 2013: 368). Kitabın sayfalarında bulunan resim, fotoğraf, yazı, rakam vb. öğelerin uyumlu olması ve kenar boşluklarının okuma rahatlığı sağlayacak şekilde olması gerekmektedir. Sayfaların görsel tasarımındaki özen çocukların kitapla olan sevgi ve saygı bağı açısından önemlidir (Sever, 2015: 122).

“Mavi Kuşu Gören Var Mı?” ile “Kargalar Kara Değildi” adlı kitaplarda sayfa düzeni; satır aralıkları ve sayfa kenarlarındaki boşluklar çocuğa okuma kolaylığı sağlayacak biçimde bırakıldığından, paragraflar çok uzun tutulmadığı ve sayfalara yazıların tek sütun şeklinde yazılmasından dolayı çocukların yazılanları rahatlıkla okuyabilecekleri bir tasarıma sahip olduğu söylenebilir. Belirtilen bu niteliklerden dolayı her iki kitabın da sayfa düzeni bakımından çocuğa görelilik ilkesine uygun olduğu söylenebilir.

#### **4.1.4. Ciltleme**

Ciltlemeye gösterilen özenin niteliği, kitabın uzun süre dağılmadan kullanılabilmesi açısından önemlidir (Sever, 2015: 121).

“Mavi Kuşu Gören Var Mı?” ile “Kargalar Kara Değildi” adlı kitapların ikisinde de tutkalla ciltleme tekniği kullanılmış ve kitaplar uzun süre dağılmadan kullanılacak biçimde ciltlenmiştir. Kitapların sayfa sayıları az olduğu için (Mavi Kuşu Gören Var Mı: 86; Kargalar Kara Değildi: 68 sayfa) tercih edilen bu yöntemin çocuğa görelilik ilkesine uygun olduğu söylenebilir.

#### **4.1.5. Resim**

Çocuk kitaplarında resimlerin bir fotoğraf gerçekliğini yansıtmaya uygun biçimde olması yerine çizerin öznel yorumunu da katarak çocuğa uygun bir gerçeklikle çizilmesi beklenir (Sever, 2015:125). Resimlerin çocuklara sanatsal alanda ve okuma kültürü ile ilgili istenilen katkıyı sunabilmesi için hem teknik bakımdan hem de metni tamamlama bakımından metne yeni yorumlar katabilmesi gerekmektedir (Sever, 2015: 124).

Çocuk kitaplarında yaş düzeylerine göre metin resim oranları şu şekilde olmalıdır: 2-7 yaş için kitabın 1/4’ü yazı, 3/4’ü resim; 7-9 yaş için 2/4’ü resim; 9-12 yaş ve üstü için 3/4’ü yazı, 1/4’ü resim (Karatay, 2016: 89).

“Mavi Kuşu Gören Var Mı?” ile “Kargalar Kara Değildi” adlı romanlarda resimlerin kapladığı alan bakımından sabit bir oranlamaya dikkat edilmemiştir. Yani kimi sayfalarda üst üste resimler yer alırken kimi sayfalarda üst üste yazıya yer verilmiştir. Fakat genel olarak baktığımız zaman kitapların seslendiği yaş düzeyine uygun oranda resimlere yer verildiği söylenebilir.

“Mavi Kuşu Gören Var Mı?” ile “Kargalar Kara Değildi” adlı romanlarda resimler fotoğraf gerçekliğinden uzak bir biçimde, çizerin öznel yorumu da katılarak çizilmiştir. Bazı resimler okurun zihninde olayları canlandırabilecek biçimde çizilmiştir. Bunun çocukların düş gücünün gelişimine yardımcı olacağı düşünülmektedir. Aynı zamanda yazarın sözel olarak ifade edemediği duyguların resimler aracılığıyla okura

aktarılmasına da katkı sağlayabileceği söylenebilir. “Mavi Kuşu Gören Var Mı?” adlı kitapta sayfa 94’te mavi kuşun “*kalabalığın üstünde dolandıktan sonra gelip çocuğun omzuna konduğu*” anlatılırken hemen yan sayfada kuşun çocuğun dizine konmuş olarak çizildiği dikkat çekmektedir. Yine aynı kitapta, sayfa 19’da “*Adam, gözlüğünün üstünden bakıp, ‘Ne istiyorsun bücür?’ diye çıkmış.*” şeklinde bir olayın anlatıldığı kısmın hemen yan sayfasında adam ve çocuğun yer aldığı resimde adamın hem gözünün hem de gözlüğünün çizilmediği görülmüştür. “Mavi Kuşu Gören Var Mı?” adlı kitaptaki bu durumun yazı ile anlatılanlar resimler ile desteklenmediği için çocuğun düş kurma gücünü olumsuz yönde etkileyebileceği söylenebilir. “Kargalar Kara Değildi” adlı kitapta ise anlatılan olay ve durumlarla resimlerin uyduğu görülmektedir.

Bütün bunlar kitaplardaki resimlerin “Mavi Kuşu Gören Var Mı?” adlı kitaptaki resimlerin sayfa 94 ve 19’da anlatılanları desteklememesi dışında çocuğa yönelik ilkesine uygun biçimde çizildiklerini göstermektedir.

#### **4.1.6. Boyut**

Çocukların değişen ilgilerine göre yaşamın ilk yıllarında değişik boyutlarda kitaplar kullanılmalıdır. Özellikle okulöncesi dönemde kitaplar çocukların elleriyle rahatlıkla kavrayabileceği ve oyuncak gibi kolaylıkla taşıyabilecekleri boyutlarda olmalıdır. İlköğretim yıllarıyla birlikte, değişik boyutlarda kitap seçme alışkanlığı yerini kitaplık oluşturma durumu da göz önüne alınarak bir dengeye bırakmalıdır (Sever, 2007: 45).

“Mavi Kuşu Gören Var Mı?” ile “Kargalar Kara Değildi” adlı kitapların hem çocuğun rahatlıkla eline alıp okuyabileceği hem de kitaplığına rahatlıkla yerleştirebileceği boyutta (12.5X19.5 cm) tasarlanmıştır. Bu nedenle boyut açısından da kitapların çocuğa yönelik ilkesine uygun olduğu söylenebilir.

#### **4.1.7. Harf karakteri ve büyüklüğü**

Çocuk kitaplarında harfler, çocuğun yaşına uygun boyutlarda ve rahatlıkla okuyabileceği karakterde olmalıdır. Okulöncesi dönemdeki çocuklar için hazırlanan kitapların harfleri 24, 22, 20 punto büyüklüğünde olması gerekirken; ilköğretim döneminde ve yaş büyüdükçe harflerin punto büyüklüğü küçültülmelidir. Kitaplarda kullanılan harflerin boyutu, renk ve kalınlığı çocuğa okuma kolaylığı ve rahatlığı sağlamalıdır (Sever, 2015: 122). Harf karakteri seçiminde ise çocuğun rahatlıkla okuyabileceği çok karmaşık görüntülere sahip olmayan karakterler seçilmelidir. Harf karakteri ve büyüklüğünün seçiminde asıl amaç çocuğun kitabı rahat ve istekli bir şekilde okuyabilmesini sağlamaktır.

“Mavi Kuşu Gören Var Mı?” ile “Kargalar Kara Değildi” adlı kitaplarda 12 punto büyüklüğünde Times New Roman harf karakteri kullanılmıştır. Kullanılan bu harf karakteri ve büyüklüğünün kitapların seslendiği yaş düzeyine uygun olduğu söylenebilir.

## **4.2. İçerik Özellikleri**

“Mavi Kuşu Gören Var Mı?” ile “Kargalar Kara Değildi” adlı kitapların taşınması gereken içerik özellikleri şu başlıklar altında incelenmiştir: konu, karakterler, dil ve anlatım, izlek (tema) ve ileti.

### **4.2.1. Konu**

Çocuk edebiyatı ürünlerinde ele alınan konuların çocukların beklentilerine uygun olması gerekmektedir. Çünkü çocukların hayata bakışı ve yüklediği anlamlar yetişkinlerinkinden farklıdır (Sever, 2017: 120).

Konular hem ulusal hem de evrensel değerleri iletecek nitelikte olmalıdır. Çocuk için şiddet, korku, savaş gibi konular uygun düşmese de bu konuları ele alan kitaplar insanlığa barış ve kardeşlik iletileri verecek biçimde bu konuları işleyebilir. Bu iletilerin çocuğa doğrudan değil de metnin içinde çocuğun sezebileceği şekilde verilmesi daha uygundur (Aytekin, 2016: 52).

Konuyu yapılandıran öğeler: olay ve çatışmadır. Olay, Türkçe Sözlük (1976: 612)' te "Ortaya çıkan, oluşan durum." olarak tanımlanır. Çocuk edebiyatında, okurun metnin çekim alanına girmesinde, kurgulanan olay ve olaylara yol açan çatışmaların niteliği belirleyici bir etken konumundadır. Bu çatışmalar şu şekilde sınıflandırılabilir: kişi-kişi çatışması, kişinin kendisiyle olan çatışması, kişi-doğa çatışması, kişi-toplum çatışması (Sever, 2017: 127-128).

Konunun yapılandırılmasını zayıflatan öğeler: abartılmış merak, rastlantısallık, duygusallık' tır (Sever, 2017: 137).

"Mavi Kuşu Gören Var Mı?" adlı kitapta "küçük bir çocuğun doğaya ve kuşlara zarar veren insanlarla mücadele etmesi ve bu mücadeleyi kazanan taraf olması" sürecindeki olaylar konu edilmiştir. Yazarın seçtiği bu konunun, çocuk gerçekliğine uygun olduğu ve bu gerçekliğin çocuğun doğa ve çevre konusunda duyarlılık kazanmasına yardımcı olabileceği bir kurgu ile sunulduğu söylenebilir. Yazar çocuğu olayların içine çekebilmek ve duygularını devindirebilmek için çatışmadan da yararlanmışır. Kitaptaki çatışmaların çocuk gerçekliğine uygun olduğu görülmektedir. Çatışmalar kişinin kendisiyle çatışması, kişinin kişiyle çatışması, kişinin doğayla çatışması şeklinde sunulmuştur. Çocuğun kesilen ağaçları hiç üzülmeyen, gözünü para hırsı bürümüş biçimde alıp giden iki tombalak adama tiksinerak bakması kişi-kişi çatışmasını ortaya koymaktadır:

*"İki Tombalak adam taşınan ağaçlara bakıp konuşmuşlar:*

*'Çok güzel kibritler yapılır bu ağaçlarla.'*

*'Bana kalırsa kürdan yapmalı bunları.'*

*'Ya masa?'*

*'Koltuk, koltuk.'*

*Çocuk tiksinerak bakmış Tombalak adamlara. Adamlar ise cüzdanlarındaki paraları sayıp ağaç yüklü araçlara doğru yürümüşler. Bir yandan da sesleri geliyormuş:*

*'Çok kazanacağız, göreceksin.'*

*'Çok*

*para.'*

*'Daha çok.' "* (s. 15)

Bu çatışma, çocuğun kendisini küçük kahramanın yerine koyarak aynı konu üzerinde düşünebilmesine olanak tanıyacaktır. Daha çok kişi-kişi çatışmasının yer aldığı kitabı okuyan çocuk bu durumu çokça yaşayabilecektir.

Kitapta merak öğesinin dengeli bir biçimde ele alındığı görülmektedir. Olaylar, okura ne meraktan yoksun ne de abartılmış merakla sunulmuştur.

Okurun sürekli artan heyecan ve endişeleri, metin içinde uygun yer ve zamanda dengelenmez ise, abartılmış merak öğeleriyle öykü, okurun gözünde inandırıcılığını ve çekiciliğini yitirmeye başlar (Sever, 2017: 137).

Öyküdeki düğümün yazar tarafından bir rastlantıya veya şansa dayandırılarak çözülmesi öyküdeki anlatılanların inandırıcılığını azaltır. Yine çatışmanın da aynı

şekilde sonuçlandırılması öyküdeki olayların inandırıcılığını yitirmesine neden olur (Sever, 2017: 138).

“Mavi Kuşu Gören Var Mı?” adlı kitapta yazar olaylardaki düğümleri çözerken ve çatışmayı sonuçlandırırken hiçbir rastlantıya ve şansa yer vermemiştir. Bu nedenle okur için romandaki olayların inandırıcılık yönü sağlamdır. Romanın en merak edilen kısmı çocuk ve Cılızlar ile Baştombalak ve Tıknaşlar arasındaki mücadeleyi hangi tarafın ve nasıl kazanacağıdır. Bu durum romanın sonuç bölümünde Çocuk’un Mavi Kuş’un vurulma sesini duyması, bütün insanların sokağa dökülmesini sağlaması, tüm halkın toplanarak Baştombalak’ın sarayını basması ve ona tüm isteklerini kabul ettirerek, mücadeleyi kazanan taraf olmalarıyla son bulur.

Duyguların aşırı ölçüde zorlanması ve kullanılmaya çalışılması çocuğun insan ve yaşam gerçekliğini anlamasına engel olur. Bunun nedenle kitaplarda insan gerçekliğine ait duygular içten ve dürüst bir biçimde işlenmelidir (Sever, 2017: 138-139).

“Mavi Kuşu Gören Var Mı?” adlı kitapta duygusallık çocuk gerçekliğine uygun bir biçimde verilmiştir. Karakterler, olaylar ve durumlar karşısında ne aşırı duygusallığa kapılmış ne de duyarsız biçimde davranmışlardır. Çocuğun ve diğer karakterlerin olaylar karşısındaki duygu durumları çocuğa insan gerçekliğine birçok açıdan bakma imkanı sunmuştur. Çocuğa olaylar karşısında nasıl davranacağı konusunda ipucu verilerek çocuk, duygu eğitiminden de geçirilmiştir.

Ana karakterleri kuşların oluşturduğu “Kargalar Kara Değildi” adlı kitapta “insanların doğaya verdiği zararlar ve bir gün bu zararlardan insanların da nasibini alacağı” anlatıldığı olaylar” konu edilmiştir. Yazarın ele aldığı bu konunun çocukları doğa olayları ve hayvanlar konusunda duyarlı olmaya çağırın iletilerin de yer almasıyla çocuğa görelilik ilkesine uygun biçimde işlendiği söylenebilir.

“Kargalar Kara Değildi” adlı kitapta da yazar çocuğu olayların içine çekebilmek ve duygularını devindirebilmek için çatışmadan yararlanmışır. Kitaptaki çatışmaların çocuk gerçekliğine uygun biçimde ve çoğunlukla kişi-doğa çatışması şeklinde verildiği görülmektedir. Kitaptaki doğa-insan çatışmasının bir örneği şu şekildedir:

“ *Kuşkun mu var söylediklerimden Kuno? Okumadın mı, savaşır durmuşlar olur olmaz bahanelerle yıllarca. Her yanı evler, fabrikalar, makineler, silahlarla doldurmuşlar... Gürültü üretmeleri de cabası.* ”

*‘Çok doğru.’*

*‘Bebekken hani... bir bahçede elma yemiştik de.’*

*‘Anımsadım... Hastalanmıştık. Püskürttükleri ilaçlardan zehirlenmiştik.’*

*‘Yaa... Boşver şu insanları be Kuno. Ben onlardan çoktan umudumu kestim.’ ” (s. 50)*

Bu çatışma ile çocuklar, insanların doğaya ve hayvanlara verdikleri zararlar üzerine düşünmeye ve bu konuda duyarlı olmaya davet edilmiştir.

“Kargalar Kara Değildi” adlı kitapta da abartılmış merak ve rastlantısallık durumlarına rastlanmamıştır.

“Kargalar Kara Değildi” adlı kitapta çocukların doğa, hayvan ve insan gerçekliği ile yüzleşmesini sağlamak amacıyla duygusallığa başvurulmuştur. Bu duygusallık abartılı olmamakla beraber çocukların bir duygu eğitiminden geçmesine katkı sağlayacak biçimde verilmiştir.

“Kargalar Kara Değildi” adlı kitapta yazar olaylardaki düğümleri çözerken ve çatışmayı sonuçlandırırken hiçbir rastlantıya ve şansa yer vermemiştir. Bu nedenle okur için romandaki olayların inandırıcılık yönü güçlüdür. Örneğin, beyaz bir karga olan “Rupen” in kara bir kargaya dönüşmesi veya Rupen’in kardeşi “Kuno” nun ölümü bir rastlantı değildir. İkisinin de yaşadıkları bu olayların nedeni düşünmeden hareket etmeleridir. Yazar bu olaylarla çocuğa, düşünmeden hareket etmenin ne gibi sonuçlara yol açabileceği konusunda da iletiler vermektedir.

Romanların bu nitelikleri dikkate alındığında her iki kitabın da konu bakımından çocuğa görelilik ilkesine uygun olduğu söylenebilir.

#### 4.2.2. Karakterler

Karakter, “Bir yapıtta duygu, tutku ve düşünce yönlerinden ele alınan kişi” dir. (TDK, 2005:1077-1078).

Çocukların, başlarından türlü olaylar geçen karakterlere inanmaları için, masalımsı eserler dışındaki eserlerde karakterlerin gerçek veya gerçeğe yakın kişilerden seçilmesi gerekmektedir (Oğuzkan, 2013: 372).

Yapıtlarda olayı sürükleyen, yaşayan en önemli kişiye ya da anlatılanlarla doğrudan ilgili olan, anlatımı yönlendiren kişiye “başkişi”, “temel kişi” ya da “kahraman” denir. Bu kişiler, okura yapıtta birçok özelliği ile tanıtılır. Olaylar, onun çevresinde döner. Yan kişiler (ikinci, üçüncü, derecede kişiler; arka plandaki kahramanlar), anlatılanlarla dolaylı ilgisi olan kahramanlardır (Sever, 2017: 76).

Mavi Kuşu Gören Var Mı?” adlı kitaptaki karakterler şunlardır: Çocuk, Mavi Kuş, yoksul Cılızlar, Tıknazlar, Baştombalak, kuşlar, ak sakallı adam, Ağaçanne, Fidan, Çiçek, bitki, mavi tulumlu ve sıska olan adam, iri yarı gövdeli adam, akasyalar, çınarlar, akkavaklar, kestane ağaçları.

Kitaptaki temel kişi “çocuk”tur. Kitaptaki olaylar onun çabası doğrultusunda şekillenir. Kitapta çocuk, doğa bilinci ve hayvan sevgisini yüreğinde barındıran kişi olarak karşımıza çıkar. Çocuğun doğa ve hayvanlar için sergilediği mücadelecilik kişilik özelliği çocuk okurun onunla özdeşim kurmasını sağlayabilecektir.

“Kargalar Kara Değildi” adlı kitaptaki karakterler şunlardır: Kuno, Rupen, Haben, Tuben, karga, genç karga, uçuş biçimleri öğretmeni, puhu kuşu, maymun, domuz, kurt, yarasa, baykuş, okul bahçesindeki çocuklar, tarlada çalışan çiftçiler, kırlarda koşuşan çocuklar, ava çıkmış balıkçılar, yaşlı baloncu, Kızılderili Büyük Reis, Beyaz Büyük Reis, yaşlı Kızılderililer, kartal, tavuklara yem döken kadın, tavuklar, anaç tavuk, çakal, bebek, köpek, horoz, martılar, güvercinler, penguenler, saksakağanlar, beyaz karga, çıplak çocuk, gençler’di

Romanın temel kişisi insanların duyarsızlığı nedeniyle kirlenen havada, bir sis bulutunun arasında kalarak kararan Rupen’dir. Uçmayı çok seven fakat düşünmeden uçtuğu için tehlikelerle yüz yüze gelebilen bir kuş olan Rupen’in kara bulutun içine girme nedeni de bu özelliğidir.

Kuno; Rupen’in kardeşi, karga olmaktan çok mutlu olan, akıllı, çalışkan, öğrenmeye meraklı bir kuştur. Haben; Kuno’nun öğretmeni, kuşannesidir. Haben bilge, bilgili, özverili, hoşgörülüdür. Tuben ise Rupen ve Kuno’nun kuş babalarıdır.

Romandaki en önemli karakterlerin hayvanlardan oluşması ve bu hayvanların insanlar gibi konuşturulması, çocuğun da bu serüvene ortak edilmesi çocukta doğa bilinci ve hayvan sevgisinin oluşmasına katkı sağlayacaktır.

Çocuk ilgisini çeken bir kuşun, kedinin, köpeğin, kaplumbağanın vb. hayvanların; bebek, top, bisiklet gibi sevdiği bir oyuncağın öyküsünü dinlemekten mutlu olur. İnsan dışındaki ay, yıldız, ağaç gibi nesnelerin insan gibi konuşturulması ve çocuğun bu duruma ortak edilmesi çocuk için ayrı bir sevinç kaynağı olur (Sever, 2017: 78).

“Mavi Kuşu Gören Var Mı” adlı kitapta çiçeğin topraktan çıkışı şu şekilde anlatılır:

*“Bir sabah onu sulamaya avluya gittiğinde, Çiçek kıpkırmızı burnunu çıkartıp gülümsemiş ona “Günaydın,” demiş.*

*Gözlerine, kulaklarına inanamamış çocuk. Ama Çiçek’in kırmızı yaprakçıklarını görünce sesin ondan geldiğini anlamış. (s.28).*

Kahramanların fiziksel ve ruhsal özelliklerinin abartıya kaçılmadan iyi geliştirilmiş olması, kahramanın öyküdeki olaylara yön veren etkin kişiliği, çocukların kahraman/kahramanlarla özdeşim kurmaya yöneltilir (Sever, 2017: 77).

Edebiyat yapıtlarında yazar karakterleri değişik yollarla geliştirebilir. Bu yollar şunlardır:

- Davranışlarıyla ve eylemleriyle,
- Konuşmalarıyla,
- Fiziksel özellikleriyle (dış görünüşüyle),
- Diğer karakterlerin yorumuyla,
- Yazarın yorumuyla (Lukens, 1999 ve Özdemir, 1995’ ten; Akt: Sever, 2017: 95).

“Mavi Kuşu Gören Var Mı?” adlı kitapta; Çocuk, romanda yazar tarafından davranış ve eylemleriyle, yazarın yorumuyla ve konuşmalarıyla geliştirilir.

*“Bir dal, küçük bir dal, öylece yatıyormuş yerde. Çocuk parmaklarını uzatıp dalın yapraklarını okşamış. Kesik yeri beyaz beyaz kanıyormuş. (s. 15)*

*“Çocuk ellerini kuşa doğru uzatıp,*

*‘İnan bana Mavi Kuş, inan bana,’ demiş. ‘Arkadaş olmak istiyorum seninle.’ ”(s. 47-48)*

Konuşma ve davranışları ile geliştirilen çocuğun yerine kendini koyacak olan okur, çocuğun konuşma ve davranışlarından etkilenererek doğa bilinci ve hayvan sevgisi gibi duyguları içselleştirebilecektir.

“Kargalar Kara Değildi” adlı kitapta, Rupen ve diğer karakterlerin geliştirilmesinde yazar farklı karakter geliştirme yollarını denemiştir. Rupen’in yazarın yorumlarıyla, kendi davranışlarıyla ve konuşmalarıyla geliştirildiği tümceler şu şekildedir:

*“Ne çok eğlenirdi kardeşi Rupen, o yere çakıldıkça.” (s. 12)*

*“Rupen bu kez de tarlalara doğru koştu. Orda çalışanlarsa kuşun çırpınmalarına, bağırıp çağırmalarına bir anlam veremediler: ‘Bir şeyler anlatmak istiyor bize. Ne yazık ki kuşbeyinli, dilimizi bilmiyor,’ diye söylendiler.’ (s.58)*

*“Rupen, ‘Aman,’ dedi, ‘Toparlanın, çabuk... Gak, gak, gak! Bir bulut geliyor ki bildiğiniz gibi değil, gak, gak! Dokunduğunuz her şeyi karartıyor, gak! Sadece karartmakla kalsa iyi; sesini, yapısını değiştiriyor tüm canlıların...(s. 61)*

Çocuk edebiyatındaki karakterler ikiye ayrılır. Bunlardan birincisi okura yüzeysel olarak tanıtılan ve okurun iyi tanımadığı **kapalı (geliştirilmemiş) karakter**; ikincisi ise yazınsal ürünlerde inandırıcı ve birçok niteliğiyle ön plana çıkan ve okurun çok iyi tanıdığı **açık (geliştirilmiş) karakter**’ dir. Çocuk edebiyatında eserlerdeki olayda temel kişinin iyi anlaşılabilmesi ve çocukların bu kişi ile özdeşim kurmalarını sağlayabilmek için kapalı (geliştirilmemiş) karakterden de faydalanılır. Örneğin, paylaşımcı ve çalışkan özelliğiyle öne çıkarılmak istenen bir kahraman için, bencil ve çalışmayı sevmeyen bir karakterden yararlanılabilir. Burada amaç çocuklara bu karakterleri özellikleri bakımından karşılaştırabilme imkanı sunmaktır (Sever, 2017: 104- 105). Açık karakterler, usta yazarların elinde tanışmak istediğimiz gerçek kişilere dönüşür; onları tanımak bizleri mutlu eder (Lukens, 1999: 88’den; Akt. Sever, 2017: 107).

“Mavi Kuşu Gören Var Mı” adlı kitapta başta romanın başkışisi olan “Çocuk” olmak üzere Mavi Kuş, Çiçek ve Fidan açık (geliştirilmiş) karakterlerdir. Çünkü bu karakterler sadece bir yönleriyle değil, farklı farklı yönleriyle okura tanıtılmıştır. Bu



karakterler; yardımsever ve yüreği sevgi dolu olma, insanlık, doğa ve hayvanlar için mücadele etme gibi özellikleriyle karşımıza çıkarılmıştır.

Baştombalak, Cılızlar, Tıknazlar ve diğer karakterler ise kitapta bazı yönleriyle tanıtılan ve okurun hakkında fazla bilgiye sahip olmadığı kapalı (geliştirilmemiş) karakterlerdir. Bu karakterlerden Baştombalak bencil ve cimri; Tıknazlar korkak ve çıkarıcı; Cılızlar ise mücadelecilik kişilik özellikleriyle okura tanıtılmıştır.

“Kargalar Kara Değildi” adlı kitapta Kuşanne, Rupen ve Kuno okura ayrıntılı biçimde tanıtıldıkları için açık (geliştirilmiş) karakterler iken; Haben ve diğer karakterler okura ayrıntılı biçimde tanıtılmadıkları için kapalı (geliştirilmemiş) karakterlerdir. Kuno’ nun çalışkan ve mantıklı kişiliğine şu alıntılarla tanık olunabilir:

*“Ve Kuno gerektiğinde bülbül gibi şakımasını, kartal gibi çığlıklar atarak saldırmasını, kanarya gibi dem çekmesini, kumru gibi mırıldanmasını, martı gibi ağlamasını, baykuş gibi ulumasını öğreniyordu.” (s. 24)*

*“Varsayalım ki bir dalda oturmuş söyleşiyorsunuz. Karşıdan da bir insan geliyor. Sizi görünce usulca eğiliyor yere. Ne yaparsınız?” ... (s. 34)*

*“‘Efendim,’ dedi Kuno, ‘bir insan bana yaklaşırken, yere eğilse de eğilmese de, uçar kaçırım ben.’*

*‘Neden?’*

*‘Ya taşlarını cebinde taşıyorsa efendim?’” (s. 35)*

#### 4.2.3. Dil ve Anlatım

Dil ve anlatım, çocuk kitaplarının çocuğa göre olmasında dikkat edilecek ilk özelliktir. Çocuklara anadilinin sözvarlığını ve özelliklerini tanıtan, anlam gücünü örneklerle gösteren ilk yazılı ürünler çocuk kitaplarıdır (Sever, 2017:145). Çocuk edebiyatı metnindeki dil ve anlatım çocuğun dil, yaş ve gelişim özelliklerine göre değişebilmelidir. Dizeler kısa, yalın ve bellekte kalacak nitelikte, çocuğun düşünme ve imge gücünü uyaracak, seslerin ve sözcüklerin işitsel etkisi çocukta okuma ve dinleme isteği uyandıracak nitelikte olmalıdır (Sever, 2015:133).

Çocuk kitaplarındaki kullanılan dilin niteliği çocuklarda dil sevgisi, dil bilinci ve duyarlılığı geliştirebilmesi adına önemlidir (Aslan, 2006: 42). Bu nedenle yazarın bu kitaplarda kullandığı dile özen göstermesi gerekmektedir.

Öner, Türkçenin sunduğu zengin kullanım olanaklarından yararlanarak çocukların dili kullanma düzeylerini de dikkate alarak yazınsal metinler ortaya koymuştur. Her iki romanda da Türkçe sözcüklerin kullanılmasına özen gösterilmesi, tümcelerinin kısa ve anlaşılır olması, Türkçenin sözvarlığı içinde yer alan deyimlere ve ikilemelere yer verilmesi bakımından dil ve anlatım özelliklerinin çocuğa görelilik ilkesine uygun olduğu söylenebilir. “Kargalar Kara Değildi” adlı romanda atasözü ve tekerlemelere “Mavi Kuşu Gören Var Mı?” adlı romanda ise tekerlemelere yer verilmesi Türkçenin zenginliklerini sunabilmeleri adına önemlidir.

İki kitapta da devrik tümceler kullanılarak şiirsel bir anlatım ve günlük konuşma dilinin olanaklarını yansıtan söyleyişler oluşturulmuştur. Bu tümcelerinin, kısa ve açık olması çocuğun romanlarda dile getirilen olay ve durumları kolaylıkla anlamasını sağlayacaktır. Bu durum da iletilerle çocuk arasında köprü kurarak çocuğu, romanların anlam evrenine çekebilmesi adına önemlidir.

Çocukta dil bilincinin gelişmesi ve zengin bir sözcük dağarcığının gelişmesi için yazınsal metinlerin dilin sözvarlığını başarılı biçimde yansıtmaları gerekir. Sözvarlığının bir parçası olması ve az sözle çok şey anlatması bakımından yazınsal metinlerde deyimler de önemli bir yere sahiptir.

Deyimler ve atasözleri toplumun kültüründen izler ve ipuçları taşıyan dile yansıyan ürünlerdir. Bu ürünler, söyleyene zevk vererek hatırdan kalmayı kolaylaştıran ve anlatıma güç katan ürünlerdir (Aksan, 2014: 97).

İki romanda da bolca kullanılan ve romanlarda dilsel zenginlik sağlayan deyimlerin bazıları şunlardır:

“Mavi Kuşu Gören Var Mı?” adlı kitapta: *gözlerine inanmamamak (s. 14), yüreği cız etmek (s.14), gözlerini dikmek (s. 14), tir tir titremek (s. 14), hoş görmek (s. 18), boy vermek (s. 16), boynunu bükmek (s. 20), yer yarıp içine girmek (s. 21), içinden gelmek (s. 23), bir solukta varmak (s.28), gözlerine, kulaklarına inanmamamak (s. 28), çileden çıkartmak (s. 43).*

“Kargalar Kara Değildi” adlı kitapta: *tadını çıkarmak, tadına doyamamak (s. 11), yok etmek (s. 15), altüst etmek (s. 23), çığlık atmak (s. 24), düşünceye dalmak (s. 25), kanat çırpıp (s. 27), siper etmek, gözü kararmak (s. 28), ilgisini çekmek (s. 29).*

“Kargalar Kara Değildi” adlı kitapta geçen anlam yüklü atasözümüz “*Sürüden ayrılanı kurt kapar*” (s. 33) dır. Yine aynı romanda geçen çocuğu şaşırtarak ve eğlendirerek çocuğun dikkatini çeken tekerleme örneği şudur: “*Karga karga gak dedi/Çık şu dala bak dedi.*” (s.32) “Mavi Kuşu Gören Var Mı?” adlı kitaptaki tekerleme örneği şudur: “*Şeytan aldı götürdü / satamadan getirdi.*” (s.21)

Yazınsal metinlerde anlamı güçlendirmek, pekiştirmek ve çekici hale getirmek için kullanılan sözcük türlerinden biri de ikilemelerdir.

“Mavi Kuşu Gören Var Mı?” adlı kitapta kullanılan ikilemelerden bazıları şunlardır: *ıvrır zıvr (s.20), birer birer, boşu boşuna (s.21), dik dik (s.22), korka korka (s.26), hışıır hışıır (s.27), zaman zaman, şaşkın şaşkın (s.28), dik dik, çeke çeke (s.30), lıkır lıkır (s.31).*

“Kargalar Kara Değildi” adlı kitapta geçen ikilemelerden bazıları ise şunlardır: *usul usul (s.20), kanat kanata (s. 27), art arda (s. 28), ikişer ikişer (s.36), üstüne üstüne (s.40), sözünü kesmek (s.41), soluk soluğa (s.43), kendi kendine, uzun uzun (s.47).*

Yazar, her iki kitapta da sözcüklerin seçimi konusunda duyarlı davranarak Türkçe sözcükler kullanmaya özen göstermiştir.

“Mavi Kuşu Gören Var Mı?” adlı kitapta bu sözcüklere şu örnekler verilebilir: *balkıyormuş (s.13), göğermek (s.16), aymış (s. 28), dönenmek (38), balkıyan (s.47), ağarmış (s.73), ağmuş (s.78).*

“Kargalar Kara Değildi” adlı kitapta ise bu sözcüklere şu örnekler verilebilir: *salt, ağıp gitmek (s. 11), ne ki (s. 13), sağaldı (s. 54).*

Kitapların her ikisinde de karşılıklı konuşma ifadelerinden dolayı tırnak imine bolca yer verilmiştir. Tırnak imi dışında konuşma çizgisi, ünlem imi, soru imi gibi imler de başarılı bir biçimde ve yerli yerinde kullanılmıştır.

Açıklanan özelliklerden ve verilen örneklerden yola çıkılarak her iki romanın da dilimizin sözvarlığını yansıtmaya ve çocuğa dil duyarlılığı kazandırabilme konusunda başarılı ve çocuğu romanın anlam evrenine çekebilecek nitelikte olduğu söylenebilir. Bütün bunlar romanların dil ve anlatım özellikleri bakımından çocuğa görelilik ilkesine uygun olduğunu göstermektedir.

#### 4.1.1. İzlek (Tema) ve İleti

Üzerinde ya da hakkında söz söylenen şey, metnin konusudur. İzlek ise, konunun işlenişiyle, geliştirilişiyle ortaya çıkan soyut anlamdır/anlamlardır. Çocuk edebiyatı yapıtlarında izlek; kaynağını sevgiden alan konularla çocukta dostluk, barış, paylaşma, çalışkanlık gibi duyguları duyurarak ve düşündürerek geliştirebilmelidir.

Çocuk edebiyatı yapıtlarında izleklerin birbiriyle etkileşimine, çocuğa göre olmasına ve konu ile bütünleşmesine de dikkat edilmelidir (Sever, 2015: 129).

“Mavi Kuşu Gören Var Mı” adlı romandaki temel izlek: Doğa ve hayvan sevgisidir.

Bu izlekleğin çocuk gerçekliğine uygun olduğu ve yazarın bu izlekle çocukta doğa ve hayvan sevgisi uyandırmaya çalıştığı söylenebilir.

“Kargalar Kara Değildi” adlı romandaki temel izlek: doğa sevgisi ve doğayı korumanın gerekliliği’dir.

Bu izlekleğin çocuk gerçekliğine uygun olduğu ve yazarın bu izlekle çocukta doğa ve çevre bilinci uyandırmaya çalıştığı söylenebilir.

Yazar, iki romanda da okura vermek istediği iletiyi doğrudan söylememiş, çocuğun çeşitli durumlar ve olayların içinde düşünerek çıkarabileceği şekilde vermiştir.

Her iki romanda da çocuklar “çevre duyarlılığı ve hayvan sevgisi”, “çalışılmadan bir şeylerin elde edilemeyeceği”, “insanların yaptıkları yanlışların cezasız kalamayacağı gibi konular üzerine düşünmeye davet ediliyor. Yazar bu iletileri doğrudan vermemiştir, metnin içinden bu iletileri çıkarabilme sorumluluğu çocuğa verilmiştir. Bu iletiler çocuğun düşünce dünyası ile örtüşebilecek nitelikte olduğu için, bunların çocukla kitap arasında olumlu bağlar kurabileceği düşünülmektedir. Bu durum aynı zamanda çocukta farklı kitaplar okuma isteği de uyandırabilecektir.

Bütün bu nitelikler doğrultusunda romanlardaki izleklerin (tema) ve iletilerin de çocuğa görelilik ilkesine uygun olduğu söylenebilir.

#### **4.2.5. Eğitsel Özellikler**

Yapı ve içerik özellikleri bakımından çocuğa göre olan metinlere eğitsel açıdan da bakılması gerekmektedir. Yazınsal çocuk kitaplarında şu sorulara verilecek “hayır” yanıtı kitabın eğitsel ilkelere uygunluğu açısından bizlere önemli dönütler sunabilir: kitapta mantık hatalarına düşülmüş mü; kitap cinsel kimliklere yönelik geleneksel yargılar içeriyor mu; çocukların kendi cinsel kimliklerini geliştirmelerine engel olacak iletiler taşıyor mu; denetimci ve baskıcı anlayışları onaylayan bir yaklaşım var mı; yazgıcı, siyasal ya da dini telkinler bulunduruyor mu; çocuğun girişimci yönünü körelten anlayışları onaylıyor mu; çocuğun düş kurmasını, düşünmesini, yaratıcılığını ve eğlenmesini baskılayan bir yaklaşım sergiliyor mu? (Sever, 2015: 136-137).

Bu nitelikler doğrultusunda eğitsel açıdan çocuk kitaplarında bulunmaması gereken nitelikler şu başlıklar altında toplanabilir: öğüt ve emir, öğretme ve belletme, korku ve kaygı, ideolojik ve dinsel söylemler, tozpembe bir dünya, cinsiyet ayrımcılığı, geleneksel değerler, yaptırımcı yargılar ve kurallar, tek ve değişmez duygular, aşırı duygusal öğeler ve şiddet’tir (Çer, 2014: 211-225).

“Mavi Kuşu Gören Var Mı?” ile “Kargalar Kara Değildi” adlı romanlar yukarıda sıralanan ve eğitsel açıdan çocuk kitaplarında bulunmaması gereken nitelikler açısından incelendiğinde bunlara romanlarda rastlanmadığı görülmüştür. Bu nedenle her iki romanın da eğitsel özellikler bakımından da çocuğa görelilik ilkelerine uygun olduğu söylenebilir.

## **5. Sonuç ve Öneriler**

Çocuk için yazılan kitapların çocuğa göre yazılmış olması; çocuğun kitabı sevmesi, çocukta sürekli yeni kitaplar okuma arzusu uyandırması ve zamanla evrensel okuryazar seviyesine kadar ulaşabilmesine yardımcı olabilmesi bakımından önemlidir.

Bu kitapların çocukla buluşturulmasında en büyük görev ailelere ve öğretmenlere düşmektedir.

Çetin Öner'in "Mavi Kuşu Gören Var Mı?" ile "Kargalar Kara Değildi" adlı romanlarının "çocuk edebiyatı yapıtlarında bulunması gereken temel ilkeler" açısından incelendiği bu çalışmayla ilgili şunlar söylenebilir:

Kitapların biçimsel özelliklerinden ciltleme, kağıt türü, resim, sayfa düzeni, boyut özellikleri, harf karakteri ve büyüklüğü gibi özelliklerin çocuğa görelilik ilkelerine uygun olmasına karşın; "Mavi Kuşu Gören Var Mı?" adlı kitapta, resimler ile kitapta anlatılan olayların aynı sayfada birbirini destekleyecek şekilde verilmediği sayfaların (94, 19) bulunmasının çocuğa görelilik ilkelerine uygun olmadığı söylenebilir.

Kitapların konu, karakterler, dil ve anlatım, iletiler gibi içerik özellikleri bakımından çocuğa görelilik ilkelerine uygun olduğu söylenebilir. Konuların çocuk duyarlılığına ve düzeyine uygun olması; karakterlerin çocuğun onlarla özdeşim kurabileceği şekilde verilmesi; dil ve anlatım açısından ise ikilemelere, deyimlere, atasözüne, tekerlemeye, şarkıya yer verilmesi, çocuğu bunlarla tanıştırılması, özellikle Türkçe sözcüklerin kullanımı için özen gösterilmesi ve noktalama imlerinin başarılı bir biçimde kullanılması; iletilerin çocuğa doğrudan verilmeden çocuğun düşünerek algılayabileceği şekilde metnin içine sindirilerek ve çocuğun alımlama düzeyine uygun bir biçimde verilmesi bakımından çocuğa görelilik ilkelerine uygun olduğu söylenebilir.

Eğitsel özellikler bakımından da kitapların yukarıda ifade edilen olumsuz niteliklerin hiçbirine yer vermemeleri; aksine sevgi, paylaşım, dostluk, arkadaşlık gibi izlekleri çocuğa duyumsatmaları bakımından çocuğa görelilik ilkelerine uygun olduğu söylenebilir.

Yapılan tüm incelemeler ışığında ve çocuk edebiyatı yapıtlarında bulunması gereken temel ilkeler doğrultusunda kitaplar 9 yaş ve üstü çocuklar için salık verilebilir.

Bu çalışmanın sonucunda "Mavi Kuşu Gören Var Mı?" adlı kitapta resimler ile metinlerde anlatılan olay ve durumların birbirini desteklemediği sayfalar gözden geçirilerek bu sayfaların yeniden resimlendirilmesi önerilebilir.

## KAYNAKÇA

- Aksan, D. (2014). *Ana Dilimizin Söz Denizinde*. Ankara: Bilgi Yayınevi. Ankara: Seçkin Yayıncılık
- Aslan, C. (2006). *Yazınsal Nitelikli Çocuk Kitaplarının Çocuğun Okuduğunu Anlama ve Yazılı Anlatım Becerilerine Etkisi*”, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Aytekin, H. (2016). *Çocuk ve Gençlik Edebiyatı*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Çer, E. (2014). *Edebiyatta Çocuk Gerçekliği ve Çocuğa Görelik İlkelerinin İncelenmesi*.
- Dilidüzgün, S. (2003). *İletişim Odaklı Türkçe Derslerinde Çocuk Kitapları*. İstanbul: Morpa
- Karatay, H. (2016). *Çocuk Edebiyatı Metinlerinde Bulunması Ger eken Özellikler*. Tacettin Şimşek (Ed.), *Kuramdan Uygulamaya Çocuk Edebiyatı* içinde (ss. 94). Ankara: Grafiker Yayınları.
- Kavcar, C. (2017). *Edebiyat ve Eğitim*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kıbrıs, İ. (2016). *Çocuk Edebiyatı*. Ankara: Kök Yayıncılık. Oğuzkan, F. (2013). *Çocuk Edebiyatı*. Ankara: Anı Yayıncılık. Kültür Yayınları.
- Öner, Ç. (2017). *Kargalar Kara Değildi*. (11. Baskı). İstanbul: Can Yayınları.
- Öner, Ç. (2018). *Mavi Kuşu Gören Var Mı?*. (22. Baskı). İstanbul: Can Yayınları.
- Sever, S. (2007). *Çocuk Edebiyatı Öğretimi Nasıl Olmalıdır? II. Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu, Gelişmeler-Sorunlar, Çözüm Önerileri* (04-06 Ekim 2006). Sempozyum Kitabı, s.41-56. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Sever, S. (2015). *Çocuk ve Edebiyat*. İzmir: Tudem Yayınları. Sever, S. (2017). *Çocuk ve Edebiyat*. İzmir: Tudem Yayınları. TDK (2005). *Türkçe Sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- TÜBA (2011). *Türkçe Bilim Terimleri Sözlüğü*. Ankara: Yeni Reform Matbaacılık.
- UNICEF.org. (2018). 8 Mayıs 2018 tarihinde <https://www.unicef.org/turkey/crc/cr23c.html> adresinden erişildi. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (Ed.). (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık





## **İşitme Yetersizliği Olan Çocuklar ve Resimli Çocuk Kitapları: Literatür Taraması**

**\*Tülay İLHAN İYİ<sup>1</sup> \*\*Neşe AŞKAR<sup>2</sup> \*\*\*Naciye ÖZTÜRK<sup>3</sup> \*\*\*\*Mübeccel GÖNEN<sup>4</sup>**

*Hacettepe Üniversitesi*

*Hacettepe Üniversitesi Hacettepe Üniversitesi*

### **Özet**

Küçük çocukların eğitiminde resimli çocuk kitapları sıklıkla kullanılmaktadır. Resimli çocuk kitapları farklılıklar ve yetersizlikler gibi karmaşık konuların aktarılması için en etkili araçlardan biridir. Yapılan araştırmalar, hem normal gelişim gösteren hem işitme yetersizliğine sahip çocukların gelişiminde özellikle erken okuryazarlığın desteklenmesinde, resimli çocuk kitaplarının önemini ortaya koymuştur. Bu çalışmanın amacı, işitme yetersizliği olan 0-6 yaş çocuklarına yönelik resimli çocuk kitaplarının kullanıldığı araştırmaların incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda işitme yetersizliği olan 0-6 yaş çocuklarını konu alan, 2001-2019 yıllarında yayımlanmış, Web of Science, Education Resources Information Center (ERIC) ve Scopus veri tabanlarında taranan 30 araştırma makalesi incelenmiştir. İncelenen çalışmalar amaçlarına göre; normal işiten ve işitme yetersizliği olan çocukların karşılaştırılması, uygulanan müdahale programının etkisinin incelenmesi, mevcut durumun betimlenmesi ve strateji belirleme olmak üzere dört kategoride ele alınmıştır. Ayrıca araştırmaların amaçları değerlendirilerek ilgili alandaki eksiklikler ortaya konulmaya çalışılmıştır. Son olarak çalışmanın bulguları ışığında araştırmacılara önerilerde bulunulmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** Resimli çocuk kitapları, işitme yetersizliği, tarama

1Araştırma Görevlisi, Hacettepe Üniversitesi, Sorumlu Yazar, tulay.ilhann@gmail.com

2Doktora Öğrencisi, askarnese@gmail.com

3 Doktora Öğrencisi, nacye231@gmail.com

4Profesör Doktor, Hacettepe Üniversitesi, mgonen@hacettepe.edu.tr

## Children with Hearing Impairment and Picture Story Books: A Literature Review

### Abstract

Picture books are widely used for teaching young children. In addition, picture books are considered to be one of the most efficient tool for explaining diversity and disability issues. Research shows the importance of children picture books in the development of both typically developing and hearing impaired children especially development of early literacy. This study aims to investigate the articles in which picture books for 0-6 years old children with hearing impairment was used. For this purpose, 30 research articles regarding the use of picture books for 0-6 years old children with hearing impairment, which were published between 2001-2019 and scanned in Web of Science, Education Resources Information Center (ERIC) and Scopus databases, were analyzed. The articles mostly aimed to compare children with normal hearing and hearing impairment, examine the impact of intervention program applied, describe the current situation and determine a strategy. In addition, the aims of the articles were evaluated and the deficiencies in the related literature were revealed. Finally, in the light of the findings of the study, recommendations were made for the researchers.

**Key Words:** Children's picture books, hard of hearing, hearing loss, review

### Giriş

Resimli çocuk kitapları hem ailelerin hem de erken çocukluk eğitimcilerinin sıklıkla kullandığı araçlardan biridir. Resimli çocuk kitapları; biçimsel ve işlevsel özelliklerden oluşan, yazı ve resimlerin birleşerek bir öykü, ortam, nesne ya da kavramın anlatıldığı ürünlerdir (Bianquin ve Sacchi, 2017). Resimli çocuk kitaplarında bulunan kelimeler ve resimler; çocukların bilişsel ve sosyal duygusal gelişimlerini destekleyerek diğer bireyleri ve kültürleri anlamalarına fırsat sağlamaktadır (Cole ve Valentine, 2000). Aynı zamanda resimli çocuk kitapları, çocukların farklılıklar ve yetersizlikler gibi karmaşık konuları anlamalarını sağlamak için kullanılabilecek en etkili araçlardandır (Koss, 2015).

Günümüzde çoğu aile çocuklarına resimli çocuk kitabı okumaktadır. Nitekim, araştırmalar ve erken çocukluk kuruluşları da erken yaşlarda çocuklara öykü kitaplarının okunmasının önemini vurgulamaktadırlar (National Association of Education for Young Children [NAEYC], 2012; National Early Literacy Panel, 2009). Ailelerin normal işiten çocuklarına kitap okumaları, bu sürece etkin katılım göstermeleri, çocuğun katılımını sağlamaları ve destekleyici dil tekniklerini kullanmaları (açık uçlu soru sormak, öykünün özetini çıkarmak, öykü hakkında soru sormak, karakter hakkında konuşmak, öyküyü tartışmak, beğenip beğenmediğini sormak gibi yöntemler), çocukların anaokuluna ve ilkökula bu deneyimleri yaşamayan akranlarına kıyasla daha hazır başlamalarına fırsat sağlar (Bus, van Ijzendoorn ve Pellegrini, 1995; Colombo, 2007; Senechal ve LeFevre, 2001; Sonnenschein ve Munsterman, 2002; Trivette, Dunst ve Gorman, 2010).



İşitme yetersizliği olan çocuklarla yapılan çalışmalarda çocukların kitap dinlemeye ve bunlarla ilgili konuşmalar yapmaya ihtiyaç duydukları görülmüştür (Williams ve McLean, 1997). İşitme yetersizliği olan çocuklar ile işiten aile bireyleri arasında ortak bir dil oluşturmada bazı problemler yaşanmaktadır. Bu problemler, işitme yetersizliği olan çoğu çocuğun resimli kitaplar hakkında aile üyeleriyle sohbet etme, öykünün yapısını ve kavramlarını anlama fırsatlarının azalmasına neden olmaktadır (Andrews ve Zmijewski, 1997).

Çocuklarla kitap okuma sıklığı ve bu süreçte onlara sunulan destek, hem işitme yetersizliği olan hem de olmayan çocuklar için oldukça önemli faktörlerdendir. Ancak bu konuda yapılan bir araştırma, öğretmen ve ailelerin işitme yetersizliği olan çocuklara kitap okuma stillerinin farklılaştığını; öğretmenlerin öykü yerine telaffuz, kelime ve kelime anlamlarını öğretmeye daha çok odaklandıklarını göstermiştir (Bishop ve Gregory, 1985). İşitme yetersizliği olan çocukların öğretmenlerinin ve ailelerinin kitap okuma tekniklerine odaklanan çalışmalarda, öğretmenler (Trussell ve Eastbrooks, 2013; Trussell, Dunagan, Kane ve Cascioli, 2017) ve ailelere (Dirks ve Wauters, 2018) yönelik 'Etkileşimli Kitap Okuma' müdahale programı uygulanmıştır. Programın sonucunda çocukların kelime bilgilerinin ve ailelerin etkileşimli kitap okuma davranışlarının arttığı belirlenmiştir. Etkileşimli kitap okuma stratejisi; yetişkin ile çocuğun kitaptaki resimler üzerine konuşması, metni birlikte okuması ve öyküdeki fikirleri tartışması olarak tanımlanmaktadır (Kerr ve Mason, 1993). Bu strateji, birçok ortamda hem işitme yetersizliği olan hem de normal işiten çocuklarla çalışılmış ve çocukların erken okuryazarlık becerilerinin desteklenmesinde oldukça etkili olduğu görülmüştür (Berke, 2013). Ayrıca etkileşimli kitap okuma, çocukların gelecek yaşamlarında okumaya yönelik daha olumlu tutumlar geliştirmelerine fırsat sağlayacaktır. Kitap okuma sonrasında çocuklarla yapılan tartışma ve soru sorma gibi etkinliklerin yer aldığı "sesli okuma" deneyimlerinin; çocukların dil, iletişim ve zihinsel işleve dayalı becerilerinin geliştirilmesini desteklediği bilinmektedir (Webster, 2013). Benzer şekilde resimli çocuk kitaplarının işitme yetersizliği olan çocuklar için bir müdahale aracı olarak kullanılmasının, bu çocukların erken okuryazarlık becerilerinin desteklenmesinde de etkili olduğu görülmüştür (Aram, Ingber ve Konkol, 2010; Gioia, 2001; Kaderavek ve Pakulski, 2007; Rottenberg, 2001).

İşitme yetersizliği olan çocuklarda resimli kitapların kullanımıyla ilgili birçok çalışma olduğu görülse de doğrudan bu çalışmaların incelendiği bir tarama çalışmasına rastlanmamıştır. Ancak işitme yetersizliği olan çocuklarda resimli kitapların kullanımını dolaylı olarak ele alan, bu çocuklarda erken okuryazarlık becerilerinin kazandırılmasında kullanılan öğretim stratejilerini inceleyen bir tarama çalışması bulunmaktadır (Webster, 2013). İlerleyen yıllarda işitme yetersizliği olan çocuklarda resimli kitapların kullanımıyla uygulamalı olarak yapılan çalışmaların sayısının artması ve daha bütüncül bir bakış açısının hâkim olması bu konuda güncel bir tarama çalışması yapılmasının gerekliliğini ortaya çıkarmıştır. Bu nedenle yapılan araştırmanın işitme yetersizliği olan çocuklarda resimli kitapların kullanımıyla ilgili çalışmaların ortaya konulması ve ileride yapılacak olan çalışmalara ışık tutması açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Bu tarama çalışmasının amacı, işitme yetersizliği olan 0-6 yaş çocuklarına yönelik resimli çocuk kitaplarının kullanıldığı araştırmaların incelenmesidir. Bu araştırmada aşağıdaki soruların incelenmesi amaçlanmıştır;

1. İncelenen araştırmaların veri tabanlarına, yıllara, yöntemlerine, çalışma gruplarına, ülkelere göre dağılımı nasıldır?
2. 2001-2019 yıllarındaki araştırmaların yöntemleri nasıl bir değişim göstermiştir?
3. İncelemeye dâhil edilen araştırmalarda ele alınan konular nelerdir?
4. İncelemeye dâhil edilen araştırmaların genel amaçları değerlendirildiğinde alandaki temel eksiklik nedir?

## Yöntem

Bu konuda yapılan bir önceki derleme çalışmasında (Webster, 2013) 1980-2000 yıllarında yapılan araştırmalar incelendiği için bu çalışmadaki yıl aralığı 2001-2019 olarak belirlenmiştir. Araştırmaların taranmasında Web of Science, Education Resources Information Center (ERIC) ve Scopus veri tabanları kullanılmıştır. Birden fazla veri tabanında yer alan makaleler, erişilen ilk veri tabanı dikkate alınarak değerlendirilmiştir. Anahtar kelimeler olarak “işitme yetersizliği”, “işitme engelli”, “işitme kaybı” “resimli çocuk kitabı” “resimli hikâye kitabı”, “hearing loss”, “hearing impairment”, “deafness”, “children’s picture books”, “children’s books” kullanılmıştır. Tüm anahtar kelimeler arasında İki Boolean Operatörü olan “OR” ve “AND” kullanılmıştır. Yayın dili olarak İngilizce ve Türkçe olanlar taranmıştır ancak Türkçe makaleye rastlanmamıştır.

0-6 yaş işitme yetersizliği olan çocuklarda resimli çocuk kitaplarının sadece araştırma makaleleri incelemeye alınmıştır. Araştırmadaki makalelerin, dâhil etme ve hariç tutma ölçütleri Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. *Dâhil etme ve hariç tutma ölçütleri*

Ölçüt	Dâhil Etme	Hariç Tutma
Belge Türü	Hakemli Dergiler ve İncelemeler	Kitap, Kitap Bölümü, Konferans Metinleri, Bildiriler, Tarama ve Tartışma Makaleleri
Veri Tabanları	Web of Science, ERIC, Scopus	Diğer Veri Tabanları
Dil	İngilizce, Türkçe	Diğer Diller
Eğitim Düzeyi	Erken Çocukluk, Okul Öncesi	İlk, Orta ve Orta Sonrası Eğitim
Makale Türü	Araştırma Makaleleri	Derleme Makaleleri
Yıl	2001-2019	2001 Yılı Öncesi

Araştırmacılar tarafından geçerlik ve güvenilirliğin sağlanması için bir inceleme formu hazırlanmış ve çevrimiçi olarak tüm araştırmacıların erişimine açılmıştır. Bu form hazırlanırken ilgili literatür çalışmaları incelenmiş ve araştırma inceleme sürecinde kullanılan başlıklar belirlenmeye çalışılmıştır. Bunlar; makalenin adı, anahtar kelimeler, tarandığı indeks, makalenin yayımlanma yılı, araştırmanın yürütüldüğü ülke, araştırmanın amacı, araştırma soruları, örneklem grubu, örneklem büyüklüğü, araştırma yöntemi, veri toplama araçları, ana bulgular, kuramsal temel, öneriler, sınırlılıklar ve künye bilgisidir.

Araştırmaların birden fazla kişi tarafından girişinin (double entries) olmaması için belirlenen yıl aralıklarına (Araştırmacı A; 2001-2006; Araştırmacı B; 2007-2012; Araştırmacı C; 2013- 2019) göre paylaşım yapılmış ve yukarıda açıklanan form doldurulmuştur.

İncelenen her bir araştırma, araştırmacılar tarafından çaprazlama olarak incelenmiş (Araştırmacı A ve B; A ve C; B ve C) ve araştırmacıların incelemeleri arasındaki tutarlılığa

bakılmıştır. Tutarlılığı belirlemek için Miles ve Huberman'ın (1994) "Güvenirlik= (Görüş Birliği/ Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı)×100" güvenilirlik formülü kullanılmıştır. Miles ve Huberman'a (1994) göre; bu formül sonucunun %70 ve üstü olması, güvenilirliğin sağlandığını göstermektedir. Araştırmacılar arasında tutarlılık oranı %99,76 bulunmuştur. Tutarlı bulunmayan kısımlar üzerinde tüm araştırmacılar birlikte tartışarak fikir birliği sağlamışlardır.

Anahtar kelimelere göre yapılan ilk taramada 143629 araştırmaya rastlanmıştır. Belirlenen ölçütlere göre, veri tabanlarında süzme işlemi yapılarak bu sayı 55'e indirilmiştir. Daha sonra araştırmalardan yalnızca araştırma makalelerinin çalışmaya dâhil edilmesine karar verildiğinden derleme, rapor, literatür taraması, eleştirel makale vb. olan tüm yayınlar çıkarılmıştır. Sonuç olarak 30 araştırma ile tarama çalışmasına devam edilmiştir.

## **Bulgular**

Çalışma kapsamında toplam 30 araştırma makalesi incelenmiştir. İncelenen araştırmaların genel bilgileri Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. 2001-2019 yılları arasında yürütülen araştırmalara ilişkin genel bilgiler

Yazar & Yıl	Katılımcı(lar)	Amaç	Yöntem	Veri Toplama Aracı	Sonuç
Gioia, 2001	3-4 yaşlarında, işitme yetersizliği olan üç çocuk	İşitme yetersizliği olan üç çocuğun bir okul yılı boyunca okul öncesi programlarında ortaya çıkan dil ve okuryazarlık deneyimlerini belirlemek	Nitel	Alan notları; ses ve video kayıtları, fotoğraflar, çocukların çizimlerinin/yazılı çalışmaları ve bireysel "kitap sohbetlerine" yazılı cevaplar	İşitme yetersizliği olan çocuklarla işiten çocukların, okuryazarlık eğitimi çalışmalarından yararlanma durumları benzerdir. Araştırma sonucunda, sınırlı kelime kapasitesine sahip olan işitme yetersizliği olan çocukların 5-6 kelimelik cümleler kurar hale hâle geldiği görülmüştür.
Rottenberg, 2001	İşitme yetersizliği olan 4 yaş, 6 aylık bir çocuk	Okul öncesi eğitim ortamında işitme yetersizliği olan bir çocuğun okuryazarlık gelişimini belirlemek	Nitel	Gözlemlerin alan notları, çocuğun ailesiyle görüşme	İşitme engeli olan çocuğun okuryazarlık gelişiminin; kitaplardaki resimlere odaklanma, tanıdık kelimeleri okuma, harf ve işaret gibi simgelere odaklanma, simgelerin İngilizce ile ilişkisine odaklanma ve bağımsız okuma aşamalarını takip ettiği görülmüştür.
Janjua, Woll ve Kyle, 2002	3 yaşın altındaki tüm işitme yetersizliği olan çocuklar (13 çocuk) ve aileleri	(1) İşitme yetersizliği olan küçük çocukların dil gelişiminde farklı ebeveyn-çocuk etkileşimi stillerinin etkisini araştırmak. (2) İşaretsel / Sözel veya iki dilli bir eğitim yaklaşımında yetişen işitme yetersizliği olan çocukların arasında ebeveyn-çocuk etkileşiminde farklılıklar olup olmadığını belirlemek	Nicel	Bristol Dil Gelişim Ölçekleri (BLADES), video kaydı, Griffiths Zihinsel Gelişim Ölçekleri	Çalışılan 13 çocuktan sadece 7'si ifade edici dil özellikleri göstermiştir. Bu 7 çocuğun ebeveyn tutumları incelendiğinde (a) çocuklarının hareketlerine doğrudan ilgi yüzdelerinin (b) çocuklarının dil gelişimleriyle ilişkili görevlere katılım yüzdelerinin (c) çocuklarının iletişim girişimlerine uygun yanıtlar verme yüzdelerinin diğer çocukların ailelerine göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Sözlü ve iki dilli aileler arasında ise etkileşim kalitesi açısından anlamlı fark bulunmamıştır.
Muñoz-Silva ve	Bir anne ve 3 yaşındaki biri	Bulmaca tamamlama ve kitap okuma sırasında, annenin her iki oğlu ile	Nitel	"Pinokyo" ve "Üç Küçük Domuz" öykü	Annenin etkileşim davranışlarının, her iki çocuğuna göre değiştiği bulunmuştur. Anne,

Sánchez-García, 2004	işiten diğeri işitmeyen ikiz erkek çocuk	kurduğu etkileşim arasında fark olup olmadığını belirlemek		kitapları, bulmaca, gözlem.	işitme yetersizliği olan çocuğu ile daha uygun etkileşim kurmuş ve etkinlikler sırasında daha uygun taleplerde bulunmuştur.
Fung, Chow ve McBride-Chang, 2005	Anaokulu, birinci veya ikinci sınıfta işitme yetersizliğine sahip çocuklar	Söyleşime dayalı müdahale programının işitme yetersizliği olan çocukların alıcı dil becerilerini geliştirmede etkili olup olmadığını araştırmak	Nicel	Demografik bilgi formu, Raven'ın Renkli İlerici Matrisleri, Peabody Resim Kelime Testi, Alıcı Kelime estisi, Takip Anketi	Söyleşimsel müdahale programının işitme yetersizliği olan çocuklar için etkili olduğu bulunmuştur. Sonuçlar ebeveyn-çocuk etkileşimli okuma yapısının önemini vurgulamaktadır.
Peterson ve Slaughter, 2006	Çalışma 1: 21'i işitme yetersiz ve 13'ü işiten 34 çocuk. Çalışma 2: 17 işitme yetersizliği olan çocuk ve 17 işiten çocuk	Çalışma 1: Hayali bilişin farklı işsel durumları hakkında konuşmak için belirli zihinsel ifadelerin anlatı kullanımını incelemek Çalışma 2: İşitme yetersizliği olan çocukların öykü anlatımı sırasında işsel durumlarıyla ilgili kendiliğinden konuşmalarını incelemek.	Nicel	Ses kayıtları ve iki standart ToM (Theory of Mind) testi: (1) FB (BaronCohen ve diğerleri, 1985) ve (2) bilgi erişimi	İşaret dili kullanan çocuklar, yanlış inanç testlerinde sürekli olarak düşük performans göstermişlerdir. Çalışma 2'de, çocukların işitme durumu ve diğer zihinsel durumları, yaratıcı biliş hakkında ZK puanlarını öngörmeye önemli olduğu bulunmuştur.
Zaidman-Zait ve Dromi, 2007	28 işitme yetersizliği olan çocuk ve 92 işiten çocuk	İşitme yetersizliği olan ve olmayan çocukların erken iletişim becerilerini karşılaştırmak.	Karma	Hebrew Parent Questionnaire-Communication and Early Language	İki grubun erken iletişim becerileri genel olarak benzerdir. İşitme yetersizliğine sahip çocukların normal işiten çocuklara kıyasla spontan kelime kullanımları daha düşüktür.
Kaderavek ve Pakulski, 2007	12 işitme yetersizliği olan çocuk ve anneleri	Anne- çocuk hikâye kitabı etkileşimleri sırasında okuryazarlık ilgisi ve yönelimini araştırmak.	Karma	3 aşamalı gözlem protoköü	Çocuklar, kitap okunmaya başlanmadan önce onu keşfetme ve etkileşimde bulunma fırsatına sahip olmalıydılar. Çocuklar, manilatüf kitaplarla daha yüksek düzeyde etkileşim göstermişlerdir. Metin, küçük yaş grubu çocuklarına daha çok okunmalıdır.
Swanwick ve	12 işitme yetersizliği olan	Ailelerin evde çocuklarıyla dil gelişimi desteklemek için yaptıkları etkinlikleri	Nitel	Video kayıtları ve aile günlükleri	İşitme yetersizliğine sahip çocuklarla yapılan dil geliştirici etkinlikler, çocuklara çeşitlilik sunma

Watson, 2007	çocuğun ailesi	değerlendirmek			açısından yetersizdir. 12 aile de çocukları ile resimli çocuk kitabını günlük rutinleri içerisinde okumaktadır.
DesJardn, Ambrose ve Eisenberg, 2008	16 işitme yetersizliği olan çocuk ve anneleri	İşitme yetersizliğine sahip çocukların fonolojik farkındalıkları ve okuma becerilerini etkileyen faktörleri anne-çocuk ilişkisi boyutunda incelemek	Nicel	Gözlem	Annelerin çocukları ile öykü kitabı okuma etkinliği sırasında kullandıkları açıklayıcı sözlü ifadelerin çocuklar için en üst düzeyde kolaylaştırıcı dil tekniği olduğu görülmüştür.
Mueller, 2009	4 işitme yetersizliği olan çocuk ve ailesi	Teknolojiyi aile eğitimde kullanarak, işitme yetersizliğine sahip çocukların okuma deneyimlerini artırmak	Nicel	Carolina Picture Vocabulary Test	Teknolojiyle güçlendirilmiş aile eğitimleri ile okuma aktivitelerinde daha nitelikli zaman harcadığı ve işaret diline fayda sağladığı ortaya konulmuştur.
Aram, Ingber ve Konkol, 2010	79 işitme yetersizliği olan çocuk	İşitme yetersizliğine sahip çocukların erken alfabetik becerilerini geliştirmek	Nicel	Alphabetic Skills Assessment Measures	Deney grubunda yer alan çocukların, kontrol grubuna göre fonolojik farkındalığında ve sözcük yazımında daha fazla ilerleme görülmüştür. Çocukların yaşamları ile ilişkili oyun ve etkinlikler içeren programların işitme yetersizliğine sahip çocukların alfabetik becerilerini desteklediği ortaya konulmuştur.
Golos ve Moses, 2011	20 resimli çocuk kitabı	4-8 yaş dönemi resimli çocuk kitaplarındaki işitme yetersizliğine sahip karakterlerin resmini incelemek	Nitel	Kodlama Sayfası	İşitme yetersizliğine sahip karakterler kültürel bakış açısını yansıtmamaktadır. İşitme yetersizliğin, tıbbi bir durum olarak vurgulandığı ve işitme yetersizliğinin stereotipleri anlatılmaktadır.
Golos, Moses ve Wolbers, 2012	20 resimli çocuk kitabı	İşitme yetersizliğin, patolojik ve kültürel modelleriyle bağlantılarını incelemek	Nitel	Kodlama Sayfası	Resimler, işitme yetersizliği olan karakterleri kültürel bir bakış açısıyla temsil etmemekte; karakterleri yetersiz bireyler olarak göstermektedir.

Trussell ve Easterbrooks, 2013	6 işitme yetersizliği olan çocuk ve 1 öğretmen	'Geliştirilmiş Hikâye Kitabı Etkileşimi' müdahalesinin işitme yetersizliği olan çocukların kelime bilgisi üzerindeki etkisini incelemek	Nicel	Müdahale Etkililiği Kontrol Listesi (gözlem), 3 kitap, 30 kelime resmi	'Geliştirilmiş Hikâye Kitabı Etkileşimi' müdahalesinin işitme yetersizliği olan çocukların kelime resimlerini doğru tanımlama becerilerini arttırdığı bulunmuştur.
Berke, 2013	10 işitme yetersizliği olan çocuk ve 10 işitme yetersizliği olan anne	İşitme yetersizliği olan annelerin, işitme yetersizliği olan çocukları ile birlikte kitap okurken kullandıkları dil stratejilerini belirlemek	Nicel	Peabody Resimli Kelime Testi, İfade Edici Resimli Kelime Testi ve video kayıtları	Araştırmadaki tüm annelerin, çocuklarına kitap okurken görsel dil kullandıkları ve öykü arasında bağlantı kurabildikleri görülmüştür. Annelerin el ve vücut hareketlerini kullanma, farklı kelimeleri açıklama ve karakterler için işaret belirleme gibi stratejiler kullandıkları belirlenmiştir.
DesJardins ve diğerleri, 2014	60 işiten, 45 işitme yetersizliği olan çocuk ve onların aileleri	İşiten ve işitme yetersizliği olan çocukların ailelerinin ebeveyn-çocuk etkileşimli kitap okuma özellikleri ve kullandıkları kolaylaştırıcı dil tekniklerinin incelenmesi	Nicel	Video kayıtları, anketler demografik bilgi formları, Okul Öncesi Dil Ölçeği- 4 (PLS-4,) ebeveyn-çocuk konuşmaları, sesleri ve işaretleri	İşitme yetersizliği olan çocukların ailelerinin Etkileşimli Kitap Okuma Testi'nin 'Öğretmen Teknikleri' ve 'Okuryazarlık Stratejileri' alt boyutlarında diğer ailelere kıyasla daha yüksek puan aldığı belirlenmiştir. İşiten çocukların ailelerinin daha çok kolaylaştırıcı dil teknikleri kullandıkları ve bu stratejilerin çocuklarının sözel dil becerileri ile ilişkili olduğu görülmüştür.
Raver, Bobzien, Richels, Hester ve Anthony, 2014	4 işitme yetersizliği olan çocuk	Sosyal öykü okuma müdahalesinin iki farklı ortamda (normal sınıf ve kaynaştırma sınıfı) işitme yetersizliği olan çocukların iletişim ve sosyal beceri düzeyleri üzerindeki etkisini araştırmak	Nicel	1 sosyal öykü	Müdahale sonrası, kaynaştırma sınıfında bulunan çocukların normal sınıflardaki çocuklara kıyasla iletişim ve sosyal beceri düzeylerinin daha fazla geliştiği görülmüştür.
Nascimonta ve Kessler, 2015	3 işitme yetersizliği olan çocuk, 2 anne ve 1 büyükanne	İşitme yetersizliğine sahip aile üyelerine verilen eğitimlerle kitap okuma stratejilerini geliştirmek	Nitel	Çocukların medikal durumlarını gösteren belge, aile ve çocuk bilgileri ve video	Ailelere verilen eğitimler kitap okumada kullanılan jest ve mimikler, hareketler ve kitabı vurgulamakta oldukça etkili olmuştur.

kayıtları					
Donne ve Briley, 2015	7 işitme yetersizliği olan çocuk ve 3 konuşma patoloğu	Multimedya hikâye kitaplarının, işitme yetersizliği olan çocukların kelime edinimleri üzerindeki etkisini incelemek	Nicel	Multimedya hikâye kitapları, video kayıtları, gözlem notları, konuşma patoloğları ile yapılan görüşmeler, çocukların yaptıkları konuşmalar	Multimedya hikâye kitap kullanımının, işitme yetersizliği olan çocukların kelime dağarcığını arttırdığı belirlenmiştir.
Messier ve Wood, 2015	18 kohlear implantlı çocuk	E-kitap eğitimi müdahalesinin kohlear implantlı çocukların kelime öğrenmeleri üzerindeki etkisini incelemek	Nicel	12 elektronik hikâye kitabı, kelime testleri (ESP, EOWPVT, ROWPVT) ebeveyn anketi	Müdahale grubundaki çocukların kontrol grubundaki çocuklara kıyasla kelimeleri daha hızlı ve doğru olarak tanımladıkları belirlenmiştir.
Schwarz, Guajardo ve Hart, 2017	84 işitme yetersizliği olan çocuğun öğretmeni	İşitme yetersizliği olan çocukların öğretmenlerinin kitap okuma amaçlarını belirlemek	Nitel	Öğretmenler için Kitap Okuma Amaçları Anketi	Tüm öğretmenlerin; çocukların temel dil becerilerini, bilgi düzeylerini ve kelime tanıma becerilerini geliştirmek için kitap okudukları belirlenmiştir. Ayrıca öğretmenlerin kitap okuma amaçlarının çocukların iletişim kurmak için kullandıkları dile göre farklılaştığı görülmüştür.
Andrews, Liu, Liu, Gentry ve Smith, 2017	25 işitme yetersizliği olan çocuk ve 5 öğretmen	İşitme yetersizliği olan çocuklara resimli çocuk kitapları yoluyla okuma ve yazmayı öğretmeyi amaçlayan bir müdahale programının etkililiğini belirlemek	Nicel	TONI-3 Zekâ Testi, STAR Testi, Erken Okuma Testi (TERRA-DHH) , çocuk çizimleri ve video kayıtları	Uygulanan müdahale programının, çocukların okuma ve yazma performanslarını arttırdığı bulunmuştur.
Chilton, 2017	5 çocuk, 5 öğretmen, 5 resimli kitap	Resimli çocuk kitaplarında yer alan zihin kuramı unsurlarını belirlemek için çerçeve oluşturmak	Nitel	Kitap okuma etkinliklerine ait gözlem kayıtları	İncelenen 5 kitabın da zihin kuramına yönelik kavramları barındırdığı ve işitme yetersizliği olan çocukların zihin kuramı becerilerinin geliştirilmesinde etkili olacağı belirlenmiştir.



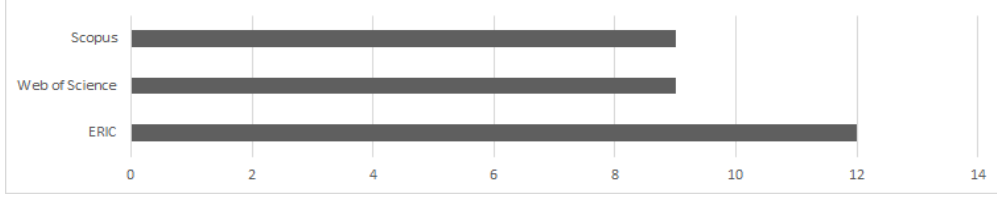
Wauters ve Dirks, 2017	18 işitme yetersizliği olan çocuk ve aileleri	E-kitap ve basılı kitap okuma sırasında işitme yetersizliği olan çocuklarla ebeveynleri arasındaki etkileşimin farkını belirlemek	Nicel	5 resimli çocuk kitabı ve E-kitapları ve 'Responsive Adult-Child-Engagement During Joint Book Reading' Ölçeği	Basılı kitap ve e-kitap okuma sırasında ebeveynler ve çocukları arasındaki etkileşimli okuma davranışlarının benzer olduğu; ancak e-kitap okuma sırasında ebeveynlerin resimleri işaret etme davranışlarının basılı kitap okumaya kıyasla daha az olduğu belirlenmiştir.
Trussell, Dunagan, Kane ve Cascioli, 2017	11 işitme yetersizliği olan çocuk ve 2 öğretmen	'Etkileşimli Kitap Okuma' stratejisi ile ilgili önceki çalışma bulgularını genişletmek ve işitme yetersizliği olan çocukların kelime bilgisi üzerindeki etkisini incelemek	Nicel	Müdahale Etkililiği Kontrol Listesi, video kayıtları, 3 kitap, 30 kelime resmi	'Etkileşimli Kitap Okuma' ile işitme yetersizliği olan çocukların kelime resimlerini doğru tanımlama düzeyleri arasında olumlu yönde bir ilişki bulunmuştur.
Chilton ve Beazley, 2018	5 işitme yetersizliği olan çocuk ve 5 öğretmen	İşitme yetersizliği olan çocukların zihin kuramı becerilerini geliştirmek için öğretmenlerin resimli kitap okuma esnasında kullanması gereken stratejileri belirlemek	Nitel	Kitap okuma etkinliklerine ait gözlem kayıt notları	Öğretmenlerin 'Genel Öğretim Stratejileri' ve 'Zihin Kuramı Odaklı Stratejiler' kullandıkları belirlenmiştir. Genel Öğretim Stratejileri, görsel dilin kullanılması gibi öğretmenler tarafından kullanılan pedagojik yaklaşımlar ile tanımlanırken; Zihin Kuramı Odaklı Stratejiler, karakterin düşünce ve duygularını açıklamak gibi belirli zihin kuramı unsurlarının öğretilmesi ile tanımlanmıştır.
Dirks ve Wauters, 2018	28 işitme yetersizliği olan çocuk ve aileleri	'Ebeveyn Etkileşimli Kitap Okuma' programının ebeveynlerin işitme yetersizliği olan çocuklarına kitap okuma davranışları üzerindeki etkisini incelemek	Nicel	'Ebeveyn Etkileşimli Kitap Okuma' programı, 5 e-kitap, video kayıtları ve Etkileşimli Kitap Okuma Sırasında Duyarlı Yetişkin-Çocuk İlişkisi Ölçeği	'Ebeveyn Etkileşimli Kitap Okuma' programının ebeveynlerin etkileşimli kitap okuma davranışlarını arttırdığı görülmüştür.
Bushman ve Fagan, 2019	Kütüphaneciler	İşitme yetersizliğine sahip çocukların, kütüphanelerdeki dil gelişim programlarına erişim imkânlarını	Karma	Görüşme ve anket	Kütüphanecilerin %50'ye yakını işitme yetersizliğine sahip çocuklara program sunmaktadır. Kütüphaneler için en önemli

---

		ortaya koymak			sınırlılık, işaret dili ile kitap anlatımıdır.
Nelson, Stoddard, Fryer ve Muñoz, 2019	İşitme yetersizliği olan 4 çocuğun ailesi	Aile eğitiminin, ev tabanlı hikâye kitabı okuma sırasında ailelerin işitme yetersizliği olan çocuklarına soru sorma sıklıkları ve katılımlarını arttırmaya yönelik teşvik etme davranışları üzerindeki etkisini incelemek	Nitel	5 resimli hikâye kitabı, ses kayıtları, çocukların katılımını arttırmayı amaçlayan ebeveyn eğitimi	Verilen eğitimin; ailelerin çocuklarına kitap okuma davranışlarını olumlu yönde etkilediği, çocuklarına teşvik edici sorular sormalarını sağladığı ve bu sayede çocukların katılımını arttırdığı görülmüştür.

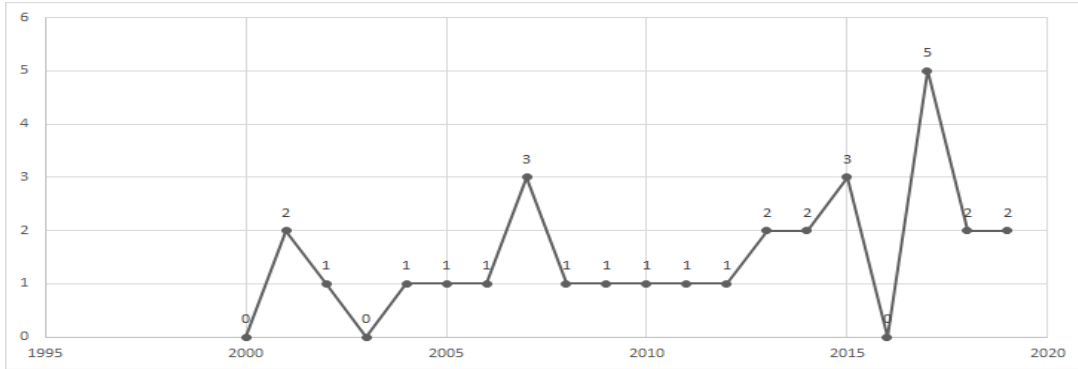
---

Tablo 2’de görüldüğü gibi incelenen araştırmalar; katılımcı grup, amaç, yöntem, veri toplama aracı ve elde edilen sonuçlar açısından sistematik olarak incelenmiştir. Bu amaç doğrultusunda makale taramalarının yapıldığı veri tabanları Grafik 1’de verilmiştir.



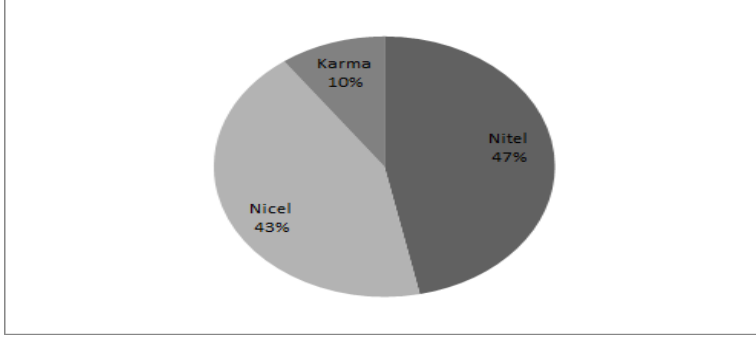
Grafik 1. Makalelerin tarandığı veri tabanları

Çalışma için en çok makaleye (12) ERIC veri tabanından erişilmiştir (Andrews ve diğerleri, 2017; Chilton ve Beazley, 2018; Mueller, 2009; Chilton,2017; DesJardin ve ark, 2014; Donne ve Briley, 2015; Wauters ve Dirks, 2017; Raver ve diğerleri, 2014; Trussell ve Easterbrooks, 2013; Trussell ve diğerleri, 2017; Peterson ve Slaughter, 2006; Zaidman-Zait ve Dromi, 2007). Makalenin birden fazla veri tabanından erişilmesi durumunda ilk bulunan veri tabanı dikkate alınmıştır (Wauters ve Dirks, 2017).



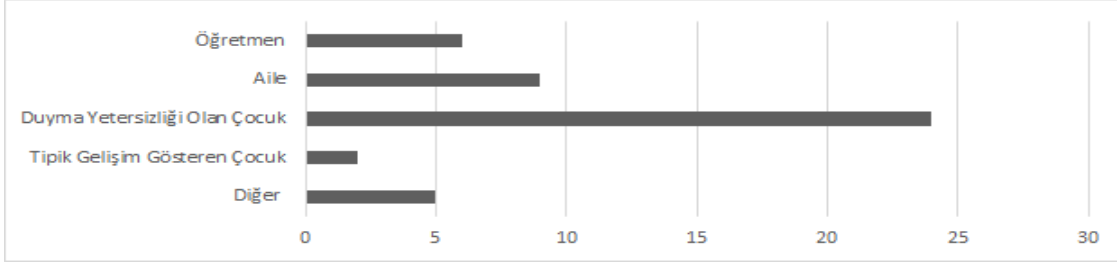
Grafik 2. Çalışmaların yıllara göre dağılımı

2003 ve 2016 yılında konuya ilişkin makaleye rastlanmazken, en çok makaleye 2017 yılında erişilmiştir (Andrews ve diğerleri, 2017; Chilton, 2017; Wauters ve Dirks, 2017; Trussell ve diğerleri, 2017; Schwarz, Guajardo ve Hart, 2017). İşitme yetersizliği olan çocuklarla ilgili yapılan çalışmaların yıllara göre seyri incelendiğinde 2000’li yılların başında çalışmalarla yoğunlaşıldığı Grafik 2’de görülmektedir. Bu yoğunluk ilerleyen yıllarda kaybedilirken son yıllarda tekrar artışa geçmiş ve 2017 yılında zirveye ulaşmıştır.



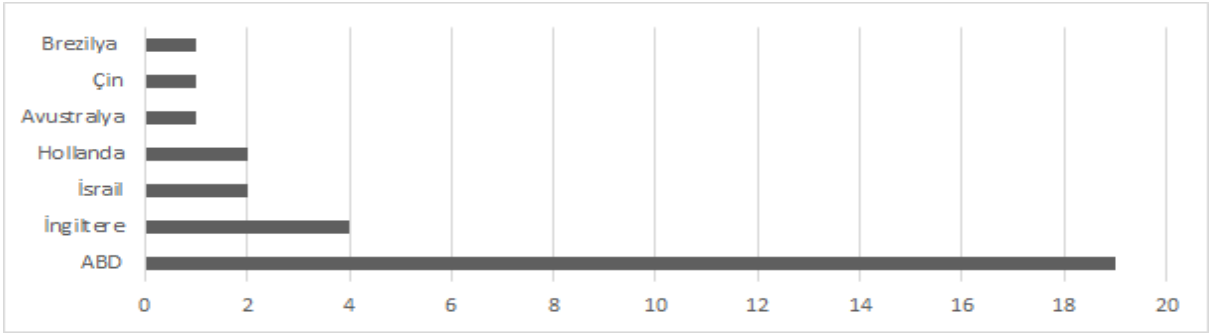
Grafik 3. Makalelerin yöntemine göre dağılımı

Araştırmaların yarıya yakını (%47) nitel araştırma yöntemi ile yapılmıştır (Chilton ve Beazley, 2018; Chilton, 2017; Gioia, 2001; Rottenberg, 2001; Donne ve Briley, 2015; Muñoz-Silva ve Sánchez-García, 2004; Trussell ve Easterbrooks, 2013; Trussell ve ark., 2017; Nelson ve ark., 2019; Schwarz, Guajardo ve Hart, 2017; Golos ve Moses, 2011; Golos ve Moses, 2012; Swanwick ve Watson, 2007; Nascimento ve Kessler, 2015). Son dönemlerde literatürde en az kullanılan araştırma yöntemi %10 ile karma desenli çalışmadır (Zaidman-Zait ve Dromi, 2007; Kaderavek ve Pakulski, 2007; Bushman ve Fagan, 2019).



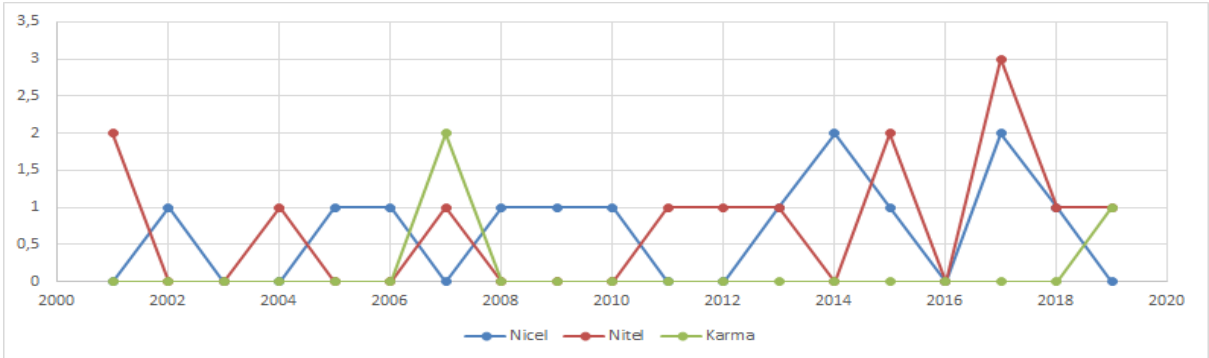
Grafik 4: Çalışma grubu dağılımı

Grafik 4'e göre; en çok işitme yetersizliği olan çocuklar ve aileleri ile çalışıldığı bulunmuştur (Andrews ve diğerleri, 2017; Chilton ve Beazley, 2018; Mueller, 2009; Chilton, 2017; DesJardin ve ark., 2014; Gioia, 2001; Rottenberg, 2001; Janjua, Woll ve Kyle, 2002; Fung ve diğerleri, 2005; Wauters ve Dirks, 2017; Raver ve Bobzien, 2014; Muñoz-Silva ve Sánchez-García, 2004; Trussell ve Easterbrooks, 2013; Trussell ve diğerleri, 2017; Dirsk ve Wauters, 2018; Messier ve Wood, 2015; Nelson ve diğerleri, 2019; Berke, 2013; Peterson ve Slaughter, 2006; Swardz, Guajardo ve Hart, 2017; Zaidman-Zait ve Dromi, 2007; Aram, Ingber ve Konkol, 2010; Kaderavek ve Pakulski, 2007; DesJardin, Ambrose ve Eisenberg, 2008; Nascimento ve Kessler, 2015; Swanwick ve Watson, 2007) . Diğer çalışma grubunda çocuk kitapları, dil-konuşma bozukluğu patolojistleri ve kütüphane çalışanları yer almaktadır.



Grafik 5. Çalışmaların ülkelere göre dağılımı

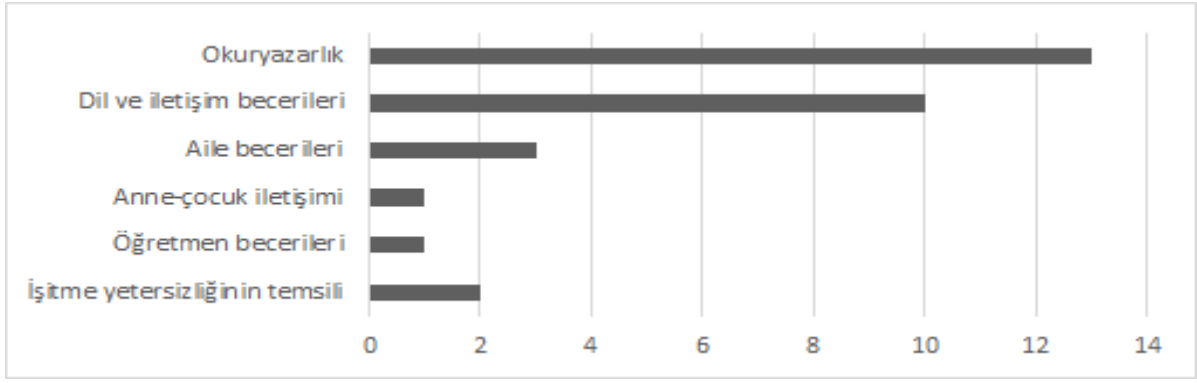
Amerika Birleşik Devletleri'nde (ABD) yürütülen çalışmaların diğer ülkelere göre daha fazla olduğu görülmektedir (Andrews ve diğerleri, 2017; Mueller, 2018; Desjardin ve diğerleri, 2014; Gioia, 2001; Rottenberg, 2001; Donne ve Briley, 2015; Raver ve Bobzien, 2014; Muñoz-Silva ve Sánchez-García, 2004; Trussell ve Easterbrooks, 2013; Trussell ve ark., 2017; Messier ve Wood, 2015; Nelson ve ark., 2019; Berke, 2013; Schwarz, Guajardo ve Hart, 2017; Golos ve Moses, 2011; Golos ve Moses, 2012; Kaderavek ve Pakulski, 2007; DesJardin, Ambrose ve Eisenberg, 2008; Bushman ve Fagan, 2019). ABD'yi İngiltere takip etmektedir (Chilton ve Beazley, 2018; Chilton, 2017; Janjua, Woll ve Kyle, 2002; Swanwick ve Watson, 2007).



Grafik 6. Araştırmaların yöntemlerinin yıllara göre değişimi

Araştırma yöntemlerinin seyrinin yıllar içerisinde farklı yoğunluklarda devam ettiği görülmektedir. Tüm yöntemler, yıllara göre farklı seyrinde ilerlemiştir (Grafik 6). Bu yüzden metodolojik eğilimlerdeki değişimden net olarak bahsetmek olası görünmemektedir.

Araştırma dâhilinde 2001-2019 yıllarında işitme yetersizliği çocuklarda resimli çocuk kitabı kullanımına yönelik incelenen çalışmalarda ele alınan anahtar konular, genel olarak altı kategoride incelenebilir. Bunlar; okuryazarlık becerileri, dil ve iletişim becerileri, kitap kullanımını daha etkili hâle getirmeye yönelik aile becerileri, anne-çocuk iletişimi, öğretmen becerileri ve işitme yetersizliğinin temsiline yöneliktir.

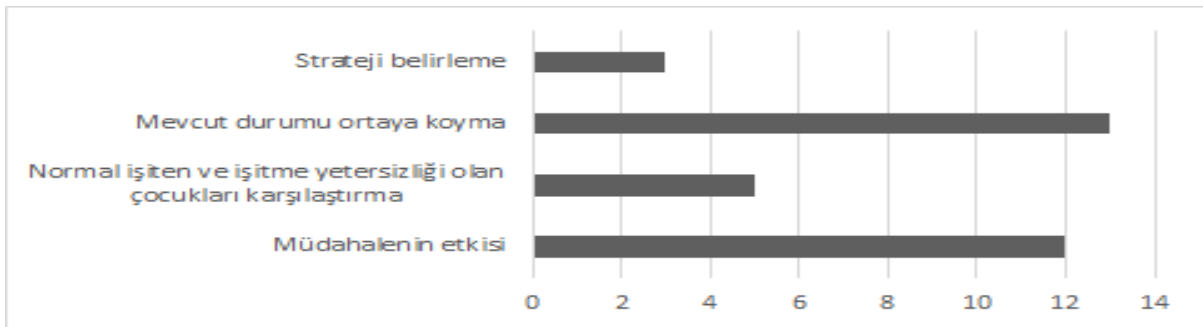


Grafik 7. Araştırmalarda ele alınan anahtar konuların dağılımı

Belirlenen yıl aralığında yürütülen araştırmalarda en çok ele alınan konunun “okuryazarlık becerisi” (%35,13) olduğu görülmektedir (Andrews, Liu, Liu, Gentry ve Smith, 2017; Chilton ve Beazley, 2018; Mueller, 2009; Chilton, 2017; DesJardin vd, 2014; Gioia, 2001; Rottenberg, 2001; Fung, Chow ve McBride-Chang, 2005; Wauters ve Dirks, 2017; Aram, Ingber ve Konkol, 2010; DesJardin, Ambrose ve Eisenberg, 2008; Swanwick ve Watson, 2007; Bushman ve Fagan, 2019). “Okuryazarlık becerisi” konusundan daha sonra araştırmalarda en çok incelenen konunun “dil ve iletişim becerileri” (%27,02) olduğu belirlenmiştir (Janjua, Woll ve Kyle, 2002; Donne ve Briley, 2015; Raver, Bobzien, Richels, Hester ve Anthony, 2014; Trussell ve Easterbrooks, 2013; Trussell, Dunagan, Kane ve Cascioli, 2017; Messier ve Wood, 2015; Peterson ve Slaughter, 2006; Zaidman-Zait ve Dromi, 2007; Kaderavek ve Pakulski, 2007; Nascimento ve Kessler, 2015). İncelenen çalışmalar arasında en az çalışılan konuların ise “anne-çocuk iletişimi” (Muñoz-Silva ve Sánchez-García, 2004) ve “öğretmen becerileri” (Schwarz, Guajardo ve Hart, 2017) olduğu görülmektedir (%2,7).

Belirlenen yıl aralığında yürütülen çalışmaların amaçları incelendiğinde, araştırmaların dört temel kategori üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir:

1. İşitme yetersizliği olan çocukların dil gelişimini desteklemek için strateji belirlemeye yönelik çalışmalar,
2. Yapılan deneysel çalışma ya da müdahalelerin etkisini belirlemeye yönelik çalışmalar,
3. Çeşitli konulara yönelik (okuryazarlık, dil ve iletişim becerileri gibi) mevcut durumu ortaya koyan çalışmalar,
4. Normal işiten çocuklarla işitme yetersizliği olan çocukların belirli durumlara yönelik karşılaştırmalarını yapan çalışmalardır.



Grafik 8. Araştırmaların amaçlarına göre kategorileri

Grafik 8 incelendiğinde, yürütülen çalışmaların büyük bir kısmının (%35,13) mevcut durumu ortaya koyan çalışmalar olduğu görülmektedir (Nascimento ve Kessler, 2015; Bushman ve Fagan, 2019; Swanwick ve Watson, 2007; DesJardin, Ambrose ve Eisenberg, 2008; Kaderavek ve Pakulski, 2007; Golos, Moses ve Wolbers, 2012; Golos ve Moses, 2011; Peterson ve Slaughter, 2006; Berke, 2013; Muñoz-Silva ve Sánchez-García, 2004; Janjua, Woll ve Kyle, 2002; Rottenberg, 2001; Gioia, 2001). Bu grubu (% 32,43) yürütülen müdahale programlarının etkisini inceleyen araştırmalar takip etmektedir (Aram, Ingber ve Konkol, 2010; Schwarz, Guajardo ve Hart, 2017; Nelson, Stoddard, Fryer ve Muñoz, 2019; Messier ve Wood, 2015; Dirks ve Wauters, 2018; Trussell ve Easterbrooks, 2013; Raver, Bobzien, Richels, Hester ve Anthony, 2014; Wauters ve Dirks, 2017; Donne ve Briley, 2015; Fung, Chow ve McBride-Chang, 2005; Mueller, 2009; Andrews, Liu, Liu, Gentry ve Smith, 2017). Araştırma kapsamında 30 çalışma incelenmiştir. Bu çalışmalardan her biri belirlenen konu kategorilerine göre kodlanmıştır. Ancak çalışmalardan dördü hem “Normal işiten ve işitme yetersizliği olan çocukları karşılaştırma” hem de “Müdahalenin etkisi” kategorilerinde değerlendirilmiştir.

## **Tartışma ve Sonuç**

Bu çalışmada, işitme yetersizliği olan 0-6 yaş çocuklarına yönelik resimli çocuk kitaplarının kullanıldığı araştırmaların incelenmesi amacıyla 2001-2019 yıllarında ölçütlere uygun 30 çalışmaya ulaşılmıştır. En çok makaleye ERIC veri tabanından erişilmiştir. Yapılan çalışmaların yıllara göre dağılımı incelendiğinde; 2003 ve 2016 yılında konuya ilişkin herhangi bir araştırmaya rastlanmazken 2017 yılında yapılan çalışmaların sayısında önceki yıllara kıyasla bir artış gözlenmektedir. UNICEF tarafından 2015 yılında yayımlanan “Avrupa ve Orta Asya’da Özel Gereksinimli Çocuklar” isimli raporun bu artış üzerinde etkili olabileceği düşünülmektedir. İncelenen çalışmalar, kullandıkları yöntem açısından incelendiğinde; %47’sinin nitel, %43’ünün ise nicel araştırma yöntemleri ile yapıldığı görülmüştür. Ancak araştırmaların sadece %10’unda karma yöntemin kullanıldığı belirlenmiştir. Nitel çalışmalarda ise en çok durum çalışması modeli ile tasarlanan araştırmalara rastlanmıştır. Durum çalışmaları, küçük bir örneklem üzerinden ayrıntılı yorum ve çıkarımlarda bulunmaya fırsat tanımaktadır (Merriam, 2013; Creswell, 2007; Davey, 1991). Bu nedenle incelenen çalışmalarda durum çalışması modelinin diğer nitel çalışma modellerine kıyasla daha fazla kullanılması normal karşılanmaktadır. Nicel araştırma yöntemi ile yapılan çalışmalarda ise en fazla deneysel çalışma modelinin kullanıldığı görülmektedir. Bu durum nicel yöntemle yürütülen çalışmaların çoğunda (%53,3) işitme yetersizliği olan çocuklarda resimli kitap kullanımına yönelik bir eğitim ya da müdahale programının uygulanmasından kaynaklı olabilir (Andrews, Liu, Liu, Gentry ve Smith, 2017; Fung, Chow ve McBride-Chang, 2005; Raver, Bobzien, Richels, Hester ve Anthony, 2014; Wauters ve Dirks, 2017; Dirks ve Wauters, 2018; Messier ve Wood, 2015; Berke, 2013; Aram, Ingber ve Konkol, 2010).

Taramaya dâhil edilen araştırmalar örneklem gruplarına göre incelendiğinde en çok işitme yetersizliği olan çocuklar ve onların aileleriyle çalışıldığı görülmektedir. Bu durum, konunun merkezinde işitme yetersizliği olan çocukların olması ve ailelerin çocuklarının yaş grubundan dolayı onlarla en çok iletişim kuran bireyler olması ile açıklanabilir. İlgili araştırmalar yürütüldükleri ülkeler açısından değerlendirildiğinde en çok çalışmanın ABD’de yapıldığı görülmektedir (19). Bu bulgu, ABD’de 1912 yılında Resmi Çocuk Bürolarının kurulmasından itibaren bu konuda politika çalışmaları yapılması ile açıklanabilir (Pınar, 2006).

Araştırmalar ele aldıkları konular açısından incelendiğinde “okuryazarlık becerileri”nin en çok çalışılan konu olduğu görülmektedir. Diğer konulara kıyasla uygulanan müdahale programlarının erken okuryazarlık becerilerine yönelik olması, işitme yetersizliği olan çocukların okuma-yazma gibi akademik becerilerinin de geliştirilmesinin hedeflendiğini göstermektedir (Andrews ve diğerleri, 2017). Yürütülen müdahale programlarının uygulandığı gruplar incelendiğinde ise genellikle işitme yetersizliği olan çocuk ve aileleri ile çalışıldığı (%39) ancak yürütülen programın yapısı ve az sayıda katılımcıyla yürütülmesi nedeniyle uzun dönem etkilerinin araştırılmadığı ve genellenebilirlikleri üzerine herhangi bir çalışma yapılmadığı görülmektedir (Nelson, Stoddard, Fryer ve Muñoz, 2019; Messier ve Wood, 2015; Trussell ve Easterbrooks, 2013; Raver ve diğerleri, 2014; Wauters ve Dirks, 2017; Donne ve Briley, 2015; Fung, Chow ve McBride-Chang, 2005; Mueller, 2009; Andrews ve diğerleri, 2017). Araştırmaya dâhil edilen çalışmaların amaçları incelendiğinde, yürütülen çalışmaların büyük bir kısmının mevcut durumu ortaya koyan çalışmalar olduğu görülmektedir (%35,13). Bu grubu yürütülen müdahale programlarının etkisini inceleyen çalışmalar takip etmektedir (%32,43). Mevcut durumu ortaya koyan çalışmaların sayıca fazla olması; durumun betimlenmesi ve geleceğe yönelik araştırmaların planlanabilmesi için önemlidir. Sürecin doğası gereği önce mevcut durum ortaya konulmalı, duruma yönelik etkili stratejiler belirlenmeli ve daha sonra stratejilerden müdahale programları üretilip, değerlendirilmelidir (Kargın, 2007). Ancak incelenen çalışmalar değerlendirildiğinde, strateji belirlemeye yönelik çalışmaların sayısının diğer çalışmalara göre az (%8,1) olduğu görülmektedir. Çocukların gelişimsel yeterlilik düzeylerinin ve buldukları sosyal ortamlarının (ev/okul/ özel eğitim merkezi vs.) farklı olması strateji belirlemeyi zorlaştırmaktadır (Webster, 2013). Gerek strateji belirlemeye yönelik araştırmalar gerekse belirli bir müdahale programı içeren ve bu programın etkililiğinin kanıtlandığı uygulamaya yönelik araştırmalarla ilgili temel sorun; genelleme ve sürdürülebilirliktir (Trussell, Dunagan, Kane ve Cascioli, 2017; Chilton, 2017; Chilton ve Beazley, 2018; Nelson, Stoddard, Fryer ve Muñoz, 2019; Messier ve Wood, 2015; Trussell ve Easterbrooks, 2013; Raver ve diğerleri, 2014; Wauters ve Dirks, 2017; Donne ve Briley, 2015; Fung ve diğerleri, 2005; Mueller, 2009; Andrews ve diğerleri, 2017). İşitme yetersizliği olan çocuklara yönelik Webster’in (2013) yürüttüğü derleme çalışmasında müdahale çalışmalarının azlığı vurgulanmıştır. Bu nedenle müdahale programları kapsamında belirlenen stratejiler, işitme yetersizliği yaşayan tüm çocuklara genellenemez (Raver ve diğerleri, 2014).

İşitme yetersizliği olan 0-6 yaş çocuklarına yönelik resimli çocuk kitaplarının kullanıldığı araştırmaların incelenmesini amaçlayan bu araştırma, alandaki temel eksikliklerin ortaya konulmasına katkıda bulursa da bazı sınırlılıkları bulunmaktadır. *Birincisi*, tarama için erişilen makaleler; “işitme yetersizliği”, “işitme engelli”, “işitme kaybı” “resimli çocuk kitabı” “resimli hikâye kitabı”, “hearing loss”, “hearing impairment”, “deafness”, “children’s picture books”, “children’s books” anahtar kelimeleriyle sınırlıdır. *İkincisi*, incelenen araştırmalar 2001-2019 yıllarında yayınlanan ve dâhil etme hariç tutma ölçütlerine uygun 30 çalışmayla sınırlıdır. Dâhil etme ve hariç tutma ölçütleri genişletilerek veya çeşitlendirilerek konunun farklı boyutları çalışılabilir.

Bu tarama çalışmasında dâhil edilen araştırmaların bir kısmı işitme yetersizliği olan çocuklara yönelik yürütülen müdahale programlarının etkisini incelemiştir. Ancak yürütülen bu programların yalnızca söz konusu çalışmalara dâhil edilen çocuğun/çocukların kendine özgü özellikleri ile sınırlı olduğu ve genellenebilir sonuçlar sunmadığı görülmektedir. Bu nedenle işitme yetersizliği olan çocukların eğitimini ve gelişimini desteklemek amacıyla resimli çocuk kitaplarının farklı ortamlarda kullanımına yönelik çeşitli müdahale programlarının geliştirilmesi gerekmektedir. Bu müdahale programlarının genellenebilirliğinin de sağlanabilmesi için daha geniş ölçekli, çalışma grubu yüksek, farklı özelliklerdeki çocuklarla yapılan ve doğrulayıcı araştırmalara ihtiyaç duyulmaktadır.



## Kaynakça

- Andrews, J. F & Zmijewski, G. (1997). How parents support home literacy with deaf children. *Early Child Development and Care*, 127–128: 131–139.
- Andrews, J.F., Liu, H.T., Liu, C.J., Gentry, M.A. & Smith, Z. (2017) Increasing early reading skills in young signing deaf children using shared book reading: A feasibility study. *Early Child Development and Care*, 187(3-4), 583-599. doi: 10.1080/03004430.2016.1210135
- Aram, D., Ingber, S. & Konkol, S. (2010). Promoting alphabetic skills of young children with hearing loss in co-enrollment versus individual inclusion. *Educational Studies in Language and Literature*, 10(1), 139-165.
- Berke, M. (2013). Reading books with young deaf children: Strategies for mediating between American Sign Language and English. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 18(3), 299- 311.
- Bianquin, N. & Sacchi, F. (2017). More than just pictures: Using picture books to broaden young learners' disability understanding. *Proceedings*, 1(890), 1-10. doi:10.3390/proceedings1090890
- Bishop J. & Gregory, S. (1985). Mothers and teachers looking at books with deaf children. *Child Language Teaching and Therapy*, 1, 149–161.
- Bus, A. G., van Ijzendoorn, M. H. & Pellegrini, A. D. (1995). Joint book reading makes for success in learning to read: A meta-analysis on intergenerational transmission of literacy. *Review of Educational Research*, 65, 1–21.
- Bushman, B., & Fagan, M. K. (2018). Public Library Programs and accommodations for deaf and hard-of-hearing children in the United States. *The Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 24(2), 74-83.
- Chilton, H. (2017). Tricks, lies and mistakes: Identifying Theory of Mind concepts within storybooks shared with deaf children. *Deafness & Education International*, 19(2), 75-83. doi: 10.1080/14643154.2017.1357779.
- Chilton, H. & Beazley, S. (2018). Reading the mind or only the story? Sharing fiction to develop ToM with deaf children. *Communication Disorders Quarterly*, 39(4), 466-476. doi: 10.1177/1525740117741170.
- Cole, E.M.; Valentine, D.P. (2000). Multiethnic children portrayed in children's picture books. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 17(4), 305–317. doi:10.1023/A:1007550124043.
- Colombo, J. (2007). Joint book reading in the second year and vocabulary outcomes. *Journal of Research in Childhood Education*, 33, 1-15.
- Creswell, J. W. (2017). *Araştırma deseni nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları* (4. Baskıdan Çeviri, Çev. Edt.S. B. Demir). Ankara: Eğiten Kitap.
- Davey, L. (2009). The application of case study evaluations.(Çev: Tuba Gökçek). *Elementary Education Online*, 8(2), 1-3.
- DesJardin, J. L., Ambrose, S. E., & Eisenberg, L. S. (2008). Literacy skills in children with cochlear implants: The importance of early oral language and joint storybook reading. *Journal of deaf studies and deaf education*, 14(1), 22-43.

- Dirks, E. & Wauters, L. (2018). It takes two to read: Interactive reading with young deaf and hard-of-hearing children. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 23(3), 261-270. doi:10.1093/deafed/eny005
- Donne, V. & Briley, M.L. (2015). Multimedia storybooks: Supporting vocabulary for students who are deaf/hard-of-hearing. *International Journal of Special Education*, 30(2), 94-106.
- Fung, P. C., Chow, B. W. Y. & McBride-Chang, C. (2005). The impact of a dialogic reading program on deaf and hard-of-hearing kindergarten and early primary school-aged students in Hong Kong, *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 10(1), 82-95, doi:10.1093/deafed/eni005.
- Gioia, B. (2001) The emergent language and literacy experiences of three deaf preschoolers. *International Journal of Disability, Development and Education*, 48(4), 411-428. doi: 10.1080/10349120120094293
- Golos, D., & Moses, A. M. (2011). Representations of deaf characters in children's picture books. *American Annals of the Deaf*, 156 (3), 270–282.
- Golos, D.B.; Moses, A.M.; Wolbers, K.A. (2012). Culture or disability? Examining deaf characters in children's book illustrations. *Early Childhood Education*, 40(4), 239–249, doi:10.1007/s10643-012-0506-0.
- Janjua, F., Woll, B. & Kyle, J. (2002). Effects of parental style of interaction on language development in very young severe and profound deaf children. *International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology*, 64, 193–205.
- Kaderavek, J. N., & Pakulski, L. A. (2007). Mother—child story book interactions: Literacy orientation of pre-schoolers with hearing impairment. *Journal of Early Childhood Literacy*, 7(1), 49-72.
- Kargın, T. (2007). Baş makale: Eğitsel değerlendirme ve bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlama süreci, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 8(1),1-13.
- Kerr, B. M., & Mason, J. M. (1993). *Awakening literacy through interactive story reading*. In F. Lehr & L. Osborn (Eds.), *Reading, language and literacy* (pp. 133–148). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Koss, M.D. (2015). Diversity in contemporary picture books: A content analysis. *Journal of Children's Literature*, 41(1), 32-42, doi:10.3389/fpsyg.2013.00889.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber* (3. Baskıdan Çeviri, Çev. Edt. S. Turan). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Messier, J. & Wood, C. (2015). Facilitating vocabulary acquisition of children with cochlear implants using electronic storybooks. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 20(4), 356-373. doi:10.1093/deafed/env031.
- Mueller, V., & Hurtig, R. (2009). Technology-enhanced shared reading with deaf and hard-of-hearing children: The role of a fluent signing narrator. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 15(1), 72-101.
- Muñoz-Silva, A. & Sánchez-García, M. (2004). Maternal distancing strategies toward twin sons, one with mild hearing loss: A case. *American Annals of the Deaf*, 149(4), 360-369.

- Nascimento, G. B. & Kessler, T. M. (2015). Effects of workshops about storytelling through children's books realized with deaf children relatives. *Revista CEFAC*, 17(4), 1103-1114.
- National Association of Education of Young Children (NAEYC). (2012). NAEYC/IRA position statement. *Young Children*, 53, 30–46.
- National Early Literacy Panel. (2009). Developing early literacy: Report of the national early literacy panel. Jessup, MD: National Institute for Literacy.
- Nelson, L.H., Stoddard, S.M., Fryer, S.L. & Muñoz, K. (2019). Increasing engagement of children who are DHH during parent–child storybook reading. *Communication Disorders Quarterly*, 00(0), 1–10. doi: 10.1177/152574011881966.
- Peterson, C. C. and P. Slaughter, V. P. (2006). Telling the story of theory of mind: Deaf and hearing children's narratives and mental state understanding. *British Journal of Developmental Psychology*, 24, 151–179, DOI:10.1348/026151005X60022.
- Pınar, E. S. (2006). Dünyada ve Türkiye’de erken çocukluk özel eğitiminin gelişimi ve erken çocukluk özel eğitim uygulamaları, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 7(2) 71-83.
- Raver, S. A., Bobzien, J., Richels, C. Hester, P. & Anthony, N. (2014). Using dyad-specific social stories to increase communicative and social skills of preschoolers with hearing loss in self-contained and inclusive settings. *International Journal of Inclusive Education*, 18(1), 18-35. doi: 10.1080/13603116.2012.756543
- Rottenberg, C. J. (2001). A deaf child learns to read. *American Annals of the Deaf*, 146(3), 270-275. doi:10.1353/aad.2012.0107
- Schwarz, A.L., Guajardo, J. & Hart, R. (2017) How do communication modes of deaf and hard-of-hearing prereaders influence teachers' read-aloud goals?. *Deafness & Education International*, 19(3-4), 115-125. doi:10.1080/14643154.2017.1392768
- Senechal, M., & LeFevre, J. A. (2001). Storybook reading and parent teaching: Links to language and literacy development. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 92, 39–52.
- Sonnenschein, S. & Munsterman, K. (2002). The influence of home-based reading interactions on 5-year-olds' reading motivations and early literacy development. *Early Childhood Research Quarterly*, 17(3), 318–337.
- Swanwick, R., & Watson, L. (2007). Parents sharing books with young deaf children in spoken English and in BSL: The common and diverse features of different language settings. *Journal of deaf studies and deaf education*, 12(3), 385-405.
- Trivette, C. M., Dunst, C. J. & Gorman, E. (2010). Effects of parent-mediated joint book reading on the early language development of toddlers and preschoolers. *Center for Early Literacy Learning*, 3, 1–15.
- Trussell, J.W. & Easterbrooks, S.R. (2013). The Effect of Enhanced Storybook Interaction on Signing Deaf Children's Vocabulary. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 19(3), 319-332. doi:10.1093/deafed/ent055.
- Trussell, J.W., Dunagan, J., Kane, J. & Cascioli, T. (2017). The effects of interactive storybook reading with preschoolers who are deaf and hard-of-hearing. *Topics in Early Childhood Special Education*, 37(3), 147-163. doi: 10.1177/0271121417720015

- UNICEF (2015). Focus on children with disabilities in Central and Eastern Europe And Central Asia. [https://www.unicef.org/eca/media/1001/file/report\\_focus\\_on\\_children\\_with\\_disabilities.pdf](https://www.unicef.org/eca/media/1001/file/report_focus_on_children_with_disabilities.pdf) adresinden 18.11.2019 tarihinde erişilmiştir.
- Zaidman-Zait, A. & Dromi, E. (2007). Analogous and distinctive patterns of prelinguistic communication in toddlers with and without hearing loss. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 50, 1166-1180.
- Webster, A. (2013). An international research review of literacy intervention strategies for children with severe to profound deafness. *Deafness & Education International*, 2(3), 128-141. <https://doi.org/10.1179/146431500790561143>.
- Williams, C.L. & McLean, M.M. (1997). Young deaf children's response to picture book reading in a preschool setting. *Research in the Teaching of English*, 31, 337-366.
- Wauters, L. & Dirks, E. (2017). Interactive reading with young deaf and hard-of-hearing children in eBooks versus print books. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 22(2), 243-252. doi:10.1093/deafed/enw097



Uluslararası Çocuk Edebiyatı ve Eğitim Araştırmaları Dergisi  
Cilt 4, Sayı 2, 2020, 67-83



International Journal of Childrens Literature and Education Researches

Volume 4, Number 2, 2020, 67-83

## Çocuklarla Felsefe Çalışmalarında Çocuk Edebiyatının Kullanılması: Leo Lionni'nin Kitapları

\*Kevser TOZDUMAN YARALI

*Kırklareli Üniversitesi*

### Özet

'Düşünme Eğitimi' olarak da bilinen 'Çocuklarla Felsefe' 21. yüzyılın ihtiyaçlarına ayak uydurabilen bireylerin yetiştirilmesinde önemli bir yere sahiptir. Öğrenirken anlamlandıran, sorgulayan, doğru bilgiyi yanlış olandan ayırt eden, eleştirel düşünebilen bireylerin yetiştirilmesinde felsefe önemli bir kaynaktır. Bu kaynağın okul öncesinden ergenliğe uzanan bir süreçte kullanılabileceği belirtilirken, eğitimcilerin bunu nasıl kullanacaklarını bilmeye ihtiyaçları vardır. Özellikle okul öncesi ve ilköğretimin erken yıllarıyla bağdaştırılmakta güçlük yaşanan felsefenin bu dönem çocuklarıyla nasıl kullanılabileceğini ortaya koymak gerekmektedir. Bu amaçla felsefeyi eğitim sürecinde kullanmak isteyen eğitimcilere yol gösterecek bir referans oluşturması amacıyla bu çalışma planlanmıştır. Araştırma kapsamında Leo Lionni'ye ait Frederick, Pezzettino, Alexander ve Oyuncak Fare, Yeşil Kuyruklu Fare olmak üzere dört resimli çocuk kitabı incelenmiş ve uygulamaya yönelik önerilere yer verilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Leo Lionni, düşünme eğitimi, çocuk edebiyatı, çocuklarla felsefe, okulöncesi dönemde felsefe

\*Dr. Öğretim Üyesi, kevserizmir@gmail.com

# The Use Of Children's Literature In Philosophy Studies With Children: Leo Lionni's Books

## Abstract

'Philosophy with Children', which is also known as 'Thinking Education' has an important place in raising individuals who can keep pace with the needs of the 21st century. Philosophy is an important reference for raising individuals who can interpret and question while learning, know right from wrong and think critically. It is indicated that this reference can be used in a process from preschool period until adolescence and trainers should know how to use it. It is necessary to know how to use philosophy, which is hard to associate especially with preschool period and early years of elementary education, with children of that period. For this reason, this study was planned to form a reference that is guiding for trainers who would like to use philosophy in the process of education. Within the scope of the study, four children's picture books by Leo Lionni; Frederick, Pezzettino, Greentail Mouse, and Alexander and Wind-Up Mouse, were reviewed and suggestions related to the application were made.

**Keywords:** Leo Lionni, thinking skills, children's literature, philosophy with children, philosophy in preschool

## Giriş

Felsefe en genel anlamıyla insan varoluşunun temel sorunlarını ele alan entelektüel bir disiplindir (Wartenberg, 2018). Felsefe; metafizik, epistemoloji, dil, zihin, etik, siyaset ve estetik gibi birtakım belirli alanlara ayrılmaktadır (Tablo 1). (Horner ve Westacott, 2011; Wartenberg, 2018). Çocuklarla yapılan felsefede bir öykü ya da metinden yola çıkarak felsefenin bu temel alanlarına giren doğru, güzel, adalet, gerçek, cesaret gibi felsefi kavramları bir yetişkin rehberliğinde tartışmak amaçlanır (Akkocaoğlu Çayır ve Akkoyunlu, 2016). Felsefi tartışmaların temel ilkelerinden biri, anlaşmazlığın saygılı bir şekilde ifade edildiği sürece sorun değil değerli bir şey olduğunu vurgulamaktır. Çünkü felsefi konular genel olarak bir çözüme kavuşturulamamıştır. Burada yetişkinlerin ve çocukların kazanmaları gereken; düşünceleri için sağlam nedenler ortaya koyarak düşüncelerini savunmaktır (Wartenberg, 2018).

**Tablo 1.** Felsefenin temel alanları ve merkeze aldığı sorular

Felsefi Alan	Temel Soru
Metafizik	Gerçekten var olan nedir? Bir insanı tüm hayatı boyunca aynı insan yapan şey nedir?
Epistemoloji	Neyi bilebiliriz? Bir şeyi bilmek ne demektir?
Dil Felsefesi	Dil hakikate nasıl işaret eder?
Zihin Felsefesi	Zihin bedenden ayrı mıdır? Bir makine bilinçli deneyimlere sahip olabilir mi?

---

Etik	Nasıl davranmalıyız?
Siyaset Felsefesi	Toplum nasıl örgütlenmelidir? Hakların kaynağı nedir?
Estetik	Sanat nedir?

---

Matthews (2000) felsefe için “yetişkinin gerçeğe ulaşmaya yönelik çocuksu çabasıdır” ifadesini kullanmıştır. Ayrıca, felsefe yapmanın tek koşulunun çocuktaki saf sorgulama arzusu olduğunu belirtmiştir. Çocuklarla yapılan felsefe çalışmalarının hangi başlık ya da kavramla ifade edileceğine yönelik çeşitli görüşler bulunmaktadır. Ülkemizde okullarda “Düşünme eğitimi” başlığıyla seçmeli ders olarak yer bulan felsefe çalışmaları dünyada “Çocuklar için felsefe” ya da “Çocuklarla felsefe” adıyla kullanılmaktadır (Çotuksöken, 2015). Matthew Lipman tarafından geliştirilen Çocuklar İçin Felsefe (P4C) gibi bir düşünme becerileri programının amacı, çocukları filozoflara veya karar vericilere dönüştürmek değil, daha düşünceli, daha yansıtıcı, duyarlı ve makul bireyler olmalarına yardımcı olmaktır (Lipman, 1982). Bu yaklaşımın temelinde, uyarıcı nitelikte metinler, görseller, videolar kullanarak, sorular sorarak ve uygun diyalog ortamları oluşturarak çocuklardaki felsefi potansiyeli harekete geçirmek bulunmaktadır (Gregory, 2011). Aslında düşünme eğitiminin temellerinin, ünlü Yunan filozofu Sokrates’e (M.Ö 470-M.Ö 399) kadar uzandığı bilinmektedir. Sokrates kullandığı sorgulama tekniği ile doğruluğundan emin olunan bilginin bile, sorgulandığında mantıklı olmayabileceğini göstermeye çalışmıştır. Sokrates felsefeyi bir uzmanlık alanı ya da öğreti olarak değil, hayatın ve erdemli yaşamın kendisi olarak değerlendirmiştir (Taşdelen, 2014).

Bir eğitim hareketi olarak çocuklar için felsefe 1970'lerin başında Matthew Lipman’ın çocuklar için felsefi romanı, ‘Harry Stottlemeier’in Keşfi’ nin basılmasıyla başlamıştır. Ortaokul çocukları için yazılmış bir roman olan kitapta, beşinci sınıfa giden Harry ve arkadaşlarından “Dünyadaki En İlginç Şey” konulu bir makale yazmaları istediğinde Harry “Düşünme” başlıklı bir makale yazar ve makale içinde felsefe kelimesini kullanmadan “düşünmeyi düşünmek” ifadesiyle ciddi bir felsefi düşünceye giriş yapar. Çocuklar için felsefenin öncüsü olan Amerikalı filozof Matthew Lipman, John Dewey’in öğrencisidir. 1974 yılında çocuklara felsefe öğretilmesi konusunda araştırmalar yapan bir enstitü (Institute for the Advancement of Philosophy for Children- IAPC) kuran Lipman, çocukları küçük yaşlardan itibaren felsefeyle tanıştırmının gerekliliğini ortaya koymaya çalışmıştır. Lipman, çocukların okul öncesinden itibaren soyut düşünebildiğine ve felsefi soruları anlayabildiğine inanmış; bunun için çocuklara eleştirel düşünmeyi ve formal mantığı öğretmeyi amaç edinmiştir. Çocuklara kazandırmak istediği; belli bir felsefi görüşü öğretmek değil, evrensel kavramlardan hareketle (hak, adalet, şiddet vb.) çocuğun soru sormasını ve akıl yürütmesini sağlamak olmuştur. Bu şekilde çocukların kendi deneyim ve bilgilerinden yola çıkarak evrensel kavramlara/değerlere yönelik daha somut bir anlayış geliştirebileceklerine inanmıştır (Tepe, 2015). Ünlü Türk filozof Kuçuradi (2015) üniversitede verdiği derslere dayanarak gençlerin giderek daha az yaptığı ve yapamadığının da farkında olmadığı becerileri: bağlantılar kurma, doğru değerlendirme, değerler bilgisiyle davranışta bulunma, olaylara insan hakları bilgisiyle ve bu açıdan bakabilme olarak belirtmiş ve bu becerileri kazanma yolunun da çocukları erken yaşlarda felsefeyle tanıştırmak olduğunu vurgulamıştır.

Felsefe, ülkemizde ve birçok ülkede ergenlik dönemindeki bir ders olarak okullardaki yerini alır. Bunun altında yatan en önemli nedenlerden biri, felsefi düşünmenin ergenlikten önce çocukların ulaşamayacakları düşünülen bilişsel gelişim düzeyi gerektirmesidir. İkincisi de okul müfredatının yeterince yoğun olduğu düşüncesiyle felsefenin, çocukları öğrenmeleri gererken konulardan uzaklaştırarak şüpheli olmalarını arttıracak fikridir (Pritchard, 2018).

Jean Piaget'in ünlü bilişsel gelişim kuramında bilişsel olgunlaşmanın yetersizliğinden dolayı 11 yaşından önce çocukların felsefi düşünemeyeceği, çünkü 'düşünmeyi düşünebilme' becerisinin erken dönemlerde gelişmediği belirtilmiştir. Ancak bilişsel gelişim alanında yapılan daha sonraki araştırmalar Piaget'in çocukların bilişsel yeteneklerinin hafife aldığını gösterir niteliktedir (Astington, 1993; Gopnik, 2012; McCall, 2017). Murris (2000) okul öncesi çocukların bile felsefe yapabileceğini belirterek onların felsefi düşünüş biçimine sahip olduklarını belirtir. Matthews (1980) çocuklardaki felsefi bilincin sordukları sorulara yansıdığını ifade etmiştir. Örneğin, altı yaşlarında bir çocuğun "Her şeyin bir rüya olmadığından nasıl emin olabiliriz?" sorusunu buna örnek göstermiştir. Üniversite düzeyinde "Çocukluk felsefesi" adıyla ders veren Gareth Matthews'un felsefeyle çocukluk arasında ilk kez bağ kurmasına neden olan olay 1963 yılında kendi çocuğuyla yaşadığı bir diyalogdur: Pirelenen kedileri Fluffy'i yıkamak için bodruma götürdüğünde, dört yaşındaki kızı Sarah bu durumu izlemektedir. Sarah babasına, "Baba Fluffy nasıl pirelendi?" diye sorar. Matthews başta ilgisiz bir şekilde, Fluffy'nin başka kedilerle oynarken diğer kedilerdeki pirelerin Fluffy'e atlamış olabileceğini söyler. Sarah ilgiyle, bu sefer diğer kedilerin nasıl pirelenmiş olabileceğini sorar. Matthews bu kez onların da başka kedilerle oynarken pirelenmiş olabileceklerini belirtir. Sarah bir süre bekledikten sonra babasına büyük bir ciddiyetle şöyle der: "Ama baba, bu sonsuza kadar böyle gidemez ki; böyle sonsuza kadar gidebilen tek şey sayılardır!" Matthews (2000) bir akademisyen olarak öğrencilerine her zaman felsefeyle ilgili anlatmak istediği temel şeyin 'doğal bir etkinlik' olduğunu belirtmiştir. Horner ve Westacott (2011) da felsefenin sanılanın aksine herkes tarafından gerçekleştirilebilecek bir etkinlik olduğunu vurgulamıştır.

Çocuklarla felsefe, felsefeyi çocuklarla erken yaşta buluşturmanın yoludur (Tepe, 2015). UNESCO (2007) tarafından okul öncesi ve ilköğretimin ilk aşmasında uygulanacak felsefe eğitiminin amaçları; bağımsız düşünme, düşünen yurttaşlar yetiştirme, çocukların dil becerilerini geliştirme, kişisel gelişimlerini destekleme, felsefeyi kavramlaştırma becerisi kazandırma ve çocuklara uygun bir öğretim yolu geliştirme olarak belirlenmiştir. Bu hedefe yönelik çocuklarla yapılan felsefede kullanılan farklı yöntemler olduğu görülmektedir; Lipman'ın Çocuklar İçin Felsefe yöntemi (P4C), McCall'un Felsefe Sorgulama Topluluğu (FST), Nelson'un Sokratik Metodu bunlardan bazılarıdır. Aslında tüm yöntemlerdeki temel amaç, sınıfta felsefi tartışmayı kolaylaştırmaktır. Bunun için öğretmenlerin akademik felsefe literatürüne aşina olmaları değil, felsefe sorgulama merakına sahip olmaları önemlidir. Felsefe alanına yabancı olan bir öğretmen felsefi düşünme yeteneğine sahip olabilir ya da en azından çocukların felsefi düşünme tarzıyla meşgul olmalarını sağlamak için ustalık gösterebilir. Buradaki önemli nokta öğretmenin cevap veren kişi rolünden uzaklaşmasıdır. Çocuklarla felsefe yapmak onlara hükmetmek anlamına gelmemektedir; öğretmenlerin öğrencilerinin kendi fikirlerini geliştirmelerine izin vermeleri gerekmektedir. Çocuklarla felsefe yaparken öğretmenlerin tüm sorulara cevap vermesi beklenmez. Öğretmenler şaşkınlıklarını çocuklarla paylaşabilir, çocukların ortaya koydukları sorulara anlamlı tepkiler verebilir ve öğrencilerin birbirleriyle olan etkileşimlerini gözlemlemekten zevk alabilirler (Pritchard, 2018).

Wartenberg (2018) çocuklarla yürüttüğü felsefe çalışmalarının sonucunda çocuklarla yapılacak felsefe sohbetlerine rehberlik edecek kişinin dikkat etmesi gereken altı kural belirlemiştir:

Konuya ilgili bir duruş belirlemek

Söylenenlere katılmama durumunda bile anlamaya çalışmak

Tartışılan konu soyut olduğunda örneklerle durumu somutlaştırmak

İleri sürülen yargıya karşıt bir örnek vermek



Eleştirilere dayanarak gözden geçirilmiş bir iddia otaya atmak

Konuya yönelik duruşu nedenlerle/gerekçelerle desteklemek

Çocuklarla felsefe tartışmalarını başlatan en önemli unsurun uyarıcı metinler olduğu vurgulanmaktadır (Gregory, 2011; Mohr Lone, 2017; Worley, 2019). Mohr Lone (2017) çocuk kitapları için “mükemmel bir felsefi kaynak” ifadesini kullanarak yetişkinler için çocuk kitaplarının çoğunun çocuklarla karşılıklı iletişim kurmayı kolaylaştırıcı felsefi anlamda avantaj sağlayan bir rolü olduğunu belirtir. Ayrıca nitelikli çocuk öykülerinin derin bir felsefesi olduğunu vurgular. Haynes ve Murriss (2012) de resimli çocuk kitaplarının felsefi kaynak olarak önemini belirtir. Bu açıdan edebiyat klasikleri felsefi düşüncenin yazınsal olabileceğinin en büyük kanıtıdır. Felsefi düşüncüyü içinde bulunduran çocuk kitapları sanatsal değerinden ödün vermeksizin bireyleri hayata hazırlama işlevini ve olaylara farklı bakış açıları geliştirmeyi olanaklı kılar. Aynı zamanda felsefe amacıyla kullanılan kitaplar, okura eleştirel-sorgulayıcı bakış açısını hissettirir ve karakterler, içinde buldukları durumlarda genellikle ahlaksal bir seçim yapma gerektiren çatışmalara girerler (Tankut, 2015). Mohr Lone (2017), Leo Lionni'nin kitaplarının tamamının çocuklar için hem aşına oldukları hem de üzerinde düşüncelerini gerektirecek sorular ortaya attığından bu nitelikleri barındırdığını belirtmiştir. Bu çalışmada Leo Lionni'ye ait dört kitap, çocuklarla felsefe çalışmaları yapmak isteyen eğitimcilere yol gösterici olması amacıyla incelenmiş ve bu konuda önerilere yer verilmiştir.

## Yöntem

Bu araştırma nitel modelde durum deseni olarak tasarlanmıştır. Doküman analizi yapılan çalışmada söylem analizi kullanılmıştır. Söylem analizi, kelime ya da kelime gruplarının ötesindeki anlama odaklanır. Bu nedenle analiz kaynağını, dilin yapısı gereği konuşmalar ve yazılı metinler oluşturur. Bu kalıplar içerisinde, kelimelerin görünür anlamlarından çok dil özelliklerinin tanınması önemli olup, söylenenin ne olduğundan ziyade nasıl söylendiği dikkate alınmaktadır (Mil, 2007). Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu ya da olgulara ilişkin bilgi içeren yazılı materyallerin analizidir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu kapsamda Leo Lionni'ye ait Frederick, Pezzettino, Alexander ve Oyuncak Fare, Yeşil Kuyruklu Fare kitapları incelenmiş; çocuklarla yapılacak felsefe çalışmalarında kullanılmak üzere bu kitaplardaki örtük anlamların ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Çalışmada kullanılan, kitaptaki bilgi ve görsellere yönelik yayınevinden izin alınmıştır. Kitaplara ilişkin özellikler Tablo 2'de sunulmuştur.

**Tablo 2.** İncelenen kitapların özellikleri

Kitabın Adı	Orijinal yayım tarihi/Çeviri yayım tarihi	Karakterler	Kitabın Konusu	İlgili Olduğu Felsefe Alanı	Cevap Aranacak Temel Soru
Pezzettino	1975-2018	Hayvanlara ilişkin	Benlik algısı, bireysel	Metafizik	Pezzettino'yu kendisi yapan

		özelliklere sahip figürler	farklılıklar ve çocukluk		şey neydi?
Frederick	1967-2019	Hayvanlar (Fareler)	Çalışma, işbirliği, bireysel farklılıklar	Sanat Felsefesi Toplumsal ve Siyaset Felsefesi	Frederick'in yaptıkları gereksiz şeyler miydi? Bir şeyin "iş" sayılması için gerekli olan şey nedir?
Alexander ve Oyuncak Fare	1969-2017	Hayvanlar (Fareler)	Arkadaşlık-dostluk, sevgi, duygular	Zihin Felsefesi	Alexander oyunca bir fare olmayı çok isterken neden bu isteğinden vazgeçti?
Yeşil Kuyruklu Fare	1973-2017	Hayvanlar (Fareler)	Toplumsal yaşam, kültürel farklılıklar, insani değerler	Toplumsal ve Siyaset Felsefesi Etik	Taktıkları maskeler tarla farelerini neden değiştirdi? Bu değişim onların yaşamını nasıl etkiledi?

Tablo 2 incelendiğinde Leo Lionni'nin kitaplarının orijinal yayım tarihlerinin oldukça eski olduğu görülmektedir. Oysaki bu kitapların dilimize uyarlamasının son 10 yıl içinde yapıldığı belirlenmiştir. Konu açısından incelenen kitapların tamamında içinde bulunan zamanı aşan bir boyut vardır. Bu açıdan konular ve bunların işleniş tarzı yazıldığı zamandan yaklaşık 50 yıl geçmesine rağmen güncelliği ve etkililiğini koruyabilmiştir. Yazarın kitaplarında dikkat çeken unsurlardan biri de hayvan karakterlerin kullanılması ve genellikle bu hayvan karakterlerin fare olmasıdır. Bu çalışmaya konu olan dört kitabın üçünde de karakterler faredir. Yazdığı kitapların çizimlerini de kendisi yapan Leo Lionni, dilde kullandığı sadeliği ve duruluğu kitaplarındaki çizimlere de yansıtmıştır. Kitaplarda derinlik göz önünde bulundurulduğunda temel anlamda felsefenin metafizik, sanat, toplumsal yaşam gibi çeşitli alanları için bir referans olarak kullanılabilceği görülmektedir.

## Bulgular ve Yorum

### Pezzettino

"Pezzettino", temel anlamda metafizik konusunda çocuklarla yapılacak felsefe sohbetlerinde kullanılacak etkili bir uyarıcı olabilir. Gerçeğin doğasıyla alakalı soruları ele alan bir felsefe alanı olarak metafizik, geniş kapsamlı bir konu olmasının yanında (Horner ve Westacott, 2011) konusu itibarıyla başlangıçta kavranması zor bir alandır, çünkü temel kaygısı varlığın yapısını açıklamaya çalışmaktır (Wartenberg, 2018). Kitaptaki olaylar da "kim" olduğunu anlamaya çalışan bir kahraman üzerinden şekillenir.



Kitaba adını veren ve kitabın başkahramanı olan “Pezzettino” İtalyanca bir kelimedir ve “parçacık” anlamına gelmektedir. Kitabın kahramanı Pezzettino küçük olması nedeniyle sürekli başkasının bir parçası olduğunu düşünür. Bu düşüncesinden yola çıkarak kitap boyunca kime ait bir parça olduğunu öğrenmek üzere arayış içine girer. Farklı özelliklere sahip varlıklara “Ben sizin parçanız mıyım?” diye sorar. Onu bu şekilde düşünmeye iten ise diğerlerinden farklı ve küçük olmasıdır. Kitap bu yönüyle çocuklara kendi benliklerini sorgulatacak bir özdeşim kurlmalarına yardımcı olabilir. Ayrıca, hem çocukların hem yetişkinlerin “çocukluk” kavramı açısından “yetişkinin bir uzantısı olan çocuk modeli” ni sorgulamasını sağlayabilir. Pezzettino’da kimlik arayışının hakim olduğu derin bir konu, olabildiğince sadeliğiyle okuyucuyu etkisi altına alır ve düşünmeye sevk eder.

Kitap uyarıcı metin olarak okunduktan sonra sohbet sürecini başlatmak ve kitabın anlaşıldığından emin olmak için çocuklara “Pezzettino’nun amacı neydi?” sorusu sorularak başlanabilir. Daha sonra “Pezzettino amacına ulaştı mı? Pezzettino’yu kitabın sonunda mutlu yapan şey neydi?” soruları yöneltilebilir. Çocuklardan gelen çeşitli cevaplar doğrultusunda oluşan tartışma ilerledikçe aşağıdaki sorular kullanılabilir:

Pezzettino başkasının bir parçası olabileceğini düşünüyordu. Siz de başkasının bir parçası olabileceğinizi düşündünüz mü?

Bir insanı başkalarından ayıran şeyler nelerdir?

Pezzettino “Ben kendimim” derken buna nasıl karar verdi? Sizin en önemli özellikleriniz neler sizce? Bu özellikler başka insanlarda da var mı? Hangi özellikleriniz başkalarında yok?

Sizce bir insanın uzun boylu olması önemli bir özellik midir? Neden?

Bir insanın hangi özelliği onu farklı yapar?

Kendiniz hakkında önemli bir şey/özellik söyleyin. Eğer sen bu (önemli) özelliğe sahip olmasaydın, yine de sen olur muydun?

## Frederick

“Frederick”, felsefenin toplumsal ve siyaset felsefesi alanında etkili bir uyarıcı olabileceği gibi sanat felsefesi açısından da uyarıcı metin olarak kullanılabilir. Kitaptaki fare ailesi bir toplum prototipi olarak yansıtılmıştır.

Kitabın içeriğinde, yaklaşan kışa hazırlık yapan bir fare ailesi vardır. Bir şair olan Frederick hariç, aile üyelerinin hepsi çetin kış günleri için hararetle çalışarak yiyecek toplamaktadır. Frederick ise diğer aile üyeleri tarafından öylece oturuyormuş gibi algılansa da aslında renk, sözcük ve güneş ışını topladığını iddia etmektedir.



Kitapta sorgulanan şey; buğday, mısır gibi yiyeceklerin kış günü için birer ihtiyaç olduğu konusunda herkes hemfikir iken, Frederick’in topladığını iddia ettiği renkler, sözcükler ve güneş ışınları gerçekten yiyecek gibi birer ihtiyaç mıdır yoksa gereksiz şeyler midir? Kış günleri gelip çattığında fare ailesinin

topladığı tüm yiyecekler tükendiğinde, aile üyeleri Frederick'ten topladığını söylediği renkleri, sözcükleri ve güneş ışınlarını ortaya çıkarmasını isterler. Böylece Frederick onların, topladığı renkleri, sözcükleri ve güneş ışınlarını hissetmelerini ve fark etmelerini sağlayacaktır.

Kitabı okuduktan sonra çocukların kitabı ve kitaptaki kavramları doğru anladığından emin olmak gerekir. Bunun için öncelikle sorulacak sorular diğer farelerin ne yaptığı ve Frederick'in ne yaptığı olabilir. Buradaki amaç çocukların Frederick'in bir şair olarak şiir yazdığı konusunda hemfikir olmalarını sağlamaktır. Çocuklara burada hangi işlerin daha önemli olduğu sorulabilir. Bazı çocuklar şiir yazmanın bir iş sayılmayacağını söylediklerinde konu çocukların hayatından örneklerle genişletilebilir. Örneğin, çocuklara “Siz neler yapıyorsunuz”, “Sizin oyun oynamanız bir iş midir? Neden?” gibi sorular yöneltilebilir. Bir etkinliğin iş sayılıp sayılmaması oldukça ilginç ve karmaşık bir konudur. Bu açıdan çocuklarla yapılan bu sohbetlerin temel amacı, nihai bir sonuca ulaşmak değil, çocukları düşünmeye sevk etmektir. Dolayısıyla topluluğun sürdürülebilmesi için gerekli olan şeyin bir iş olarak değerlendirileceği düşünüldüğünde çocuklara “Peki Frederick'in yaptığı bir iş midir? Neden?”, “Toplumun bir şaire ihtiyacı var mıdır? soruları sorulabilir. Buradan genelleme yapılabilir; çocuklara çizgi filmler, şarkılar ya da televizyon için ne düşündükleri sorulabilir (Örneğin, çizgi filmler insanlar için gerekli midir? Neden?). Bu noktada Thomas E. Wartenberg' in öğrencisi tarafından geliştirilen “bavul” etkinliği şu şekilde uygulanabilir. Çocuklara içi boş bir bavul çiziminin olduğu sayfalar verilir ve şöyle denir: “Şimdi siz de kendi kış çantanızı hazırlayın. Fare ailesinin kış için hazırladıkları şeyleri düşünün. Neler vardı? Kış boyunca yaşamak için ihtiyacınız olan şeylerin resmini bu bavul resminin içine çizin. Bunları neden çizdiğinizizi düşünün, çünkü daha sonra neden bunları seçtiğinizi bize açıklamamız gerekiyor.” (Wartenberg, 2018). Bu uygulamanın amacı çocukların kendileri açısından hayatın gerekliliklerinin neler olduğunu düşünmelerini sağlamaktır. Tüm bunların devamında sohbeti sürdürebilecek örnek sorular aşağıda verilmiştir:

Sizin de ait olduğunuz bir topluluk var mı? Peki, bir çocuk olarak bu topluluk için bir şey yapmanız gerekli midir?

Kitaptaki fareler topluluk için neler yapıyorlardı, siz neler yapıyorsunuz?

Frederick şiir yazarak çalışmış/iş yapmış oluyor muydu?

Frederick şiir yazmayı seviyor muydu? İnsanlar yaptığı işi sevmek zorunda mı?

Size göre iş olan şeyler nelerdir? Peki, iş olmayan şeyler nelerdir?

Okulda en sevdiğiniz etkinlik hangisi? En sevmediğiniz etkinlik hangisi? Bunlardan hangisini seçersiniz? Neden?

Sadece yetişkinler mi iş yapar? Mesela düşünmek bir iş midir?

Frederick'in şiirini beğendiniz mi? Neden beğendiniz ya da beğenmediniz?

Şairler neden şiir yazar? Hangi meslekleri biliyorsunuz? Şair olmak bir meslek midir? Neden meslektir/ meslek değildir?

Resim yapmak, müzik, şarkı vb. önemli şeyler mi? Olmasa nasıl olurdu?

## **Alexander ve Oyuncak Fare**

Alexander ve Oyuncak Fare, zihin felsefesi açısından uyarıcı bir metin olarak kullanılabilir. Felsefenin bir alanı olarak bilimsel bulgulardan en çok etkilenen zihin felsefesi, insanı kendine özgü yapan şey üzerine odaklanır. Konuyla ilişkili olarak, kitaptaki olaylar,

mevcut özellikleriyle mutlu olmayan fare Alexander'ın oyuncak bir farenin yaşamına özenmesi ve onun yerinde olmak istemesiyle şekillenir.



Kitabın kahramanı fare Alexander kendini hiç mutlu hissetmemektedir. Yiyecek bir şeyler ararken bir fare olduğu için ya herkes ondan kaçmakta ya da onu kovalamaktadır. Yaşadığı evde kimse yokken evin küçük kızı Annie'nin odasına giren Alexander evde başka bir fare daha olduğunu görür. Ama bu farenin kendisi gibi iki bacağı yerine iki küçük tekerleği olduğunu fark eder. Willy ile tanışan Alexander, onun Annie'nin en sevdiği oyuncak olduğunu öğrenir. Alexander ise sevilmeyen bir fare olduğu için üzgündür. Willy kurulmadığı sürece hareket edemediğinden Alexander onu her fırsatta görmeye gitmektedir. Alexander gizli ve sıkıntılı bir yaşam sürdüğünden Willy'nin yaşamına özenmekte, onun gibi olmak istemektedir. Tek istediğinin sevgi olduğunu düşünmektedir. Bir gün, bir hayvanı başka bir hayvana dönüştürebilen bir kertenkele olduğunu öğrenince, Willy gibi oyuncak bir fare olmak istediğinden doğru kertenkelenin yanına gider. Kertenkele bunu yapabilmesi için Alexander'dan mor bir çakıl taşı getirmesini ister. Alexander mor çakıl taşı uzun aramalarının sonucunda bulur, ancak gördüğü durum karşısında şaşırır kalır. Annie'ye yeni oyuncaklar alınca Willy'nin evden gönderilmek üzere bir kutuya atıldığını fark eder. İşte bu noktada Alexander oyuncak bir fare olmaktan vazgeçer ve kertenkeleden Willy'i gerçek bir fare yapmasını ister.

Kitapta Alexander'ın sevilmek için oyuncak bir fare olmak istemesi, ancak daha sonra kısıtlı özgürlüğün aslında keyifli olmayacak bir durum oluşturması; Willy'nin gerçek bir fareye dönüşmesiyle hem Willy'nin özellikleri hem de Alexander ile ilişkisinde değişecek olan şeyler açısından felsefi sohbetler için iyi bir kaynak oluşturmaktadır.

Kitabın anlaşıldığından emin olmak için başta sorulacak soruların; “Alexander ne yapmak istedi, amacı neydi?”, “Alexander başta neden oyuncak bir fare olmak istedi? Peki, bu fikri neden sonradan değişti?” gibi sorular olması gerekir. Sohbetin ilerleyen kısımlarında çocuklara yöneltililecek soru örnekleri şu şekildedir:

Alexander ile Willy birbirine benziyor mu? Alexander ile Willy'nin benzer özellikleri nelerdi? Alexander ile Willy'nin farklı özellikleri nelerdi?

Willy'nin insanlara benzeyen özellikleri var mı? Hangileri? Peki ya Alexander, onun insanlara benzeyen özellikleri var mı? İnsanlara benzemeyen özellikleri neler sence?

Willy gerçek bir fareye dönüştükten sonra hangi özellikleri değişmişti? Dönüştükten sonra o hala Alexander'ın oyuncakken sevdiği eski Willy miydi? Neden? Neler değişmiştir artık?

Alexander yaşadığı hayattan memnun muydu? Mutlu hissediyor muydu kendini?

Alexander kitabın sonunda mutlu oldu mu? Bunu nasıl anladın?

Sizi/Seni en çok ne mutlu eder? Neden?

### **Yeşil kuyruklu Fare**

“Yeşil Kuyruklu Fare” başta etik öğretimi olmak üzere toplumsal ve siyaset felsefesi alanı için uyarıcı olarak kullanılabilir. Buradaki temel öğe birey ve toplum açısından “değerler” olacaktır. Bireyin, yaşamının idaresine yönelik değer yargısında bulunma

eğilimindeki ussallık üzerinde duran etik de bu kitap çerçevesinde tartışılabilir. Örneğin, “iyi-kötü, cesur olan-olmayan vb.” kavramlar ele alınabilir.



Kahramanların yine fareler olduğu kitapta, bir grup tarla faresinin ormandaki huzurlu yaşamı bir şehir faresinin ziyaretiyle değişir. Şehir faresi, tarla farelerine kendi yaşamlarının nasıl olduğunu anlatırken “Mardi Gras (Şişman Salı)” adını verdikleri, dans, müzik ve gösterilerle çok eğlendikleri bir günden bahseder. Bundan çok etkilenen tarla fareleri de “Şişman Salı” düzenlemeye karar verince hazırlıklara başlarlar: Süslemeler yaparlar, ışıltılı dişleri ve alevli gözleri olan vahşi hayvan maskeleri hazırlarlar. Sabah olduğunda sözleştikleri yerde toplanıp şapkaları, perukları takarlar; hatta bir fare, kuyruğunu yeşile boyar. Hava kararınca kadar dans edip şarkı söyleyerek güzel vakit geçiren farelerin durumu havanın kararmasıyla değişir. Maskelerini takan fareler

bağırış ve homurtularla birbirlerini korkutmaya başlarlar; sevimli ve zararsız fareler olduklarını unutarak gerçekten vahşi hayvanlar olduklarına inanmaya başlarlar. Herkes birbirinden korkar ve orman huzursuz bir yer haline gelir. Kendi kimliklerinden uzaklaşan farelerin korkunun dayanılmaz olmasıyla maskelerini çıkararak kimliklerine geri dönmeleri gerekir. Bunun için öncelikle maskelerden kurtulmaya karar verirler.

Diğer öykülerde olduğu gibi burada da öncelikle yapılması gereken öykünün çocuklar tarafından anlaşıldığından emin olmaktır. Bunun için “Tarla farelerinin ormandaki yaşamları nasıldı? Sonra bu durum neden değişti? Onları huzursuz ve korkulu yapan şey neydi?” gibi sorularla kitabın anlaşılması kolaylaştırılır. Hatta bu noktada çocuklar çeşitli kostümler giyip maskeler takabilirler; bunun üzerinde konuşulabilir. Örneğin “Bir ayı kostümü giymek sana nasıl hissettirdi?” Bu kostümle en çok ne yapmak istersin?”, “Bu kostümle nasıl davranman gerekir? Bu kostüm senin davranışını değiştirir mi?” gibi sorular çocukların mevcut durumu somutlaştırmalarına yardımcı olacaktır. Daha sonra çocukların bakış açısı kitaptan kendilerine ve genele doğru genişletilir. Sohbetin devamında çocuklara yöneltilecek sorular şu şekilde olabilir:

Tarla fareleri maske taktıklarında ne değişti? Neden değişti?

Sizce fareler maskeleri taktıklarından neden kendi özelliklerini unuttular?

Eğer fareler o vahşi hayvan maskelerini takmaya devam etselerdi daha başka neler olabilirdi?

İnsanlar neden maske takar? Maskeler neden vardır? Ne işe yararlar? Nerelerde kullanılırlar?

Siz de maske taksaydınız hangi karakter/ne maskesi olmasını isterdiniz? Neden o maskeyi tercih ederdiniz? Peki, o maskeyi taktığınızda sizin için ne değişirdi?

Sizi görünmez yapan bir maske/kostüm olsaydı onu takınca ne yapmak isterdiniz?

## **Tartışma, Sonuç ve Öneriler**

Çocuklarla felsefe çalışmalarının temel amacı çocukların sağlıklı bir şekilde düşünmelerine ve düşündüklerini doğru bir biçimde dile getirmelerine yardımcı olmaktır. Bu konuda yapılmış olan araştırma sonuçları, felsefe çalışmalarının okul öncesi çocukları dil ve bilişsel gelişim alanında (Demirtaş, Karadağ ve Gülenç, 2018; Gasparatou & Kampeza, 2012; Karadağ ve Demirtaş, 2018); sosyal duygusal gelişim alanında (Burroughs ve Tunçdemir, 2017) desteklediğini göstermiştir. Her gelişim dönemi için çocuklarla felsefe çalışmaları

kapsamında doğru eseri/uyarıcıyı seçmek önemli faktörlerden biridir. Bu çalışmada Leo Lionni' nin "Frederick, Pezzettino, Alexander ve Oyuncak Fare, Yeşil Kuyruklu Fare" kitapları çocuklarla felsefe açısından incelenmiştir. Kitapların özelliklerinin, beş-altı yaşlarında ve orta çocukluğun ilk yıllarında (yedi-sekiz yaş) çocuklarla yapılacak felsefe sohbetlerinde kullanılmaya uygun olduğu söylenebilir. Lionni'nin kitaplarındaki mecaz ve ironi içeren ifadeler eğitimcilere, okul öncesi çocukların bunları algılayabilecekleri konusunda düşündürücü gelebilir. Ancak, çocukların mecaz ve ironiyi anlamalarının yine felsefi nitelikli çocuk öyküleriyle mümkün olabileceği belirtilmiştir (Matthews, 2005). Okul öncesi ve orta çocukluğun ilk yıllarındaki çocuklarla çalışırken öykülerin resimli olması dikkat çekici bir uyarıcı sunma bakımından önemlidir. Bu şekilde resimler hem çocukların düşüncelerini somutlaştırmalarına yardımcı olurken hem de sürece daha uzun süre odaklanarak dikkatlerini yoğunlaştırmalarını ve özdeşim kurmalarını kolaylaştıracaktır.

Mohr Lone (2017) nitelikli çocuk kitaplarının çocuklarla yapılacak felsefe sohbetlerinde etkili bir uyarıcı olarak kullanılabileceğini belirtmektedir. Bunun için Leo Lionni de aralarında olmak üzere Arnold Lobel, Eleanor Estes, E. B. White, Natalie Babbitt, William Steig gibi yazarların kitaplarının çocuklarla felsefe sohbetlerinde kullanılabilecek nitelikli kaynaklar olduğunu belirtmiştir. Ünlü bir şair ve edebiyat eleştirmeni olan Wystan Hugh Auden (1973) çocuk kitaplarına yönelik olarak "Bazı iyi kitaplar vardır, sadece biz yetişkinler için yazılmışlardır, yani anlaşılabilmesi için yetişkin deneyimine ihtiyaç vardır, ama sadece çocuklar için yazılmış iyi kitaplar bulmak mümkün değildir." demiştir. Matthews (2000) bu açıklamaya yönelik olarak, hem yetişkini hem de çocuğu memnun edebilecek iyi bir çocuk kitabının ya yetişkin nostaljisine hitap etmesi gerektiğini ya da çocuk ve yetişkini birlikte düşünmeye ve sorgulamaya yöneltecek ortak felsefi bir alt yapısının bulunması gerektiğini belirtmiştir. Bunun için Arnold Lobel'in "Frog and Toad" (Türkçeye çevrilmiş kitapta kullanılan başlık 'Ayrılmaz ikili Kubağa ve Murbağa" dır ) adlı kitabının bir felsefe klasiği, William Steig'in "Yellow & Pink (Sarı ile Pembe)" adlı kitabının da yine etkili bir örnek olduğunu belirtir. David McKee (1989) tarafından yazılan resimli kitap "Elmer", okul öncesi çocuklarla felsefe çalışmaları (P4C) kapsamında çeşitlilik/farklılık ve arkadaşlık konularında etkileşime sebep olması için uyarıcı olarak kullanılan çocuk edebiyatına yönelik önemli eserlerden biridir (Chetty, 2014; Gasparatou & Kampeza, 2012). Resimli çocuk kitaplarının 'Çocuklarla felsefe (P4C)' yöntemi kullanılarak işlenen coğrafya derslerinde bile olumlu etkisi olduğu bulunmuştur. Çocuklar resimli öykü kitapları ile P4C yöntemi kullanarak işledikleri coğrafya derslerini P4C dışındaki yöntemlerle işlenen derslere tercih etmişlerdir (Conlan, 2013).

Okul öncesi dönem çocuklarının etik anlayışı hakkındaki bilgilerini genişletmek amacıyla Burroughs ve Tunçdemir (2017) tarafından yapılan çalışmada felsefe etkinlikleri sırasında çocuk edebiyatından yararlanılmıştır. Öyküler yoluyla adalet, empati, katılım ve refah konularının tartışıldığı 12 haftalık programın sonunda çocukların etik sorulara cevap verme becerisi, duygu belirteçlerinin kullanımı ve yanıtların desteklenmesinde gerekçelendirme terimlerinin kullanımında önemli gelişmeler gösterdikleri belirlenmiştir. Ghaedi vd. (2014) yaptıkları araştırmadaki felsefe uygulamaları sırasında okul öncesi çocukların yaratıcılıklarının belirlenmesine ilişkin yapılan içerik analizi sonucunda, felsefenin yaratıcılığın akıcılık, orijinallik, esneklik ve ayrıntılandırma boyutlarında becerilerini geliştirmelerine yardımcı olduğunu belirlemişlerdir. Trickey ve Topping (2004) çocuklarla felsefe konusunda farklı ülkelerde yapılmış olan 10 çalışmayı incelemişler; çocuklarla yapılan felsefe eğitiminin herhangi bir kullanımının her zaman olumlu sonuçlara yol açacağını söylemenin mümkün olmadığını, çünkü uygulama bütünlüğün çok değişken olabileceğini, bununla birlikte, belirli koşullar altında, çocukların bu tür etkileşimli süreçler yoluyla hem

akademik hem de sosyal olarak ölçülebilir bir biçimde önemli beceriler kazanabileceğini gösteren çok çeşitli kanıtlar olduğunu belirlemişlerdir.

Çocuk kitaplarının felsefi tartışmalarda bir uyarıcı/araç olarak kullanılmasının, çocukların önemli konularda kendi görüşlerini ifade etmesine ve kanıtlamasına fırsat vermenin yanı sıra çocukların farklı alanlardaki gelişimini de desteklediği belirtilmektedir (Wartenberg, 2018). Wartenberg (2018) bazı çocuk kitaplarının mantıksal hatalar barındırabileceğini, bunun ise bir fırsata çevrilebileceğini öne sürmüştür. Yetişkinlerin kitaplardaki hataları, çocuklara kendileri için düşünme ihtiyacını ve sadece bir kitapta yazdığı için bir şeyi kabul etmek zorunda olmadıklarını öğretmek için kullanabileceklerini belirtmiştir. Bu yolla çocukların okudukları her şeye güvenmemeleri gerektiği ve bilginin eleştirel tüketicisi olmalarının önemi aktarılabilir. Wartenberg (2018)'in "Her çocuğu filozof yapmadıkça eğitim ideallerine ulaşamayacaktır." sözü dikkate alındığında eleştirel düşünebilen çocukların yetişmesinde erken yaşlarda felsefi bakış açısıyla tanışmanın önemi büyüktür. Çocukları felsefi bakış açısıyla tanıştıracak yetişkinlerin bunun yolunu bilmeleri ve doğru uyarıcıları/kaynakları kullanmaları gerekmektedir. Çocuklarla felsefe çalışması yapacak yetişkinlere ve araştırmacılara yönelik bazı öneriler aşağıda verilmiştir.

## Öneriler

Eğitimcilere yönelik öneriler;

Bu çalışmada Leo Lionni'nin kitapları özellikle beş yaş ve üzeri yaş grubu çocuklarla yapılacak sohbetler açısından önerilmiştir. Ancak yazarın kitaplarında farklı yaş gruplarına hitap eden bir derinlik olması nedeniyle, bu kitaplar ilkökul düzeyindeki çocuklarla yapılacak felsefe sohbetlerinde de kullanılabilir.

Bu çalışmada önerilen öyküler ya da kullanılacak başka öykülerde okul öncesi çocukların kavramlarını ve düşüncelerini somutlaştırmalarına yardımcı olmak için etkinliklerden yararlanılabilir. Örneğin, bu çalışmada ele alınan kitaplardan biri olan "Alexander ve oyuncak fare" öyküsü okunduktan sonra Alexander ve Willy'i temsil eden iki resim/kukla çocuklara gösterilerek bu farelerin görülebilen ve görülemeyen benzerlik ve farklılıkları üzerinde konuşulabilir. Bu, çocukların sorulan soruları ve kendi düşüncelerini anlamlandırmalarını kolaylaştıracaktır.

Eğitimci okul öncesi çocuğa resimli kitapları okuduktan sonra yapılacak en uygun şeylerden biri, çocuğa bu kitabın hangi soruları aklına getirdiğini sormaktır. Bu noktada öykü yetişkin açısından da ilginç bulduysa çocuğa "Birini arkadaşın yapan şey nedir? Sonsuza kadar yaşamak ister miydin?" gibi sorular yönelterek dikkatini konuya çekmektir. Güzel bir sohbet ortamının oluşmasına yardımcı olacak bu sorularla ve yetişkinin konuyla ilgili ve rahat olduğu bir durumda çocuğun da sohbetten keyif alıp bunu sürdürmek istemesi daha olası olacaktır (Mohr Lone, 2017).

Araştırmacı ve yazarlara yönelik öneriler;

Her yaş grubundan çocuklarla yapılacak felsefe sohbetlerinde doğru uyarıcıyı kullanmak en önemli adımdır. Bu noktada hem okul öncesi çocuklarla hem daha büyük yaş gruplarında yapılacak çalışmalarda kullanılacak farklı uyarıcıların/eserlerin belirlenmesi çocuklarla yapılan felsefe çalışmalarında etkili sonuçların alınmasını kolaylaştıracaktır.

Ülkemizdeki yazarların eserleri felsefe sohbetlerine uygunluğu açısından incelenebilir. Bu konuda yazılmış nitelikli yabancı eserler çevirisi yapılarak dilimize kazandırılabilir. İleride



yapılacak çalışmalar için çocuk ve yetişkinleri felsefe sohbetlerinde buluşturabilecek çocuk kitapları yazarken geniş bir zaman aralığına ve yaş grubuna hitap eden temalarda işlenecek, evrensel değerlerle ve kendi kültürümüzle harmanlanmış sorgulamaya olanak veren öykülerin oluşturulması önerilebilir.

### **Kaynaklar**

Akkocaoğlu Çayır, N. ve Akkoyunlu, B. (2016). Çocuklar için felsefe eğitimi üzerine nitel bir araştırma. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry (TOJQI)*, 7(2), 97-133.

Astington, J. W. (1993) *The Child's Discovery of the Mind*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Auden, W. H. (1973). *Forewords and Afterwords*. New York: Random House.

Burroughs, M. D., & Tuncdemir, T. B. A. (2017). Philosophical ethics in early childhood: A pilot study. *Journal of Philosophy in Schools*, 4(1), 73-100.

Chetty, D. (2014). The elephant in the room: Picturebooks, philosophy for children and racism. *Childhood & Philosophy*, 10(19), 11-31.

Conlan, L. (2013). Why Philosophy for Children?. *Teaching Geography*, 38(1), 20.

Çotuksöken, B. (2015). Düşünme eğitiminin güncel durumu ve sorunları. Çocuklar için felsefe eğitimi içinde (s. 113-118), (Yay Haz. B. Çotuksöken ve H. Tepe). Ankara: Türkiye Felsefe Kurumu.

Demirtaş, V. Y., Karadağ, F., & Gülenç, K. (2018). Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Felsefi Sorgulama Süreçlerinde Oluşturdukları Soruların Düzeyi ve Verdikleri Cevapların Niteliği: Çocuklarla Felsefe Eğitimi. *International Online Journal of Educational Sciences*, 10(2), 277-294.

Gasparatou, R & Kampeza, M (2012) Introducing P4C in Kindergarten in Greece. *Analytic Teaching And Philosophical Praxis* 33(1), 72-82.

Ghaedi, Y., Fomani, F. K., & Mahdian, M. (2014). Identifying Dimensions of Creative Thinking in Preschool Children during Implementation of Philosophy for Children (P4C) Program: A Directed Content Analysis. *Nigerian Chapter of Arabian Journal of Business and Management Review (Nigerian Chapter)*, 2(11), 30-37.

Gopnik, A. (2012). *Filozof bebek*. (Ed. Gökhan Mamur). İstanbul: Gün Yayıncılık.

Gregory, M. (2011). "Philosophy for Childrens and Its Critics: a Mendhan Dialogue." *Journal of Philosophy of Education*, 45 (2), pp. 199-219.

- Haynes, J. and Murriss, K. (2012) *Picturebooks, pedagogy and philosophy*, New York: Routledge.
- Horner, C. & Westacott, E. (2011). *Felsefe aracılığıyla düşünme*. (Çev. Ahmet Arslan). Ankara: Phoenix.
- Karadağ, F., & Demirtaş, V. Y. (2018). Çocuklarla Felsefe Öğretim Programı'nın Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Eleştirel Düşünme Becerileri Üzerindeki Etkililiği. *Eğitim Ve Bilim*, 43(195), 19-40.
- Kuçuradi, İ. (2015). Türkiye'de felsefe eğitimi. *Çocuklar için felsefe eğitimi içinde* (s. 113-118), (Yay Haz. B. Çotuksöken ve H. Tepe). Ankara: Türkiye Felsefe Kurumu.
- Lipman, M. (1974). *Harry Stottlemeier's Discovery*, Upper Montclair, NJ: Institute for the Advancement of Philosophy for Children.
- Lipman, M. (1982). Philosophy for children. *Thinking: The Journal of Philosophy For Children*, 3(3/4), 35-44.
- Matthews, G. (1980). *Philosophy and the Young Child*, Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Matthews, G. (2000). *Çocukluk felsefesi*. (Çev. Emrah Çakmak). İstanbul: Gendaş Kültür.
- Matthews, G. B. (2005). Children, irony and philosophy. *Theory and research in education*, 3(1), 81-95.
- McCall, C. C. (2017). *Düşünmeyi dönüştürmek*. (Çev. Kurtul Gülenç ve Nihal P. Boyacı). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık
- Mckee, D. (1989). *Elmer*. İstanbul: Mikado Yayınları.
- Mil, B. (2007). Nitel Araştırmalarda Söylem Analizi ve İlkeleri. *Nitel Araştırma - Neden, Nasıl, Niçin İçinde*, (Ed. A.Yüksel, B. Mil, Y. Bilim ), Ankara: Detay.
- Mohr Lone, J. (2017). *Filozof çocuk*. (Çev. Gülsün Arıkan). İstanbul: Sola Yayınları.
- Murriss, K. (2000). Can children do philosophy? *Journal of Philosophy of Education*, 34(2), 261-279.
- Murriss, K. (2016). Philosophy with Picturebooks. *Encyclopedia of Educational Philosophy and Theory*, 1-7. doi:10.1007/978-981-287-532-7\_164-1.
- Pritchard M. (2018). *Philosophy for Children*, <https://plato.stanford.edu/entries/children> sayfasından erişilmiştir.
- Tankut, T. (2015). Çocuk edebiyatı çocukta felsefe sevgisi uyandırabilir mi? *Çocuklar için felsefe eğitimi içinde* (s. 113-118), (Yay Haz. B. Çotuksöken ve H. Tepe). Ankara: Türkiye Felsefe Kurumu.
- Taşdelen, V. (2014). Felsefenin Gülümseyen Yüzü: Çocuklarla Felsefe. *Türk Dili*, 756, 562-568.
- Tepe, H. (2015). UNESCO verileri ışığında dünyada çocuklar için felsefe. *Çocuklar için felsefe eğitimi içinde* (s. 77-94), (Yay Haz. B. Çotuksöken ve H. Tepe). Ankara: Türkiye Felsefe Kurumu.
- Trickey, S., & Topping\*, K. J. (2004). 'Philosophy for children': a systematic review. *Research papers in Education*, 19(3), 365-380.

UNESCO (2007). *Philosophy a school of freedom. Teaching philosophy and learning to philosophize: Status and Prospectus*. Paris: UNESCO.

Wartenberg, T. E. (2018). *Küçük çocuklar için büyük fikirler: Çocuk edebiyatıyla felsefe öğretimi*. (Çev. S. Kurtar ve A. K. Gülen) Bursa: Sentez.

Worley, P. (2019). *Felsefe makinesi*. İstanbul: Paraşüt Kitap.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

### **Çalışma Kapsamında İncelenen Kitaplar**

Lionni, L. (2017). *Yeşil Kuyruklu Fare*. (Ed. Demet Uyar). Ankara: Elma Yayınevi.

Lionni, L. (2018). *Alexander ve Oyuncak Fare*. (Ed. Demet Uyar). Ankara: Elma Yayınevi.

Lionni, L. (2018). *Pezzettino*. (Ed. Demet Uyar). Ankara: Elma Yayınevi.

Lionni, L. (2019). *Frederick*. (Ed. Demet Uyar). Ankara: Elma Yayınevi.

## **Structured Abstract**

### **Introduction**

Philosophy with Children is a way of introducing philosophy to children at an early age (Tepe, 2015). In philosophy with children, philosophical concepts such as right, beautiful, justice, truth and courage, which are included in the basic areas of philosophy, are discussed under the guidance of an adult based on a story or text (Akkocaoğlu Çayır and Akkoyunlu, 2016). One of the basic principles of philosophical discussions stresses that as long as disagreement is expressed respectfully, it will be something precious rather than a problem. Because philosophical matters have not been solved in general. At this point, what adults and children need to acquire is to reveal solid reasons for their thoughts and defend their thoughts (Wartenberg, 2018). Indeed, the main purpose is to enable philosophical discussions in the class. In order to do that, it is important for teachers to have a curiosity about questioning philosophy rather than being acquainted with the academic philosophy literature. A teacher who is stranger to the area of philosophy may either have an ability of philosophical thinking, or at least show mastership for children to deal with philosophical thinking style. What matters here is that the teachers get estranged from the role of respondent. Making philosophy with children does not necessarily mean dominating them; teachers should allow their students to develop their opinions. Teachers cannot be expected to answer all questions. They can share their astonishment with children, give meaningful reactions to children's questions and enjoy observing students' interaction with each other (Pritchard, 2018).

The most important factor starting philosophical discussions with children is stimulating texts (Gregory, 2011). Mohr Lone (2017), Haynes and Murriss (2012) describe children's book as an "excellent philosophical reference" and state that majority of children's books have a role that enables adults to establish communication with children and provide a philosophical advantage. In addition, they stress that qualified children's stories have a deep philosophy. Mohr Lone (2017) states that all the books by Leo Lionni contain the aforementioned qualities, because they present questions for children that are both familiar to them and make them think. In this study, the four books by Leo Lionni were reviewed to guide trainers who would like to conduct philosophical studies with children and relevant suggestions were made.

## Method

The study was designed as a qualitative model and case study. In the study performing document analysis, discourse analysis was used. In this context, the books by Leo Lionni; Frederick, Pezzettino, Alexander and Wind-Up Mouse, and Greentail Mouse were reviewed and it was aimed to reveal implicit meanings in the books to be used in philosophical studies with children.

## Results and Interpretation

“**Pezzettino**” is an effective stimulus that can be used in philosophical conversations to be performed with children on metaphysics. Embracing questions related to the nature of the truth; metaphysics is not only a comprehensive subject (Horner and Westacott, 2011), but also an area of philosophy that is difficult to understand at first due to its subject, because it basically aims to explain the structure of existence (Wartenberg, 2018). In this respect, it is possible to state that Pezzettino is an effective reference for presenting this subject in accordance with children’s developmental characteristics. The main character of the book, Pezzettino thinks that he is a part of someone else. He embarks on a quest to find out whom he belongs to, until he learns that he indeed is an individual consisting of parts.

After reading the book, the children can be asked “What is the purpose of Pezzettino?” to start the process of conversation and make sure the book has been comprehended (It is primarily required to comprehend every book). Then the questions, “Has Pezzettino achieved his goal?” and “What made Pezzettino happy at the end of the book?” can be asked. As the discussion which develops in line with various answers from children progresses, the following questions can be used:

Pezzettino thought that he could be a part of someone else. Have you ever thought that you could be a part of someone else, too?

How did Pezzettino decide that he was just himself? What are your most important attributes? Do other people also have these attributes? What attributes of yours are not available in other people?

Tell us something important about yourself. Would you be the same person if you did not have that attribute?

“**Frederick**” is a reference using philosophy as an effective stimulus in the area of social, political and art philosophy. Frederick stands on a corner and tells that he collects things like words and sunshine as his family collects food and prepares to winter. When winter comes and the family runs out of food, they ask Frederick to show them what he had collected. Frederick reads them a poem and they think that he is a poet. In this respect, the book is an effective reference showing what “work” is, as well as the duties of individuals in society. After making sure that children have comprehended the book, the following questions can be asked to improve the conversation:

Do you also belong to a community? For example, as a kid, do you need to do something for that community?

What did the mice in the book do for the community? What do you do?

Did Frederick do work by writing poems?

What do you think is considered work? And what is not considered work?

Why do poets write poems? Which occupations do you know? Is a poet to have an occupation? Why is/is not it an occupation?

**“Alexander and Wind-Up Mouse”** can be used as an effective stimulus when approached from the perspective of mental philosophy. Affected by scientific findings the most; mental philosophy which is an area of philosophy focuses on the things that make an individual distinctive. The main character of the book, Alexander wants to be like the toy mouse Willy at home to get love. However, as he is about to turn into a toy mouse, he realizes that a limited freedom would not be so pleasant and thus, gives up. Alexander helps Willy turn into a real mouse. The friendship between Willy and Alexander changes. This condition can start a conversation about how Willy has changed and how the new Willy resembles the old Willy. Some questions that can be used in advancing parts of the conversation are as follows:

Are Alexander and Willy similar? What are the similarities of Alexander and Willy? What are the differences of Alexander and Willy?

Does Willy have attributes that resemble human beings? What are they? Does Alexander have attributes that resemble human beings? What are his attributes that do not resemble human beings?

Which attributes of Willy changed after he turned into a real mouse? Was he still Alexander’s favorite Willy as a toy after turning? Why? What did change then?

**“Greentail Mouse”** can be used as a stimulating text for the area of social and political philosophy, primarily ethics teaching. It is possible to think that basic elements here are “values” in terms of individual and society. Ethics stressing rationality, which has a tendency to make value judgements about the individual’s management of life, can be discussed within the scope of this book. The book tells the story of field mice that want to celebrate the “Mardi Gras”, which is celebrated by urban mice. On the Mardi Gras, people wear costumes, masks and have fun like crazy. However, the situation is exact opposite for field mice. The mice become estranged to themselves after wearing masks. Everyone gets scared of each other and the forest is filled with discomfort and fear. Just like in every book, this book also asks children some questions to make sure they have comprehended the book. The questions that can be used later are as follows:

Why do people wear masks? What are masks for? What is their purpose? Where are they used?

If you had a mask, what (character) would it be? Why would you choose it? What would change for you after wearing that mask?

Why do you think the mice forgot their own attributes after wearing the masks?

What else would have happened if the mice had continued to wear the wild animal masks?

If you had a mask/costume making you invisible, what would you do with it?

### **Conclusion**

As a result of the study, it is possible to assert that using Leo Lionni’s stories in philosophical conversations to be made with children at the age of five-six and during the first years of middle childhood (at the age of seven-eight) is appropriate.



## 1999-2017 Arasındaki Ortadoğu Resimli Çocuk Kitaplarının Nicel Kesişim Teorisi ile Analizi

\*Mehmet Gültekin<sup>1</sup>

Adıyaman Üniversitesi

### Özet

*Bu çalışma, odak konuları hakkında sayısal veriler sağlamak üzere içerik analizi yoluyla Ortadoğu Sosyal Yardım Konseyi-Ortadoğu Kitap Ödülü (MEOC-MEBAW) resimli çocuk kitaplarındaki kesişen kimlikleri araştırmıştır. Ödüllü kitaplar sınıfa girmek için büyük bir şansa sahiptir). Bu araştırmada bir enstrüman geliştiren araştırmacı ve hangi kimliklerin sayılarda temsil edildiğini ve çocuklar için hangi Orta Doğu kesişimsel kimliklerinin mevcut olduğunu anlamak için bir kesişim objektifinden toplam 36 resimli çocuk kitabıyla 92 odak konuyu araştırdı. Tüm çocukların kesişimsel kimlikleri göz önünde bulundurarak kendilerini kitaplara yansımalarına hakkı olmasına rağmen, bu mümkün değildir. Bulgular, bazı kesişimsel kimliklere (örneğin, Orta Doğu erkek fokal deneklerine) odaklanma eğilimi olduğunu ve bazı kesişimsel kimliklere asla referans yapılmadığını (örneğin, engelli Orta Doğu fokal denekleri) göstermektedir. Tek bir kimliğe odaklanmak yerine, kesişimsel kimliklerin Ortadoğu karakterlerini tam olarak temsil etmesi elzemdir.*

**Anahtar Kelimeler:** Ortadoğu Kimliği, Kesişim Teorisi, Nicel Kesişim Teorisi Analizi, Ödüllü Çocuk Kitapları.

<sup>1</sup> Öğretim Görevlisi, Adıyaman Üniversitesi, mgultekin@adiyaman.edu.tr

## A Quantitative Intersectional Analysis of Middle East Book Award Picturebooks from 1999 to 2017

### Abstract

*This study investigated the intersectional identities in the Middle East Outreach Council-Middle East Book Award (MEOC-MEBAW) picturebooks through content analysis to provide numeric data for the focal subjects. Awarded books have a great chance to enter the classroom. An instrument was developed to survey with 92 focal subjects in 36 picturebooks from an intersectional lens to understand which identities are represented in numbers and which Middle Eastern intersectional identities are available for children. Despite the fact that all children have the right to see themselves reflected in the books, considering the intersectional identities, this is not possible. The findings suggest a tendency to focus on certain intersectional identities (e.g., Middle Eastern male focal subjects), and some intersectional identities were never referenced (e.g., disabled Middle Eastern focal subjects).*

*Rather than focusing on a one-single identity, intersectional identities should be considered to represent the Middle Eastern characters fully.*

**Key Words:** Middle Eastern Identity, Intersectionality, Quantitative Intersectional Analysis, Award-Winning Picturebooks

## **Introduction**

Award-winning books have been analyzed in a variety of ways. Researchers often conduct their studies by focusing on one or the combination of reader, text, and context. Based on these three elements, studies include examinations of how readers respond to award-winning books (e.g., Beach, 1993; Hermann-Wilmarth & Ryan, 2014), the authenticity of the books in terms of insider and outsider perspectives (e.g., Reese 2000; Fox & Short, 2003), the politics and conflicts of the awarding process (e. g., Kidd, 2009; Yokoto, 2011), and the economics of the award-winning books (e.g., Taxel, 2010). Across focus areas within research on children's literature, the study of award-winning books are well established. Much of this research examines representation (e.g., Altieri, 2008; Crisp & Hiller, 2011; Nodelmam, 1992; Naidoo, 1992). Scholars have also examined award-winning books through critical lenses to investigate marginalization, inequality, and diversity issues. These studies have often examined gender (Clark, Lennon, & Morris, 1993; Crisp & Hiller, 2011; Liang, Watkins, & Williams, 2013), and sexual orientation (Crisp & Hiller 2011; Kidd, 2007; Rawson, 2011). Overwhelmingly, studies analyzing award-winning books signify the need for more inclusive children's literature (Koss, 2015). Yet limited studies took a quantitative approach to examine awarded books (see Crisp, 2015), and the number is even lesser considering an award given to people of the Middle East. The number of researches examining the representation of Middle Eastern groups, both qualitatively and quantitatively, is limited.

Echoing to the Middle Eastern communities and their representations in children's literature, limited studies examine this group. Despite the growing number of students with Middle Eastern heritage in public schools, there is hardly ever an increase in picturebooks featuring Middle Eastern characters. Further, in many studies, the Middle East is often categorized under White (see Cooperative Children's Books Center). Thus, a clear Middle Eastern definition is not available too. For a long time, Middle Easterners exist in the U.S., yet categorizing the Middle East as White is a longstanding deficit ideology. Classifying Middle Eastern characters as White does not give equal access to their representation, visibility, and existence. This longstanding problem is also followed by the Cooperative Children's Books Center (CCBC). While quantifying the protagonists in children's literature published in English, CCBC categorized the Middle East under White. This organization started to keep a separate category for Middle Eastern characters for the last couple of years, yet they still do not officially have Middle East as a separate category (K. Horning, personal communication, January 1, 2018).

Despite this controversy, Middle Eastern students should have the opportunity to see themselves reflected in children's literature. The existing books about Middle Eastern characters, particularly Middle Eastern Muslims, often serve as blind spots and funhouse mirrors that portray the community in an unauthentic way (Gultekin, & May 2019). The books should also reflect the great diversity of the Middle East from an intersectional lens to fully mirror the Middle Eastern identity.

In this study, the researcher explored the educational significance of delegated examination of Middle East Outreach Council-Middle East Book Award (MEOC-MEBAW) picturebooks written for children through content analysis. MEOC-MEBAW has been

announcing awarded and honor books featuring Middle Eastern characters since 1999 and given in three categories: picturebooks, youth literature, and youth non-fiction (See *table 1* below for the award list). The purpose of this study is not the close examination of the books but instead to accentuate the significance of the depiction of Middle Eastern identity and the intersection with other identities (e.g., gender, religion, country of origin, etc.). The researcher answered the following question: What identities intersect with Middle Eastern identity in the MEOC-MEBAW picturebook list? To answer this question, quantitative intersectional research is conducted with content analysis to examine the picturebooks' focal subjects.

>Insert Table 1 here<

### **Prizing in Children's Literature**

Studying children's literature has a long history, yet deciding which books to study is not an easy task. Award-winning books have been a useful resource for researchers to limit their data set. Nobel Literature Prize (first given in 1901) has opened a new door for recognizing other genres, including children's literature (Kidd, 2007). In 1922, one of the first awards given for children's literature in the U.S was named The Newbery Award (Valadez, Sutterby, & Donaldson, 2013). After that, more awards were given to specific children's literature. The awards given for children's literature has developed and aimed various criteria with some honoring the writing (e.g., Newbery), others the illustrations (e.g., Caldecott), others the representations of a particular content area (e.g., National Science Teacher's Association of Outstanding Science Trade Books), in addition to varied other foci (e.g., religious books, (dis)ability, translated books, international books). The medal or label on the books tends to make the awarded book more popular and thus more appealing to an increased number of readers. Thus, these books are more likely to be purchased by teachers and parents, making them more likely to be read by children (Crisp, 2015).

For the book awards to highlight authentic multicultural books, children's book audiences can benefit from the high-quality books depicting minority communities selected by award committees, typically made up of experts in the field who have devoted considerable time to read the books in-depth (Yokota, 2011). Because few teachers or librarians have time in their schedules to read and evaluate all of the books published each year, and because they frequently lack large budgets, award lists assist with book selection (Crisp, 2015). Awards given to specific groups also increase teachers' and students' consciousness about the identified groups due to the books' high recognizability and availability (Mendoza & Reese, 2001).

It is also important to recognize the limitations of the award lists. The committee members' subjectivity that determines the awarded books is an important issue too often left unexamined (Mendoza & Reese, 2001). Careful consideration of who the committee members are, their expertise, and their relationship to children's literature can help readers better understand how much credibility to give the awards. Moreover, the awarded books' popularity is problematic when considering how few are given to books authored or illustrated by people from marginalized communities (Kidd, 2007; Rawson, 2011). However, it is also important to note that an increasing number of awards have been created to counteract this problem (Miller, 1998).

### **Redefining the Middle East and Middle Eastern Identity**

The Middle East consists of many countries and ethnic groups, and defining these countries is essential for the award committee members. For the Middle East Outreach Council (MEOC), Middle Eastern countries include "the Arab World, Iran, Israel, Turkey, and Afghanistan" (Middle East Outreach Council, n. d., 2017). Later, they clarified the Arab world and announced a list of Middle Eastern countries "Afghanistan, Algeria, Bahrain, Egypt, Iran, Iraq, Israel, Jordan, Kuwait, Lebanon, Libya, Morocco, Oman, the Palestinian Territories, Qatar, Saudi Arabia, Syria, Tunisia, Turkey, the United Arab Emirates, and Yemen" (Middle



East Outreach Council, n. d., 2019). This ranking is problematic as the Middle East consists of more countries and territories. Further, before announcing the list, they should have informed the colonists' approach towards the Middle East, and how the colonizer divided the Middle East based on their own benefit rather than the benefit of the people living in the geography (Lewis, 1992). Thus, the term the Middle East originally comes from a colonialist approach. After emphasizing this, they can list the countries, but their list is still problematic. For example, one may argue if Palestine should be considered as a part of the Arab world as an independent country. Middle East Outreach Council (MEOC) did not specifically identify Palestine as a separate country but classified it as a territory.

Additionally, the committee does not include some other countries. A similar situation is at the heart of the matter for North Cyprus because it is still not accepted as an independent country; only Turkey accepts its independence (BBC Monitoring, November 12, 2018). Thus, the countries listed by MEOC are not purely accurate. The Council clarified that the Arab World includes the countries that use Arabic as preliminary language. Also, they indicated that Cyprus is included in the Middle East, Afghanistan is excluded, and Palestine is considered a territory rather than an independent country (L. Adeli, personal communication, August 9, 2017). The socio-political issues should be considered while defining this geography too. Further, all these countries on the list, except for Israel, are mostly Muslim populated. Turkey does not include any specific religion in its main rule. It is a democratic, laist, and social country (BBC, Monitoring, March 7, 2017). Israel is the only mostly Jewish populated country in geography (BBC Monitoring, July 27, 2017). The majority of the people in these countries are Muslims that a connection could be made with religion in the Middle East.

As far as race, U.S Census Bureau does not include Middle Easterners as a separate race category. For them, it falls under White for decades (Krogstad, March 24, 2014). Despite some actions taken by the Middle East or North American (NEMA), U.S. Census Bureau decided not to have a separate category for the Middle East in the 2020 Census (Wang, March 26, 2018). Thus, defining the Middle East is not easy but needed to accurately examine the books and their representation.

### **Establishing Categories**

This study is informed by intersectionality, a term first introduced by Black woman scholar Cooper (1892) and coined by Crenshaw in 1989 and developed and reference by many scholars. Collins and Chepp (2013) defined intersectionality as

an assemblage of ideas and practices that maintain that gender, race, class, sexuality, age, ethnicity, ability, and similar phenomena cannot be analytically understood in isolation from one another; instead, these constructs signal an intersecting constellation of power relationships that produce unequal material realities and distinctive social experiences for individuals and groups positioned within them (p. 59-60).

Their definition emphasizes how power relationships work within interconnected identities and how they lead to distinctive experiences and inequalities. Further, it illustrates how individuals position themselves within the power relationship exposed by intersecting identities. To understand the complexity of individuals' experiences, intersectional analysis helps emphasize the intersecting nature of identities such as race, class, gender, ethnicity, nation, religion, (dis)ability, and more (Collins, 2015; Hancock, 2013).

Middle Easterners are othered in multidimensional ways based on their religion, class, gender, ethnicity, and nationality. Illustrating intersectionality has the potential to both exemplify the inequalities and struggles Middle Eastern faces and characterize how they are portrayed as this study also aims to portray the intersection of Middle Eastern identity with other identities through content analysis.

Content analysis is used as a method to analyze books (Krippendorff, 1989; 2004). Krippendorff (1989) defines content analysis as “a research technique for making replicable

and valid inferences from data to their context” (p. 403). In addition to replicability and valid inferences, he added context as an essential part of content analysis. The context is a construction; researchers must examine the texts’ content (Krippendorff, 2004). Though valid and replicable inferences, it provides numerical data. To do so, the researcher focused on focal subjects as adapted from Crisp’s (2015) definition “the person or people a book is about or through whom a text is presented for readers” (p. 244).

To explain the process and procedures in context, Krippendorff (2004) illustrates six content analysis steps. In this study, six steps of content analysis were considered in the same order to analyze the books. First, *unitizing*; to identify some books related to the Middle East (only MEOC-MEBAW awards was found). *Sampling*; relevance/purposeful sampling was used to answer the research question. *Recording/coding* was used to analyze the focal subjects. *Reducing* was used to only focus on the picturebooks. Then, *inferring*, a connection was made between Middle Eastern identity and other identities. Finally, *narrating* was used to explain the findings and their relation to the audience.

An instrument was developed to guide the researcher to analyze the books’ focal subjects with an intersectional lens. Notes were taken for each identity. The final sample includes 36 picturebooks with 92 focal subjects. An associate professor helped with inter-rater reliability and analyzed the focal subjects with the researcher. Further, a pilot study was conducted with 2017 awarded picturebooks (a total of 3 books) for reliability. The pilot study was conducted with one research assistant and one associate professor. After inter-rater reliability, the replicable instrument was used for each focal subject in the data set.

### **Findings**

Of the 36 picturebooks and 92 focal subjects, two books have no characters. In *Count Your Way Through Iran* by Jim Haskins and Kathleen Benson (2006), a concept book about Iran/Persia (both names used in the book) designed to teach counting, each number is elucidated through a feature or historical event with accompanying print that includes, “Iran’s flag has three colors. White is for peace. Red stands for courage. Green is the color of Islam.” In the other book with no characters, *Kings, and Carpenters: One Hundred Bible Land Jobs You might have Praised or Panned* by Laurie Coulter (2010), various jobs are described from “the Bible Land, from 1200 to 586 BCE (Before the Common Era, or year 1)” (p. 6). In each of the 11 categories, different jobs are represented from the Christian Bible’s Old Testament period, including village elders, senior homemakers, plowmen, and others. No main characters were referenced in the job descriptions. Though people are represented in these books, they are not consistent across either book or considered focal subjects according to the literary definition. Thus, these two books were not included in the analysis. A total of 34 books were examined with 92 focal subjects.

***Examining Characters (human, animal, plant, material)***. The characters in the books can be humans, animals, plants, or materials. The books’ characters affect the story since intersectionality often could not be found in the stories with animals, plants, or materials unless used as metaphors. Yet, none of the focal subjects in the books were used as metaphors. Both human and animal characters are prevalent in the books, with four featuring animal characters alongside human characters (e.g., a cat interacting with human characters). None of the MEOC-MEBAW picture books had an only animal, plant, or material character. *Folktales from Turkey: From Agri to Zelve* by Serpil Ural (2012) has multiple, mainly human characters, as the book is an anthology with 26 short chapters and 37 focal subjects, each containing its own folktale. See *Pie-Chart 1* for the characters.

>Insert Pie Chart 1 here<

The majority of the focal subjects are human, with 96% (88) and 4% (4) are animals. None of the books have plants or materials as focal subjects.

**Examining nationalities.** Nationality is mostly defined based on birthright, but due to immigrants and refugees, the definition of nationality has changed. Pew Research Center explained the birthright nationality (Stokes, February 2017), considering the immigrant, in this study, everybody who is a citizen of a country was assigned to that nationality. That is if a person was born in Syria, and now legally an American citizen, he/she is classified as Syrian American; the same process was done for other nationalities too.

The characters' nationalities are not fully representative of Middle Eastern Muslims. As stated earlier, MEOC considers that "the Middle East consists of Afghanistan, Algeria, Bahrain, Egypt, Iran, Iraq, Israel, Jordan, Kuwait, Lebanon, Libya, Morocco, Oman, the Palestinian Territories, Qatar, Saudi Arabia, Syria, Tunisia, Turkey, the United Arab Emirates, and Yemen" (<http://www.meoc.us/book-awards/winners-of-the-2017-middle-east-book-award>). However, most of these countries cannot be found in a single award-winning picturebook. In some cases, the inability to identify them is due to the multiple books with no national background clearly indicated. For example, both *Golden Domes and Silver Lanterns* (2012) by Hena Khan and *The Best Eid Ever* (2007) by Asma Mobin-Uddin are set in unnamed Western countries with no information provided about the ethnic or national background of the Muslim families. Paralleling these two books, *Time to Pray* (2010) by Maha Addasi does not specify where the focal subject is traveling. The main character's grandmother lives in a Muslim country, but the country's name is not stated.

On the other hand, some books (the remaining 30 books) clearly state both the Western country and Middle Eastern country either in the same book such as *Mirror* (2010) by Jeannie Baker in which both Australia and Morocco are named; or in a separate book such as *When the Animals Saved the Earth: An Eco Fable* (2015) by Alexis York Lumbar, set on Emerald Isle (i.e., Ireland).

Though the MEOC-MEBAW lists present-day countries, another complicating issue is that one book is about a civilization no longer in existence, *Lugalbanda: The Boy who Got Caught up in a War* (2006) by Kathy Henderson. This book exemplifies a Sumerian character who lived around "four and a half thousand years ago" (unpaginated). Sumer, now considered Iraq, is no longer recognized as a nation. An additional book, *One City, Two Brothers: A Story from Jerusalem* (2007) by Chris Smith, is set in a city that has been important to Judaism, Christianity, and Islam at a time well before the city was considered a part of Israel. Though the story in the book is represented as being told by King Solomon, a figure important to all three religions, the following is explicitly communicated about the story, "It is not part of the holy books of Jews, Muslims or Christians; rather, it is a simple folk tale, passed from storyteller to storyteller for hundreds, perhaps thousands, of years, and kept alive by the power of its message" (unpaginated). The nationalities of focal subjects can be found in *Table-1* below.

>Insert Table 1 here<

As far as focal subjects in the Middle East, there is a tendency to focus on particular countries. The number of Turkish focal subjects is slightly lesser than the half of the total focal subjects due to the *Folktales from Turkey: From Agri to Zelve* by Serpil Ural (2012) with multiple stories with multiple characters. Following with unnamed Western country (6) and Afghanistan (5), some Western countries are also named to indicate focal subjects' nationality. Interestingly, many nations in the Middle East in the MEOC-MEBAW list have never been mentioned, and none of the focal subjects are from these countries. Briefly, 12 countries listed by MEOC-MEBAW are never referenced.

I included Jerusalem as a separate nation. Recently, the U.S. announced Jerusalem as the capital of Israel, and some countries disagreed with this decision (Lardieri, December 6, 2017). In this study, Jerusalem is considered a self-governing (autonomous) geography rather than belonging to a certain country since it contains Muslim, Jewish, and more groups.

**Examining Gender.** In children’s literature, the definition of gender has often limited the binary of male-female and stereotypical feminine behaviors for females, and masculine behaviors for males. West and Zimmerman’s (1987) ideas have influenced the children’s literature scholars that, in recent studies, they framed gender as a social construction. For West and Zimmerman (1987), people do gender; hence it is learned. That is, people are born with a sex, but do gender based on their sex, that the community expects. Consequently, gender is “socially organized achievement” (West & Zimmerman, 197, p.129). A more recent study about the social construction of gender drawing from West and Zimmerman, Lorber (1994) emphasized that people learn doing gender based on their sex. In today’s world, the feminine and masculine behaviors alter that a male can engage in a feminine task such as taking care of a kid; or a female can engage in masculine tasks such as working in construction. These boundaries are challenged; the distinct line between femininity and masculinity was collapsed. This phenomenon has also affected the children’s literature researchers, and while examining gender, they did not rely upon visual clues to investigate the gender roles. While investigating gender roles in Caldecott Medal-Winning picturebooks from 1938 to 2011, Crisp and Hiller (2011) conceptualized the study by adding a new category, “ungendered,” to analyze the books. Besides, the social construction of gender, paralleling Crisp and Hiller’s (2012) three categories, female, male, and undetermined gender guided me through analyzing the gender of the books’ focal subjects. To be more transparent, in written text, the pronoun “he” was categorized as male, “she” was categorized as females, and if other characters were not referenced with these pronouns, they were categorized as undetermined gender. *Pie Chart 2* illustrates the gender distribution of focal subjects.

>Insert Pie Chart 2 here<

The pie chart above shows that the majority of 62% of focal subjects are male (57), and 28% are female. 10% (9) of the focal subjects fell under undetermined gender since nothing clear was written about them in the books.

**Examining Age.** It is a longstanding idea that books written for children should feature children’s character as focal subjects (Nodelman & Reimer, 2002), yet this study’s findings disprove this common belief. The age of focal subjects in this study favors the adult characters. Of 92 focal subjects, around half of them include adult characters (n:57), followed by 33 children’s character, and two are undetermined. The pie chart below shows the percentages of this distribution.

>Insert Pie Chart 3 here<

**Examining Religion.** Religion has always been considered taboo in children’s literature, and often it is left out of analyzes (Campbell & Crowe, 2015), yet it is an important part of culture and identity (Dallavis, 2011). Following some other children’s literature scholars (Trousdale, 2005), I used Tobin’s definition of religion and spirituality since it draws a distinct line between these two and frame each in a certain way. According to Tobin (2003), “religion is an institutionalized approach to spiritual growth formed around doctrines and standards of behavior. Spirituality is the very personal and intimate expression of our relationship with the Divine” (p. 173). Specifically, religion has a clear structure, including defined behaviors, unless spirituality is related to individuals, it is broader, including religion. The institutionalization and social behaviors accentuate the intersection of various categories, including gender, race, class, and ethnicity.

Religion’s intersection with Middle Eastern identity is more appealing since many religions exist in geography. Further, the only Jewish country and most of the Muslim countries are in the Middle East. The number of religions of focal subjects parallel with these, and the majority of the focal subjects practice Islam and are classified as Muslims (59).

>Insert Pie Chart 4 here<

Interestingly, the religion in the MEOC-MEBAW picturebook list is not a taboo since most of them reference religion and assigned the focal subjects with a religion. A total of 29 focal subjects' religion could not be determined, and only 1 focal subject was not assigned to a religion. Christianity is the second religion in the geography with %6 (4), followed by Judaism, %5 (3), and non-existent religion %3 (2).

***Examining Socioeconomic Status (Social Class).*** Pew Research Center conceptualized social class based on family members and annual salary (Koshhar, September 2016). Even though many variables can affect the social class division, such as the countries and states people live, or the urban vs suburban areas, in this study, social class was defined based on the living conditions of the focal subjects.

Direct research emphasizing Middle Easterners' social statuses in children's literature is not conducted yet, but some studies provide information related to Middle Easterners by intersecting other identities such as religion. According to Pew Research, Middle Eastern Muslims living in the U.S. are generally belong to the Middle or Upper-Middle class (<https://www.pewforum.org/essay/muslims-in-america-immigrants-and-those-born-in-u-s-see-life-differently-in-many-ways/>, 2018). Knowing that most focal subjects in this study are Muslim, this trend should be accurate for this study. Similar to this trend, the majority of the focal subjects in this study comes from the middle class (46), closely followed by the working class (42), and a drastic change is visible with the upper class (only 4).

>Insert Pie Chart 5 here<

Surely, the books do not indicate the socio-economic status of the characters, yet some hints such as a refugee family left all their wealth in their home country, gave strong suggestions to determine their socio-economic status.

***Examining Sexual Identity, Dis/Abilities, Developmental Difference.*** These categories have been combined for investigation since none of the books depicts the intersection of Middle Eastern identity with sexual identity, dis(abilities), and developmental differences. It is problematic that the representation of Middle Easterners is only limited to straight and abled bodies. Despite LGBTQ?, dis(abled) and developmentally different people live in the Middle East, none of the focal subjects portrays them. A primary purpose of intersectionality is to make people visible who are otherwise unseen (May, 2015). Since these intersectional identities do not appear, people with these intersectional identities, unfortunately, have not been visible too.

### **Conclusion, Discussion, and Further Research**

In this study, the researcher focused on the intersectionality in MEOC-MEBAW awarded picturebooks from 1999 to 2007 to systematically analyze which identities intersect with the Middle Eastern identity. After analyzing 92 focal subjects in 36 picturebooks, the researcher has created codes and categories to represent the data through content analysis (Krippendorff, 1989, 2004). The researcher has found that some particular identities intersect with Middle Eastern Muslim identity; some identities have never stated.

Children's literature should serve as mirrors and windows for all students (Bishop, 1990), yet all children cannot see themselves reflected authentically. Especially based on the intersecting identities, finding authentic mirrors and windows becomes more complicated. This study shed light on the complicatedness and scarcity of the intersectionality of Middle Eastern identity with other identities. Middle Eastern identity intersects with some certain identities while some intersecting identities have never stated or limitedly referenced such as the lack of references to some nationalities and countries, the high number of male characters and adults, the dominance of Islam and Muslim focal subjects, limited upper-class Middle Easterner's representation, and lack of LGBTQQ?, (dis)abled and developmentally different focal subjects. Thus, Middle Easterners see only several intersectional identities represented in MEOC-MEBAW award-winning books.

Further, the world of award-winning book is another issue since their popularity and their chance to enter a classroom is more likely higher than any other books. To be able to decide which awarded books to purchase is up to readers' preference, as they should be more informed about the awards and the politics of it. No single book, including awarded books, is perfect (May, Bingham, & Pendergast, 2014). Even though no single book is perfect, award-winning books are still valuable as they are analyzed by a committee and worth to bring to the classroom. As these books portray some intersectional identities with Middle Eastern identities, it is better than the non-existence of any intersectional identities (Crisp, 2015). As a result, award-winning books are good resources for teachers and students to find more authentic (but not the most authentic) books.

The researcher provided a quantitative overview of MEOC-MEBAW picturebooks and the intersectionality of Middle Eastern identities with other identities. My purpose was not to conduct a detailed analysis of the books since the researcher provided numerical data. Further research is needed to investigate the detailed analysis of these books and to investigate the other two categories, youth literature and youth nonfiction of MEOC-MEBAW.

Defining the Middle East is problematic, and teachers should be informed about the colonist approach to the Middle East, whereas, teachers could take the colonist approach while studying the Middle East. Thus, the emic perspective of the researcher in this study informed his understanding of the Middle East. The intersectional lens the researcher took in the study approved that limited identities intersect with Middle Eastern identity, and much more resources are needed to make other intersectional identities visible.

## References

- Altieri, J. L. (2008). Fictional characters with dyslexia: What are we seeing in books?.  
*Teaching Exceptional Children, 41*(1), 48-54.
- BBC NEWS (12 November 2018). Cyprus country profile. Retrieved from  
<https://www.bbc.com/news/world-europe-17217956>
- BBC NEWS (27 August 2019). Turkey country profile. Retrieved from  
<https://monitoring.bbc.co.uk/country/TUR?preview=true>
- BBC NEWS (9 April 2019). Israel country profile. Retrieved from <https://www.bbc.com/news/world-middle-east-29123668>
- Beach, R. (1993). A teacher's introduction to reader-response theories. Urbana, IL: NCTE.
- Bishop, R.S. (1990). Mirrors, windows, and sliding glass doors. *Perspectives, 6*(3), ix–xi.
- Campbell, P., & Crowe, C. (2015). *Spirituality in young adult literature: The last taboo*.  
Lanham, Maryland: Rowman & Little field.
- Clark, R., Lennon, R., & Morris, L. (1993). Of Caldecotts and Kings: Gendered images in  
recent American children's books by Black and Non-Black Illustrators. *Gender &  
Society, 7*(2), 227-245.
- Collins, P. H. & Chepp, V. (2013). Intersectionality. In G. Waylen, K. Celis, J. Kantola, & S.  
L. Weldon (Eds.), *The Oxford handbook of gender and politics* (pp.1-36). New York,  
NY: Oxford University Press.
- Collins, P. H. (2015). Intersectionality's Definitional Dilemmas. *The Annual Review of  
Sociology, 41*, 1-20.
- Cooper, A. J. (1892). *A voice from the South*. Mineola, NY: Dover Thrift.
- Crenshaw, K. (1989). Demarginalizing the intersection of race and sex: A Black feminist  
critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory and antiracist politics.  
*University of Chicago Legal Forum, (1)*, 139-167.

- Crisp, T. (2015). A content analysis of Orbis Pictus award-winning nonfiction 1990-2014. *Language Arts, 92*(4), 241-255.
- Crisp, T., & Hiller, B. (2011). Telling tales about gender: A critical analysis of Caldecott medal-winning picturebooks, 1938-2011. *Journal of Children's Literature, 37*(2), 18-29.
- Crisp, T., & Hiller, B. (2011). Telling tales about gender: A critical analysis of Caldecott medal-winning picturebooks, 1938-2011. *Journal of Children's Literature, 37*(2), 18-29.
- Dallavis, C. (2011). "Because that's who I am": Extending theories of culturally responsive pedagogy to consider religious identity, belief, and practice. *Multicultural Perspectives, 13*(3), 138-144.
- Gultekin, M., & May, L. (2019). Children's literature as blind spots, curtains & funhouse mirrors. *The Reading Teacher, 73*(5), 627-635.
- Hancock, A. (2013). Empirical intersectionality: A tale of two approaches, *U.C. Irvine Law Review, 259*(3), 359-296.
- Hart, T. (2003). *The secret spiritual world of children*. Novata, CA: New World Library.
- Hermann-Wilmarth, J. M., Ryan, C. L. (2014). Queering chapter books with LGBT characters for young readers: Recognizing and complicating representations of homonormativity. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education, 37*(6), 846-866.
- Kidd, K. (2007). "Not censorship but selection": Censorship and/as prizing. *Children's Literature in Education (40)*, 197-216.
- Kidd, K. (2007). "Not censorship but selection": Censorship and/as prizing. *Children's Literature in Education (40)*, 197-216.
- Kochhar, R. (September 6, 2018). The American middle class is stable in size, but losing ground financially to upper-income families. Retrieved from



<https://www.pewresearch.org/fact-tank/2018/09/06/the-american-middle-class-is-stable-in-size-but-losing-ground-financially-to-upper-income-families/>

- Koss, M. D. (2015). Diversity in contemporary picturebooks: A content analysis. *Journal of Children's Literature*, 41(1), 32-42.
- Krippendorff, K. (2004). *Content analysis: An introduction to its methodology*. Thousand Oak, CA: Sage.
- Krostad, J. M. (March 24, 2014). Census Bureau explores the new Middle East/North Africa ethnic category. Retrieved from <https://www.pewresearch.org/fact-tank/2014/03/24/census-bureau-explores-new-middle-eastnorth-africa-ethnic-category/>
- Lardieri, A. (December 6, 2017). Trump declares Jerusalem new capital of Israel. Retrieved from <https://www.usnews.com/news/politics/articles/2017-12-06/trump-declares-jerusalem-new-capital-of-israel>.
- Lewis, B. (1992). Rethinking the Middle East. *Council on Foreign Relations*, 71(4), 99-119.
- Liang, L. A., Watkins, N. M., & Williams, V. S (2013). A step toward global awareness: An examination of USBBY outstanding international books for the primary grades. *Journal of Children's Literature*, 39(1), 16-24.
- Lorber, J. (1994). The social construction of gender. In D. B. Grusky, & S. Szelenyi (Ed.), *The inequality reader: Contemporary and foundation reading in race, class, and gender* (pp. 276-283). Boulder, CO: Westview Press.
- May, Bingham, & Pendergast (2014). Culturally and linguistically interactive readalouds. *Multicultural Perspectives*, 16(4), 210-18.
- May, V. M. (2015). *Pursuing intersectionality, unsettling dominant imaginaries*. New York, NY: Routledge.
- Mendoza, J, & Reese, D. (2001). Examining multicultural picture books for the early childhood classroom: Possibilities and pitfalls. *Early Childhood Research & Practice*, 3(2), 155-169.

Middle East Outreach Council (2018). Retrieved from <http://www.meoc.us/book-awards/winners-of-the-2017-middle-east-book-award>.

Miller, B. J. F. (1998). What color is gold? Twenty-one years of same-race authors and protagonists in the Newbery Medal. *Journal of Youth Services in Libraries*, 12(1), 34-39.

Naidoo, J. C. (2012). *Rainbow family collection: Selecting and using children's books with lesbian, gay, bisexual, transgender, and queer content*. Santa Barbara, CA: Libraries Unlimited.

Nodelman, P. & Reimer, M (2002), *The pleasures of children's literature*. Upper Saddle River, NJ: Pearson.

Nodelman, P. (1992). Orientalism, colonialism, and children's literature. *Children's Literature Association Quarterly*, 17(1), 29-35.

Pew Research Center (April 17, 2018). Muslims in America: Immigrants and those born in the U.S. see life differently in many ways. Retrieved from <https://www.pewforum.org/essay/muslims-in-america-immigrants-and-those-born-in-u-s-see-life-differently-in-many-ways/>

Rawson, C. H. (2011). Are all lists created equal?: Diversity in award-winning and bestselling young adult fiction. *Journal of Research in Libraries and Young Adults*, 1(3). Retrieved from <http://www.yalsa.ala.org/jrly/2011/06/are-all-lists-created-equal-diversity-in-award-winning-and-bestselling-young-adult-fiction/>

Rawson, C. H. (2011). Are all lists created equal?: Diversity in award-winning and bestselling young adult fiction. *Journal of Research in Libraries and Young Adults*, 1(3). Retrieved from <http://www.yalsa.ala.org/jrly/2011/06/are-all-lists-created-equal-diversity-in-award-winning-and-bestselling-young-adult-fiction/>

Reese, D. (2000). Contesting ideology in children's book reviewing. *SAIL*, 12(1), 37-55.

- Short, K. G., & Fox, D. L. (2013). The complexity of cultural authenticity in children's literature: Why the debates really matter. In D. L. Fox, K. G. Shorty (Eds.), *Stories matter: The complexity of cultural authenticity in children's literature* (pp.3-25). Urbana, IL, National Council of Teacher Education.
- Stokes, B. (February 1, 2017). Birthright nationality. Retrieved from <https://www.pewresearch.org/global/2017/02/01/birthright-nationality/>
- Taxel, J. (2011). The economics of children's book publishing in the 21<sup>st</sup> century. In S. A. Wolf, K. Coats, P. Enciso, & C. A. Jenkins. *Handbook of research on children's and young adult literature*. New York, NY: Routledge.
- Trousdale, A. (2005). Intersections of spirituality, religion, and gender in children's literature. *International Journal of Children's Spirituality*, 10(1), 61-79.
- Valadez, C., Sutterby, S. M., & Donaldson, T. F. (2013). Content analysis of Latino award-winning children's literature. In N. Zunker, *Preparing effective teachers for tomorrow's schools*. Corpus Christi, TX: Ceder.
- Wang, H. L. (March 26, 2018). 2020 Census will reinstate the question on citizenship status. Retrieved from <https://www.npr.org/2018/03/26/597188221/2020-census-will-reinstate-question-on-citizenship-status>
- West, C., & Zimmerman, D. H. (1987). Doing gender. *Gender & Society*, 1 (125), 125-151.
- Yokota, J. (2011). Awards in literature for children and adolescents. In S. A. Wolf, K. Coats, P. Enciso & A. Jenkins (Eds.), *The handbook of research on children's and young adult literature* (pp. 467-478). New York, NY: Routledge.
- Yokota, J. (2011). Awards in literature for children and adolescents. In S. A. Wolf, K. Coats, P. Enciso & A. Jenkins (Eds.), *The handbook of research on children's and young adult literature* (pp. 467-478). New York, NY: Routledge.

### **Children's Literature Cited**

- Addasi M., & Gannon, N. (2010). *Time to pray*. Honesdale, PA: Boyds Mills Press.

- Baker, J. (2010). *Mirror*. Somerville, MA: Candlewick Press.
- Coulter, L., & Newbigging, M. (2010). *Kings and carpenters: One hundred Bible land jobs you might have praised or panned*. Toronto, CA: Annick Press.
- Haskins, J., Benson, K., & Zaman, F. (2007). *Count your way through Iran*. Brookfield, CT: Millbrook Press.
- Henderson, K., & Ray, J. (2006). *Lugalbanda, the boy who got caught up in a war*. Somerville, MA: Candlewick Press.
- Khan, H. (2012). *Golden domes and silver lanterns: A Muslim book of colors*. San Francisco, CA: Chronicle Books.
- Lumbard, A. Y. (2015). *When the animals saved the earth: An eco-fable*. Bloomington, IN: Wisdom Tales.
- Mobin-Uddin, A., & Jacobsen, L. (2007). *The best Eid ever*. Honesdale, PA: Boyds Mills Press.
- Smith, S., & Fronty, A. (2007). *One city, two brothers*. Cambridge, MA: Barefoot Books.
- Ural, S. (2012). *Folktales from Turkey: From Agri to Zelve*. Istanbul, Turkey: Citlembik Press.

## APPENDIX

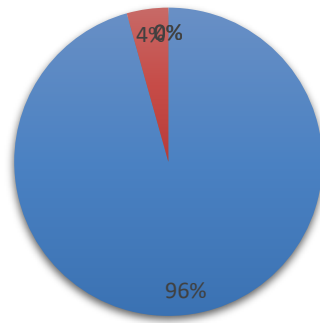
**Appendix 1. Table 1:** MEOC-MEBAW Picturebook List

<i>Book's Name</i>	<i>Author/ Illustrator</i>	<i>Year</i>	<i>Type of Award</i>
<i>Lost and Found Cat: The True Story of Kunkush's Incredible Journey</i>	Doug Kuntz & Amy Shrodes, illustrated by Sue Conelison	2017	Award Winner
<i>My Beautiful Birds</i>	Suzanne Del Rizzo, illustrated by Suzanne Del Rizzo	2017	Honorable Mention
<i>Stepping Stones</i>	Margriet Ruurs, translated by Falah Raheem, illustrated by Nizar Ali Badr	2017 Z	Honorable Mention
<i>When the Animals Saved Earth: An Eco-fable</i>	Alexis York Lumbard, illustrated by Demi	2015	Award Winner
<i>New Month/ New Moon</i>	Allison Ofanansky, photographs by Eliyahu Alpern	2015	Honorable Mention
<i>The Olive Tree</i>	Elsa Marston, illustrated by Claire Ewart	2015	Honorable Mention
<i>The Story of Hurry</i>	Emma Williams, illustrated by Ibrahim Quraishi	2015	Honorable Mention
<i>Razia's Ray of Hope</i>	Elizabeth Suneby, illustrated by Suana Verelst	2014	Award Winner
<i>Hands Around the Library: Protecting Egypt's Treasured Books</i>	Karen Leggett Abouraya, illustrated by Susan L. Roth	2013	Award Winner
<i>Golden Domes and Silver Lanterns: A Muslim Book of Colors</i>	by Hena Khan, illustrated by Mehrdokht Amini	2013	Honorable Mention
<i>Folktales from Turkey: From Agri to Zelve</i>	Serpil Ural, translated by Ginger Saçlıoğlu, illustrated by Dilara Arin	2012	Award Winner
<i>The Wooden Sword: A Jewish Folktale from Afghanistan</i>	Ann Redisch Stampler, illustrated by Carol Liddiment	2012	Award Winner
<i>What's the Buzz: Honey for a Sweet New Year.</i>	Allison Ofanansky, photographs by Eliyahu Alpern	2012	Honorable Mention
<i>Mirror</i>	Jeannie Baker, an unknown translator, illustrated by Jeannie Baker	2011	Award Winner
<i>The Secret Message</i>	Mina Javaherbin, illustrated by Bruce Whatley	2011	Honorable Mention
<i>Time to Pray</i>	Maha Addasi, illustrated by Ned Gannon	2011	Honorable Mention
<i>How Many Donkeys: An Arabic Counting Tale</i>	Margaret Read MacDonald, and Nadia Jameel Taibah, illustrated by Carol Liddiment	2010	Award Winner
<i>Kings and Carpenters: One Hundred Bible Land Jobs</i>	Laurie Coulter, illustrated by Martha Newbigging	2010	Honorable Mention

<i>You Might Have Praised or Panned.</i>			
<i>The Butter Man</i>	Elizabeth Alalou and Ali Alalou, illustrated by Julie Klear Essakalli	2009	Award Winner
<i>The Grand Mosque of Paris: A Story of How Muslims Rescued Jews During the Holocaust</i>	Karen Gray Ruelle and Deborah Durland DeSaix, illustrated by Karen Gray Ruelle and Deborah Durland DeSaix	2009	Honorable Mention
<i>Silent Music: A Story of Baghdad</i>	James Rumford, illustrated by James Rumford	2008	Award Winner
<i>Four Feet, Two Sandals</i>	Karen Lynn Williams and Khadra Mohammed, illustrated by Doug Chayka	2008	Honorable Mention
<i>The Best Eid Ever</i>	Asma Mobin-Uddin, illustrated by Laura Jacobsen	2008	Honorable Mention
<i>One City, Two Brothers</i>	Chris Smith, illustrated by Aurélie Fronty	2007	Award Winner
<i>Count Your Way Through Iran</i>	Jim Haskins and Kathleen Benson, illustrated by Farida Zaman	2007	Honorable Mention
<i>The Rich Man and The Parrot</i>	Suzan Nadimi, illustrated by Ande Cook	2007	Honorable Mention
<i>Lugalbanda: The Boy who Got Caught Up in a War</i>	Kathy Henderson, illustrated by Jane Ray	2006	Award Winner
<i>Mystery Bottle</i>	Kristen Balouch, illustrated by Kristen Balouch	2006	Honorable Mention
<i>Alia's Mission: Saving the Books of Iraq</i>	by Mark Alan Stamaty, illustrated by Mark Alan Stamaty	2005	Award Winner
<i>The Librarian of Basra</i>	Jeanette Winter, illustrated by Jeanette Winter	2005	Honorable Mention
<i>The Travels of Benjamin of Tudela</i>	by Uri Shulevitz, illustrated by Uri Shulevitz	2005	Honorable Mention
<i>Muhammad</i>	Demi, illustrated by Demi	2004	Award Winner
<i>Celebrating Ramadan</i>	Diane Hoyt Goldsmith, photographs by Lawrence Migdale	2002	Award Winner
<i>Travelling Man: The Journey of Ibn Battuta, 1325-1354</i>	James Rumford, illustrated by James Rumford	2001	Award Winner
<i>The House of Wisdom</i>	Florence Parry Heide and Judith Heide Gilliland, illustrated by Mary GrandPré	2000	Award Winner
<i>The Storytellers</i>	Ted Lewin, illustrated by Ted Lewin	2000	Honorable Mention

**Appendix 2. Pie Chart 1: Examining Characters**

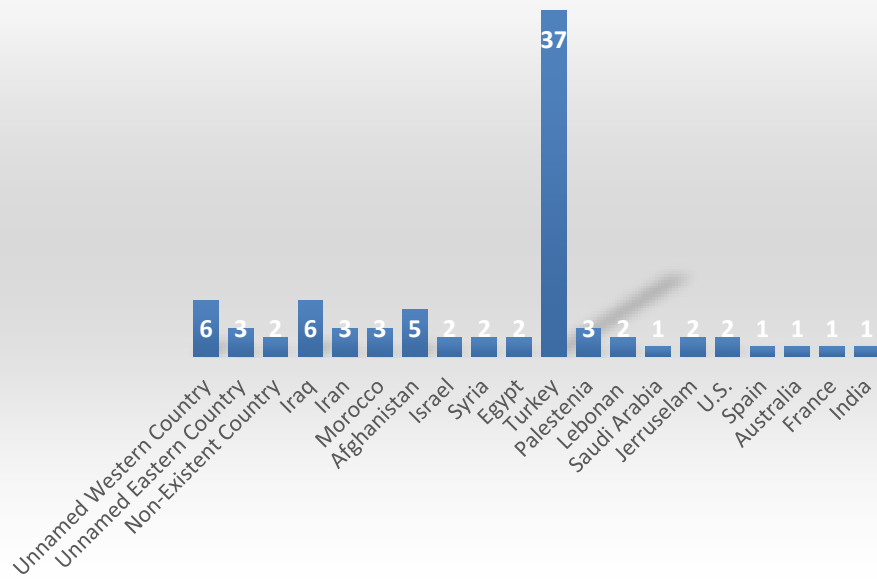
### Examining Characters (Human, Animal, Plant, Material)



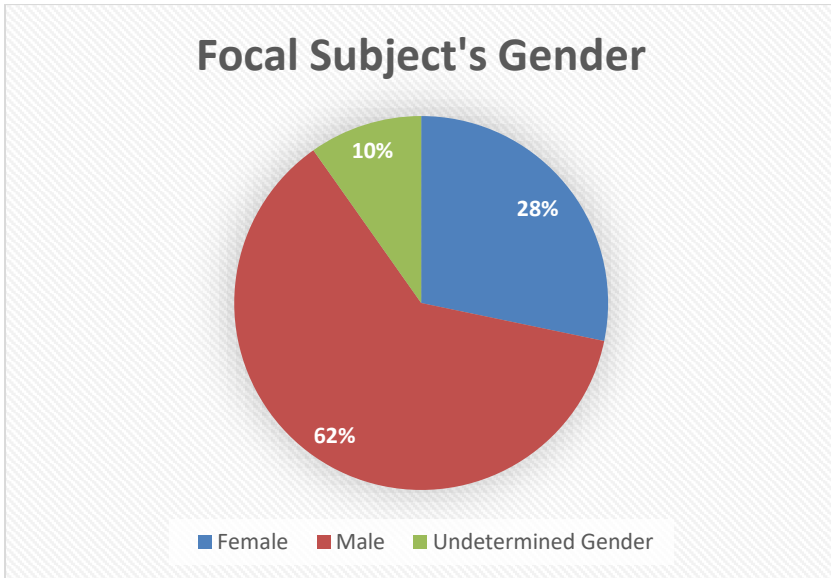
■ Human ■ Animal ■ Plant ■ Material

**Appendix 3. Table 1: Focal Subjects' Nationality**

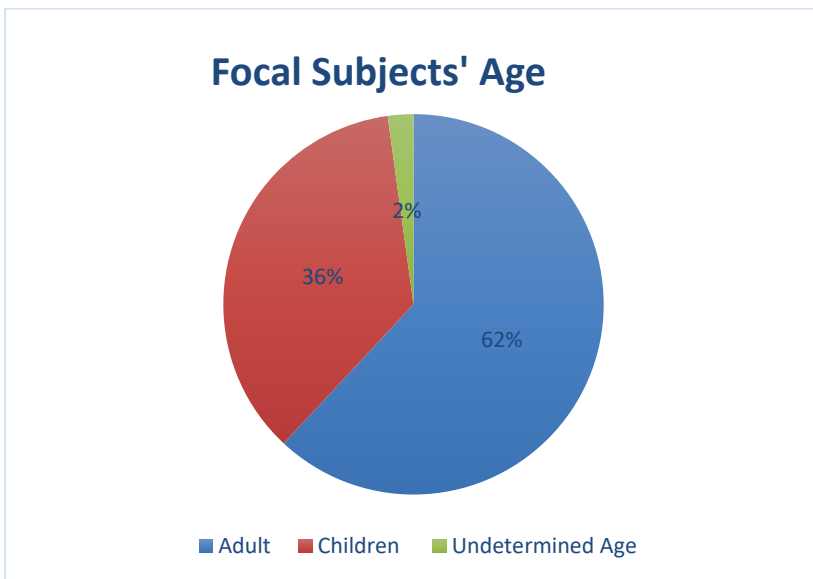
### Focal Subject's Nationality



**Appendix 4. Pie Chart 2: Focal Subjects' Gender.**



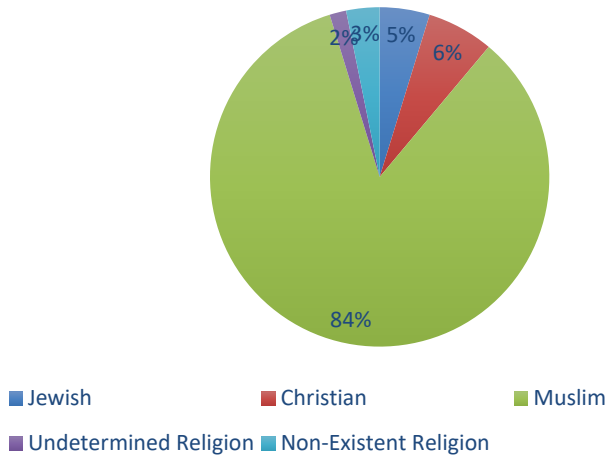
**Appendix 5.** *Pie Chart 3: Focal Subjects' Age*



**Appendix 6.** *Pie Chart 4: Focal Subjects' Religion*



### Focal Subject's Religion



Appendix 6. Pie Chart 5:

### Focal Subjects' Socio-Economic

### Focal Subject's Socio-Economic Statuses

