

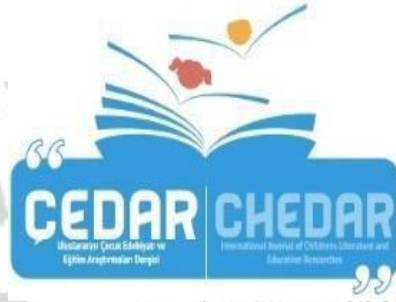
# ÇEDAR

# CHEDAR



ULUSLARARASI ÇOCUK EDEBİYATI  
VE EĞİTİM ARAŞTIRMALARI DERGİSİ

INTERNATIONAL JOURNAL OF  
CHILDRENS LITERATURE AND  
EDUCATION RESEARCHES



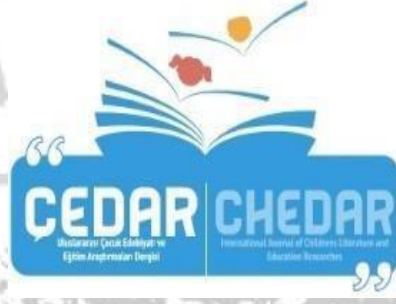
# Uluslararası Çocuk Edebiyatı ve Eğitim Araştırmaları Dergisi (CEDAR)

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

**SONBAHAR** | Autumn  
**Cilt 6** | Volume 6  
**Sayı 2** | Issue 2

**EYLÜL**  
**SEPTEMBER**

2023



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

*International Journal of Children's Literature and Education Researches*

*(CHEDAR)*

**ISSN: 2636-767X**

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

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

**DERGİNİN TARANDIĐI İNDEKSLER**  
**ABSTRACTING AND INDEXING**

Arastirmax Index

ASOS

Biefeld Academic Search Engine (BASE)

COSMOS IF

Dergipark

Director of Research Journals Indexing (DRJI)

Eurasian Scientific Journal Index (ESJI)

General Impact Factor

Google Scholar

International Institute of Organized Research (I2OR)

Indexa

Index Copernicus

InfoBase İndex

International Citation Index of Journal Impact Factor & Indexing

International Society for Research Activity (ISRAJIF)

IPlinexing

ISEEK

International Scientific Indexing (ISI)

JatsTech

OpenAIRE

ResearchBib

Road Index

Root Indexing

Scientific Library Indexing

SIndex (SIS)

Türk Eğitim İndeks

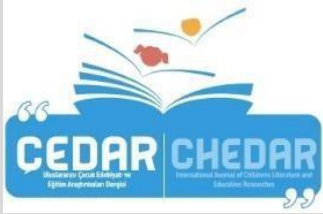
**OKUYUCU MEKTUPLARI**  
**LETTERS**

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

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

Prof. Dr. Esmâ DUMANLI KADIZADE

child.edulite@gmail.com



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

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

SONBAHAR | AUTUMN  
CİLT 6 | VOLUME 6  
SAYI 2 | ISSUE 2  
2023

**Sahibi | Owner**

Prof. Dr. Esmâ DUMANLI KADIZADE

**Editör | Editor**

Prof. Dr. Esmâ DUMANLI KADIZADE

**Editör Yardımcısı | Assistant Editor**

Prof. Dr. Mesut GÜN

**İletişim | Communication**

Esmâ DUMANLI KADIZADE – Mersin Üniversitesi | Eğitim Fakültesi 33600  
MERSİN

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

**Basım Tarihi | Published Time:** Eylül 2023/ September 2023

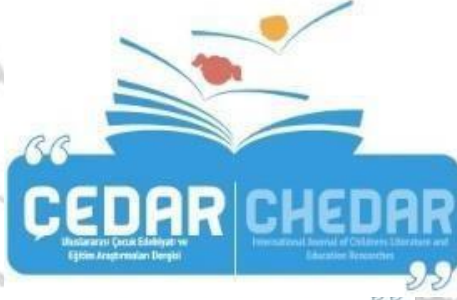
**ISSN:** 2636-767X

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

Prof. Dr. Gökhan ÇETİNKAYA- Pamukkale Üniversitesi  
Doç. Dr. Adem GÜRBÜZ- Bingöl Üniversitesi  
Doç. Dr. Elçin YILMAZ- Mersin Üniversitesi  
Doç. Dr. Özkan CİĞA- Dicle Üniversitesi  
Doç. Dr. Serdal KARA – Mardin Artuklu Üniversitesi  
Doç. Dr. Şahin ŞİMŞEK - Kastamonu Üniversitesi  
Doç. Dr. Üzeyir SÜĞÜMLÜ - Ordu Üniversitesi  
Doç. Dr. Funda BULUT- Kastamonu Üniversitesi  
Dr. Öğr. Üyesi Erdost ÖZKAN - Pamukkale Üniversitesi  
Dr. Öğr. Üyesi Yağmur Özge UĞURELLİ – Yozgat Bozok Üniversitesi

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

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



SONBAHAR | AUTUMN  
SAYI 2 | ISSUE 2  
2023

## • Editörden...

*Değerli Okuyucular,*

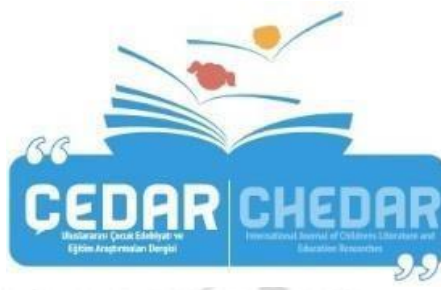
*ÇEDAR - Uluslararası Çocuk Edebiyatı ve Eğitim Araştırmaları Dergisi'nin yeni bir sayısını sizlere sunmanın mutluluğunu yaşıyoruz.*

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

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

*Prof. Dr. Esmâ DUMANLI KADIZADE*

*Eylül, 2023*



SONBAHAR | AUTUMN

SAYI 2 | ISSUE 2

2023

## İÇİNDEKİLER CONTENTS

	<b>Sayfa</b> Page
<b>Editörden   Editor's Note</b>	<b>I</b>
<b>İçindekiler   Contents</b>	<b>II</b>
<b>Aytül Akal'ın Yapıtlarının Çocuk Yazınının Temel İlkeleri Açısından İncelenmesi</b>   Examining Aytül Akal's Artworks in Terms of Basic Principles of Children's Literature	1-21
<i>Mehmet Selim ASLAN   Şehit Hidayet Atmış Ortaokulu</i> <i>Prof. Dr. Ergün HAMZADAYI   Gaziantep Üniversitesi</i>	
<b>Çocuk Edebiyatı Eserlerinde Yer Alan Arketiplerin İncelenmesi   Analysis of Archetypes in</b> Children's Literature Works	22-39
<i>Büşra Nur MUSULOĞLU   Sağlık Bilimleri Üniversitesi</i> <i>Doç. Dr. Esin SEZGİN   Mudanya Üniversitesi</i>	
<b>Çocuk Romanlarında Tematik Dönüşüm (18.yy-20.yy)   Thematic Transformation in</b> Children's Novels (18th century-20th century)	40-58
<i>Doç. Dr. M. Halil SAĞLAM   Siirt Üniversitesi</i> <i>Merve TEPE   Milli Eğitim Bakanlığı</i>	
<b>Öğretmen Adaylarının Çocuk Haklarına İlişkin Düşünceleri, Tutumları ve</b> <b>Tutumlarını Etkileyen Faktörler   Teacher Candidates' Thoughts, Attitudes and Factors</b> Effecting Attitudes About Childrens' Rights	59-84
<i>Prof. Dr. Hatice FIRAT   Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi</i> <i>Berrin TAŞ   -</i>	
<b>Tofiq Mahmud's Plays About The Lives of Young People   Tefik Mahmud'un</b> Gençlerin Hayatlarını Anlatan Dramları	85-94
<i>Dr. İlhama AGAZADE   Azerbaycan Milli İlimler Akademisi Nizami Gencevi Onuruna</i> <i>Edebiyat Enstitüsü</i>	

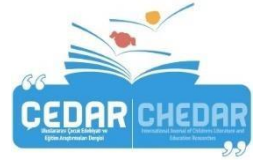


## Uluslararası Çocuk Edebiyatı ve Eğitim Araştırmaları Dergisi

Cilt: 6, Sayı:2, 2023, Sayfa: 1- 21

International Journal of Children's Literature and Education Researches

Volume: 6, Number:2, 2023, Page: 1- 21



### Aytül Akal'ın Yapıtlarının Çocuk Yazınının Temel İlkeleri Açısından İncelenmesi\*

Mehmet Selim ASLAN\*\*

Şehit Hidayet Atmış Ortaokulu, Türkiye

Geliş Tarihi / Submitted: 23/05/2023

Ergün HAMZADAYI\*\*\*

Gaziantep Üniversitesi, Türkiye

Kabul Tarihi / Accepted: 05/08/2023

**Özet:** Çocuk yazını; çocukların bilişsel, duyuşsal gelişimleri başta olmak üzere çocuklar üzerinde birçok etkisi bulunan oldukça önemli ve üzerinde titizlikle durulması gereken bir alandır. Çocuk okurların doğrudan etkileşim kurduğu bu alanda çocuk okurları, bilimsel veriler doğrultusunda yetkin ürünlerle karşılaştırmak gerek bireysel gerek toplumsal açıdan büyük önem taşımaktadır. Çocuk gerçekliği ve çocuğa görelilik ilkelerini işe koşarak çocuk okurun edilgen bir nesne konumundan etken bir özne konumuna yükselmesinde önemli bir işlev üstlenen çocuk yazını, bu işlevi yerine getirirken çocuk yazınının temel ilkelerine uymalıdır. Bu duruma koşut olarak bu araştırmada, çocuk yazınında önemli bir yeri olan, yapıtları birçok dile çevrilen çocuk yazını yazarı Aytül Akal'ın çocuk okurlar için kaleme aldığı romanlarının çocuk yazınının temel ilkeleri olan; karakter, konu, ileti, dil ve anlatım ile resim açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Bu bağlamda bu araştırma betimsel tarama modelinde olup Aytül Akal'ın ortaokul çağına seslenen söz konusu 20 romanı, nitel araştırma yöntemlerinden belge incelemesi (doküman inceleme) yoluyla çözümlenmiştir. Aytül Akal'ın yapıtlarının, çocuk yazınının temel ilkeleri açısından genellikle yetkin olduğu saptanmıştır. Bu duruma koşut olarak Aytül Akal'ın yapıtlarının çocuklarda okuma sevgisinin ve alışkanlığının kazanılmasında etkin özellikler içerdiği belirlenmiştir. Yapıtlarda çocuğa görelilik ve çocuk gerçekliği ilkelerinin öncelenmesi, bu durumu sağlayan başlıca etken olarak ön plana çıkmıştır. Ayrıca başkışilerin çocuk okurların sağlıklı özdeşim kurabileceği kişilerden seçildiği, seçilen konuların çoğunlukla çocuk okurların ilgisine ve gereksinimine seslendiği; iletilerin genellikle örtük iletilerden oluşup çocuk okurun dil ile düşün evrenine uygun olduğu, yapıtlarda kullanılan resimlerin estetik duyarlık ile çizildiği, çocuk okurların içinde bulunduğu yaşam evresine uygun mizahi özellikler içerdiği, anlatıları genellikle somutladığı ve doğru konumlandırıldığı anlaşılmıştır. Bununla birlikte Aytül Akal'ın yapıtlarının, konunun yapılandırmasını zayıflatan öğelerden olan duygusallık ögesini içermediği; abartılmış merak ve rastlantısallık öğelerini içerdiği belirlenmiştir. Ayrıca yapıtlarda atasözlerine deyimlere göre daha az yer verildiği ve yapıtların dilimize henüz yerleşmemiş yabancı sözcüklerden arınık olmadığı saptanmıştır. İncelenmiş olan yapıtlara yönelik araştırmacılara ve eğitimcilere önerilerde bulunulmuştur.

**Anahtar Sözcükler:** Aytül Akal, çocuk yazını, ilkeler

**Abstract:** Children's literature is a very important field that has many effects on children, especially cognitive and affective development of children, and it is a field that should be carefully considered. In this area where child readers interact directly, comparing child readers with competent products in line with scientific data is of great importance both individually and socially. Children's literature, which plays an important role in elevating the child reader from a passive object position to an active subject by employing the principles of child reality and relative to the child, must comply with the basic principles of children's literature while fulfilling this function. Parallel to this situation, in this research, children's writer Aytül Akal, who has an important place in children's literature and whose works have been translated into many languages, is the basic principles of children's literature in the novels written for child readers. It is aimed to examine in terms of character, subject, message, language and expression and painting. In this context, this research is in the descriptive scanningmodel and Aytül Akal's 20

\* Bu araştırma Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalında ikinci yazar danışmanlığında yürütülen ve birinci yazar tarafından hazırlanan "Aytül Akal'ın Yapıtlarının Çocuk Yazınının Temel İlkeleri Açısından İncelenmesi" başlıklı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

\*\* Sorumlu Yazar, Yüksek Lisans Öğrencisi., 0009-0007-2061-6426, selimaslan43@gmail.com

\*\*\* Prof. Dr., 0000-0002-8353-2779, ergunhamzadayi@hotmail.com



novels addressing the middle school age were analyzed through document analysis, one of the qualitative research methods. It has been determined that Aytül Akal's works are generally competent in terms of the basic principles of children's literature. Parallel to this situation, it has been determined that Aytül Akal's works contain effective features in acquiring the love and habit of reading in children. Prioritizing the principles of child-relevance and child-reality in the works has come to the fore as the main factor that provides this situation. In addition, the main characters have been chosen from people with whom child readers can identify well, and the selected topics mostly appealed to the interests and needs of child readers; It has been understood that the messages generally consist of implicit messages, are suitable for the language and imagination of the child reader, the pictures used in the works are drawn with aesthetic sensitivity, contain humorous features suitable for the life stage of the child readers, and the narratives are generally embodied and positioned correctly. However, it was determined that Aytül Akal's works did not include the emotional element, which is one of the elements that weakened the structuring of the subject, while it was determined that they included exaggerated curiosity and randomness. In addition, it has been determined that the proverbs reflecting the wealth of the language are not sufficiently included in the works and that the works are not free from foreign words that have not yet settled in our language. Suggestions were made to researchers and educators regarding the works examined.

**Keywords:** Aytül Akal, children's literature, principles

## Giriş

Çocuk yazını yapıtlarının niteliği çocukların bilişsel, duyuşsal ve toplumsal gelişimleri açısından büyük önem taşımaktadır. Çocuk yazını, “Erken çocukluk döneminden başlayıp ergenlik dönemini de kapsayan bir yaşam evresinde, dil gelişimlerine ve anlama düzeylerine uygun olarak çocukların duyuş ve düşünce dünyalarını sanatsal niteliği olan dilsel ve görsel iletilerle zenginleştiren, onların beğeni düzeylerini yükselten ürünler”dir (Sever, 2021, s. 17). Sözü edilen yaşam evresine göre çocuk okura yaklaşım sergilemek önemlidir. Bu duruma koşut olarak çocuk yazını yapıtlarını oluştururken çocuk yazınının temel ilkelerini gözetmek gereklidir.

Çocuk yazınının ilkelerine uygun yapıtlar bireysel ve toplumsal açıdan kazanımlar sağlar. Bu nedenle çocuk okurun, çocuk yazınının ilkelerine uygun yapıtlarla buluşması sağlanmalıdır. Söz konusu özellikleri taşıyan yapıtlar, çocuk okurun yaşantısına doğrudan etki edip gelişimine olumlu katkı sunacaktır. Çocuğa sunulan bu katkının doğal sonucu olarak toplum da olumlu yönde etkilenecektir.

Çocuk yazını, salt çocukluk çağını anlatma işlevi gören bir alan olmayıp çocukluk çağının dilini ve mantığını yakalayan bir yazındır (Taşdelen, 2005). Çocuk yazını diğer türlerden ayıran da budur. Bu doğrultuda çocuk yazını alanında yetkin olmak, çocuk yazınının temel ilkelerini yapıtlarda etkin biçimde kullanmak gerekmektedir.

Çocuk yazınında; “konu, kurgu, karakter, çevre, ileti, dil ve anlatım, görsel uyaranlar gibi temel öğeler bulunmaktadır” (Sever, 2013, s.45). Yazar bu öğeler bağlamında çocuk okurun gereksinimlerini gözeterek yapıtlarını oluşturmalıdır. Yapıttaki konu, kurgu ve ileti gibi söz konusu öğeler; çocuk okurun yaş düzeyine, anlam evrenine seslenmelidir. Yapıtlarda karakter açısından çocuk okurun olumlu yönde özdeşim kurabileceği nitelikli karakterler seçilmelidir. Yapıtların dil ve anlatımı, çocuk yazınının temel ilkeleri bağlamında yapılandırılmalıdır. Mizahın çocuğun bilişsel, duyuşsal ve sosyal açıdan gelişimine olumlu katkısının olduğu açıktır (Hamzadayı ve Çetinkaya, 2013). Çocuk okuru düşündürecek, düşündürürken eğlendirecek, mizahi uyaranlar taşıyan, anlatıları somutlayabilen, doğru konumlandırılmış nitelikli görseller çocuğun çok yönlü gelişimine olumlu katkı sağlayacaktır.

Çocuk yazını yapıtları, özgün olmalıdır ve çocuk okura özgür ortam sunacak biçimde yaratılmalıdır (Dumanlı Kadızade ve Esmer, 2019). Çocuk yazınının temel ilkelerini göz ardı eden; özgünlükten uzak, çocuk okura nefes alacağı özgür bir ortam oluşturmayan baskıcı yapıtlar çocuk okur ile yapıt arasındaki bağın zayıflamasına neden olacaktır. Çocuk okuru etken bir özne olmaktan çok edilgen bir nesne olarak gören bu anlayıştan uzak durulması gerekmektedir.

Çocuk yazını yapıtları, çocuk okurun doğru düşünmesine ve duyarlılık oluşturmaya katkı sağlamalıdır. Ayrıca çocuk yazını yapıtlarında yazgıcı ve baskıcı anlayıştan uzak durmak son derece önemli bir durumdur (Sever, 2010). Bununla birlikte “Hiçbir metin amaçsız değildir. İster yazınsal nitelikli ister bilgilendirici olsun her metnin bir amacı bulunmaktadır. Yazar metnini okura iletmek istediği duruma, olguya, olaya işaret etmek, dikkat çekmek amacıyla düzenlemiştir” (Hamzadayı vd., 2013, s. 452). Yazarın bir amaç doğrultusunda oluşturduğu metin, okurun düşün evreniyle etkileşime

girer. Bu etkileşim sonucunda yazarın okurda uyandırmak istedikleri ve okurun söz konusu metinden alımladıkları metnin düşün evrenini oluşturur. Oluşturulan bu evren çocuk gerçekliğine ve çocuğa görelilik ilkelerine uygun olmalıdır.

Aytül Akal, çocuk okurlara yönelik birçok yapıt kaleme almış önemli bir yazardır. Oldukça geniş kitlelere ulaşan söz konusu yapıtların çocuk yazınının temel ilkelerine göre konumunu belirlemek önemlidir. Bu ilkeler bağlamında yapılandırılan bu araştırmadan elde edilen sonuçların ortaokul çağındaki çocuklara kitap önerisinde bulunmada öğretmenlere yol gösterebileceği düşünülmektedir.

### **1. Araştırmanın Önemi ve Amacı**

Çocuk yazını; çocukların bilişsel, duyuşsal gelişimleri başta olmak üzere çocuklar üzerinde birçok etkisi bulunan olabildiğince önemli ve üzerinde titizlikle çalışılması gereken bir alandır. Çocuk okurların doğrudan etkileşim kurduğu bu alanda çocuk okurları bilimsel veriler doğrultusunda yetkin ürünlerle karşılaştırmak gerek bireysel gerek toplumsal açıdan önem taşımaktadır.

Aytül Akal, çocuk okurlara yönelik birçok yapıt kaleme almış önemli bir yazardır. Alanyazında yer alan araştırmalara bakıldığında yazarın yapıtlarını inceleyen araştırmaların sayıca yetersiz olduğu görülmüştür. Bu duruma koşut olarak yazarın yapıtlarını çocuk yazınının temel ilkeleri açısından inceleyen herhangi bir araştırmaya rastlanmamıştır.

Bu araştırma, Aytül Akal'ın ortaokul çağındaki çocuk okurlar için kaleme aldığı yapıtları çocuk yazınının temel ilkeleri bağlamında incelemesi açısından önemlidir. Yapılan incelemeyle; bilişsel, duyuşsal ve toplumsal gelişim açısından önemli bir evrede bulunan ortaokul çağındaki çocuk okurlara nitelikli yapıt seçiminde dikkat etmeleri gereken noktalar bilimsel veriler doğrultusunda sunulmuştur.

Bu araştırmanın amacı, çocuk yazınının önemli yazarları arasında yer edinmiş olan Aytül Akal'ın yapıtlarını çocuk yazınının temel ilkeleri bakımından incelemek ve söz konusu yapıtların çocuk yazınının temel ilkelerini oluşturan karakter, konu, ileti, dil ve anlatım ile görsel özellikler açısından nasıl bir görünüm sergilediğini ortaya koymaktır.

### **2. Araştırma Problemleri**

Araştırma kapsamında aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Aytül Akal'ın yapıtları yansıttığı karakterler açısından nasıl bir görünüm sergilemektedir?
2. Aytül Akal'ın yapıtları konu özelliği açısından nasıl bir görünüm sergilemektedir?
3. Aytül Akal'ın yapıtları içerdiği iletiler açısından nasıl bir görünüm sergilemektedir?
4. Aytül Akal'ın yapıtları dil ve anlatım açısından nasıl bir görünüm sergilemektedir?
5. Aytül Akal'ın yapıtları barındırdığı görseller açısından nasıl bir görünüm sergilemektedir?

### **3. Sınırlılıklar**

Bu araştırma, Aytül Akal'ın ortaokul çağındaki çocuklara seslenen 20 romanını kapsamına almış olup söz konusu romanlarla sınırlandırılmıştır. Bu romanların verileri, çocuk yazınında bulunması gereken temel ilkeler olan karakter, konu, ileti, dil ve anlatım ve resim özellikleri yönünden incelenerek sınırlandırılmıştır.

Araştırmaya esin kaynağı olup incelenen yapıtlar şunlardır:

Abur Cubur Canavarı, Esrareniz Duman, Evlere Sığmayan Macera, Hexonya Gezegeni 1: Gökten Uzaylı Düştü, Hexonya Gezegeni 2: İmfaat! Uzaylı Yağıyor, Hexonya Gezegeni 3: Çılgın Uzaylılar Geldi, Kırmızı Arabanın Hayaleti, Kim Demiş Yaramazım Diye, Odamdaki Hayalet, Sihirbazın Kuyruğu, Süper Çocuklar 1: Renk Delisi, Süper Çocuklar 2: Ses Delisi, Süper Çocuklar 3: Koku Delisi, Süper Çocuklar 4: Süs Delisi, Süper Gazeteciler 1, Süper Gazeteciler 2: Parktaki Esrar, Süper Gazeteciler 3: Likörlü Çikolata, Süper Gazeteciler 4: Belalı Davetiye, Süper Gazeteciler 5: Son Baskı, Zombili Mombili Roman.

## 4. Yöntem

### 4.1. Araştırmanın Türü

Aytül Akal'ın yapıtlarını çocuk yazınının temel ilkeleri açısından inceleyecek olan bu araştırma nitel bir araştırma olup betimsel tarama modelindedir. Nitel araştırma, “gözlem, görüşme, doküman analizi gibi veri toplama tekniklerinin kullanıldığı, algıların ve olayların gerçekçi ve bütüncül biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma” şeklinde tanımlanabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2008, s. 39).

Nitel araştırmada veri toplama aracı olarak gözlem, görüşme ve doküman analizi kullanılmaktadır. Söz konusu araştırma da Aytül Akal'ın yapıtlarını çocuk yazınının temel ilkelerine göre incelediğinden doküman analizine başvurulmuştur. “Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar” (Tanrıöğen, 2012, s.239).

### 4.2. Veri Kaynakları

Araştırmanın veri kaynaklarını Aytül Akal'ın ortaokul çağındaki okurları için kaleme aldığı yirmi romanı oluşturmuştur.

### 4.3. Veri Toplama Aracı

“Nitel araştırmalarda verilerin toplanmasında yaygın olarak gözlem, görüşme ve doküman inceleme kullanılmaktadır” (Yıldırım ve Şimşek, 2008, s.88). Bu araştırmada veriler doküman inceleme yöntemiyle toplanmıştır. “Doküman inceleme yöntemi, araştırmanın veri setini oluşturan birincil veya ikinci kaynak olarak nitelendirilen çeşitli dokümanların elde edilmesi, gözden geçirilmesi, sorgulanması ve analizi olarak tanımlanabilir” (Özkan, 2021, s.2).

Verileri toplarken incelenen dokümanları Aytül Akal'ın ortaokul çağındaki çocuklara yönelik yazdığı yirmi çocuk yazını romanı oluşturmuştur. Söz konusu yapıtlar çocuk yazınının temel ilkeleri açısından doküman inceleme yöntemiyle incelenmiştir.

### 4.4. Veri Toplama Süreci ve Verilerin Analizi

Nitel bir araştırma olup belge incelemesi yönteminin kullanılacağı bu araştırmada veriler betimsel çözümleme yöntemiyle çözümlenmiştir. “Betimsel araştırmalar verilen bir durumu olabildiğince tam ve dikkatli bir şekilde tanımlar” (Büyüköztürk vd., 2014, s. 22). Betimsel çözümleme yaklaşımına göre, “Elde edilen veriler, daha önceden belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır. Amaç, elde edilen bulguları düzenlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde okuyucuya sunmaktır” (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s.74).

Yapılacak araştırmada Aytül Akal'ın ortaokul çağındaki çocuk okurlara yönelik yazdığı 20 roman, çocuk yazınının temel ilkelerine kaynaklık eden beş ulamda sınıflandırılmıştır. Romanlar; konu, kurgu, ileti, karakter, görsel uyaranlar ve dil ve anlatım ulamları doğrultusunda ele alınıp incelenmiştir ve yorumlanmıştır. Bu ulamlar çerçevesinde incelenecek yirmi roman çocuk yazınının temel ilkelerine uygunluğu açısından değerlendirilmiştir.

## 5. Bulgular

### 5.1. Yapıtlarda Yer Alan Konular

**Tablo 1.** Yapıtlarda yer alan konular ile ilgili betimsel değerler

Konular	Sıklık	Yüzde
Aile İlişkileri	20	4,76
Arkadaş İlişkileri	20	4,76
Aşk Temelli İlişkiler	6	1,42
Çocuk-Yetişkin İlişkileri	11	2,61
Doğa İlişkileri	14	3,33
İnsan-Hayvan İlişkileri	10	2,38
İnsan-Uzaylı İlişkileri	4	0,95
İnsan-Zombi İlişkileri	2	0,47
Komşuluk İlişkileri	10	2,38
Öğretmen-Öğrenci İlişkileri	14	3,33

İş Yaşamı	10	2,38
Sağlıklı Yaşam	10	2,38
İnsan Sevgisi	11	2,61
Okuma Sevgisi	12	2,85
Sanat Sevgisi	11	2,61
Bireysel Özellikler	14	3,33
Adalet Arayışı	9	2,14
İntikam Arayışı	6	1,42

Tablo 1.1 (Devamı)

Fiziksel Şiddet	6	1,42
Psikolojik Şiddet	2	0,47
Kıskançlığın Yıkıcılığı	3	0,71
Öfkenin Yıkıcılığı	6	1,42
Araştırmanın Önemi	6	1,42
Bilimin Önemi	5	1,19
Duygudaşlığın Önemi	6	1,42
İlk Yardımın Önemi	2	0,47
Temizliğin Önemi	4	0,95
Yardımseverliğin Önemi	9	2,14
Düşünce İletiminin Katkıları	9	2,14
Geri Dönüşümün Katkıları	2	0,47
Tutumluluğun Katkıları	3	0,71
Gözü Pek Çocuklar	10	2,38
Öz Güvenli Çocuklar	3	0,58
Cumhuriyet Tarihi	1	0,23
Çin Kültürü	2	0,47
Çocuk Gelin Sorunu	1	0,23
Demokratik Ortam	9	2,14
Dil Kullanımı	8	1,90
Doğallığın Gerekliliği	2	0,47
Duyum İkiliği	4	0,95
Eğitim Sistemi	7	1,66
Ergenlik Dönemi	8	1,90
Gençlerde Gazetecilik	6	1,42
Hırsın Sonuçları	8	1,90
İnsana Saygı	8	1,90
İş Bölümü	5	1,19
Yazma Tutkusu	5	1,19
Kariyer Planlama	12	2,85
Kişisel Alan	4	0,95
Kötü Alışkanlıklar	4	0,95
Kültürel Yozlaşma	3	0,58
Olumlu İletişim	5	1,19
Öz Yeterlik Kazanımı	7	1,66
Paranın Yaşamdaki Konumu	7	1,66
Sorumluluk Bilinci	12	2,85
Sosyoekonomik Farklılıklar	8	1,90
Teknolojik Gelişmeler	11	2,61
Yapay Sanatçılar	3	0,71
<b>Toplam</b>	<b>420</b>	<b>100</b>

Tablo 1’de yapıtlarda yer alan konularla ilgili betimsel değerlere yer verilmektedir. Buna göre yirmişer kez ile en çok aile ilişkilerine ve arkadaş ilişkilerine değinildiği görülmektedir. En az değinilen konuların ise birer kez ile cumhuriyet tarihi ve çocuk gelin sorunu olduğu anlaşılmaktadır.

Aşağıda, Tablo 1’de yer alan ulamlara ilişkin kesite yer verilmiştir:

Zombili Mombili Roman romanının Kol Saati bölümünde sıra dışı bir dönemden geçen Özgür, buluşmak için önceden sözleşmiş olmasına rağmen arkadaşı Soner'in iletilerine yanıt vermez. Kaygılanan Soner, soluğu Özgür'ün kapısında alır. Özgür ve Soner arasında geçen konuşma ile arkadaşlık ilişkilerinin önemine değinilir:

“İsrar ile çalınan kapı zili... Bu sesi yine duymazdı ya baş ucundaki cep telefonu da çalmaya başlayınca uyandı. Gözlerini zar zor açtı.  
-Neler oluyor kanka? Dünden beri iletilerime yanıt vermiyorsun.  
-Kim... Ne? Soner... Sen misin?  
-İki saattir kapıdayım. Zili çalıyorum açan yok. Komşular evde olduğunu söylediler fakat iki gündür ses çıkmayınca meraklandım doğrusu. Neyse ki cebini duydun” (s. 40-41).

### 5.2. Konuyu Yapılan Ögelerden Çatışma Türleri

**Tablo 2.** Konuyu yapılandıran ögelerden çatışma türleri ile ilgili betimsel değerler

Karakter Gelişimi	Sıklık	Yüzde
Kişi-Kişi Çatışması	148	47,28
Kişinin Kendisiyle Olan Çatışması	125	39,93
Kişi-Doğa Çatışması	17	5,43
Kişi-Toplum Çatışması	23	7,34
<b>Toplam</b>	<b>1204</b>	<b>100</b>

Tablo 2’de konuyu yapılandıran ögelerden çatışma türleri ile ilgili betimsel değerlere yer verilmektedir. Buna göre incelenen yapıtlarda konuyu yapılandıran ögelerden çatışma türleriyle ilgili toplam 313 çatışmanın yer aldığı görülmektedir. Bu çatışmalar en çok görülenden en az görülene doğru; kişi-kişi çatışması (%47,28), kişinin kendisiyle olan çatışması (%39,93), kişi-toplum çatışması (%7,34) ve kişi-doğa çatışması (%5,43) biçiminde sıralanmaktadır.

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

Kırmızı Arabanın Hayaleti romanının Kırmızı Arabalı II. Kız bölümünde arkadaşı İlayda’yla Hatay’da buluşan Kırmızı Arabalı II. Kız, doğanın çetin koşullarından biri olan aşırı sıcaklıkla karşı karşıya gelir:

“-Hoş geldin.  
-Hoş bulduk.  
-Araba nerede?  
-İskenderun Limanı’nda bizi bekliyor...  
Havalimanının kapısından çıktıkları anda, sıcak havanın buharı sertçe çarptı bedenine; bir an tıkanır gibi oldu, nefesalamadı.  
-Ne burası ya sauna mı?  
Sıradaki taksiye atlayıp limana gittiler. Elindeki adrese bakarak arabanın park ettiği yeri buldu” (s. 162).

### 5.3. Konunun Yapılandırılmasını Zayıflatan Ögeler

**Tablo 3.** Konunun yapılandırılmasını zayıflatan ögeler ile ilgili betimsel değerler

Ögeler	Sıklık	Yüzde
Abartılmış Merak	6	60
Rastlantısallık	4	40
Duygusallık	0	0
<b>Toplam</b>	<b>4</b>	<b>100</b>

Tablo 3’te konunun yapılandırılmasını zayıflatan ögeler ile ilgili betimsel değerlere yer verilmektedir. Bu tabloya, abartılmış merak ögesine 6 kez, rastlantısallık ögesine 4 kez rastlandığı görülmekteyken; duygusallık ögesine rastlanılmadığı görülmektedir.

Aşağıda rastlantısallık ögesiyle ilgili kesite verilmiştir:

Evlere Sığmayan Macera romanında Ablamın Yeni Oyunu ve Beden Eğitimi Öğretmeni bölümünde Kerem, kiralayacağı evin bodrumunda gezinirken rastlantı sonucu balıklı madalyon bulur. Kerem'in bulduğu madalyon, görünüm açısından ablası Sinem'in madalyonunun aynısıdır. Ablasına güveni sarsılmış olan Kerem, bu madalyonu ablasına karşı bir koz olarak kullanabileceğini düşünür. Kerem, ablasına madalyonu bulduğunu açıkladığında ablasının madalyonunun boynunda olduğu ortaya çıkar. Sinem, madalyonu açtığında madalyonun içinde kendi öğretmeni Murat Öğretmen'in fotoğrafına rastlar. Murat Öğretmen'e durum anlatılınca madalyonun Murat Öğretmen'in sözlüsü Funda'ya ait olduğu ortaya çıkar:

“Murat Öğretmen içerideydi. “Günaydın öğretmenim.” dedi ablam. “Bu benim kardeşim size bir şey göstermek istiyor.”

Ona kolyeyi gösterince, “Bu ne?” der gibi yüzüme bakıp kaşlarını çattı. O zaman balığın kuyruğuna ablamdan öğrendiğim gibi kaydırıp kapağını açtım.

“Bu sizin fotoğrafınız değil mi?”

Fotoğrafı görünce bir anda kıpkırmızı oldu. Gözleri büyüdü, ağzı şaşkın bir ifadeyle açıldı. Balerin gibi ayaklarının ucunda yükselsem kocaman açtığı ağzından neredeyse küçük dilini görebilirdim. “Nereden buldun bunu?”

Yanıtımızı beklemeden kolyeyi elimden çekip aldı, sonra ablamla beni kolumuzdan tutup dışarıya sürükledi.

Bahçeye çıkınca ablama dönüp “Söyle bakalım Sinem.” dedi. “Bu kolyenin sizde ne işi var?” Doğrusu daha sevecen bir karşılama bekliyordum, azarlar gibi konuşması ve sert tavrı beni şaşırtmıştı.

Ablam, çekingen bir tavırla, “Kardeşim kolyeyi yerde bulmuş öğretmenim.” dedi. Murat Öğretmen o zaman bana döndü, ateş püsküren gözlerini üzerime dikti.

“Anlat bakalım.”

Ona eski evin bodrumundan söz ettim. Bana inanmadığı çok açıktı ama kaşlarını çatıp ablama, “Kardeşin doğru mu söylüyor Sinem?” diye sorarken sesi epey kaygılıydı.

“Elbette.” dedi ablam içtenlikle. “Kardeşim yalan söylemez.” “Yani çok gerekmedikçe.” diye geçirdim içimden.

Murat Öğretmen'in yüzündeki kırmızılık birden kızıla döndü. Elleri titremeye başladı. Yüzü iyice asıldı. Bir süre konuşmadan kolyeye üzgün üzgün baktı. Ne diyeceğini bilemiyor gibiydi.

“Bu kolye Funda'nın.” dedi sonunda, zor duyulur bir sesle. “Ona ben armağan etmiştim.” (s. 49-65)

#### 5.4. Karakterlerin Geliştirilmesi

**Tablo 4. Karakterlerin geliştirilmesi ile ilgili betimsel değerler**

Karakter Gelişimi	Sıklık	Yüzde
Davranış ve Eylemlerle Geliştirilme	292	24,25
Konuşma Yoluyla Geliştirilme	314	26,07
Fiziksel Özellikler Yoluyla Geliştirilme	58	4,82
Diğer Karakterlerin Yorumuyla Geliştirilme	358	29,74
Yazarın Yorumuyla Geliştirilme	182	15,12
<b>Toplam</b>	<b>1204</b>	<b>100</b>

Tablo 4'te karakterlerin geliştirilmesi ile ilgili betimsel değerlere yer verilmektedir. Buna göre toplam 1204 kez karakter geliştirilmesinin kullanıldığı görülmektedir. Karakter geliştirilmeleri en çok görülenden en az görülene doğru; diğer karakterlerin yorumuyla geliştirilme (%29,74), konuşma yoluyla geliştirilme (%26,07), davranışlarla ve eylemlerle geliştirilme (%24,25), yazarın yorumuyla geliştirilme (%15,12) ve fiziksel özellikler yoluyla geliştirilme (%4,82) biçiminde sıralanmaktadır.

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

Gökten Uzaylı Düştü romanının Hexonya bölümünde Hex'in karakter özelliği yazarın yorumuyla geliştirilir:

“Hex'in annesi yoktu... Annesi, adına yeni bir harf alamadan henüz dört harfliyen

ölmüştü. 500 yaşına kadar yaşayabilen ortalama bir Hexonyalıya göre çok genç... Herkes onun annesinin öldüğünü anlayabilirdi çünkü yalnızca annesini doğumda kaybetmiş olan çocuklara isim olarak ülkelerinin ilk hecesi verilebilirdi” (s. 25).

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

**Tablo 5.** *Yapıtlarda yer alan devingen-durağan karakterler ile ilgili betimsel değerler*

Karakter Özellikleri	Sıklık	Yüzde
Devingen Karakterler	30	51,73
Durağan Karakterler	28	48,27
<b>Toplam</b>	<b>58</b>	<b>100</b>

Tablo 5’te yapıtlarda yer alan devingen-durağan karakterler ile ilgili betimsel değerlere yer verilmektedir. Buna göre yapıtlarda devingen karakterlerin (%51,73) durağan karakterlere (%48,27) göre daha çok yeğlendiği anlaşılmaktadır.

Aşağıda Tablo 5’te yer alan ulamla ilgili kesitlere yer verilmiştir:

Esrarengiz Duman romanında Pelin, devingen karakter özelliğiyle okurun karşısına çıkmaktadır. Pelin, romanın başında olumsuz duyguların kıskacında, duygudaşıktan uzak bir görünüm çizer. Romanın sonunda ise olumlu duyguları özümseyen, duygudaşlık kurabilen bir karakter olarak karşımıza çıkar.

Pelin’in, olumsuz duyguların kıskacında olduğu ve bu olumsuz duyguların davranışlarına yansımaları, romanın başında söylediği şu sözlerle açığa çıkar:

“Evet aylardır büyümemiş gibiyim. Doğrusu ya “gibi” edatı bile eksik anlattı sefil hâlimi... Şöyle demeliyim: Kesinlikle aylardır hiç büyüdüm!  
Bu konudaki düşüncelerimi kimseyle paylaşamadım; anlamadığım, çözemediğim bir şeyin nesini anlatabilirdim ki! Üzülüyorum... Geleceğim için kaygılıyım... Korkuyorum...” (s. 13)

Pelin, gösterdiği olumsuz davranışların arkadaşları üzerinde nasıl bir etki bıraktığını, arkadaşı Merve’nin ağzından dinler:

“Bazen herkese çok kötü davranıyorsun. Her şeyi eleştiriyorsun. Sinirli ve huysuzsun. Ayrıca çok kırıcı oluyorsun. Ne zaman nasıl tepki vereceğini bilmediğimiz için yanında dikkatli konuşuyoruz ve...  
Merve Pelin’in hışmından korkarcasına durdu, devam edip etmeme konusunda karar vermek için arkadaşının yüzüne baktı” (s. 105).

Ailesiyle Çin’e giden Pelin, duygularını denetleme ve büyüme sorununu ailesinin de desteğiyle uzun uğraşlar sonucunda çözer. Ailesinin maddi sıkıntılarına rağmen kendisi için yaptıklarının ayırdına varır ve ailesiyle duygudaşlık kurar:

“-Son zamanlarda kendi sorunlarıma öylesine odaklanmışım ki bunca yıl sizin neler yaşadığınızı fark etmemişim.  
Oturduğu koltuktan kalkıp annesinin boynuna sarıldı.  
Esin Hanım çok uzun zamandır kızı ile böyle kucaklaşmadıklarını düşündü. Ona ne zaman sevgi gösterisinde bulunmaya kalkışsa hep geri püskürtülürdü” (s. 166).

Olumlu duyguların gücünü Lei’nin desteğiyle kavrayan Pelin, artık değiştiğini ve devingenlikle doğru yaşam sürecini şu sözlerle dile getirir:

“Ben artık yeni bir insanım.” dedi Pelin sessizce (s. 183).

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

**Tablo 6.** *Yapıtlarda yer alan açık-kapalı karakterler ile ilgili betimsel değerler*

Karakter Özellikleri	Sıklık	Yüzde
Açık Karakterler	119	25,16
Kapalı Karakterler	354	74,84
<b>Toplam</b>	<b>473</b>	<b>100</b>

Tablo 6’da yapıtlarda yer alan açık-kapalı karakterler ile ilgili betimsel değerlere yer verilmektedir. Buna göre yapıtlarda kapalı karakterlerin (%74,84) açık karakterlere (%25,16) göre daha çok yeğlendiği anlaşılmaktadır.

Ada; ailesi, çevresi, ilgileri vb. birçok açıdan okura tanıtılır:

“Geçen yıla kadar okul çıkışında servisle anneannelere gidip orada beklerdim. Artık on yaşında ve beşinci sınıftaydım. Bizimkiler işten dönene kadar evde bir iki saat yalnız kalabilecek kadar büyümüşüm. Kendi anahtarım ve cep telefonum vardı. Onlar gelene kadar bir şeyler yer, ödevlerimi yapardım. Tabii ki kapı çalsa bile kesinlikle açmayacaktım. Eve kimseyi çağırmayacaktım. Kibritle oynamayacak, ocağı yakmayacaktım. Dışarı çıkmama talimatı vardı ama biraz düşününce bu evde geçerli olmayacağını kabul ettiler. Çevresi taş duvarla örülü güzel bir bahçemiz vardı. Zaten bahçeli diye taşınmamış mıydık bu eve?” (s.41)

Odamdaki Hayalet romanında, arka planda kalıp dar bir rol üstlenen birçok kapalı karakter yer almaktadır. Söz konusu romanda okur, “Ceren, Yağmur, Ada’nın Annesi, Ada’nın Babası, Mustafa’nın Annesi, Mustafa’nın Babası, Yağmur, Yağmur’un Annesi, Rehber Öğretmen Ayşen Hanım, Nöbetçi Öğretmen, Matematik Öğretmeni, Dersi Bölünen Öğretmen, Argun Öğretmen, Yasemin Öğretmen, 5/C Sınıfı Öğrencileri, İki Polis, Nurettin Dede, Erol Dede, Şenay Nine, Kantinci İlyas Bey, Sacide Hanım,” adındaki kapalı (geliştirilmemiş) karakterlerle karşılaşır. Ceren ve Yağmur özlem duyulan kişilikleriyle, Ada’nın Annesi, Ada’nın Babası ve Mustafa’nın Annesi sorumluluk sahibi ve dürüst kişilikleriyle, Mustafa’nın Babası sorumsuzluğuyla, Yağmur konukseverliğiyle, Yağmur’un Annesi ve Dersi Bölünen Öğretmen azarlayıcı kişilikleriyle, Rehber Öğretmen Ayşen Hanım uzmanlığıyla, Nöbetçi Öğretmen ve İki Polis görev bilinçleriyle, Matematik Öğretmeni besteciliğiyle, Argun Öğretmen kitap ve müze sevgisiyle, Yasemin Öğretmen notlarının kıtlığıyla, 5/C Sınıfı Öğrencileri patırtıcılıklarıyla, Nurettin Dede inatçılığıyla, Erol Dede zekiliğiyle ve inatçılığıyla, Şenay Nine bilgeliğiyle, Kantinci İlyas Bey ile eşi Sacide Hanım kabalıklarıyla ve suç işlemekten çekinmeyen kişilikleriyle okura tanıtılmaktadır.

### 5.7. Yapıtlarda Yer Alan Açık ve Örtük İletiler

**Tablo 7.** *Yapıtlarda yer alan açık ve örtük iletiler ile ilgili betimsel değerler*

İletiler	Sıklık	Yüzde
Açık İletiler	289	26,10
Örtük İletiler	818	73,90
<b>Toplam</b>	<b>1107</b>	<b>100</b>

Tablo 7’de yapıtlarda yer alan iletilerle ilgili betimsel değerlere yer verilmektedir. Buna göre yapıtlarda örtük iletilerin (73,90) açık iletilere (26,10) göre daha çok yeğlendiği anlaşılmaktadır.

Aşağıda yapıtlarda yer alan açık ileti ile ilgili kesite yer verilmiştir:

Sihirbazın Kuyruğu romanının Tehlikeli Planlar bölümünde, hayvan sevgisiyle ilgili ileti veteriner olmak isteyen kahramanın konuşturulması yoluyla sunulur: “Hayvanları çok seviyorum ve onları iyileştirmek istiyorum” (s. 88).

Örtük iletiye yer verilen kesit şu biçimdedir:

Süs Delisi romanının Fosfor mu? O da ne? bölümünde Mete ve Tuna’nın konuşmasında örtük biçimde sunulan ileti, “Kitap okumak yaşamı güzelleştirir.” biçiminde açık bir yargıya dönüştürülebilir:

“Saate baktım, epey geç olmuştu. İçimden inşallah yatmamıştır, diye geçirip Tuna’nın cep telefonunu çaldırdım. Neyse ki uyanıktı, hemen açtı.  
-Okuduğum maceranın son sayfalarındaydım, bırakamadım. Ya sen niye ayaktasın hâlâ?  
-Bugün okulda olanlara canım çok sıkıldı uyuyamadım” (s. 68-69).

### 5.8. Yapıtlarda Yer Alan Yabancı Sözcükler

**Tablo 8.** *Yapıtlarda yer alan yabancı sözcükler ile ilgili betimsel değerler*

Yabancı Sözcüklerin Yer Aldığı Yapıtlar	Sıklık	Yüzde
---	--------	-------



Abur Cubur Canavarı	3	7,69
Esrarengiz Duman	4	10,25
Evlere Sığmayan Macera	2	5,12
Hexonya Gezegeni 1: Gökten Uzaylı Düştü	2	5,12
Hexonya Gezegeni 2: İmdaat! Uzaylı Yağıyor	0	0
Hexonya Gezegeni 3: Çılgın Uzaylılar Geldi	0	0
Kırmızı Arabanın Hayaleti	2	5,12
Kim Demiş Yaramazım Diye	4	10,25
Odamdaki Hayalet	1	2,56
Sihirbazın Kuyruğu	2	5,12
Süper Çocuklar 1: Renk Delisi	0	0
Süper Çocuklar 2: Ses Delisi	0	0
Süper Çocuklar 3: Koku Delisi	0	0
Süper Çocuklar 4: Süs Delisi	2	5,12
Süper Gazeteciler 1	2	5,12
Süper Gazeteciler 2: Parktaki Esrar	4	10,25
Süper Gazeteciler 3: Likörlü Çikolata	2	5,12
Süper Gazeteciler 4: Belalı Davetiye	4	10,25
Süper Gazeteciler 5: Son Baskı	4	10,25
Zombili Mombili Roman	1	2,56
<b>Toplam</b>	<b>39</b>	<b>100</b>

Tablo 8’de yapıtlarda yer alan yabancı sözcüklerle ilgili betimsel değerlere yer verilmektedir. Buna göre yapıtlarda 39 yabancı sözcüğün yer aldığı görülmektedir. Esrarengiz Duman (%10,25), Parktaki Esrar (%10,25), Belalı Davetiye (%10,25) ve Son Baskı (%10,25) romanlarında yabancı sözcüklerin daha çok yer aldığı anlaşılmaktadır.

Aşağıda, yapıtlarda yer alan yabancı sözcüklere ilişkin kesite yer verilmiştir:

Evlere Sığmayan Macera romanının Kiralık Ev Buluyoruz bölümünde Kerem’in ev tutma düşü kurarken kurduğu tümcede Türkçe karşılığı “sözleşme” olan “kontrat” sözcüğü kullanılmaktadır:

“Ev sahibiyle konuşup kontratı imzaladık mı, hoop hepsi bu kadar, daire bizim olacaktı” (s. 23).

### 5.9. Yapıtlarda Yer Alan Benzetme Sanatı

**Tablo 9. Yapıtlarda yer alan benzetme sanatı ile ilgili betimsel değerler**

Benzetme Sanatının Yer Aldığı Yapıtlar	Sıklık	Yüzde
Abur Cubur Canavarı	71	3,39
Esrarengiz Duman	160	7,64
Evlere Sığmayan Macera	67	3,20
Hexonya Gezegeni 1: Gökten Uzaylı Düştü	39	1,86
Hexonya Gezegeni 2: İmdaat! Uzaylı Yağıyor	63	3,01
Hexonya Gezegeni 3: Çılgın Uzaylılar Geldi	101	4,82
Kırmızı Arabanın Hayaleti	182	8,69
Kim Demiş Yaramazım Diye	55	2,62
Odamdaki Hayalet	78	3,72
Sihirbazın Kuyruğu	64	3,05
Süper Çocuklar 1: Renk Delisi	42	2,00
Süper Çocuklar 2: Ses Delisi	51	2,43
Süper Çocuklar 3: Koku Delisi	62	2,96
Süper Çocuklar 4: Süs Delisi	40	1,91
Süper Gazeteciler 1	151	7,21
Süper Gazeteciler 2: Parktaki Esrar	158	7,55
Süper Gazeteciler 3: Likörlü Çikolata	148	7,07
Süper Gazeteciler 4: Belalı Davetiye	165	7,88
Süper Gazeteciler 5: Son Baskı	156	7,45
Zombili Mombili Roman	239	11,42

<b>Toplam</b>	<b>2092</b>	<b>100</b>
---------------	-------------	------------

Tablo 9’da yapıtlarda yer alan benzetme sanatı ile ilgili betimsel değerlere yer verilmektedir. Tabloya göre benzetme sanatının toplam 2092 kez kullanıldığı görülmektedir. Zombili Mombili Roman eserinde (11,42) diğer yapıtlara göre benzetme sanatının daha çok yer aldığı anlaşılmaktadır.

Aşağıda, yapıtlarda kullanılan benzetme sanatına ilişkin kesitlere yer verilmiştir: Son Baskı romanında benzetme sanatıyla ilgili kesitler şunlardır:

“Bahar Hanım yarattığı depremin farkında keyifle kapıya doğru yürürken Seher Hanım kurşun ağırlığıyla koltuğuna çöktü” (s. 20).

“Bankayı gerçekten bedava para dağıtan hayır kurumu sanıyordu anlaşılan” (s. 108).

### 5.10. Yapıtlarda Yer Alan Deyimler

**Tablo 10. Yapıtlarda yer alan deyimler ile ilgili betimsel değerler**

<b>Deyimlerin Yer Aldığı Yapıtlar</b>	<b>Sıklık</b>	<b>Yüzde</b>
Abur Cubur Canavarı	312	3,64
Esrarengiz Duman	510	5,96
Evlere Sığmayan Macera	136	1,59
Hexonya Gezegeni 1: Gökten Uzaylı Düştü	158	1,84
Hexonya Gezegeni 2: İmdaat! Uzaylı Yağıyor	201	2,35
Hexonya Gezegeni 3: Çılgın Uzaylılar Geldi	293	3,42
Kırmızı Arabanın Hayaleti	688	8,04
Kim Demiş Yaramazım Diye	275	3,21
Odamdaki Hayalet	269	3,14
Sihirbazın Kuyruğu	318	3,71
Süper Çocuklar 1: Renk Delisi	153	1,78
Süper Çocuklar 2: Ses Delisi	204	2,38
Süper Çocuklar 3: Koku Delisi	177	2,07
Süper Çocuklar 4: Süs Delisi	211	2,46
Süper Gazeteciler 1	689	8,05
Süper Gazeteciler 2: Parktaki Esrar	793	9,27
Süper Gazeteciler 3: Likörlü Çikolata	759	8,87
Süper Gazeteciler 4: Belalı Davetiye	836	9,77
Süper Gazeteciler 5: Son Baskı	814	9,52
Zombili Mombili Roman	754	8,81
<b>Toplam</b>	<b>8550</b>	<b>100</b>

Tablo 10’da yapıtlarda yer alan deyimlerle ilgili betimsel değerlere yer verilmektedir. Buna göre yapıtlarda toplam 8550 deyim kullanıldığı görülmektedir. Belalı Davetiye (%9,77) romanında diğer yapıtlara göre deyimlerin daha çok yer aldığı anlaşılmaktadır.

Aşağıda yapıtlarda kullanılan deyimlere ilişkin kesitlere yer verilmiştir: Belalı Davetiye romanında yer alan deyimlerle ilgili kesitler şunlardır:

“Kayıtlardan şıp diye alırım bütün bilgileri” (s. 183).

“Ne yazık ki yok, dedi adam” (s. 184).

### 5.11. Yapıtlarda Yer Alan Atasözleri

**Tablo 11. Yapıtlarda yer alan atasözleri ile ilgili betimsel değerler**

<b>Atasözlerinin Yer Aldığı Yapıtlar</b>	<b>Sıklık</b>	<b>Yüzde</b>
Abur Cubur Canavarı	2	12,50
Esrarengiz Duman	0	0
Evlere Sığmayan Macera	0	0
Hexonya Gezegeni 1: Gökten Uzaylı Düştü	0	0
Hexonya Gezegeni 2: İmdaat! Uzaylı Yağıyor	0	0

Hexonya Gezegeni 3: Çılgın Uzaylılar Geldi	0	0
Kırmızı Arabanın Hayaleti	2	12,50
Kim Demiş Yaramazım Diye	0	0
Odamdaki Hayalet	1	6,25
Sihirbazın Kuyruğu	0	0
Süper Çocuklar 1: Renk Delisi	1	6,25
Süper Çocuklar 2: Ses Delisi	1	6,25
Süper Çocuklar 3: Koku Delisi	0	0
Süper Çocuklar 4: Süs Delisi	0	0
Süper Gazeteciler 1	2	12,50
Süper Gazeteciler 2: Parktaki Esrar	1	6,25
Süper Gazeteciler 3: Likörlü Çikolata	0	0
Süper Gazeteciler 4: Belalı Davetiye	3	18,75
Süper Gazeteciler 5: Son Baskı	2	12,50
Zombili Mombili Roman	1	6,25
<b>Toplam</b>	<b>16</b>	<b>100</b>

Tablo 11’de yapıtlarda yer alan atasözleri ile ilgili betimsel değerlere yer verilmektedir. Buna göre yapıtlarda 16 atasözü yer aldığı görülmektedir. Belalı Davetiye (%18,75) romanında diğer yapıtlara göre atasözlerinin daha çok yer aldığı anlaşılmaktadır.

Aşağıda yapıtlarda yer alan atasözlerine ilişkin kesitlere yer verilmiştir:

“ ‘Kes sesini. Yerin kulağı vardır. Patron duyarsa hepimizi gebertir’ ” (Parktaki Esrar, s. 149). “Yolcu yolunda gerek, diye düşündü” (Kırmızı Arabanın Hayaleti, s. 44).

## 5.12. Yapıtlarda Yer Alan Betimlemeler

**Tablo 12.** *Yapıtlarda yer alan betimlemeler ile ilgili betimsel değerler*

Betimlemelerin Yer Aldığı Yapıtlar	Sıklık	Yüzde
Abur Cubur Canavarı	23	7,16
Esrarengiz Duman	32	9,96
Evlere Sığmayan Macera	11	3,42
Hexonya Gezegeni 1: Gökten Uzaylı Düştü	13	4,04
Hexonya Gezegeni 2: İmdaat! Uzaylı Yağıyor	12	3,73
Hexonya Gezegeni 3: Çılgın Uzaylılar Geldi	16	4,98
Kırmızı Arabanın Hayaleti	29	13,33
Kim Demiş Yaramazım Diye	12	3,73
Odamdaki Hayalet	19	6,66
Sihirbazın Kuyruğu	11	3,42
Süper Çocuklar 1: Renk Delisi	8	2,49
Süper Çocuklar 2: Ses Delisi	6	1,86
Süper Çocuklar 3: Koku Delisi	8	2,49
Süper Çocuklar 4: Süs Delisi	10	3,11
Süper Gazeteciler 1	17	13,33
Süper Gazeteciler 2: Parktaki Esrar	19	6,66
Süper Gazeteciler 3: Likörlü Çikolata	17	5,29
Süper Gazeteciler 4: Belalı Davetiye	17	5,29
Süper Gazeteciler 5: Son Baskı	14	13,33
Zombili Mombili Roman	27	6,66
<b>Toplam</b>	<b>321</b>	<b>100</b>

Tablo 12’de yapıtlarda yer alan betimlemelerle ilgili betimsel değerlere yer verilmektedir. Buna göre yapıtlarda toplam 321 betimleme yer aldığı görülmektedir. Kırmızı Arabanın Hayaleti (%13,33) romanında diğer yapıtlara göre betimlemelerin daha çok yer aldığı anlaşılmaktadır.

Aşağıda yapıtlarda yer alan betimlemelerle ilgili kesite yer verilmiştir:

Evlere Sığmayan Macera romanının Funda Nerede? bölümünde Funda’nın anne ve babası

betimlenir:

“İkisi de berbat görünüyordu. Kadının gözleri kıpkırmızıydı. Saçları kabarik ve dağınıktı. Öyle ki kafasına sivri bir şapka geçirip eline de bir süpürge sopası alsa korkunç bir cadı olduğuna yemin edebilirdim. Dikenli ses tonuna, kanlı gözlerinden etrafa saçtığı kıvılcımlara bakılacak olursa epeyce de sinirliydi. Tıpkı annemin bütün gece hiç uyuyamadığını söylediği bazı sabahlarda olduğu gibi... Adam ise kirli sakalı ve kolu dirseğine kadar sıvanmış buruşuk gömleğiyle gençlere özenmiş olmalıydı ama bu hâliyle hiç de yakışıklı sayılmazdı” (s.73).

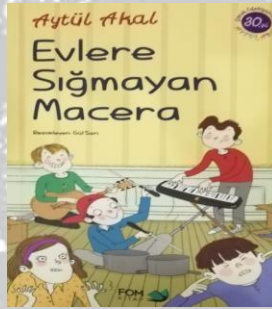
### 5.13. Kapak Resmi ile Konusu Örtüşen ve Örtüşmeyen Yapıtlar

**Tablo 13.** Yapıtlarda kullanılan kapak resimlerinin konu ile örtüşmesi ile ilgili betimsel değerler

Kapak Resmi ile Konunun Örtüşme Durumu	Sıklık	Yüzde
Kapak Resmi ve Konusu Örtüşen Yapıtlar	17	85
Kapak Resmi ve Konusu Örtüşmeyen Yapıtlar	3	15
<b>Toplam</b>	<b>20</b>	<b>100</b>

Tablo 13’te yapıtlarda kullanılan kapak resimlerinin konu ile örtüşmesi ile ilgili betimsel değerlere yer verilmektedir. Buna göre kapak resmi ve konusu örtüşen yapıtların (%85) kapak resmi ve konusu örtüşmeyen yapıtlardan (%15) daha çok olduğu anlaşılmaktadır.

Aşağıda yapıtlarda kullanılan kapak resimleriyle ilgili kesite yer verilmiştir:



Resim 1. *Evlere sığmayan macera* romanının ön kapak resmi

Evlere Sığmayan Macera romanında Kerem, Arda ve Emre gönüllerince müzik yapmak istemektedir. Fakat bu tutkuları için kendi evlerinde uygun ortamları yoktur. Komşuları da bu durumdan rahatsız duymaktadır. Üç arkadaş söz konusu duruma çözüm amacıyla yeni bir eve çıkmak ister.

Kapak resminde, müzik yapan üç çocuğun resmedildiği görülmektedir. Müzik yaparken yaşadıkları sevinç yüzlerine yansımaktadır. Buna karşın müzik yapmalarından rahatsız olan yetişkinlere de yer verilmektedir. Yetişkinlerin yaşadığı rahatsızlık da etkin biçimde resmedilmektedir. Konudaki devingenlik kapak resmine yansımaktadır. Kapak resmi sözü edilen konuyla örtüşmektedir.

### 5.14. Anlatıları Somutlayabilen ve Somutlayamayan Resimler

**Tablo 14.** Yapıtlarda kullanılan resimlerinin anlatıları somutlaması ile ilgili betimsel değerler

Kapak Resmi ile Konunun Örtüşme Durumu	Sıklık	Yüzde
Anlatıları Somutlayabilen Resimler	593	93,68
Anlatıları Somutlayamayan Resimler	40	6,32
<b>Toplam</b>	<b>633</b>	<b>100</b>

Tablo 14’te yapıtlarda kullanılan resimlerin anlatıları somutlaması ile ilgili betimsel değerlere yer verilmektedir. Buna göre anlatıları somutlayabilen resimlerin (%93,68), anlatıları somutlayamayan resimlerden (%6,32) daha çok olduğu anlaşılmaktadır.

Aşağıda yapıtlarda kullanılan resimlerin anlatıları somutlaması ile ilgili kesitlere yer verilmiştir:



Resim 2. Sersemleşmiş görevliler ve çocuklar (Sihirbazın Kuyruğu, s. 64-65)

Resim 3'te müdürün odasından çıkan görevliler ve o sırada dosyaları karıştıran çocuklar resmedilmektedir. Görevliler, sersemlediklerinden çocukların orada olduğunun ayırdaya varamamaktadırlar. Görevlilerin sersemliği, çocukların gerginliği yüzlerine yansımaktadır. Bu resim, ilgili olduğu anlatıyı etkin biçimde somutlamaktadır.

### 5.15. Doğru Konumlandırılmış ve Doğru Konumlandırılmamış Resimler

**Tablo 15.** Yapıtlarda kullanılan resimlerinin kullanıldığı yer ile ilgili betimsel değerler

Kapak Resmî ile Konunun Örtüşme Durumu	Sıklık	Yüzde
Doğru Konumlandırılmış Resimler	541	85,46
Doğru Konumlandırılmamış Resimler	92	14,54
<b>Toplam</b>	<b>633</b>	<b>100</b>

Tablo 15'te yapıtlarda kullanılan resimlerin kullanıldığı yer ile ilgili betimsel değerlere yer verilmektedir. Buna göre doğru konumlandırılmış resimlerin (%85,46) doğru konumlandırılmamış resimlerden (14,54) daha çok olduğu anlaşılmaktadır.

Aşağıda yapıtlarda kullanılan resimlerin kullanıldığı yer ile ilgili kesite yer verilmiştir:



Resim 3. Ada'nın babası odayı terk ederken (Odamdaki Hayalet, s. 48-49)

Ada'nın artık korkmadığını söylemesi üzerine Ada'nın babası kızının odasını terk eder. Fakat söz konusu resim ve anlatı aynı sayfada veya yüzde konumlandırılmamaktadır.

### Tartışma ve Sonuç

Aytül Akal'ın romanlarını çocuk yazının temel ilkeleri açısından incelemeyi amaçlayan bu araştırmadan elde edilen bulgulardan biri, Aytül Akal'ın romanlarında konu bakımından en çok aile ve arkadaşlık ilişkilerine değinildiği yönündedir. Araştırma sonucunda en az değinilen konuların ise çocuk gelin sorunu ve cumhuriyet tarihi olduğu bulgulanmıştır. Akıncı da (2019) Aytül Akal'ın yapıtlarını incelediği araştırmasında sevgi değerine bağlı aile birliğine önem verme tutumuna diğer başlıklardan daha çok değer verildiğini saptamıştır. Alanyazındaki diğer araştırmalarda da (Adıgüzel, 1999; Cabadan, 2012; Çelebi, 2018; Gümü, 2017; Hamzadayı ve Çetinkaya, 2012; Kemaneci, 2019; Korkut, 2012; Rahımzadehasl, 2019; Senek, 2018) Aytül Akal'ın yapıtlarında aile ve arkadaşlık ilişkilerinin ön planda

yer aldığı görülmektedir. Bu araştırmadan elde edilen veriler ve alanyazındaki diğer araştırmalar birlikte düşünüldüğünde; Aytül Akal'ın aile ve arkadaşlık ilişkilerini öncelediği, bu durumun çocuk okurun bilişsel, duyuşsal ve toplumsal gelişimini olumlu yönde etkilediği, çocuk okurun yapıtlar aracılığıyla aile ve arkadaşlık ilişkilerini daha yakından tanıma fırsatı elde edeceği söylenebilir.

Bu araştırmadan elde edilen diğer bir bulgu, Aytül Akal'ın romanlarında konuyu yapılandıran öğelerden çatışma türleriyle ilgili en çok kişi-kişi çatışmasına yer verildiği yönündedir. Araştırma sonucunda en az yer verilen çatışma türünün ise kişi-doğa çatışması olduğu bulgulanmıştır. Erkmen ve Kaya da (2017) Akal'ın yapıtlarını incelediği araştırmasında kişi-kişi çatışmasına diğer çatışma türlerine göre daha çok yer verildiğini saptamıştır. Solak ise (2012) Akal'ın Babam Duymasın adlı öyküsünü incelediği araştırmasında kişi-toplum çatışmasının öncelendiğini saptamıştır. Bu araştırmadan elde edilen veriler ve alanyazındaki diğer araştırmalar birlikte düşünüldüğünde; Aytül Akal'ın yapıtlarında kişi-kişi çatışması öncelikli olmak üzere- farklı çatışma türlerini yeğlediği, yer verilen nitelikli çatışmaların çocuk okurun ilgisini çekeceği ve çocuk okuru karakterler ile sağlıklı özdeşim kurmaya yönelteceği söylenebilir.

Bu araştırmadan elde edilen bir diğer bulgu, Aytül Akal'ın romanlarının konunun yapılandırılmasını zayıflatan öğelerden abartılmış merak ve rastlantısallık öğelerini içerdiği yönündedir. Dumanlı Kadızade ve Önder ise (2016) Aytül Akal'ın yapıtlarını incelediği araştırmasında, incelenen yapıtların tamamında abartılmış merak ve rastlantısallık öğelerinin yer aldığını saptamıştır. Bu veriler ışığında; Aytül Akal'ın yapıtlarının konunun yapılandırılmasını zayıflatan öğelerden abartılmış merak ve rastlantısallık öğelerini içerdiği, bu durumun çocuk okurun yapıt ile bildirişimini olumsuz yönde etkilediği, abartılmış merak ve rastlantısallık öğelerinin yapıtları akıcılıktan ve inandırıcılıktan uzaklaştıracağı, çocuk okur ile yapıt arasındaki bağın zayıflamasına yol açacağı söylenebilir.

Bu araştırmadan elde edilen bir diğer bulgu, Aytül Akal'ın romanlarında, karakterlerin en çok diğer karakterlerin yorumuyla geliştirildiği yönündedir. Araştırma sonucunda karakterlerin en az fiziksel özellikler yoluyla geliştirildiği bulgulanmıştır. Alanyazındaki araştırmalara bakıldığında Aytül Akal'ın yapıtlarında yer alan karakterlerin geliştirilme sıklıklarına yer veren araştırmaya rastlanmamıştır. Bu veriler ışığında; Aytül Akal'ın romanlarında çocuk okurun gelişim evrelerine göre farklı karakter geliştirme yollarını yoğun biçimde kullandığı, bu durumun çocuk okurun yapıtlardaki karakterleri farklı yönleriyle yakından tanımasına katkı sağlayacağı, çocuk okurun yapıtlar aracılığıyla çeşitli yönlerden geliştirilmiş nitelikli karakterlerle tanışma fırsatı elde edeceği söylenebilir.

Bu araştırmadan elde edilen bulgulardan bir diğeri, Aytül Akal'ın romanlarında -başkışilerin karakter özellikleri açısından- devingen karakterlere, durağan karakterlere göre daha çok yer verildiği yönündedir. Alanyazındaki araştırmalarda da (Bayram, 2021; Hamzadayı ve Çetinkaya, 2012) Aytül Akal'ın yapıtlarında başkışilerin çoğunlukla devingen karakter özelliği gösterdiği saptanmıştır. Bu araştırmadan elde edilen veriler ve alanyazındaki diğer araştırmalar birlikte düşünüldüğünde; Aytül Akal'ın yapıtlarında başkışiler açısından devingen karakter kullanımını öncelediği, bu durumun çocuk gerçekliğine daha uygun olduğu, çocuk okurun yapıtlar aracılığıyla sağlıklı özdeşim kurabileceği, yaşadıkları zorluklarla ve güzelliklerle yaşam gerçekliğini yansıtan, iyi geliştirilmiş devingen karakterlerle tanışma fırsatı elde edeceği, tanıştığı nitelikli karakterlerin de çocuk okurun kişilik gelişimini olumlu yönde etkileyeceği söylenebilir.

Bu araştırmadan elde edilen bulgularının bir diğeri, Aytül Akal'ın romanlarında kapalı karakterlere, açık karakterlere göre daha çok yer verildiği yönündedir. Araştırma sonucunda başkışilerin daha çok açık karakter özelliği gösterirken yan kişilerin kapalı karakter özelliği gösterdiği bulgulanmıştır. Bayram da (2021) Aytül Akal'ın yapıtlarını incelediği araştırmasında kapalı karakterlere açık karakterlere daha çok yer verildiğini, başkışilerin daha çok açık karakter özelliği gösterirken yan kişilerin kapalı karakter özelliği gösterdiğini saptamıştır. Hamzadayı ve Çetinkaya (2012) Akal'ın Oğlum Neredesin ve Kızım Neredesin adlı yapıtlarını incelediği araştırmasında yapıtlardaki başkışinin açık karakter özelliği gösterdiğini saptamıştır. Bu araştırmadan elde edilen veriler ve alanyazındaki diğer araştırmalar birlikte düşünüldüğünde; Aytül Akal'ın yapıtlarında başkışiler açısından açık karakterlerin, yan kişilerin açısından ise kapalı karakterlerin kullanımını öncelediği, bu durumun çocuk okura yan kişilerin yardımıyla temel kişiyi her yönüyle tanıma olanağı sağladığı, çocuk okurun yapıtın temel kişisiyle özdeşim kurmasını kolaylaştırdığı söylenebilir.

Bu araştırmanın bir diğer bulgusu, Aytül Akal'ın romanlarında örtük iletilere, açık iletilere göre daha çok yer verildiği yönündedir. Tekin de (2019) Aytül Akal'ın yapıtlarını incelediği araştırmasında örtük iletilere, açık iletilere göre daha çok yer verildiğini saptamıştır. Alanyazındaki diğer araştırmalarda da (Aktaş, 2012; Çelebi, 2018; Doğanemur, 2019; Erkmən ve Kaya, 2017; Fırat, 2020; Gümüş, 2017) Hamzadayı ve Çetinkaya, 2013; Kemaneci, 2019; Mocan, 2012; Rahımzadehasl, 2019) Aytül Akal'ın yapıtlarında örtük iletilerin ön planda yer aldığı görülmektedir. Bu araştırmadan elde edilen veriler ve alanyazındaki diğer araştırmalar birlikte düşünüldüğünde; Aytül Akal'ın örtük iletilerin kullanımını öncelendiği, bu durumun anlatının niteliğini artırdığı, çocuk okurun anlatıyı içselleştirmesini kolaylaştırdığı, didaktiklikten ve dayatmacılıktan uzak söz konusu yapıtlar aracılığıyla yapıt ile çocuk okur arasında güçlü bir bağ oluşturacağı söylenebilir.

Bu araştırmanın diğer bir bulgusu, Aytül Akal'ın Esrarengiz Duman, Kim Demiş Yaramazım Diye, Süper Gazeteciler 2: Parktaki Esrar, Süper Gazeteciler 4: Belalı Davetiye ve Süper Gazeteciler 5: Son Baskı adlı romanlarında Türkçeye henüz yerleşmemiş yabancı sözcüklere diğer romanlarına göre daha çok yer verildiği yönündedir. Araştırma sonucunda Aytül Akal'ın çoğu romanında Türkçeye henüz yerleşmemiş yabancı sözcüklere yer verildiği saptanırken bazı romanlarında Türkçeye henüz yerleşmemiş yabancı sözcüklere yer verilmediği bulgulanmıştır. Alanyazındaki araştırmalara bakıldığında; Rahımzadehasl (2019) Aytül Akal'ın yapıtlarını incelediği araştırmasında Aytül Akal'ın yapıtlarının Türkçeye henüz yerleşmemiş yabancı sözcüklerden arınık olduğunu saptamıştır. Tekin (2018) teknolojik gelişim ve kültürel etkileşimin etkisiyle günlük yaşamda kullanılmaya başlanan Türkçeye henüz yerleşmemiş bazı yabancı sözcüklere Akal'ın yapıtlarında yer verildiğini saptarken Yılmaz (2018) Akal'ın yapıtlarında yabancı dil kullanımının olumsuzluk oluşturacak düzeyde oldukça yoğun olduğunu saptamıştır. Ayrıca Ay (2021) Aytül Akal'ın Süper Gazeteciler 1 ve Süper Gazeteciler 2: Parktaki Esrar adlı romanlarını incelediği araştırmasında, Süper Gazeteciler 1 romanında Türkçeye henüz yerleşmemiş yabancı sözcüklere yer verilmediğini, Süper Gazeteciler 2: Parktaki Esrar romanında ise Türkçeye henüz yerleşmemiş yabancı sözcüklere yer verildiğini saptamıştır. Bu araştırmadan elde edilen veriler ve alanyazındaki diğer araştırmalar birlikte düşünüldüğünde; Akal'ın bazı yapıtlarında Türkçeye henüz yerleşmemiş yabancı sözcükleri kullanmayı yeğlediği bazı yapıtlarında ise Türkçeye henüz yerleşmemiş yabancı sözcüklerden arınık bir anlatımı yeğlediği görülmektedir. Türkçe karşılıkları dururken yabancı sözcüklerin yeğlenmesinin çocuk okurun ana diliyle etkileşim sürecinde olumsuzluk doğuracağı, Türkçeye henüz yerleşmemiş yabancı sözcüklerden arınık yapıtların ise çocuk okurun ana diliyle etkileşim sürecine olumlu katkı sağlayacağı, çocuk okurun metni alımlamasını kolaylaştıracağı söylenebilir.

Bu araştırmadan elde edilen başka bir bulgu, Aytül Akal'ın Zombili Mombili Roman adlı romanında benzetme sanatına diğer romanlarına göre daha çok yer verildiği yönündedir. Araştırma sonucunda benzetme sanatına en az Aytül Akal'ın Hexonya Gezegeni 1: Gökten Uzaylı Düştü adlı romanında yer verildiği bulgulanmıştır. Bu farkın oluşmasında, Aytül Akal'ın romanlarının oylumunun etkisinin de göz önünde bulundurulması gerekmektedir. Alanyazına bakıldığında ise Yılmaz (2018) Aytül Akal'ın yapıtlarını incelediği araştırmasında söz sanatlarının kullanımına değer verildiğini saptamıştır. Bu araştırmadan elde edilen veriler ve alanyazındaki diğer araştırmalar birlikte düşünüldüğünde; Aytül Akal'ın yapıtlarında benzetme sanatına yoğun olarak verildiği, bu durumun çocuk okurun ilgisini çekeceği, anlatının niteliğini ve etkileyiciliğini artıracığı söylenebilir.

Bu araştırmadan elde edilen bir başka bulgu, Aytül Akal'ın Süper Gazeteciler 4: Belalı Davetiye adlı romanında deyimlere diğer romanlarına göre daha çok yer verildiği yönündedir. Araştırma sonucunda deyimlere en az Aytül Akal'ın Evlere Sığmayan Macera adlı romanında yer verildiği bulgulanmıştır. Bu farkın oluşmasında Aytül Akal'ın romanlarının oylumunun etkisinin de göz önünde bulundurulması gerekmektedir. Alanyazına bakıldığında ise Aytül Akal'ın yapıtlarının barındırdığı deyimler açısından varsıl olduğu saptanmıştır (Ay, 2021; Uzuner Yurt, 2016; Yılmaz, 2018). Bu araştırmadan elde edilen veriler ve alanyazındaki diğer araştırmalar birlikte düşünüldüğünde; Aytül Akal'ın yapıtlarında deyimleri yoğun biçimde kullandığı, bu durumun çocuk okurun ilgisini çekeceği, dil gelişimine olumlu katkı sağlayacağı, yapıtlar aracılığıyla dilin varsıllığını yansıtan deyimlerle buluşma fırsatı elde edeceği söylenebilir.

Bu araştırmadan elde edilen bulgulardan bir başkası, Aytül Akal'ın Süper Gazeteciler 4: Belalı Davetiye adlı romanında atasözlerine diğer romanlarına göre daha çok yer verildiği yönündedir.

Araştırma sonucunda Aytül Akal'ın incelenen yirmi romanının yarısında atasözlerine yer verilmediği bulgulanmıştır. Ay da (2021) Aytül Akal'ın yapıtlarını incelediği araştırmasında atasözlerine çok az yer verildiğini saptamıştır. Ayrıca Uzuner Yurt (2016) Aytül Akal'ın Gökyüzünde Balonlar adlı öyküsünü incelediği araştırmasında Aytül Akal'ın söz konusu yapıtının atasözleri açısından yetersiz olduğunu saptamıştır. Bu araştırmadan elde edilen veriler ve alanyazındaki diğer araştırmalar birlikte düşünüldüğünde; Aytül Akal'ın yapıtlarında atasözlerine yeterli ölçüde yer vermediği, bu durumun çocuk okurun ilgisini çekme, söz varlığını varsıllaştırma açısından olumsuz sonuçlar doğuracağı, ayrıca çocuk okurun toplum ekininin varsıllığını yansıtan atasözleriyle buluşma fırsatını kaçırmaya neden olacağı söylenebilir.

Bu araştırmanın başka bir bulgusu, Aytül Akal'ın Esrarengiz Duman adlı romanında betimlemelere diğer romanlarına göre daha çok yer verildiği yönündedir. Araştırma sonucunda betimlemelere en az Aytül Akal'ın Süper Çocuklar 2: Ses Delisi adlı romanında yer verildiği bulgulanmıştır. Bu farkın oluşmasında, Aytül Akal'ın romanlarının oylumunun etkisinin de göz önünde bulundurulması gerekmektedir. Alanyazın incelendiğinde ise Aytül Akal'ın yapıtlarında betimlemelerin kullanım sıklığını saptayan araştırmaya rastlanmamıştır. Bu veriler ışığında; Aytül Akal'ın yapıtlarında betimlemeleri dengeli biçimde kullandığı, bu durumun anlatıyı alımlama sürecinde çocuk okuru sıkımdan çocuk okura olumlu katkı sağlayacağı, yapıtlarda kullanılan nitelikli betimlemeler aracılığıyla yapıt ile çocuk okur arasındaki bildirişimin güçleneceği söylenebilir.

Bu araştırmanın bir başka bulgusu, Aytül Akal'ın romanlarında kullanılan kapak resimlerinin çoğunlukla romanların konusu ile örtüştüğü yönündedir. Akıncı (2019) Aytül Akal'ın yapıtlarını incelediği araştırmasında kapak resimlerinin tamamının konu ile örtüştüğünü saptamıştır. Rahımzadehasl (2019) Aytül Akal'ın yapıtlarında kullanılan kapak resimlerinin çocuk yazınının sunu ve istem sistemine uygun biçimde yazıldığını saptamıştır. Demir (2012) ise Aytül Akal'ın yapıtlarında kullanılan kapak resimlerini çocuk okurun sanatsal gelişimine katkısı açısından incelemiştir. İncelemeleri sonucunda bazı kapak resimlerinin çocuk okurun sanatsal gelişimine katkı sağlayabildiğini bazı kapak resimlerinin ise çocuk okurun sanatsal gelişimine katkı sağlayamadığını saptamıştır. Bu araştırmadan elde edilen veriler ve alanyazındaki diğer araştırmalar birlikte düşünüldüğünde; Aytül Akal'ın yapıtlarında kullanılan kapak resimlerinin genellikle yapıtların konusu ile örtüştüğü, bu durumun çocuk okura yapıtın konusu ile ilgili tutarlı ipuçları sağladığı, çocuk okurun merak duygusunu kamçılıyarak çocuk okur ile yapıt arasındaki bağı güçlendirdiği söylenebilir.

Bu araştırmanın öteki bir bulgusu, Aytül Akal'ın romanlarında kullanılan resimlerin romanlardaki anlatıları çoğunlukla somutlayabildiği yönündedir. Akıncı (2019) Aytül Akal'ın yapıtlarını incelediği araştırmasında yapıtlarda kullanılan resimlerin yapıtlardaki anlatıları etkin biçimde somutlayabildiğini saptamıştır. Sürmeli de (2012) Aytül Akal'ın Babamın Sihirli Küresi adlı öyküsünü incelediği araştırmasında yapıtta kullanılan resimlerin yapıtın konusuna uygun olduğunu saptamıştır. Fırat (2020) Aytül Akal'ın Güzel Kitaplarım adlı öyküsünü incelediği araştırmasında kullanılan resimlerin yapıttaki anlatıları büyük oranda somutlayabildiğini, yapıtın içeriğiyle ilgili bazı verileri sezdirebildiğini saptamıştır. Tekin (2018) Aytül Akal'ın yapıtlarında kullanılan resimlerin yapıtların içeriğiyle ilgili kestirimlere olanak sağladığını saptamıştır. Özyer (2012) ise Aytül Akal'ın iki dilli yapıtlarının, diğer yapıtlarına göre anlatıları daha iyi somutladığını saptamıştır. Bu araştırmadan elde edilen veriler ve alanyazındaki diğer araştırmalar birlikte düşünüldüğünde; Aytül Akal'ın yapıtlarında kullanılan resimlerin anlatıları genellikle somutlayabildiği, bu durumun çocuk okurun metni alımlama sürecini olumlu biçimde etkilediği, çocuk okurun yapıtlarda kullanılan nitelikli resimler aracılığıyla estetik duyarlılığını geliştirme fırsatı elde edeceği söylenebilir.

Bu araştırmadan elde edilen öteki bir bulgu, Aytül Akal'ın romanlarında kullanılan resimlerin çoğunlukla doğru konumlandırıldığı yönündedir. Sürmeli (2012) Aytül Akal'ın Babamın Sihirli Küresi adlı öyküsünü incelediği araştırmasında yapıtta kullanılan resimlerin doğru konumlandırıldığını saptamıştır. Alanyazındaki diğer araştırmalarda ise daha çok resim-içerik uyumunun ve resimlerin çocuk okurun sanatsal gelişimine katkısının ön planda tutulduğu görülmektedir (Akıncı, 2019; Demir, 2012; Fırat, 2020; Rahımzadehasl, 2019; Tekin, 2018; Özyer, 2012). Bu veriler ışığında; Aytül Akal'ın yapıtlarında resim kullanımına önem verdiği, yapıtlarda kullanılan resimlerin genellikle doğru konumlandırıldığı, bu durumun, metnin bütünlüğüne ve çocuk okurun metin ile resim arasında bağlantı kurmasına katkı sağladığı, yapıtlarda kullanılan nitelikli resimlerin çocuk okura sanatsal duyarlık



kazandıracığı söylenebilir.

### Öneriler

Aytül Akal'ın yapıtlarındaki konuların çocuk okurun ilgi ve gereksinimine seslendiği görülmüştür. Söz konusu yapıtlar çocuk okura önerilmelidir ve okutulmalıdır.

Abartılmış merak ve rastlantısallık öğeleri, konunun yapılandırılmasını zayıflatırken yapıtın inandırıcılığını kaybetmesine yol açmaktadır. Ayrıca yapıt ile çocuk okur arasındaki bağı zayıflatmaktadır. Yapıtı kurgularken yapıtın söz konusu öğelerden arınık olmasına dikkat edilmelidir.

Aytül Akal'ın yapıtlarında kullanılan iletilerin genellikle örtük iletilerden oluştuğu ve çocuk dil ile düşün evrenine etkin biçimde seslendiği anlaşılmıştır. Çocuk okurun günlük yaşamında da işe koşabileceği söz konusu iletilerin çocuk okurla buluşması sağlanmalıdır.

Aytül Akal'ın yapıtları, dilimize henüz yerleşmemiş yabancı sözcükleri önemli oranda içermektedir. Bu nedenle söz konusu yapıtlar yabancı sözcüklerden arındırılmadır. Öz Türkçenin kullanımı öncelenmelidir.

Aytül Akal'ın yapıtlarında yer alan açık, devingen nitelikli karakterler çocuk okurun özdeşim kurabileceği özellikler taşıdığından çocuk okurun söz konusu karakterlerle buluşması sağlanmalıdır.

Aytül Akal'ın yapıtlarından dilin varsıllığını yansıtan deyimler ve benzetmelere yeterli oranda yer verdiği görülürken atasözlerine yeterince yer vermediği görülmüştür. Yapıtlarda söz konusu öğelerin dengeli kullanımına dikkat edilmelidir.

Aytül Akal'ın yapıtlarında kullanılan resimler, çocuk okurda estetik duyarlık uyandıracak nitelikte olduğundan çocuk okurun söz konusu resimlerle etkileşim kurması sağlanmalıdır.

Aytül Akal'ın yapıtlarının çocuk yazınının temel ilkeleri açısından bütüncül biçimde incelendiği araştırmaların sayıca yetersiz olduğu görülmüştür. Bu bağlamda Aytül Akal'ın yapıtları farklı yöntemler kullanılarak incelenebilir.

### Kaynakça

- Adıgüzel, H.Ö. (1999). Aytül Akal'ın çocuk kitaplarına iç ve dış yapı açısından bakış. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 1(2), 139-144.
- Akıncı, B. (2019). *Değerler eğitimi açısından Aytül Akal'ın çocuk romanlarının incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Ay, M. (2021). *Aytül Akal'ın çocuk romanlarının söz varlığı açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırşehir.
- Bayram, B. (2021). Çocuk yazınında karakter geliştirme bağlamında Aytül Akal'ın masal kitapları. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (23), 1-14. <https://doi.org/10.29000/rumelide.948283>
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz Ş. ve Demirel F. (2014). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (17. baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Çelebi, V. (2018). *Aytül Akal'ın çocuk romanlarının değerler aktarımı açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Doğantemur, E. (2019). *Aytül Akal romanlarında karakter eğitimi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Dumanlı Kadızade, E. ve Esmer, R. (2019). Mavisel Yener'in Çılgınlar Sınıfı seri romanlarında fantastik kurgu. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 12(66), 85-107. <https://dxdoi.org/10.17719/jisr.2019.3562>
- Dumanlı Kadızade, E. ve Önder, B. (2016). Aytül Akal'ın Süper Gazeteciler çocuk serisinde abartılmış merak. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(3),31-49.
- Erkmen, Z. ve Kaya A. İ. (2017). Aytül Akal'ın eserlerinde aile içi çatışma üzerine bir inceleme. *Kesit Akademi Dergisi*, (10), 621-633.

- Fırat, H. (2020). Çocuk edebiyatında antiotoriter anlatım: Aytül Akal'ın Güzel Kitaplarım öyküsü. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*,(19), 177-191. <https://doi.org/10.29000/rumelide.752243>
- Gümüş, S. (2017). *Değerler eğitimi bağlamında Aytül Akal'ın çocuk romanlarının analizi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Hamzadayı, E. ve Çetinkaya G. (2012). *Aytül Akal'da ilişkisel kimlikler ve aile içi iletişim: Oğlum Neredesin, Kızım Neredesin*. Haz. Sedat Sever. (III. Ulusal Çocuk Edebiyatı ve Gençlik Sempozyumu) içinde. (s. 379-386). Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Hamzadayı, E. Çetinkaya, G., ve Bayat, N. (2013). Halikarnas Balıkcısı'nın çocuklara uyarlanan yapıtlarındaki iletilere yönelik bir içerik çözümlemesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7(29),451-457.
- Hamzadayı, E. ve Çetinkaya, G. (2013). Çocuk okurların bilişsel, duyuşsal ve toplumsal gelişimlerdeki işlevleri açısından Aytül Akal'da mizah ögesinin kullanımı. *Turkish Studies*, 8(4), 489-498.
- Kemaneci, E. (2019). *Aytül Akal'ın öykülerinin çocuklara eleştirel düşünme becerisi kazandırması bağlamında incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.
- Özkan, U. (2021). *Eğitim bilimleri araştırmaları için doküman inceleme yöntemi* (4. baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Rahımzadehasl, F. (2019). *Aytül Akal ve Susan Taghdis'in çocuk hikâyeleri üzerine karşılaştırmalı tematik bir inceleme*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Senek, S. (2018). *Aytül Akal'ın masallarının değerler eğitimi açısından incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Akdeniz Üniversitesi, Antalya.
- Sever, S. (2010). *Çocuk ve edebiyat* (5. baskı). İzmir: Tudem Yayınları.
- Sever, S. (2013). Çocuk yazını öğretimi nasıl olmalıdır. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 41-56.
- Sever, S. (2021). *Çocuk ve edebiyat* (11. baskı). İzmir: Tudem Yayınları.
- Tanrıoğen, A. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (3. baskı). Ankara: Anı Yayıncılık. Taşdelen, V. (2005, Ağustos-Eylül). Çocuğu anlayan edebiyat. *Hece*, 104-105, 319-332.
- Tekin, A. (2018). *Aytül Akal'ın çocuk kitaplarının eğitsel iletiler açısından incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Uzuner Yurt, S., (2016). Aytül Akal'ın Gökyüzünde Balonlar adlı öykü kitabının söz varlığı, *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 425-444. <https://doi.org/10.17556/ief.61125>
- Yılmaz, A. (2018). *Değerler eğitimi bağlamında Aytül Akal'ın çocuk romanları*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Nevşehir.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (6. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

### İncelenen Yapıtlar

- Akal, A. (2016). *Zombili mombili roman* (11. baskı). İstanbul: Sev Yayıncılık.
- Akal, A. (2019). *Hexonya gezegeni 1: Gökten uzaylı düştü* (2. baskı). İstanbul: Fom Kitap.
- Akal, A. (2019). *Hexonya gezegeni 2: İmdaat uzaylı yağıyor* (2. baskı). İstanbul: Fom Kitap.
- Akal, A. (2019). *Hexonya gezegeni 3: Çılgın uzaylılar geldi* (1. baskı). İstanbul: Fom Kitap.
- Akal, A. (2020). *Abur Cubur canavarı* (5. baskı). Ankara: Bilgi Yayınevi.
- Akal, A. (2020). *Esrarengiz duman* (6. baskı). İstanbul: Fom Kitap.
- Akal, A. (2020). *Kırmızı arabanın hayaleti* (11. baskı). İzmir: Tudem Yayınları.
- Akal, A. (2020). *Kim demiş yaramazım diye* (1. baskı). İstanbul: Sev Yayıncılık.
- Akal, A. (2020). *Odamdaki hayalet* (2. baskı). Ankara: Bilgi Yayınevi.
- Akal, A. (2020). *Sihirbazın kuyruğu* (2. baskı). İstanbul: Sev Yayıncılık.

- Akal, A. (2020). *Süper çocuklar 3: Koku delisi* (4. baskı). İzmir: Tudem Yayınları.
- Akal, A. (2021). *Evlere sığmayan macera* (1. baskı). İstanbul: Fom Kitap.
- Akal, A. (2021). *Süper çocuklar 1: Renk delisi* (6. baskı). İzmir: Tudem Yayınları.
- Akal, A. (2021). *Süper çocuklar 2: Ses delisi* (5. baskı). İzmir: Tudem Yayınları.
- Akal, A. (2021). *Süper çocuklar 4: Süs delisi* (4. baskı). İzmir: Tudem Yayınları.
- Akal, A. (2021). *Süper gazeteciler 1* (52. baskı). İzmir: Tudem Yayınları.
- Akal, A. (2021). *Süper gazeteciler 2: Parktaki esrar* (35. baskı). İzmir: Tudem Yayınları.
- Akal, A. (2021). *Süper gazeteciler 3: Likörlü çikolata* (23. baskı). İzmir: Tudem Yayınları.
- Akal, A. (2021). *Süper gazeteciler 4: Belalı davetiye* (21. baskı). İzmir: Tudem Yayınları.
- Akal, A. (2021). *Süper gazeteciler 5: Son baskı* (1. baskı). İzmir: Tudem Yayınları.

## STRUCTURED ABSTRACT

### Examining Aytül Akal's Artworks in Terms of Basic Principles of Children's Literature

#### Introduction

The quality of children's literature is of great importance in terms of children's cognitive, affective and social development. Children's literature is "Products that enrich children's emotional and thought worlds with artistic linguistic and visual messages in a life phase that starts from early childhood and includes adolescence, in accordance with their language development and understanding levels, and raises their level of appreciation" (Sever, 2021, p. 17). It is important to approach the child reader according to the mentioned life stage. Parallel to this situation, it is necessary to observe the basic principles of children's literature while creating children's literature.

In children's literature; "There are basic elements such as subject, fiction, character, environment, message, language and expression, and visual stimuli" (Sever, 2013, p.45). In the context of these elements, the author should create his work by considering the needs of the child reader. The aforementioned elements in the work such as subject, fiction and message; the child should appeal to the age level of the reader, to the world of meaning (cümlede anlam net değil). Qualified characters that the child reader can positively identify with in terms of character should be chosen in the works. The language and expression of the works should be structured in the context of the basic principles of children's literature. It is clear that humor has a positive contribution to the cognitive, affective and social development of the child (Hamzadayı & Çetinkaya, 2013). Correctly positioned quality images that will make the child think, entertain while making them think, carry humorous stimuli, embody the narratives will contribute positively to the child's multi-faceted development.

#### Method

This research, which examines Aytül Akal's works in terms of the basic principles of children's literature, is qualitative research and is in a descriptive survey model. Qualitative research can be defined as "research in which data collection techniques such as observation, interview, and document analysis are used and a qualitative process is followed to reveal perceptions and events in a realistic and holistic manner" (Yıldırım & Şimşek, 2008, p. 39).

In qualitative research, observation, interview and document analysis are used as data collection tools. Since the aforementioned research examines Aytül Akal's works according to the basic principles of children's literature, document analysis was applied. "Document analysis includes the analysis of written materials containing information about the phenomenon or phenomena that are aimed to be investigated" (Tanrıoğen, 2012, p.239). The data sources of the research consisted of 20 novels written by Aytül Akal for secondary school readers (Abur Cubur Canavarı, Esrarengiz Duman, Evlere Sığmayan Macera, Hexonya Gezegeni 1: Gökten Uzaylı Düştü, Hexonya Gezegeni 2: İmfaat! Uzaylı Yağıyor, Hexonya Gezegeni 3: Çılgın Uzaylılar Geldi, Kırmızı Arabanın Hayaleti, Kim Demiş Yaramazım Diye, Odamdaki Hayalet, Sihirbazın Kuyruğu, Süper Çocuklar 1: Renk Delisi, Süper Çocuklar 2: Ses Delisi, Süper Çocuklar 3: Koku Delisi, Süper Çocuklar 4: Süs Delisi, Süper Gazeteciler 1, Süper Gazeteciler 2: Parktaki Esrar, Süper Gazeteciler 3: Likörlü Çikolata, Süper Gazeteciler 4: Belalı Davetiye, Süper Gazeteciler 5: Son Baskı, Zombili Mombili Roman).

## Results and Discussion

One of the findings obtained from this research, which aims to examine Aytül Akal's novels in terms of the basic principles of children's writing, is that family and friendship relations are mostly mentioned in Aytül Akal's novels. As a result of the research, it has been found that the least mentioned subjects are the child bride problem and the history of the republic. Akıncı (2019) also found that the attitude of giving importance to family unity based on the value of love is given more value than other titles in the study of Aytül Akal. In other studies in the literature (Adıgüzel, 1999; Cabadan, 2012; Çelebi, 2018; Gümüş, 2017; Hamzadayı and Çetinkaya, 2012; Kemaneci, 2019; Korkut, 2012; Rahımzadehasl, 2019; Senek, 2018) Aytül Akal's works include family and friendship relations are seen to be at the forefront. When the data obtained from this research and other studies in the literature are assessed together, It can be concluded that Aytül Akal prioritizes family and friendship relations, this situation positively affects the cognitive, affective and social development of the child reader, and the child reader will have the opportunity to get to know family and friendship relations more closely through his works.

Another finding of this research is that the cover images used in Aytül Akal's novels mostly overlap with the subject of the novels. Akıncı (2019) analysed Aytül Akal's works and found that all of the cover pictures overlap with the subject. Rahımzadehasl (2019) determined that the cover pictures used in Aytül Akal's works were written in accordance with the presentation and request system of children's writing. Demir (2012), on the other hand, examined the cover pictures used in Aytül Akal's works in terms of their contribution to the artistic development of the child reader. As a result of his examinations, he determined that some cover pictures could contribute to the artistic development of the child reader, while others could not contribute to the artistic development of the child reader. When the data obtained from this research and other studies in the literature are assessed together, It can be concluded that the cover pictures used in Aytül Akal's works generally overlap with the subject of the works, this situation provides the child reader with consistent clues about the subject of the work, stimulates the child reader's sense of curiosity and strengthens the bond between the child reader and the work.

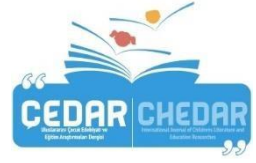


## Uluslararası Çocuk Edebiyatı ve Eğitim Araştırmaları Dergisi

Cilt: 6, Sayı:2, 2023, Sayfa: 22- 39

International Journal of Children's Literature and  
Education Researches

Volume:6, Number:2, 2023, Page: 22- 39



### Çocuk Edebiyatı Eserlerinde Yer Alan Arketiplerin İncelenmesi

Büşra Nur MUSULOĞLU\*

Sağlık Bilimleri Üniversitesi, Türkiye

Esin SEZGİN\*\*

Mudanya Üniversitesi, Türkiye

Geliş Tarihi / Submitted: 20 / 06 / 2023 Kabul Tarihi / Accepted: 05 / 09 / 2023

**Özet:** Arketip sözcüğünü psikoloji literatürüne kazandıran isim Carl Gustav Jung olmuştur. Zaman içerisinde, Jung'un, evrendeki varlıkların miktarı kadar, söylemiyle ifade ettiği arketipler üzerine birçok farklı tanım ve kategori oluşturulmuştur. Çocuk edebiyatı, arketipler için geniş bir çalışma alanı sunmaktadır. Çocuk edebiyatında yer alan edebi eserlerde basit bir dil kullanılmasına karşın yorumlamayla açığa çıkarılacak derin anlamlar bulunmaktadır. Bu çalışmada birçok farklı disiplinin üzerinde çalışmalar yürüttüğü ve son derece önemli görülen arketip kavramına yönelik yayınlanmış olan çalışmalar aracılığıyla çocuk edebiyatında arketip kavramını incelemek amaçlanmıştır. Çalışmada, nitel araştırma yöntemlerinden olan, doküman inceleme yöntemi kullanılmıştır. Veri toplama işlemi DergiPark veri tabanı üzerinden gerçekleştirilmiştir. Çalışma kapsamına 17 makale dahil edilmiştir. Elde edilen veriler doküman analiz yöntemiyle analiz edilmiştir. Arketip kavramını temel alarak çocuk edebiyatı eserlerini inceleyen çalışmaların; edebi eser türlerine, yayın yıllarına, incelemiş oldukları arketiplere, kolektif bilinçdışı kavramına yer verme durumlarına bakılmıştır. Yayınlanan makalelerin edebi türlerinin yalnızca masal ve öykü olduğu görülmüştür. İncelenen 17 makalede yer alan eserlerin 9'unun masal, 8'inin ise öykü olduğu tespit edilmiştir. Konu hakkında en yakın tarihli makalelerin 2022 yılında yayınlandığı ve bunların sayısının 3 olduğu görülmüştür. Bu alanda en fazla makale ise 5 makaleyle, 2021 yılında yayınlanmıştır. 2017, 2016, 2015, 2012, 2011 ve 2010 yıllarında konu hakkında makale yayınlanmamıştır. İncelenen makalelerde toplam 12 farklı çeşit arketipe ulaşılmıştır ve en sık ele alınan arketipin gölge arketipi olduğu tespit edilmiştir. Gölge arketipini sırasıyla, anne, yaşlı bilge, animus, kahraman, anima, persona, yeniden doğuş, baba, self, hilebaz ve asi arketipi takip etmiştir. İncelenen 17 makaleden 15'inde arketiplerin incelenmesinde önemli bir kavram olarak görülen kolektif bilinçdışı kavramı incelenmiş, 2'sinde ise kolektif bilinçdışı kavramı incelenmemiştir. Gelecekte çocuk edebiyatı alanında yapılacak olan çalışmalarda arketip kavramının masal ve öykü türünden farklı edebi türlerde de ele alınarak incelenmesinin literatürde tespit edilen bir eksikliğin giderilmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Gelecekte, çocuk edebiyatı alanında yerli ve yabancı daha fazla edebi eserin incelenmesiyle de literatürdeki çeşitliliğin artırılmasına katkı sunulabilir.

**Anahtar Sözcükler:** Arketip, Kolektif Bilinçdışı, Çocuk Edebiyatı, Masal, Öykü

**Abstract:** It was Carl Gustav Jung who introduced the word archetype to psychology literature. Over time, many different definitions and categories have been created on archetypes, which Jung expressed as the amount number of beings in the universe. Children's literature offers a wide field of study for archetypes. Although simple language is used in literary works in children's literature, there are deep meanings to be revealed through interpretation. This study, it is aimed to examine the concept of archetype in children's literature through the studies published on the concept of archetype, which is considered extremely important and on which many different disciplines carry out studies. The document analysis method, which is one of the qualitative research methods, was used in the study. Data collection was carried out through the DergiPark database. 17 articles were included in the study. The data obtained were analyzed by the document analysis method. The types of literary works, years of publication, the archetypes they examined, and the inclusion of the concept of collective unconscious in the studies examining children's literature works based on the concept of archetype were examined. It was seen that the literary genres of the published articles were only fairy tales and stories. It was determined that 9 of the works in the 17 articles analyzed were fairy tales and 8 were stories. It was observed that the most recent articles on the subject were published in 2022 and the number of these articles was 3. The most articles in this field were published in 2021

\* Yüksek Lisans Öğrencisi, 0000-0001-8173-8282, bmusuloglu@gmail.com

\*\* Doç.Dr., 0000-0002-9772-9855, esinsezgin21@gmail.com

with 5 articles. No articles were published on the subject in 2017, 2016, 2015, 2012, 2011 and 2010. A total of 12 different types of archetypes were reached in the analyzed articles and it was determined that the most frequently discussed archetype was the shadow archetype. The shadow archetype was followed by the archetypes of mother, old sage, animus, hero, anima, persona, rebirth, father, self, trickster and rebel. In 15 of the 17 articles analyzed, the concept of the collective unconscious, which is seen as an important concept in the analysis of archetypes, was examined, while in 2 articles the concept of the collective unconscious was not examined. In future studies to be conducted in the field of children's literature, it is thought that examining the concept of archetype in literary genres other than fairy tales and stories will contribute to the elimination of a deficiency identified in the literature. In the future, more domestic and foreign literary works in the field of children's literature can contribute to increasing the diversity in the literature.

**Keywords:** Archetype, Collective Unconscious, Children's Literature, Fairy Tale, Story

## Giriş

Çocuk edebiyatı, çocukların hayal ve duygu dünyalarına hitap eden sözlü ve yazılı eserlerden meydana gelir (Gubar, 2011; Kanter, 2014). Çocuğun gelişiminde önemli bir yeri olan bu edebiyat türü, 2-6 yaş içine alan ilk çocukluktan, son çocukluk olarak kabul edilen 14 yaşa kadar olan yaşam dönemini kapsar (Balcı, 2012). Roman, öykü, masal, şiir, gezi yazısı ve biyografik eserler çocuk edebiyatında ele alınan başlıca türlerdir (Oğuzkan, 2000). Bu eserler, çocukların gelişim özellikleri göz önünde bulundurularak pedagojik hassasiyetle kaleme alınmalıdır (Sevim, 2020). Çocuk edebiyatının en önemli faydalarından biri çocuklara okuma sevgisi ve alışkanlığı kazandırmasıdır (Tunç, 2021). Yapılan birçok çalışmanın sonuçları, edebi eserler sayesinde çocukların pek çok alanda geliştiğini göstermektedir: Edebi eserler sayesinde çocukların dil gelişimleri hızlanmakta (Pancsofar ve Vernon-Feagans, 2010; Yakup, 2020), yazı yazma ve düşünme becerileri artmakta (Weigel vd., 2006; Fırat, 2013) ve sosyal ve duygusal becerileri gelişmektedir (Phillips vd., 2021). Çocuk edebiyatı, günümüzün yaratıcılığı zedeleyen ve hızla akan dünyasında, çocukların yaratıcılık ve hayal gücü becerilerinin canlı tutulması için korunması gereken önemli bir alandır (Todres, 2015). Çocuk edebiyatı alanında yazılan edebi eserlerde basit bir dil kullanılmasına karşın yorumlamaya açığa çıkarılacak derin anlamlar bulunur (İnce, 2014). Arketipler, edebi eserlerin psikolojik çözümlemesinde karşılaşılan kavramlardan biridir (Jacobi, 2002; Türkan, 2018; Tunç, 2021). Edebi eserlerde sıkça yer bulan arketiplerin varlığı edebiyat çalışmalarıyla en iyi şekilde ortaya çıkarılmaktadır (Moran, 2002; Sivri, 2022).

Arketip kelimesi ilk ve kök temsil anlamına gelen Yunanca kökenli bir kelimedir (Güzel, 2014). Bu sözcüğü psikoloji literatürüne kazandıran isim analitik psikolojinin kurucu ismi Carl Gustav Jung olmuştur (Çinko, 2020; Kavut, 2020). Jung (2003)'a göre yeni doğmuş bir bebeğin zihni John Locke'un iddia ettiği gibi istenilen her şeyin yansıtılarak doldurulabileceği boş bir levha değildir çünkü bireyler doğuştan zihinlerinde ilk imgeler olan arketiplerle dünyaya gelmektedirler. Arketipler, insanlığın ortak mirasını oluşturmada ve uygun durumlarda; sosyal statü, inanç, ulus, coğrafya veya tarihsel zaman farkı göstermeden tüm bireylerde benzer duygu, düşünce ve davranışları açığa çıkarmaktadır (Pietikainen, 1996; Serrican, 2015). Arketiplerin farkına varmak bireylerin kendilerini dünyaya yabancı hissetmemeleri için son derece önemlidir (Jung, 2003). Bilinçdışı simgesel olarak yer edinmiş olan arketiplerin farkında olmayı başaramayan bireyler yaşamla bütünleşmekte zorluk yaşamakta ve bunun bir sonucu olarak acı veren ruhsal sıkıntılarla karşılaşmaktadır (Küçükhemet ve Serarslan, 2020). Yetişkinler için kavranması son derece önemli olan arketip kavramı çocuklar için de son derece önemlidir. Çocuklar, yetişkinler gibi doğuştan getirdikleri arketipler aracılığıyla kendilerini geliştirme kapasitesine sahiptirler (Fakirullahoğlu, 2022). Arketipler, çocukların kendilerini keşfetmelerinin bir parçasıdır (Fordham vd., 2017). Çocuklarla çalışan araştırmacı ve eğitimcilere arketipler zengin bir kaynak sunmaktadır. Çocukların çizimlerini değerlendirme ve yorumlamada arketipler oldukça önemlidir (Green, 2008; Çankırılı, 2011). Oyun terapisi uygulamalarında da arketiplere ve bunlarla oldukça ilişkili olan kolektif bilinçdışı kavramına sıklıkla başvurulmaktadır (Allan ve Levin 1993; Peery, 2002).

Arketipler incelenirken, kişisel ve kolektif bilinçdışı kavramlarıyla sıklıkla karşılaşılmaktadır (Sarıçiçek, 2014). Kişisel bilinçdışı; bireylerin öznel hayatında hatırlanamayan hatıraları, bilinç yüzeyine çıkamamış duyguları ve bilinç düzeyi için henüz yeterli olgunluğa erişememiş olan içerikleri kapsamaktadır (Jung, 2006). Kolektif bilinçdışı ise insanlığın ortak mirası olmasından dolayı evrensel nitelik göstermektedir ve kolektif bilinçdışını meydana getiren şeyler arketiplerdir (Jung, 1991; Jung,

2003; Kavut, 2020). Arketip tanımlamalarının bazıları bizzat Jung tarafından yapılmışken bazı arketip tanımlamaları alanda çalışan farklı isimler tarafından oluşturulmuştur. Arketipler alanında çalışan isimlerden olan Mark ve Pearson (2001), Jung'un çalışmalarından yola çıkarak arketipleri 12 ana kategoriye indirgemeye çalışmıştır. Bu arketipler şunlardır: hükümdar, masum, asi, içimizden biri, kahraman, yardımsever, kâşif, sihirbaz, aşık, yaratıcı, soytarı, bilge ve masum (Eren ve Dal, 2019; Mark ve Pearson, 2001). Jung arketiplerin sayısını "evrendeki varlıkların miktarı kadar" söylemiyle açıklamış olsa da sıklıkla dile getirdiği, açıklamalarda ve detaylandırmalarda bulunduğu bazı arketipler bulunmaktadır. Hall ve Nordby (2006), Jung'un özellikle persona, gölge, self, anima ve animus arketipleri üzerinde durmuş olduğunu ifade etmiştir. Jung'un çok büyük önem atfettiği bu beş arketip, kişiliğin oluşumunda son derece etkindir bu nedenle bu arketiplerin kişilik sistemini oluşturan unsurlar şeklinde ele alınması mümkündür (Geçtan 1998; Kaptan 2018). Bu arketiplerin dışında daha birçok arketip çeşidi Jung ve diğer araştırmacılar tarafından tanımlanmıştır. Anne, baba, yeniden doğuş, puer aeternus ve daha pek çok arketip ismine rastlamak mümkündür.

## **1.1. Başlıca Arketipler**

### **1.1.1. Persona**

Latince kökenli bir kelime olan persona eski çağlarda aktörlerin taktığı maskeleri ifade eden bir sözcüktür. Persona arketipi ismini buradan aldığı için maske arketipi olarak da bilinir (Blomkvist, 2002). Bu arketip bireylerin günlük yaşamda topluma karşı kendilerini yansıttığı biçimdir ve toplum tarafından reddedilmemek, dışlanmamak için sürekli olarak varlığını koruma zorunluluğu bulunmaktadır (Rizakiah, Sili ve Kuncara, 2018). Bu arketip insani ilişkilerin yürütülmesi için zorunludur ve personası gelişmemiş insanlar sosyal ilişkilerde çok fazla sorun yaşamaktadırlar (Uğurlu, 2022). Jung (2003), "Karşıtlar ayırt edilmediği sürece bilinç de olmaz." ifadesini kullanmıştır. Bu doğrultuda persona arketipi bireyin karanlık tarafını yansıtan gölge arketipi için dengeleyici rol üstlenmektedir.

### **1.1.2. Gölge**

Gölge arketipi, insanların dışarıya yansıttıklarında onay ve kabul görmesi mümkün olmayan arzu ve düşüncelerinden oluşur ve çoğu zaman bireyler bu arzu ve düşünceleri kendilerine bile itiraf etmeye zorlanırlar (Meyer, 2003). Birey gölgesinin ne kadar az farkında olursa gölge, karakter üzerinde o kadar hakimiyet kurar ve bu nedenle analitik psikolojide analiz edilen kişinin gölgesiyle yüzleşmesi istenmektedir (Jung, 2010; Snowden, 2013; Akmeşe, 2021). Gölge arketipinin oluşabilmesi için bireyin belli bir bilinç düzeyini aşmış olması gerekmektedir bu nedenle çocuklarda gölge arketipi tam olarak oluşmamıştır (Türkan, 2018).

### **1.1.3. Self**

Self arketipi, ben ve kendilik arketipi olarak da isimlendirilmektedir ve temelde bireyin bilinç düzeyinde kendi kişiliğinin farkına varmasını yansıtmaktadır (Şenocak ve Doğan, 2020). Diğer arketiplerin bilinç düzeyinde farkına varılmasında da self arketipi kilit bir rol oynamaktadır (Şenocak ve Doğan, 2020; Özcan, 2021). Çocuklarda henüz bilinç ve bilinçdışı ayrışması gerçekleşmediği için self arketipine rastlanmaz (Karagözlü, 2011).

### **1.1.4. Anima ve Animus**

Anima arketipi erkeklerin içlerinde barındırdıkları kadınsı yönleri, animus arketipi ise kadınların içlerinde barındırdıkları erkeksi yönleri yansıtmaktadır. Arketip sistemi içerisinde farklı cinsiyetteki bireylerle kurulan ilişkiler yaşama uyum gösterme noktasında önemli görülmektedir. Bu iki arketipin etkisi, farklı cinsiyetteki bireylerle olan günlük ilişkilerden eş seçimine kadar geniş bir alanda görülmektedir (Akmeşe, 2021; Özcan, 2021). Erkek çocukları için anne, anima arketipinin; kız çocukları için ise baba, animus arketipinin taşıyıcısı ve temsilcisidir (Fordham, 1994; Yılmaz, 2012).

### **1.1.5. Anne ve Baba**

Jung'un en sık ele aldığı arketiplerden biri olan anne arketipi, bireylerde çoğunlukla somut görünüm olarak anneye duyulan sevgi olarak açığa çıkmaktadır ve annelik kavramının içeriğini dolduran tüm anlam ve tanımlamalar anne arketipinin de özünü inşa etmektedir (Jung, 2003; Kabalcı, 2019). Anne arketipi kız ve erkek çocuklarda farklı şekilde ortaya çıkar; kız çocukları için anne, bilinçli bir yaşamın

temsiliyken erkek çocukları için anne, bilinçdışının gizemli temsillerinden oluşan bir varlıktır (Korucu, 2019). Anne arketipinin taşıdığı niteliklerin çocuğun ruhsal gelişimi için çok önemlidir (Stevens, 1999). Baba arketipi çoğunlukla koruyan, cesaretli, cezalandırıcı, yasa koyan olarak simgeleştirilirken anne arketipi daha çok yaşam, tabiat, tanrıça gibi simgelerle yansıtılmaktadır (Şahin, 2010; Uygur ve Mungan, 2021).

### **1.1.6. Yeniden Doğuş**

Yeniden doğuş arketipi, reenkarnasyon gibi psişik bir anlamı çağırıyor olsa da analitik psikolojide daha çok bireyin özsel dönüşümünün gerçekleştiği bilinçdışı süreci yansıtmaktadır (Korucu, 2019; Önder, 2019). Bu arketip, edebi eserlerde, özellikle de romanlarda sıklıkla yer bulmaktadır (Brodersen ve Glock, 2016; Korucu, 2019).

### **1.1.7. Puer Aeternus**

Puer Aeternus arketipi, Jung'un çocuk arketipi tanımları içerisinde yer alır. İsmi mitolojik bir karakterden alan bu arketip, ebedi ve bitmeyen çocukluk dönemini temsil eder (Jung, 2015). Bu arketipin görüldüğü bireyler yaşamlarında bitmeyen bir anne arayışı içerisinde ve kendilerini güvende hissettikleri çocukluk çizgisinde kalma eğilimi gösterirler (Kozanoğlu, 2020). Bu arketipin yaşamı üzerinde baskın olduğu bireyler konfor alanından ayrılmayı göze alamama sonucunda var olan potansiyelleri kullanamadan yaşamlarını tüketirler (Çinko, 2020).

## **2. Araştırmanın Önemi ve Amacı**

Bu araştırmanın amacı birçok farklı disiplinin üzerinde çalışmalar yürüttüğü ve son derece önemli görülen arketip kavramına yönelik yayınlanmış olan çalışmalar aracılığıyla çocuk edebiyatında arketip kavramının incelenmesini sağlamaktır.

## **3. Araştırma Problemleri**

Araştırmada arketip kavramıyla ilgili Türkiye'de yayınlanmış olan makalelerden yola çıkılarak aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

Arketip kavramıyla ilgili Türkiye'de çocuk edebiyatı alanında yayınlanmış olan makalelerin:

- İncelenen/ Ele alınan edebi eser türüne göre dağılımı nasıldır?
- Yayın yılına göre dağılımı ve değişimi nasıldır?
- Tespit edilen arketip çeşitlerine göre dağılımı nasıldır?
- "Kolektif bilinçdışı" kavramına yer verilip verilmemiş olma durumuna göre dağılımı nasıldır?

## **4. Yöntem**

### **4.1. Araştırmanın Türü**

Bu araştırmada doküman inceleme yöntemi kullanılmıştır. Doküman inceleme yöntemi, yazılı belgelerin sistematik olarak incelendiği çalışmalarda kullanılır (Wach, 2013). Bu yöntem basılı ve elektronik tüm belgeleri incelemek için kullanılabilir ve çoğunlukla diğer araştırma yöntemlerini desteklemek için kullanılsa da bağımsız bir yöntem olarak da tercih edilebilir (Kıral, 2020). Doküman inceleme yönteminde veri toplama yerine veri seçimi yapmak esastır (Bowen, 2009). Forster (2006)'a göre doküman inceleme yöntemi beş adımdan oluşmaktadır: Dokümanlara erişme, dokümanların orijinalliklerini kontrol etme, dokümanları anlama, dokümanları analiz etme ve dokümanlardan elde edilen analizleri kullanma. Bu araştırmada doküman inceleme yönteminin aşamalarına uygun olarak öncelikle DergiPark veri tabanından verilere ulaşılmış, makalelerin orijinalliklerinin kontrolü sağlanmış, makalelerin içerikleri detaylıca incelenmiş, yapılan incelemeler kategorilere ayrılarak sınıflandırılmış ve son olarak da elde edilen bulguların dağılımı sunulmuş ve yorumlanarak tartışılmıştır.

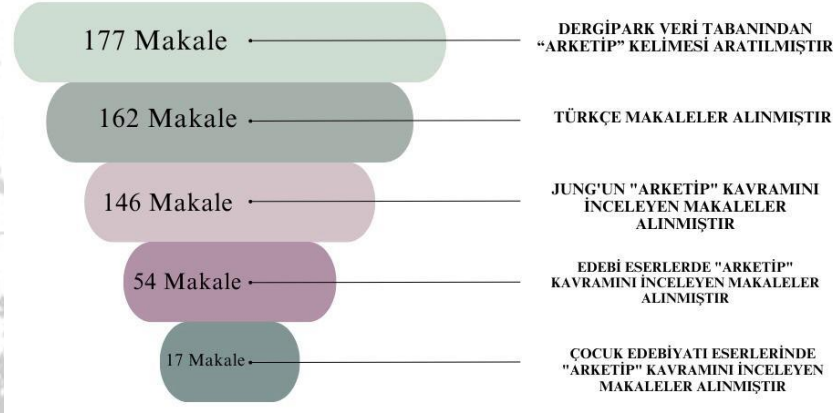
### **4.2. Veri Kaynakları, Veri Toplama Süreci ve Verilerin Analizi**

Araştırma sonucunda elde edilen veriler doküman analiz yöntemiyle analiz edilmiştir. Doküman analizinde belirli bir amaca dönük olarak bulunan, okunan ve not alınan çalışmaların değerlendirmesi yapılır (Karasar, 2005). Bu yöntem nitel araştırma yapan araştırmacılar için oldukça önemli bir



yöntemdir (Hoepfl, 1997).

### Grafik 1. DergiPark Veri Tabanından İncelenen Makalelere Erişim Aşamaları



Bu çalışmanın veri toplama aşamasında öncelikle DergiPark veri tabanından “arketip” kelimesi aratılmıştır. Veri tabanı üzerinden arama yapılırken herhangi bir tarih sınırlandırmasına gidilmemiş, araştırma yapılan tarihten itibaren DeriPark veri tabanı üzerinden erişilebilen tüm makaleler incelenerek elemeye tabi tutulmuştur. DergiPark veri tabanında, 19 Şubat 2023 tarihinde “arketip” kelimesi aratıldığında toplam 177 makaleye ulaşılmıştır. Erişilen makalelerden yalnızca Türkçe olarak yayınlanan ve Jung’un temellendirdiği arketip kavramını esas alan çocuk edebiyatı inceleme çalışmaları kapsama dahil edilmiştir. Bu kriterlerin dışında kalan çalışmalar, kapsam dışı bırakılarak çalışmaya dahil edilmemiştir. Yapılan dahil etme ve çıkarma işlemleri sonucunda bu çalışma kapsamına 17 makale alınmıştır. Çalışmanın kapsamına dahil edilen makaleler tablolastırılarak sunulmuştur:

**Tablo 1.** Arketip Kavramına Yönelik Yapılan Çalışmaların Yazar ve Çalışma Adına Göre Sıralanması

SIRA NO	YAZARLAR	MAKALENİN ADI
1	Nusret Yılmaz	Ömer Seyfettin’in “Yalnız Efe” Adlı Öyküsündeki Arketip(sel İmge)ler
2	Bekir İnce	Jung’un Arketip Teorisi ve Toplumsal Histerinin Edebiyatta Dışa Vurumu: “Prensi Olmayan Masal Kitabı”
3	Fatih Ege	Campbell’in Monomit ve Jung’un Arketip Kavramları Bağlamında “Trak-Trak Kabakçığım” Masalının İncelenmesi
4	Hatice Kübra Uygur, Hayriye Sema Mungan	Mardin’den Derlenen Keloğlan Masalına Arketipsel Bir Yaklaşım
5	Seval Kasımoğlu	Türk Masallarında Anne Motifinin Psikanalitik Çözümlemesi
6	Nedim Bakırcı	“Hocanın Aklı” Adlı Masalın Sembolik Çözümlemesi
7	Fatih Ege, Levent Toksöz	Momotaro Masalı Örneğinde Japon Kültüründe Kolektif Bilinçdışı Unsurlar
8	Cansu Daşdemir	Erler Karısına Koca Olmaya Giden Keloğlan Masalı Üzerine Arketipsel Bir Çözümleme
9	Selen Kipmen	“Vasalisa” Masalında Arketipler ve Semboller
10	Aynur Koçak, Işıl Karatek	Bilgelik’in Tacını Takan Alp Salur Kazan
11	Veysel Şahin	Dede Korkut Hikayelerinde İyilik İmgesinin Görüntü Seviyeleri
12	Vedi Aşkaroğlu	Dede Korkut Hikayelerinden Dirse Han Oğlu Buğaç Han Anlatısı Üzerine Simgesel / Arketipsel Bir Çözümleme
13	Mehmet Emin Bars	Deli Dumrul Anlatısının Arketipsel Sembolizm Bakımından Çözümlemesi
14	Hüseyin Kürşat Türkan	“Altın Bülbül” Masalının Jung’un Arketipsel Sembolizm Kuramı Bağlamında İncelenmesi
15	Meryem Erdoğan	Dede Korkut Hikâyelerinden Kanlı Koca Oğlu Kan Turalı Hikâyesinin Arketipsel Sembolizm Açısından Çözümlemesi
16	Özlem Özen, Deren Gülsever	Peter Pan ve Çocuk Hırsız Eserlerinde Anne Kompleksi
17	Seval Kasımoğlu	Yaşlı Bilge Adam Arketipinin Bir Örneği Olarak Tütü

İncelenen tüm makalelerin edebi eserlerde tespit etmiş oldukları arketipler çalışma için hazırlanan word dosyasına kaydedildikten sonra araştırmacı yanlış değerlendirmeleri önlemek için oluşturduğu dosyayı dikkate alarak tüm makaleleri tekrar inceleyerek verilerin güvenilirliğini artırmaya çalışmıştır. Ardından araştırmacılar, makalelerden elde edilen bulguları birbirlerinden bağımsız olarak tekrardan inceleyerek gerekli değerlendirme ve kontrolleri sağlamıştır. Bu adımdan sonra araştırmacılar kendi bireysel değerlendirmelerini karşılaştırmıştır ve bunun sonucunda veriler üzerinde fikir birliğine varmışlardır.

Bu çalışmanın verileri DergiPark veri tabanı üzerinden 19 Şubat 2023 tarihinde alınmıştır. Bu durumda çalışma 19 Şubat 2023 tarihine kadar DergiPark veri tabanı üzerinden erişimi sağlanan çalışmalarla sınırlı olacaktır.

Çalışmalarda incelenen masallara bakıldığında: “Trak- Trak Kabakçığım”, Gagavuz Türklerinin anlatılarında geçen bir masal olduğu görülür. Bu masal içerisinde mitolojik ve arketipsel incelemelere imkân sunan birçok unsur taşımaktadır (Ege, 2020). Kasımoğlu (2022)’nin Türk Masallarını incelediği çalışmada hangi masalları inceleme kapsamına aldığı belirtilmemiştir. Türk Masalları incelenerek genel çerçevede bir arketipsel inceleme sunulmuştur. “Hocanın Aklı” masalı, birçok benzer metni bulunan bir masaldır. Bakırcı (2021), “Hocanın Aklı” masalını incelediği çalışmada masalın Kocaeli, Gölcük’te derlenen versiyonunu esas alarak arketipsel inceleme gerçekleştirmiştir. “Momotaro” masalı, Japonya’da oldukça popüler olan ve Japon kültüründen birçok öge taşıyan bir masaldır. Bu masalın da birçok eş metni olsa da genel olarak metinler ana motifleriyle birbirlerine oldukça fazla benzerlik göstermektedir (Ege ve Toksöz, 2021). Uygur ve Mungan (2021)’in Keloğlan Masalı’nı arketipsel yaklaşımla inceledikleri çalışmada Keloğlan Masalının Mardin, Artuklu ilçesinden derlenmiş versiyonu esas alınmıştır. Keloğlan, Türk masallarında keskin zekâsı, muzip karakteri ve kurnazlığı ile bilinen ve Türk anlatılarında önemli yer tutan bir masal tiplemesidir. Daşdemir (2019), Keloğlan Masalı’nı incelediği makalesinde “Erler Karısına Koca Olmaya Giden Keloğlan” masalını esas almıştır. “Vasalisa”, anonim bir Rus masalıdır. Bu masalda masalın kahramanı olan Vasalisa’nın başından geçenler ele alınır (Kipmen, 2020). “Altın Bülbül” masalı, Nedim Bakırcı’nın “Niğde Masalları” eserinde yer alan masallardan biridir (Türkan, 2022). “Tuti” ise, doğu edebiyatının en önemli masallarından biridir. Didaktik yönü ağır basan bu masalda eğlendirerek öğretme amaçlanır (Kasımoğlu, 2022).

Çalışmalarda incelenen hikayelere bakıldığında: “Yalnız Efe”, Ömer Seyfettin tarafından bir halk öyküsünden ilham alınarak kaleme alınan bir eserdir. Eserde, babasının haksız yere öldürülmesinin intikamını almak isteyen Kezban’ın dağa çıkıp kahramana dönüşmesi konu edilir (Yılmaz, 2019). Ömer Seyfettin, Birinci Dünya Savaşı’nın çalkantılı döneminde hissettiği hüznü duygulardan bir kaçış olarak yazdığı bu kahramanlık temalı öyküye yönelmiştir (Alangu, 2010). Bu eser 6-12 yaş grubuna yönelik olarak sunulmaktadır ([https://www.kitapyurdu.com/kitap/yalnizefeilkogretim/73415.html&manufacture\\_r\\_id=790](https://www.kitapyurdu.com/kitap/yalnizefeilkogretim/73415.html&manufacture_r_id=790)). “Prensi Olmayan Masal”, Fatih Erdoğan tarafından kaleme alınan ve 6. sınıf Türkçe ders kitaplarında öğrencilere sunulan bir hikayedir. Birçok fantastik öğeyle kurgulanmış öyküde, birbirinden bağımsız gibi görünen iki farklı öykü tek bir öykü gibi girişik bir hale sokularak okuyucuya sunulmaktadır (İnce, 2014). “Peter Pan” 1904 yılında J. M. Barrie tarafından kaleme alınan bir eserdir. Kitabın baş karakteri Peter Pan, annesi tarafından terk edilmiş bir çocuktur. Peter Pan, uçabilen bir hikâye karakteridir. Anlatı boyunca Peter’in hem küçük ve sevimli oluşu hem de karanlık bir tarafının olduğu görülmektedir (Özen ve Gülsever, 2021). “Dede Korkut” hikayeleri, Türk kültürünün söz ve yazıyla gelecek kuşaklara aktarılmış en güzel örneklerindedir (Şahin, 2010). Koçak ve Tekgül (2020), “Dede Korkut” hikayelerinden biri olan “Bilgelğin Tacını Takan Alp Salur Kazan” hikayesini incelemişlerdir. Aşkaroğlu (2013), “Dede Korkut” hikayelerinden olan “Dirse Han Oğlu Buğaç Han”ı incelemiştir. Bars (2018), “Dede Korkut” hikayelerinden “Deli Dumrul”u arketipsel bağlamda incelemiştir. Erdoğan (2020) ise, “Dede Korkut” hikayelerinden “Kanlı Koca Oğlu Kan Turalı”yı incelemiştir.

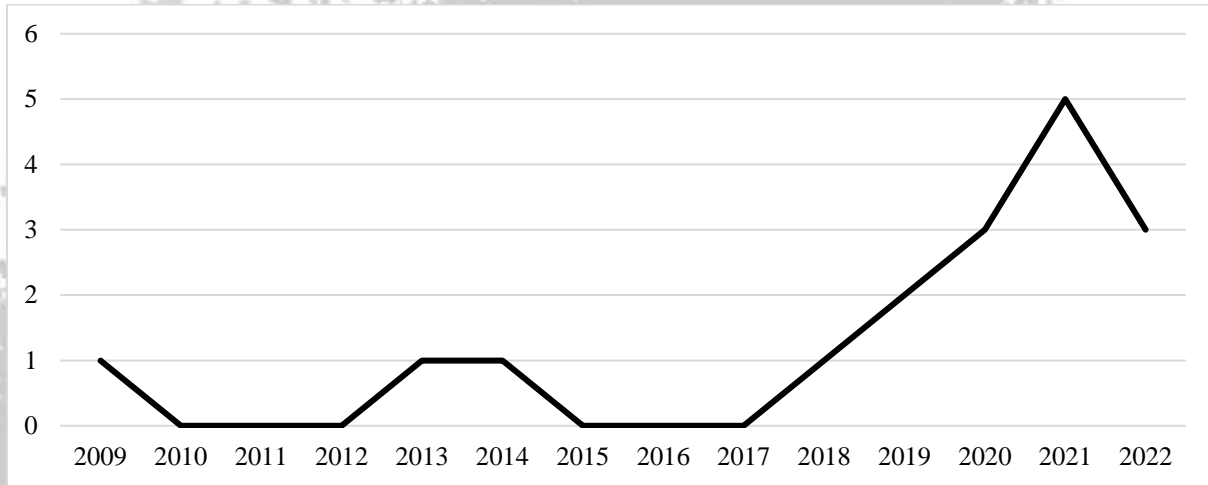
## 5. Bulgular

Bu bölümde arketip kavramını temel alarak çocuk edebiyatı eserlerini inceleyen çalışmaların, edebi eser türüne, yayın yıllarına, eserlerde tespit etmiş oldukları arketiplere, kolektif bilinçdışı kavramına değinip değinmediklerine göre incelenmesi sonucunda ulaşılan bulgulara yer verilmiştir.

**Tablo 2.** Arketip Kavramı Kapsamında Makalelerde İncelenen Eserler Türlerinin Frekans Değerleri

İncelenen Eserin Türü	<i>f</i>
Masal	9
Öykü	8
<b>Toplam</b>	<b>17</b>

Tablo 2’de incelenen eserlerin türlerinin frekans dağılımı görülmektedir. Makalelerde incelenen edebi türler yalnızca masal ve öykü olmuştur. İncelenen 17 makalede yer alan eserlerin 9’unun masal, 8’inin ise öykü olduğu belirlenmiştir.

**Grafik 2.** İncelenen Makalelerin Yayın Yıllarına Göre Dağılımı

Grafik 2’de çocuk edebiyatı alanında yazılmış makalelerin yıllara göre dağılımı gösterilmiştir. Grafik incelendiğinde ulaşılan en eski tarihli çalışmanın 2009 yılına ait olduğu görülmektedir. 2009 yılında konu hakkında 1 makale yayınlanmıştır. En yakın tarihli makalelerin 2022 yılında yayınlandığı ve bunların sayısının 3 olduğu görülmüştür. Bu alanda en fazla makale ise 5 makaleyle 2021 yılında yayınlanmıştır. 2020 yılında 3, 2019 yılında 2 makale bulunmaktadır. 2018, 2014 ve 2013 yıllarında bir makale yayınlanmış, 2017, 2016, 2015, 2012, 2011 ve 2010 yıllarında konu hakkında makale yayınlanmamıştır.

**Tablo 3.** Makalelerde İncelenen Eserler ve Eserlerde Tespit Edilen Arketipler

İncelenen Eserler	Tespit Edilen Arketipler	İncelenen Eserler	Tespit Edilen Arketipler
<b>Yalnız Efe</b>	- Animus - Anne - Gölge - Hilebaz - Kahraman - Self (Kendilik) - Yeniden Doğuş - Yaşlı Bilge (Yüce Kişi)	<b>Dede Korkut (Bilgeğin Tacını Takan Alp Salur Kazan)</b>	- Anima - Animus - Anne - Gölge - Kahraman - Persona - Self (Kendilik) - Yaşlı Bilge (Yüce Kişi)
<b>Prensi Olmayan Masal</b>	- Anima - Animus - Gölge	<b>Dede Korkut</b>	- Anne - Baba - Yaşlı Bilge (Yüce Kişi)
<b>Trak-Trak Kabakçıgım</b>	- Gölge - Kahraman - Yaşlı Bilge (Yüce Kişi) - Yeniden Doğuş	<b>Dede Korkut (Dirse Han Oğlu Buğaç Han)</b>	- Animus - Anne - Gölge - Kahraman - Yaşlı Bilge (Yüce Kişi)
<b>Keloğlan</b>	- Anima - Animus	<b>Deli Dumrul</b>	- Anima - Animus

	- Baba		- Anne
	- Gölge		- Asi
	- Hilebaz		- Baba
	- Kahraman		- Gölge
	- Persona		- Hilebaz
	- Yaşlı Bilge (Yüce Kişi)		- Kahraman
	- Yeniden Doğuş		- Persona
			- Self (Kendilik)
			- Yaşlı Bilge (Yüce Kişi)
<b>Türk Masalları</b>	- Anne	<b>Peter Pan</b>	- Anne
<b>Erler Karısına Koca Olmaya Giden Keloğlan</b>	- Anima	<b>Momotaro</b>	- Anima
	- Anne		- Animus
	- Gölge		- Anne
	- Persona		- Baba
	- Self (Kendilik)		- Gölge
	- Yeniden Doğuş		- Kahraman
<b>Dede Korkut (Kanlı Koca Oğlu Kan Turalı)</b>	- Anima	<b>Altın Bülbül</b>	- Anima
	- Animus		- Animus
	- Anne		- Anne
	- Gölge		- Baba
	- Kahraman		- Gölge
	- Persona		- Persona
	- Yaşlı Bilge (Yüce Kişi)		- Yaşlı Bilge (Yüce Kişi)
	- Yeniden Doğuş		
<b>Vasalisa</b>	- Anne	<b>Tutiname</b>	- Gölge
	- Gölge		- Yaşlı Bilge (Yüce Kişi)
	- Persona		
	- Yaşlı Bilge (Yüce Kişi)		
<b>Hocanın Aklı</b>	- Gölge		

Tablo 3'te çocuk edebiyatı alanında incelenen makalelerde yer alan eserler ve bu eserlerde tespit edilen arketipler yer almaktadır. Eserlerde tespit edilen arketiplerin frekans değerleri Tablo 4'te sunulmuştur.

**Tablo 4.** Makalelerde İncelenen Çocuk Edebiyatı Eserlerinde Tespit Edilen Arketiplerin Frekans Değerleri

Arketipler	f	Arketipler	f
Gölge	14	Persona	7
Anne	12	Yeniden Doğuş	6
Yaşlı Bilge (Yüce Kişi)	10	Baba	5
Animus	9	Self (Kendilik)	4
Kahraman	8	Hilebaz	3
Anima	8	Asi	1
<b>Toplam</b>	<b>f 87</b>		

Tablo 4'te incelenen makalelerde yer alan arketipler ve bu arketiplerin frekans ve yüzdeler değeri yer almaktadır. Elde edilen bulgular incelendiğinde toplam 12 farklı arketipe ulaşılmıştır ve en sık ele alınan arketipin “gölge” olduğu tespit edilmiştir. Gölge arketipinden sonra sırasıyla, “anne”, “yaşlı bilge”, “animus”, “kahraman” ve “anima”, “persona”, “yeniden doğuş”, “baba”, “self”, “hilebaz”, “asi” arketipi gelmektedir.

“Gölge” arketipinin bir örneğini “Trak- Trak Kabacığım” masalının incelendiği makalede görmekteyiz: “Gölge arketipi nenenin sergilediği kıskançlık, kahramanın öfkeden sonra karşılaştığı diğer karşıt güç olarak karşısına çıkar” (Ege, 2021). “Gölge” arketipinin bir başka örneğine “Hocanın Aklı” masalının incelendiği makalede rastlanır: “Hoca, Sarı Kardeşlerin tosununu eşek fiyatına satın almalarına kızdığı için bir eşek satın alarak gölge arketipi, Sarı Kardeşlere ders vermek ister. Hoca, oğluna oynanan oyunda yer alan eşek motifini kullanarak gölge arketipi Sarı Kardeşlere kendi

oyunlarıyla cevap verir” (Bakırcı, 2021).

“Anne” arketipinin örneğine “Yalnız Efe” öyküsünün incelendiği makalede rastlamaktayız (Yılmaz, 2019). Bu makalede Kezban’ın askerlere zarar vermemek için kendini uçurumdan atmış olması “anne” arketipinin bir tezahürü olarak yorumlanmıştır. “Anne” arketipinin bir diğer örneğini ise Türk Masallarının incelendiği çalışmada görmekteyiz: “İyi meme ya da olumlu anne kavramı çocuğun yiyeceğe (süte) ulaşarak doyuma ulaşmasını; üvey anne, cadı, öz kötü anne figürleri ise bu doyuma ulaşamadığı ve bu doyumsuzluğun akabindeki reddetme duygusunun bir yansıması olduğu sonucuna ulaşılmıştır” (Kasımoğlu, 2022).

“Yaşlı bilge” arketipi örneğine “Keloğlan” masalının incelendiği çalışmada rastlamaktayız. Bu masalın karakterlerinden olan dev, olağanüstü özellikler sergileyen, iyi huylu yüce bilgi kişi olarak sunulmaktadır (Uygur ve Mungan, 2021). Bu arketipin bir başka örneği ise “Vasalisa” masalının incelendiği çalışmada tespit edilmiştir. Bu masalda Baba Yaga karakteri yaşlı bilge kişinin özelliklerini taşımaktadır (Kipmen, 2020).

“Animus” arketipi örneğine “Dirse Han Oğlu Buğaç Han” hikayesinin incelendiği makalede rastlamaktayız: “Dede Korkut Hikâyeleri’nin hemen hepsinde kadın kahramanlar tıpkı erkek kahramanlar gibi at biner, kılıç çalar, ok atarlar. Bu özellik onların animus arketiplerinin ağır basmasından kaynaklanır. Kocasının dışarıda yapabileceği hataları da öngörüsü, sakin tavrı ve zekâsı ile çözebilen birisidir. Yol gösterici olması diğer bir özelliğidir” (Aşkaroğlu, 2013). Bu arketipinin bir başka örneğini “Deli Dumrul” hikayesinin incelendiği çalışmada görmekteyiz. Bu öykü animus arketipinin üzerine inşa edilmiştir (Bars, 2018).

“Kahraman” arketipi örneğini “Momotaro” masalının incelendiği makalede görmekteyiz. Bu masalda Momotaro karakteri kahraman arketipi olarak okuyucunun karşısına çıkmaktadır ve kahraman arketipinin ruhsal gelişim aşamalarını yansıtmaktadır (Ege ve Toksöz, 2021). “Kahraman” arketipinin bir başka örneğini “Bilgelığın Tacını Takan Alp Salur Kazan” hikayesinin incelendiği çalışmada görmekteyiz: “Kahraman, bilinçdışı süreçlerde ustalaşmak için bilinç seviyesinde güçlenmiş olmak durumundadır. Salur Kazan’ın da bilincin hükümdarlığında yenilmez bir kahraman olduğu açıktır” (Koçak ve Tekgül, 2020).

“Anima” arketipi örneğini “Momotaro” masalının incelendiği çalışmada görmekteyiz. Bu masalın sonunda Momotaro karakterinin Japon kadınlarının en güzeli ile birleşmesi onun “anima”sına ulaşması şeklinde sunulmuştur (Ege ve Toksöz, 2021). Bu arketipinin bir başka örneği, “Erler Karısına Koca Olmaya Giden Keloğlan” masalında anne arketipiyle birlikte ele alınırken görülür: “Masalda yer alan ilk iki yardımcı ruh, animanın dizginlenemediğini ve Keloğlan’ın her engelde anne arketipini simgeleyen hayvana başvurduğunu gösterir” (Daşdemir, 2019).

“Persona” arketipi örneğini “Keloğlan” masalının incelendiği çalışmada görmekteyiz: “Personalar daima idealize edilmiş maskeler olarak görülmez. Kişi bazen de olumsuz bir maske takabilir. Masalda bu tip bir maske kullanan kahraman devdir. Cadı tarafından gözleri oyulan dev, aslında kendi benliğinden uzak olumsuz bir maske takar” (Uygur ve Mungan, 2021). “Persona” arketipinin bir başka örneğini “Vasalisa” masalında görmekteyiz: “Baba Yaga’nın giysilerini yıkamak masaldaki ilk görevdir. Arketipsel simgecilikte giyim personayı yani toplumun bize verdiği değeri simgeler” (Kipmen, 2020).

“Yeniden doğuş” arketipinin bir örneğini “Yalnız Efe” hikayesinin incelendiği makalede görmekteyiz: “Kezban’da, yeniden doğuş arketipine uygun bütün veriler mevcuttur. Bir kurtarıcı bekleyen karamsar Türk insanının, Osmanlı’nın yıkılış dönemindeki ortak arzusunun kolektif bellekten beslenen sembol tipi olarak Kezban’ın Efeleşmesi, bir anlamda kadının (otoriteden mahrum kalmış halkın) “erkekleşme” (silah kuşanıp dağa çıkması) serüveni olarak işlenmektedir” (Yılmaz, 2019). “Yeniden doğuş” arketipinin bir başka örneğini ise “Trak-Trak Kabakçığım” masalının incelendiği makalede görmekteyiz: “Masal kahramanı yeniden doğuş mekânı olan ormana; terkedilmiş, güçsüz ve çaresiz bir konumda adım atmıştır. Kahraman ormandan çıktığında ise tüm bu özellikleri geride bırakmış olan ve erginlenme aşamasına geçecek olan güçlenmiş bir bilincin yansıması konumundadır” (Ege, 2021).

“Baba” arketipi örneğini “Momotaro” masalının incelendiği makalede görmekteyiz. Bu masalda odun toplayarak geçimini idame ettiren yaşlı adam baba arketipi konumunda sunulmuştur (Ege ve Toksöz, 2021). Bu arketipinin bir başka örneğine ise “Dede Korkut” hikayelerinin incelendiği çalışmada rastlanır. Dede Korkut hikayelerinde baba bilinç ve bilinçdışı değerlerin temsilcisi olarak sunulur (Şahin, 2010).

“Self” arketipi örneğini “Bilgelığın Tacını Takan Alp Salur Kazan” öyküsünün incelendiği

makalede görmekteyiz: “Salur Kazan’ın ava yalnız devam etme isteği ve sonrasında ava ulaşmak için dua etmesi, öz’e (self) gerçek bir yönelme isteği, kendi psişesini anlama yolu ile tüm hayatı anlamlandırma sürecine girdiğini gösterir” (Koçak ve Tekgül, 2020). “Self” arketipinin bir başka örneğini “Erler Karısına Koca Olmaya Giden Keloğlan” masalının incelendiği çalışmada görmekteyiz. Bu masalda Keloğlan’ın yola çıkarak gölgesinden kaçması ve kendi gücünün sınırlarının farkına varması self arketipinin yansıması olarak görülmüştür (Daşdemir, 2019).

“Hilebaz” arketipi örneğine “Keloğlan” masalının incelendiği çalışmada rastlamaktayız: “Cadının yaşamış olduğu mekânın ışıklı ve görkemli olması, bahçede zehirli meyveler gibi şifalı ağaçların da bulunması cadının, hilebazın benliğini gösterir.” (Uygur ve Mungan, 2021). Bu arketipinin bir başka örneğini “Deli Dumrul” hikayesinde görmekteyiz: “Anlatıda hilebaz arketipi Azrail’de ortaya çıkmaktadır. Azrail güvercin donuna girerek pencereden uçar. Deli Dumrul, Azrail’in kendisinden korktuğu için kaçtığını düşünür ve onu yakalamaya çalışır. Azrail’in Deli Dumrul’u bu şekilde aldatması hilebaz arketipinin bir niteliğidir. Güvercin şekline girip kaçan Azrail, Deli Dumrul’la alay etmiştir” (Bars, 2018).

“Asi” arketipi örneğini Deli Dumrul hikayesinin incelendiği makalede görmekteyiz: “Deli Dumrul anlatıda asi arketipinin de simgesidir. Ölümün olağan karşılandığı, düzenin bir parçası olarak kabul edildiği bir toplumda Deli Dumrul bu olguya başkaldırmıştır” (Bars, 2018).

**Tablo 5.** İncelenen Makalelerin Kolektif Bilinçdışı Kavramına Yer Verme Durumunun Frekans Değerleri

Kolektif Bilinçdışı Kavramı	f
Yer Alıyor	15
Yer Almıyor	2
<b>Toplam</b>	<b>17</b>

Tablo 5’te, 17 makalenin 15’inde kolektif bilinçdışı (kolektif bilinçaltı, ortak bilinçdışı, ortak bilinçaltı) kavramının incelenmiş olduğu, 2’sinde ise kolektif bilinçdışı kavramına hiç değinilmediği görülür.

“Kolektif bilinçdışı” kavramı “Dede Korkut Hikayeleri”nin incelendiği makalelerde (Şahin, 2010; Aşkaroğlu, 2013; Bars, 2018; Erdoğan, 2020), Keloğlan masallarının incelendiği makalelerde (Daşdemir, 2019; Uygur ve Mungan, 2021), “Altın Bülbül” masalının incelendiği makalede (Türkan, 2022), “Vasalisa” masalının incelendiği makalede (Kipmen, 2020), “Hocanın Aklı” masalının incelendiği makalede (Bakırcı, 2021) ve “Prensi Olmayan Masal” öyküsünün incelendiği makalede (İnce, 2014) karşımıza çıkmaktadır. “Kolektif bilinçdışı kavramı”nı inceleyen diğer çalışmalardan örnek ifadeler ise şöyledir:

Yılmaz (2019), “Yalnız Efe” öyküsünü incelediği çalışmasında öyküde yer alan Kezban karakterinin kolektif bilinçdışından beslenen sembol bir kadın tipini temsil ettiğini ifade eder. “Trak-Trak Kabakçığım” masalının incelendiği çalışmada ise kolektif bilinçdışına, inceleme sonucunda yapılan şu çıkarımla ulaşıldığı görülür: “Kolektif bilinçdışının binlerce yıllık birikimi olan semboller masal metinlerinin uydurma metinler değil; kolektif birikimin taşıyıcısı konumunda, değerli aktarım araçları oldukları sonucuna varmamızı sağlamıştır” (Ege, 2021). “Momotaro” masalının incelendiği çalışmada ise kolektif bilinçdışı ifadesinin şu şekilde ele alındığı bir örneğe rastlanır: “Kolektif bilinçdışı unsurlardan aldığı destek her zaman yanında olan kahraman böylelikle kültürel değerlere sahip çıkıldığında mutlak bir ödülün sahibi olunabileceğini okuyucuya aktarmış olmaktadır” (Ege ve Toksöz, 2021).

“Türk Masalları”nın incelendiği çalışmada (Kasımoğlu, 2022) ve “Peter Pan” eserinin incelendiği çalışmada (Özen ve Gülsever, 2021), kolektif bilinçdışı kavramına hiç yer verilmediği görülmüştür.

### **Tartışma ve Sonuç**

Bu çalışmada, arketip kavramına yönelik olarak DergiPark veri tabanı üzerinden erişilen 2009-2022 yılları arasında yayınlanmış 17 Türkçe makale incelenmiştir. Çocuk edebiyatı eserlerini inceleyen çalışmaların; edebi eser türüne, yayın yılına, incelemiş oldukları eserlerde tespit ettikleri arketiplere, kolektif bilinçdışı kavramına yer verip vermeme durumlarına göre incelenmesi sonucunda elde edilen başlıca bulgular alan yazını esas alınarak tartışılmıştır.

Arketipler kapsamında incelenen çocuk edebiyatı türlerinin yalnızca masal ve öykü olduğu

görülmüştür. Masalların içerisinde simge ve sembollerini barındırıyor olmalarından kaynaklı olarak çözümlemeye açık anlatımlar sunuyor olmalarının bu durumda etkili bir faktör olduğu düşünülebilir. Demir (2022), masalarda düşüncelerin sembollerle okuyucuya aktarıldığını, arketiplerin sembollerinden karakter ve kurgu aşamasında yararlandığını ve masallardaki karakter sembollerleriyle arketip kavramının paralellik gösterdiğini ifade etmiştir. Özünel (2011) masal için, “Barındırdığı kodlar itibariyle toplumun gen haritası gibidir.” ifadesini kullanmıştır. Bu ifade arketip kavramına yöneltilen tanımlama biçimleriyle benzerlik göstermektedir. Masal ve arketip kavramı arasında kurulan bu bağ, masal türünün arketip kavramı için zengin bir inceleme alanı olduğunu düşündürmektedir. Oruç ve Çağır (2020) da masalların kültürel kodları içeren zengin kaynaklar olduğunu ifade etmektedir. Bu tanımlama da insanlığın ortak kodlarını kapsayan kolektif bilinçaltı ve onun kapsamında gelişen arketip kavramıyla örtüşmektedir. Çocuk edebiyatının psikanalitik kuram çerçevesinde en çok ele alındığı edebi türler öyküler, ninniler ve masallardır (Tunç, 2021). Masallar kadar öykülerin de arketipler açısından zengin bir içerik sunduğu düşünülebilir. Literatüre bakıldığında öykülerin birçok arketip barındırmasıyla alana zengin bir içerik sunduğunu ortaya koyan birçok çalışma mevcuttur (Jung, 2005; Gürses, 2007; Turut, 2016; Özdemir, 2018; Yılmaz, 2019).

Elde edilen bulgular incelendiğinde makalelerin yayın yılları arasında çok fazla değişiklik olmadığı ve yıllara göre konu hakkında yayınlanmış olan makalelerinin sayısında artış olduğu görülmüştür. Konu hakkında yazılmış olan makale sayısındaki artış üzerine psikoloji bölümüne ve çeşitli psikoloji disiplinlerine olan ilginin giderek artmasının etkili olduğu söylenebilir. Literatürde bu ifadeyi destekleyen bulgulara rastlanmıştır (Akinoğlu, 2005; Seligman vd., 2005; Kararımak ve Siviş, 2008; Can ve Cantez, 2018; Arıkan, 2022).

İncelenen makaleler içerisinde en sık ele alınan arketipin gölge olduğu tespit edilmiştir. Gölge arketipini sırasıyla, anne, yaşlı bilge, animus, kahraman, anima, persona, yeniden doğuş, baba, self, hilebaz, asi arketipleri takip etmiştir. Literatürde yer alan çalışmalar incelendiğinde kişiliğin inşasında en önemli arketiplerin; gölge, animus, anima, persona ve self arketipleri olduğunu ve Jung’un da en fazla bu arketiplerin üzerinde durduğu görülmüştür (Geçtan, 1998; Hall ve Nordby, 2006; Kaptan, 2018). İncelenen makalelerde en fazla yer alan arketipler arasında gölge, animus, anima, persona ve self arketiplerinin yer almasında bu durumun etkili olduğu düşünülebilir. Yaşlı bilge, anne, yeniden doğuş ve kahraman arketiplerinin çalışmalarda en fazla rastlanan diğer arketiplerden olmalarında, edebi eserlerin bu arketipler için zengin kaynak sunuyor olması etkili olabilir. Yaşlı bilge arketipi birçok farklı kültürde ve çeşitli edebi metinlerde kahramana yol gösteren ve öykülerin tıkandığı noktalarda, dönüm noktasında yer alan bilge kişi olarak sıklıkla karşımıza çıkmaktadır (Hubback, 1996; Çavuş, 2017). Atasoy ve Temizkan (2020)’a göre edebiyatta en sık karşımıza çıkan arketip anne arketipidir ve Yürek (2005), modern dünyada insani ilişkilerin giderek zedelendiği toplumlarda mutlak sevgi ve güven unsuru olarak bireylerin sürekli arayışı içerisinde olduğu anne figürünün anne arketipi olarak fazlaca karşımıza çıkmakta olduğunu ifade etmektedir. Korucu (2019), yeniden doğuşun insanlığın ilk ifadelerinden biri olduğunu, çok farklı toplumlarda dahi aynı isimle ifade edildiğini ve yeniden doğuş arketipinin edebiyat alanında zengin bir çeşitlilikle ele alınıyor olduğunu belirtmiştir. Jung (2004)’a göre kahraman arketipi, insanlığın var olduğu günden bugüne dek kesintisiz bir biçimde deneyimlenmiş olan ve sonsuza dek deneyimlenmeye devam edecek olan bir arketiptir. Literatürden elde edilen bulguların, bu çalışmada incelenen makalelerden yola çıkılarak ulaşılan sonuçları destekler nitelikte olduğu görülmüştür. Darıcı (2013), baba arketipinin genellikle yol gösteren ve otoriteyi temsil eden bir figür olarak karşımıza çıktığını ifade etmiştir. Bu durumun çocuk edebiyatı eserlerinde baba arketipinin ihtiyaç duyulan bir karakter olarak karşımıza çıkmasında etkili olduğu düşünülebilir. Hilebaz arketipi edebi eserlerde kahramanın dostu, hizmetkârı ya da kendi yolundan giden bağımsız bir figür olarak ortaya çıkabilir (Tecimer, 2005). Hilebaz arketipi, bireylerin içinde taşıdığı düşük karakter özelliklerinin bir toplamıdır (Jung, 2003). Bu durumun, çocuk edebiyatında verilmek istenen temaların kurgulanmasında hilebaz arketipine ihtiyaç duyulmasına neden olduğu düşünülebilir. Kurgulanan olay örgüsünde düşük karakter özelliklerini (Jung, 2003) yansıtmak ya da kahramana yardımcı bir olumsuz figür olarak sunulmak için bu arketip tercih edilebilir. Asi arketipi yerleşik düzene karşı koyan, itaatkâr olmayan, şiddete eğilimli kimseleri temsil etmekte kullanılan bir arketiptir (Woodside ve Megehee, 2010; Bars, 2018). Çoğu zaman karanlık yönü baskın olan bir anti-kahraman temsilidir (Savaş, 2018). Fakat bu arketipin aydınlık yönü temsil eden örnekleri de vardır. Çocuk edebiyatında ele alınan Deli Dürml karakteri yerleşik bozuk düzene karşı çıkmasıyla aydınlık yönü temsil eden asi arketipinin örneklerindedir (Bars, 2018).

Çocuk edebiyatında hem karanlık hem de aydınlık yönü temsil eden asi arketip örneklerinin yer almasının iyi ve kötünün temsilini simgeleştirmede faydalı olacağı düşünülebilir.

Arketiplerle son derece ilişkili olan kavramların başında kolektif bilinçdışı kavramının geldiği söylenebilir. İncelenen makalelerin ikisinde kolektif bilinçdışı kavramına hiç değinilmediği görülür. Jung'un analitik psikoloji kuramı incelendiğinde kolektif bilinçdışı ve arketip kavramının birbirinden ayrı ve bağımsız ele alınmasının mümkün olmadığı sonucuna ulaşılmaktadır. Jung (2003)'a göre kolektif bilinçdışını meydana getiren şeyler arketiplerdir. Arketipler, kolektif bilinçdışının en önemli unsurlarıdır (Güzel, 2014). Literatür incelemesi sonucunda da bu iki kavramın birbirinden ayrı ve bağımsız olarak ele alınmasının mümkün olmadığı sonucuna ulaşılmıştır (Sheldrake, 1987; Rosen vd., 1991; Walters, 1994; Hobson, 2018).

Sonuç olarak, arketiplerin çocuk gelişimi açısından oldukça önemli olduğu (Allan ve Levin 1993; Green, 2008; Çankırılı, 2011; Fordham vd., 2017) ve arketiplerin, çocuk edebiyatında zengin bir kaynak olarak yer aldığı (Daşdemir, 2019; Bakırcı, 2021; Ege ve Toksöz, 2021; Türkan, 2022), görülmüştür. Bu sonuçlardan yola çıkılarak, arketiplerin ve arketiplerle ilişkili kavramların iyi anlaşılmasının çocukların gelişimi için oldukça önemli olduğu düşünülmektedir. Ayrıca çocuklarla çalışan araştırmacı ve eğitimcilerin, çocukların davranış ve ifadelerini daha iyi anlayabilmeleri için arketip alanında bilgi sahibi olmalarının önemli olacağı ifade edilebilir.

### Öneriler

Çalışmanın sonucunda, arketip kavramına yönelik olarak gelecekte yapılacak çalışmalarda “kolektif bilinçdışı” kavramına değinmeye dikkat edilmesi önerilir. Arketipler için zengin bir kaynak sunan çocuk edebiyatı eserlerinin inceleme alanı genişletilerek yerli ve yabancı daha çok eserin incelenmesiyle literatürde yer alan çeşitliliğe katkı sağlanacağı düşünülmektedir. Çocuk edebiyatında masal ve öykü türünde ele alınmış olan arketip kavramının diğer çocuk edebiyatı türlerinde de ele alınarak incelenmesi, literatürdeki eksikliğin giderilmesi için faydalı olacaktır.

### Kaynakça

- Akınoğlu, O. (2005). Türkiye’de uygulanan ve değişen eğitim programlarının psikolojik temelleri. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 22(22), 31-45. <https://dergipark.org.tr/en/pub/maruaebd/issue/360/2005>
- Akmeşe, E. (2021). Ateşle oyun filminde bireyin dönüşümü üzerine arketipsel bir analiz. *İnönü Üniversitesi İletişim Fakültesi Elektronik Dergisi (İNİF E-Dergi)*, 6(2), 325-339. <https://doi.org/10.47107/inifedergi.977454>
- Alan, Y. (2020). Türkçe öğretmeni adaylarının çocuk edebiyatına yönelik görüşleri. *International Journal of Scholars in Education*, 3(2), 135-147. <https://dergipark.org.tr/en/pub/ueader/issue/59308/820511?publisher=http-egitim-kilis-edu-tr-cv-durmu-c5-9e-burak-pdf>
- Alangu, Tahir (2010). *Ömer Seyfettin- Ülkücü Bir Yazarın Romanı*. Yapı Kredi Yayınları.
- Allan, J., & Levin, S. (1993). *Born on my bum: Jungian play therapy*. Play therapy in action: A casebook for practitioners, 209-244.
- Arıkan, S. (2022). Psikoloji öğrencilerinin kariyer uyum yetenekleri: demografik faktörler, kişilik ve pozitif psikolojik sermayenin rolü. *Psikoloji Çalışmaları*, 42(2), 427-471. <https://doi.org/10.26650/SP2022-997542>
- Aşkaroğlu, V. (2013). Dede Korkut Hikayelerinden Dirse Han oğlu Buğaç Han anlatısı üzerine simgesel/arketipsel bir çözümleme. *Karadeniz Uluslararası Bilimsel Dergi*, 1(17), 120-132. <https://dergipark.org.tr/en/pub/kdeniz/issue/16858/175478>
- Atasoy, A., & Temizkan, M. (2020). Ömer Seyfettin'in “Horoz” ve “Dünyanın Nizamı” hikâyelerini modernizm çerçevesinde okumak. *Selçuk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 0(43), 1-18. <https://doi.org/10.21497/sefad.755468>
- Bakırcı, N. “Hocanın Aklı” adlı masalın sembolik çözümlemesi. *Türkav Kamu Yönetimi Enstitüsü Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(1), 37-59. <https://dergipark.org.tr/en/pub/turkav/issue/73463/1207027>



- Balcı, A. (2012). Türkiye'de çocuk edebiyatı üzerine hazırlanan lisansüstü tezler hakkında bir meta-analiz çalışması/A meta-analysis study on post-graduate theses written on children's literature in Turkey. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9 (17), 195-206. <https://dergipark.org.tr/en/pub/mkusbed/issue/19553/208286>
- Bars, M. E. (2018). Deli Dumrul anlatısının arketipsel sembolizm bakımından çözümlenmesi. *Selçuk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, (44), 57-75. <https://doi.org/10.21563/sutad.511040>
- Blomkvist, S. (2002). Persona—an overview. Retrieved November, 22, 2004.
- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative research journal*, 9(2), 27-40. <https://doi.org/10.3316/ORJ0902027>
- Brodersen, E., & Glock, M. (Eds.). (2016). Jungian perspectives on rebirth and renewal: phoenix rising. *Taylor & Francis*.
- Cantez, E. (2018). Üniversite öğrencilerinin mutluluk, psikolojik sağlamlık ve öz yeterlik düzeyleri arasındaki ilişki. *Aydın İnsan ve Toplum Dergisi*, 4(2), 61-76. <https://dergipark.org.tr/en/pub/aitdergi/issue/43705/536156>
- Çankırılı, A. (2011). *Çocuk resimlerinin dili*. Zafer Basın Yayın ve Turizm ve Bilg. Ürünleri San. Tic. Ltd. Şti.
- Çavuş, B. (2017). Latife Tekin'in Berci Kristin çöp masalları romanında yaşlı bilge arketipi. *Milli Kültür Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 87-94. <https://dergipark.org.tr/en/pub/mikad/issue/33044/339256>
- Çinko, K. Aylak Adam Romanına farklı bir yaklaşım: bir puer aeternus arketipi olarak Bay C. *Akademik Dil ve Edebiyat Dergisi*, 4(4), 950-962. <https://doi.org/10.34083/akaded.807256>
- Darıcı, S. (2013). *Bilinçaltı Reklamcılık ve İletişim Teknikleri*. İstanbul Gelişim Üniversitesi Yayınları.
- Daşdemir, C. (2019). Erler karısına koca olmaya giden Keloğlan masalı üzerine arketipsel bir çözümlenme. *Motif Akademi Halkbilimi Dergisi*, 12(28), 991-1000.
- Demir, R. (2022). Fantastik edebiyat ve masal-analitik psikoloji yaklaşımına göre—. *Hars Akademi Uluslararası Hakemli Kültür Sanat Mimarlık Dergisi*, 5(1), 250-255.
- Ege, F. (2021). Campbell'ın monomit ve Jung'un arketip kavramları bağlamında" Trak-Trak Kabakçığım" masalının incelenmesi. *Humanitas-Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(17), <https://doi.org/10.20304/humanitas.809134>
- Erdoğan, M. (2020). Dede Korkut Hikâyelerinden Kanlı Koca oğlu Kan Turalı hikâyesinin arketipsel sembolizm açısından çözümlenmesi. *Bartın Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 5(1), 57-74. <https://dergipark.org.tr/en/pub/buefd/issue/54891/752372>
- Fakirullahoğlu, A. M. (2022). *Jungian analitik oyun terapisi*. Oyun terapisi (Teori Teknik ve Kültüre Has Vaka Örnekleri), 167.
- Fatih, E. G. E., & Toksöz, L. (2021). Momotaro masalı örnekleminde Japon kültüründe kolektif bilinçdışı unsurlar. *HUMANITAS-Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(18), 53-73.
- Fırat, H. (2012). Çocuk edebiyatının Türkçe eğitimindeki yeri: biyografi örneği. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (29), 44-56. <https://dergipark.org.tr/en/pub/musbed/issue/23510/250488>
- Fordham, M., Gordon, R., & Hubback, J. (Eds.). (2017). *The Self and Autism: The Library of Analytical Psychology*. Butterworth-Heinemann.
- Forster, N. S. (2006). *The analysis of company documentation*. In *Documentary research* (pp. 83-106). SAGE Publications Ltd.
- Geçtan, E. (1998). *Psikanaliz ve sonrası*. Remzi Kitabevi.
- Green, E. J. (2008). Reenvisioning Jungian analytical play therapy with child sexual assault survivors. *International Journal of Play Therapy*, 17(2), 102. <https://doi.org/10.1037/a0012770>
- Gubar, M. (2011). On not defining children's literature. *pmla*, 126(1), 209-216. <https://doi.org/10.1632/pmla.2011.126.1.209>
- Gürses, İ. (2007). Jung'cu Arketip Teorisi Bağlamında Tasavvufi Öykülerin Değerlendirilmesi: Sîmurg

- Örneği. *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 16(1), 77-96.
- Güzel, C. (2014). Monomit teorisi bağlamında Bayan Toolay destanı. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (36), 191-206. <https://doi.org/10.17133/tba.45710>
- Hall, C. S., & Nordby, V. J. (2006). *Jung psikolojisinin ana çizgileri*. Cem Yayınevi.
- Hobson, R. F. (2018). *The archetypes of the collective unconscious*. In *Analytical psychology: A modern science* (pp. 66-75). Routledge.
- Hoepfl, M. C. (1997). Choosing qualitative research: A primer for technology education researchers. 9(1).
- Hubback, J. (1996). The archetypal senex: An exploration of old age. *Journal of Analytical Psychology*, 41(1), 3-18. <https://doi.org/10.1111/j.1465-5922.1996.00003.x>
- Jacobi, J., & Erap, M. (2002). *CG Jung psikolojisi*. İlhan Yayınevi.
- Jung, C. G. (1991). *The Collective Unconscious*. Collected Works.
- Jung, C. G. (2003). *Dört Arketip*. (Çev., M. Bilgin Saydam). Metis Yayınları.
- Jung, C. G. (2006). *Analitik Psikoloji*. (Çev., Ender Gürol). Payel.
- Jung, C. G. (2010). *Psikoloji ve Din* (2. Baskı). (Çev., Raziye Karabey). Okyanus Kitabevi.
- Jung, C. G. (2015). *Maskülen, Erilliğin Farklı Yüzleri*. (Çev., Didem Gamze Erdinç). Pinhan Yayıncılık.
- Kabalıcı, E. S. (2019). Anne Arketipinin Didem Madak'ın Şiirlerindeki İzleri. *Folklor/Edebiyat*, 25(97), 167-182. <http://hdl.handle.net/20.500.11787/3998>
- Kanter, B. (2014). Etik ve estetik bağlamında çocuk edebiyatının sosyolojik boyutu. *Türk Dili Dergisi*, 756.
- Kaptan, N. (2018). *Benlik kurguları açısından ilişki tarzlarının incelenmesi* (Master's thesis). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Konya.
- Karagözlü, V. (2012). Arketipsel sembolizm bağlamında Mihr ü Vefâ mesnevisinin incelenmesi. *Electronic Turkish Studies*, 7(1). <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.3027>
- Kararımak, Ö., & Siviş, R. (2008). Modernizmden postmodernizme geçiş ve pozitif psikoloji. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(30), 102-115.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi* (17. Baskı). Nobel yayın dağıtım, 81, 83.
- Kasımoğlu, S. (2022). Yaşlı bilge adam arketipinin bir örneği olarak Tütü. *Gazi Türkiyat*, (31), 53-61. <https://dergipark.org.tr/en/pub/gaziturkiyat/issue/74543/1149184>
- Kavut, S. (2020). Carl Gustav Jung: Kavramları, Kuramları ve Düşünce Yapısı Üzerine Bir İnceleme Carl Gustav Jung: A Study on His Concepts, Theories and Philosophy. *Uluslararası Kültürel ve Sosyal Araştırmalar Dergisi (UKSAD)*, 6(2), 681-695. <https://doi.org/10.46442/intjcss.620975>
- Kipmen, S. (2020). "Vasalisa" masalında arketipler ve semboller. *Atatürk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, (64), 21-31. <https://dergipark.org.tr/en/pub/atauniefd/issue/55274/623091>
- Kiral, B. (2020). Nitel bir veri analizi yöntemi olarak doküman analizi. *Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(15), 170-189. <https://dergipark.org.tr/en/pub/susbid/issue/54983/727462>
- Koçak, A., & Tekgül, I. K. (2020). Bilgelik tacını takan Alp Salur Kazan. *Motif Akademi Halkbilimi Dergisi*, 13(31), 960-976. <https://doi.org/10.12981/mahder.731525>
- Korucu, A. (2019). Ruh Adam'da animayla aydınlanan yeniden doğuş arketipi: Selim Pusat'ın sonsuz ıstırapı. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(1), 710-724. <https://doi.org/10.33206/mjss.499181>
- Korucu, A. A. (2019). Freudyen ve Jungiyen yaklaşımlarla anne olgusu. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23(1), 133-143. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ataunisobil/issue/43928/538468>
- Kozanoğlu Akin, A. G. (2019). *Ahmet Hamdi Tanpınar'da mesuliyet fikri* (Master's thesis). Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul. <https://acikbilim.yok.gov.tr/handle/20.500.12812/135872>
- Küçükhemek, M., & Serarlan, M. (2020). Arketipsel eleştiri bağlamında Tender Mercies filminde bireleşme. *SineFilozofi, özel sayı*(2), 550-569. <https://doi.org/10.31122/sinefilozofi.682594>
- Mark, M., & Pearson, C. S. (2001). *The hero and the outlaw: Building extraordinary brands through the*

- power of archetypes. McGraw Hill Professional.
- Meyer, M. D. (2003). Utilizing mythic criticism in contemporary narrative culture: *Examining the "present-absence" of shadow archetypes in spider-man*. *Communication Quarterly*, 51(4), 518-529. <https://doi.org/10.1080/01463370309370171>
- Moran, B. (2002). *Edebiyat Kuramı ve Eleştiri*. Cem Yayınevi.
- Oğuzkan, F. (2000). *İyi bir çocuk kitabın, çocuğun ruhsal ve düşünsel gelişimine katkısı var mıdır?* MR Şirin (Ed.), 99, 210-212.
- Önder, Ç. D. (2019). Pınar Kür ve roman kişilerinin erginlenme sürecinde Paris: Jung'un 'yeniden doğuş' arketipine göre bir analiz. *Folklor/Edebiyat*, 25(97), 153-166.
- Özcan, Z. (2021). İlişki yönetimi perspektifinde yeni nesil öykü anlatıcıları olarak sosyal medya fenomenlerinin arketipsel incelemesi. *İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(1), 285-312.
- Özdemir, M. (2018). Aşk ve kahramanlık konulu Türk halk hikâyelerinde düşman tipi. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(18), 239-266. <https://dergipark.org.tr/en/pub/ksbd/issue/38325/443957>
- Özen, Ö. & Gülsever, D. (2021). Peter Pan ve Çocuk Hırsız eserlerinde anne kompleksi. *Kültür Araştırmaları Dergisi*, (11), 70-86.  
DOI: 10.46250/kulturder.991783. <https://doi.org/10.46250/kulturder.991783>
- Özünel, E. Ö. (2011). Yazının izinde masal haritalarını okuma denemesi: masal tarihine yeniden bakmak. *Millî Folklor*, 23(91).
- Pancsofar, N., Vernon-Feagans, L., & Family Life Project Investigators. (2010). Fathers' early contributions to children's language development in families from low-income rural communities. *Early childhood research quarterly*, 25(4), 450-463. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2010.02.001>
- Peery, J. C. (2002). Archetype and object: Primary deintegration and primary love in analytical play therapy with young children. *Journal of Analytical Psychology*, 47(3), 407-420. <https://doi.org/10.1111/1465-5922.00328>
- Phillips, J. G., Phillipson, S., & Tyler-Merrick, G. (2021). *Growing children's social and emotional skills: Using the TOGETHER Programme*. Routledge.
- Pietikainen, P. (1998). Archetypes as symbolic forms. *Journal of Analytical Psychology*, 43(3), 325-343. <https://doi.org/10.1111/1465-5922.00032>
- Rizakiah, S., Sili, S., & Kuncara, S. D. (2018). *An analysis of main characters in Warm Bodies film using Jung theory of archetypes*. Samarinda, Mulawarman University.
- Rosen, D. H., Smith, S. M., Huston, H. L., & Gonzalez, G. (1991). Empirical study of associations between symbols and their meanings: Evidence of collective unconscious (archetypal) memory. *The Journal of Analytical Psychology*, 36(2), 211-228. <https://doi.org/10.1111/j.1465-5922.1991.00211.x>
- Sarıççek, M. (2014). *Gölgeler'de "gölge" arketipi*. Mehmet Âkif ve Gölgeler, 66.
- Savaş, S., & Doruk, S. K. (2018). Arketipsel imgelerin ikna boyutu ve Türk reklamlarında görülme sıklığı üzerine bir araştırma. *Galatasaray Üniversitesi İletişim Dergisi*, (28), 205-237. <https://doi.org/10.16878/gsuilet.436045>
- Seligman, M. E., Steen, T. A., Park, N., & Peterson, C. (2005). Positive psychology progress: empirical validation of interventions. *American psychologist*, 60(5), 410. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.60.5.410>
- Serrican, E. (2015). Carl Gustav Jung'un analitik psikoloji kuramındaki arketip kavramının edebiyata yansması. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 1(4), 1460-1472. <http://hdl.handle.net/20.500.11787/4363>
- Sevim, O. (2020). Çocuk edebiyatıyla ilgili lisansüstü çalışmalardaki eğilimler: Bir içerik analizi. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 5(1), 124-144. <https://dergipark.org.tr/en/pub/turkegitimdergisi/issue/54397/726291>

- Sheldrake, R. (1987). Part I: Mind, memory, and archetype morphic resonance and the collective unconscious. *Psychological Perspectives*, 18(1), 9-25. <https://doi.org/10.1080/00332928708408747>
- Snowden, R. (2013). *Jung: kilit fikirler*. Optimist.
- Stevens, A. (1999). *Jung* (Çev., Ayda Çayır). Kaknüs Yayınları.
- Şahin Yavuzer, M. (2018). Cemal Süreya'nın şiirlerinde kadın arketipi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (41), 133-150. <https://dergipark.org.tr/en/pub/yyusbed/issue/43563/533042>
- Şenocak, E., & Doğan, O. (2020). Bitlis efsanelerinin “self (ben/kendilik)” ve “gölge” arketipi açısından tahlili. *Littera Turca Journal of Turkish Language and Literature*, 6(4), 715-730. <https://doi.org/10.20322/littera.798896>
- Tecimer, Ö. (2005). *Sinema modern mitoloji*. Plan B Yayıncılık.
- Todres, J., & Higinbotham, S. (2015). *Human rights in children's literature: Imagination and the narrative of law*. Oxford University Press.
- Tunç, A. (2021). *Çocuk edebiyatı eserlerine psikanalitik bir yaklaşım (Roald Dahlin çocuk kitapları örneği)* (Master's thesis). Sosyal Bilimler Enstitüsü, Siirt. <https://acikbilim.yok.gov.tr/handle/20.500.12812/518714>
- Turut, A. (2016). Yusuf Atılgan'ın "Çıkmıyan" adlı öyküsünde gölge arketipi ve kitle psikolojisi. *Söylem Filoloji Dergisi*, 1(2), 221-227. <https://doi.org/10.29110/soylemdergi.267193>
- Türkan, H. K. (2022). “Altın Bülbül” masalının Jung'un arketipsel sembolizm kuramı bağlamında incelenmesi. *Asya Studies*, 6(22), 117-124. <https://doi.org/10.31455/asya.1128641>
- Türkan, K. (2018). Tahir ile Zühre hikâyesinin çeşitli varyantlarında gölge arketipi. *Türkbilig*, (36), 137-146. <https://dergipark.org.tr/en/pub/turkbilig/issue/52841/698029>
- Uğurlu, Y. S. (2022). Persona (maske) arketipi açısından Orhan Kemal'in Murtaza romanı. *Abant Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(3), 1313-1319. <https://doi.org/10.11616/asbi.1159993>
- Uygur, H. K., & Mungan, H. S. (2021). Mardin'den derlenen Keloğlan masalına arketipsel bir yaklaşım. *Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi*, 9(26), 34-51. <https://doi.org/10.33692/avrasyad.895887>
- Wach, E., & Ward, R. (2013). Learning about qualitative document analysis. <https://opendocs.ids.ac.uk/opendocs/handle/20.500.12413/2989>
- Walters, S. (1994). Algorithms and archetypes: evolutionary psychology and Carl Jung's theory of the collective unconscious. *Journal of social and evolutionary systems*, 17(3), 287-306. [https://doi.org/10.1016/1061-7361\(94\)90013-2](https://doi.org/10.1016/1061-7361(94)90013-2)
- Weigel, D. J., Martin, S. S., & Bennett, K. K. (2006). Contributions of the home literacy environment to preschool-aged children's emerging literacy and language skills. *Early Child Development and Care*, 176(3-4), 357-378. <https://doi.org/10.1080/03004430500063747>
- Woodside, A. G., & Megehee, C. M. (2010). Advancing consumer behaviour theory in tourism via visual narrative art. *International journal of tourism research*, 12(5), 418-431. <https://doi.org/10.1002/jtr.762>
- Yılmaz, M. (2012). Anima-animus kavramları çerçevesinde Ömer Seyfettin'in Yalnız Efe hikâyesinin değerlendirilmesi. *Electronic Turkish Studies*, 7(1). <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.2714>
- Yılmaz, N. Ömer Seyfettin'in “Yalnız Efe” adlı öyküsündeki arketip (sel imge)ler. *Edebi Eleştiri Dergisi*, 3(3), 234-244. <https://doi.org/10.31465/eeder.621295>
- Yürek, H. (2005). *Cumhuriyet dönemi Türk romanında modernizmin yeri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü, Mersin.
- Yılmaz, B., & Bektaş, S. (2019). Marka kişiliği oluşumunda ve yansıtılmasında reklamlarda arketip

kullanımı: Türkiye'nin en değerli ilk 10 markasının reklamlarına yönelik bir analiz. *Akdeniz Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi*, (32), 90-116. <https://doi.org/10.31123/akil.620396>

## STRUCTURED ABSTRACT

### Analysis of Archetypes in Children's Literature Works

#### Introduction

Children's literature consists of oral and written works that appeal to children's imagination and emotions (Gubar, 2011). Novels, short stories, fairy tales, poems, travelogues and biographical works are the main genres of children's literature (Oğuzkan, 2000). Archetypes constitute the common heritage of humanity and in appropriate situations, reveal similar feelings, thoughts and behaviors in all individuals regardless of social status, belief, nation, geography or historical time (Pietikainen, 1996; Serrican, 2015). Archetypes are one of the concepts encountered in the psychological analysis of literary works (Jacobi, 2002). The existence of archetypes, which are frequently found in literary works, is best revealed through literary studies (Moran, 2002).

While some of the definitions of archetypes were made by Jung himself, some archetype definitions were created by different names working in the field. Mark and Pearson (2001), one of the names working in the field of archetypes, tried to reduce archetypes to 12 main categories based on Jung's work. These archetypes are: innocent, one of us, hero, helper, explorer, rebel, lover, creator, jester, sage, magician and ruler (Eren & Dal, 2019; Mark & Pearson, 2001). Although Jung explained the number of archetypes as "the amount of beings in the universe", there are some archetypes that he frequently mentioned, explained and elaborated on. Hall and Nordby (2006) stated that Jung especially emphasized the archetypes of persona, shadow, self, anima and animus. Apart from these archetypes, many other types of archetypes have been defined by Jung and other researchers. It is possible to come across the names of mother, father, rebirth, puer aeternus and many more archetypes.

#### Method

In this study document analysis method is among qualitative research methods was used. In the data collection phase of the study, the word "archetype" was first searched from the DergiPark database. While searching through the database, no date limitation was made, and all articles that could be accessed through the DergiPark database from 19/02/2023 were examined and screened. On February 19, 2023, a total of 177 articles were accessed when the word "archetype" was searched. Of the articles accessed, only children's literature review studies published in Turkish and based on Jung's concept of archetype were included in the scope. Studies outside of these criteria were excluded and not included in the study. As a result of the inclusion and exclusion procedures, 17 articles were included in the scope of the study.

#### Results and Discussion

It was observed that the only types of children's literature analyzed within the scope of archetypes were fairy tales and stories. The fact that fairy tales offer narratives that are open to analysis due to the fact that they contain symbols and symbols can be considered an effective factor in this situation. Özünel (2011) used the expression "It is like the gene map of the society in terms of the codes it contains" for the fairy tale. This expression is similar to the definitions of the archetype concept. This connection between the concept of fairy tale and archetype suggests that the fairy tale genre is a rich field of study for the concept of archetype.

When the findings obtained were analyzed, it was seen that there was not much change between the publication years of the articles and there was an increase in the number of articles published on the subject over the years. It can be said that the increasing interest in the psychology department and various psychology disciplines is effective on the increasing in the number of articles written on the subject. Findings supporting this statement were found in the literature (Akinoğlu, 2005; Arıkan, 2022; Can & Cantez, 2018; Seligman et al., 2005).

It was determined that the most frequently addressed archetype in the analyzed articles was the shadow. The shadow archetype was followed by the archetypes of mother, old sage, animus, hero, anima, persona, rebirth, father, self, trickster, rebel, respectively. When the studies in the literature were

examined, it was seen that the most important archetypes in the construction of personality are shadow, animus, anima, persona and self-archetypes and Jung emphasized these archetypes the most (Geçtan, 1998; Kaptan, 2018; Hall & Nordby, 2006). It can be thought that this situation is effective in the fact that shadow, animus, anima, persona and self-archetypes are among the most common archetypes in the articles analyzed.

It can be said that the concept of the collective unconscious is one of the concepts that are highly related to archetypes. In two of the analyzed articles, the concept of collective unconscious is not mentioned at all. When Jung's analytical psychology theory is analyzed, it is concluded that it is not possible to deal with the concept of collective unconscious and archetype separately and independently from each other. According to Jung (2003), the things that constitute the collective unconscious are archetypes. Archetypes are the most important elements of the collective unconscious (Güzel, 2014). As a result of the literature review, it was concluded that it is not possible to handle with the two concepts separately and independently from each other (Hobson, 2018; Rosen et al., 1991; Sheldrake, 1987; Walters, 1994).

As a result of the study, it was seen that archetypes are very important for child development (Allan & Levin 1993; Çankırlı, 2011; Green, 2008; Fordham et al., 2017) and that archetypes are a rich source in children's literature (Bakırcı, 2021; Daşdemir, 2019; Ege & Toksöz, 2021; Türkan, 2022). Based on these results, it is thought that a good understanding of archetypes and concepts related to archetypes is very important for children's development. In addition, it can be stated that it will be important for researchers and educators working with children to have knowledge in the field of archetypes in order to better understand children's behaviors and expressions.



# Uluslararası Çocuk Edebiyatı ve Eğitim Araştırmaları Dergisi

Cilt: 6, Sayı:2, 2023, Sayfa: 40- 58

International Journal of Children's Literature  
and Education Researches

Volume: 6, Number:2, 2023, Page: 40- 58



## Çocuk Romanlarında Tematik Dönüşüm (18.yy-20.yy)

M. Halil SAĞLAM \*  
Siirt Üniversitesi, Türkiye

Merve TEPE\*\*  
Millî Eğitim Bakanlığı, Türkiye

Geliş Tarihi / Submitted: 12 / 07 / 2023 Kabul Tarihi / Accepted: 19 / 08 / 2023

**Özet:** Çocuk edebiyatı, çocuk algısıyla birlikte zamanla gelişmiştir. Çağların sosyal, siyasal ve kültürel birikimlerini, çatışmalarını ve yabancılaşma sorunlarını yansıtmaktadır. Çocuk romanları, çocuk edebiyatı içinde bir türdür ve o da çocuk edebiyatı gibi tarihî gelişim ve dönüşüm süreci geçirmiştir. Bu çalışmada 18, 19 ve 20. yüzyıldaki çocuk romanlarının tematik dönüşümü ele alınmaktadır. Tematik dönüşüm kavramı romanlardaki konu, değer ve ileti dönüşümünü ifade etmektedir. Bu çalışmada 18. yüzyıla ait iki; 19. yüzyıla ait beş; 20. yüzyıla ait altı çocuk romanı incelenmektedir. Çalışmada 18. yüzyıla ait Robinson Crusoe ve Güliiver'in Gezileri; 19. yüzyıla ait Alice Harikalar Diyarında, Define Adası, Pinokyo, Dünyanın Merkezine Yolculuk ve Heidi; 20. yüzyıla ait Pollyanna, Peter Pan, Momo, Işın Çağı Çocukları, Şeker Portakalı ve Küçük Prens adlı romanlar değerlendirilmiştir. Çalışmanın amacı çocuk romanlarının diğer edebî türler gibi yapı ve izlek bağlamında değişim sürecini ortaya koymaktır. Bu amaçla yazarların romanlarda konuyu ele alış ve yorumlayış biçimi; romanlardaki çatışma unsurları ve çocuk gerçekliği, romanlara hâkim olan değerler ve iletilerin verilmiş tekniği incelenmiştir. Çalışma sonucunda çocuk romanlarının din duygusundan, bilim ve teknolojiye, sonrasında çağı ve insanlığı sorgulayan çocuk felsefesine ve psikolojiye evrildiği tespit edilmiştir. Çalışmanın çocuk okurlarda eleştirel okuma becerisini geliştireceği, Türkçe, edebiyat, tarih ve sosyal bilimler arasındaki disiplinlerarası ilişkiye katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Çalışma sonucunda şu önerilerde bulunulmuştur: Okul kütüphanelerinde yüzyıllara göre tasnif edilmiş çocuk romanları bölümü oluşturulabilir. Bu yolla öğrencilerin edebiyat, tarih ve coğrafya alanlarındaki bilgileri güçlendirilebilir. Bu çalışma 18, 19 ve 20. yüzyıllara ait çocuk romanlarını kapsamaktadır. Bu konuda 21. yüzyılı karşılaştırmaya dâhil eden farklı bir çalışma yapılabilir. Türk ve dünya edebiyatında özellikle 2000'li yıllardan sonra distopik romanlara doğru bir tematik dönüşümün ortaya çıktığı dikkat çekmektedir. Bilim ve teknolojinin yıkıcı sonuçlarına bağlı olarak ortaya çıkan bu tür romanlar geçmiş yüzyıllarda yayımlanan ütopyik çocuk romanlarıyla karşılaştırılabilir.

**Anahtar Sözcükler:** Çocuk Romanları, tema, din, felsefe, psikoloji

**Abstract:** Children's literature has developed over time with the perception of children. It reflects the social, political and cultural accumulations, conflicts and alienation problem of the ages. Children's novels are a genre in children's literature, and like children's literature, it has undergone a historical development and transformation process. In this study, the thematic transformation of children's novels in the 18th, 19th and 20th centuries is discussed. There are many novel examples that show the thematic transformation in children's literature. This work includes two works from the 18th century; five from the 19th century; Six children's novels from the 20th century are examined. The Travels of Robinson Crusoe and Güliiver in the 18th century; 19th century Alice in Wonderland, Treasure Island, Pinocchio, Journey to the Center of the Earth and Heidi; The 20th century novels Pollyanna, Peter Pan, Momo, Children of the Ray Age, Candy Orange and The Little Prince were evaluated. The main purpose of the study is to reveal the change process of children's novels in the context of structure and theme, like other literary genres. For this purpose, the way the authors handle and interpret the subject in the novels; conflict elements and children's reality in novels; The values that dominate the novels and the delivery technique of the messages were examined. As a result of the study, it has been determined that children's novels have evolved from a sense of

\* Sorumlu Yazar, Doç. Dr., 0000-0001-7557-7021, mhalil.saglam@gmail.com

\*\* Yüksek Lisans Öğrencisi, 0000-0001-5811-8392, mertvetepelawyer@gmail.com

religion to science and technology, and then to a philosophy of children and psychology questioning the age and humanity. It is thought that the study will improve critical reading skills in child readers and contribute to the interdisciplinary relationship between Turkish, literature, history and social sciences. As a result of the study, the following suggestions were made: Children's novels section classified according to centuries can be created in school libraries. In this way, students' knowledge in literature, history and geography can be strengthened. This study covers children's novels belonging to the 18th, 19th and 20th centuries. A different study can be done on this subject that includes the 21st century in comparison. It is noteworthy that a thematic transformation towards dystopian novels emerged in Turkish and world literature, especially after the 2000s. Such novels, which emerged as a result of the destructive results of science and technology, can be compared with the utopian children's novels published in the past centuries.

**Keywords:** Children's Novels, theme, religion, philosophy, psychology

## Giriş

Çocuk romanlarında “tematik dönüşüm” romanlardaki konu, içerik ve ileti değişimini karşılayan bir kavramdır. Bu dönüşüm, temelde romanların kaleme alındığı çağın ekonomik ve sosyolojik şartlarına bağlı olarak değişmektedir. Bilimsel ve teknolojik gelişmelerin yanında savaşlar, göçler çağın ekonomik ve sosyolojik şartları tematik değişimin temel sebepleridir.

Çocuk romanlarının bir tür olarak ortaya çıkması uzun bir tarihî süreç sonrasında olmuştur. Özellikle 18. yüzyılda çocuk psikolojisi ve eğitimi üzerine yapılan araştırmalar sonucunda çocuklara yönelik romanların kaleme alındığı görülmektedir. Hiç şüphesiz J. J. Rousseau'nun 1762 yılında kaleme aldığı Emile ya da Eğitim Üzerine eseri bu konuda önemli rol üstlenir. Rousseau, kitabında Batı medeniyetinde yaygın olan çocukla ilgili yanlış algıyı eleştirir çocuğun kendine özgü psikolojisi ve eğitimi hakkında bilgi verir. Rousseau'ya göre her bir çocuğun kendisine özgü yeteneği vardır ve çocuk, yeteneklerini destekleyen ya da engelleyen durumlara göre eğitilmelidir (2009: 56-67).

Rousseau, çocuklar için yazılan eserlerde salt eğiticiliğin değil; bunun yanında öğreticiliğin de ön plana alınması gerektiğini savunmuştur. Rousseau gibi Avrupalı aydınların çocuk eğitimine ve psikolojisine dair yaptıkları açıklamalar çocuk romancılığını etkilemiş; çocuk romanlarını çocuğa görelilik ilkesine daha fazla yakınlaştırmıştır. Bu yüzyılda kaleme alınan Çizmeli Kedi, Kırmızı Başlıklı Kız, Uyuyan Güzel ve Külkedisi adlı eserler çocuğa görelilik ilkesine yakın eserler arasındadır.

19. yüzyılda çocuğa görelilik ilkesine yakın çocuk romanlarının sayısında önemli artış olur. “Bu yüzyıl; aydınlanma, sanayileşme ve sömürgeciliğin geliştiği ve buna bağlı bilimsel gelişmenin hızlandığı bir yüzyıldır” (Neydim, 2003: 72). Bu gelişmeler, doğal olarak çocuk romanlarını olumlu etkilemiştir. “Özellikle keşfetme duygusunu kamçılayan maceraya dönük, eğlendirici ve serüven ağırlıklı romanlar bu yüzyılda geniş okuyucu kitlesine ulaşmıştır” (Kıbrıs, 2016: 5). Madame de Segur'un Sophie, Jules Verne'in Aya Seyahat, Denizler Altında Yirmi Bin Fersah, Seksen Günde Devri Âlem ve Kaptan Grant'in Çocukları, May Alcott'un Küçük Kadınlar, Mark Twain'in Huckleberry ve Tom Sawyer'in Maceraları, Robert Louis Stevenson'un Defne Adası, Anna Swell'in Siyah İnci, Lewis Carroll'un Alice Harikalar Diyarında, Elenor H. Porter'in Pollyanna, Johanna Spyri'nin Heidi adlı eserleri yüzyılın geniş okur kitlesine ulaşan eserleri arasındadır. Bu eserlerin bir kısmı günümüzde hâlâ ilgiyle okunmakta çocukların ilgisini çekecek şekilde çizgi film ve sinemaya uyarlanmaktadır.

Çocuk romanları 20. yüzyılda çocuğa görelilik ilkesine çok daha fazla yakınlaşır. Romanda vaka örgüsü çocuk gerçekliğine göre ilerler, kahramanlar yine çocuk gerçekliğine göre konuşur ve algılar. Yüzyıl itibarıyla romanlar baskı ve tasarım tekniklerinden yararlanılarak renkli resimlerle ve çocukların okuyabileceği harf büyüklüklerinde basılır ve yayımlanır. Bazı araştırmacılara göre “Savaşın sona ermesi İngiltere'ye göç eden yabancı yazar ve ressamın da bu gelişmede önemli payı olmuştur” (Gürel, Temizyürek ve Şahbaz, 2016: 206). 20. yüzyıl çocuk romanlarının en önemli özelliği Birinci Dünya Savaşı'nın yıkıcı sonuçları altında kaleme alınmış olmalarıdır. Bu dönemde kaleme alınan romanlar Birinci Dünya Savaşı'nın yıkıcı etkisinden dolayı çok daha sorgulayıcı ve uyarıcıdır. Fransız yazar Exupery'nin Küçük Prens ve Brezilyalı yazar Vasconcelos'un Şeker Portakalı eserleri hem yetişkinlere hem de çocuklara yönelik sorgulayıcı ve uyarıcı birer roman örneğidir. Geçmişin bilgi ve tecrübesine dayalı olarak çocuk romancılığı 21. yüzyılda güçlü bir sektör hâline gelmiştir. Çocukların bilişsel, psikomotor, sosyal gelişimini desteklemek amacıyla yaygın faaliyetlerine profesyonelce devam



etmektedir.

### **1. Araştırmanın Önemi ve Amacı**

Bu çalışmada çocuk romanlarındaki tematik dönüşüm incelenmektedir. Çalışmanın temel amacı çocuk romanlarındaki tematik dönüşümü 18, 19 ve 20. yüzyıl bağlamında ortaya koymaktır. Araştırma kapsamında şu sorulara cevap aranacaktır:

1. Araştırma kapsamındaki romanlarda yazarların konuyu ele alış ve yorumlayış biçimi nasıldır?
2. Romanlarda çatışma unsurları ve çocuk gerçekliği nasıl işlenmiştir?
3. Romanlara hâkim olan değerler ve iletilerin verilmiş tekniği nedir?

Çocuk edebiyatı ile ilgili yapılan çalışmalarda sosyal, kültürel ve teknolojik gelişmelere bağlı olarak çocuk romanlarında tematik dönüşümün olduğu vurgulanmıştır. Teoride yapılan bu tespitle ilgili örneklendirmeler sınırlıdır. Bu çalışma çocuk romanlardaki tematik dönüşümü örneklendirmektedir. Çalışmada “tematik dönüşüm” denirken neyin kastedildiği açıklanmakta ve çocuk romanlarındaki “tematik dönüşüm” konusu örneklendirilmektedir. Çalışmanın bu yönüyle alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

### **2. Araştırmanın Yöntemi**

Çalışma nitel araştırma yöntemlerinden doküman analiziyle gerçekleştirilmiştir. Doküman analizi “Araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyalleri” (Yıldırım ve Şimşek, 2011: 61) incelemeyi esas alır. Araştırma kapsamındaki yazılı materyaller 18, 19 ve 20. yüzyıla ait çocuk romanları arasından random tekniğiyle seçilmiştir. Çalışmada elde edilen veriler araştırmanın bulgular bölümünden doğrudan ve dolaylı anlatım teknikleriyle değerlendirilmektedir.

### **3. Sınırlılıklar**

Çalışma, 17. yüzyıla ait nitelikli bir çocuk romanı bulunmadığı için 18. yüzyıla ait romanlarla başlatılmıştır. Çalışma 18. yüzyıla ait iki; 19. yüzyıla ait beş; 20. yüzyıla ait altı çocuk romanıyla sınırlandırılmıştır. Çalışmanın geniş hacmi düşünülerek çalışmaya 21. yüzyıla ait çocuk romanları dâhil edilmemiştir. Çalışmada 18. yüzyıla ait Robinson Crusoe ve Gülliver’in Gezileri; 19. yüzyıla ait Alice Harikalar Diyarında, Define Adası, Pinokyo, Dünyanın Merkezine Yolculuk ve Heidi; 20. yüzyıla ait Pollyanna, Peter Pan, Momo, Işın Çağı Çocukları, Şeker Portakalı ve Küçük Prens adlı eserler incelenmiştir.

### **4. Bulgular**

Araştırma kapsamında incelenen romanlarda yazarların konuyu ele alış ve yorumlayış biçimi, romanlara hâkim olan değerler ve iletilerin verilmiş tekniği, romanlarda çatışma unsurları ve çocuk gerçekliği yüzyıllara göre farklılık göstermektedir. Çalışmanın bu bölümünde elde edilen veriler değerlendirilmektedir.

#### **4.1. Yazarların Konuyu Ele Alış ve Yorumlayış Biçimi**

##### **4.1.1. 18. Yüzyıl**

Robinson Crusoe romanı Robinson karakterinin başından geçen maceralar üzerine kurgulanmıştır. Romanda yazar bakış açısı kullanılmıştır. Okuyucu, olayları yazar bakış açısıyla öğrenir. Yazar, eserin ilk bölümünde romanının ana kahramanı Robinson’u maceracı, gümbürlik yaşayan ve umursamaz bir tip olarak sunar. Romanın ilerleyen bölümünde Robinson, ıssız bir adaya düşer hayatta kalma mücadelesi vermeye başlar. Adada yapayalnız kalan Robinson, mistisizme yönelerek bir iç hesaplaşma sürecine girer. Adada yalnızlık psikolojisiyle dine yönelir ve teselliye Allah inancında bulur. Dinî duyguları güçlenen Robinson iyi bir Hristiyan olmuştur. Ada şartlarında Hristiyanlığın kurallarını yerine getirmeye çalışır. Sonunda öz benliğiyle yüzleşir ve “Dinin hayatında ne kadar önemli bir yer tuttuğunu keşfeder. Kendi iç hesaplaşmalarını tamamladığı için artık bir sonraki evreye hazırdır” (Ağır, 2007: 12). Robinson, inancı dışında sosyal çevresiyle olan münasebetlerini de sorgular. Anne ve babasına gerekli kıymeti vermediğini, onların nasihatlerini kulak arkası ettiğini düşünüp kendince veryansın eder. Güven’in ifadesiyle “Robinson Crusoe denize ve yabancı diyarlara derin tutkusu olan maceraperest bir gençtir. Buna karşılık babası ona dengeli bir hayatı ve toplumsal sınıfların en ortasında konumlanmayı önerir” (2018:141-142). Babasına göre insan hayatta orta yolu takip etmelidir. Çok yüksek mevkilerde

veya sefalet içinde yaşamak iyi değildir. İdeali orta seviyede yaşamaktır. Robinson babasının öğütlerine başlangıçta ilgisiz kalmış olsa da sonrasında onun öğütlerini gerçekleştirecek bir hayat tarzı seçmiştir. Daniel Defoe Robinson Crusoe romanında 18. yüzyıl insanına bir rol model karakter çizer. Yazar, yalnızca serüven yüklü bir kurguyla yetinmemiştir. Dönem anlayışını da kurgunun içinde eritmiş; satır aralarında din, inanç, erdem, saygı gibi kavramlara yer vermiştir.

Jonathan Swift'in Gülliver'in Gezileri adlı romanı yazar bakış açısıyla kaleme alınmıştır. Macera türündeki eserde sembolik ifadelere sıklıkla yer verilir. Romanın ana kahramanı Gülliver, seyahatleri sırasında çeşitli ülkelere gider oralarda olağandışı olaylarla karşılaşır. Roman, çocukların ilgisini çekecek nitelikte kurgulanmıştır. Fakat romandaki dinî, siyasî, sosyal eleştiriler çocuk gerçekliğine aykırı düzeydedir. Her ne kadar romandaki kurgu çocukların hayal dünyasını zenginleştirebilecek nitelikte olsa da romandaki eleştiriler çocuklar için oldukça soyut kalmaktadır. Örneğin, Gülliver'in Blefuscu devletini eleştirdiği şu satırlar verilmek istenen iletinin çocuk okuyucular için ne denli soyut olduğunu belirtir: "Fakat sistemin her bölümünde tembellik ve bencilliğin diz boyu olduğu ortada. Politikacılarımız rüşvet alıyor olabilir, askerleriniz gerçekten cesur değil, hâkim ve savcılarımız da ne akıllı ne de dürüstler. Kural koyucularımız ise az şey biliyor ve az çalışıyorlar" (Swift, 2018:80-81). Burada yapılan siyasî ve toplumsal eleştiri olağanüstü bir ülke vasıtası ile yapılmış olsa da çocuğun merakını çekecek ve onun anlamlandırabileceği nitelikte değildir. Bu sebeple yazarın eseri ele alış ve yorumlayış biçimi daha çok toplumsal ve siyasî düşüncüyü hicvetmek üzerine kuruludur. Hâlihazırda bir çocuk kitabı olarak yazılmayan eser, içerdiği iletler yönünden çocuk edebiyatı ilkelerine yeterince uymamaktadır.

#### 4.1.2. 19. Yüzyıl

Lewis Carroll'un Alice Harikalar Diyarında adlı eserinde çocuk okur, yazarın gözünden olayları izlemekte ve yaşanan maceralara tanıklık etmektedir. Carroll, anlatımlarında olaylara müdahale etmemekte, kahramanları çocuk gerçekliğine göre konuşturmuştur. Söz konusu durum, okuyucuların romanı kendi duyuş ve kavrayış dünyalarına göre yorumlamalarına zemin hazırlamaktadır. Romana klasik roman anlayışında sıklıkla karşılaşılan çevrenin tanıtılması ve zaman unsurunun belirtilmesiyle başlanmıştır. Alice ve ablasının giriş bölümündeki konuşmaları okurların hem karakterleri tanımalarını hem de onlara dair zihinlerinde genel bir çerçevenin oluşmasını sağlamıştır. Macera türündeki eserde yazar, çocukların hayal dünyasının ne denli derin olduğunu sezdirmeye çalışmaktadır. Alice karakterinin yaptığı hayali bir yolculuğun anlatıldığı eserde olağanüstü olaylar vuku bulmuş, düşsellik ve gerçeklik çoğu zaman iç içe geçmiştir. Yazarın konuyu ele alış biçimi değerlendirildiğinde Alice Harikalar Diyarında eseri bir önceki yüzyılda yazılan Gülliver'in Gezileri ile birçok yönden benzemektedir. Çünkü her iki kitapta da yazarlar alegorik bir anlatımla siyasî, dinî, toplumsal hiciv yapmışlardır. Aynı durum Alice Harikalar Diyarında da yer alır. Alice ve Kral, Kraliçe ile arasında geçen diyalog, mahkeme sahnesi, tavşanın davranışları birer sistem eleştirisi olarak sunulmuştur. "Şu fındık faresini hemen yakalayın, diye ciyakladı Kraliçe. Cezalandırın, o fındık faresini mahkeme salonundan atın! Müdahale edin, çimdikleysin, bıyıklarını yolun" (Carroll, 2020: 97). Bu kısımda yetişkin dünyasına yönelik yergiler yer almaktadır.

Define Adası'nda anlatım birinci kişi ağzından yapılmaktadır. Olay, Jim isimli küçük bir çocuğun başından geçen serüveni anlatır. Başkarakterin çocuk olması bilhassa çocuk okurlar tarafından kısa sürede benimsenmesini sağlayacak niteliktedir. Yazar, babası öldükten sonra annesiyle beraber han işleten ve ailesinin geçimine katkıda bulunmak için çabalayan bir karakter çizmektedir. Küçük çocuğun geçinmek gibi büyük bir külfetin altına girmesi onu hâlihazırda diğer yaşlılarına göre daha erken olgunlaştırır. Bunun yanı sıra kitap boyunca yaşadığı birtakım olaylar da Jim'in karakter gelişimine büyük katkı sağlar. Yazar, bu noktada hayatta yaşanan olumsuzlukların kişilik gelişimine katkı sağlayacağını anlatmaya çalışır. Macera türünde kaleme alınan roman aksiyoner olaylara ilgi duyan çocukların ilgisini çekecek niteliktedir. Define hırsızları, gemi tayfası, gemide dönen birtakım entrikalar, korsanlar ve adada yaşanan olaylar kitapta hareketin sürekli olmasını ve okurun merak duygusunun canlı kalmasını sağlar. Başkahraman küçük Jim'in de sürekli merkezde olması ve kimi zaman olayların seyrine yön verecek kadar ön plana çıkması eserin çocuk merkezli anlayışta yazılmasının bir sonucudur. Yazar, salt bir macera kitabı yazmayı amaçlamamıştır. Kitabın arka planında güven, erdem, dostluk, dürüstlük kavramlarına yönelik mesajlar verilmektedir. Romandaki kurgu söz konusu bu mesajları vermeye yönelik ilerler.

Pinokyo'da anlatım üçüncü kişi ağzından yapılmaktadır. Yazar, olayların çok az bir bölümüne

müdahale eder genelde olayları dışardan gözlemler. Çocuk okura olayları sorgulaması için yer yer sorular yöneltir. Romanın ilk bölümünde Gepetto ve Antonio'nun başından geçen olaylar anlatılır. Bu bölümde olaylar Gepetto ve Antonio'nun aralarındaki konuşmalar üzerine ilerler. Çocuk okur, Gepetto ve Antonio'nun karakterini aralarındaki diyaloglardan hareketle algılar. Romanda olaylar her şeyin normal seyrinde ilerlediği bir günün anlatımıyla başlar. Sonrasında kukla yapılmak üzere tasarlanan bir meşe odununun canlanıp gerçek bir çocuğa dönüşmesiyle olağanüstü bir hâl alır. Pinokyo ismindeki bu kuklanın başından geçen olaylar ve yaşadığı serüvenler çocukların ilgisini çekecek şekilde anlatılır. Eser, dönemin diğer çocuk romanları gibi macera odaklıdır. Yazar bir farklılık olarak kahramanın başından geçen olayları anlatırken yer yer okura sorular sorar; çocuk okuru olaylar üzerinde düşünmeye sevk eder. Eserin ana temasını doğruluk ve dürüstlük değerleri oluşturur. Eserde çocukların Pinokyo ile özdeşleşim ilişkisi kurması amaçlanır. Çocuklar, Pinokyo'nun acılarını hissettikçe hayatta doğru kalmanın önemini daha iyi kavrayacaktır. Eserde mesajlar örtüktür. Yazar, eserde Pinokyo'nun başından geçen maceraları anlatırken iletilerini çocukları sıkacak şekilde vermez. Sürekli öğüt almaktan sıkılan çocuklar, böylelikle eseri keyifle okur. Bunun yanı sıra yazar kitapta benzetme sanatını bolca kullanmıştır. "Baştan aşağı ıslanan Pinokyo; çaresiz, evin yolunu tutmuş. Kurtlar gibi aç, su samuru gibi ıslak, bütün gün yük taşımış bir eşek gibi yorgun olan Pinokyo çareyi kestirmekte bulmuş" (Collodi, 2020:18). Yapılan benzetmeler sayesinde özellikle çocuk okurlar Pinokyo'nun başına gelenleri somut bir şekilde zihinlerinde canlandırabilmektedirler.

Jules Verne'in 19. yüzyılda yazdığı Dünyanın Merkezine Yolculuk eserinde anlatım, birinci kişi ağzından yapılmaktadır. Başkahraman Axel'in anlatımı ile bilim için çıkılan macera dolu bir yolculuğu konu edinen kitap, ilk çocuk bilim-kurgu romanları arasındadır. Eser bu yönüyle özgün ve öncüdür. Yazar; olayları anlatırken zooloji, paleontoloji, botanik, mantar bilimi, fizyoloji, jeoloji gibi bilimsel bilgilere yer vererek anlatımı zenginleştirme yoluna gitmiştir. Aynı şekilde yazar, kitapta öncelendiği karakterleri meraklı, bilim için çalışan, araştırmacı tipler olarak tanımlamıştır. Bu açıdan satır aralarında okura aklın ve bilimin rehberliğinde yaşanan bir hayatın ve bu uğurda çalışmanın ne denli kıymetli olduğu sezdirilmeye çalışılmıştır. Yazarın bilim kurgu türünde yazdığı eserde olayların içerisine kattığı serüven, heyecan durumları da okurun merakını canlı tutmasını sağlamıştır. "Tarifsiz bir heyecan duymuştum. Yer altı çok büyük sürprizlerle doluymuş meğer. Bakalım daha nelere tanık olacak, nelere şaşıracağız?" (Verne, 2012:68). Nitekim dünyanın merkezine doğru inilen bölümde anlatımın betimlemelerle zenginleştirilmesi okuyucunun zihninde olayların somut bir şekilde canlanmasına zemin hazırlamıştır. Yazar, aynı zamanda eserinde hayal gücünün önemine de sık sık vurgu yapmıştır. Çünkü bugün kullanılan ve hayatımızın bir parçası haline gelen teknolojik cihazların tümü geçmişte yalnızca küçük bir hayalden doğmuştur. Üretici düşünmenin temelini oluşturan hayalin de öncelenmesi çocuğun sonsuz hayal gücü ile örtüştüğünden çocuk edebiyatı ilkelerine uymaktadır.

Çocuk klasikleri arasında yer alan Heidi'de gözlemci bakış açısı kullanılmıştır. Yazar Johanna Spyri, tüm kurguyu beş yaşındaki küçük bir kız çocuğu olan Heidi üzerinden sürdürür. Ana karakterin çocuk olmasının yanı sıra en yakın iki arkadaşının da çocuk karakterlerden seçilmesi özellikle çocuk okuyucuların kitaba kısa sürede ısınmalarını sağlayacak niteliktedir. Eserde göze çarpan bir diğer husus da yazarın betimlemeleri yoğun olarak kullanmasıdır. Böylelikle Heidi'nin Alp Dağlarında yaşadığı maceralar okuyucunun zihninde somut bir şekilde belirir. Yapılan tasvirlerin kitaba olan bir diğer katkısı da şehir hayatı ile köy hayatının karşılaştırıldığı bölümde ortaya çıkar. Öyle ki şehir hayatının gri, kasvetli, sıkıcı hayatından kurtulan Heidi; gerçek benliğini özgürce koşup oynayabildiği, kırlarda yatabildiği, günbatımını doyasıya izleyebildiği köy hayatında bulur. "Heidi ise keyifle çevresini incelemeye başladı. Keçi ağılına koştu. Oradan evin arkasındaki çam ağaçlarına gitti. Rüzgârda hışırdayan dalları dinledi" (Spyri, 2020:8). Heidi'nin Alp Dağlarında hissettiği bu özgürlük duygusu, yapılan sağlam betimlemeler sayesinde okuyucu tarafından da hissedilebilmektedir. Yazarın kitaba sonradan dâhil olan karakterleri de önceki sayfalarda diğer karakterler vasıtasıyla tanıtması okuyucunun yan karakterler hakkında bilgi sahibi olmasını sağlar. Böylelikle okurun zihninde genel bir hikâye şeması oluşur. Bu durum yazarın konuyu ele alış biçiminde ayrıntılara dikkat ettiğini, okurun zihninde belirmesi olası kimi sorulara önceden cevap verdiğini gösterir. 19. yüzyılda kaleme alınan diğer çocuk edebiyatı ürünleri ile kıyaslandığında Heidi eserinin incelemeye tâbi tutulan diğer eserlere göre daha durağan pozisyonda olduğu sonucuna varılabilir. Diğer eserlerde bilhassa macera, hız, heyecan gibi unsurlar ön plana çıkarılırken Heidi'de olayların çağdaşı olan diğer çocuk edebiyatı kitaplarına göre yavaş ilerlemesi onu farklı kılar. Fakat Heidi'de de arka planda verilmek istenen mesajın çağdaşı olan diğer eserlerle ortak olduğu göze çarpmaktadır. Eserde satır aralarına yerleştirilen iletilere bakılacak olursa erdemli

olmanın gerekliliğine dair birçok telkin edici ifadeye rastlanabilir. Değerler eğitime yönelik mesajlar çalışmaya da dâhil edilen 19. yüzyıl çocuk kitaplarında da yer almaktadır. Bu sebeple Heidi yazıldığı dönemin çocuk edebiyatı anlayışına uymaktadır.

#### 4.1.3. 20. Yüzyıl

Momo eserinde yazarın konuyu ele alış ve yorumlayış biçimi incelendiğinde kitabın ilahî bakış açısı ile yazıldığı tespit edilir. Bu anlatım tekniği sayesinde okur, karakterlerin zihinlerinden geçirdiği düşüncelere de vâkıf olur. Böylece onların bir sonraki hamlelerini diğer karakterlerden evvel bilmeleri de olayların gidişatına yönelik tahminler yürütmelerini kolaylaştırır. “Hikâye edici metinlerin iletilerini ve anlatım eylemini gerçekleştirmek üzere kurguladığı anlatıcı sahip olduğu niteliklere göre hâkim kahraman ve gözlemci niteliğiyle ortaya çıkar” (Çelik, 2021: 139). Eserde göze çarpan bir diğer nokta ise yazarın tasvirlerle detaylı bir şekilde yer vermesidir. Kitabın başlangıcından itibaren yapılan uzun ve detaylı betimlemeler tanıtılan çevrenin okuyucunun kafasında bir fotoğraf karesi kadar net canlanmasını sağlar. Uzun ve yoğun betimlemelere karşın yazar, eserde hikâye haritasını oluşturan kimi unsurları eksik bırakmıştır. Örneğin, eserde zaman kavramı belirgin olarak verilmez, olaylar bilinmeyen bir zaman diliminde geçer. Aynı zamanda çevre de net olarak verilmez. Başkahraman Momo’nun yaşadığı mağara olayların yaşandığı merkez olarak aktarılır. Yazar, Momo adlı eserinde alışılmış çocuk kitaplarından daha farklı bir olay örgüsü kurgulamıştır. Masum küçük çocuk Momo’nun sığınacağı bir ailesi yoktur. Yoksul bir mahallede yaşayan çocuğun geçmişine dair herhangi bir bilgi yoktur. Eserde gerçek kahramanların yanında gerçekdışı olağanüstü kahramanlar da vardır. Fakat bu olağanüstü kahramanlar masallarda görülen cin, peri, cadı gibi olağanüstü kahramanlar değil; duman adamlar şeklinde modern çağın algısına uygun kahramanlardır. Romanda duman adamlar, zaman avcısı olarak tanıtılır. Modern zamanın insana dayattığı bazı normları kitaptaki karakterlere dayatarak onları sömürme yoluna giderler. Örneğin; tüketim çılgınlığı ve teknolojinin etkisiyle insanların birbirlerine daha az vakit ayırması üzerine eleştiriler arka planda okura iletilir. “Bir an sustu ve bütün bu şeylerin arasında, hareketsiz oturan Momo’ya dikkatle baktı. Sonra konuştu yine: ‘Görüyorsun ya, çok kolay. İnsan hep yeni bir şeyler alırsa, canı sıkılmaz’” (Ende, 1984: 71). Aynı zamanda yazarın eseri yazdığı çağdaki güncel problemleri de simgeleştirerek verdiği saptanabilir. Modern çağda teknoloji ile birlikte üzerinde en çok konuşulan kavram, zaman olmuştur. Gelişen teknoloji ile insanlar, kısa sürede birçok işi hallederek zamandan tasarruf edebilmektedirler. Fakat yine teknoloji kaynaklı olarak zamanlarının birçoğunu sosyal medya, etkileşim ağları vb. sitelerde harcayarak boşa geçirmektedirler. Yazar Michael Ende de modern zamanın içerisinde barındırdığı bu çelişkiyi eserinde imgeler üzerinden eleştirir. Yazarın imgeler vasıtasıyla oluşturduğu distopik dünya, 20. yüzyıl çocuk edebiyatı anlayışına yeni bir soluk getirir niteliktedir. Eser 20. yüzyıl çocuk edebiyatının seçkin eserleri arasındadır.

20. yüzyılın diğer bir seçkin eseri Pollyanna’dır. Romanda olaylar, on bir yaşındaki Pollyanna adındaki kız çocuğunun teyzesi Polly’nin yanına gelmesiyle başlar. Anlatımda gözlemci bakış açısını kullanan yazar, eserin başından itibaren tüm karakterleri en belirgin özellikleriyle anlatır. Çocuk okur, yazarın anlatımlarından sadece Pollyanna’nın değil, diğer kahramanların da karakteristik özelliklerini tanır. Yazar anlatımıyla olayları dışarıdan gözlemler; kişisel yorumlar yapmaz. Eserde olayların geçtiği tarih belirgin olarak verilmemiştir. Anlatımda genelde geçmiş zaman kipi kullanılmıştır. Yazar, bu yolla çocuk okurunun geçmişi sorgulamasına imkân tanır. Romanda Pollyanna karakteri kadar Polly teyze karakteri de ön plana çıkar. Polly teyze, romanın başlarında katı kuralları olan asık suratlı bir tiptedir. Roman sonunda sevgi ve merhamet dolu bir karaktere dönüşür. Yazar, bu yolla geleneksel aile yapısını sürdüren bireylerin yenilikçi ve idealist bir bakış açısına dönüşmeleri gerektiğine vurgu yapar. Pollyanna eserinde güven, dostluk ve umut mesajları verilir. Pollyanna ve Polly teyze karakterleri üzerinden verilen mesajlar çocuk gerçekliğine uygundur. Çocuk okur, Pollyanna’nın davranış ve söylemlerinden yola çıkarak onunla duygusal bağ kurabilmektedir.

Peter Pan eserinde öncelikle ilahî bakış açısı kullanılmış, romanın ilerleyen bölümünde kahraman bakış açısına dönülmüştür. Nitekim bu tür bir kurgulama 20. yüzyıl hikâye edici metinlerinin tipik özelliği sayılır. Kitapta öncelikle Darling ailesinin üyeleri hakkında kısaca bilgi verilir. Yazar, aile üyelerinin karakteristik özelliklerine veya geçmişte yaşadıkları birtakım durumlara hiçbir surette değinmez. Macera türünde kaleme alınan romanda iletiler, aile içinde yaşanan olaylar üzerinden verilir. Olayların merkezinde aile içinde yaşanan ekonomik sıkıntılar vardır. Ailenin ilk çocuğu Wendy

doğduğunda Bay ve Bayan Darling ekonomik zorluk yaşamışlardır. Sonrasında John ve Michael adlı iki çocukları daha olmuştur (Barrie, 2021: 1). Aile üyeleri nasıl geçineceklerini kara kara düşünürken aralarındaki dayanışmayla farklı geçim yolları bulmuşlardır. Romanda gerçek dünyayla birlikte fantastik bir kurgu da vardır. Romanda “Var Olmayan Ülke” fantastik bir kurgu olup çocukların hayal gücünü arttıracak niteliktedir. Ayrıca yazar, romandaki fantastik karakterler vasıtasıyla iyi ve doğru olmanın önemine dair örtük mesajlar verir. Önceki dönemde yazılan romanlarda iyilik ve doğruluk gibi erdemler dine dayandırılmasına rağmen Peter Pan’da bu tür erdemler modern çağın bir gereği olarak sunulur. Bu tematik dönüşümü Birinci Dünya Savaşı’ndan sonra dine ve geleneğe olan inancın zayıflamasına bağlamak mümkündür.

Araştırma kapsamında incelenen Işın Çağı Çocukları romanında geleceğin dünyasıyla ilgili ütopyik bir kurgu vardır. Yazarın hâkim bakış açısıyla kaleme aldığı eserde vaka örgüsü gerçek ve gerçek dışı mekânlarda geçer. İleri Görüşlüler Ülkesi’nde geçen olaylarda insanların nükleer savaş ihtimaline karşı kaygıları vardır. Ülke başkanı çıkabilecek bir nükleer savaş ihtimaline karşı çocuk bilginlerden yardım istemiştir. Amaç, tüm insanların barış ve huzur içinde yaşayacakları yeni bir dünya düzeni kurmaktır. Romanda toplumun seçkin çocuklarının bilimin ışığında insanlığı yeni dünya düzenine kavuşturacakları ileri sürülür. Öyle ki henüz bebekken ailelerinden alınıp birer bilim neferi olarak yetiştirilen çocuklar, idealize edilen bir toplumu inşa eder. Bu yönüyle çocuklar geleceğin dünyasında edilgen değil aktif rol üstlenirler. Dayıoğlu, Işın Çağı Çocukları romanında çocukları olayların merkezine alır. Bu tür bir yaklaşım çocuk edebiyatı açısından son derece önemlidir. Romanda 18 ve 19. yüzyıl çocuk romanlarından farklı olarak çocuklara özgüvenlerini arttıracak bir misyon yüklenir. Çocuk kahramanlar yetişkinlerin gölgesinde hareket etmez; onların teşvik ve desteğiyle içinde yaşadıkları toplumun huzur ve güvenliğini sağlamaya çalışırlar.

Yüzyılın en seçkin eserleri arasında bulunan Küçük Prens romanı az sayıda kahraman üzerine kurgulanmıştır. Eserde geçen diyaloglar ve yer yer kullanılan monologlar çağı ve insanlığı sorgulayan derin anlamlar içerir. Felsefi ve psikolojik derinliği olan roman yetişkinlerle birlikte çocuk okurlara da hitap etmektedir. Yazar, esere çocukken çizdiği bir resmin yetişkinler tarafından doğru anlaşılmadığını anlatarak başlar. Bu aşamada çizdiği resme de eserde yer verir ve okuyucuların resmi bir de kendi iç dünyalarında yorumlamalarına zemin hazırlar. Çizdiği resmin bizzat yetişkinler tarafından yanlış yorumlanmasından yakınan anlatıcı, yetişkin dünyası ile çocuk bakış açısı arasındaki farkı, somut bir resim örneği üzerinden aktarır. Eserin ilerleyen kısımlarında pilotun Küçük Prens ile olan tanışıklığı ve Küçük Prens’in geldiği gezegene dair anlatılar, eseri düşsel bir boyuta taşır. Yazar, Küçük Prens’in başından geçen olaylar ve tanıştığı kişiler vasıtasıyla yetişkinleri hedef alan eleştirilerde bulunur. Küçük Prens’in yolculuğu boyunca uğradığı gezegenlerde karşılaştığı tipler, sembolik bir anlam taşır. Küçük Prens, devingen bir karakterdir. Yoğun bir merak duygusuna sahiptir. Keşfetmeye, sorgulamaya ve değişime açıktır. Aynı zamanda duygularını açığa vurmaktan çekinmez. Yazar romanda onu çocuklara bir rol model olarak sunar. Küçük Prens, çağın sosyal, ekonomik ve siyasal sorunlarının ürettiği bir karakterdir. Bireysel ilişkilerin azaldığı teknoloji bağımlılığının arttığı 20. yüzyılda yalnızlığa itilmiş ve hayatı sorgulamaktadır. Romanın bir yerinde “Benim dostum olun. Çok yalnızım. Yalnızım... Yalnızım... Yalnızım...” der (Exupery, 2016: 105). Roman çocuk psikolojisinin ve çocuk felsefesinin geliştiği 20. yüzyılda oldukça anlamlı mesajlar içermektedir. Yazar, bilim ve teknolojinin gelişmesine bağlı olarak çocuk okurların da sorgulama yeteneğinin geliştiğini düşünmüştür. Roman bu yönüyle diğer yüzyılların romanlarından çok daha derin anlamlar içermektedir.

Brezilyalı yazar Jose Mauro De Vasconcelos’un Şeker Portakalı romanı da çocuk okurların ilgisini çekecek bir anlatım tekniğiyle kaleme alınmıştır. Yazar, eserinde kendi çocukluğunda yaşadığı olaylar üzerinden bir kurgu oluşturmuştur. Kahraman bakış açısı ile kaleme alınan eserde ana karakter Zeze’nin iç monolog tekniği ile duygularını aktardığı görülür. Zeze içindeki sorgulama arzusunu “İçimde şarkı söyleyen kuşum havalanmıştı” cümleleriyle dile getirir. (Vasconcelos, 2009: 130). İç monolog tekniği insan psikolojisi üzerinde araştırmaların arttığı 20. yüzyılda çok daha fazla kullanılan bir anlatım tekniğidir. Sazyek’in (2020:164) ifadesiyle “Salt bir kişinin içinde oluşturduğu hayalî bir muhatap ya da yine kendi içinde figürleştirdiği bir psikolojik merkez ile gerçekleştirdiği içsel konuşmadan meydana gelir.” Romanda Zeze karakteri ailesinden gördüğü şiddet ve çevresindeki insanların duyarsızlığı karşısında yaşadığı ruh hâlini iç monolog tekniğiyle dile getirir. Küçük çocuk, büyüklerine karşı olan tepkisini “Yapmadığım şeylerden ötürü bile dayak yiyorum. Hep suç bende. Artık beni dövme alışkanlık hâline getirdiler” cümleleriyle ortaya koyar (Vasconcelos, 2009: 130). Zeze, Küçük Prens karakteri gibi anlaşılmasından dert yanmaktadır. Yeni bir eve taşınmasıyla sahiplendiği

şeker portakalı fidanı ve hayatına sonradan dâhil olan Portekizli dostundan başka derdini paylaşacağı hiç kimsesi yoktur. Yazar, onu Küçük Prens karakteri gibi modern dünyada yalnızlığa itilen bir tiplere olarak sunar. Yazarın burada yaptığı aslında yetişkin eleştirisidir. Zeze'nin başta anne ve babası olmak üzere yakın sosyal çevresi ona çocuk duyarlılığıyla yaklaşmaz. Fakat o, kırgınlıklarına rağmen olumlu düşünceler içeresindedir. Anne babasıyla ilgili olarak “Yaşlı olduğundan iş bulamaması, babam için korkunç bir şey, biliyorum. İşsizliğin onu çok mutsuz ettiğini de biliyorum. Annem evin giderlerini karşılamak için çok erken işe gitmek zorunda” (Vasconcelos, 2009: 158). Zeze etrafındaki insanları özellikle anne ve babasını eleştirse de onları çocuk saflığıyla sever; hâllerine üzülür. O henüz beş yaşındadır. Fakat yetişkinler gibi düşünmekte eleştirmekte ve olaylardan etkilenmektedir. Yazar, onu İkinci Dünya Savaşı'nın yıkıcı etkisiyle çocukluğunu yaşamadan olgunlaşan farklı bir nesil olarak sunar. 20. yüzyıla ait olan eser yalnızlığın ve ilgisizliğin çocuklar üzerindeki etkisini ortaya koyması açısından önemlidir.

## 4.2. Romanlarda Çatışma Unsurları ve Çocuk Gerçekliği

Hikâye edici metinlerden çatışma unsurları başkahramanın kendisiyle, yan karakterlerle veya çevresiyle ilgili yaşadığı olaylardan çıkar. Metindeki olaylar bu çatışma unsurları üzerinde ilerler. Araştırma kapsamında incelenen romanlarda çatışma unsurları yüzyıllara göre şöyle değerlendirilmektedir:

### 4.2.1. 18. Yüzyıl

Robinson Crusoe eserinde Robinson karakterinin bilhassa ıssız adaya düştükten sonra kendi içinde yaşadığı çatışmaya tanık olunur. Robinson'un yaşadığı içsel çatışma, daha çok dinî boyuttadır. Robinson, ıssız adaya düşmeden evvelki hayatında Allah inancı ve din kavramları üzerinde pek düşünmemiş hatta Kutsal Kitap'ı okumamıştır. Geminin batmasıyla can havliyle Allah'a yakarır. Fakat bu yakarış, doğal bir tepki olarak dikkat çeker. O ana değin günübirlik yaşayıp her zaman daha fazla para elde etmenin yollarını arayan Robinson, tehlike anında Allah'a sığınır. Sonraki süreçte Kutsal Kitap'ı okur ve dinî değerlere daha fazla yaklaşır. Allah'a şükretmeye ve ona dua etmeye başlar. Önceden yaptığı yanlışlardan dolayı pişmanlığını dile getirir: “Allah'ım! Sen, ne sabırlı ne şefkatli imişsin! Verdiğin nimetlere gereği gibi şükredemedim. Ne olur, o iyi yürekli babamın ve annemin hatırı için beni bağışla! Daha sevdiğin ne kadar iyi insan ve ne kadar peygamber varsa onların hatırı için beni affet” (Defoe, 2007: 32). Bu noktada Robinson'un adaya düşmeden önceki benliği ile bir çatışma yaşadığını ve neticede içsel bir dönüşüm geçirdiğini söylemek mümkündür. Aynı zamanda karakter, ıssız adaya düşmeden evvel anne babasının öğütlerine kayıtsız kalıp onları dinlemediğini düşünür ve utanç duyar. Bu durum, Robinson'un iç dünyasında önceki inanç kalıplarıyla çatıştığının ve yeni benliğini inşa ettiğinin belirtisidir. Eserde dinî kavramların yoğun işlendiği ve anne babaya karşı saygılı olmak gerektiği üzerinde sıklıkla durulmuştur. Söz konusu telkinler her ne kadar eserin yazıldığı çağın bakış açısına uygun olsa da bu kavramlar kimi zaman çocuğun anlam evrenine tam oturmaz. Küçük çocukların sürekli telkinlerden hoşnut olmayan bir ruh hâli vardır. Dinî öğütleri sıklıkla içeren Robison Crusoe bu yönüyle çocuk gerçekliğiyle tam anlamıyla örtüşmez.

Dört bölümden oluşan Güliiver'in Gezileri'nde Güliiver'in olağanüstü maceraları anlatılır. Güliiver'in ilk gittiği Liliputlar ülkesinde yumurtanın hangi tarafından kırılacağına dair tartışma çıkar. Bu basit tartışma üzerine halk Küçük Kenarlar ve Büyük Kenarlar adında iki kutba ayrılır. Halkın basit bir olay üzerine kutuplaşması aslında sosyal bir eleştiri olarak karşımıza çıkar. Yazar, Liliputlar ülkesindeki bu olaydan yola çıkarak Protestanlar ve Katolikler arasında çıkan çatışmaları hicveder. Aynı zamanda Güliiver'in seyahati esnasında gittiği ikinci ülke olan Blefuscu ülkesindeki yöneticilerin düşünceleri, kendi dünya görüşüne ters düşer. Blefuscu ülkesinin tüm dünyada barışın sağlanması düşüncesini uçarı bir hayal olarak gören Güliiver, kendi kalıp yargılarıyla hareket eder. Blefuscu yöneticisinin fazla hayalperest olduğunu düşünür. Ülke yöneticisinin hedefi Güliiver'in hayata bakış açısı ile çatışır niteliktedir. Güliiver, gittiği Laputa ülkesindeki sosyal yaşantıyı da eleştirir. Sadece müzik ve matematikle ilgilenen Laputa halkı, zarurî ihtiyaçlarını göz ardı edip her fırsatta eğitimin önemini vurgular. Hayatın merkezine sadece eğitimi ve sanatı alan Laputa halkının yaşayış tarzı Güliiver'in bakış açısına ters düşmektedir. Çünkü Laputa'da “Çok gelişmiş eğitim sistemi” insanlığa huzur getirmemiştir (Swift, 2018:93). Güliiver, maceralı seyahatini Houyhnhnm ülkesine gitmekle tamamlar. Ülkede yaşananlar iç dünyasında çatışmalara sebep olur. Son derece asil, dürüst, erdemli varlıkların yaşadığı bu ülkede yalan kelimesinin anlamsal bir karşılığı yoktur. Güliiver, bu ülkede uzun yıllar mutluluk içinde

yaşasa da iç dünyasında çatışma yaşar. Romanda ayrıca Houyhnhnm ve Yahooolar arasında kültürel anlamda bir iç çatışma yaşanmaktadır. Güliiver'in Gezileri gerçekdışı varlıklar üzerine kurgulanmıştır. Çocukların hayal gücünü destekler niteliktedir. Fakat romandaki siyasî ve dinî söylemler, çocuğun biliş seviyesini aşmaktadır. Bu noktada eser, bütüncül anlamda çocuk kitabı özelliği taşımamaktadır.

#### 4.2.2. 19. Yüzyıl

Araştırma kapsamında incelenen romanlarda çatışma unsurları genellikle düşsel ögeler vasıtasıyla verilmektedir. Alice Harikalar Diyarında romanı bu tür bir roman örneğidir. Romanın başkahramanı Alice, maceralı yolculuğunda gerçek dünya ile gerçekdışı olayların arasında ikilemde kalır. Roman Alice'in gerçekdışı ve oldukça enteresan bir çukura düşmesiyle başlar. Gerçek hayatta davranışları kısıtlanan küçük kız, burada geniş bir özgürlük alanı bulur. Dolayısıyla yeni mekâna ve bu mekândaki sosyal hayata uyum sorunu yaşar. Örneğin, olabildiğince özgür olmasına karşın kimi zaman mutsuz olur. Mutsuz olduğu anlarda kendisini gerçek dünyada yetişkinlerden öğrendiği değerlerle teskin eder (Carroll, 2020:11). Bu noktada gerçek dünyanın kısıtlayıcı zorlu şartlarıyla, düş dünyasının özgürlükçü ortamı arasında tereddütler yaşar. Düş dünyası ona tam anlamıyla istediği bir hayat tarzı sunmamıştır. Fakat geldiği gerçek dünyanın da mutsuzluğuna sebep olan bir otoriter yapısı vardır. Alice, dolayısıyla her iki dünya arasında gelgitler yaşar. Alice, kendi iç dünyası dışında çevresindeki bazı insanlarla da çatışma yaşar. Bunlardan en belirgin olanları düş dünyasının Kral ve Kraliçe'sidir. Düş dünyasında Kral ve Kraliçe'nin halkı istedikleri gibi yargılamaları ve cezalandırmaları Alice'i şaşırtmıştır. Düş dünyasındaki bu adaletsizliği "Burada insanları cezalandırmaya ne kadar da hevesliler. Hâlâ hayatta kalan birilerinin olması çok şaşırtıcı" diyerek ifade eder (Carroll, 2020:68). Alice Harikalar Diyarında masal üslubunda kaleme alınan bir çocuk klasiğidir. Romanda olağanüstü varlıkların olması ve küçük bir çocuk olarak seçilen başkahraman Alice'in düşsel dünyadaki yolculuğu çocuğun anlam evrenine uygundur. Romanda çocuk okur, keşfetmeye; sorgulamaya ve özgürce yaşamaya özendirilir. Alice'in şahsında idealize edilmiş çocuk kahraman çocuk psikolojisine uygun konuşur, düşünür ve hisseder.

Define Adası'nda çatışma unsurları Jim ile beraber define aradıkları başta John Silver olmak üzere korsanlar arasında çıkar. Jim, define arayan korsanlarla birlikte hareket etmesine rağmen onlar gibi duygusuzlaşmaz. Gemi kaptanı Flint ve korsanlar daha önce birlikte çalıştıkları bir tayfaya ait kemikleri görmelerine rağmen define bulmanın heyecanı bu dramatik manzaradan etkilenmezler. Jim ise gördüğü manzara karşısında üzüdür (Stevenson, 2020:76). Jim, define avcılarının hırsları yüzünden duygusuzlaşmalarına oldukça şaşırmıştır. Jim, korsanlarla birlikte hareket etmesine rağmen öz benliğinden bütünüyle uzaklaşmamıştır. Bulduğu ortamla özbenliği arasında düşünsel anlamda çatışma yaşamaktadır. Define Adası macera türünde kaleme alınmıştır. Merak unsurunun daima ön planda tutulması, kurgunun küçük bir çocuğun merkezinde ve onun deneyimleri yoluyla oluşturulması eserin çocuk gerçekliğine uyduğunun göstergesidir.

Pinokyo'da Geppetto Baba, Pinokyo'yu özenle koruyup yetiştirmeye çalıştıkça aralarında çatışmalar çıkar. Roman, ağırlıklı olarak otoriter bir baba ile bu otoriteden kurtulmaya çalışan bir evladın çatışması üzerinden ilerler. Otoriter baba kendi elleriyle yaptığı bir kuklayı insanlar arasında korumaya çalışmaktadır. Pinokyo adlı kukla ise saf duygularla başına buyruk hareket etmektedir. Geppetto'nun şefkatinden dolayı kendisine gösterdiği özel ilgiyi anlayamamaktadır. Hayat tecrübesi olmayan Pinokyo, kandırılmaya müsait, iyi-kötü arasındaki ayrımı yapamayacak kadar saf bir kukla çocuktur. Bu sebeple birçok defa yaptıklarından pişmanlık duyar. Pinokyo'nun içinde sonu gelmez bir merak ve keşfetme duygusu vardır. Okul ve aile çevresinin keşfetme ve merak duygusunu sınırlandırdığını düşünür. Bu sebeple babasıyla ve öğretmenleriyle sürekli bir çatışma hâlinindedir. Babasının öğütlerinden ve onu dört duvar arasına saatlerce mahkûm eden öğretmenlerinden şikâyet eder. Fakat çoğu zaman aldığı kararlarda ve yaşadığı olaylarda yanlış davrandığını anlar. Özellikle Kedi ve Tilki'nin oyunlarına hep kanar, bedeli ağır olan davranışlar içine girer. Pinokyo kandırıldığı anlarda kendisini ve çevresindeki dostlarını sorgular. Fakat çocukça istekleri ve oyun tutkusu onu hatalarından alıkoymaz. Omzuna konan bir kuş "Her gördüğünü dost sanma sakın, sevgili Pinokyo yoksa pişman olursun" demesine rağmen o bu uyarılardan ders almaz (Collodi, 2020:37). Kendisini iyiye güzele yönelten dostlarına, ailesine ve yakın çevresine karşı duyarsız kalır. Bu sebeple sosyal çevresiyle sürekli bir çatışma hâlinindedir. Yapılan uyarıların onu kısıtladığına, eğlenceli geçen hayatına engel olduğuna inanır. Pinokyo'nun başından geçen olaylar incelendiğinde Stromboli ile dost olduktan sonra babasıyla aralarında olan çatışma ortadan kalkar. Üstün Dökmen, Pinokyo'nun Stromboli'yle uzlaşarak eudipal çatışmasını çözdüğünü ileri sürer (1983:138). Pinokyo romanının sonunda hatalarından ders çıkaran rol model bir karaktere döner. Olaylar

karşısındaki yansıtıcı düşünceleri ve iç hesaplaşmaları onu ideal bir noktaya getirir. Pinokyo'nun saflığı, hayattan beklentileri ve olaylar karşısında aldığı tavır çocuk gerçekliğine uygundur. 19. yüzyılda kaleme alınan eserin hâlâ çocuk klasikleri arasında yer alması Pinokyo'nun çocuk gerçekliğine uygun bir karakterde çizildiğini gösterir.

Dünyanın Merkezine Yolculuk eserinde ana karakter Axel'in gözünden bilim adına yapılan maceralı bir seyahat anlatılmaktadır. Bu seyahat esnasında başkahramanın duygu ve düşünceleri okuyucuya birinci kişi ağzından aktarılır. Aynı zamanda yolculuğun her safhasında ana karakterin heyecan ve merakına tanık olunur. Bu durum, okuyucu kitlesinin karakterlerin serüvenine ortak olmasını sağlar. Aynı zamanda eserde merak olgusunun ön plana çıkarılması ve karakterlerin keşfetme arzusu ile sonunu bilmedikleri bir yolculuğa çıkmaları çocuğun dünyayı tanıma isteğini hatırlatmakta ve bu ihtiyacıyla örtüşmektedir. Bu nedenle kitap çocuk gerçekliğine uymaktadır.

Heidi'de beş yaşındaki ana karakter Heidi'nin hayatı konu alınır. İlk olarak şehirde yaşayan Heidi, Alp Dağlarında yaşayan dedesinin yanına taşınır. Şehrin sıkıcı ve kasvetli havasından uzak, yepyeni bir dünya ile tanışır. Fakat teyzesinin zoruyla tekrar doğduğu şehre dönmek zorunda kalır. Heidi'nin sosyal çevresiyle olan çatışmaları tam da bu noktada başlar. Heidi, kırlardaki özgür hayatından koparıldığına inanır. Aslında teyzesi, onu şehirde daha iyi bir eğitim için alması yanında getirmiştir. Dedesi ise Heidi'yi özgürce hareket edebildiği, doyasıya keşfetme imkânı bulduğu için yanında tutmak istemektedir. Her ikisi de Heidi'nin mutluluğunu isteyen aile bireyleri farklı düşüncelerinden dolayı çatışma hâlinindedir. Romana heyecan katan bu çatışma ortamı doğal olarak Heidi'yi alacağı kararlar konusunda etkilemektedir. Romanda çocuk okura şehir hayatıyla köy hayatını karşılaştırma fırsatı sunulur. Heidi'nin bakış açısıyla yapılan karşılaştırmada modern şehirlerde makineleşen bedenlerin ve yozlaşan sosyal hayatın eleştirisi vardır. Romanda mekânın insan psikoloji üzerindeki etkisine gönderme yapılır. Bilim ve teknolojinin yıkıcı etkisiyle şehirlerin insanların özgürlük ve kendini keşfetme alanlarını daralttığı ileri sürülür. Heidi keşfetmeyi seven, çevresini sorgulayan sevecen bir çocuktur. Alp Dağlarının eteklerinde dedesiyle birlikte yaşadığı dönemde şehrin sorunlarından uzak, tabiatla iç içe yaşamın zevkine ulaşmıştır. Henüz beş yaşında olan Heidi, bu dönemde köy hayatıyla şehir hayatı arasındaki farkı algılamıştır. Romanda Heidi'nin yaşına göre yoğun duygular yaşadığı ve yaş seviyesinin üstünde değerlendirmeler yaptığı görülmektedir. Romanın bütününe bakıldığında Heidi'nin yaşına göre hareket ettiği, algıladığı ve tepki gösterdiği söylenemez. Yazar onu ilk gençlik çağındaki bir bireyin karakterinde idealize eder. Heidi'nin yaşını aşan tavrıları ve psikolojisi dönem itibarıyla henüz çocuk romancılığının gelişmemesine bağlanabilir. Nitelikli çocuk romanlarında çocuk kahramanların yaş psikolojilerine göre karakterize edilmesi yüzyıl sonrasında olacaktır.

#### 4.2.3. 20. Yüzyıl

Fantastik kahramanlar üzerine kurgulanan Momo'da çatışma, ağırlıklı olarak kasaba halkının hayatına sonradan giren duman adamlarla Momo arasında geçer. Türkben ve Avan'ın (2020:458) tespitlerine göre "Kitapta konunun ilgi çekici olmasını sağlayan çatışmalara yer verilmiştir. Çatışmalar, çocuğun doğasına uygun bir şekilde yapılandırılmış olup ideolojik bir güdümlene söz konusu değildir. Çatışmalar hazırlanırken aşırı duygusallığa düşülmemiştir." Romandaki merak duygusu büyük ölçüde çatışma unsurlarıyla canlı tutulmuştur. Kasaba halkının üzerine çöken duman adamların asıl amacı, insanların zamanını çalmak, onları anlamsız işlerle meşgul etmektir. Bu amaçla halkı entrikalarıyla kısa sürede manipüle ederler. Fakat Momo küçük bir çocuk olmasına rağmen duman adamların oyununu fark eder. Romandaki aksiyoner olaylar da bu süreçten sonra başlar. Momo ve duman adamlar bir anda karşıt tematik güç olarak ortaya çıkmıştır. Roman bu iki karşıt tematik gücün mücadelesi üzerine sorgulanmıştır. Duman adamlar insanlara sözde zamanın öneminden bahsedip aslında onların zamanını tüketmektedirler. Kurmacaya göre duman adamlar insanları aldattıkları ve onları sömürdükleri müddetçe varlıklarını devam ettireceklerdir. Momo da tüm insanlık adına onlarla mücadele eder. Bu mücadelesinde Hora Usta'nın da yardımıyla başarıya ulaşır. Romanda yan karakterler arasında da yoğun bir çatışma süreci yaşanır. Örneğin, eserin başında tanıtılan Gigi karakteri yoksul, işsiz ama mutludur. En büyük hayali zengin olmaktır. Böylesine bir hayal ile yaşamak bile ona mutluluk vermektedir. Duman adamlar tarafından kandırılır ve zenginleşip hayaline kavuşur. Fakat artık mutsuz, donuk ve karamsardır. Eski neşesini kaybetmiştir. Bu noktada Gigi'nin kendi iç çatışmasına tanık olunur. Düşsel öğelerle gerçekliğin bir arada işlendiği eserde soyut kavramların çocukların ilgisini çekecek simgelerle işlenmesi çocuk okurların verilmek istenen mesajı kolaylıkla ulaşmasını sağlar.

Pollyanna romanında çatışma unsurları Pollyanna'nın teyzesi Polly üzerinden ortaya çıkar.



Romanın başkahramanı Pollyanna teyzesinin aksine hayata sürekli olumlu bakar, en olumsuz olaylardan bile mutlu olabileceği bir sonuç çıkarmaya çalışır. Yakın çevresi Pollyanna'nın bu olumlu bakış açısını eleştirmekte, onu hayalcilikle suçlamaktadır. Yakın çevresinin Pollyanna'yı küçümsemesi, ona değer vermemesi ve eleştirmesi onu üzmez. Çünkü o çocuk saflığıyla hiç kimseye kızmamakta, herkes için güzel duygular beslemektedir. Romanın çatışan karakteri Pollyanna'nın teyzesi Polly'dir. Romanın ilk bölümlerinde çatışmacı, olumsuz bir karakter olan Polly; romanın ilerleyen bölümlerinde yeğeni Pollyanna'nın da etkisiyle hayata daha olumlu bakar. İç dünyasını sorgulayan Polly teyze, öncelikle geçmişle yüzleşir. Sürekli kaçtığı, üstünü kapadığı geçmişi ile yüzleşmek ve yarım bırakılmış meseleleri kapatmak Polly tezeyi çok daha mutlu kılar. Eserde ana karakterin küçük bir kız çocuğu olması ve yetişkinlerin Pollyanna adlı bu kız çocuğundan çok şey öğrenmeleri eseri çocuk edebiyatı açısından anlamlı kılmaktadır. Romanda Pollyanna'nın masum tavırları, olaylar karşısındaki tepkisi gerek yetişkin okurlar gerekse çocuk okurlar için sempattir. Pollyanna masum tavırları ve konuşmalarıyla küçük bir kız çocuğu psikolojisini yansıtmaktadır. Bu yönüyle roman çocuk gerçekliliğine uygundur.

Peter Pan romanında birbirleriyle çatışan kalabalık bir kahraman kadrosu vardır. Roman boyunca Peter Pan, kayıp çocuklar, Tinkerbelle, Kaptan Kanca ve tayfalar arasında iyi ve kötüyü temsil eden bir çatışma söz konusudur. Öte yandan romanın başkahramanı Peter Pan'ın da iç dünyasında derin bir çatışma yaşadığı görülür. Peter Pan, Kaptan Kanca öldükten sonra onun gibi giyinip onun gibi yaşamaya başlar. Tavırlarında sertleşir, lider pozisyonunda kendisini ön plana çıkarmaya çalışır. Peter Pan Kaptan Kanca'ya benzemeye çalışıp aslında kişiliğini yitirmiştir. Sonrasında kendisini sorgular ve doğru yolu bulur. Macera türünde kaleme alınan roman düşsellik, merak ve heyecan öğelerini içermektedir. Roman karakterleri çocuk okurların özdeşleşim ilişkisi kurabilecekleri şekilde tasvir ve tahlil edilmiştir.

Distopik ve ütöpik mesajlar içeren Işın Çağı Çocukları romanında çatışma unsurları geleceğe dair kaygılardan kaynaklanır. İleri Görüşlüler Ülkesi başkanı gelecekte insanlığı bekleyen tehlikelerin farkına varmıştır. Gelecekte insanlığı kıtlık, nükleer savaşlar ve ekolojik dengenin bozulması gibi önemli tehlikeler beklemektedir. Başkan bütün bu tehditlere karşı büyük bir mücadele başlatır. Roman başlatılan bu mücadele üzerinden ilerler. Başkan geleceğin ancak iyi yetiştirilmiş çocuklar tarafından kurtarılabilirine inanır. Bu amaçla ülkede zeki erkek çocuklar arasından seçilen bir bilim kurulu oluşturur. Bu kurul, insanlığı büyük yıkımdan kurtarmak için mücadeleye başlar. Fakat Başkan bir süre sonra ihtiraslarının esiri olur. Ülkeyi otoriter bir zihniyetle yönetmeye çalışır. Farklı ülkelerin başkanlarını da tehdit eder. Romandaki çatışma unsurları Başkan'ın ihtiraslarına doğru kayar. Her şey güzel başlamışken, hâkim gücün ihtirasları toplumu germiştir. Fakat bilim çocuklarının özverili çalışmalarıyla İleri Görüşlüler Ülkesi'ne huzur gelir. Akıl ve sağduyu kazanmış, insanlığı bekleyen tehlikeler bilimin ışığında ortadan kaldırılmıştır. Türk edebiyatında Işın Çağı Çocukları fantastik unsurlar taşıyan klasik bir çocuk romanıdır. Roman teknolojiyle iç içe yaşayan çocukların gerçek dünyalarına hitap eder niteliktedir.

Saint-Exupéry'nin Küçük Prens adlı romanında çatışma unsurları Küçük Prens'in hayatı anlamlandırmak için yetişkinlere sorduğu sorular sonrasında ortaya çıkar. Küçük Prens çıktığı yolculukta birçok gezegene uğrar; uğradığı bu gezegenlerdeki yetişkinlerin hırslı yaşamına ve sığ bakış açılarına bir anlam veremez. Yolculuğu sırasında olmayan bir halkı yönettiğine inanan bir kralla, hiçbir iş yapmamasına rağmen kendisini çok meşgul gören bir iş adamıyla; mutluluk ve huzuru içkide arayan bir sarhoşla; kendisine verilen görevleri hiç sorgulamayan bir bekçiyle; tüm yaşamını kendi gezegeninde geçirmiş olmasına karşın her şeyi bildiğini iddia eden bir coğrafyacıyla karşılaşır. Küçük Prens, bütün bu yetişkin insanların kendi iç dünyalarında yaşadıkları çatışmalara ve çelişiklere tanık olur. Sorularıyla onları içinde buldukları gafletten uyandırmaya çalışır. Yetişkinlerin duyarsızlıkları ve çelişkili tavırları onu sosyal hayattan uzaklaştırır. Küçük Prens'in sosyal çevresi dışında kendi iç dünyasında da yaşadığı çatışmalar vardır. Çok sevdiği gülünün kendi gezegeni dışında da yetiştiğini görünce şaşırır. Gördükleri karşısında hayal kırıklığına uğrayan Küçük Prens bir süre üzülür, durumu kabullenmek istemez. Fakat sonrasında sahip olduğu gülün kendisi için çok özel olduğunu anlar. Küçük Prens, yetişkinlerin aksine olayları realist bir bakış açısıyla gözlemler; kendisinin dışında birçok insanın da özgürce yaşamak istedikleri bir dünyanın olduğunu kabul eder. Dolayısıyla iç dünyasında yaşadığı çatışma unsurlarının olumsuz etkisinden kolaylıkla kurtulur. Küçük Prens romanı sembolik kavramlar ve şahıslar üzerine kurulu felsefi mesajlar içeren bir yapıya sahiptir. Eserdeki Küçük Prens'in bakış açısıyla sorulan soruların çocuk gerçekliğiyle örtüştüğü tam anlamıyla söylenemez. Çünkü Küçük Prens'in sorduğu kimi sorular ancak eğitilmiş bir yetişkinin sorabileceği ve cevaplandırabileceği

derinlikte sorulardır. Soruların arkasında da hayatı sorgulamaya ve anlamlandırmaya çalışan yazar Saint-Exupéry vardır. Fransız yazar, romanı İkinci Dünya Savaşı yıllarında (1943) ülkesinin işgal altında olduğu bir dönemde yazmıştır. Dönemin sosyal ve siyasal buhranı doğal olarak ruh hâlini etkilemiştir. Romandaki Küçük Prens bir anlamda onun buhranını, arayışlarını ve savaşan insanlara tepkisini temsil etmektedir. Eserde Küçük Prens'in gözünden büyüklerin kaotik dünyası anlatılır. Bu anlamda Küçük Prens'in yetişkinlere yakın bir ruh hâli yaşadığı görülmektedir. Küçük Prens gezegenlerde karşılaştığı temsili şahıslara çocuk masumiyetiyle sorular sorar. Fakat aldığı cevap veya gördüğü durumlar karşısında öyle yorumlar yapar ki bu yorumlar ancak eğitilmiş bir bireyin yapabileceği niteliktedir. Romanda Küçük Prens'in filozofça söylemleri vardır. Romanın çocuk edebiyatına ait olup olmadığı konusundaki tartışmanın temeli de bu filozofça söylemlere dayanır.

Çocuk karakterle yetişkin karakterler arasında çıkan çatışmanın ele alındığı bir başka roman örneği Şeker Portakalı'dır. Romanda olaylar başkahraman Zeze'nin etrafında ilerler. Yaramazlıklarıyla birlikte çevresini sorgulayan ve oldukça da zeki bir çocuk olan Zeze çoğu zaman yaptığı yaramazlıkların bedelini ağır cezalarla ödemektedir. Zeze'nin dünyayı keşfetme merakı ve haşarlıkları başta anne ve babası olmakla birlikte çevresindeki birçok yetişkini huzursuz etmektedir. Zeze, büyüklerin kendisini anlamadığını düşünmekte bastırılan duygularını ağır cezalara rağmen yaşamaya çalışmaktadır. Zeze büyükleriyle çatışırken aile bireyleri de yoksullukla mücadele etmektedir. Romanda dolayısıyla içten içe ve içten dışa doğru bir çatışma seyri vardır. Aile yaşadığı ekonomik zorluklardan dolayı dış çevreye odaklanmıştır. En yakınlarında olan çocuklarının eğitimi, sorunları ve istekleri onları ilgilendirmemektedir. Roman bir anlamda kapitalizmin ortaya çıkardığı modern aile yapısına bir eleştiridir. Modern çağ, insanlığın temel ihtiyaçlarını arttırmış; insanlığı ekonomik odaklı yaşamaya mahkûm etmiştir. Modern çağda ekonomi aile içi sorunları perdelemiş; ebeveyni sorumluluklarından uzaklaştırmıştır. Zeze'nin ailesiyle çatışmasının temel sebebi de budur. Aile ekonomik sorunlarından dolayı Zeze'yi ihmal etmekte yaşadığı sorunun bedelini âdeta ona ödetmektedir. Zeze'nin ailesiyle yaşadığı sorunlardan dolayı farklı sosyal çevrelere sığındığı; arayış içinde olduğu görülmektedir. Bu yüzden vaktinin çoğunu şeker portakalı ve Portekizli ile geçirmektedir. Her iki dostundan gördüğü ilgi ve şefkat onu tekrar hayata bağlar. Bu noktada dostu Portekizli'nin Zeze karakteri tarafından kahraman olarak addedilmesini sağlar. Romanın sonunda hayata bağlanmasını sağlayan iki dostunu da kaybeden Zeze, büyük bir kalp kırıklığı yaşasa da dostlarından aldığı hayat dersleri neticesinde yeniden yaşama tutunur. Çocuk bakış açısının öncelendiği eserde, ana karakterin yaşama dair yorumlarına ve tespitlerine bolca yer verilmiştir. Bu yönüyle kitap, çocuk okurların anlam evrenine uygundur.

### **4.3. Romanlara Hâkim Olan Değerler ve İletilerin Veriliş Tekniği**

#### **4.3.1. 18. Yüzyıl**

Macara romanı Robinson Crusoe'de değerler, başkahraman Robinson'un yaşadığı olaylarla ilişkilendirilerek verilir. Robinson bir adada mahsur kalmış hayalperest olduğu kadar kurnaz bir denizcidir. Kendini adada tanıştığı Cuma'ya bir İngiliz asilzadesi olarak tanıtmıştır. Ada şartlarında rahat yaşayabilmek için kendisine yel değirmeninden, şarap mahzenine kadar birçok şey yaptırmıştır. Yazar, onu romanın başından sonuna kadar hatalarla dolu yaşamından dersler çıkaran mücadeleci bir karakter olarak sunar. Romanda iletiler genelde hâkim anlatısıyla verilir. Hâkim anlatıcı metinde "Her şeyi farklı yönleriyle bilen hikâyecidir" (Booth, 2004:1997). Robinson maceralı hayatının ilk dönemlerinde aileyi önemsemeyen, tamahkâr, dinî değerlerden yoksun bir karakterdir. Issız adaya düşüp de tek başına hayatta kalma mücadelesi verdiği vakit kendini sorgulama imkânı bulur. Adada bolca boş zamanı olan Robinson sık sık Kutsal Kitap'ı okuyarak dine yönelir. Din duygusu her geçen gün onu daha çok olgunlaştırır. Samimi bir Hristiyan olarak insanlığa faydalı olması gerektiğini düşünür. Bilhassa Allah'a ve dine yönelik düşüncelerinde büyük bir değişim yaşar. Diyaloglarında sık sık Allah'a şükretmenin önemini vurgular. Romanda özellikle Protestanlık yönünde iletiler söz konusudur. Roman "Kısmen Protestanlık'ı anlatan bir metindir. Önceki araştırmalarda da ortaya konduğu gibi yoğun çalışma, emek yoluyla insanın Tanrı'ya ulaşacağı inancına dayanan Protestan çalışma ahlakını yansıtır" (Phillips, 1997: 26). Romanda din ve Protestanlık vurgusu dönemin otoriter kilise anlayışından kaynaklanır. Robinson, dine yöneldikten sonra anne ve babasına karşı daha saygılı olur. Adaya düşmeden evvel anne ve babasına karşı takındığı düşüncesiz tavırlardan dolayı pişman olmuştur. Önceleri değersiz gördüğü; köle olarak kullandığı Cuma'yı da dine yöneldikten sonra yakın bir dost olarak görmeye başlar. Ona çok daha dürüst ve samimi davranmaya başlar. Yazar, böylece Robinson'un şahsında dine yönelen bir insanın

davranışlarının nasıl düzeleceğini vurgulamış olur.

Güiver'in Gezileri'nde değerler, başkahramanın seyahatleri sırasında yaşadığı olaylar üzerinden verilir. Dört bölümden oluşan eserde özellikle dürüstlük, hoşgörü, adalet, saygı ve çalışkanlık değerlerine ayrı önem verilmiştir. Güiver'in hayalî ülkelere yaptığı yolculuklar ve bu ülkelerde karşılaştığı olağanüstü olaylar onu oldukça etkilemiştir. Yaşadığı olaylardan sonra hayatı sorgular; doğru bildiği birçok şeyin yanlış olduğunun farkına varır. Roman, sosyal eleştiriler içerir. Bir anlamda eleştirel bir çocuk romanıdır. Romandaki hayalî varlıklar ve mekânlar sembolik bir anlam taşır. Bu semboller, yozlaşmış toplumsal değerleri, totaliter ülke yönetimini ve bozulan dinî değerleri eleştirmek için kullanılır. Yazar, Güiver'in bakış açısını kullanarak sosyal hayattaki çarpık düzeni ve insanlar arasındaki çıkar ilişkilerini eleştirir. Romanda iletiler açık ifadelerle dolaylı olarak verilir. Öncelikle olumsuz olaylar anlatılarak sonrasında erdemli yaşantının önemine vurgu yapılır. Macera romanında özellikle siyasetteki bozulmalara dikkat çekilmektedir. Romanda şu ifadeler geçer: "Fakat sistemin her bölümünde tembellik ve bencilliğin diz boyu olduğu ortada. Politikacılarınız rüşvet alıyor olabilir, askerleriniz gerçekten cesur değil, hâkim ve savcılarınız da ne akıllı ne de dürüstler. Kural koyucularınız ise az şey biliyor ve az çalışıyorlar" (Swift, 2018:80-81). Romanda bu türde siyasî eleştiriler içeren birçok ifade geçmektedir. Roman, çocukların ilgisini çekecek fantastik öğelere sahip olsa da içerdiği siyasî içerikli mesajlardan dolayı çocukların anlam evreninden uzaktır.

#### 4.3.2. 19. Yüzyıl

Fantastik öğeler üzerine kurgulanan Alice Harikalar Diyarında adalet, azim ve kararlılık değerleri ön plandadır. Alice, Kral ve Kraliçenin ülkede tek hâkim güç olmalarına şaşırarak bunu eleştirmiştir (Carroll, 2020:68). Romandaki değerler bu şekilde Alice'in çevresinde gelişen olaylarla verilir. Romanda olaylar ütopyik mekânlarda geçmesine rağmen olaylar sonucunda verilmek istenen mesajlar gerçek dünyanın yaşantısına uygundur. Alice'nin karşılaştığı varlıklar yoluyla sık sık kendini sorgulama yoluna gittiği eserde adalet, dostluk, sorumluluk, dürüstlük, duyarlılık, eşitlik değerlerine yönelik iletiler yer almaktadır.

Define Adası'nda değerler, Jim'in maceralı define yolculuğu sırasında yaşadığı olaylar üzerinden verilir. Jim, ilk dönemlerde saf, çabuk aldanan, zayıf iradeli bir tiptir. Fakat zamanla kişiliği olgunlaşır. Karşılaştığı korsanlarla korkusuzca mücadele etmekten çekinmez. Yazar onu çocuk okura bir rol model olarak sunar.

Çocuk klasikleri arasında bulunan Pinokyo'da doğruluk, sevgi, dostluk ve fedakârlık erdemleri ön plandadır. Romanda değerler, Pinokyo adındaki kukla karakterin bakış açısıyla verilir. Pinokyo, Stromboli'nin karşısına kahramanca dikilip Arlekön'in yerine kendisini ateşe atmasını ister. Arkadaşlık kurduğu Tilki ile Kedi'nin kendisini yalana ve hileye alıştırmasına izin vermez. Sürekli iyi bir çocuk olarak hayatını devam ettirmeye çalışır. Okulda arkadaşları onunla alay etmesine rağmen o oldukça başarılı bir öğrenci olur. Romanda sürekli Pinokyo'yu rol model kılmaya yönelik bir yapılanma söz konusudur. Kimi zaman çocuk ruhuyla hatalar yapar. Fakat sonrasında bu hata üzerinden dersler alıp kişiliğini geliştirir. Örneğin "Sirke giden Pinokyo, eğer babasının verdiği parayla kalemini almış olsa rutin hayatının dışına çıkmayacaktır. Fakat o yapması gerekenin yerine kendini eğlenceye kaptırmıştır" (Yetkiner, 2021:305). Burada masallarda olduğu gibi çocuklara sorumluluklarını yerine getirme bilinci kazandırılmaya çalışılır. Nitekim romandaki perinin Pinokyo'yu koruma şartı Pinokyo'nun iyi bir çocuk olmasına bağlıdır. Romanın sonunda Pinokyo hasta olan babasına çalışarak bakmasından dolayı etten kemikten bir çocuğa dönüşür. Bu dönüşüm çocuk okur için sembolik bir anlam ifade eder. Çocuk okur, romandaki alegorik anlatımla erdemli yaşamının kendisine sağlayacağı faydayı anlamış olur. Romanda iletiler, çocuk okurun algı düzeyine uygun bir yapılanmayla verilir.

Dünyanın Merkezine Yolculuk'ta Axel, Profesör Lindernbrock ve Hans bilim adına maceralı bir yolculuğa çıkarlar. Bu yolculuk sırasında çalışkanlık, dostluk, güven, sabır ve fedakârlık değerleri ön plandadır. Bilim kurgu türündeki romanda Profesör Lindernbrock çalışkanlık ve fedakârlık konusunda rol modeldir. Lindernbrock'un yeğeni Axel ve Hans da ona çıktığı yolda destek olurlar. Axel ve Hans karakterleri ülkü birliğinde dostluğun ne derece önemli olduğunu gösterirler. Çıktıkları zorlu yolculukta hiçbir karşılık beklemezsizin insanlığa faydalı olmaya çalışırlar. Maceralı olayların yaşandığı eserde iletiler, kahramanlar arasında geçen diyaloglarda açıkça görülmektedir. Çocuk okur, rol model karakterler arasında geçen diyaloglar vasıtasıyla iletileri rahatlıkla anlayabilmektedir.

Çocuk klasiklerinin bir diğer eseri olan Heidi'de iletiler, örtük mesajlarla verilmektedir. Romanda vaka örgüsü dostluk, sadakat, iyilik ve güven değerlerine vurgu yapılarak ilerler. Çocuk okur, bu

değerlere Heidi karakterinin çevresinde gelişen olaylar üzerinden ulaşır. Küçük öksüz kız, dedesiyle birlikte Alp Dağlarında geçen yaşamında doğa ile iç içe özgür bir yaşamın tadını çıkarır. Bu bağlamda çocuk okura doğa bilinci verilmeye çalışılır. Modern çağda şehir hayatının insanları ne denli kısıtladığı çocuk bir karakterin duyguları üzerinden başarılı bir şekilde yansıtılır. Romandaki tabiat tasvirleri ve Heidi'nin tabiatla iç içe geçmiş yaşantısı çocuk okurlar için özendiricidir. Heidi, gelişen olaylarda teyzesi Polly'nin kendisini bu güzel doğa manzarasından koparmasına kızar. Fakat teyzesinin amacı da küçük kızı şehrin imkânlarında okutmaktır. Heidi şehre geldikten sonra farklı sosyal çevrelere girer ve şehir hayatıyla köy hayatını karşılaştırma fırsatı bulur. Romandaki değer aktarımı her iki sosyal çevre üzerinden yapılır. Olayların merkezinde olan Heidi değer aktarımını çocukça duygularıyla ifade eder. Şehrin kasvetli havasından sıkılan küçük kız: “Ben sadece eve dönmek istiyorum. Nine beni bekler. Peter, peynirini alamazsa keçileri dövmeye başlar. Burada güneşin dağlara iyi geceler dediğini hiç görmedim, kartal bile Frankfurt'a gelmiyor, diye haykırdı” der. (Spyrı, 2020:47). Heidi'nin bakış açısı kullanılarak yapılan değer aktarımları çocuk gerçekliğine uygundur. 19. yüzyılda kaleme alınan eser, tabiat duyarlılığını içeren mesajlarla hâlâ insanlığın ortak sorunlarını dile getirecek niteliktedir.

#### 4.3.3. 20. Yüzyıl

Michael Ende'nin Momo adlı eserinde ana tema zamandır. Romanda alegorik bir anlatımla modern çağda bilinçsizce tüketilen zamanın eleştirisi vardır. Romanda iletiler genelde Momo, Beppo ve Gigi adlı üç arkadaşın bakış açılarıyla verilir. Romanın ana kahramanı Momo, insanlara zamanı tüketmeyi özendiren duman adamlarla mücadele etmektedir. Sonunda mücadeleyi kazanır. İnsanların zamanını tüketen duman adamları kentten uzaklaştırır. Momo, öksüz bir kız çocuğudur. Kentin açık tiyatrosunun yıkık bir odasında yaşamaktadır. Kent halkı kimsesiz küçük kıza yardım etmek ister fakat o gururundan bu yardımı kabul etmez. Tek başına hayata tutunmaya çalışır. Bu yüzden de çevresinde saygıyla karşılanır. Momo; mücadeleci, pes etmeyen bir kişiliğe sahiptir. “En önemli özelliği sabırlı bir dinleyici olmasıdır” (Türkben ve Avan, 2020:464). Bu da onu etrafa neşe saçan ve sorunların çözümüne yardımcı olan bir kişiliğe sahip kılar. Momo, romanda rol model karakterdir. Bu da çocuk okurun kendisiyle kolaylıkla özdeşleşim kurmasını sağlar. Momo'nun dışında çöp toplayıcısı Beppo'nun ve turist rehberi Gigi'nin de çocuk okurlara rol model olacak yönleri bulunmaktadır. Beppo, geçkin yaşına rağmen işini severek ve özenle yapar. Gigi de oldukça yoksul olmasına rağmen hırs göstermeden kanaatle yaşar. Momo'yla aralarında geçen diyalogda. “Kim isterse zengin olabilir. Birazcık zenginlik için hayatlarını ve ruhlarını satanlara bak, ne hâle gelmişler! Yok. Ben onlar gibi olmak istemem. Varsın bazen cebimde bir kahve param olmasın; ama Gigi hep Gigi'dir” der (Ende, 1984:35). Romanın üç karakteri arasında dostça samimi ilişkiler yaşanır. Roman bu yönüyle dostluk değerine ait önemli mesajlar da içerir. Yazar, anlatımlarında dostluk değerine özellikle vurgu yapar: “Bir insanın çok dostu olabilir, ama insan, onların içinden de birkaç kişiyi kendine daha yakın bulur ve onları daha çok sever. Momo için de böyleydi” (Ende, 1984:31). Romanda iletiler yazar ve kahraman bakış açılarıyla olayların akışı içinde verilir. Romanda öğüt veren bir anlayış yerine çocukları düşündürmeye; düşündürürken de eğlendirmeye yönelik bir yaklaşım vardır.

Çocuk edebiyatının klasikleri arası bulunan Pollyanna romanı mutluluk ve hoşgörü odaklıdır. Roman, Pollyanna'nın “mutluluk oyunu” olan “her şeyin iyi yönüne bak” felsefesine dayanır. Mutluluk oyununda kişi her zaman iyiyi görmeli; en acı olaylarda bile umut ve huzur verici sonuçlara ulaşabilmelidir. Pollyanna, mutluluk oyunuyla hayatın zorluklarına karşı direnir ve etrafına sürekli neşe saçar. Katı yürekli teyzesi onu halısız ve soğuk tavan arasına koyduğunda masum çocuk, buradaki yüksek pencereden manzaranın daha iyi görüldüğü söyler veya yine teyzesi yemeğe geç geldiği için onu sadece süt ve ekmek yemeye zorlarken o masum duygularla teyzesine teşekkür eder. Kasaba halkı Pollyanna'nın mutluluk oyunuyla yaşama nasıl sıkı sıkıya bağlandığını görüp ona hayran olmaktadır. Romanda her olayın olumlu yönüne bakmayı ders olarak vermeyi önceleyen bir kurgu söz konusudur. Pollyanna, karşılaştığı en kötü durumda bile mutlu olunacak bir neden bulur ve bu şekilde yaşama tutunabilir. “Oyunun amacı ne olursa olsun her şeyde mutlu olunabilecek bir taraf bulmak” (Porter, 2020:23). Nitekim roman bu anlamda dünya dillerine pollyannacılık kavramını kazandırmıştır. Romanda ayrıca arkadaşlık, yardımseverlik, sevgi ve güven değerlerine de kahraman bakış açılarıyla göndermeler yapılmıştır. Romanda iletiler vaka örgüsünün içine sindirilerek örtük bir şekilde verilmiştir. İletilerin ele alınış şekli çocuk edebiyatının temel ilkelerine uygundur. Romanda iletilerin bir kısmı Polly teyzenin bakış açısıyla verilir. Başlangıçta olumsuz bir karakter olan Polly teyze yeğeni Pollyanna'dan etkilenerek hayata mutlulukla bakan, çevresine faydalı bir birey hâline dönmüştür. Romanda Pollyanna,

çocuk bir karakter olarak yetişkinler üzerinde etkili olmuştur. Onun iyiliği, hayata bakış açısı, olumlu tavırları ve hoşgörüsü kendi içinden gelir. Yetişkin bir karakterin yönlendirmesiyle hareket etmez. Yazar, onun şahsında çocuk okurlara iç dünyalarındaki saf duyguları, ilgi, yetenek ve potansiyellerini hissettirmiş olur.

Fantastik çocuk romanı Peter Pan'da iletiler ve değer aktarımı yine romanın başkahramanı üzerinden yapılır. Romanın başkahramanı büyüme reddeden haylaz çocuk Peter Pan'dır. Romanda vaka örgüsü Peter Pan etrafında gelişen olaylarla ilerler. Romanda kalabalık bir şahıs kadrosu vardır. Peter, peri arkadaşı Tinkerbelle ve Kayıp Çocuklar çetesiyle Korsan Kaptan Hook'a karşı büyük bir mücadele başlatır. Romanda Peter ve arkadaşları arasında samimi bir dostluk ve karşılıklı güven ilişkisi vardır. Olayların geneli Var Olmayan Ülke adındaki hayalî bir mekânda geçmektedir. Peter, Var Olmayan Ülke 'ye getirilen Kayıp Çocuklara sahip çıkmış, onlar için büyük fedakârlıklar göstermiştir. Romanda Peter karakteri çocuk okurlar için fedakârlık ve dostluğun sembolüdür. Peter, insan olma yönüyle bazen hırs ve gururunun esiri olmuştur. Kaptan Kanca'nın ölümünden sonra bir süre kudretli olmanın kibrine kapılmıştır. Fakat sonrasında özeleştiri yapıp hatasının farkına varmıştır. Peter doğru ve hatalı yönleriyle devingen bir karakterdir. Bu da onu çocuk okurların rol model alacakları bir karakter hâline getirmiştir. Çocuk okur, fantastik bir karakter olmasına rağmen onda kendini bulabilmekte; onun şahsında kendisini sorgulayabilmektedir.

Dostluk, fedakârlık, hoşgörü ve kardeşlik temalarının hâkim olduğu bir başka roman Gülten Dayıoğlu'nun Işın Çağı Çocukları romanıdır. Gülten Dayıoğlu çocuk romanlarında dostluk, kardeşlik ve dünya barışını yücelten bir yazardır. Işın Çağı Çocukları da bu idealde kaleme alınmış bir romandır. Romanda çocuklar için gereken duyarlılıkları sembolik karakterler, objeler ve olaylarla sezdirir. Diğer romanlarında olduğu gibi bu romanında da çocuk "İletileri, kendi duygu ve düşünce süzgecinden geçirip alımlar. Daha başında olduğu yaşama ilişkin deneyim edinir" (Çılgın, 2005: 37-45). Işın Çağı Çocukları geleceğe dair kaygıların dile getirildiği distopik bir romandır. Romanda olaylar genelde nükleer savaş kaygısının yaşandığı İleri Görüşlüler Ülkesi'nde geçer. Ülke başkanı halkını korumak için bilgin çocuklardan oluşan bir grup oluşturur. Bilim grubunun amacı dünya barışını tehdit eden nükleer savaşlara karşı tedbir almaktır. Roman, bu yönüyle çocuk okurlara dünya barışı için değer aktarımında bulunur. Ülke başkanı yolun başında halkı için hareket etse de o da sonrasında ihtiraslarının kurbanı olur. Halkı üzerinde totaliter uygulamalar yapmaya başlar. Fakat çocukların duyarlılığı ona bu fırsatı veremez. Bu şekilde romanda çocuk okurlara diğer 20. yüzyıl romanlarında olduğu gibi içlerindeki potansiyel ve etki gücünü hissettirmeye çalışan bir yaklaşım söz konusudur. Romanda iletiler mümkün olduğu ölçüde örtük mesajlarla verilmekte; çocuk okura vaka örgüsü içinde sezdirilmeye çalışılmaktadır.

Küçük Prens'te değerlerin örtük mesajlarla verilmesinden çok modern çağda kaybolan değerlerin eleştirisi yapılır. Küçük Prens'in gezegenlerde karşılaştığı kral, coğrafyacı, ayyaş, iş adamı ve sokak lambacısı aslında modern çağda kaybolan değerlerin farklı yönlerini ifade eder. Romanda doğru olan Küçük Prens'in şahsında çocuklardan yana; yanlış olanlar ise kral, coğrafyacı, ayyaş, iş adamı ve sokak lambacısı şahsında yetişkinlerden yanadır. Romanda doğru mesajlar Küçük Prens'in bakış açısıyla verilir. Küçük Prens; eğitilmiş bir yetişkin gibi ihtiraslı kralı, coğrafyacı adamı, alkol bağımlısı ayyaşı, hırslarının kurbanı olan iş adamını ve vaktini boş yere harcayan sokak lambacısını eleştirir. Küçük Prens sorgulayan, bilgece konuşan bir çocuk karakterdir. Onu ancak gerçek hayatta kendisi gibi iyi sorgulayan ve iyi bir analiz yapma becerisine sahip olan dikkatli çocuk okurlar anlar. Çünkü romanda iletiler genellikle Küçük Prens'in yetişkinlere sorduğu soruların içine sindirilmiştir. Roman, çocuk okurlara yozlaşan değerleri hatırlatması açısından önemli mesajlar içermektedir.

Şeker Portakalı romanında iletiler ve değerler sürekli çatışan kahramanlar üzerinden verilir. Romanda baskı, şiddet ve ön yargıyı eleştirirken iyilik, dostluk, bağlılık, güven, şefkat ve fedakârlık değerlerini önceleyen bir kurgu söz konusudur. Roman tematik açıdan incelendiğinde aile içi şiddet, yoksulluk, hastalık, ölüm, çocuk sevgisi, merhamet, paylaşma, akran zorbalığı, çevre duyarlılığı, madde bağımlılığı ve dostluk gibi birçok konuyu içerdiği görülmektedir. Romanın ana kahramanı Zeze, yoksul ve eğitimsiz ailesinin yanlış ve baskıcı tavırlarından dolayı huzursuz bir ortamda yaşamaktadır. Bilerek veya bilmeyerek yaptığı bir hata karşısında babasından şiddet görmekte; aile ortamından uzaklaşmaktadır. O da ailesine karşı olan tepkisini onlara küfrederek veya yaramazlıklar yaparak ortaya koymaktadır. Romanda Zeze'nin küfredmesi ve haşarlıkları kahraman yazar bakış açısıyla eleştirilir. Portuga; "Kabul haklısın; ama sanırım ablana sövmemen gerekirdi. Hem biliyor musun, ne olursa olsun sövmemelisin!" der. O da Portuga'ya "Ama ben küçüğüm öcümü almak için tek yolum bu" sözleriyle cevap verir (Vasconcelos, 2009: 144). Romanda önemli ölçüde aile içi şiddetin eleştirisi vardır. Şiddetin

odağında da Zeze vardır. Zeze'nin şiddet karşısında gösterdiği tepkiler çocuk okurlar için eleştirilmesi gereken tepkilerdir. Çocuk okur, romanın kurgusuna göre kötü örnek üzerinden doğru davranışlara ulaşmalıdır. Roman, çocuğa uygulanan şiddet yönüyle çocuk okurlara ailesinin değerini bilme noktasında katkı sağlayabilir. Nitekim çocuk edebiyatının en önemli işlevlerinden biri çocuk okurlara gerçek hayatla ilgili ön bilgi vermek ve onları hayatın gerçeklerine karşı hazırlamaktır. Romandaki kurgu kötü örnekler üzerinden çocuk okurlara doğruyu kavratma niteliğine sahiptir.

### **Sonuç ve Öneriler**

Çocuk romanları farklı edebî türler gibi kaleme alındıkları çağların sosyal ve kültürel özelliklerini yansıtmaktadırlar. Romanlarda Hristiyanlığa ait dinî değerlerden evrensel değerlere doğru bir evrilmenin olduğu görülmektedir. Araştırma kapsamında incelenen 18. yüzyıla ait romanlarında dinî değerler ve telkinler öncelenmiştir. Romanlarda yazar merkezli hâkim bakış açısı kullanılmış; iletiler kurgu içerisinde açık bir dille verilmiştir. Çocuk edebiyatının henüz gelişmediği dönemde (18 ve 19. yy) çocuk kahramanlar birer yetişkin gibi karakterize edilmiş; çocuk gerçekliğine göre tasvir ve tahlil edilmemiştir. Bu yüzyıl kapsamında incelenen Robinson Crusoe ve Gülliver'in Gezileri romanları fantastik öğeler ve masalımsı kurgusu yönüyle çocuk romanı olma özelliğine yakındır; fakat romanlar günümüzün çocuk edebiyatı ilkeleriyle bütünüyle örtüşmemektedir. 18. yüzyıl çocuk romanları inanç krizi yaşayan ve aradığı mutluluğu din duygusunda bulan kahramanlar üzerine kurguludur. Romanda iletiler yetişkinlere anlatılır gibi öğüt verici bir üslupla aktarılmaktadır. Romanlarda din duygusuna bağlı olarak dürüstlük, hoşgörü, adalet, saygı ve çalışkanlık değerlerinin öncelendiği görülmektedir.

Araştırma kapsamında incelenen 19. yüzyıla ait romanlarda Sanayi Devrimi'ne bağlı olarak din duygusundan uzaklaşıldığı, vaka örgüsünün daha geniş alan yayıldığı görülmektedir. Alice Harikalar Diyarında, Define Adası ve Dünyanın Merkezine Yolculuk romanlarında vaka örgüsü çocukların ilgisini çekecek ütopyik mekânlarda geçmektedir. Romanlarda çocuklar keşfetmeye özendirilmekte; bilimsel ve teknolojik kavramlara karşı ilgileri arttırılmaktadır. Heidi ve Pinokyo romanlarında çocuk bireylerin iç dünyalarına derinlemesine nüfuz edilmiştir. Araştırma sonucuna göre çocuk karakterlerin tahlili bu yüzyılda daha detaylı ve çocuk psikolojisinin gerçeklerine daha uygundur. Çocuk okur, Heidi ve Pinokyo karakterlerinde kendisini bulabilmekte her iki karakterle özdeşleşim ilişkisi kurabilmektedir. Yüzyılın ana temaları güven, dostluk ve dürüstlüktür.

20. yüzyıl çocuk romanlarında çocuk kahramanlarının psikolojik derinliği artmıştır. Çocuk psikolojisi ve gelişimi ile ilgili bilimsel gelişmelerin çocuk romanlarına katkı sağladığı görülmektedir. Yüzyılın romanlarında Dünya savaşlarının yıkıcı etkisiyle bireyselleşen çocuk kahramanların dramaları anlatılır. Küçük Prens ve Şeker Portakalı romanları çağı, insanlığı ve modern dünyanın yozlaşan değerlerini sorgulayan çocuk kahramanlar üzerine kurgulanmıştır. Romanlarda çocuk kahramanların bakış açısıyla modern çağın materyalist yaklaşımları; iktidarların totaliter uygulamaları, eğitimsiz ve fakir ailelerin çocuklar üzerinde uyguladıkları baskı ve şiddet; kısacası çağın sosyal, siyasal, ekonomik sorunları eleştirilmektedir. Küçük Prens ve Şeker Portakalı romanlarında çocuk felsefesinin gelişmesine bağlı olarak hayatı ve bireyi sorgulayan tematik dönüşüm söz konusudur. Küçük Prens, gezegenleri dolaşarak aslında modern çağın hırslı, egoist ve materyalist insan tipini sorgular. Pollyanna romanında hayata bedbin bakan, iç dünyasına sıkışmış ve çatışmacı ruh hâline bürünen bireyin eleştirisi vardır. Romanda ekonomik kaygıların bireyde nasıl bir çatışmacı ruh hâli oluşturduğu anlatılır. Roman var olan sorunu çözmeye yönelik kurgusuyla dikkat çekicidir. Romanda Pollyanna karakteri modern çağın sorunlu bireyine bir çözüm önerisi olarak sunulmaktadır. 20. yüzyıl romanları psikolojik derinliğe sahip; felsefi yorumlara dayalı çözüm odaklı romanlardır. Yüzyılın romanları önceki yüzyılın romanlarına kıyasla daha az sayıda kahraman üzerine kurgulanmıştır. Bu da çocuk okurlara kahramanların ruh hâlini, olaylar karşısındaki tepkilerini daha iyi anlamaları için imkân tanımaktadır. Çünkü az sayıda kahraman üzerine kurgulanan romanlarda psikolojik ve felsefi derinlik çok daha fazla olabilmektedir. Romanlar durağan bir seyir hâlinde ilerlerler fakat anlam derinliğine sahiptirler.

Araştırma sonucuna göre çocuk romanlarındaki tematik dönüşüm, örnekleriyle ortaya konulmuştur. Türkçe ve edebiyat ders kitaplarında tematik dönüşümü gösteren metin örneklerinin yer alması çocuk okurların ve gençlerin eleştirel okuma becerisine katkı sağlayacaktır. Bu anlamda okul kütüphanelerinde yüzyıllara göre tasnif edilmiş çocuk romanları bölümü oluşturularak öğrencilerin edebiyat, tarih ve coğrafya alanlarındaki bilgileri güçlendirilebilir. Çocuk okurlara, okudukları romanın olay tarihi ile ilgili açıklamalarda bulunulmalıdır. Romanların kültürel seviyelerine katkı sağlayacağı kavratılmalıdır. Bu çalışma 18, 19 ve 20. yüzyılları kapsamaktadır. Tematik dönüşüm konusunda 20 ve

21. yüzyıllarda yayımlanan romanları karşılaştıran farklı bir çalışma yapılabilir. Türk ve dünya edebiyatında özellikle 2000'li yıllardan sonra distopik romanlara doğru bir tematik dönüşümün ortaya çıktığı dikkat çekmektedir. Bilim ve teknolojinin yıkıcı sonuçlarına bağlı olarak ortaya çıkan bu tür romanlar geçmiş yüzyıllarda yayımlanan ütopyik çocuk romanlarıyla karşılaştırılabilir.

#### **Kaynakça**

- Ağır, A. (2007). Medeniyetin öncü kahramanları: Robinson Crusoe ve Ahmet Celâl. *İlmî Araştırmalar Dergisi*, 0.24. 7-22.
- Barrie, J. M. (2021). *Peter Pan*. (Elif, Dinçer Çev.). İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Booth, W. C. (2004). Bakış açısı ve kinaye mesafesi, Stevick, Phlipp (Ed), *Roman teorisi* (5. Baskı, 82-100). Ankara: Akçağ Yayınları
- Carroll, L. (2020). *Alice harikalar diyarında*. (Elif, Dinçer Çev.). Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Collodi, C. (2020). *Pinokyo*. (Mine, Çilingiroğlu Çev.). İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Çelik, T. (2021). Refik Halid Karay'ın romanlarında bakış açısı ve anlatıcı düzlemi. *International Journal of Filologia*, 6.4 138-147.
- Çilgin, S. A.(2005). Çağımı anlatan bir çocuk edebiyatçısı: Gülten Dayıoğlu. *U-Ü Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6.8 35-46.
- Dayıoğlu, G. (2021). *Işın çağı çocukları*. İstanbul: Altın Kitaplar Yayınları.
- Defoe, D. (2007). *Robinson Crusoe*. (Gürel, Karaca Çev.). İstanbul: Karaca Yayınları.
- Dökmen, Üstün (1983). Pinokyo'nun arketipler ve anababa-çocuk ilişkileri açısından incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi* 16. 02.381-395
- Ende, M. (1984). *Momo*. (Leman, Çalışkan Çev.). Kaynak Yayınları.
- Exupery, S. A. (2016). *Küçük Prenses*. (Hüseyin, Ergül Çev.). Olympia Yayınları.
- Gürel, Z., Temizyürek F. & Şahbaz, N. (2016). *Çocuk edebiyatı*. Ankara. Pegem Akademi.
- Güven, D. Ç. (2018). Robinson romanlarında ütopya, distopya, mahşer metaforları ve çocuk edebiyatı Robinson Crusoe, mercan adası sineklerin tanrısı. *Folklor/Edebiyat Dergisi*, 24.95, 135-153.
- Kıbrıs, İ. (2016). *Çocuk edebiyatı*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Neydim, N. (2003). *Çocuk ve edebiyat*. İstanbul: Bu Yayınevi.
- Phillips, R. (1997). *Mapping men and empire: a geography of adventure*. Routledge Publisher.
- Porter, E. H. (2020). *Pollyanna*. (Elif, Dinçer Çev.). İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Rousseau, J.J. (2009). *Emile ya da eğitim üzerine*. (İsmail, Yerguz Çev.). İstanbul: Say Yayınları.
- Tepe, M. (2023). *Çocuk Romanlarında Tematik Dönüşüm (18-20. yy)*. Yüksek Lisan Tezi Sİ. Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Siirt.
- Sazyek, H. (2020). *Roman terimleri sözlüğü*. Ankara: Hece Yayınları.
- Spyrı, J. (2020). *Heidi*. (Sevgi, Sonkan Çev.). İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Stevenson, L. R. (2020). *Defne adası*. (Sevgi, Atlıhan Çev.). İstanbul: Türkiye İş Bankası Yayınları Kültür Yayınları.
- Swift, J. (2018). *Güliver'in gezileri*. (Nuran, Yangın Çev.). İstanbul: Erdem Çocuk Yayınları.
- Türkben T. & Avan, H. G. (2020). Michael Ende'nin "Momo" adlı eserinin çocuk edebiyatının temel ilkeleri açısından incelenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 24.2. 451-468.
- Vasconcelos, M. D. (2009). *Şeker portakalı*. (Aydın, Emeç Çev.). İstanbul: Can Yayınları.
- Verne, J. (2012). Dünyanın merkezine yolculuk. (Nedim, Aslan Çev.). İstanbul: Parıltı Yayınları.
- Yetkiner, B. (2021). Devletin ideolojik aygıtları bağlamında masallara yönelik bir araştırma. *İnönü Üniversitesi İletişim Fakültesi Elektronik Dergisi*, 6.1. 298-311.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. İstanbul: Seçkin Yayıncılık.

## STRUCTURED ABSTRACT

### Thematic Transformation in Children's Novels (18th century-20th century)

#### Introduction

The emergence of children's novels as a genre took place after a long historical process. Especially in the 18th century, as a result of research on child psychology and education, it is seen that novels for children were written. Rousseau, in the works written for children, is not just educational; In addition, he argued that teaching should be at the forefront. In the 19th century, there was a significant increase in the number of children's novels close to the principle of child-appropriateness. These developments naturally affected children's novels positively. In particular, adventure-oriented, entertaining and adventure-oriented novels that stimulate the sense of discovery have reached a wide readership in this century. Popular children's novels include: The Travels of Robinson Crusoe and Göliver; Alice in Wonderland, Treasure Island, Pinocchio, Journey to the Center of the Earth and Heidi; Pollyanna, Peter Pan, Momo, Children of the Ray Age, Candy Orange and The Little Prince. Some of these works are still read with interest and adapted to cartoons and movies to attract the attention of children. Children's novels come much closer to the principle of child-relevance in the 20th century. In the novel, the plot progresses according to the reality of the child, the heroes speak and perceive according to the reality of the child.

#### Method

The study was carried out with document analysis, one of the qualitative research methods. Document analysis is based on examining written materials containing information about the case or cases that are aimed to be investigated. Written materials within the scope of the research were selected randomly from children's novels belonging to the 18th, 19th and 20th centuries. The data obtained in the study are evaluated with direct and indirect expression techniques from the findings section of the research.

#### Results and Discussion

In the period when children's literature was not yet developed (18th and 19th centuries), child heroes were characterized as adults; The child has not been depicted and analyzed according to reality. Robinson Crusoe and Göliver's Travels novels, which are examined within the scope of this century, are close to being children's novels in terms of fantastic elements and fairy-tale fiction; however, the novels do not completely coincide with the principles of today's children's literature. The 18th century children's novels are based on heroes who have a crisis of faith and find the happiness they seek in the sense of religion. In the novel, the messages are conveyed in a suggestive style as if they were told to adults. It is seen that the values of honesty, tolerance, justice, respect and industriousness are prioritized in the novels depending on the sense of religion. In the novels of the 19th century examined within the scope of the research, it is seen that the sense of religion was moved away from the sense of religion due to the Industrial Revolution, and the plot spread over a wider area. In the novels, children are encouraged to explore; their interest in scientific and technological concepts is increased. In the novels of Heidi and Pinocchio, the inner worlds of child individuals have been deeply penetrated. According to the results of the research, the analysis of child characters is more detailed and more suitable for the realities of child psychology in this century. The child reader can find himself in the characters of Heidi and Pinocchio and can establish an identification relationship with both characters. The main themes of the century are trust, friendship and honesty. In the 20th century children's novels, the psychological depth of child heroes has increased. It is seen that scientific developments related to child psychology and development contribute to children's novels. In the novels of the 20th century, the dramas of child heroes who become individualized with the devastating effect of the World Wars are told. The Candy Orange and The Little Prince novels are based on child heroes who question the era, humanity and the degenerate values of the modern world. According to the results of the research, the thematic transformation in children's novels has been demonstrated with examples. The inclusion of text samples showing thematic transformation in Turkish and literature textbooks will contribute to the critical reading skills of children



and young people.





## Uluslararası Çocuk Edebiyatı ve Eğitim Araştırmaları Dergisi

Cilt: 6, Sayı:2, 2023, Sayfa: 59 - 84

International Journal of Children's Literature and  
Education Researches

Volume:6, Number:2, 2023, Page: 59 - 84



### Öğretmen Adaylarının Çocuk Haklarına İlişkin Düşünceleri, Tutumları ve Tutumlarını Etkileyen Faktörler\*

Berfin TAŞ\*\*  
Türkiye

Hatice FIRAT\*\*\*  
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye

Geliş Tarihi / Submitted: 15 / 06 / 2023 Kabul Tarihi / Accepted: 03 / 08 / 2023

**Özet:** Bu çalışmayla gelecekte topluma rehberlik etme sorumluluğunu üstlenecek olan öğretmen adaylarının; çocuk hakları ve eğitimi konusundaki düşüncelerini, konuya ilişkin tutumlarını ve tutumlarına etki eden faktörleri belirlemek amaçlanmaktadır. Çalışma nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli temel alınarak tasarlanmıştır. Araştırma Ekim-Kasım 2022 tarihleri arasında 159 öğretmen adayı ile gerçekleştirilmiş; veriler araştırmacılar tarafından geliştirilen, iki bölümden oluşan bir anket ve "Çocuk Haklarına İlişkin Tutum Ölçeği" (ÇHTÖ) ile toplanmıştır. Çalışmada, öğretmen adaylarının çocuk hakları kavramını daha çok "çocukların ve çocuk haklarının korunması" şeklinde algıladıkları belirlenmiştir. Katılımcıların tamamına yakını, öğretmen adaylarının çocuk hakları konusunda bilgi sahibi olması gerektiğini düşünmekte ve bunun nedenini mesleklerinin çocuklara yönelik olması ile açıklamaktadır. Öğretmen adayları, çocuk hakları eğitiminin ortaokul döneminde verilmesi gerektiğini düşünmekte, çocuk hakları konusunda daha çok internet, öğretmen ve sosyal medya kaynaklarından bilgi almaktadırlar. Öğretmen adaylarına göre öğretmenler tarafından en çok dikkat edilmesi gereken çocuk hakkı "eğitim hakkı", çocuk hakları eğitiminde en çok sorumluluğu bulunan kişiler aile ve öğretmenler, çocuk hakları eğitimi vermesi gereken kurumlar ise MEB ve YÖK'e bağlı eğitim kurumlarıdır. Çocuk hakları eğitimi konusunda katılımcıların sunduğu önerilerde çocukların eğitimi ile aile ve toplumun bilinçlendirilmesi, çocuk haklarının uygulanmasının yaygınlaştırılması vb. düşünceler öne çıkmaktadır. Araştırmanın sonucunda, öğretmen adaylarının çocuk haklarına ilişkin olumlu tutuma sahip olduğu tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarının çocuk haklarına karşı olumlu tutuma sahip olmalarında öğrenim gördükleri öğretmenlik programı, cinsiyet, lisans öğrenimi öncesinde ve sonrasında çocuk haklarıyla ilgili ders alma durumu, en uzun süre yaşanan yer, aile tipi, anne ve baba eğitim düzeyi, gelir düzeyi, yılda okunan kitap sayısı ve kardeş sayısı alt faktörleri açısından anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir.

**Anahtar Sözcükler:** Çocuk Hakları, öğretmen adayları, tutum, tutuma etki eden faktörler, eğitim

**Abstract:** This study aims to identify the thoughts, attitudes, and factors influencing the attitudes of future teachers, who will assume the responsibility of guiding society, regarding children's rights and education. The research is designed based on the survey model, which employs quantitative research methods. The study was conducted with 159 teacher candidates between October and November 2022. Data were collected through a questionnaire consisting of two sections, developed by the researchers, as well as the "Attitude Scale Regarding Children's Rights" (ASCR). The findings of the study reveal that teacher candidates predominantly perceive the concept of children's rights as "the protection of children and their rights." Nearly all participants hold the belief that teacher candidates should possess knowledge about children's rights, with their professional orientation towards children being a key explanation for this necessity. Teacher candidates opine that children's rights education should be provided during middle school and primarily seek information about children's rights from internet sources, teachers, and social media platforms. According to teacher candidates, the most crucial child right requiring careful attention from teachers is the "right to education," while parents and teachers are regarded as the most responsible

\* Bu çalışma TÜBİTAK 2209-A Üniversite Öğrencileri Araştırma Projeleri Destekleme Programı tarafından desteklenmiştir.

\*\* 0009-0008-0171-4888, berfintas02@hotmail.com

\*\*\* Sorumlu Yazar, Prof. Dr., 0000-0001-8300-5189, haticefirat@mu.edu.tr

individuals for children's rights to education, and educational institutions affiliated with the Ministry of Education (MEB) and the Council of Higher Education (YÖK) are identified as the establishments tasked with delivering children's rights education. The recommendations put forward by the participants regarding children's rights education underscore the significance of simultaneously educating and raising awareness among both children and their families and communities, as well as promoting the widespread implementation of children's rights. The study's findings demonstrate that teacher candidates exhibit a positive attitude toward children's rights. Moreover, the sub-factors of their having a positive attitude towards children's rights, such as the teacher education program in which they are enrolled, gender, prior and postgraduate coursework related to children's rights, the duration of their longest place of residence, family structure, parental education level, income level, the annual number of books read, and the number of siblings, were found to yield no significant differences.

**Keywords:** Children's Rights, teacher candidates, attitude, factors affecting attitude, Education

## Giriş

Çocuk kavramı, gelişim özelliği temel alındığında bebeklik ile ergenlik arası (2-14 yaş) dönemdeki kişileri ifade etmek için kullanılmaktadır. Buna karşın Türk Medeni Kanunu'na göre ergenlik 18 yaşın doldurulmasıyla başlamakta, dolayısıyla bireyler 18 yaşına kadar çocuk olarak kabul edilmektedir (Akyüz, 2001). Aynı şekilde Çocuk Hakları Sözleşmesi'nde (ÇHS) de 18 yaşına kadar her insanın çocuk sayıldığı (www.unicef.org; Çocuk vakfı, 2011) ifade edilmektedir. "Çocuk olarak tanımlanan bireylerin sahip olduğu yetkiler ve kazançlar" ise çocuk hakları kavramı ile ifade edilmektedir (Uçuş ve Şahin, 2012).

Çocuk hakları, genel anlamda insan hakları içinde değerlendirilse de Birleşmiş Milletler (BM) tarafından ayrıca bir sözleşme ile benimsenmiş ve koruma altına alınmıştır. Bu kavram, kaynaklarda "çocuğun insan olması, aynı zamanda da bakıma ve özene gereksinim duyması nedeniyle doğuştan sahip olduğu hakların tümü" (Maltepe ve Bayram, 2011), "çocuğun bedensel, zihinsel, duygusal, sosyal, ahlakî ve ekonomik bakımlardan özgürlük ve haysiyet içinde, sağlıklı ve normal biçimde yetişebilmesi için ona hukuk kuralları ile tanınan yetkiler ve menfaatler" (Akyüz, 1999) olarak tanımlanmaktadır. UNİCEF'e göre ise çocuk hakları "Belirli bir eylem ve davranışlardan korunma, belirli şeyleri yapabilme, kendini ifade edebilme ve kendi hayatını ilgilendiren konularda söz sahibi olma ve belirli şeylerden ya da hizmetlerden yararlanma hakları"dır (Şirin, 2012). Uçuş ve Şahin (2012) "çocuk hakları" kavramını, "kanunen ve toplumsal normlara bağlı olarak, dünya üzerindeki tüm çocukların doğuştan sahip olduğu fiziksel, psikolojik, sosyolojik ve politik açıdan nitelendirilen hakların hepsini birden içine alan evrensel bir kavram" olarak açıklamaktadır.

Çocuk Hakları Sözleşmesi, BM tarafından kabul edilen ve tarihte en geniş kabul gören insan hakları belgesidir. ÇHS, 54 maddeden oluşmakta ve çocuk haklarını düzenleyen en önemli ve kapsamlı belge olarak nitelendirilmektedir. 20 Kasım 1989'da kabul edilen ve 2 Eylül 1990 tarihinde yürürlüğü giren sözleşme, Türkiye tarafından da 1990 yılında imzalanmıştır (Cılga, 2001; Onursal, 2011; Hacettepe Üniversitesi, 2003). ÇHS'de çocukların kendilerini ilgilendiren bütün faaliyetlerde yüksek yararının gözetileceği, çocuklar arasında ayırım gözetilmeyeceği belirtilmektedir. Bunun dışında çocuklara yeteneklerinin geliştirilmesi, yaşama ve gelişme, isim ve vatandaşlık, kendisini ilgilendiren konularda görüşlerini serbestçe ifade etme, suiistimal ve ihmalden korunma, sağlık ve sağlık hizmetleri alma, sosyal güvenlik, eğitim, dinlenme-serbest zamanı değerlendirme ve kültürel etkinlikler (oyun); çalışma, şiddet, uyuşturucu ve cinsel sömürüden korunma vb. birçok temel hak tanınmaktadır (www.unicef.org). Bu noktadan hareketle çocuk haklarının genel olarak, medeni haklar, kişisel haklar, ekonomik haklar, sosyal ve kültürel haklar olarak şekillendiği görülmektedir (Akyüz, 1999; Akyüz, 2000).

Çocukların eğitimi; sosyal, kültürel, ekonomik ve siyasal açılardan nitelikli toplumun yaratılmasında etkilidir. Bu doğrultuda ÇHS'de "nitelikli insan" yetiştirilmesini hedeflemektedir (Cılga, 1999). Sözleşmenin amacına karşın araştırmalar, özellikle ülkemizde çocuk haklarını tanıma ve yaygınlaştırma noktasında iyi işleyen bir sistem kurulamadığını, çocuk haklarının toplum tarafından bilinmediğini, benimsenmediğini dolayısıyla da ülkemizde çocukların etkin vatandaşlar olarak görülmediğini ortaya koymaktadır (Ersoy, 2012; Polat, 2006). Oysa çocukların toplumsal yaşamda etkin vatandaş olarak yer almaları ancak haklarını bilmeleri ve kullanabilmeleriyle mümkündür (Balbağ,

2016). Bu nedenle yetişkinlerin çocuk haklarını bilerek bu haklara saygı göstermesi, çocukların da yeri geldiğinde haklarını arayabilmesi ve yetişkin olduğunda bu haklara saygı gösterebilmesi için çocuk hakları konusunda bilgi edinmeleri gerekmektedir. Kısacası sözleşmede belirtilen hedeflere ulaşılması çocuk hakları eğitimi ile mümkündür.

ÇHS'nin 42. maddesinde yer alan "Taraflar Devletler, sözleşme ilke ve hükümlerinin uygun ve etkili araçlarla yetişkinler kadar çocuklar tarafından da yaygın biçimde öğrenilmesini sağlamayı taahhüt eder" (www.unicef.org) ifadesiyle sözleşmeyi imzalayan devletler, sahip oldukları haklar konusunda çocukların bilgi edinmelerini sağlama görevini üstlenmiştir. Kısacası çocuklara haklarını kullanabilmeleri için öncelikle haklarının ne olduğunu, bu hakların onlara ne için verildiğini ve haklarını nasıl kullanabileceklerini öğretmek, Türkiye'nin de aralarında bulunduğu taraf devletlerin temel sorumluluklarından biridir. Oysa yapılan araştırmalar, Türkiye'de ve dünyada çocuklara haklarının öğretilmesi konusunda istenilen düzeye ulaşamadığını, çocukların haklarını genel olarak bilmediğini ortaya koymaktadır (Ersoy, 2011; Şirin, 2011). Çocukların kişisel değer ve tutumlarını geliştirdikleri, vatandaşlık yeterliklerini kazandıkları dönem olması açısından ilköğretim dönemi, çocuk hakları eğitiminde önemli bir yere sahiptir ve bu nedenle çocuk hakları eğitimine erken yaşlarda başlanmalıdır (Ersoy, 2011; Maltepe ve Bayram, 2011). Çocuklar, çocuk hakları eğitimiyle hak ve sorumluluklarını, insan haklarını, başkalarının haklarına saygı duymayı öğrenmekte; sorumluluk almayı, eşitlik vb. demokratik değerleri edinebilmekte, ayrıca haklarını kullanırken görüşlerini dile getirmek, hak ihlallerini tanımak gibi birçok etkili vatandaşlık yeterliklerini kazanabilmektedirler (Howe ve Covell'den akt. Ersoy, 2011).

Araştırmalara göre insanların çocuk haklarını öğrendikleri temel kaynaklar okul ve ders kitaplarıdır (Ersoy, 2011; Ersoy, 2012; Fırat, 2013). Okul, çocukların haklarını öğrendikleri ve eğitim hakkını elde ettikleri kurum olma özelliğine sahiptir (Yavuzekinci ve Tatlı, 2020). Okullarda çocuk haklarının öğretilmesi ve uygulanmasından sorumlu olan kişiler ise öğretmenlerdir. "Eğitim sistemi içerisinde çocukların haklarıyla ilgili bilgi alabileceği temel kaynak öğretmen olduğu için bu süreçte eğitimcilerin çok önemli bir rolü olduğu kuşkusuzdur. Sözleşme'nin 42. maddesinde de ifade edildiği gibi çocuk hakları uygulamalarının etkili ve başarılı olabilmesi, öğretmenlerin çocuk hakları konusunda eğitilmelerine ve planladıkları öğrenme süreçlerinin etkililiğine bağlıdır" (Uçuş ve Şahin, 2012).

ÇHS'de taahhüt edilmesine rağmen çocukların hakları konusunda yeterli bilgi sahibi olamamaları üzerine BM, 1991'de üye ülkelere eğitim programlarında çocuk haklarına yer verilmesi önerisini sunmuştur. Bu doğrultuda Türkiye'de 2004 yılından sonra bazı derslerin öğretim programında içerik, çocuk hakları ile ilişkilendirilerek verilmeye başlanmıştır. Günümüzde öğretim programlarının temel amaçlarından biri öğrencilerin haklarını kullanan ve sorumluluklarını yerine getiren bireyler olmalarını sağlamaktır (MEB, 2018). Okul Öncesi Eğitim Programında (MEB, 2013) *Sosyal ve Duygusal Gelişimle İlgili Kazanımlar, Göstergeleri ve Açıklamaları*, 4.2. *Etkinlik Çeşitleri ve Açıklamaları*, *Oyun Etkinliği* başlıkları altında çocuk hakları konusuna yer verilmektedir:

Kazanım 6. Kendisinin ve başkalarının haklarını korur.

Göstergeleri: Haklarını söyler. Başkalarının hakları olduğunu söyler. Haksızlığa uğradığında neler yapabileceğini söyler. Başkalarının haklarını korumak için ne yapması gerektiğini söyler.

Açıklamaları: Çocuk Hakları Sözleşmesi temelinde çeşitli etkinliklerle çocuklarda farkındalık oluşturulmaya çalışılmalıdır. Bütün etkinliklerde hak temelli bir uygulama yapılmaya dikkat edilmelidir. Bu konu ile ilgili çocukların düzeylerine uygun kitaplar okunmalı, görseller incelenmeli, afişler sınıfa asılmalıdır.

4.2. Etkinlik Çeşitleri ve Açıklamaları, Oyun Etkinliği:

"... Çocukların çok yönlü gelişimini göz ardı eden akademik hedeflere odaklanmış okullarda çocukların bu oyun türünde oyun oynaması çok sınırlı olabilir, bu nedenle *çocukların oyun oynama haklarını koruyacak* tüm tedbirlerin alınması gerekmektedir. Bütün günlük okul programlarında sabah okula gelişte ve akşamüstü okuldan ayrılmadan önce yapılandırılmamış oyun ortamlarında serbest oyun oynanması mutlaka sağlanmalıdır."

Özellikle Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda (MEB, 2018) öğrencilerin, "Türkiye Cumhuriyeti vatandaşı olarak vatanını ve milletini seven, *haklarını bilen ve kullanan, sorumluluklarını yerine getiren*, millî bilince sahip birer vatandaş olarak yetişmeleri"nin amaçlandığı ifade edilmektedir.

Ayrıca 4. sınıf (Etkin Vatandaşlık), 5. sınıf (Birey ve Toplum, Etkin Vatandaşlık) ve 7. sınıf (Birey ve Toplum) kazanımları içerisinde çocuk haklarına ilişkin kazanımlara yer verilmektedir:

“SB.4.6.1. Çocuk olarak sahip olduğu haklara örnekler verir. Çocuk Haklarına Dair Sözleşme’deki maddeler ele alınır.

SB.5.1.3. Sahip olduğu haklarının farkında olan bir birey olarak katıldığı gruplarda aldığı rollerin gerektirdiği görev ve sorumluluklara uygun davranır.

SB.5.1.4. Çocuk olarak haklarından yararlanmaya ve bu hakların ihlal edildiği durumlara örnekler verir.

SB.5.6.3. Temel hakları ve bu hakları kullanmanın önemini açıklar. Temel haklardan katılım ve düşünce özgürlüğü hakkı üzerinde durulur.

SB.7.1.4. İletişim araçlarından yararlanırken haklarını kullanır ve sorumluluklarını yerine getirir. Özel hayatın gizliliği, düşünceyi açıklama özgürlüğü ve doğru bilgi alma hakkı ile kitle iletişim özgürlüğü arasındaki ilişki ele alınır” (MEB, 2018).

Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda (MEB, 2019), 1. sınıftan 8. sınıfa kadar (ilkokul ve ortaokul) tüm sınıflar düzeyinde çocuk hakları konusuna ders kitaplarında “*Hak ve Özgürlükler*” teması içerisinde yer verilmesi önerilmektedir. Hayat Bilgisi dersinin 1. sınıf kazanımları arasında yer alan aşağıdaki açıklama, bu dersin de çocukları hakları bağlamında yeri olduğunu göstermektedir.

“HB.1.4.4. Çevresindeki kişilerle iletişim kurarken güvenlik kurallarını uygular. İnsanlarla iletişimde *kişisel haklarını ihlal eden* herhangi bir davet veya teklifle karşılaştığında etkili reddetme davranışı gösterme üzerinde durulur” (MEB, 2018).

Çocukların ihmal, suistimal, cinsel sömürü, uyuşturucu, şiddet, çalışma hayatı vb.den yeterli ölçüde korunamadığı, eğitim ve sağlık hizmetlerinden eşit yararlanamadığı vb. pek çok sorunun yaşandığı dünyada, bu durumun önüne geçilebilmesi için hem çocukların hem yetişkinlerin çocuk haklarını bilmesi, bu haklara saygı duyması, benimsemesi ve koruması gerekmektedir. Bu noktada çocuklara haklarının ve bu haklardan nasıl yararlanacaklarının öğretilmesi daha da önemli ve gerekli bir hâle gelmektedir. Çocuk hakları eğitimi, çocuklara okul öncesi dönemden itibaren verilmeye başlanmalı, ilkokul ve ortaokul yıllarında geliştirilerek devam ettirilmelidir. Çocuk haklarının kâğıt üstünde kalmaması açısından toplumun bütün katmanlarına, çocuklardan ailelere, sağlık çalışanlarına ve özellikle akademisyenlere, öğretmenlere kısaca tüm çocuk profesyonellerine bir farkındalık oluşturulmalıdır (Dağ vd., 2015).

Öğretmenler, bilgi toplumunun gereklerini yerine getirmek ve bir lider olarak sorumlu olduğu sınıfı, okulu, hizmet verdiği çevre ve toplumu yönlendirmek ve aydınlatmakla görevlidir (Karataş, 2020; Özkan, 2005). “Okulun temel yapı taşı ise öğretmendir. Öğretmenin çocukların haklarını öğrenmesi, korumasında ve kullanmasında kritik bir rolü vardır. Bu bağlamda çocuklara hizmet vermek amacıyla yetiştirilen öğretmen adaylarının, idealde mesleğe başlamadan önce çocuk haklarına ilişkin belli bir bilinç düzeyine sahip olmaları beklenmektedir” (Yüksel ve Yazıcı, 2019). Dolayısıyla okul öncesi öğretmenleri ile ilkokul ve ortaokul düzeyinde Hayat Bilgisi, Sosyal Bilgiler ve Türkçe derslerini yürütecek olan öğretmenler ve öğretmen adayları; çocuk hakları konusunda donanımlı, bu hakları bilen, benimseyen, çocuk haklarına karşı olumlu tutuma sahip bireyler olmalıdır. Öğretmenlerin çocuk hakları eğitimindeki yerini açıklayabilmek için onların çocuk haklarına yönelik tutumları konusunda bilgi sahibi olunması gerekmektedir. Bu bakımdan çocuklara haklarını tanıtmaya sorumluluğu taşıyan öğretmenlik programlarında öğrenim gören, çocuklara rol model olacak, topluma liderlik edecek olan öğretmen adaylarının çocuk haklarına ilişkin düşünceleri, tutumları ve tutumlarında etkili olan faktörleri belirlemeye yönelik çalışmalar yapılması önem taşımaktadır.

Alanyazına bakıldığında, tutuma yönelik araştırmaların (Karaman Kepenekçi ve Baydık, 2009; Yaşar Ekici, 2014; Leblebici ve Çeliköz, 2017; Yüksel ve Yazıcı, 2019) oldukça sınırlı olduğu, var olan çalışmaların daha çok Okul Öncesi, Sosyal Bilgiler ve Sınıf Öğretmenliği Programlarından birini temel aldığı (Kop ve Tuncel, 2010; Doğan vd., 2014; Bilir Seyhan ve Arslan Cansever, 2016; Kuru Çetin ve Taşkın, 2016; Kardeş vd., 2017; Kozikoğlu, 2019; Yılmaz, 2019) görülmektedir. Konunun muhatabı olan tüm öğretmenlik programlarına yönelik veri ve değerlendirmeler içeren çalışmalar ise yetersiz kalmaktadır. Bu bakımdan öğretmen adaylarının çocuk haklarına ilişkin düşünceleri, tutumları ve bu

noktada etkili olan faktörlere yönelik bütüncül veri ve değerlendirmeleri ortaya koyabilecek çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Bu yönüyle çalışmanın alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Çalışma; Okul Öncesi, Sınıf, Sosyal Bilgiler ve Türkçe Öğretmenliği Programları'nda öğrenim gören öğretmen adaylarının çocuk haklarına ilişkin düşüncelerinin, tutumlarının ve tutumlarında etkili olan faktörlerin belirlenmesi amacıyla gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmayla konuya ilişkin yapılacak araştırma ve planlamalara rehberlik edilmesi hedeflenmektedir.

Araştırmada aşağıdaki sorulara cevap aranmaktadır;

1. Öğretmen adaylarının çocuk hakları ve eğitimi konusundaki düşünceleri nelerdir?
2. Öğretmen adaylarının çocuk haklarına yönelik tutumları nasıldır?
3. Öğretmen adaylarının çocuk haklarına yönelik tutumlarında etkili olan faktörler nelerdir?

## **1. Yöntem**

### **1.1. Araştırmanın Tipi**

Araştırmada öğretmen adaylarının çocuk haklarına ilişkin düşünceleri, tutumları ve tutumlarında etkili olan faktörlere yönelik mevcut durumun ortaya konulması hedeflenmektedir. Bu doğrultuda çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli temel alınmıştır. Tarama modelinde, araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır (Karasar, 1999).

### **1.2. Çalışma Grubu**

Araştırma 2022-2023 akademik yılı güz yarıyılında Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi (MSKÜ) Eğitim Fakültesinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu öğretim programlarında “kazanım, tema” vb. başlıklar altında çocuk haklarına yer verilen öğretmenlik programları olan Okul Öncesi Öğretmenliği, Sınıf Öğretmenliği (Türkçe ve Hayat Bilgisi dersi içinde çocuk haklarına yer verilmektedir), Sosyal Bilgiler Öğretmenliği ve Türkçe Öğretmenliği'nde öğrenim gören ve araştırmaya gönüllü olarak katılan öğretmen adayları oluşturmaktadır. Çalışma grubu, 2022-2023 akademik yılında 4. sınıfta öğrenim gören (öğretmenlik uygulaması dersi aracılığıyla okullarda çocuklarla/ öğrencilerle etkileşim halinde bulunan) Okul Öncesi Öğretmenliği Programı'ndan 47, Sınıf Öğretmenliği Programı'ndan 43, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Programı'ndan 30 ve Türkçe Öğretmenliği Programı'ndan 39; toplamda ise 159 öğretmen adayından oluşmaktadır.

### **1.3. Veri Toplama Araçları**

Araştırmanın verileri Bilgi Toplama Formu ile elde edilmiştir. Bu form; araştırmacılar tarafından geliştirilen bir anketten ve “Çocuk Haklarına İlişkin Tutum Ölçeği”nden oluşmaktadır. Literatür doğrultusunda (Neslitürk ve Ersoy, 2007; Ersoy, 2011; Uçuş ve Şahin, 2012; Yaşar Ekici, 2014; Balbağ, 2016; Bilir Seyhan ve Arslan Cansever, 2016; Kardeş, vd., 2017; Kozikoğlu, 2019; Yılmaz, 2019; Yavuzekinci ve Tatlı, 2020) araştırmacılar tarafından geliştirilen anket; demografik özellikleri ve öğretmen adaylarının çocuk hakları ve eğitimi konusundaki düşüncelerini belirlemeye yönelik sorulardan oluşan iki bölüm ve toplam 29 sorudan oluşmaktadır. Anketlerin geçerliği araştırma probleminin ve amacının iyi bir şekilde tanımlanmasına, konuya ilişkin soruların kapsam ve ölçülmek istenen durumu ortaya koyma gücüne, anketlerin güvenilirliği ise aynı yollarla yapılan uygulamaların benzer sonuçlar vermesine bağlıdır (Aiken, 1997; Özoğlu 1992). Bu doğrultuda anket oluşturulurken ilgili alanyazın derinlemesine incelenmiş, iki ölçme değerlendirme uzmanının görüşü alınarak anketin geçerliği güçlendirilmiştir. Bunun yanında her programdan biri kadın biri erkek olmak üzere iki, toplamda sekiz öğretmen adayıyla ön uygulama gerçekleştirilmiştir. Ön uygulama ile soruların anlaşılabilirlik durumu değerlendirilmiş, gerekli düzenlemeler yapılarak ankete son şekli verilmiştir. Ön uygulamadan elde edilen sonuçların tutarlılığıyla da anketin güvenilirliği sağlanmıştır (Asa, 1997; Mertens, 1998). Asıl uygulama Ekim-Kasım 2022 tarihleri arasında öğretmen adaylarının ders saati dışında, sınıf ortamında ve öğretmen adaylarının izni alınarak gerçekleştirilmiştir. Uygulamadan önce öğretmen adaylarına bilgilendirme yapılmış, araştırmaya katılmayı kabul eden öğretmen adaylarına bilgi

toplama formları dağıtılarak araştırmacılar gözetiminde doldurmaları ve doldurulan formların sınıfta bir kutu içine bırakılması sağlanmıştır. Veri toplama formlarının uygulanması ortalama 20 dakika sürmüştür. Elde edilen veriler araştırmacılar tarafından farklı zaman dilimlerinde iki kez gözden geçirilmiştir.

Veri elde etmek için kullanılan ve Karaman Kepenekçi (2006) tarafından öğretmen adaylarının çocuk haklarına yönelik tutumlarını ölçmek amacıyla geliştirilen “Çocuk Haklarına İlişkin Tutum Ölçeği (ÇHTÖ)”, 5’li likert formunda hazırlanmıştır. İçeriğinde çocukların yaşamsal, gelişimsel, korunma ve katılım haklarına ilişkin 22 madde bulunmaktadır. Bu ifadeler için “Tamamen Katılıyorum”, “Katılıyorum”, “Kararsızım”, “Katılmıyorum” ve “Tamamen Katılmıyorum” tepki seçenekleri bulunmaktadır. İfadelere verilen tepkiler aynı sırayla 5, 4, 3, 2 ve 1 olarak puanlanmıştır, alınan puanın yüksek olması olumlu tutumu göstermektedir. Ölçekteki ifadelerin 19’u olumlu, 3’ü olumsuzdur. Olumsuz ifadeler (2., 14. ve 15. maddeler) verilen tepkiler tersine çevrilerek hesaplamaya dâhil edilmiştir. Çocuk Haklarına İlişkin Tutum Ölçeği’nin (ÇHTÖ) Cronbach alfa katsayısı .85’tir. Bu çalışma için de Cronbach alfa katsayısı;  $.60 < .63 < .90$  olarak hesaplanmıştır. Buna göre “oldukça güvenilir” olduğu söylenebilir (Can, 2022).

#### 1.4. Verilerin İstatistiksel Analizi

Araştırmada elde edilen veriler SPSS 22.0 (Statistical Package of Social Sciences) paket programı ile değerlendirilmiştir. Uç veri analizleri yapılmış,  $-3$  ve  $+3$  aralığında olmayan veriler veri setinden çıkarılmıştır. Ardından verilerin normal dağılım durumunu belirlemek için çarpıklık basıklık katsayısına bakılmıştır. Çarpıklık basıklık katsayılarının  $-1$  ve  $+1$  aralığında olduğu görülmüştür. (Çarpıklık = Kurtosis =  $.39$  / Basıklık = Skewness =  $.90$ ) Aynı zamanda Mean, Mod, Median’ına bakılarak verilerin normal dağıldığına karar verilmiştir. (Mean =  $4.8$  / Mod =  $4.8$  / Median =  $5.00$ ) Bunların yanı sıra çalışma grubunun sayısı  $30$ ’dan büyük olduğu için normallik analizlerine karar verilmiş, parametrik testler yapılmıştır.

Cinsiyet gibi ikili değişkenler için gruplar arasında anlamlı fark olma durumu ilişkisiz örneklemeler T-Testi kullanılarak incelenmiştir. Bölüm, aile tipi, gelir düzeyi gibi ikiden fazla grubun ortalamalar üzerinden karşılaştırılmak istendiği durumlarda/çoklu değişkenler için tek yönlü ANOVA testi kullanılmıştır. İstatistiksel anlamlılık için p değeri  $0.05$ ’ten küçük olarak kabul edilmiştir. Araştırmada katılımcıların sosyodemografik özellikleri bağımsız, ÇHTÖ toplam puan ortalamaları bağımlı değişken olarak değerlendirilmiştir.

#### 1.5. Araştırmanın Etik Yönü

Çalışma öncesi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Etik Kurulundan etik izni (Protokol No: 220111, Karar No: 108, Tarih: 30.06.2022), Eğitim Fakültesinden kurum izni, araştırmaya katılan öğretmen adaylarından sözlü onamları, “Çocuk Haklarına İlişkin Tutum Ölçeği”nin kullanımı için ölçek kullanım izni alınmıştır.

### 2. Bulgular

Öğretmen adaylarının tanıtıcı özelliklerini, çocuk haklarına ilişkin düşüncelerini, tutumlarını ve tutumlarını etkileyen faktörleri belirlemeye yönelik olarak yapılan araştırmanın bulguları aşağıda sunulmuştur.

#### 2.1. Öğretmen Adaylarının Tanıtıcı özellikleri

Bu başlık altında öğretmen adaylarının tanıtıcı özelliklerini ve çocuk haklarına ilişkin düşüncelerini yansıtan verileri içeren tablolar yer almaktadır.

**Tablo 1.** Öğretmen Adaylarının Tanıtıcı Özelliklerinin Dağılımı

Özellikler	Çalışma Grubu	
	n	%

Bölüm/Program	Sınıf Öğretmenliği	43	27,0
	Türkçe	39	24,5
	Sosyal Bilgiler	30	18,9
	Okul Öncesi	47	29,6
Cinsiyet	Kadın	122	76,7
	Erkek	36	22,6
	Boş	1	0,6
Kardeş sayısı	0	6	3,8
	1-3	113	71,1
	4-7	32	20,1
	8+	8	5,0
En uzun süre yaşanan yer	İl merkezi	63	39,6
	İlçe merkezi	52	32,7
	Kasaba	6	3,8
	Köy	38	23,9
Aile tipi	Geniş aile	24	15,1
	Çekirdek aile	128	80,5
	Parçalanmış aile	6	3,8
	Diğer	-	-
Anne eğitim düzeyi	Okuma yazma bilmiyor	26	16,3
	İlkokul mezunu	78	49,1
	Ortaokul mezunu	15	9,4
	Lise mezunu	28	17,6
	Üniversite mezunu	12	7,5
Baba eğitim düzeyi	Okuma yazma bilmiyor	4	2,5
	İlkokul mezunu	58	36,4
	Ortaokul mezunu	29	18,2
	Lise mezunu	45	28,3
	Üniversite mezunu	22	13,8
Gelir düzeyi	Geliri giderinden az	84	52,8
	Geliri giderine denk	56	35,2
	Geliri giderinden fazla	19	11,9
Yılda okunan kitap sayısı	1-5 kitap	54	33,9
	6-10 kitap	59	37,1
	11-20 kitap	35	22,0
	21+ kitap	11	6,9
Üniversite öncesinde çocuk haklarıyla ilgili ders alma durumu	Evet	43	27,0
	Hayır	116	72,9
Üniversite öğrenimi süresince çocuk haklarıyla ilgili ders alma durumu	Evet	111	69,8
	Hayır	48	30,2
Çocuk hakları sözleşmesini okuma durumu	Evet	132	83,0
	Hayır	26	16,3
Türkiye’de çocuk haklarına ilişkin yasal düzenlemenin yeterliliği	Yeterli	9	5,7
	Yetersiz	121	76,1
	Fikri Yok	29	18,2
Dünyada çocuk haklarına ilişkin yasal düzenlemenin yeterliliği	Yeterli	23	14,4
	Yetersiz	100	62,9
	Fikri Yok	36	22,6
Çocuk haklarının insan haklarından ayrı olarak ele alınması gerekliliği	Evet, ayrı alınmalı	138	86,8
	Hayır, birlikte alınmalı	20	12,6
Çocuk hakları konusundaki bilgi düzeyi	Yetersiz	11	6,9
	Kısmen Yetersiz	53	33,3
	Kararsız	62	38,9
	Yeterli	33	20,8
	Çok Yeterli	-	-
Çocuk hakları konusunda bilgi alma isteği	Evet	146	91,8
	Hayır	13	8,2



Okullarda çocuk hakları eğitimi verilmesi gerekliliğine ilişkin düşünce	Evet, verilmeli	157	98,7
	Hayır, verilmesi gerekmez	1	0,6
	Fikri yok	1	0,6
Çocuk hakları eğitiminin yürütülüş şekline ilişkin düşünce	Ayrı bir ders olarak okutulmalı	104	65,4
	Dersler içinde konu olarak verilmeli	55	34,6
Okullarda çocuk hakları eğitimine gereken önemin verilme durumuna ilişkin düşünce	Evet veriliyor	10	6,3
	Hayır verilmiyor	149	93,7

Tablo 1’de katılımcıların tanıtıcı özellikleri verilmiştir. Çalışmaya katılan öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri programlar incelendiğinde en yüksek katılımcının 47 kişi (%29,6) ile Okul Öncesi Öğretmenliği Programı’nda olduğu görülmektedir. İkinci sırada 43 kişi (%27) ile Sınıf Öğretmenliği, üçüncü sırada 39 kişi (%24,5) ile Türkçe Öğretmenliği gelmektedir. En az katılımcı 30 kişi (%18,9) ile Sosyal Bilgiler Öğretmenliği’nde yer almaktadır. Katılımcıların cinsiyetlerine göre dağılımlarına bakıldığında; %76,7’sinin kadın, %22,6’sının erkek olduğu; katılımcıların büyük bir kısmının (%71,1) 1-3 kardeşe sahip olduğu, daha çok il (%39,6) ve ilçe (%32,7) merkezlerinde yaşadığı tespit edilmiştir. Aile tipine göre %80,5’i çekirdek, %15,1’i geniş aileye sahiptir; anne (%49,1) ve baba eğitim düzeyi (%36,4) daha çok ilkökuldür. Gelir düzeyi incelendiğinde gelirin giderinden az olduğunu belirtenler (%52,8) en yüksek frekansa sahiptir ve ikinci sırada gelirin giderine denk olduğunu belirten (%35,2) grup yer almaktadır. Öğretmen adaylarının yılda okuduğu kitap sayılarının dağılımına göre katılımcıların çoğu (%37,1) 6-10 sayı aralığında kitap okumaktadır. 1-5 kitap (%33,9) okuyanlar ikinci sırada, 11-20 arası sayıda kitap okuyanlar (%22,0) üçüncü sırada gelmektedir. Bu duruma göre öğretmen adaylarının büyük çoğunluğu orta düzeyde okuyan okuyucu grubunda yer almaktadır.

Öğretmen adaylarının %72,9’u üniversite öğrenimi öncesinde çocuk haklarıyla ilgili bir ders almamış, %69,8’i üniversite öğrenimi sırasında çocuk haklarıyla ilgili bir ders almış, %83’ü çocuk hakları sözleşmesini okumuştur. %76,1’i Türkiye’de, %62,9’u dünyada çocuk haklarına ilişkin yasal düzenlemelerin yetersiz olduğunu düşünmektedir. Ayrıca öğretmen adaylarının büyük bir kısmına göre (%86,8) çocuk hakları insan haklarından ayrı olarak ele alınmalıdır. Katılımcılar, çocuk hakları ile ilgili bilgi düzeylerini daha çok kararsız (%38,9) ve kısmen yetersiz (%33,3) olarak değerlendirmekte, tamamına yakını (%91,8) çocuk hakları konusunda bilgi almak istemekte ve okullarda çocuk hakları eğitimi verilmesi gerektiğini (%98,7) düşünmektedir. Katılımcıların %65,4’üne göre çocuk hakları ayrı bir ders olarak okutulmalı, %34,6’sına göre diğer derslerin içinde konu olarak verilmelidir. Öğretmen adaylarının %93,7’si okullarda çocuk hakları eğitimine gereken önemin verilmediğini düşünmektedir.

## 2.2. Öğretmen Adaylarının Çocuk Hakları ve Eğitimine İlişkin Düşünceleri

Bu bölümde öğretmen adaylarının çocuk hakları ve eğitimine ilişkin düşüncelerini içeren veriler tablolar üzerinde gösterilmektedir.

**Tablo 2.** Öğretmen Adaylarına Göre “Çocuk Hakları” Kavramının Anlamı

“Çocuk hakları” kavramı	Okul Öncesi Ö.		Sınıf Ö.		Sosyal B. Ö.		Türkçe Ö.		Toplam*	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Çocukların ve haklarının korunması/ güvence altında olması,	19	40,4	14	32,6	13	43,3	18	46,2	64	40,3
Bireye kendini tanıma sürecini sağlıklı tamamlamasında yardımcı olmak	0	0	0	0	0	0	1	2,6	1	0,6
Devletler tarafından tanınan, çocuklara özel, temel haklar/ ayrıcalıklar	12	25,5	16	37,2	4	13,3	9	23,1	41	25,8
İnsan haklarının bir parçasıdır	0	0	0	0	1	3,3	1	2,6	2	1,3
Geleceğimiz	0	0	0	0	1	3,3	0	0	1	0,6
Çocukların istek ve ihtiyaçlarına ulaşabilmesi/maddi ve manevi haklarının karşılanması	3	6,4	2	4,7	1	3,3	3	7,7	9	5,7
Çocukların birey olarak kendini	0	0	2	5,7	1	3,3	1	2,6	4	2,5

tanınması, hakkını bilmesi ve koruması,	4	8,5	4	9,3	0	0	1	2,6	9	5,7
Din, dil, ırk ayırmadan 18 yaşına kadar herkesin çocuk olarak görülmesi, birey kabul edilmesi	6	12,8	5	11,6	1	3,3	0	0	12	7,5
Çocukların barınma, sağlık, yaşama vb. ihtiyaçlarının karşılanması için gerekli olan yasal düzenek/hukuki boyut/sözleşme	0	0	1	2,3	3	10,0	0	0	4	2,5
Yasal olarak var olan ama uygulanmayan	7	14,9	3	7,0	8	26,7	6	15,4	24	15,4
Cevapsız										

\*Katılımcılar bu soruya birden fazla cevap vermişlerdir.

Öğretmen adaylarının çocuk hakları kavramına ilişkin açıklamaları Tablo 2’de sunulmuştur. Tabloya göre, “Çocuk Hakları kavramı size ne ifade ediyor?” sorusuna katılımcıların %40,3’ü “Çocukların ve haklarının korunması, güvence altında olması” yanıtını vermiştir. Öğrenim görülen programa göre Okul Öncesi Öğretmenliği (%40,4), Sosyal Bilgiler Öğretmenliği (%43,3) ve Türkçe Öğretmenliği’nde (%46,2) bahsi geçen açıklama ilk sırada, “Devletler tarafından tanınan, çocuklara özel, faydalandıkları temel haklar, ayrıcalıklar” (%25,8) açıklaması ikinci sıradadır. Bu açıklama genel toplamda da ikinci sırada yer almaktadır. Sınıf Öğretmenliği’nde %37 oranıyla “Devletler tarafından tanınan, çocuklara özel, faydalandıkları temel haklar, ayrıcalıklar” maddesi birinci sırada bulunmaktadır.

*Çocukların yaşama, barınma, sağlık gibi ihtiyaçlarının sağlanabilmesi için gerekli olan yasal maddeler. (Ö. A. 10)*

*Çocukları her açıdan korumaya yönelik haklar olmalıyken durum ne yazık ki böyle ilerlemiyor. (Ö. A. 22)*

*Tüm çocukların tehdit oluşturabilecek her şeyden (aile dahil) korunması ve daha iyi bir hayat sürmesi için verilmiş haklar. (Ö. A. 61)*

*Literatürde var ama uygulanmıyor. (Ö. A. 82)*

*Özgürce gülümseme, eşitlik, fırsat eşitsizliği ebeveyn. (Ö. A. 84)*

*Çocukların hem yaşam hem de sosyal hayatını güvence altına alma. (Ö. A. 91)*

*Çocuk hakları, bireylerin temelde insan olarak sahip olduğu hakların yasalarla korunmasını ama uygulamada zorlukları ifade etmekte, yasal olarak var olmasına rağmen uygulanmadığını düşünmekteyim. (Ö. A. 104)*

*Bireyin özgürlüğü, sınırlandırılmamışlığı ve tüm kötülüklerden korunmuşluğu. (Ö. A. 132).*

**Tablo 3.** Öğretmen Adaylarının Çocuk Hakları Konusunda Bilgi Sahibi Olması Gerekliliğine İlişkin Düşünceler

Düşünceler	Okul Öncesi Ö.		Sınıf Ö.		Sosyal B. Ö.		Türkçe Ö.		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Evet	47	100,0	43	100,0	29	96,7	37	94,9	156	98,1
Hayır	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Cevapsız	0	0	0	0	1	3,3	2	5,1	3	1,9

Katılımcıların öğretmen adaylarının çocuk haklarına ilişkin bilgi sahibi olması gerekliliğine ilişkin düşüncelerinin dağılımı Tablo 3’te verilmiştir. Katılımcıların tamamına yakını (%98,1) öğretmen adaylarının çocuk hakları konusunda bilgi sahibi olması gerektiğini düşünmektedir. Okul öncesi ve sınıf öğretmeni adaylarının tamamı (%100), sosyal bilgiler öğretmeni adaylarının %96,7’si, Türkçe öğretmeni adaylarının %94,9’u bu soruya olumlu cevap vermiştir. Olumsuz cevap veren ya da öğretmen adaylarının çocuk hakları konusunda bilgi sahibi olmasına gerek olmadığını düşünen bir katılımcı bulunmamaktadır.

*Evet, çünkü bir nesli yetiştirecek olan bizlerin onların her türlü hak ve özgürlüklerine hakim olmamız, onları gerekli konularda yönlendirmemizde, rehberlik edebilmemizde bize yardımcı olacaktır (Ö.A. 13).*

*Evet, çünkü bir sınıf öğretmeni olarak ilkökul 4. Sınıfa kadar yetişmiş çocukların sorumluluğu benim*

üzerimde olacaktır. (Ö.A. 27)

Evet, çünkü öğretmenlerin ilgilendiği öğrenciler çocuk ve onlara haklarını öğretmek, hayata kazandırmak ve ona göre davranmak gerek. (Ö. A. 49)

Evet, çünkü bir çocuğun geleceğini de etkiliyoruz, çocuklara haklarını öğretmemiz, onları gelecekte mutlu ve kendi haklarını bilen bireyler olarak yetiştirmemizi sağlar. (Ö. A. 63)

Evet, çünkü çocukları yetiştirecek bir öğretmenin çocukları ilgilendiren her duruma hakim olması gerektiğini düşünüyorum. (Ö. A. 93)

**Tablo 3.1.** Öğretmen Adaylarının Çocuk Hakları Konusunda Bilgi Sahibi Olması Gerekliliğinin Nedenleri

<b>Nedenler</b>	<b>Okul Öncesi Ö.</b>		<b>Sınıf Ö.</b>		<b>Sosyal B. Ö.</b>		<b>Türkçe Ö.</b>		<b>Toplam*</b>	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Mesleğimiz çocuklara yönelik, çocuklarla iç içeyiz, çocukları yetiştiren öğretmendir	27	57,4	34	79,1	23	76,7	29	74,4	113	71,1
Çocuklara bilgi vermek, yön vermek, onları yaşama hazırlamak ve sorunlarını çözebilmek için	4	8,5	2	4,7	1	3,3	7	17,9	14	8,8
Onlar bizim geleceğimiz, gelecek nesli yetiştireceğiz	1	2,1	0	0	1	3,3	2	5,1	4	2,5
Çocuklara haklarını öğretmek ve bu hakları savunabilmek, bilip yaşatmak, bu konuda çocuklara ve topluma rehber olabilmek için	13	27,7	9	20,9	5	16,7	5	12,8	32	20,1
Eğitimde her çocuğun fırsatlardan eşit şekilde yararlanabilmesi için	0	0	0	0	0	0	1	2,6	1	0,6
Her birey çocuk haklarını bilmeli	1	2,1	1	2,3	2	6,7	0	0	4	2,5
Bu konuda yetersiziz	1	2,1	0	0	0	0	0	0	1	0,6
Cevapsız	5	10,6	3	7,0	2	6,7	0	0	10	6,3

\*Katılımcılar bu soruya birden fazla cevap vermişlerdir.

Tablo 3.1.'e göre öğretmen adayları (%71,1) çocuk hakları konusunda bilgi sahibi olunmasının gerekliliğini "Mesleğimiz çocuklara yönelik, çocuklarla iç içeyiz, çocukları yetiştiren öğretmendir." vb. şekilde açıklamıştır. Bu içerikteki açıklamalar tüm programlarda birinci sırada yer almaktadır. Ayrıca katılımcıların %20,1'i "çocuklara haklarını öğretmek ve bu hakları savunabilmek, bilip yaşatmak, bu konuda çocuklara ve topluma rehber olabilmek için" çocuk hakları konusunda bilgi sahibi olunması gerektiğini belirtmiştir. Bu cevabın programlara göre dağılımına bakıldığında; Okul Öncesi Öğretmeni adaylarının %27,7'si, Sınıf Öğretmeni adaylarının %20,9'u, Sosyal Bilgiler Öğretmeni adaylarının %16,7'si ve Türkçe Öğretmeni adaylarının %12,8'inin bu nedeni vurguladığı ve tüm programlar düzeyinde bahsi geçen açıklamanın ikinci sırada yer aldığı görülmektedir. Öğretmen adayları arasında %0,6 oranına sahip olan "bu konuda yetersiziz" cevabı en az vurgulanan nedendir.

**Tablo 4.** Öğretmen Adaylarının Çocuk Haklarıyla İlgili Bilgi Kaynakları

<b>Bilgi Kaynakları</b>	<b>Okul Öncesi Ö.</b>		<b>Sınıf Ö.</b>		<b>Sosyal B. Ö.</b>		<b>Türkçe Ö.</b>		<b>Toplam*</b>	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Aile	7	14,9	1	34,9	16	53,3	10	25,6	48	30,2
Öğretmen	36	76,6	3	74,4	24	80,0	31	79,5	123	77,4
Yazılı ve görsel basın	27	57,4	2	55,8	17	56,7	21	53,8	89	56,3

			4							0
Popüler kişiler	6	12,8	1	2,3	2	6,7	3	7,7	12	7,5
Ders kitapları	26	55,3	2	67,4	17	56,7	21	53,8	93	58,5
İnternet	39	83,0	3	90,7	24	80,0	33	84,6	135	84,9
Sosyal medya	32	68,1	3	69,8	18	60,0	20	51,3	100	62,9
Sivil toplum kuruluşları	13	27,7	1	39,5	14	46,7	10	25,6	54	34,0
Diğer (seçmeli dersler, makale)	1	2,1	1	2,3	0	0	1	2,6	3	1,9

*\*Katılımcılar bu soruya birden fazla cevap vermişlerdir.*

Tablo 4'te öğretmen adaylarının çocuk hakları konusunda bilgi almalarını sağlayan kaynakların dağılımı sunulmaktadır. Buna göre çocuk haklarıyla ilgili bilgileri katılımcıların %84,9'u internetten, %77,4'ü öğretmenlerinden, %62,9'u sosyal medyadan, %58,5'i ders kitaplarından, %56'sı yazılı ve görsel basından, %34'ü sivil toplum kuruluşlarından, %30,2'si ailelerinden, %7,5'i popüler kişilerden, %1,9'u diğer kaynaklardan almaktadır. Tüm programlarda ilk iki sırada yer alan kaynaklar internet ve öğretmenlerdir. Öğretmen adayları üzerinde ailelerin (%30,2) ve popüler kişilerin (%7,5) diğer bilgi kaynaklarına göre etkisinin daha az olduğu görülmektedir.

**Tablo 5.** Öğretmen Adaylarına Göre Okullarda Çocuk Hakları Eğitimi Verilmesi Gereken Dönemler

Dönemler	Okul Öncesi Ö.		Sınıf Ö.		Sosyal B. Ö.		Türkçe Ö.		Toplam*	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Okul öncesi	32	68,1	17	39,5	8	26,7	9	23,1	66	41,5
İlkokul	31	66,0	32	74,4	16	53,3	25	64,1	104	65,4
Ortaokul	36	76,6	29	67,4	22	73,3	35	89,7	122	76,7
Lise	31	66,0	28	65,1	15	50,0	29	74,4	103	64,8
Üniversite	31	66,0	25	58,1	14	46,7	24	61,5	94	59,1

*\*Katılımcılar bu soruya birden fazla cevap vermişlerdir.*

Katılımcıların çocuk hakları eğitimi verilmesi gerektiğini düşündükleri dönemlere ait oranların oldukça yakın olduğu görülmektedir. Buna göre öğretmen adaylarının çocuk hakları eğitimi verilmesi gerektiğini düşündüğü dönemlerin başında %76,7 oranıyla "ortaokul" gelmektedir. Bu dönemi sırasıyla ilkokul (%65,4) ve lise (%64,8) takip etmektedir. Üniversite dönemi ise dördüncü sıradadır. Okul Öncesi Öğretmenliği'nde dönemlere ait oranlar çok yakındır. Birinci sırada ortaokul (%76,6), ikinci sırada diğerleriyle çok yakın oranda olan okul öncesi (%68,1) dönemi gelmektedir. İlkokul, lise ve üniversite aynı oranla (%66,0) üçüncü sıradadır. Sınıf Öğretmenliği Programı'nda çocuk hakları eğitimi verilmesi gerektiği düşünülen dönemlerin başında ilkokul (%74,4) gelmekte, bunu sırasıyla ortaokul (%67,4), lise (%65,1), üniversite (%58,1) ve okul öncesi (%39,5) izlemektedir. Sosyal Bilgiler Öğretmenliği'nde ilk sırada yer alan ortaokul (%73,3) dönemini, ilkokul (%53,3), lise (%50,0), üniversite (%46,7) ve okul öncesi (%26,7) takip etmektedir. Türkçe öğretmeni adaylarının tamamına yakını çocuk hakları eğitiminin ortaokul düzeyinde (%89,7) verilmesi gerektiğini düşünmektedir. Ardından sırasıyla lise (%74,4), ilkokul (%64,1), üniversite (%61,5) ve okul öncesi dönem (%23,1) ifade edilmiştir. Okul öncesi dönem, Okul Öncesi Öğretmenliği Programı haricinde tüm programlarda en az yüzdeye/ frekansa sahip dönemdir.

**Tablo 6.** Öğretmen Adaylarına Göre Öğretmenlerin En Çok Dikkat Etmesi Gereken Temel Çocuk Hakları

Temel Haklar	Okul Öncesi Ö.		Sınıf Ö.		Sosyal B. Ö.		Türkçe Ö.		Toplam*	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Yaşama	33	70,2	26	60,5	24	80,0	22	56,4	105	66,0
Sağlık	37	78,7	24	55,8	20	66,7	21	53,8	102	64,2
Barınma	24	51,1	16	37,2	17	56,7	17	43,6	74	46,5

Güvenlik	38	80,9	26	60,5	29	96,7	30	76,9	123	77,4
Sevgi-İlgi görme	41	87,3	38	88,4	20	66,7	32	82,1	131	82,4
Eğitim	46	97,9	42	97,7	26	86,7	34	87,2	148	93,1
Eşitlik	40	85,1	39	90,7	24	80,0	33	84,6	136	85,5
İstismardan korunma	41	87,3	39	90,7	27	90,0	30	76,9	137	86,2
Şiddetten korunma	40	85,1	36	83,7	25	83,3	36	92,3	137	86,2
Oyun/eğlenme	35	74,5	36	83,7	20	66,7	25	64,1	116	73,0
Dinlenme	25	53,2	18	41,9	12	40,0	19	48,7	74	46,5
Fikirlerini belirtebilme	34	72,3	39	90,7	19	63,3	32	82,1	124	78,0
Kendi yaşamıyla ilgili karar alabilme	26	55,3	26	60,5	15	50,0	22	56,4	89	56,0
Diğer (spor)	0	0	0	0	0	0	1	2,3	1	0,6

\*Katılımcılar bu soruya birden fazla cevap vermişlerdir.

Tablo 6'ya göre öğretmen adaylarının öğretmenler tarafından en çok dikkat edilmesi gerektiğini düşündükleri çocuk hakkı (%93,1) "eğitim hakkı"dır. Bunu %86,2 ile "istismardan korunma" ve "şiddetten korunma", %85,5 ile "eşitlik hakkı" takip etmektedir. "Sevgi ve ilgi görme hakkı" da yakın bir oranla (%82,4) sıralamada yer almaktadır. En az ifade edilen hak ise "barınma ve dinlenme" (%46,5) hakkıdır. Programlardaki dağılıma bakıldığında da yukarıda belirtilen haklar ilk sıralardadır; Okul Öncesi ve Sınıf Öğretmenliği'nde "eğitim hakkı", Sosyal Bilgiler Öğretmenliği'nde "güvenlik hakkı", Türkçe Öğretmenliği'nde "şiddetten korunma hakkı" ilk sırada bulunmaktadır.

**Tablo 7. Öğretmen Adaylarına Göre Çocuk Hakları Eğitiminde Sorumluluğu Bulunan Kişiler**

Kişiler	Okul Öncesi Ö.		Sınıf Ö.		Sosyal B. Ö.		Türkçe Ö.		Toplam*	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Aileler	43	91,5	42	97,7	29	96,7	38	97,4	152	95,6
Öğretmenler	44	93,6	43	100,0	26	86,7	38	97,4	151	94,7
Sağlık çalışanları	20	42,6	19	44,2	9	30,0	14	35,9	62	39,0
Akademisyenler	33	70,2	20	46,5	8	26,7	23	59,0	84	52,8
Diğer (Polis, yazar, sanatçı vb.)	6	12,8	2	4,7	2	6,7	2	5,1	12	7,5
Cevapsız	0	0	0	0	1	3,3	0	0	1	0,6

\*Katılımcılar bu soruya birden fazla cevap vermişlerdir.

Katılımcılara göre çocuk hakları eğitiminde en çok sorumluluğu bulunan kişilerin başında açık bir farkla ve yüksek bir oranla aileler/ aile bireyleri (%95,6) ve öğretmenler (%94,7) gelmektedir. Bu kişileri akademisyenler (%52,8) ve sağlık çalışanları (%39,0) izlemektedir. Okul Öncesi ve Sınıf Öğretmenliği'nde "öğretmenler", Sosyal Bilgilerde "aileler" ilk sırada; Türkçe Öğretmenliği'nde ise aile ve öğretmenler eşit yüzdeye sahip olarak (%97,4) birinci sıradadır.

**Tablo 8. Öğretmen Adaylarına Göre Çocuk Hakları Eğitimi Vermesi Gereken Kurumlar**

Kurumlar	Okul Öncesi Ö.		Sınıf Ö.		Sosyal B. Ö.		Türkçe Ö.		Toplam*	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
MEB/Okullar	41	87,2	36	83,7	24	80,0	35	89,7	136	85,5
YÖK/Üniversiteler/Eğitim Fakülteleri	17	36,2	13	30,2	4	13,3	6	15,4	40	25,2
Sağlık Bakanlığı	7	14,9	8	18,6	4	13,3	4	10,3	23	14,5
Çevre Bakanlığı	0	0	0	0	1	3,3	0	0	1	0,6
Adalet Bakanlığı/Hukuk Kurumları (Hapishaneler-Adliyeler)	1	2,1	0	0	1	3,3	1	2,6	3	1,2
Aile	1	2,1	1	2,3	3	10,0	4	10,3	9	5,7
Aile ve Sosyal Politikalar	6	12,8	4	9,3	4	13,3	1	2,6	15	9,4

Bakanlığı ile İlişkili Kurumlar

Sosyal Güvenlik Kurumları	1	2,1	0	0	1	3,3	0	0	2	1,3
Halk Eğitim/ Kurs Merkezleri	5	10,6	8	18,6	1	3,3	6	15,4	20	12,6
Sivil Toplum Kuruluşları	5	10,6	6	14,0	3	10,0	8	20,5	22	13,9
Gençlik Merkezleri	1	2,1	1	2,3	0	0	0	0	2	1,3
Rehberlik Araştırma Merkezleri (RAM)	0	0	2	4,7	0	0	0	0	2	1,3
Belediye	3	6,4	1	2,3	0	0	3	7,7	7	4,4
Çocuklarla İlgili Bütün kurumlar	0	0	3	7,0	0	0	1	2,6	4	2,5
Cevapsız	1	2,1	2	4,7	4	13,3	4	10,3	11	6,9

\*Katılımcılar bu soruya birden fazla cevap vermişlerdir.

Tablo 8'e göre öğretmen adaylarının çocuk hakları eğitimi vermesi gerektiğini düşündüğü kurumların başında yüksek bir oranla (%85,5) ve diğerlerinden açık bir farkla "Millî Eğitim Bakanlığı/ Okullar" bulunmaktadır. Ardından sırasıyla "YÖK/ Üniversiteler/ Eğitim Fakülteleri" (%25,2), Sağlık Bakanlığı (%14,5) ile Sivil toplum kuruluşları (%13,9) gelmektedir. Dört programın tamamında bu sıralama değişmemekte, tüm programlarda çocuk hakları eğitimi vermesi gereken kurumların başında yüksek bir oranla (%80'in üzerinde) "MEB/ Okullar" gelmektedir.

**Tablo 9.** Öğretmen Adaylarının Çocuk Hakları Eğitimine İlişkin Önerileri

Öneriler	Okul Öncesi Ö.		Sınıf Ö.		Sosyal B. Ö.		Türkçe Ö.		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Aileler bilinçlendirilmeli/eğitilmeli	5	10,6	4	9,3	0	0	5	12,8	15	9,4
Öğretmenler bilgi sahibi olmalı	1	2,1	4	9,3	0	0	0	0	5	3,1
Akademisyenler, öğretmenler çalışmalar yapmalı,	0	0	0	0	1	3,3	0	0	1	0,6
İlgili kişilere (aile vb.), topluma yönelik olarak konferanslar, seminerler, paneller vb. düzenlenmeli	3	6,4	2	4,7	2	6,7	1	2,7	8	5,0
Okullarda, eğitim fakültelerinde ayrı bir ders olarak okutulmalı	11	23,4	11	25,6	4	13,3	12	30,8	36	22,6
Farklı derslerin içerisinde, ders kitaplarında (vatandaşlık, hayat bilgisi vb.) harmanlanarak sunulabilir	3	6,4	6	14,0	0	0	1	2,7	10	6,3
Çocuk hakları eğitimi farklı kademelerde, her yaşa gerekli düzeyde ve düzenli olarak yapılmalı	5	10,6	1	2,3	2	6,7	3	7,7	11	6,9
Çocuk hakları eğitimi uygulamalı olarak yapılmalı, yaparak yaşayarak, yaşamla ilişkilendirilerek öğretilmeli	1	2,1	5	11,6	2	6,7	1	2,7	9	5,7
Kurumlar çocuk hakları eğitimi vermeli	0	0	0	0	0	0	1	2,7	1	0,6
Küçük yaştan itibaren çocuklar bu konuda eğitilmeli, kendi haklarını öğrenmeli-kullanmalı, kendini korumayı ve hakkını aramayı bilmeli	5	10,6	7	16,3	10	33,3	12	30,8	34	21,4
Toplum genel olarak bilgilendirilmeli/ çocuk haklarına uyulması, hakların yaygınlaştırılması sağlanmalı	7	14,9	2	4,7	4	13,3	2	5,1	15	9,4
Çocuk bir birey olarak kabul edilmeli	0	0	0	0	0	0	1	2,7	1	0,6
Tv, sosyal medya vb. araçlar, okul dışı ortamlar çocuk hakları eğitimi için kullanılmalı	2	4,3	0	0	0	0	3	7,7	5	3,1
Çocuk hakları konusuna daha çok önem verilmeli/gündemde tutulmalı	4	8,5	0	0	1	3,3	3	7,7	8	5,0

Çocuk haklarının korunması için ciddi kanunlar çıkarılmalı, yaptırımlar olmalı	1	2,1	0	0	1	3,3	0	0	2	1,3
Aileler ve öğretmenler iş birliği yapmalı	1	2,1	0	0	0	0	0	0	1	0,6
Çocuk hakları eğitimi üniversitelerde derinlemesine verilmeli	1	2,1	0	0	0	0	0	0	1	0,6
Okullarda çocuk hakları konusunda yazılı, görsel vb. materyallerle eğitim verilmeli	1	2,1	0	0	0	0	0	0	1	0,6
Cevapsız	9	19,1	10	23,3	8	26,7	8	20,5	35	22,0

Tablo 9'a göre öğretmen adayları tarafından en çok dile getirilen öneriler, çocuk haklarının "okullarda, eğitim fakültelerinde ayrı bir ders olarak okutulması" (%22,6), "Küçük yaştan itibaren çocuklar bu konuda eğitilmeli, kendi haklarını öğrenmeli-kullanmalı, kendini korumayı ve hakkını aramayı bilmeli" önerileridir (%21,4). Bu önerileri %9,4 ile "Aileler bilinçlendirilmeli/ eğitilmeli" ve "Toplum genel olarak bilgilendirilmeli/ çocuk haklarına uyulması sağlanmalı, yaygınlaştırılmalı" önerileri izlemektedir. Üç programda [Okul Öncesi (%23,4), Sınıf Öğretmenliği (%25,6) ve Türkçe Öğretmenliği (%30,8)] "Okullarda, eğitim fakültelerinde ayrı bir ders olarak okutulmalı" önerisi; Sosyal Bilgiler Öğretmenliği'nde ise genel ortalamada ikinci sırada olan "Küçük yaştan itibaren çocuklar bu konuda eğitilmeli, kendi haklarını öğrenmeli-kullanmalı, kendini korumayı ve hakkını aramayı bilmeli" önerisi (%33,3) ilk sırada yer almaktadır. Bu anlamda bahsi geçen iki öneri hem genel dağılımda hem programlar temelinde en çok dile getirilen önerilerdir.

*Her çocuğun kendi haklarını bilmesi şarttır ama öncelikle ona bu eğitimi verecek olan öğretmenin bu hakları iyi bilmesi gerekir. Öncelikle öğretmene öğretmek gerektiğini düşünüyorum. (Ö. A. 1)*

*İlkokuldan itibaren ayrı bir ders olarak okutulmalı. (Ö. A. 39)*

*Her çocuğun sahip olduğu haklara ilişkin bilgi sahibi olması ve kendini savunabilmesi gerekiyor. Bu yüzden öğretim daha küçük yaşlardan itibaren başlanmalı (Ö. A. 56)*

*Her çocuk haklarını bilmeli, kendini korumayı öğrenmeli. (Ö. A. 96)*

*Öğretmenler ve akademisyenler bu konu üzerinde durmalı ve daha iyi bir gelecek için çocuk hakları öğretimine önem vermelidir. (Ö. A. 101)*

*Küçüklükten başlatılarak bu eğitim verilmeli. Bizim ülkemizde uygulanan ve uygulanmayan birçok kanun var ancak insanların haklarından haberleri yok. (Ö. A. 118)*

*Bilimsellikten uzak, yaşamla ilişkilendirilerek öğretilmeli. Çocuklar yaşamın olağan akışında "zaten böyle olmalı" olarak öğrenmeli. (Ö. A. 128)*

*Her yaşta ve her kişiye anlayabilecekleri kadar "çocuk haklarından" bahsedilmesi. Bunu bir kereliğine değil sürece yayarak yapılmalı diye düşünüyorum. (Ö. A. 130)*

### 2.3. Öğretmen Adaylarının Çocuk Haklarına İlişkin Tutumları ve Tutumlarını Etkileyen Faktörler

Bu bölümde, öğretmen adaylarının çocuk haklarına ilişkin tutumları ve tutumlarını etkileyen faktörleri belirlemeye yönelik veriler sunulmaktadır.

**Tablo 10.** Öğretmen Adaylarının Çocuk Haklarına Yönelik Tutumu

ÖLÇEK	n	$\bar{X} \pm SD$	Min	Max
Ölçek toplam puan ortalaması	149	4,8224 $\pm$ 0,16083	4,32	5,00

Katılımcıların en düşük ortalama puanı 4.32, en yüksek ortalama puanı ise 5.00'dir. 149 kişilik çalışma grubunun ortalama puanı 4.82'dir. Bu durum katılımcıların çocuk haklarına ilişkin tutumlarının olumlu olduğunu göstermektedir.

**Tablo 11.** Öğretmen Adaylarının Öğrenim Gördüğü Program ile Çocuk Haklarına Yönelik Tutumları Arasındaki İlişki

Çalışma Grubu	n	$\bar{X}$	S	Min	Max
Sınıf Ö.	41	4,80	0,19	4,32	5,00

Türkçe Ö.	35	4,85	0,11	4,50	5,00
Sosyal Bilgiler Ö.	28	4,80	0,14	4,50	5,00
Okul Öncesi Ö.	45	4,82	0,16	4,36	5,00
<b>TOPLAM</b>	<b>149</b>				

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P*	Anlamlı Fark
Gruplar arası	0,05	3	0,02	0,75	0,52	-
Gruplar içi	3,77	145	0,02			
<b>Toplam</b>	<b>3,82</b>	<b>148</b>				

\*P<.05

Farklı 4 bölümden katılan 149 öğretmen adayının öğrenim gördüğü program ve çocuk haklarına yönelik tutumları arasında anlamlı bir fark olma durumunu belirlemek için verilere ilişkisiz örneklemeler Tek Yönlü ANOVA uygulanmıştır. Test sonunda, Sınıf Öğretmenliği Lisans Programı ( $\bar{X}_{\text{Sınıf}}=4,80$ ), Türkçe Öğretmenliği Lisans Programı ( $\bar{X}_{\text{Türkçe}}=4,85$ ), Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Lisans Programı ( $\bar{X}_{\text{SosyalBilgiler}}=4,80$ ) ve Okul Öncesi Öğretmenliği Lisans Programı öğrencilerinin ortalamaları ( $\bar{X}_{\text{OkulÖncesi}}=4,82$ ) arasında istatistiksel olarak anlamlı fark saptanmamıştır [ $F_{(3-145)}=0,75$ ,  $p>0,05$ ].

**Tablo 12.** Öğretmen Adaylarının En Uzun Süre Yaşadığı Yer ile Çocuk Haklarına Yönelik Tutumları Arasındaki İlişki

Çalışma Grubu	n	$\bar{X}$	S	Min	Max
İl	60	4,81	0,15	4,36	5,00
İlçe	49	4,83	0,16	4,41	5,00
Kasaba	6	4,89	0,06	4,82	5,00
Köy	34	4,80	0,18	4,32	5,00
<b>TOPLAM</b>	<b>149</b>				

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P*	Anlamlı Fark
Gruplar arası	0,04	3	0,01	0,59	0,61	-
Gruplar içi	3,78	145	0,02			
<b>Toplam</b>	<b>3,82</b>	<b>148</b>				

\*P<.05

Öğretmen adaylarının en uzun süre yaşadıkları yer ile çocuk haklarına yönelik tutumları arasında anlamlı bir fark olma durumunu belirlemek için yapılan ilişkisiz örneklemeler Tek Yönlü ANOVA testi sonucunda, en uzun süre il merkezinde yaşayanların ortalaması ( $\bar{X}_{\text{il}}=4,81$ ), ilçe merkezinde yaşayanların ortalaması ( $\bar{X}_{\text{ilçe}}=4,83$ ), kasabada yaşayanların ortalaması ( $\bar{X}_{\text{kasaba}}=4,89$ ) ve köyde yaşayanların ortalaması ( $\bar{X}_{\text{köy}}=4,80$ ) arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmamıştır [ $F_{(3-145)}=0,59$ ,  $p>0,05$ ].

**Tablo 13.** Öğretmen Adaylarının Sahip Olduğu Aile Tipi ile Çocuk Haklarına Yönelik Tutumları Arasındaki İlişki

Çalışma Grubu	n	$\bar{X}$	S	Min	Max
Geniş	23	4,82	0,17	4,32	5,00
Çekirdek	120	4,82	0,16	4,68	5,00
Parçalanmış	6	4,85	0,08	4,77	5,00
<b>TOPLAM</b>	<b>149</b>				

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P*	Anlamlı Fark
Gruplar arası	0,04	3	0,01	0,51	0,67	-
Gruplar içi	3,78	145	0,02			
<b>Toplam</b>	<b>3,82</b>	<b>148</b>				

\*P<.05



İlişkisiz örneklemeler Tek Yönlü ANOVA testi sonucunda; aile tipi geniş aile olanların ortalaması ( $\bar{X}_{\text{geniş}} = 4,82$ ), çekirdek aile olanların ortalaması ( $\bar{X}_{\text{çekirdek}} = 4,82$ ) ve parçalanmış aile olanların ortalaması ( $\bar{X}_{\text{parçalanmış}} = 4,85$ ) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilmemiştir [ $F_{(3-145)} = 0,51, p > 0,05$ ].

**Tablo 14.** Öğretmen Adaylarının Anne Eğitim Düzeyi ile Çocuk Haklarına Yönelik Tutumları Arasındaki İlişki

Çalışma Grubu	n	$\bar{X}$	S	Min	Max
Okuma Yazma Bilmiyor	26	4,83	0,14	4,50	5,00
İlkokul	70	4,81	0,17	4,32	5,00
Ortaokul	13	4,89	0,11	4,68	5,00
Lise	28	4,79	0,17	4,36	5,00
Üniversite	12	4,85	0,14	4,55	5,00
<b>TOPLAM</b>	<b>149</b>				

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P*	Anlamlı Fark
Gruplar arası	0,11	4	0,03	1,15	0,33	-
Gruplar içi	3,70	144	0,02			
<b>Toplam</b>	<b>3,82</b>	<b>148</b>				

\*P<.05

İlişkisiz örneklemeler Tek Yönlü ANOVA Testi sonucunda, anne eğitim düzeyi okuma yazma bilmiyor (1) olanların ortalaması ( $\bar{X}_1 = 4,83$ ), ilkökul mezunu (2) olanların ortalaması ( $\bar{X}_2 = 4,81$ ), ortaokul mezunu (3) olanların ortalaması ( $\bar{X}_3 = 4,89$ ), lise mezunu (4) olanların ortalaması ( $\bar{X}_4 = 4,79$ ) ve üniversite mezunu (5) olanların ortalaması ( $\bar{X}_5 = 4,85$ ), arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmamıştır [ $F_{(4-144)} = 1,15, p > 0,05$ ].

**Tablo 15.** Öğretmen Adaylarının Baba Eğitim Düzeyi ile Çocuk Haklarına Yönelik Tutumları Arasındaki İlişki

Çalışma Grubu	n	$\bar{X}$	S	Min	Max
Okuma yazma bilmiyor	4	4,78	0,15	4,64	5,00
İlkokul	54	4,81	0,16	4,32	5,00
Ortaokul	29	4,84	0,15	4,70	5,00
Lise	44	4,80	0,15	4,50	5,00
Üniversite	18	4,86	0,16	4,36	5,00
<b>TOPLAM</b>	<b>149</b>				

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P*	Anlamlı Fark
Gruplar arası	0,06	5	0,01	0,51	0,76	-
Gruplar içi	3,76	143	0,02			
<b>Toplam</b>	<b>3,82</b>	<b>148</b>				

\*P<.05

Katılımcıların baba eğitim düzeyi ile çocuk haklarına yönelik tutumları arasında anlamlı bir fark olma durumunu belirlemek üzere uygulanan ilişkisiz örneklemeler Tek Yönlü ANOVA Testi sonucunda; baba eğitim düzeyi okuma yazma bilmiyor (A) olanların ortalaması ( $\bar{X}_A = 4,78$ ), ilkökul mezunu (B) olanların ortalaması ( $\bar{X}_B = 4,81$ ), ortaokul mezunu (C) olanların ortalaması ( $\bar{X}_C = 4,84$ ), lise mezunu (D) olanların ortalaması ( $\bar{X}_D = 4,80$ ) ve üniversite mezunu (E) olanların ortalaması ( $\bar{X}_E = 4,86$ ) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır [ $F_{(5-143)} = 0,51, p > 0,05$ ].

**Tablo 16.** Öğretmen Adaylarının Gelir Düzeyi ile Çocuk Haklarına Yönelik Tutumları Arasındaki İlişki

Çalışma Grubu	n	$\bar{X}$	S	Min	Max
Az	82	4,82	0,15	4,36	5,00
Denk	49	4,82	0,17	4,32	5,00

Fazla	18	4,80	0,16	4,41	5,00
<b>TOPLAM</b>	<b>149</b>				

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P*	Anlamlı Fark
Gruplar arası	0,01	2	0,00	0,21	0,80	-
Gruplar içi	3,81	146	0,02			
<b>Toplam</b>	<b>3,82</b>	<b>148</b>				

\*P<.05

İlişkisiz örneklemeler Tek Yönlü ANOVA Testi sonunda, geliri giderinden az olanların ortalaması ( $\bar{X}_{az} = 4,82$ ), geliri giderine denk olanların ortalaması ( $\bar{X}_{denk} = 4,82$ ), geliri giderinden fazla olanların ortalaması ( $\bar{X}_{fazla} = 4,80$ ) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark gözlenmemiştir [ $F_{(2-146)} = 0,21$ ,  $p > 0.05$ ].

**Tablo 17.** Öğretmen Adaylarının Yılda Okuduğu Kitap Sayısı ile Çocuk Haklarına Yönelik Tutumları Arasındaki İlişki

Çalışma Grubu	n	$\bar{X}$	S	Min	Max
1-5 kitap	52	4,83	0,15	4,36	5,00
6-10 kitap	52	4,80	0,16	4,41	5,00
11-20 kitap	34	4,82	0,17	4,32	5,00
20 ve üstü	11	4,85	0,12	4,64	5,00
<b>TOPLAM</b>	<b>149</b>				

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P*	Anlamlı Fark
Gruplar arası	0,03	3	0,01	0,46	0,70	-
Gruplar içi	3,79	145	0,02			
<b>Toplam</b>	<b>3,82</b>	<b>148</b>				

\*P<.05

Katılımcıların yılda okudukları kitap sayısı ile çocuk haklarına yönelik tutumları arasında anlamlı bir fark olma durumunu belirlemek için verilere ilişkisiz örneklemeler Tek Yönlü ANOVA uygulanmıştır. Test sonunda, yılda 1-5 kitap okuyanların (a) ortalaması ( $\bar{X}_a = 4,83$ ), 6-10 kitap okuyanların (b) ortalaması ( $\bar{X}_b = 4,80$ ), 11-20 kitap okuyanların (c) ortalaması ( $\bar{X}_c = 4,82$ ) ve 21 ve üstü okuyanların (d) ortalaması ( $\bar{X}_d = 4,85$ ) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark gözlenmemiştir [ $F_{(3-145)} = 0,46$ ,  $p > 0.05$ ].

**Tablo 18.** Öğretmen Adaylarının Kardeş Sayısı ile Çocuk Haklarına Yönelik Tutumları Arasındaki İlişki

Çalışma Grubu	n	$\bar{X}$	S	Min	Max
0 Kardeş	6	4,84	0,13	4,68	5,00
1 Kardeş	45	4,81	0,16	4,36	5,00
2 Kardeş	35	4,87	0,14	4,50	5,00
3 Kardeş	26	4,75	0,17	4,32	5,00
4 ve üstü	37	4,78	0,13	4,64	4,90
<b>TOPLAM</b>	<b>149</b>				

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P*	Anlamlı Fark
Gruplar arası	0,40	11	0,03	1,48	0,14	-
Gruplar içi	3,42	137	0,02			
<b>Toplam</b>	<b>3,82</b>	<b>148</b>				

\*P<.05

İlişkisiz örneklemeler Tek Yönlü ANOVA Testi sonunda, hiç kardeşi olmayanların (1) ortalaması

( $\bar{X}_1 = 4,84$ ), 1 kardeşi olanların (2) ortalaması ( $\bar{X}_2 = 4,81$ ), 2 kardeşi olanların (3) ortalaması ( $\bar{X}_3 = 4,87$ ), 3 kardeşi olanların (4) ortalaması ( $\bar{X}_4 = 4,75$ ), 4 ve daha fazla kardeşi olanların (5) ortalaması ( $\bar{X}_5 = 4,78$ ), arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark gözlenmemiştir [ $F_{(11-137)} = 1,48, p > 0.05$ ].

**Tablo 19.** Öğretmen Adaylarının Cinsiyeti ile Çocuk Haklarına Yönelik Tutumları Arasındaki İlişki

Cinsiyet	n	$\bar{X}$	S	sd	t	P*
Kadın	117	4,82	0,15	146	0,71	0,47
Erkek	31	4,80	0,19			

\*P<.05

Katılımcıların cinsiyeti ile Çocuk haklarına yönelik tutumları arasında anlamlı bir fark olma durumunu belirlemek için verilere ilişkisiz örneklem T TESTİ uygulanmıştır. Test sonunda, kadın katılımcıların test puan ortalaması ( $\bar{X}_{kadın} = 4,82$ ) ile erkek katılımcıların ortalaması ( $\bar{X}_{erkek} = 4,80$ ) arasında anlamlı bir fark görülmemiştir [ $t(146) = 0,71, p > 0.05$ ]. Bu durumda katılımcıların cinsiyetlerinin tutumları üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı söylenebilir.

**Tablo 20.** Öğretmen Adaylarının Lisans Öncesi Çocuk Haklarıyla İlgili Ders Alma Durumu ile Çocuk Haklarına Yönelik Tutumları Arasındaki İlişki

Gruplar	n	X	S	sd	t	P*
Lisans Öncesi Ders Alanlar	41	4,80	0,16	147	0,62	0,53
Lisans Öncesi Ders Almayanlar	108	4,82	0,15			

\*P<.05

Öğretmen adaylarının lisans öncesi çocuk haklarıyla ilgili ders alma durumu ve çocuk haklarına yönelik tutumları arasında anlamlı bir fark olma durumunu belirlemek için uygulanan ilişkisiz örneklem T Testi sonunda, lisans öncesinde, çocuk haklarıyla ilgili ders alan katılımcıların test puan ortalaması ( $\bar{X}_{alanlar} = 4,80$ ) ile almayanların ortalaması ( $\bar{X}_{almayanlar} = 4,82$ ) arasında anlamlı bir fark görülmemiştir [ $t_{(147)} = -0,62, p > 0.05$ ]. Bu durumda katılımcıların lisans öncesinde ders alma durumunun tutumları üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı düşünülebilir.

**Tablo 21.** Öğretmen Adaylarının Lisans Döneminde Çocuk Haklarıyla İlgili Ders Alma Durumu ile Çocuk Haklarına Yönelik Tutumları Arasındaki İlişki

Gruplar	n	X	S	sd	t	P*
Lisans döneminde ders alanlar	104	4,82	0,15	147	0,00	0,99
Lisans döneminde ders almayanlar	45	4,82	0,16			

\*P<.05

İlişkisiz örneklem T Testi sonunda, lisans döneminde çocuk haklarıyla ilgili ders alan katılımcıların test puan ortalaması ( $\bar{X}_{alanlar} = 4,82$ ) ile almayanların ortalaması ( $\bar{X}_{almayanlar} = 4,82$ ) arasında anlamlı bir fark görülmemiştir [ $t_{(147)} = -0,009, p > 0.05$ ]. Bu durumda katılımcıların lisans döneminde ders alma durumunun tutumları üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı söylenebilir.

### Tartışma ve Sonuç

Çalışma, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesinde; öğretim programlarında çocuk haklarına yer verilen “Okul Öncesi, Sınıf (Türkçe ve Hayat Bilgisi dersi içinde), Sosyal Bilgiler ve Türkçe Öğretmenliği Programlarında öğrenim gören ve mezuniyet aşamasında bulunan öğretmen adaylarıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre öğretmen adayları genel olarak orta düzeyde okuyan okuyucu ve az okuyan okuyucu özelliği göstermektedir. %83’ü çocuk hakları sözleşmesini okumuştur. Uçuş ve Şahin (2012)’in araştırmasında ise çalışmaya katılan öğretmenlerin büyük çoğunluğunun çocuk haklarını ve Çocuk Hakları Sözleşmesi’ni yeterince bilmedikleri tespit

edilmiştir.

Katılımcıların büyük bir kısmı üniversite öğrenimi sırasında çocuk haklarıyla ilgili bir ders almıştır ve çocuk haklarının insan haklarından ayrı olarak ele alınması gerektiğini düşünmektedir. Katılımcılara göre genel olarak Türkiye’de ve dünyada çocuk haklarına ilişkin yasal düzenlemeler yetersizdir, okullarda çocuk hakları eğitime gereken önem verilmemektedir. Bu düşüncelerin kendi içinde birbirini destekleyen veriler olduğu değerlendirilmektedir. Kardeş vd. (2017)’nin öğretmen adaylarının çocuk hakları konusundaki mevcut uygulama ve politikaları büyük oranda yetersiz buldukları yönündeki verileri ile Yılmaz (2019)’ın çalışmaya katılan öğretmen adaylarının yarıya yakın bir kısmının ülkemizde çocuk haklarının herhangi bir güvencesi olmadığı düşüncesine sahip olduklarına ilişkin tespiti de bu çalışmanın bulgularıyla benzerlik göstermektedir.

Katılımcılar, çocuk hakları ile ilgili bilgi düzeyleri konusunda daha çok kararsız kalmakta ve önemli bir kısmı bilgi düzeylerini kısmen yetersiz bulmaktadır. Öğretmen adaylarının çoğunluğu çocuk haklarının ayrı bir ders olarak okutulması gerektiğini belirtmektedir. Bu düşüncenin ardında, kendilerini genel olarak yetersiz bulmaları ve öğretmen adaylarının konu hakkında daha çok bilgi sahibi olması gerektiğini düşünmelerinin etkili olduğu değerlendirilmektedir. Öğretmen adaylarının çocuk hakları kavramını daha çok “çocukların ve haklarının korunması” ve “devletler tarafından tanınan, çocuklara özel, temel haklar, ayrıcalıklar” olarak algıladıkları, okunan programlara göre de sıralamanın değişmediği belirlenmiştir. Benzer şekilde Kop ve Tuncel (2010)’in çalışmasında sosyal bilgiler öğretmenlerinin çocuk hakları kavramını evrensel, doğuştan kazanılan ve devletler tarafından korunması gereken haklar olarak gördükleri ifade edilmektedir.

Katılımcıların tamamına yakını öğretmen adaylarının çocuk hakları konusunda bilgi sahibi olması gerektiğini düşünmektedir. Bunun nedeni olarak da mesleklerinin çocuklara yönelik olmasını ve öğretmen olarak çocuk hakları konusunda çocuklara ve topluma rehber olma sorumlulukları bulunmasını görmekteyler. Katılımcıların bu düşünceleri, çocuk hakları eğitiminin öğretmenlik mesleği açısından önemine ilişkin olarak alanyazında yer alan; “*öğretmen adaylarının çocuklarla karşılaştıklarında onların haklarını bilen, haklarına ve farklılıklarına saygı gösteren, çocuk haklarına karşı olumlu tutuma sahip ve uygulayacakları etkinliklerde çocukların haklarını gözeten bireyler olmaları*” vb. değerlendirmelerle (Bilir Seyhan ve Arslan Cansever, 2017; Pilatin ve Ahmetoğlu, 2020) örtüşmektedir. Bu çalışmaya göre çocuk hakları konusunda bilgi sahibi olmayı gerekli görmeyen bir katılımcının bulunmaması, öğretmen adaylarının çocuk hakları eğitimi konusunda kendilerini/öğretmenleri sorumlu ve önemli gördüklerini göstermektedir.

Katılımcıların çocuk hakları konusunda bilgi aldıkları kaynakların başında internet, öğretmenler ve sosyal medya gelmekte; programlara göre dağılımda da durum değişmemektedir. Yılmaz (2019)’ın araştırmasında ise öğretmen adaylarının bilgi kaynakları arasında ilk sırada dersler, ikinci sırada sosyal çevre, üçüncü sırada kitaplar ve öğretmen gelmektedir. İnternet ise son sıralarda bulunmaktadır. Bu anlamda çocuk hakları konusundaki bilgi kaynakları arasında internetin yeri bakımından iki çalışma farklılık göstermekle birlikte ders, öğretmen, kitap vb. eğitim unsurlarının önemli kaynaklar arasında olması bakımından benzerlik taşımaktadır.

Öğretmen adayları çocuk hakları eğitimi verilmesi gereken dönem olarak daha çok ortaokulu işaret etmişlerdir. Tüm dönemlerin yakın yüzdeye sahip olması, öğretmen adaylarının eğitim-öğretim sürecinin her aşamasında çocuk hakları eğitimi önemli buldukları şeklinde yorumlanabilir. Okul Öncesi hariç diğer öğretmenlik programlarında öğrenim gören adayların genel olarak kendi eğitim verecekleri dönemi ilk sıraya koyması öğretmen adaylarının çocuk hakları eğitiminde kendi dallarını önemli ve sorumlu gördüklerini ortaya koymaktadır. Okul öncesi dönem ise Okul Öncesi Öğretmenliği Programı hariç (bu programda ortaokulun ardından ikinci sırada yer almaktadır) tüm öğretmenlik programlarında en az yüzdeye sahip olanıdır. Bu durum okul öncesi dönemin, öğretmen adayları tarafından (çocukların yaşına ve gelişimine bağlı olarak) çocuk hakları eğitimi için erken bulunduğu şeklinde yorumlanabilir. Oysa genel olarak alanyazında çocukların eğitiminin evde/ ailede başlaması ve daha sonra okul öncesi eğitim kurumlarında devam etmesinin gereği ve bu iki ortamın çocukların haklarını öğrendikleri en etkili yerler olduğu vurgulanmaktadır (Bilir Seyhan ve Arslan Cansever, 2017; Kozikoğlu, 2019). Bu çalışmayla benzer olarak Neslitürk ve Ersoy (2007)’un araştırmasına göre de çalışmaya katılan okul öncesi öğretmeni adaylarının tamamı, okul öncesi dönemde çocuk haklarının

öğretimine yer verilmesinin çocuklardaki davranış gelişimine katkıda bulunma, ileride haklarını bilen kişiler olma, kendilerini savunabilme, empati geliştirme gibi nedenlerle gerekli olduğunu düşünmektedir.

Öğretmen adayları, öğretmenler tarafından en çok dikkat edilmesi gereken çocuk hakkı olarak eğitim hakkını görmektedir. Katılımcıların bu düşüncesinde mesleklerinin etkili olduğu düşünülebilir. Bu hakka yakın olarak öne çıkan diğer haklar (istismar ve şiddetten korunma, eşitlik, sevgi ve ilgi görme) öğretmen adaylarının çocukları olumsuzluklardan koruma ve onların sevgi ihtiyacını öncelendiğini düşündürmektedir. Programlar temelinde değerlendirme yapıldığında, okul öncesi ve sınıf öğretmeni adayları eğitim hakkını, sosyal bilgiler ve Türkçe öğretmeni adayları korunma/ güvenlik hakkını ön plana çıkarmaktadır. Bu çalışmayla benzer olarak Kardeş vd. (2017), öğretmen adaylarının çocuk hakları denilince akıllarına ilk eğitim (yanı sıra yaşama ve barınma) hakkının geldiğini, çocuklara karşı en fazla ihmal ve istismardan korunma ve onlara eğitim hakkı sağlama yükümlüğü hissettiklerini tespit etmişlerdir. Kop ve Tuncel (2010)'in çalışmasında da sosyal bilgiler öğretmenlerinin eğitimi çocukların temel haklarından biri olarak (ancak ekonomik düzeyi düşük ailelerin çocuklarının bu hakkı kullanmadıklarını) ifade ettiği belirtilmektedir. Aynı çalışmada öğretmenlerin Çocuk Hakları Sözleşmesi'nin gerçek hayatta etkili olmadığını, fırsat eşitsizliği, şiddet ve istismar gibi adaletsizliklerin bulunduğunu düşündükleri tespit edilmiştir. Bahsi geçen çalışmada öğretmenlerin çocukların şiddet ve istismardan korunamamasına, dolayısıyla korunma hakkına dikkat çektikleri anlaşılmaktadır. Kozikoğlu (2019) da okul öncesi öğretmenlerinin sırasıyla "eğitim, yaşama, sağlık, barınma, oyun oynama, ihmal ve istismardan korunma, ifade özgürlüğü hakları"nı ifade ettiklerini belirtmektedir. Yavuzekinci ve Tatlı (2020), öğretmenlerin çocukların sahip oldukları haklara ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla gerçekleştirdiği çalışmada öğretmenlerin çocukların (yaşama ve gelişme hakkı yanında) korunma hakları konusunda daha bilinçli olduklarını belirlemişlerdir. Çalışmalar, öğretmenler ve öğretmen adaylarının çocuk hakları içerisinde eğitim ve korunma hakkını öne çıkarmaları açısından örtüşmektedir.

Katılımcılara göre çocuk hakları eğitiminde sorumluluğu bulunan kişilerin başında açık bir farkla aileler ve öğretmenler gelmektedir. Bu bulgu katılımcıların çocuk hakları eğitimi için aile ve okul çevresini en önemli ortam olarak gördükleri, ailelerin çocuk haklarına yönelik bilgi sahibi olması ve çocuk hakları eğitiminin küçük yaşta, aile içinde başlaması gerektiği yönünde bir düşünceye sahip oldukları şeklinde yorumlanabilir. Buna karşın Tablo 4'te çocuk haklarıyla ilgili bilgi alınan kaynaklar arasında ailelerin diğer kaynaklara göre daha düşük yüzdeye sahip olduğu görülmektedir. Buna göre katılımcılar tarafından, çocuk hakları eğitimin önemli bir paydaşı olmasına rağmen ailelerin çocuk hakları eğitimi konusunda sorumluluklarını tam olarak yerine getiremediklerinin düşünüldüğü sonucu çıkarılabilir. Çocuk hakları eğitiminde sorumluluğu bulunan kişiler arasında ikinci sırada yer alan öğretmenlerin çocuk hakları konusunda bilgi alınan kaynaklar arasında da ikinci sırada yer alması (Tablo 4) birbirini destekleyen bulgulardır. Ayrıca bu veriler, öğretmen adaylarının çocuk hakları eğitimi konusunda kendi üzerlerinde sorumluluk hissettikleri ve öğretmenleri çocuk hakları eğitiminin önemli bir paydaşı olarak gördükleri, dolayısıyla bu konuda mesleki bilince sahip oldukları şeklinde değerlendirilebilir. Kardeş vd. (2017)'nin çalışmasında öğretmen adaylarının çocukların haklarını korumada en önemli paydaşlar arasında aile, öğretmen, adalet çalışanları ve genel olarak toplumu ifade ettikleri vurgulanmaktadır. Bu anlamda aileler ve öğretmenlerin çocuk hakları söz konusu olduğunda akla ilk gelen paydaşlar olması bakımından araştırmalar benzerlik göstermektedir.

Çocuk hakları eğitimi vermesi gereken kurumlar söz konusu olduğunda katılımcılar, MEB ve YÖK'e bağlı eğitim kurumlarını öne çıkarmaktadır. Bu durum öğretmen adaylarının çocuk hakları eğitimini daha çok eğitim kurumlarının sorumluluğunda gördüklerini göstermektedir. Yılmaz (2019) da araştırmasında öğretmen adaylarının, çocukların eğitim hakkının Millî Eğitim Bakanlığı tarafından güvence altına alındığını düşündüklerini tespit etmiştir.

Katılımcıların çocuk hakları eğitimi konusunda sunduğu önerilere bakıldığında çocuk haklarının ayrı bir ders olarak okutulması, çocukların eğitilmesi, aile ve toplumun bilinçlendirilmesi, çocuk haklarının uygulamada yaygınlaştırılması vb. ön plana çıkmaktadır. Bu öneriler, aynı zamanda Tablo 4'te yer alan çocuk haklarıyla ilgili bilgi kaynakları (öğretmen) ve tablo 7'de yer alan çocuk hakları eğitiminde sorumluluğu bulunan kişilere (aile, öğretmen) ilişkin bulgularla da örtüşmektedir. Yılmaz (2019)'ın çalışmasında öğretmen adaylarının benzer olarak yasal düzenlemeler yapılması, çocukların okullandırılması (eğitilmesi); ailelerin, çocukların ve genel olarak toplumun çocuk hakları konusunda

bilgilendirilmesi vb. öneriler sundukları tespit edilmiştir. Kozikoğlu (2019)'nun araştırmasında da öğretmenler; okul öncesinde çocukların haklarını daha iyi öğrenebilmeleri, okul öncesi kurumlarında çocukların katılımlarını veya katılım hakkının sağlanabilmesi için ailelerin bilinçlendirilmesi, toplumdaki tüm bireylerin çocuk hakları konusunda eğitilmesi gibi öneriler sunmuşlardır. Bu öneriler, Çocuk Hakları Sözleşmesi'nin 42. Maddesi ile [*Taraf Devletler, sözleşme ilke ve hükümlerinin uygun ve etkili araçlarla yetişkinler kadar çocuklar tarafından da yaygın biçimde öğrenilmesini sağlamayı taahhüt eder.* (www.unicef.org)] ile de paralellik göstermektedir.

Bu araştırmanın verilerinden hareketle, öğretmen adaylarının genel olarak çocuk haklarından haberdar ve konuya karşı duyarlı oldukları söylenebilir. Çalışmada öğretmen adaylarının çocuk haklarına yönelik tutumları ve tutumlarında etkili olabilecek faktörler incelenmiş, araştırmanın sonucunda öğretmen adaylarının çocuk haklarına ilişkin olumlu tutuma sahip oldukları ve tutumlarının yüksek olduğu tespit edilmiştir. Benzer şekilde Leblebici ve Çeliköz (2016)'ün öğretmen adaylarıyla, Doğan vd. (2014)'nin altı üniversitede okul öncesi öğretmeni adaylarıyla gerçekleştirdikleri çalışmalarda katılımcıların genel olarak çocuk haklarına yönelik tutumlarının yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışmada ayrıca öğretmen adaylarının çocuk haklarına yönelik olumlu tutuma sahip olmalarında öğrenim gördükleri öğretmenlik programı, cinsiyet, lisansta ve lisans öncesinde çocuk haklarıyla ilgili ders alma durumu, en uzun süre yaşanan yer, aile tipi, anne ve baba eğitim düzeyi, gelir düzeyi, yılda okunan kitap sayısı ve kardeş sayısı alt faktörlerinin etkisi de incelenmiştir. Bu faktörlerin tutum üzerindeki etkisinde anlamlı bir fark saptanmamıştır. Katılımcılar, çocukları yetiştirecek öğretmenlik mesleği için aday konumdadır ve yaklaşık %70'i üniversite öğrenimi sürecinde çocuk haklarıyla ilgili ders almış durumdadır. Bu bakımdan alt faktörlerin katılımcıların tutumlarında anlamlı fark ifade etmemesi, aldıkları eğitimin katılımcılar arasındaki farkların etkisini azalttığı, farklılıklarına rağmen çocuk haklarına yönelik tutumlarının olumlu yönde gelişmesini sağladığı şeklinde değerlendirilebilir. Benzer şekilde Doğan vd. (2014) ile Pilatin ve Ahmetoğlu (2020)'nin okul öncesi öğretmeni adaylarını kapsayan çalışmalarında katılımcıların çocuk haklarına yönelik tutumlarında sınıf düzeyi, anne ve baba eğitim düzeyi, aylık gelir düzeyi, yaşamlarının çoğunu geçirdikleri yer ve çocuk haklarına ilişkin ders alma durumlarına göre anlamlı bir fark bulunmamıştır. Karaman Kepenekçi ve Baydık (2009) araştırmalarında zihin engelliler öğretmeni adaylarının çocuk haklarına yönelik tutumlarında cinsiyetin etkili olmadığı bulgusuna ulaşmıştır. Yaşar Ekici (2014)'nin formasyon eğitimi alan öğretmen adayları ile gerçekleştirdiği çalışmada da çocuk haklarıyla ilgili eğitim alma durumu değişkenine göre gruplar arasında anlamlı bir farklılık saptanmamıştır. Leblebici ve Çeliköz (2016, s. 314) araştırmalarında, öğretmen adaylarının bölümlerine göre çocuk haklarına yönelik tutumlarının farklılık göstermediğini belirlemişler ve bu durumu "mesleki yatkınlık" etkiyle açıklamışlardır. Bu araştırmadan farklı olarak Yaşar Ekici (2014), Leblebici ve Çeliköz (2016)'ün öğretmen adaylarıyla; Şehirli ve Ergin (2017)'in sınıf öğretmeni adaylarıyla gerçekleştirdiği çalışmalarda kadın öğretmen adaylarının çocuk haklarına yönelik tutumlarının erkek öğretmen adaylarına göre daha olumlu olduğu tespit edilmiştir. Yüksel ve Yazıcı (2019) araştırmalarında öğretmen adaylarının çocuk katılımı farkındalıklarının kadınlar lehine anlamlı yönde olduğunu ifade etmişlerdir. Dağlı (2022) cinsiyetin öğretmen adaylarının çocuk haklarına ilişkin tutumlarına olan etkisini değerlendirdiği araştırmasında, konu üzerine yapılan çalışmaları değerlendirmiş ve öğretmen adaylarının çocuk haklarına karşı tutumlarının kadın öğretmenler lehine orta düzeyde anlamlı olduğunu tespit etmiştir. Bunun nedeni olarak, kadın öğretmen adaylarının annelik rolünü sosyal öğrenmeyle içselleştirmelerini sunmaktadır. Aynı çalışmada çalışmaların yürütüldüğü öğretmenlik alanı değişkeninin de anlamlı bir fark yarattığı ifade edilmektedir. Yaşar Ekici (2014)'nin araştırmasında da öğretmen adaylarının mezun oldukları lisans programı ortalamalarında istatistiksel olarak anlamlı fark tespit edilmiştir. Doğan vd. (2014) ile Leblebici ve Çeliköz (2016)'ün çalışmalarında bu araştırmadan farklı olarak kardeş sayısı değişkenine göre anlamlı fark bulunmuştur. Karaman Kepenekçi ve Baydık (2009), çocuk hakları ya da insan haklarına ilişkin ders almanın, Zihin Engelliler Öğretmenliği Lisans Programı 1. ve 4. sınıftaki öğretmen adaylarının çocuk haklarına ilişkin tutumlarını olumlu olarak etkilediğini saptamıştır.

Daha önce de belirtildiği gibi çocuk hakları eğitiminin temel paydaşı öğretmenlerdir. Tüm öğretmenler eğitim öğretim sürecini çocuklarla yürütmektedir. Bu bakımdan çocuk hakları eğitimi şu an öğretim programında bu konuya yer veren dört öğretmenlik programıyla sınırlı kalmamalıdır. Eğitim fakültelerinde program ayırt edilmeksizin tüm öğretmen adaylarının (yeterli bilgiye ve olumlu tutuma sahip olabilmeleri için) çocuk hakları dersini ayrı ve zorunlu bir ders olarak almaları sağlanmalıdır. Bu

çalışmada da olduğu gibi araştırmalar genel olarak öğretmenlerin çocuk hakları ve eğitimi konusunda bilgilerini yetersiz bulduğunu göstermektedir. İlgili programlarda var olan uygun derslerin içeriklerinde de konuya yer verilerek çocuk hakları ve eğitime ilişkin mesleki yeterliliğin oluşması sağlanmalıdır. Bu bakımdan çocuk hakları eğitiminin hayatla iç içe, gerçekçi, uygun ortamlarda ve uygun materyal kullanımıyla, uygulamalı olarak gerçekleştirilmesi ve öğretmenlerin çocuk hakları yanında çocuk hakları eğitimi konusunda da bilgilendirilmeleri gerekmektedir. Çocukların ve yetişkinlerin teknolojik aletlerle geçirdiği zamanın çokluğu ve dijitalleşmenin dünyada ve toplum hayatında edindiği yer düşünüldüğünde çocuk hakları eğitiminde teknoloji ve dijital ortamlardan yararlanılması da çağın bir gereğidir. Çocuk hakları eğitiminde çocuk, aile ve okul (öğretmen) paydaşlarının etkileşimi artırılarak öncelikle aile ve okulda çocuk haklarına riayet edilmesi sağlanmalıdır. Toplum genelinde çocuk haklarının uygulanırılığı sağlanmalıdır. Çocuk haklarına yönelik yapılacak akademik çalışmalarda; daha geniş örneklemeler üzerinde çalışılması, öğretmen adaylarının çocuk haklarına yönelik olumlu tutum geliştirmesinde etkili olabilecek diğer faktörlerin de ele alınması, ayrıca konunun aile ve çocuk boyutunun da dikkate alınarak detaylı şekilde irdelenmesi önerilmektedir.

### **Kaynaklar**

- Aiken, L. R. (1997). *Questionnaires and inventories: Surveying opinions and assessing personality*. New York: John Wiley & Sons, Inc.
- Akyüz, E. (1999). Cumhuriyet döneminde çocuk hukukundaki gelişmeler. *Cumhuriyet ve Çocuk-2. Ulusal Çocuk Kültürü Kongresi*, (Yay. Haz. Bekir Onur), Ankara: Ankara Üni. Çocuk Kültürü Araştırma ve Uygulama Merkezi Yayınları: 2, 491-505.
- Akyüz, E. (2000). *Ulusal ve uluslararası hukukta çocuk haklarının ve güvenliğinin korunması*. Ankara: MEB Yayınları.
- Akyüz, E. (2001). Çocuk hakları sözleşmesinin temel ilkeleri ışığında çocuğun eğitim hakkı. *Milli Eğitim Dergisi*, 151, [http://dhgm.meb.gov.tr/yayimler/Milli\\_Egitim\\_Dergisi.html](http://dhgm.meb.gov.tr/yayimler/Milli_Egitim_Dergisi.html).
- American Statistical Association [ASA]. (1997). ASA series: What is a survey. <https://www.unh.edu/institutional-research/sites/default/files/media/2022-05/what-is-a-survey.pdf>.
- Balbağ, N. L. (2016). Haklarımız var: çocukların gözünden çocuk hakları. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8 (24), 971-1005.
- Bilir Seyhan, G. ve Arslan Cansever, B. (2016). Öğretmen adaylarının “çocuk hakları”na ilişkin algılarının materyal tasarımları ve görüşleri çerçevesinde incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41, 98-119.
- Can, A. (2022). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*, Ankara: Pegem Akademi.
- Cılga, A. (2001). Çocuk hakları ve eğitim. *Milli Eğitim Dergisi*, 151, [http://dhgm.meb.gov.tr/yayimler/Milli\\_Egitim\\_Dergisi.html](http://dhgm.meb.gov.tr/yayimler/Milli_Egitim_Dergisi.html).
- Cılga İ. (1999). Türkiye’de çocuk hakları çalışmaları. *Cumhuriyet ve Çocuk-2. Ulusal Çocuk Kültürü Kongresi*, (Yay. Haz. Bekir Onur), Ankara: Ankara Üni. Çocuk Kültürü Araştırma ve Uygulama Merkezi Yayınları:2 506-516.
- Çocuk Haklarına Dair sözleşme, [www.unicef.org/turkey/çocuk-haklarına-dair-sözleşme](http://www.unicef.org/turkey/çocuk-haklarına-dair-sözleşme). Erişim Tarihi: Nisan 2023.
- Çocuk Vakfı. (2011). *Resimli çocuk hakları kültürü kitabı*, (Yay. Yön. M. Ruhi Şirin). İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Dağ, H., Doğan, M., Sazak, S., Kaçar, A., Yılmaz, B., Doğan, A., ve Arıca, V. (2015). Çocuk haklarına güncel yaklaşım. *Cukurova Medical Journal*, 40(1), 1- 5.
- Dağlı, S. K. (2022). Öğretmen adaylarının çocuk haklarına ilişkin tutumlarının cinsiyete göre incelenmesi: bir Meta-analiz çalışması. *Scientific Educational Studies (Bilimsel Eğitim Araştırmaları)*, 6(2), 214-238.

- Doğan, Y., Torun, F. ve Akgün, H. (2014). Okul öncesi öğretmen adaylarının çocuk haklarına ilişkin tutumlarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *International Journal of Human Sciences*, 11(2), 503-516.
- Ersoy, A. F. (2011). İlköğretim öğrencilerinin çocuk haklarına ilişkin algıları, *İlköğretim Online*, 10 (1), 160-168.
- Ersoy, A. F. (2012). Vatandaşlık eğitiminde ihmal edilen bir alan: evde ve okulda çocuk hakları eğitimi. *International Online Journal of Educational Sciences*, 4(2), 359-376.
- Fırat, H. (2013). Turkish education and children's rights. *Journal of Academic Research Part B*. 5(4), 412-419.
- Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı. (2003). "Çocuk hakları", *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24, 244-245.
- Karaman Kepenekçi, Y. ve Baydık, B. (2009). Zihin engelliler öğretmen adaylarının çocuk haklarına ilişkin tutumları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 42 (1), 329-35.
- Karasar, N. (1999). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Karataş, K. (2020). Öğretmenlik mesleğine kuramsal bir bakış. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(17), 39-56.
- Kardeş S., Banko, Ç., Eren S. ve Antakyalıoğlu, Ş. (2017). Okul öncesi öğretmen adaylarının çocuk haklarına ilişkin görüşleri, *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5 (54), 469-481.
- Kop Y. ve Tuncel, G. (2010). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin çocuk haklarını algılamaları. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 6 (1), 106- 124.
- Kuru Çetin, S. ve Taşkın Pelin, (2016). Sınıf öğretmenliği öğretmen adaylarının çocuk haklarına ilişkin tutumları. *15th International Primary Teacher Education Symposium*.
- Kozikoğlu, İ. (2019). Okul öncesi öğretmenlerinin çocuk hakları ve çocuk katılım hakkına ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 3(2), 380-405.
- Leblebici, H. ve Çeliköz, N. (2017). Öğretmen adaylarının çocuk haklarına yönelik tutumları. *International Journal of Social Sciences and Education Research Online*, 3(1), 307-318.
- Maltepe S. ve Bayram, A. (2011). Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerin çocuk hakları açısından incelenmesi. 3. *Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu (Bildiriler ve Atölye Çalışmaları)*, 05-07 Ekim, Ankara Üni. Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Uygulama ve Araştırma Merkezi, Ankara: Ankara Üni. Basımevi.
- Mertens, D. (1998). *Research methods in education and psychology*. New York: SAGE Pub.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2013). *Okul öncesi eğitim programı (ilkokul ve Ortaokul 4, 5, 6, 7. Sınıflar)*. Ankara.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2018). *Sosyal bilgiler dersi öğretim programı (ilkokul ve Ortaokul 4, 5, 6, 7. Sınıflar)*. Ankara.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2018). *Hayat bilgisi dersi öğretim programı (ilkokul 1, 2 ve 3. Sınıflar)*. Ankara.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2019). *Türkçe dersi öğretim programı (ilkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)*. Ankara.
- Neslitürk, S. ve Ersoy, A. F. (2007). Okulöncesi öğretmen adaylarının çocuk haklarının öğretilmesine ilişkin görüşleri. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 3(2), 245-257.
- Onursal, B. (2011). *Yaşam çizgisinde çocukluk ve ötesi (Türkiye'nin çocuk hakları fotoğrafına genel bir bakış) dünyadan büyüktür çocuk -çocuk ve çocukluk deneme kitabı-*, (Haz. M. Ruhi Şirin), İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Özkan, R. (2005). Birey ve toplum gelişiminde öğretmenlik mesleğinin önemi, *Millî Eğitim Dergisi*, 33 (166). [http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/milli\\_egitim\\_dergisi/166/index3-ozkan.htm](http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/milli_egitim_dergisi/166/index3-ozkan.htm).



Erişim Tarihi: Nisan 2023.

- Özoğlu, S. Ç. (1992). Davranış bilimlerinde anket: Bilgi toplama aracının geliştirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 25(2), 321-39.
- Pilatin, G. ve Ahmetoğlu, E. (2020). Okul öncesi öğretmen adaylarının çocuk haklarına ilişkin tutumlarının incelenmesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 39(3), 117-136.
- Polat, O. (2006). Çocuk hakları ve sivil toplum. *Düşünce & Araştırma Dergisi*, 4 (16), 115-118.
- Şehirli, Y. A. ve Ergin, A. Z. (2017). Öğretmen adaylarının çocuk haklarına yönelik tutumları. Demokrasi Eğitimi (içinde). *Balkan Eğitim Araştırmaları* (Uluslararası Bilimsel Araştırma Kitabı). Trakya Üniversitesi Yayın No: 188. (s.101-112).
- Şirin, M. R. (2011). Türkiye'nin çocuk hakları haritası için. *Dünyadan büyüktür çocuk -çocuk ve çocukluk Deneme Kitabı-*, İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Şirin, M. R. (2012). Çocuk Edebiyatı Ders Notları, [http://cocukvakfi.org.tr/wp-content/dosya/ders\\_notlari/1.1.pdf](http://cocukvakfi.org.tr/wp-content/dosya/ders_notlari/1.1.pdf), Erişim Tarihi: Kasım 2022.
- Uçuş, Ş., Şahin ve A. E. (2012). Çocuk hakları sözleşmesine yönelik öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin görüşleri. *Adnan Menderes Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1), 25-41.
- Yaşar Ekici, F. (2014). Öğretmen adaylarının çocuk haklarına yönelik tutumlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(8), 66-77.
- Yavuzekinci, M. ve Tatlı, S. (2020). Çocukların sahip oldukları haklara ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 49 (228), 129-152.
- Yılmaz, S. (2019). Öğretmen adaylarının çocuk haklarına yönelik görüşleri. *Uluslararası Eğitimde Yenilikçi Yaklaşımlar Dergisi*. 3 (1), 1-17.
- Yüksel B. ve Yazıcı, Z. (2019). Öğretmen adaylarının çocuk katılım hakkına ilişkin farkındalıklarının değerlendirilmesi. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 3, 457-477.

## STRUCTURED ABSTRACT

### Teacher Candidates 'Thoughts, Attitudes and Factors Effecting Attitudes About Childrens' Rights

#### Introduction

Child rights, which are articulated as the entitlements and privileges that children possess, have been embraced and safeguarded by the United Nations through the adoption of the Convention on the Rights of the Child. It is the responsibility of the signatory states to educate children about their rights and how to exercise them. Consequently, teachers bear the responsibility of guiding and enlightening the classes, schools, communities, and societies they serve. Thus, it is of paramount importance to conduct studies aimed at discerning the thoughts, attitudes, and determinants that influence teachers' perspectives and behaviors concerning child rights. This research endeavors to identify the conceptions, attitudes, and influential factors on child rights held by prospective teachers.

#### Methods

In order to ascertain the prevailing circumstances, a quantitative research approach, specifically the survey method, was employed. The study was conducted during the autumn semester of the 2022-2023 academic year at Muğla Sıtkı Koçman University (MSKU), Faculty of Education, involving a sample of 159 prospective teachers enrolled in the fourth year of the Early Childhood Education, Elementary Education, Social Studies Education, and Turkish Language Education programs. Data collection was facilitated through a researcher-developed questionnaire and the "Attitude Scale on Children's Rights," resulting in a two-part Information Collection Form. The gathered data were subsequently analyzed employing the SPSS 20.0 software package.

#### Results and Discussion

Based on the data obtained from the study, it can be observed that teacher candidates generally demonstrate a moderate level of reading habits, with 37.1% categorized as moderate readers and 33.9% as low readers. A significant percentage (83.0%) of the participants have read the Convention on the Rights of the Child. The majority of respondents (76.2% in Turkey and 62.9% globally) perceive the existing legal regulations concerning children's rights as insufficient. Furthermore, a considerable proportion (93.7%) of the participants believe that schools do not give adequate importance to children's rights to education. In terms of pedagogical perspectives, most teacher candidates (65.4%) advocate for the inclusion of a dedicated course on children's rights.

The concept of children's rights is generally understood by the participants as the "protection of children and their rights" (40.3% of the respondents). Internet sources (84.9%), teachers (77.4%), and social media platforms (62.9%) were identified as the primary sources of information on children's rights. Notably, teacher candidates (93.1%) emphasize that the "right to education" should be accorded the utmost attention by educators, with parents (95.6%) and teachers (94.7%) considered as the key individuals responsible for promoting children's rights to education. The recommendations put forward by the participants regarding children's rights education highlight the importance of teaching children's rights as a distinct subject, providing education for children, raising awareness and informing families and communities, and fostering the practical implementation of children's rights.

Based on the findings of this research, it can be asserted that the participants, who are

prospective teachers, generally exhibit awareness of children's rights and demonstrate sensitivity toward the subject matter. Their attitudes towards children's rights are predominantly positive and characterized by a high degree of endorsement. Factors such as the teacher education program they are enrolled in, gender, exposure to pre- and post-licensure courses on children's rights, length of residency in a particular location, family structure, parental educational attainment, income level, annual book consumption, and the number of siblings were found to have no statistically significant influence on their attitudes. It is believed that receiving education specifically on children's rights mitigates the impact of demographic variations and contributes to the cultivation of favorable attitudes towards children's rights, regardless of individual differences.

All educators assume the responsibility of managing the educational process in collaboration with children. As a result, the current inclusion of child rights education in the curriculum for Early Childhood Education, Elementary Education, Social Studies Education, and Turkish Language Education programs should not be regarded as the sole means of addressing this subject matter. Instead, it is imperative to ensure that all teacher candidates enrolled in education faculties are compelled to undertake a distinct and obligatory child rights course. By incorporating the topic of child rights into the content of pertinent courses within these programs, the cultivation of professional competence in this domain can be fostered. Moreover, harnessing the potential of technology and digital platforms is a requisite for effective child rights education, aligning with the demands of the contemporary era. In order to promote adherence to child rights, it is crucial to enhance the interaction among children, families, and educational institutions, thereby establishing a foundation that prioritizes compliance with child rights within both familial and scholastic environments. Consequently, similar to prevailing societal norms, the proliferation and implementation of child rights should be embraced as integral tenets of the broader social fabric. In the realm of academic research on child rights, it is recommended to expand the scope of investigations to encompass more expansive samples, consider additional factors that contribute to the formation of favorable attitudes toward child rights among prospective teachers, and undertake a comprehensive examination of the subject matter that duly acknowledges the familial and child-centric dimensions of this discourse.

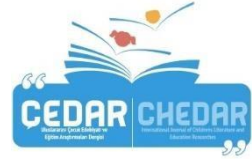


## Uluslararası Çocuk Edebiyatı ve Eğitim Araştırmaları Dergisi

Cilt: 6, Sayı:2, 2023, Sayfa:85-94

International Journal of Children's Literature and  
Education Researches

Volume:6, Number:2, 2023, Page:85-94



### Tofig Mahmud's Plays About The Lives of Young People

İlhama AGAZADE\*

Azerbaycan Milli İlimler Akademisi Nizami Gencevi Onuruna Edebiyat Enstitüsü, Azerbaycan

Geliş Tarihi / Submitted: 03 / 02 / 2023 Kabul Tarihi / Accepted: 12 / 09 / 2023

**Abstract:** The aim of the research is to examine the dramas written by Tofig Mahmud (1931-1997), one of the important representatives of Azerbaijani children's literature, for young people. Due to the wide possibilities of drama, it is possible to clearly reflect the characteristic aspects of the character and lifestyle of the youth. It is easier to look at life from the theater and from the stage, to laugh at yourself and your friends from the outside, to be sad and to understand what is going on. Every stage work based on the possibilities of dramaturgy has a greater artistic impact because of its educational value and power. Tofig Mahmud also remained faithful to this tradition in his drama creation. Tofig Mahmud's 35 plays and 10 screenplays are among the materials stored in the State Archive of Literature and Art of the Republic of Azerbaijan named after Salman Mumtaz. Knowing that it is important to instill high human feelings in children and young people, Tofig Mahmud used various dramaturgical genres and forms. His tale-drama, allegorical-drama, lyric drama, tele-drama, and radio-drama are of special importance. In these works, which have an important quality in the presentation of interesting ideas, elements from folklore are given in an understandable way for children and young people. Examples that could play a special role in the spiritual education of youth were sufficient for the author to create drama. Tofig Mahmud's drama works are interesting in terms of describing the events of the period in which they were written. Images provide rich material for examining the inner world and moral problems of the personality in the society in which they live. The conversations of the characters also reveal the gist of events. Sometimes any plot reflects the development of dramaturgical contradictions and unites multifaceted relationships in one line. In the works of Tofig Mahmud, who wrote in traditional dramaturgical genres, various themes that develop in a coherent manner are encountered. The dramatist also tried to shed light on the spiritual and moral problems of the modern world. The poet prefers heroism, honesty, kindness, humanity and love for upbringing. It seems that the dramas written by the writer in the 1960s and 1980s were approached from a somewhat new perspective in terms of themes and problems. From this moment on, appeals to new pedagogical directions of the dramatic type increased, and evolution began to be felt. Most of the drama works, which were the subject of research for the first time, received awards in competitions and were staged in various theaters and cultural houses. The study of Tofig Mahmud's dramas will be of special importance in the development of children's theater and Azerbaijani children's literature.

**Key Words:** Tofig Mahmud, drama, play, young people, moral values.

**Özet:** Araştırmanın amacı, Azerbaycan çocuk edebiyatının önemli temsilcilerinden olan Tefvik Mahmud'un (1931-1997) gençler için yazdığı dramaların incelenmesidir. Dramanın geniş olanakları nedeniyle gençlerin karakterinin ve yaşam tarzının karakteristik yönlerini net bir şekilde yansıtmak mümkündür. Hayata tiyatrodan ve sahneden bakmak, kendine ve arkadaşlarına dışarıdan gülmek, üzölmek, olup biteni anlamak daha kolaydır. Dramaturjinin olanaklarına dayanan her sahne çalışması, eğitici değeri ve gücü nedeniyle daha büyük bir sanatsal etkiye sahiptir. Tefvik Mahmud da drama yaratımında bu geleneğe sadık kalmıştır. Tefvik Mahmud'un Salman Mümtaz adına Azerbaycan Cumhuriyeti Devlet Edebiyat ve Sanat Arşivi'nde saklanan materyaller arasında toplam 35 dram ve 10 senaryosu bulunuyor. Çocuklara ve gençlere yüksek insani duygular aşılamanın gerekli olduğunu bilen Tefvik Mahmud, çeşitli dramaturjik türler ve biçimler kullanmıştır. Onun masal-dram, alegorik-dram, lirik dram, tele-

\* Sorumlu Yazar, Dr., 0000-0002-2452-2060, iahmadova@inbox.ru

dram, radyo-dramları özel bir öneme sahiptir. İlginç fikirlerin sunumunda önemli bir niteliğe sahip olan bu eserlerde folklordan öğeler, çocuklar ve gençler için anlaşılır bir biçimde verilmektedir. Gençlerin manevi eğitiminde özel rol oynayabilecek örnekler yazarın drama yaratmasında yeterlidir. Tefik Mahmud'un dram eserleri, yazıldığı dönemin olaylarını anlatması bakımından ilgi çekicidir. İmgeler, yaşadıkları toplumdaki kişiliğin iç dünyasını ve ahlaki sorunlarını incelemek için zengin malzeme sağlar. Karakterlerin konuşmaları aynı zamanda olayların ana özünü de ortaya çıkarıyor. Bazen herhangi bir olay örgüsü dramaturjik çelişkilerin gelişimini yansıtır ve çok yönlü ilişkileri tek bir çizgide birleştirir. Geleneksel dramaturjik türlerde yazan Tefik Mahmud'un eserlerinde, birbiriyle tutarlı bir şekilde gelişen çeşitli temalara rastlanılır. Dram yazarı, modern dünyanın manevi ve ahlaki sorunlarına da ışık tutmaya çalışmıştır. Şair, terbiye konusunda kahramanlık, dürüstlük, nezaket, insanlık ve sevgini tercih eder. Yazarın 1960'lı ve 1980'li yıllarda yazdığı dramalarda konu ve sorunlar açısından biraz yeni bir bakış açısıyla yaklaşıldığı görülmektedir. Bu andan itibaren dramatik türde yeni pedagojik yönlere başvurular arttı, evrim hissedilmeye başlandı İlk kez araştırmaya konu olan dram eserlerinin çoğu yarışmalarda ödüller almış, çeşitli tiyatrolarda ve kültür evlerinde sahnelenmiştir. Tefik Mahmud'un dramalarının incelenmesi çocuk tiyatrosunun ve Azerbaycan çocuk edebiyatının gelişmesinde ayrı bir önem arz edecektir.

**Anahtar Sözcükler:** Tofig Mahmud, drama, oyun, gençlik, manevi değerler.

## **Introduction**

Tofig Mahmud oghlu Mehdiyev (1931-1997) was one of the outstanding writers in the Azerbaijani children's literature in the middle of the 20th century. Most of Tofig Mahmud's rich creativity is associated with children and young people. The author was always creatively searching to show modern youth and their life, thoughts, and interests more deeply. Tofig Mahmud's drama writing should not be considered as a coincidence, but as a regularity of his creative path. First of all, this is proven by the fact that all of his plays have a modern theme. Tofig Mahmud wrote: "I think that knowing life is very important for creativity, any work without life is like a ditch without water! It is this life that I see and hear that gives me more or less strength, and it is what prompts me to write."(Fund No. 538, List No. 5. 1.4., 2017: 3) In the making of his drama, Tofig Mahmud upheld this tradition.

According to researchers, it is relatively difficult and complicated to reflect life, environment, era, and time in a dramatic genre. The main goal of every dramatist is to educate the people and show the flawed sides. Most of the plays are of great importance due to their educational value and educational power. Attention should be paid to the topic in conveying the message - idea to the child. Especially if this message is to be delivered live from the stage, it requires more sensitivity.

Tofig Mahmud's drama creation can be conventionally divided into three parts: for young children; about the life and adventures of teenagers; plays reflecting the concerns, love, desires and dreams of young people. Tofig Mahmud tried to convey his ideas in a clear, understandable, and entertaining manner in plays that cater to the psychology and outlook of young children. This type of writing has an interesting effect and is simple to remember. The dramatist focused more on educational issues. The interconnected events in the plays, the unique role of each character in the development of these events have an interesting and instructive effect at the same time. Tofig Mahmud skillfully utilized fairy tale images and folklore poetics in his children's plays and tried to enrich children's drama with such artistic examples. If the dramatic text is intended for children, the writer should also pay special attention to its language. The actions performed during the description of the characters and the communication complement each other. It is with the works written in this style that the author can achieve his goal, influence the imagination of children, develop their abilities, and form their individual character. Tofig Mahmud promotes enlightenment in almost all of his plays. He is on the side of turning the school into a literal temple. The dramatist kept in mind the important issues of the pedagogical system, and based on the possibilities of dramaturgy, he tried to instill high spiritual and moral qualities in young people. His long-term work in the field of education, direct contact with schoolchildren helped him to create different characters. It is fully expressed in Tofig Mahmud's children's plays.

### **1. Importance and Purpose of the Research**

The main purpose of this research is to study the drama works written by Tofig Mahmud for children and young people. Most of these plays, written on modern themes, are about the life of young people. The poet made an effort to instill noble and good feelings in young people. The motives of struggle, heroism, patriotism and hard work are among the main themes in his drama creation. Such dramas, which are remembered with various plots, events, and images, will have a significant impact on

the moral development of children, the formation of national self-awareness, and the development of modern children's drama. Tofig Mahmud's regular activity in the development of national children's drama, his drama works on various topics have not been investigated until now.

## **2. Research Problems**

The dramas of Tofig Mahmud, one of the prominent representatives of children's literature, will form modern thinking and moral values in young people and improve their knowledge and skills.

## **3. Limitations**

In this research, the plays "My son-in-law", "Earthquake", "Mother's statue", "The mountain leans against the mountain", "Rhapsody of courage", "People and machines", "Yasamen" written by Tofig Mahmud for young people are discussed. At the same time, a number of modern dramaturgical sources related to the topic and Tofig Mahmud's articles were reviewed and references were given.

## **4. Methods**

### **4.1. Type of Research**

The comparative-historical method was used in the study.

### **4.2. Data Sources**

Among the materials stored in the State Archive of Literature and Art of the Republic of Azerbaijan named after Salman Mumtaz are 35 plays and 10 screenplays by Tofig Mahmud, who chose topical themes and heroes for his time. (Stock № 538, List №5. 1.5. "Dramas") The documents included in this list cover the years 1954-1997. Let's pay attention to the dates of creation of the plays: 1955, when the first play was written, and 1988, when the last play was written. A long period of time surrounding the last thirty years of the Soviet era suggests that the desire to create drama was not a passing passion for T. Mahmud.

In the book "Fundamentals of Literary Studies" (Mutallibov, 1988: 168) it is written: "...the real life of a drama is directly related to its fate on the stage." Attention to children's theater and cinema accelerated the development of the field in question beginning in the middle of the twentieth century. Since then, dramaturgy has taken a path closer to the theater and the audience than to the book and the reader. During those times, most of Tofig Mahmud's plays were staged in various theaters and cultural houses. With the exception of one or two plays, there was almost no publishing tradition in his drama work. This factor may be one of the reasons why the artist's dramas are not known to modern readers. The one-act play "My son-in-law", published in 1959, was also the playwright's first published book. The work was written on the occasion of the anniversary of the Komsomol in 1958 and was awarded the second prize. The play "My son-in-law" was staged in different clubs and culture houses. Khadija was portrayed as a cultured, intelligent young woman with a new outlook in the play dedicated to the promotion of pure love.

Another published work is the three-act, six-picture drama "Earthquake", which was published in 1970 and was also staged by the Karadag House of Culture. The work describes the collapse of the old structure as a result of the "earthquake" and the beginning of the new Soviet era. Already in the 1970s, when the work was written, the artist could see the false, empty, unnecessary aspects of the society formed by this structure. Although not directly, Tofig Mahmud declared his position as a citizen and a writer through the language of images that were considered negative for that time. The words of the hero named Amal are delivered in the play, which instills humanistic feelings: "I am against shedding blood", "I want humanity", "Don't be offended, Dad, I'm not going anywhere, this is my homeland. My homeland." His views vividly depict the inner world and bright ideas of young people who, on a difficult day in the country, do not consider their fate outside of it. Telli said: "They have lost their religion and faith. They will establish a new government in our village as well." Character said: "Bolsheviks came and sat in my ancestral home. I will either die or live free in my land." "Whoever betrays the country, I will hang him from the gallows." (Fund No. 538, List No. 5. 1.5. 2017: 3) were Tofig Mahmud's objections to the Soviet system. In 1988, the dramatist wrote a slightly changed version of the play "Lighthouse in the bosom of clouds" in 2 acts and 6 pictures, reflecting the bloody struggle between those who created the fictional structure, those who opposed them, and those who stood up to protect

their village. In contrast to the 1950s and 1960s, in the dramas written by the writer in later years, approaches from a slightly new position in terms of the subject and problem are clearly visible. In general, the 1960s-80s are remembered for their greater productivity in Azerbaijani children's drama. Arif Safiyev wrote about it as follows: "The drama of that period, above all, differs in that it touches on important topics of modernity, reflects the process of life itself in concrete events that correspond to the essence of the time." (Safiyev, 1998: 5)

Tofiq Mahmud tried to include certain important issues while choosing the elements of the dramatic genre. In 1971, the writer received an incentive award in the competition "I am a worker" for the radio play "The sea is not in one color". This play was staged in that year. The author tries to reveal the feelings and inner world of the young people who fight together against the vagaries and storms of mother nature - the Caspian Sea - on a dramaturgical level. The main conflict of the drama reflects the contradictions between the personal dreams of the heroes, especially the young characters, and important moral principles such as responsibility to the family, homeland, land, and parents. Adil, Shirvan, Bika, Telman, Engineer Rzayev, Afat, Melek gathered around Usta Dadash are strong-willed young men who are not afraid of anything. The presentation of the problems that make them think is given in interesting details. Dramaturgy has its own characters that embody the moral views of each era. Characters provide rich material for studying the inner world and moral problems of the personality in the society they live in. Tofiq Mahmud's plays are interesting in terms of describing the events of the period in which they were written. Adil's opinion: "The storm tests a person, makes him stronger" (Fund No. 538, List No. 5. 1.5. 2017: 5) declares faith in man, love for life, and the formula of how to live. In the play, spiritual and moral searches are revealed in the process of work.

Yashar Garayev wrote: "Decisive events in people's lives are always an inexhaustible source of subject matter for artists. Therefore, it is very natural that the topic of war will be discussed in the following years as well." (Garayev, 1998: 461) The theme of some examples of children's drama created in the 70s and 80s of the last century was taken from the Second World War. In the dramaturgical examples written on this topic, on the one hand, the tragedies of war life were presented through the eyes of children, and on the other hand, the issues of educating children and teenagers in the spirit of patriotism were raised. One of Tofiq Mahmud's interesting works is the TV play "Rhapsody of Courage" dedicated to the memory of Habibulla Huseynov, the hero of the Soviet Union, a kind and fearless person. In the December 9, 1972 issue of the newspaper "Speaks and Shows Baku" there was published information about the awarding of Tofiq Mahmud's teleplay "Rhapsody of Courage". This short play tells about the bravery of young soldiers representing different nations in World War II. The presentation of events at different times and places is aimed at clearly showing the horrors of war. Against the background of the memories told by the Lithuanian nurse Ramute to her 13-14-year-old son Martinas, the pain, the love of the fighting youth for the country, and the hatred and anger toward the enemy are presented in natural colors. The author, trying to create a terrible and disastrous image of the war in children's imaginations, concentrated the unfinished life story of thousands of Azerbaijani youths who sacrificed their lives in this war in the person of Habibulla Huseynov. At the time the play was written, Nazim Zeynalov wrote: This plot line in the play "Rhapsody of Courage" cannot be considered complete yet. The author cannot always pay attention to the sequence of events. Sometimes a certain confusion, a certain detail is noticeable. This harms the dramatism of the play..." (Fund No. 538, List No. 5. 1.4. 2017: 6) Although the writer did not present the war in a broad way, he tried to use various events and literary means. Of course, although he did not always achieve this, he conveyed the specific aspects of the character well. Along with all these qualities, there are also some shortcomings in the work. These shortcomings stem, first of all, from the essence of the Soviet ideological system. The thin, weak description of the enemy speeds in the work is also a clear example of a one-sided attitude toward the ongoing events. In the play, the plot line is also relatively weak, intense scenes do not attract attention. Although some episodes have an artificial effect, in general, the play has an educational value. Thus, along with courage and heroism, the friendship between young people in the work was presented with great enthusiasm. In this respect, the glorification of false internationalism, "friendship and brotherhood of peoples" in the play, which is inculcated by socialist realism, attracts attention. In the early days of the Karabakh events, T. Mahmud wrote with great regret: "We have written a lot about friendship, internationalism, and loyalty, but unfortunately we have always neglected to educate children to fight, and be ready for difficulties. Its bitter consequences are obvious." (Fund No. 538, List No. 5. 1.4. 2017: 10) The calamities inflicted on children by our hated neighbors, whom we considered friends at different

times, showed this once again. During the Shusha, Lachin, Aghdam, Khojaly tragedies, the poet's heart is saddened by the fate of the children who died prematurely, were lost, and froze to death. He could not remain indifferent to the bitter fate of babies who were left without a father, without a mother, and whose life was interrupted. The writer kept this issue in mind in the play. Marat Yegorov, whose entire family (his wife and three daughters) were destroyed by the Germans, said with heartburn: "When I think of my family, I always remember a word my little daughter Sveta said when she was just starting to speak. The sun... She always showed me the sun... She said that word so sweetly that... Since then, when I see the sun, darkness has settled in my eyes. Every time I hear Sveta's voice, which sweetly says "Sun". That sound doesn't go out of my ears. Even the roar of the cannons cannot drown out that sound." (Fund No. 538, List No. 5. 1.5. 2017: 23) Whatever the reason, the poet protests the tragic deaths of children, summoning the entire world to the call of the "Suns" doomed to eternal extinction. T. Mahmud says in his article "Children's excitement and cry" he wrote during the events of 1990: "Every time I hear such a tragic event, I hear the sound of a strange lullaby. Ten years ago, this lullaby was sung by a young Armenian woman at a party in Moscow. Layla was deeply instilled with hatred for the Turkish people. Look, the hatred injected into the blood and brain from infancy is the cause of our tragedies! This hatred is killing our innocent children today! There have been many terrible events in the history of all the nations of the world, but none of these nations have even a verse that preaches hatred in their lullaby. Then the writer continues: "Azerbaijani children are not the children of five or six years ago. There has been a big change in their thoughts, thinking, and beliefs, and this change is closely related to the war in Azerbaijan, the events of Karabakh, and the national liberation movement. It is great that children live with love for the country, with love for the land, roots, family, tradition, freedom and independence, and strive for peace, and tranquility. They always need sunlight, joy that cannot fit into the sky and the earth, and at the same time, a lullaby as pure as morning, as sweet as love. (Fund No. 538, List No. 5. 1.4. 2017: 12) The dramatist, in addition to reflecting the heroism of the fighting soldiers in the play on the subject of war, also tried to highlight the spiritual and moral problems of the modern world. Tofiq Mahmud's war-themed plays are noteworthy for their relevance.

In our dramaturgy, various mother characters have been created from time to time. H. Javid's Selma mother, S. Vurgun's Gizyeter mother, etc. characters can be shown as an example. In the work of Tofiq Mahmud, the character of the mother can also be found. In the writer's play "Mother's Statue" written in 1975, despite the fact that three of her four sons, whom she sent to the front in World War II, were bravely martyred, the image of a mother who proudly and longingly waited for them on the hill, turning to the "stone statue" was revived. The mother's resistance to this pain leads to her petrification spiritually. Sadness, disappointment born from the longing for a child, and great love for the motherland despite all this characterize the uniqueness of this mother:

He died on the way to the homeland  
Three children, three sons,  
It burns like a light  
My hope again!" (Fund No. 538, List No. 5. 1.5. 2017: 45)

A mother who lost her sons in the war is still waiting with hope, even though years have passed. Mothers have played a special role in achieving such a victory in our modern times. It was this kind of mothers who raised and educated Polads and Khudayars, it was this hope that kept them alive. In the play, this is emphasized in the mother's language:

"I am the one who fights,  
I am the one who suffers,  
I am the one who wins.  
Today I live again,  
I am a mother, I am a Homeland!" (Fund № 538, List №5. 1.5. 2017: 45)

This play is written on the basis of alternation of prose and poetry. The main parts were recited from the mother's language. It appears as an important dramaturgical principle when the events of the play occur. In the discussion on "Contemporary Azerbaijani dramaturgy: problems, considerations", Asad Jahangir says: "drama should talk about the most pressing problems of the day. Literary problems themselves should be given in this relevance, as reflected in a drop of the sea. (Jahangir, 2014: 4) There is a small handwritten note by T. Mahmud on the work: "It was written for a competition in a few days. It came out very weak. I couldn't tear it. Anyway, I can keep a memory. I am one hundred percent sure that he will not pass the competition." (Fund No. 538, List No. 5. 1.4. 2017: 7) Although the author



himself considered the play weak, it was interesting and relevant in terms of ideas. While answering some questions of the Literary Institute, T. Mahmud confidently says: "I have never regretted what I wrote. Why should I be?! Leo Tolstoy said that the life of a work with a drop of artistry is eternal. In any case, there is even a drop of artistry in many of my works, so we can hope that these works will be revealed and remembered again somewhere." (Fund No. 538, List No. 5. 1.4. 2017: 18) Apparently, this belief is the reason why he did not tear up the work.

Tofiq Mahmud sometimes brings past events to our times in his drama. Firuz Mustafa writes: "The essence of all dramaturgical intrigues and collisions is determined precisely by the action, conditioned by the load of meaning, idea, and content. (Mustafa, 2022: 3-4) The dramatic conflict in the teleplay "Mountain leans against the mountain" written in 1970 is a result of the struggle of Yaqub, Vasya and Sure with Dadash, who ran away from their village during the events of 1929, the clash of interests, different ideas, and the conflict between the parties. The thoughts voiced by Dadash, who was presented in a hostile position to the Soviets according to the demand of the time, were actually the thoughts of T. Mahmud, who understood the true essence of this structure: "You don't know our custom, Afat?! You don't know that a man does not raise his hand to a woman, he does not raise his hand to a child. Tell your husband, Afat. He makes friends with strangers, it does not help. Otherwise, this is an Armenian, this is a Russian, I don't know who else, he brought them to our village and came to me with an army. Sooner or later they will all fall apart. I'm dead, you're alive, Afat. You will see, the friendship they are shouting about now will be blown away like a hollow nut. Calling everyone a friend or a brother means losing your homeland, losing the land you live in. I am leaving, but I will come back one day, I will definitely come back. Then your husband Yaqub will be alone in the square! He will not have any friends with him. I am sure of that." (Fund No. 538, List No. 5. 1.5. 2017: 57) In this dialogue, which was written with great foresight, the inner face of the structure can be seen, as Dadash, who expressed the author's conclusions, said, "Void, destroyed...". The character of Dadash stands out for his national-spiritual qualities and patriotism. The opinions expressed by him serve to strengthen the author's interpretation, and also provide an opportunity to reveal the character of the image. The author makes each character speak in his own language. The clash of actions, desires and interests, which are opposite to each other, determines the clarification of the main goal in the further development of events. Figurative language, a play belonging to artistic thinking compared to others, revives real life. The psychological state created during mutual dialogic communication helps reveal the inside of images.

Surah's views confirm that he is a slave to his personal feelings. The speech of Sura, as well as other characters, helps to clearly reveal this image in its full meaning, and at the same time reveals the main essence of the events. The plot reflects the development of dramaturgical contradictions and connects multifaceted relationships in one line. The clash of conflicting actions, desires, ideas, and interests subordinates the dramaturgical events to the highest goal of the work, the contradiction pushes the events to the top and creates a new situation by moving the events in an unexpected direction. The development of the events in the play with the description of time and space increases the drama. Here, the author reveals the true nature of Armenians, who are always treacherous. Tofiq Mahmud wrote with great passion: "It is important to tell the truth to children. However, this truth should be told in such a way that the child is not afraid of it and does not approach life with hatred. We should talk to children about our tragedies, Karabakh events, and some terrible events. It is necessary to write artistic works about it boldly and without hesitation." (Fund No. 538, List No. 5. 1.4., 2017: 4) The poet prefers to stand on one front in the matter of upbringing - on the front of heroism, honesty, kindness, humanity and love. For all the children of the earth, it is important to educate them with high humanistic feelings. The interaction with the environment in which the events took place and the conflicts that have arisen determine the composition from an idea-aesthetic point of view. Cinematographer Aydın Dadashov wrote: "Although perfect works with a complex structure can reflect global conflicts, works with a simple structure dedicated to coincidence and small conflicts are unable to form a healthy idea. A scientist, writer, or artist who forgets the idea immediately loses the mission of serving human goals that emphasize the supremacy of humanity. Therefore, only works that instill enlightened ideas in society and humanity are considered ideal. Those without ideas or those who serve evil are deprived of light." (Dadashov, 2012: 34)

The concept of morality permeates all areas of human life, and therefore the playwright pays special attention to this issue. Examples that can play a special role in the moral education of young people are enough in Tofiq Mahmud's drama work. The archive contains versions of the 2-part, 12-

picture play "Men and Machines" written in 1965, 1970, and 1975. The conflict in the play reflects the struggle between those who value spiritual wealth and humanity and those who prefer machines, wealth, and fame, and because of all these, they become lifeless machines. And in this struggle, the victory of the supporters of high spirituality is described. Professor Mammad Karim's daughter Lajivard's words about Genghis characterize her attitude towards real people and humanity. The characters seem to be complete in terms of reflecting reality. The work is of great importance due to its moral value. Elnara Akimova writes in the article "Practical Possibilities of Children's Literature: Text and Its Power of Influence": "Literature has a great burden in creating characteristic nuances such as accustoming children to love and compassion from an early age, and an emotional approach to the feelings of others." (Akimova, 2019: 2)

The conflict of the 4-act, 6-picture play "Yasamen" written in 1973 surrounds the events that took place during the collective farm. The language of the work, which describes the love of the 31-year-old collective farm chairman Kamran and the 18-year-old Yasamen, against the backdrop of cotton picking, village life, oldness, and newness, is colorful. Despite this, the inner and spiritual worlds of the characters are not revealed so much in the play. A number of issues that concern young people are kept in mind. This topic has always made Tofiq Mahmud think. At the end of the work, the author's underlining of the word "young people" is a sign that he emphasizes young people who value inner beauty above all else and wants to see them as worthy of high morals and knowledge.

### **Discussion and Conclusion**

In terms of craftsmanship, it cannot be said that all of Tofiq Mahmud's plays are at a high level. In many cases, the author's reliance on the Soviet perspective casts a shadow on the artistry. Influences from the spirit of the era are clearly felt. Sometimes the simplicity is felt more clearly in terms of the subject and the problem. The characteristic feature of almost all of the artistic examples created in the 1950s was the presence of schematic images valued according to their social affiliation. It was still not possible to show life with all its contradictions and good and bad sides. Badirkhan Ahmadov characterized this as "the general defect of our dramaturgy" (Ahmedov, 2015, 380). In contrast to the 1950s, approaches to topics and problems are clearly visible in dramas written in the 1960s and 1980s. From this time on, in comparison to the old topics in the dramatic genre, the appeal of new topics with a pedagogical aspect increased, and the evolution began to be felt. This method of approach shows itself in the same way in the dramas of Tofiq Mahmud. At many points, conflicting topics and ideas cannot rise to the level of a problem, similar presentations and the language of positive and negative copies do not differ from each other. Therefore, many of Tofiq Mahmud's works, whose names we have listed, could not be included in the flow of dramaturgy at the time. Compared to poetry and prose, dramaturgy is a slower-moving genre in terms of catching the pulse of the times and reaching the target.

Each stage work, based on the possibilities of dramaturgy, has more artistic impact. Tofiq Mahmud used various dramaturgical genres and forms. His fairy-tale plays, allegorical plays, lyric dramas, teleplays, and radio plays are of special importance. The first distinguishing feature of dramaturgy from other genres of literature is its creation for the theater, which allows the audience to see and hear what is happening on the stage and has an educational effect through perception. For a child, there is often no difference between what he sees on stage and the real event. Everything that happens to children seems absolutely wonderful, unexpected, and equally believable, they are happy, sad, happy at the good qualities they see, angry at mischief, and other vital emotions are formed. Jabir Safarov writes: "A new play means a new hero." A hero who can influence the hearts and minds of the audience and inspire them to build and create." (Safarov, 1982: 9) Theater is a continuation of literature. It is important to form visual culture in modern youth. Indeed, children and young people have a great need for performances. In the works of Tofiq Mahmud, who refers to traditional dramaturgical genres, various themes are found that develop in a consistent manner in relation to each other. The elements of folklore, the aspects that reflect the lives of children at the time when it was written, are of interest. Despite whether Tofiq Mahmud's plays are included in the theater's repertoire or not, they have an important quality of presenting different ideas. At some points, these ideas are presented in a form that is quite understandable for children. This is one of the important elements in understanding and appreciating a drama.

If a number of T. Mahmud's plays are successfully staged, they can undoubtedly enrich the repertoire of children's theaters and satisfy the psychological needs of young adults. The author's plays

are also inspired by his poetry and prose. Dramas, like poems and stories, instill wisdom, sincerity, spiritual purity, and clarity. No doubt, Tofiq Mahmud's connection with the lives and fates of children played a major role in his development as a children's writer. Tofiq Mahmud will live in the hearts of children and young people for many years to come as a poet, prose writer, and dramatist. It can be hoped that the study of Tofiq Mahmud's plays will be of special importance in the development of children's drama and Azerbaijani children's literature. These plays give us a complete idea of the poet's activity in the field of drama. Tofiq Mahmud used to say: "It is unbearable that there are few books containing plays for children and school theaters." (Mahmud, 1989: 47).

### **Suggestions**

Theoretically, the studies related to the dramatic genre made it possible to study the main elements of this genre - the structure, theme, and other qualities of the text in a system. The dramatic genre not only enriches young people aesthetically but also provides them with social development and encourages them to achieve successful results in education. Education is a key element of evolution. This, in turn, creates conditions for the development of young people in the right direction. Compared to poetry and prose, there are few works in the dramatic genre. One reason for this is that the dramatic genre covers a relatively limited environment, and on the other hand, elements related to the poor performance of dramatic works also affect it. There are not enough plays at the required level for children and young people. The reasons for the low use of drama should be investigated, general results should be found, and if necessary, new methodologies should be developed for this. It would not be bad to reveal, award, and evaluate writers who will attract the opinion of the modern reader to the book and the stage. Both the theater and writers should be interested in this work, should come together for the sake of the education and future of our children, and should solve the issue. As with other branches of children's literature, there are many positive aspects to expanding the genre of children's drama. New research should be conducted in this field, a new approach to the subject should be applied, and these issues should remain a wish and be implemented.

### **Source**

Akimova, E. (2019). "Practical possibilities of children's literature: the text and its influence" *"Literary newspaper"*, December 25

Contemporary Azerbaijani dramaturgy: problems, considerations. (2014). *"525th newspaper"*

Dadashov, A. (2004). *Dramaturgy*. Publishing house of BDU, 320 pages

Dadashov, A. (2012). *Modern Azerbaijani dramaturgy*. B., Science and education. 304 p

Basics of literary studies. (1988). Baku, *"Maarif"*, 280 pages

Ahmadov, B. (2015). *20th century Azerbaijani literature; stages, directions, problems*. Baku, "Science and education", 552 pages

Garayev, Y. (1998). *Azerbaijani dramaturgy at the modern stage*. Baku.

Mahmud, T. (1958). About the awarding of the play "My son-in-law" newspaper " *Azerbaijani youth*, August 6

Mahmud, T. (1960). "Aesthetic education among children should be strengthened" *Azerbaijani teacher*. March 10, page 4

Mahmud, T. (1970). *Earthquake*. Baku. Republican House of Artistic Self-Activity of the Trade Union. 69 p

Mahmud, T. (1971). About awarding the incentive prize to the radio play "The sea is not of one color". *"Literature and art"*. December 18.

Mahmud, T. (1971) *About the first performance of the play "Earthquake"*. Performed by amateurs: Baku. April 8

Mahmud, T. (1972). About the prize-winning TV play "Rhapsody of Courage". "*Baku shows and Talks*". December 9, page 4

Mahmud, T. (1979). "School and Azerbaijani children's literature" *Azerbaijani school*. N3, pp. 59-63

Mahmud, T. (1989). The article "*I have a book in front of me*" is archival material

Mahmud, T. (2017). Manuscripts. *Materials stored in the State Archive of Literature and Art of the Republic of Azerbaijan named after Salman Mumtaz*. Fund No. 538, List No. 5. 1.5. Drama works

Mahmud, T. (2017). Manuscripts. *Materials stored in the State Archive of Literature and Art of the Republic of Azerbaijan named after Salman Mumtaz*. Fund No. 538, List No. 4. 1.5. Articles

Mahmud, T. (2018). bibliography. *Republican Children's Library named after Firidun Bey Kocherli*. Baku. 272p. (edited by: N. Tahirova, L. Gafarova, T. Azizova)

Mehdiyev, T. (1959). My son-in-law. Baku. *House of folk creativity*. 12 p

Mustafa, F. (2022). "Dramatic Pauses: Before and After." *Literary newspaper*, February 12. p3-4

Safarov, C. (1982). *Theater and dramaturgy*. Baku, Yazichi, 119 pages

Safiyev, A. (1998). *Azerbaijani dramaturgy in the modern stage (1960-80s)* Baku, "Ozan"

## YAPILANDIRILMIŞ ÖZET

### Tevfik Mahmud'un Gençlerin Hayatlarını Anlatan Dramları

#### Giriş

Çalışma, Azerbaycan çocuk edebiyatının önde gelen temsilcilerinden Tevfik Mahmud'un gençlerin hayatlarını anlattığı dramlarla ilgilidir. Dramaturjinin olanaklarına dayanan her çalışma, eğitimin değeri ve gücü nedeniyle daha büyük bir sanatsal etkiye sahiptir. Tevfik Mahmud, tiyatro yapımında da bu geleneğe bağlı kalır. Zamanı için güncel temaları ve kahramanları seçen Tevfik Mahmud'un Azerbaycan Cumhuriyeti Devlet Edebiyat ve Sanat Arşivi'nde Salman Mümtaz adını taşıyan materyaller arasında toplamda 35 oyunu ve 10 senaryosu bulunmaktadır. (Fon No. 538, Liste No. 5. 1.5. Drama çalışmaları) Bu listede yer alan belgeler 1954-1997 yıllarını kapsamaktadır. İlk kez araştırma konusu haline gelen oyunların çoğu yarışmalarda ödüllendirilir ve çeşitli tiyatrolarda ve kültür evlerinde sahnelenir.

#### Yöntem

Tevfik Mahmud'un oyunları, yazdıkları dönemin olaylarını anlatması bakımından ilginçtir. Oyunlar, yaşadıkları toplumdaki kişiliğin iç dünyasını ve ahlaki sorunlarını incelemek için zengin materyaller sağlar. Geleneksel dramaturjik türlere gönderme yapan Tevfik Mahmud'un eserlerinde tutarlı bir şekilde gelişen farklı temalar bulunur.

Saf sevginin tanıtımına adanmış "Damadım" oyununda Hatice, yeni bir bakış açısına sahip kültürlü, zeki bir genç olarak sunulur. Azerbaycan'da Sovyet iktidarının kurulmasını anlatan "Deprem" draması Tevfik Mahmud'un bu rejime karşı protestosudur. 1971'de "Denizin Tek Rengi Yok" adlı radyo oyunu yayınlanır. Yazar, doğanın kaprislerine ve fırtınalarına- Hazar Denizi'ne- karşı birlikte savaşan gençlerin duygularını ve iç dünyasını dramaturjik düzeyde ortaya koymaya çalışır. Oyunda manevi ve ahlaki arayışlar üretimle birlik içinde anlatılır. Yazar, savaşan askerlerin kahramanlıklarını savaş oyunlarına yansıtmanın yanı sıra modern dünyanın ahlaki ve etik sorunlarını da vurgulamaya çalışır. Oyunlarda çocukların trajik bir şekilde öldürülmesine karşı bir protesto, Sosyalist gerçekçiliğin aşladığı

sahte enternasyonalizm ve "halkların dostluğu ve kardeşliği" konularının gündeme gelmesi dikkat çekicidir. Bu çalışmalar bugün hala geçerlidir. Yazar, kahramanlık, dürüstlük, nezaket, insanlık ve sevgi konularını işlemeyi tercih eder. Çocuklara ve gençlere yüksek hümanist duygular aşılamanın önemli olduğunun bilincindedir.

Geçen yüzyılın 70'li ve 80'li yıllarında yaratılan bazı çocuk draması örneklerinin teması İkinci Dünya Savaşı'ndan alınmıştır. Bu konuda yazılan dramaturjik örneklerde bir yandan savaş hayatının trajedileri çocukların gözünden sunulurken, diğer yandan çocukları ve gençleri vatanseverlik ruhu içinde yetiştirme konuları gündeme getirilir. Tevfik Mahmud'un ilginç eserlerinden biri kahraman Habibullah Hüseyinov'un anısına ithaf edilen "Cesaret Rapsodisi" adlı televizyon oyunudur. Bu kısa oyun, II. Dünya Savaşı'nda farklı ulusları temsil eden genç askerlerin cesaretini anlatır.

Tevfik Mahmud'un 1975 yılında yazdığı "Anne Heykeli" adlı oyununda, II. Dünya Savaşı'nda cepheye gönderdiği dört oğlundan üçünün cesurca şehit olmasına rağmen tepede onları gururla ve özlemle bekleyen bir annenin görüntüsü "taş" olarak tasvir edilmiştir. Bu oyun, nesir ve şiir karışımı temelinde yazılmıştır.

Tevfik Mahmud dramasında bazen geçmiş olaylardan bahseder. 1970 yılında yazılan "Dağ Dağa Yaslanır" adlı televizyon oyunundaki dramatik çatışma, 1929'da yaşanan olaylar sırasındaki çıkar çatışması, farklı fikirler ve taraflar arasındaki çatışmanın bir sonucudur. Zamanın talebine göre Sovyetlere düşman bir konumda sunulan Dadaş'ın dile getirdiği görüşler aslında bu yapının gerçek özünü anlayan Tevfik Mahmud'un düşünceleridir. Ahlak kavramı insan yaşamının tüm alanlarına nüfuz eder ve bu nedenle oyun yazarı bu konuya özel önem verir. Tevfik Mahmud'un dramalarında gençlerin ahlak eğitimi onlar açısından özel rol oynayabilecek kadar etkilidir.

2. Bölüm 12. resimli "İnsanlar ve Makineler" oyunundaki çatışma, maneviyata ve insanlığa değer verenlerle zenginlik ve şöhreti tercih edenler arasındaki mücadeleyi yansıtır ve tüm bunlardan dolayı onları cansız birer manken haline getirir.

### **Sonuçlar ve Tartışmalar**

Tevfik Mahmud, çeşitli dramaturjik türler ve formlar kullanır. Masal ve alegorik oyunu, lirik draması, tele ve radyo oyunları özel bir öneme sahiptir. İlginç fikirlerin sunumunda önemli bir niteliğe sahip olan bu eserlerde folklorik unsurlar çocuklar ve gençler için yeterince anlaşılır bir biçimde verilmektedir. Gençlerin ahlaki eğitiminde özel bir rol oynayabilecek örnekler yazarın drama yaratımında yeterlidir. Tevfik Mahmud'un oyunlarının incelenmesi, çocuk dramasının ve Azerbaycan çocuk edebiyatının gelişiminde özel bir öneme sahip olacaktır.