



**cocuk**  
**edebiyat**  
**ve dil eğitimi**  
**dergisi**



cilt **1** sayı **1** / 2018

## Çocuk, Edebiyat ve Dil Eğitimi Dergisi

### Sahibi:

Doç. Dr. Oğuzhan YILMAZ

### Baş Editör:

Doç. Dr. Oğuzhan YILMAZ

### Editörler:

Dr. Öğr. Üyesi N. Hümeyra ÖZDEMİR EREM

Dr. Öğr. Üyesi Yasin Mahmut YAKAR

### Editör Yardımcısı:

Arş. Gör. Bilal Ferhat KARADAĞ

### Yazar Destek:

Arş. Gör. Bekir Sittik KILIÇ

Hatice Derya YILMAZ

### Kapak Tasarımı:

Ayşenur DİLBER

**Bu dergi yılda iki kez elektronik ortamda yayımlanır.**

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

**Cilt: 1 Sayı: 1 Yıl: 2018**

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

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

e-posta: ceded@gmail.com

## Journal of Child, Literature and Language Education

### Owner:

Assoc. Prof. Dr. Oğuzhan YILMAZ

### Editor in Chief:

Assoc. Prof. Dr. Oğuzhan YILMAZ

### Editors:

Assist. Prof. Dr. N. Hümeyra ÖZDEMİR EREM

Assist. Prof. Dr. Yasin Mahmut YAKAR

### Associate Editor:

Res. Assist. Bilal Ferhat KARADAĞ

### Author Support:

Res. Assist. Bekir Sittik KILIÇ

Hatice Derya YILMAZ

### Cover Design:

Ayşenur DİLBER

**This journal is published electronically twice per year.**

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

**Volume: 1 Issue: 1 Year: 2018**

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

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

e-mail: ceded@gmail.com

## Editör Kurulu:

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

## Editorial Board:

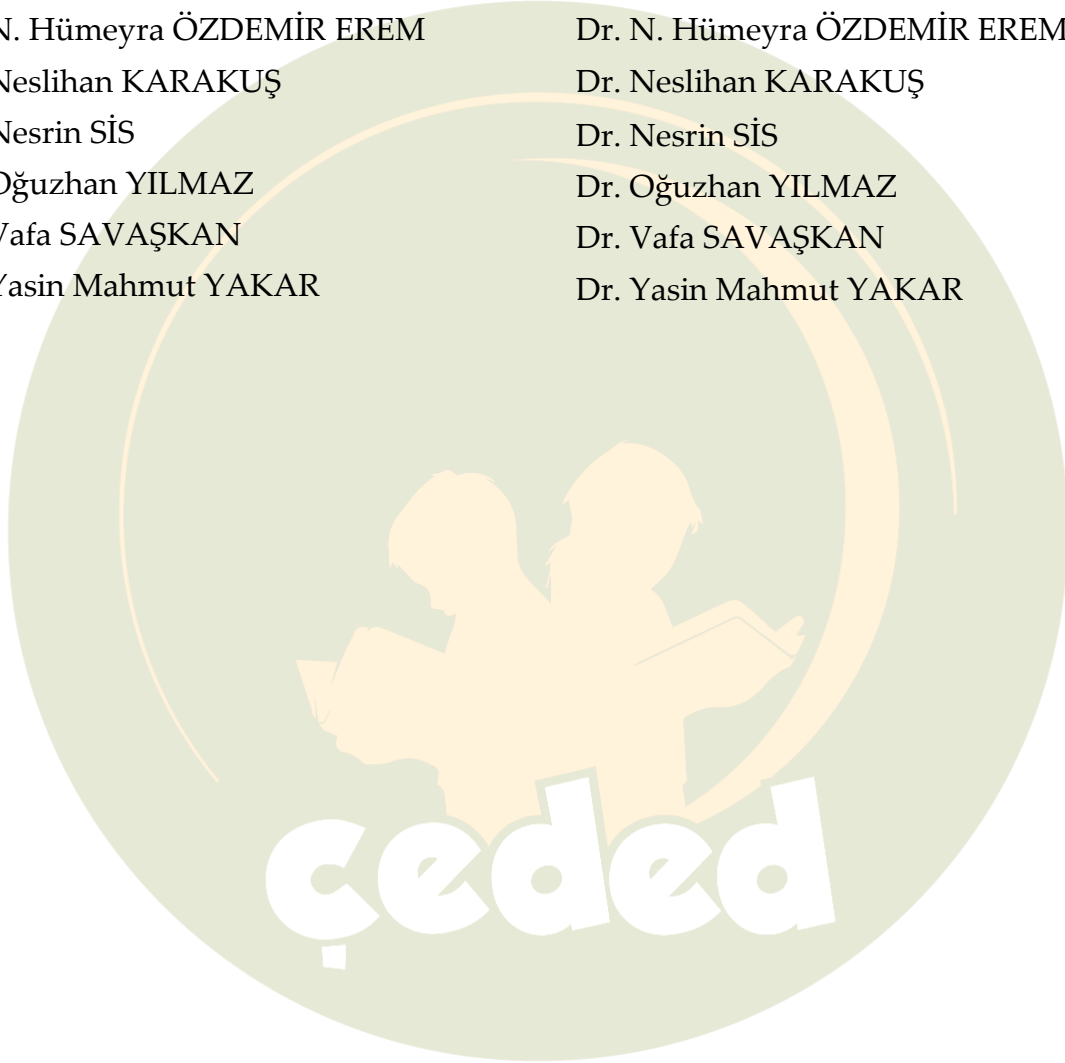
Prof. Dr. Adem İŞCAN  
Prof. Dr. Ali Fuat ARICI  
Prof. Dr. Ali GÖÇER  
Prof. Dr. Gıyasettin AYTAŞ  
Prof. Dr. Glenn W. MUSCHERT  
Prof. Dr. Halit KARATAY  
Prof. Dr. Mehmet TEMİZKAN  
Prof. Dr. Musa ÇİFCİ  
Prof. Dr. Suat UNGAN  
Prof. Dr. Vefa TAŞDELEN  
Assoc. Prof. Dr. Dr. Ahmet Zeki GÜVEN  
Assoc.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

## HAKEM KURULU

Dr. Ahmet Zeki GÜVEN  
Dr. Ayşe ÖZTÜRK SAMUR  
Dr. Esra KARAKUŞ TAYŞI  
Dr. Esra Nur TİRYAKİ  
Dr. Hatice ALTUNKAYA  
Dr. Melike ULUÇAY  
Dr. N. Hümevra ÖZDEMİR EREM  
Dr. Neslihan KARAKUŞ  
Dr. Nesrin SİS  
Dr. Oğuzhan YILMAZ  
Dr. Vafa SAVAŞKAN  
Dr. Yasin Mahmut YAKAR

## REVIEW BOARD

Dr. Ahmet Zeki GÜVEN  
Dr. Ayşe ÖZTÜRK SAMUR  
Dr. Esra KARAKUŞ TAYŞI  
Dr. Esra Nur TİRYAKİ  
Dr. Hatice ALTUNKAYA  
Dr. Melike ULUÇAY  
Dr. N. Hümevra ÖZDEMİR EREM  
Dr. Neslihan KARAKUŞ  
Dr. Nesrin SİS  
Dr. Oğuzhan YILMAZ  
Dr. Vafa SAVAŞKAN  
Dr. Yasin Mahmut YAKAR



## İçindekiler

Sunuş.....i-ii

### Ön Söz

Çocuk ve ilk gençlik edebiyatının üç boyutu  
Mustafa Ruhi ŞİRİN.....iii-v

### Araştırma Makaleleri

Ailede yaşanan değişimler: Çocuk kitaplarına yönelik bir inceleme  
Tuğçe GÜZELYURT, Özge ÖZKAN.....1-19

Yazma becerisini ölçmek için ayrılan sınav süresinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi  
Bilal Ferhat KARADAĞ.....20-38

Divanu Lügati't Türk'te eğitsel değerler  
Latife KIRBAŞOĞLU KILIÇ, Çağlar YAPRAKGÜL.....39-58

Çizgi filmlerde aile kurumu üzerinden verilen iletilerin değerlendirilmesi  
Onur KAŞKA, N. Hümevra ÖZDEMİR EREM.....59-80

Öğretmen görüşlerine göre ortaokul öğrencilerine yazma becerisi kazandırmada serbest yazma stratejisinin rolü  
Soner GARİP.....81-104

MEB'e bağlı okullarda öğrenim gören Suriyeli öğrencilere yönelik verilen Türkçe dersinin öğretmenler tarafından değerlendirilmesi (Malatya örneği)  
Bahar DOĞAN, Ayşe ATEŞ .....105-124

### Kitap Tanıtımı

Ben bir kediyim  
Fatih ERDOĞAN.....125-127

## Contents

**Presentation.....i-ii**

### Preface

Three dimensions of child and early youth literature  
Mustafa Ruhi ŞİRİN.....iii-v

### Research Articles

Changes in family life: An examination of children's books  
Tuğçe GÜZELYURT, Özge ÖZKAN.....1-19

The assessment of allocated examination time to measure writing skills according to  
the opinions of the teachers  
Bilal Ferhat KARADAĞ.....20-38

Educational values in Divanu Lugati't Türk  
Latife KIRBAŞOĞLU KILIÇ, Çağlar YAPRAKGÜL.....39-58

Evaluation of the messages given in cartoons through families  
Onur KAŞKA, N. Hümeýra ÖZDEMİR EREM.....59-80

The role of free writing strategy in giving writing skills to secondary school students  
according to teacher views  
Soner GARİP.....81-104

Evaluation of Turkish language teaching for Syrian students who are learned in  
monetary schools by teachers (Malatya Sample)  
Bahar DOĞAN, Ayşe ATEŞ .....105-124

### Book Introduction

I am a cat  
Fatih ERDOĞAN.....125-127





## SUNUŞ

Merhaba,

Çocuk, Edebiyat ve Dil Eğitimi Dergisi aslında birkaç yıllık bir fikir. Ama fikirlerin fiiliyata dönüşmesi bu yıla kismet oldu. Amacımız çocuk edebiyatını merkeze alarak edebiyat ve dil eğitimi alanlarında özgün bilimsel makaleler yayımlamak ve her sayıda kurgusal nitelikli bir çocuk kitabının tanıtımına/eleştirisine yer vererek çocuk ve yetişkin okura bakış açısı sunabilmek.

Bahsi geçen alanlarda literatür oluşmasına katkı sağlamak, var olan literatürü geliştirmek, akademisyenlerimizin yayımlarını görünür kılmak, araştırmacıların yeni gelişmeleri takip edebileceği bir platform oluşturmak ise diğer hedeflerimiz. Bu konuda ne kadar başarılı olabileceğimizi zaman gösterecek.

2018 yılı içinde yalnızca aralık ayında yayımlanan dergimiz bundan sonraki süreçte ise haziran ve aralık aylarında yılda iki sayı şeklinde çıkacak. Bu sayı dergideki yazı yoğunluğuna göre ilerleyen zamanlarda artabilir. Diğer taraftan belirli dönemlerde özellikle çocuk edebiyatı merkezli özel dosyalar hazırlamak da temel gündemlerimizden. Çocuk edebiyatının, hayatın bir görüntüsü olduğu gerçeğinden hareketle hayata ve güncele dair bir kısım konular aracılığıyla da sizlerle buluşmak istiyoruz.

Gelelim en önemli kısma yani teşekkür faslına. İlkokuldan itibaren üzerimizde emeği olan bütün öğretmenlerimize bilhassa bizleri sözleri ve çalışmalarıyla bu alana sevk eden Tacettin ŞİMŞEK hocamıza; Türkiye'nin ve dünyanın farklı üniversitelerinde görev yapan ve kendilerine bu fikri açtığımızda bizlere koşulsuz destek veren editör kurulu üyelerimize; derginin kuruluşunda ve makale süreçlerinin yönetilmesinde bize katkı sağlayan değerli editörlerimiz Yasin Mahmut YAKAR ve Nur Hümeysra ÖZDEMİR EREM kardeşlerimize; ilk sayımızda yazılarıyla yanımızda olduklarını gösteren yazarlarımız Tuğçe GÜZELYURT, Özge ÖZKAN, Bilal Ferhat KARADAĞ, Latife KIRBAŞOĞLU KILIÇ, Çağlar YAPRAKGÜL, Onur KAŞKA, Nur Hümeysra ÖZDEMİR EREM, Soner GARİP, Bahar DOĞAN ve Ayşe ATEŞ'e; hakemlik süreçlerinde bilgi ve tecrübeleriyle yazılanlara yol ve yön gösteren hakemlerimiz Nesrin SİS, Ahmet Zeki GÜVEN, Ayşe ÖZTÜRK SAMUR, Neslihan KARAKUŞ, Esra Nur TİRYAKİ, Esra KARAKUŞ TAYŞİ, Hatice ALTUNKAYA, Vafa SAVAŞKAN ve Melike ULUÇAY'a; derginin elektronik süreçlerini yöneten öğrencilerimiz/arkadaşlarımız Hatice Derya YILMAZ, Bekir Sıttık KILIÇ ve Bilal Ferhat KARADAĞ'a teşekkür ederiz. Yine bizi geri çevirmeyerek dergimizin ilk sayısı için son derece keyifli ve kapsamlı bir kitap tanıtım yazısı

yazan değerli yazar ve editörümüz Fatih ERDOĞAN Beyefendiye ve konu çocuk, çocuk edebiyatı ve çocuğun öncelikli yüksek yararı olduğunda her zaman fikirlerinden istifade ettiğimiz Çocuk Vakfı'nın kıymetli başkanı M. Ruhi ŞİRİN hocamıza ilk sayımız için yazdığı ön sözden dolayı hürmetlerimizi sunarız.

Dileriz bu güzel başlangıç, ülkemiz ve milletimiz açısından katma değer oluşturabilecek uzun soluklu bir birlikteliğe vesile olur.

Bir sonraki sayıda görüşmek ümidiyle.

ÇEDED Ailesi Adına

Oğuzhan YILMAZ

Erzincan, 2018





## ÖN SÖZ

### ÇOCUK VE İLK GENÇLİK EDEBİYATININ ÜÇ BOYUTU

**Mustafa Ruhi ŞİRİN\***

Türkiye’de çocuk ve ilk gençlik edebiyatının en zayıf yönleri araştırma ve eleştiridir. Araştırma ve eleştirinin gelişmemiş olmasında başta Türkçe ve edebiyat öğretimi olmak üzere; çocuk edebiyatının örgün eğitimde gerektiği önemde yapılandırılmaması, çocuk ve ilk gençlik edebiyatı öğretimi yanında lisansüstü çalışmalar ve alan edebiyatı araştırmaları yetersizliği (2000’li yıllardan itibaren başlayan sürece rağmen) ve çocuk ve ilk gençlik edebiyatı eleştiri kültürünün gelişmemiş olması olarak sıralanabilir. Tüm bu olumsuzlukların temel nedeni ise geleneksel, modern ve postmodern çocuk edebiyatını kapsayan Çocuk ve İlk Gençlik Edebiyatı Kültürü Programı’ndan yoksun olunmasıdır. Bu noktada şu iki soruyu sorabiliriz: Çocuk ve ilk gençlik edebiyatını kavrayışımızda bir sorun mu var? Sorun çocuk ve ilk gençlik edebiyatıyla sınırlı değilse sorunun kaynağı nerededir?

Dünyanın en zengin ve görkemli dillerinden biri olan Türkçe ile gerçekleşen geleneksel, modern ve postmodern (ilk örnekleri 1990 sonrası yazılmaya başlanmış olsa da) çocuk ve ilk gençlik edebiyatının ülke ölçekli Kültür ve Sanat Politikası içindeki yeri ve önemi belirlenememiştir henüz. Oysa bir ülkenin Örgün Eğitim Sistemi içinde çocuk ve ilk gençlik edebiyatı Çocuk Kültür ve Sanatı Politikasına ana rengini veren başat bileşenlerden biridir. Çocuk ve ilk gençlik edebiyatının önemine vurgu yapan son çalışma III. Millî Kültür Şûrası Raporu içinde yer alan Çocuk ve Kültür Raporu’dur.<sup>1</sup> Bu rapor ne kadar kapsayıcı olursa olsun sonuç olarak bir rapordur ve uygulama programı değildir.

---

\*Çocuk Vakfı Başkanı, yazar, dunyaninenkucukcocugu@hotmail.com

<sup>1</sup> Bu rapor, 3-5 Mart 2017 tarihinde İstanbul’da gerçekleşen III. Millî Kültür Şûrası Şûra Kitabı içinde (s. 241-298) yer almaktadır.

Ana sorumuza ilişkin olarak birinci ara sorumuza gelince: Çocuk ve İlk Gençlik Edebiyatı Kültürü Programı'nın sorumlusu kimdir? MEB mi? Kültür Bakanlığı mı? YÖK-Üniversite mi? Her üç bakanlık hem sorumlu hem de paydaş olmadan söz konusu bu programın uygulanmasından verimli sonuçlar elde edilmesi ihtimali çok azdır.

MEB, Türkçe ve Edebiyat dersleri başta olmak üzere, örgün eğitimde Çocuk ve İlk Gençlik Edebiyatı Kültürü Programı'nın tüm uygulama aşamalarından sorumlu olduğuna göre, hazırlanacak program çerçevesinde somut adımlar atmakla yükümlü kurumdur. MEB'in yedi önemli görevi şöyle sıralanabilir: Örgün eğitimin tüm aşamalarının çocuk ve ilk gençlik edebiyatına göre (Türkçe ve Edebiyat eğitimi-öğretimi dâhil) yapılandırılması. Okul kütüphanelerinin güncellenmesi. Çocuk ve İlk Gençlik Edebiyatı Araştırma, Geliştirme ve Uygulama Merkezi-Enstitüsü, Çocuk Hakları Kültürü Araştırma, Geliştirme ve Uygulama Merkezi-Enstitüsü, Okuma Kültürü Araştırma ve Geliştirme Merkezi-Enstitüsü, Çocuk ve Medya Araştırma, Geliştirme ve Uygulama Merkezi-Enstitüsü ile Çocuk ve İlk Gençlik Edebiyatı Konseyi'nin kurulması. Erken çocukluk döneminden itibaren örgün eğitimin bütün kademelerini ve çoklu okuryazarlığı kapsayacak Okuma Kültürü Programı'nın (öğrenci, öğretmen, veli boyutu yanında örgün, yaygın, sargın eğitimi ve çoklu okuryazarlığı kapsayacak bir program) hazırlanması.

YÖK-Üniversite boyutu üzerinde yapılması gereken çalışmalar çerçevesinde çocuk ve ilk gençlik edebiyatı öğretiminin (programın amacı, içeriği, uygulama yöntemi ve ders saati çerçevesinde) yeniden düzenlenmesi gerekir. Okul Öncesi, Sınıf, Türkçe, Türk Dili ve Edebiyatı, Sosyal Bilgiler ve Felsefe Grubu Öğretmenliği bağlamında şu ayırma gidilmesini öneriyoruz: Okul Öncesi Öğretmenliği Lisans Programı'nda Erken Çocukluk Dönemi Edebiyatı, Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalında Çocuk Edebiyatı, Türkçe, Türk Dili ve Edebiyatı, Sosyal Bilgiler ve Felsefe Grubu Öğretmenliği Ana Bilim Dallarında Çocuk ve İlk Gençlik Edebiyatı dersinin kuramsal ve uygulama boyutuyla okutulması öngörülmedikçe alan edebiyatının eğitim ve öğretimi sarmalı çözülemez. YÖK-Üniversite boyutunun ikinci aşaması için çocuk ve ilk gençlik edebiyatı alan uzmanlığı ve lisansüstü çalışmaları planlamak ve uygulamak amacıyla iki açılıma ihtiyaç vardır: Birkaç üniversitede Çocuk ve İlk Gençlik Edebiyatı Ana Bilim Dalı ve Çocuk ve İlk Gençlik Edebiyatı Enstitüsü'nün kurulmasının öngörülmesi ve planlanması gereklidir.<sup>2</sup>

Kültür Bakanlığı boyutuna gelince: Çocuk ve ilk gençlik edebiyatı kültürü, Kültür Bakanlığı'nın tüm paydaşlarla hazırlayacağı üç temel politika yaklaşımı ile

---

<sup>2</sup> Çocuk Vakfı'nın Çocuk ve İlk Gençlik Edebiyatının YÖK-Üniversite boyutunu kapsayan raporu için [www.cocukvakfi.org.tr](http://www.cocukvakfi.org.tr)/Çocuk Edebiyatı Okulu bölümü veya Çocuk ve Medeniyet Dergisi'nin Çocuk Edebiyatı Sayısı (Temmuz-Aralık 2018, Sayı 6, s. 193-197) incelenebilir.

ilişkilendirebilir: Kültür ve Sanat Politikası ve Stratejisi (kültür ve sanata erişimi sağlamak ve desteklemek dışında Devlet'in alan edebiyatı kültürüne müdahale etmemesi), Çocuk ve İlk Gençlik Kültürü ve Sanatı Programı (güç koşullardaki grubun ihtiyaçlarına öncelik verilmesi), Çocuk ve İlk Gençlik Kütüphaneleri (tüm kütüphanelerin pilot uygulama yöntemiyle yerel yönetimlere devredilmesi) sağlanmalıdır.

Önce şu tespiti yapmamız gerekecek: 1850'den bu yana çocuk ve ilk gençlik edebiyatı alanında onca çalışma yapılmış olmasına karşın, alanın tüm bileşenlerini kapsayacak Çocuk ve İlk Gençlik Edebiyatı Programı hazırlanamamıştır.

Bu noktadan itibaren iki ardışık soru sorabiliriz: Türkiye, çocukla ilgili bu politikasızlıktan ve belirsizlikten nasıl kurtulabilir? Yaşadığımız çağda popüler çocuk-yetişkin ayrımı yapmayan modern uygarlığın küresel kuşatması karşısında hangi yolu izlememiz gerekir?

Kültür ve medeniyetimizin insan tasavvuru anlayışı ile kadim insanlık medeniyetinin evrensel değerlerine dayalı çocuk felsefemizi ve çocuk algımızı güncellemeden yapılacak çalışmalar tarihin bu önemli dönemecinde çok daha önemli duruma gelmiştir.

Kültür ve medeniyet birikimi temeli üzerinde geliştireceğimiz Kültür ve Sanat Politikası'nın merkezine Çocuk Kültürü ve Sanatı Politikasını yerleştirmek ön koşuluyla; örgün eğitim sisteminden başlayarak yaygın ve sargın eğitim alanı yanında medya eksenli kültürel savunma hattı oluşturmamız gerekmektedir. Çocuk Kültürü ve Sanatıyla ilgili tüm alanların eş zamanlı yenilenmesiyle Türk çocuk ve ilk gençlik edebiyatı da kültürel bir temel üzerinden daha hızlı gelişecek, yerel kalmaktan kurtulacak ve dünya çocuklarıyla buluşma cesaretine de kavuşabilecektir.

•••

Çocuk ve ilk gençlik edebiyatı araştırmaları ve eleştirisine odaklı Çocuk, Dil ve Edebiyat Dergisi yayına başlıyor. Akademik dergiler alana getirecekleri yeni bakış açıları yanında nitelikli makalelerle açacakları pencerelerle iz bırakabilirler. Bu alandaki bir derginin çocuk ve ilk gençlik edebiyatını eğitim bilim ve pedagojik alanla sınırlandıran yaklaşımdan uzak durması, çocuk felsefesi, çocuk ve dil, çocuk sosyolojisi yanında çocuk edebiyatını görsel ve estetik boyutu ile kavrayacak bir açılım getirmesi önemlidir. Türkiye'nin çocuk ve ilk gençlik edebiyatı ödevinde Çocuk, Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi'nin yayımlanmasına emeği geçen genç akademisyenleri kutluyor ve başarılar diliyorum.



---

## Journal of Child, Literature and Language Education – JCLLE

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

Received date: 23.06.2018

Accept date: 03.09.2018

---

### Changes in Family Life: An Examination of Children's Books\*


Tuğçe GÜZELYURT\*\*, Özge ÖZKAN\*\*\*


**Abstract.** The family is a social environment where care and support are provided to ensure that the individual continues his/her life from the moment he or she comes to the world. In all periods from prehistoric times to this day, being a family has been very important for the mankind. Along with the changing times and conditions, the concept of the family continues its existence as a social structure that is constantly changing. Many of these changes that a child is going through are difficult to understand for the child. In illustrated children's books, which are written for early childhood, family changes such as divorce, death and migration have been grouped under the titles "books that are challenging" or "negative issues". In this research, it was aimed to determine how the concepts of divorce, death, migration, and remarriage-adoption; which are family changes, are handled in children's literature works that are written for early childhood and it was aimed to determine the harmonious and incompatible aspects of the works. The study group of the research constitutes "40 illustrated children's books" determined by sampling method. Qualitative research method was used in the collection, analysis and interpretation of data. A document review was conducted to collect the data. The obtained data was analyzed by content analysis technique. Most of the books examined are thought to be inadequate to describe the subject to children positively. In accordance with this information, it is thought that the illustrated children's books covering changes in the family are inadequate in terms of quantity and quality.

**Keywords:** Family, change, children's books, early childhood, children's literature.

---

\* Güzelyurt, T., Özkan, Ö. (2018). Examination of Picture Books Including Changes in Family Life. I. *International Social Sciences Congress, USBİK 2018*, Kayseri. (31 January- 3 February 2018). Oral Presentation.

\*\*  Simak University Silopi Vocational School, Child Development, Simak, Turkey; tugce.guzelyurt@hotmail.com

\*\*\*  Edirne, Turkey; ozge39ozkan@gmail.com

## Ailede Yaşanan Değişimler: Çocuk Kitaplarına Yönelik Bir İnceleme\*

Tuğçe GÜZELYURT\*\*, Özge ÖZKAN\*\*\*

**Öz.** Aile, bireyin dünyaya geldiği andan itibaren yaşamına devam etmesini sağlamak için bakım ve desteğin sağlandığı sosyal bir ortamdır. Tarih öncesi çağlardan günümüze kadar olan tüm süreçlerde aile olmak insanlığı için çok önemli olmuştur. Değişen çağ ve koşullarla birlikte aile kavramı sürekli değişim halinde olan toplumsal bir yapı olarak varlığını sürdürmüştür. Çocuğun içinde bulunduğu bu değişimlerin pek çoğu çocuk için anlaşılması zor durumlardan oluşmaktadır. Boşanma, ölüm, göç gibi ailede yaşanan değişimler erken çocukluk dönemi için yazılan resimli çocuk kitaplarında “zor konuları elen alan kitaplar” veya “olumsuz konular” başlıkları kapsamında gruplandırılmıştır. Bu çalışmada ailede yaşanan değişimlerden boşanma, ölüm, göç-taşınma ve yeniden evlenme-evlat edinme kavramlarının erken çocukluk dönemi için yazılan çocuk edebiyatı eserlerinde nasıl ele alındığını inceleyerek, eserlerin alanyazın ile uyumlu ve uyumsuz yönlerini belirlemek amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu amaçlı örnekleme yöntemine ile tespit edilmiş 40 resimli çocuk kitabı oluşturmaktadır. Verilerin toplanması, analizi ve yorumlanmasında nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Verilerin toplanması amacıyla doküman incelemesi yapılmıştır. Elde edilen veriler içerik analizi tekniğiyle çözümlenmiştir. Araştırma sonucunda incelenen kitapların çoğunun konuyu çocuklara pozitif bir şekilde anlatma yönünden yeterli olmadığı düşünülmektedir. Bu bilgiler doğrultusunda ailede yaşanan değişimleri kapsayan resimli çocuk kitaplarının nicelik ve nitelik yönünden yetersiz olduğu düşünülmektedir.

**Anahtar kelimeler:** Aile, değişim, çocuk kitapları, erken çocukluk dönemi, çocuk edebiyatı.

---

\* Güzelyurt, T., Özkan, Ö. (2018). Ailede Yaşanan Değişimleri Kapsayan Resimli Çocuk Kitaplarının İncelenmesi. *I. Uluslararası Sosyal Bilimler Kongresi, USBİK 2018*, Kayseri. (31 Ocak- 3 Şubat 2018). Sözlü Bildiri.

\*\*<sup>ID</sup> Şırnak Üniversitesi, Silopi MYO, Çocuk Gelişimi Pr., Şırnak, Türkiye, tugce.guzelyurt@hotmail.com

\*\*\*<sup>ID</sup> Edirne, Türkiye; ozge39ozkan@gmail.com

## 1. Giriş

Aile, bireyin dünyaya geldiği andan itibaren yaşamına devam etmesini sağlamak için bakım ve desteğin sağlandığı sosyal bir ortamdır. Toplumun benimsediği değer yargıları, normatif kurallar ve sosyalleşmenin en yoğun şekilde yaşandığı toplumsal yapı ailedir (Sayın, 1990). Tarih öncesi çağlardan günümüze kadar olan tüm süreçlerde aile olmak insanoğlu için çok önemli olmuştur. Değişen çağ ve koşullarla birlikte aile kavramı sürekli değişim halinde olan toplumsal bir yapı olarak varlığını sürdürmüştür. Aile hayatındaki değişimler tüm aile üyelerini, özellikle çocukları etkilemiştir.

Ailede yaşanan değişimlere dışsal kaynaklar, içsel kaynaklar veya hem dışsal hem de içsel kaynaklar neden olmuştur. Dışsal kaynaklar; toplumsal, ekonomik, politik ve kültürel etmenlerdeki değişimleri kapsamaktadır. İçsel kaynaklar ise; ailenin içyapısında meydana gelen değişimleri yani evlenme, doğum, hastalıklar, göçler, ölüm ve boşanma gibi durumları kapsamaktadır (Özkan, 2013). Çocuğun içinde bulunduğu bu değişimlerin pek çoğu çocuk için anlaşılması zor durumlardan oluşmaktadır. Erken çocukluk döneminde çocukların aile içinde karşılaşılabileceği ölüm, doğum, boşanma, üvey ebeveyn gibi kritik durumlardan oluşan değişimlerin çocuk kitaplarında yer verilmesinin, çocuğun kriz durumlarının üstesinden gelmesinde aktif bir rol oynayabileceği düşünülmektedir (Güzelyurt, 2017).

Boşanma, ölüm, göç gibi ailede yaşanan değişimler erken çocukluk dönemi için yazılan resimli çocuk kitaplarında “zor konuları elen alan kitaplar” veya “olumsuz konular” başlıkları kapsamında gruplandırılmıştır (Ural, 2015). Demircan (2006) Türkiye’de yayımlanan çocuk kitaplarının büyük oranının içyapı ve dış yapı ölçütleri açısından çocukların gelişimine uygun olmadığını belirtmektedir. Koç (2016), çocukların aile içinde karşılaşılabileceği çatışmaları çocuklara özgü olay akışıyla anlatılması üzerinde durmaktadır. Bu doğrultuda yazarlar, çocuk gerçekliğini ve çocuğun gelişimini temel alarak eserlerini oluşturmaktadır (Kiefer, Hepler ve Hickman, 2007).

Ailede yaşanan değişimlerden biri boşanmadır. Boşanma, evliliğin mahkeme kararıyla sona ermesidir (Akıntürk, 1996). Boşanma hem ebeveyn hem de çocuk için yeni duruma uyum sağlama sürecidir. Çocuk bir ebeveyni ile yaşamakta ve diğer ebeveyni ile belli zamanlarda görüşmektedir. Bu anlamda çocuk için iki yeni yaşam ortamı oluşmaktadır. Çocuğun hayatında meydana gelen bu değişim, çocuğun boşanma durumunu anlaması, kabullenmesi ve çocuğun hangi ebeveyn ile yaşayacağı sürecinde sorunlar oluşturmaktadır (Türkarlan, 2007).

Boşanma gibi ailede yaşanan değişimlerden biri de ölümdür. Ölüm kavramı beş yaş öncesi ve beş yaş sonrası olmak üzere çocuklar tarafından yaşa göre farklı olarak algılanmaktadır. Beş yaş öncesinde çocuklar “ölü, ölüm” gibi sözcükleri herhangi bir duygu hissetmeden söylemektedirler. Beş yaşından sonra ise ölümün ne olduğunu daha detaylı sorgulamaya başlamaktadırlar. Aile bireylerinden biri öldüğünde ise, çocuk yetişkinlerle aynı tepkiyi verememektedir (Yörükoğlu, 2013). Çocuk bir kayıp ile karşılaştığında iki temel problem



ortaya çıkmaktadır. Birincisi, çocuklarda ölüm kavramına yönelik geri dönülmezlik ve son bulma öğelerinin yeterince gelişmemiş olmasıdır. İkincisi ise, çocuğun bağlanma kaynakları büyük oranda ebeveynlerine yöneltilmiştir (Bildik, 2013).

Ailedeki değişimlerden yeniden evlenme, boşanma ya da bir kişinin eşinin vefatı sonucunda başka biri ile evlenmesidir. Yeniden evlenme durumunun çocuğun sağlığını olumsuz etkilediğine dair birçok araştırma mevcuttur. Bunan yanı sıra yapılan araştırmaların sonuçları yeterince belirgin değildir. Yeniden evlenmenin çocuk sağlığına etkisini açıklayan yeterli bulgu yoktur. Bunlara ek olarak, yeniden evlenmenin çocuğa etkileri aileden aileye farklılık göstermektedir (Ercan, 2015).

Ailede yaşanan değişimlerden biri de göçtür. Göç, bireyin büyük bir gruba kendini ait hissetme duygusunun kaybına ve kültürel yaşam ile geleneklerin değişimine neden olmaktadır. Göç bazen istemli, bazen de istemsiz olarak gerçekleşmektedir. Göç tüm aile bireylerini etkilemekle beraber çocukları yeni çevreye uyum, arkadaşlık ilişkileri ve eski yaşama özlem duyma gibi durumlar ile etkilemektedir. Yaşanılan göçün getirdiği yeni şartlara göre çocuklar göçten farklı düzeylerde etkilenmekte ve göç eden çocuklar stres problemi ile karşı karşıya kalmaktadır (Uluocak, 2010).

Bu araştırmada ailede yaşanan değişimlerden boşanma, ölüm, göç-taşınma ve yeniden evlenme-evlat edinme kavramlarının erken çocukluk dönemi için yazılan çocuk edebiyatı eserlerinde nasıl ele alındığını inceleyerek, eserlerin alanyazın ile uyumlu ve uyumsuz yönlerini belirlemek amaçlanmıştır. Bu araştırma kapsamında incelenen kavramların, gelecekte bu kavramlar hakkında hazırlanacak olan çocuk edebiyatı eserlerine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu araştırmada aşağıdaki soruya yanıt aranmıştır.

1. Ailede yaşanan değişimleri içeren resimli çocuk kitaplarının alanyazına uygunluğu nedir?

## **2. Yöntem**

### **2.1. Araştırmanın Modeli**

Ailede yaşanan değişimleri kapsayan resimli çocuk kitaplarındaki boşanma, ölüm, göç-taşınma ve yeniden evlenme-evlat edinme kavramlarının durumunu ortaya koymayı amaçlayan bu çalışmada betimsel model kullanılmıştır. Betimsel model, var olan durumu olduğu gibi ortaya koymaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2003). Verilerin toplanması, analizi ve yorumlanmasında nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır.

### **2.2. İncelenen Dokümanlar**

İlk baskıları 1993-2018 yılları arasında yapılan 40 resimli çocuk kitabı araştırmanın çalışma grubunu oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma grubu, amaçlı örnekleme yöntemine dayalı olarak ölçüt örnekleme yolu ile tespit edilmiştir. Ölçüt örnekleme, araştırma kapsamında önceden belirlenmiş kriterlerin olmasıdır (Merriam, 2013). Bu araştırmada kitapların ailede



yaşanan değişimleri kapsamı ve erken çocukluk dönemine uygun olması kriter olarak belirlenmiştir. Araştırma araştırmacıların ulaşabildiği ve baskısı devam eden resimli çocuk kitaplarıyla sınırlı kalmıştır. Araştırma kapsamında amaçlı örnekleme yöntemiyle tüm evrene ulaşılmaya çalışılmıştır. Araştırmada erken çocukluk döneminde zorlu konulardan ailede yaşanan değişimler araştırma kapsamına alınmıştır. Bu nedenle çalışma grubu ölüm, boşanma, göç-taşınma ve yeniden evlenme-evlat edinme konularını kapsayan resimli çocuk kitaplarıyla sınırlandırılmıştır.

### 2.3. Verilerin Toplanması

Kitap satışı yapan sitelerde, halk kütüphanelerinin kataloglarında ve milli kütüphanenin katalogunda ölüm, boşanma, göç-taşınma, yeniden evlenme-evlat edinme, erken çocukluk, aile, değişim kelimeleri taranarak araştırmanın amacına uygun olduğu düşünülen kitaplar belirlenmiştir. Belirlenen kitaplar araştırmacılar tarafından farklı zamanlarda detaylıca okunarak ailede yaşanan değişimler ve erken çocukluk dönemine uygun olma kriterlerini taşıyan 40 kitap tespit edilmiştir. Kitapların tespit edilmesinden sonra verilerin toplanması amacıyla doküman incelemesi yapılmıştır. Doküman incelemesi, amaçlanan olgularla ilgili bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2003).

### 2.4. Verilerin Analizi

Araştırmada 40 resimli çocuk kitabı içerik analizi tekniği ile incelenmiştir. İçerik analizinde yapılan temel işlem, benzeyen verileri belirli temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve anlaşılır biçimde düzenleyerek yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2003). Araştırma kapsamında incelenen tüm resimli çocuk kitapları iki araştırmacı tarafından birbirinden bağımsız bir şekilde incelenmiştir. Sonrasında araştırmacıların belirlediği kodlar arasında görüş birliği ve görüş ayrılığı olan kodlar tespit edilmiştir. Miles ve Huberman'ın (1994) formülü (Güvenirlilik= Görüş Birliği/ (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) kullanılarak kodların tutarlılığına bakılmış ve .87'lik bir tutarlık elde edilmiştir. Bu sonuç kodlamaların güvenilir olduğunu göstermektedir. Araştırmada bulgular, frekans ve yüzde olarak ifade edilmiştir.

## 3. Bulgular

### 3.1. İncelenen 40 Resimli Çocuk Kitabının Demografik Bilgileri

Araştırma kapsamında incelenen kitapların %20'si Türkçe (orijinal dilinde), %80'si ise çeviridir. Kitapların basım yılları incelendiğinde, kitapların %2,5'i 2018 yılında, %30'u 2017 yılında, %15'i 2016 yılında, %5'i 2015 yılında, %5'i 2014 yılında, %5'i 2013 yılında, %2,5'i 2012 yılında, %15'i 2011 yılında, %5'i 2009 yılında, %10'u 2008 yılında, %2,5'i 2007 yılında ve %2,5'in 1993 yılında basılmıştır. Ailede yaşanan değişimleri kapsayan resimli çocuk kitaplarının demografik bulguları incelendiğinde, kitapların %30'un boşanma, %27,5'i ölüm, %27,5'i göç-taşınma ve %15'i yeniden evlenme-evlat edinme konularını içermektedir. İncelenen resimli çocuk kitapların %20'sinde yaş önerisine yer ver verilmiş ve %80'inde yaş önerisine yer verilmemiştir. Elde edilen bu bulgular Tablo 1'de ve Tablo 2'de yer almaktadır.

Tablo 1  
İncelenen Resimli Çocuk Kitaplarının Demografik Özellikleri

	Kitabın Adı	Baskı Yılı	Yayınevi	Çeviri
Boşanma	Paki annemle babamın boşanmasından korkmuyorum	2007	Büyülü Fener	√
	Annemle babam arkadaş olduklarını unutunca	2008	Redhouse Kidz	√
	Babasının başka evi var	2011	Can Çocuk	X
	Annemle babam boşanıyor	2011	Çitlembik	√
	Babam taşınıyor	2011	Mandolin	X
	Ayrı evler	2011	Um-ag Vakfı	X
	Annem ve babam ayrılıyor	2012	Yeşil Dinozor	X
	Çocuklardan boşanılmaz	2013	Efil	X
	Fips olanları anlamıyor	2014	Gergedan	√
	Zeytin annesiyle babası ayrılışın istemiyor	2015	Uçanbalık	√
	Ufaklık ve canavar	2016	Uçanbalık	√
	Noktacık	2008	Tudem	X
	Ölüm	Dedemi özlüyorum	1993	Kök
Büyük babam nasıl biriydi?		2008	Altın Kitaplar	√
Hatırlıyorum		2008	Redhouse Kidz	√
Ördek, ölüm ve lale		2009	İletişim	√
Biliam ve ben düşünürken		2011	Dinozor Çocuk	√
Mercan ile Alican		2016	Pan	√
Komşu teyze		2016	YKY	√
Annem her yerde		2017	Gergedan	√
Fati Teyze'nin yıldızı		2017	YKY	√
Dedemin adası		2017	Redhouse Kidz	√
Elveda bay muffin		2017	Can Çocuk	√
Göç Taşınma	Selin taşınıyor	2009	Remzi	√
	Eve yolculuk	2014	Pötikare	√
	Ayça'nın yeni evi	2015	YKY	√
	Yolculuk	2016	Taze	√
	Kayıptaki çocuk	2017	Timaş	√
	Taştan adımlar bir mülteci ailenin yolculuğu	2017	Nesin	√
	Ayının kış evi	2017	Hep Kitap	√
	Başka bir yerde yaşasaydım	2017	ABM	√
	Hoş geldiniz	2017	Redhouse Kidz	√
	Evinden uzakta	2017	Gergedan	√
	Yeni evde	2018	Tübitak	√
Yeniden Evlenme Evlat Edimme	Bay porsuk ile bayan tilki	2011	Tudem	√
	Mutluluk	2013	Eğiten	√
	Uğurböceği kapınızı çalarsa	2016	Tübitak	X
	Suyu sevmeyen krokodil	2016	Pearson	√
	Tombul tavuk	2017	Beta Kids	√
Tombul tavuk eve dönüş	2017	Beta Kids	√	

Tablo 2

İncelenen Resimli Çocuk Kitaplarının Genel Özellikleri

		f	%
<b>İlk Basım Dili</b>	Çeviri	32	80
	Türkçe	8	20
<b>Basım Yılı</b>	2018	1	%2,5
	2017	12	%30
	2016	6	%15
	2015	2	%5
	2014	2	%5
	2013	2	%5
	2012	1	%2,5
	2011	6	%15
	2009	2	%5
	2008	4	%10
	2007	1	%2,5
<b>Ailede Yaşanan Değişim Konusu</b>	Boşanma	12	%30
	Ölüm	11	%27,5
	Göç ve Taşınma	11	%27,5
	Yeniden Evlenme ve Evlat Edinme	6	%15
<b>Yaş Önerisi</b>	Var	8	%20
	Yok	32	%80

### 3.2. Boşanma Konulu Resimli Çocuk Kitaplarının İçeriğine İlişkin Bulgular

Boşanma konulu resimli çocuk kitaplarında çocuğa ilişkin bulgular incelendiğinde kitapların %100'ünde tek çocuk olma durumu belirlenmiştir. Kitapların %91,6'sında çocuk boşanma sonrası anne ile yaşamaktadır. Kitapların %58,3'ünde çocuğun iki evi, iki odası olacağı anlatılmakta ve çocuk kendini suçlu hissetmektedir. Kitapların %50'sinde çocuk boşanma durumunu başkalarıyla konuşmaktadır. Kitapların %8,3'ünde ise çocuk ailesinin boşandığını arkadaşlarından gizlemektedir. Elde edilen bulgular Tablo 3'te yer almaktadır.

Tablo 3

Çocuğa İlişkin Bulgular

	f	%
Tek çocuk olma	12	%100
Çocuğun boşanma sonrası anne ile aynı evde yaşaması	11	%91,6
Çocuğun iki evi, iki odası olacağını anlatılması	7	%58,3
Çocuğun boşanma sürecinde kendini suçlu hissetmesi	7	%58,3
Çocuğun, boşanma durumunu başkalarıyla konuşması	6	%50
Çocuğun, ailesinin boşandığını arkadaşlarından gizlemesi	1	%8,3

Boşanma konulu resimli çocuk kitaplarında ebeveynlere ilişkin bulgular incelendiğinde kitapların %100'ünde ebeveynler çocuğa sevgisinin sonsuza dek devam edeceğini anlatmakta ve boşanma süreci tartışma ve kavga ile devam etmektedir. Kitapların %91,6'sında boşanma

sürecinde ebeveynler mutsuzken, boşandıktan sonra mutlu olmaktadır. Kitapların %41,6'sında boşanma kararını ebeveynler birlikte açıklamaktadır. Kitapların %25'inde özel günlere ve okulla ilgili durumlara iki ebevey de katılım göstermektedir. Kitapların %16,6'sında çocukla diğer ebeveyn hakkında olumlu konuşulmakta, çocukla diğer ebeveyn hakkında olumsuz konuşulmakta, ebeveynler boşanma sonrası yeni bir ilişkiye başlamakta ve boşanma öncesi eşlerden biri evi süreli terk etmektedir. Elde edilen bulgular Tablo 4'te yer almaktadır.

Tablo 4

## Ebeveynlere İlişkin Bulgular

	f	%
Ebeveynlerin çocuğa sevgisinin sonsuza dek devam edeceğinin anlatılması	12	%100
Boşanma sürecinin tartışma ve kavga ile sürmesi	12	%100
Boşanma sürecinde aile bireyleri mutsuzken, boşandıktan sonra mutlu olması	11	%91,6
Boşanma kararını ebeveynlerim birlikte açıklaması	5	%41,6
Özel günlere ve okulla ilgili durumlara iki ebeveynin de katılım göstermesi	3	%25
Çocukla diğer ebeveyn hakkında olumlu konuşma	2	%16,6
Çocukla diğer ebeveyn hakkında olumsuz konuşma	2	%16,6
Ebeveynlerin boşanma sonrası yeni bir ilişkiye başlaması	2	%16,6
Boşanma öncesinde eşlerden birinin evi süreli terk etmesi	1	%8,3

### 3.3. Ölüm Konulu Resimli Çocuk Kitaplarının İçeriğine İlişkin Bulgular

Ölüm konulu resimli çocuk kitaplarında ölen kişiye ilişkin bulgular incelendiğinde kitapların %63,6'sında çocuğun bir yakını (dede, anne, komşu, büyükanne vb.), %27,7'sinde evcil hayvanı ve %9'unda bir çocuk ölmüştür. Elde edilen bulgular Tablo 5'te yer almaktadır.

Tablo 5

## Ölen Kişiye İlişkin Bulgular

	f	%
Çocuğun bir yakınının ölmesi (dede, anne, komşu, büyükanne vb.)	7	%63,6
Evcil hayvanın ölmesi	3	%27,7
Bir çocuğun ölmesi	1	%9

Ölüm konulu resimli çocuk kitaplarında ölüm nedenine ilişkin bulgular incelendiğinde kitapların %45,4'ünde ölüm nedeni belirtilmemiştir. Kitapların %36,3'ünde ölüm nedeni yaşlılık ve hastalanma iken %18,1'inde kazadır. Elde edilen bulgular Tablo 6'da yer almaktadır.

Tablo 6

## Ölüm Nedenine İlişkin Bulgular

	f	%
Nedeni belirtilmemiş	5	%45,4
Yaşlılık ve hastalanma	4	%36,3
Kaza	2	%18,1

Ölüm konulu resimli çocuk kitaplarında ölüm durumunun açıklanmasına ilişkin bulgular incelendiğinde kitapların %72,7'sinde ölen kişiyi tekrar göremeyeceği anlatılmaktadır. Kitapların %63,6'sında çocuğun ölen kişiyi anılarla yaşatabileceği anlatılmakta ve çocuk ölen kişinin nereye gittiğini sorgulamaktadır. Kitapların %45,4'ünde çocuğa ölen kişinin huzurlu olacağı anlatılmaktadır. Kitapların %36,3'ünde ölen kişi nesnelere (anarak) yaşatılmaya çalışılmaktadır. Kitapların %18,1'inde ölümü açıklarken soyut kelimeler kullanılmakta ve ölen kişinin yaşayan sevdiklerini iyi görmek istemesi anlatılmaktadır. Elde edilen bulgular Tablo 7'de yer almaktadır.

Tablo 7

## Ölüm Durumunun Açıklanmasına İlişkin Bulgular

	f	%
Çocuğun ölen kişiyi tekrar göremeyeceğinin anlatılması	8	%72,7
Çocuğun ölen kişiyi anılarla yaşatabileceğinin anlatılması	7	%63,6
Çocuğun ölen kişinin nereye gittiğini sorgulama	7	%63,6
Çocuğa ölen kişinin huzurlu olacağı anlatılması	5	%45,4
Ölen kişiyi nesnelere (anarak) yaşatmaya çalışma	4	%36,3
Ölümü açıklarken soyut kelimeler kullanma (içimizde yaşatmak, yitirmek vb.)	3	%18,1
Ölen kişinin yaşayan sevdiklerini iyi görmek istemesi	2	%18,1

Ölüm konulu resimli çocuk kitaplarında ölüm törenine ilişkin bulgular incelendiğinde kitapların %36,3'ünde ölen kişinin mezarı ziyaret edilmekte ve ardından ağıt yakılmaktadır. Kitapların %27,2'sinde ölen kişinin yakınları ziyarete gelmekte ve defin işlemlerine yer verilmektedir. Kitapların %9'unda ölen kişi sevdiği eşyalarla gömülmekte ve ölüm haberi insanlara duyurulmaktadır (TV, gazete vb.). Elde edilen bulgular Tablo 8'de yer almaktadır.

Tablo 8

## Ölüm Törenine İlişkin Bulgular

	f	%
Ölen kişinin mezarının ziyaret edilmesi	4	%36,3
Ölen kişinin ardından ağıt yakma	4	%36,3
Ölen kişinin yakınlarının ziyarete gelmesi	3	%27,2
Defin işlemleri	3	%27,2
Ölen kişinin sevdiği eşyalarla gömülmesi	1	%9
Ölüm haberinin insanlara duyurulması (TV, gazete vb.)	1	%9

### 3.4. Göç-Taşınma Konulu Resimli Çocuk Kitaplarının İçeriğine İlişkin Bulgular

Göç-taşınma konulu resimli çocuk kitaplarında göç-taşınma durumunun nedenlerine ilişkin bulgular incelendiğinde kitapların %36,3'ünde göçün-taşınmanın nedeni savaştır. Kitapların %18,1'inde göçün-taşınmanın nedeni belirtilmemiştir. Kitapların %18,1'inde göç-taşınma durumuna doğal yaşam ortamının bozulması neden olmaktadır. Kitapların %9'unda göçün-taşınmanın nedeni göçebe olma, komşuların rahatsız etmesi ve ebeveynlerin yeni işidir. Elde edilen bulgular Tablo 9'da yer almaktadır.

Tablo 9

## Göçün-Taşınmanın Nedenlerine İlişkin Bulgular

	f	%
Savaş	4	%36,3
Doğal yaşam ortamının bozuması	2	%18,1
Nedeni belirtilmemiş	2	%18,1
Göçebe olma	1	%9
Komşuların rahatsız etmesi	1	%9
Ebeveynin yeni işi	1	%9

Göç-taşınma konulu resimli çocuk kitaplarında göçün-taşınmanın etkilerine ilişkin bulgular incelendiğinde kitapların %100'ünde çocuğun yaşamında meydana gelen değişim vurgulanmaktadır. Kitapların %90,9'unda göç-taşınma durumunun çocuğa hissettirdiği olumsuz duygular (endişe, korku, üzüntü, öfke vb.) açıklanmıştır. Kitapların %54,4'ünde çocuk göç edilen yerde huzurlu olacağını umut etmektedir. Kitapların %45,4'ünde çocuk eski evini özlemekte ve göçün zorlu bir süre olduğu anlatılmaktadır. Kitapların %36,3'ünde çocuk farklılıkları nedeniyle soyutlanmakta ve savaştan dolayı insanlar güvenli ülkelere kaçmak istemektedir. Kitapların %18,1'inde yeni okul ortamına ve yeni arkadaşlara uyum problemi yaşanmakta ve göç aile bireyleri arasındaki bağı güçlendirmektedir. Kitapların %9'unda savaş sürecinde aile üyelerinden biri ölmekte, göç bireylerin performansı üstünde potansiyel göstermesine neden olmakta ve yeni eve taşınma sonrası mutlu olunmaktadır. Elde edilen bulgular Tablo 10'da yer almaktadır.

Tablo 10

## Göçün-Taşınmanın Etkilerine İlişkin Bulgular

	f	%
Çocuğun yaşamında meydana gelen değişimin vurgulanması	11	%100
Göç-taşınma durumunun çocuğa hissettirdiği olumsuz duyguları açıklama (endişe, korku, üzüntü, öfke vb..)	10	%90,9
Çocuğun göç edilen yerde huzurlu olacağını umut etmesi	6	%54,5
Çocuğun eski evini özlemesi	5	%45,4
Göçün zorlu bir süreç olduğunun anlatılması	5	%45,4
Çocuğun farklılıkları nedeniyle soyutlanması	4	%36,3
Savaştan dolayı insanların güvenli ülkelere kaçmak istemesi	4	%36,3
Yeni okul ortamına ve yeni arkadaşlara uyum problemleri yaşanması	2	%18,1
Göçün aile bireyleri arasındaki bağı güçlendirmesi	2	%18,1
Savaşta aile üyelerinden birinin ölmesi	1	%9
Göçün bireylerin performansı üstünde potansiyel göstermesine neden olması	1	%9
Yeni eve taşınma sonrası mutlu olunması	1	%9

### 3.5. Yeniden Evlenme-Evlat Edinme Konulu Çocuk Kitaplarının İçeriğine İlişkin Bulgular

Yeniden evlenme-evlat edinme konulu resimli çocuk kitaplarının içeriğine ilişkin bulgular incelendiğinde kitapların %66,6'sında sahipsiz bireyler evlat edinilmektedir. Kitapların %50'sinde çocuk üvey ebeveyni kabullenmektedir. Kitapların %33,3'ünde yeniden

evlenemeye yönelik karar aniden gerçekleşmekte ve üvey anne/baba çocuğa sakin ve sabırlı yaklaşmaktadır. Kitapların %16,6'sında üvey kardeşler birbirlerini sonradan sevmekte, çocuk üvey anneyi istememekte, anne çaresiz kaldığı için yeniden evlenmekte, çocuk sosyal ortamdan uzaklaşıp yalnız kalmak istemekte, çocuk kendini koruyacak karşı cins yabancılara ilgi duymakta, üvey anne çocuk ilişkisini düzeltmek için üçüncü kişi aracı olmakta, sahipsiz bireyler biyolojik ebeveynlerini bulmasına rağmen koruyucu ebeveynini çok sevmekte, evlat edinmede resmi prosedür anlatılmakta ve evlat edinilen çocuk mutlu olmaktadır. Elde edilen bulgular Tablo 11'de yer almaktadır.

Tablo 11

Yeniden Evlenme-Evlat Edinme Konulu Çocuk Kitaplarının İçeriğine İlişkin Bulgular

	f	%
Sahipsiz bireylerin evlat edinilmesi	4	%66,6
Çocuğun üvey ebeveyni kabullenmesi	3	%50
Yeniden evlenmeye yönelik kararın aniden gerçekleşmesi	2	%33,3
Üvey anne/babanın, çocuğa sakin ve sabırlı yaklaşması	2	%33,3
Üvey kardeşlerin başta birbirlerini sevmeyip sonradan sevmeleri	1	%16,6
Üvey anneyi rakip görmesi, istememesi ve tehdit etmesi	1	%16,6
Annenin çaresiz kaldığı için yeniden evlenmesi	1	%16,6
Çocuğun sosyal yaşamdan uzaklaşması, yalnız kalma isteği	1	%16,6
Çocuğun kendini koruyacak karşı cins yabancılara ilgi duyması	1	%16,6
Üvey anne çocuk ilişkisini düzeltmek için üçüncü kişinin aracı olması sorunu	1	%16,6
Sahipsiz bireylerin biyolojik ebeveynlerini bulmasına rağmen koruyucu ebeveynini çok sevmesi	1	%16,6
Evlat edinmede resmi prosedürü anlatma	1	%16,6
Evlat edinilen çocuğun mutlu olması	1	%16,6

#### 4. Tartışma ve Sonuç

Bu araştırmada 1993-2018 yılları arasında erken çocukluk dönemindeki çocuklar için basılan boşanma, ölüm, göç-taşınma ve yeniden evlenme-evlat edinme konulu ailede yaşanan değişimleri kapsayan 40 resimli çocuk kitabı incelenerek, kitapların içeriğinde çocuklara verilmek istenen bilgilerin ve alt mesajların alanyazına uygunluğu araştırılarak olumlu ve olumsuz özellikleri belirlenmiştir.

Boşanma konulu kitapların içeriği incelendiğinde araştırma kapsamındaki kitapların tamamında ailenin tek bir çocuğa sahip olduğu ve boşanma sonrasında çocuğun anne ile yaşadığına yer verilmiştir. Boşanma durumunda kardeş ilişkilerine ve baba ile yaşamaya yer veren kitapların olmaması eksiklik olarak görülmektedir. Laver ve Laver (1991) araştırmalarında boşanma sonucunda çocukların %80'inin anne ile yaşadığını belirtmektedirler. İncelenen kitapların %45,4'ünde ise, boşanma kararını her iki ebeveynin çocuğa beraber açıkladığı belirlenirken, çoğunluğunda ebeveynlerin boşanma kararını ayrı olarak çocuğa açıkladığı belirlenmiştir. Türkarslan' a (2007) göre çocuğa boşanma haberini



anne ve baba beraber anlatmalı ve çocuğun yaşına uygun bilgiler vererek, ona olan sevgilerini hissettirmelidirler.

Ölüm konulu kitapların içeriği incelendiğinde cenaze töreni ile ilgili kitaplarda verilen bilgilerin kültür ve dini inanca göre benzer ve farklı özellikler taşıdığı belirlenmiştir. Örneğin; Ulf Nilsson ve Anna-Clara Tidholm (2017) tarafından yazılan *Elveda Bay Muffin* adlı kitapta cenaze töreni, ölü farenin vücudunun kaskatı olması, farenin vücudunun bir mendil ile örtülmesi, farenin bir kutuya (tabuta) sevdiği eşyalarla birlikte konulması ve toprağa gömülmesi, insanların cenaze için mezara gelmesi ve flütle *Dünya Ne Güzel* adlı şarkının çalınması bilgilerine yer verilmiştir. Kitap Türkiye’de çoğunluğun sahip olduğu İslam dini ve Türk kültürü kapsamında yazılmadığı için cenaze töreni ile Türkiye’deki dini ve kültürel yapısıyla ilgili farklılıklar taşımaktadır. Zor bir konu olan ölümün çocuğa anlatılırken çocuğun yaşına ve kültürel yapısına uygun bilgiler verilmesi önemli, görülmektedir. Koytak’a (2008) göre çocukların ölüm algılarını inceleyen araştırmalar yeterli olmamasına rağmen kültürel ve dinsel uygulamaların çocukların ölüm algısında önemli bir rolü vardır. Göka’ya (2009) göre Türk-İslam kültüründe cenaze törenleri ve insanların bu törenlere katılmaları, ölen kişiye Kuran-ı Kerim okuma, cenaze evine ziyaretler de kültürel unsurlardandır. Türk Psikologlar Derneği çocukların cenaze törenine katılmalarının faydalı olduğunu belirtmektedir. Ancak çocuk katılmak istemiyorsa kesinlikle baskı yapılmamalıdır. Tümçü’ye (2013) göre çocuklar aile ve yakın çevresi aracılığıyla ölüm hakkında kendi yaşı nedeniyle anlayabildiği düzeyde kültürüne ve dinine göre çeşitli bilgiler edinmektedir.

Göç-taşınma konulu kitapların içeriği incelendiğinde yaşanan bu eylemin nedenleri; savaş, göçebe olma, komşuların rahatsız etmesi ve ebeveynin yeni işi olarak belirtilmiştir. Bazı kitaplarda ise, göç-taşınma nedeni belirtilmemiştir. Göç-taşınma nedenlerinden bazılarının zorunlu bazılarının ise isteğe bağlı olduğu görülmektedir. Zorunlu göçe neden olan savaşların ele alındığı kitaplarda göç sürecinde yeni yerde huzurlu bir yaşamı umut etme durumu, göç edildikten sonra göç edilen yeni yerde de devam etmektedir. Kitaplar aracılığıyla çocukların özdeşim kurarak kendi problem durumlarını çözmelerine yardım etmeyi amaçlayan savaş konulu bu kitaplarda umut etme durumunun bir belirsizlik olarak çocukların karşısına çıkması ve kitapların bu şekilde son bulması önemli bir eksiklik olarak görülmektedir. Erkan ve Erdoğan’ya (2006) göre zorunlu göçte bireyler gerçek yaşam alanlarını terk etmek zorunda olduğu için ve bireyin iradesi dışında olan bir durum olması nedeniyle etkileri isteğe bağlı göçe kıyasla daha farklı olmakta ve bireylerin yaşamını sosyo-psikolojik olarak etkilemektedir. Bu nedenle göç-taşınma içeriğine sahip kitapların olumlu ve gerçekçi bir son ile bitmesi çocuklar için daha faydalı olmaktadır.

Yeniden evlenme-evlat edinme konulu kitapların içeriği incelendiğinde kitapların %40’ında yeniden evlenmeye yönelik kararın aniden gerçekleşmesi durumu belirlenmiştir. Çocuğun hayatında büyük bir değişim yaratacak bir kararın aniden çocuğa söylenmesinin doğru olmadığı düşünülmektedir. Kitapların %16,6’sında anne çaresiz kaldığı için evlenmektedir. Arpacı ve Tokyürek (2012) *Boşanmış bireylerin yeniden evlilik konusundaki görüşlerinin incelenmesi* isimli araştırmalarında günümüzde yeniden evlenen kadınların yaşamlarını güvence altına

almak için yeniden evlenme kararı aldıkları sonucuna ulaşmışlardır. Kadının çaresiz kaldığı için evlenmesi kadını güçsüz, sorunlarla mücadele edemiyor gösterirken erkeğin daha üstün olduğunu düşündürmektedir. Bu durum toplumsal cinsiyet yönünden kadınların aleyhine ciddi sorunlar içerdiğini ortaya koymaktadır.

Sonuç olarak; araştırma kapsamında ailede yaşanan değişimleri kapsayan çocuk kitaplarının içeriği incelendiğinde boşanma konusunda yazılan tüm kitapların benzer olduğu ve kardeşi olan, babayla yaşayan çocukların özdeşim kurabilmelerini sağlayacak hiçbir kitap olmadığı belirlenmiştir. Ölüm içeriğine sahip kitapların büyük bir oranda dini-kültürel yönden farklılıklar ve eksiklikler içerdiği belirlenmiştir. Göç-taşınma konulu kitaplardan savaş konusunu kapsayan kitapların değişen yaşam yerinde mutluluğu vurgulamaması nedeniyle sorunlar barındırdığı düşünülmektedir. Yeniden evlenme-evlat edinme konulu kitapların toplumsal cinsiyet yönünden sorunlar içerdiği sonucuna ulaşılmıştır. İncelenen kitapların çoğunun konuyu çocuklara pozitif bir şekilde anlatma yönünden yeterli olmadığı düşünülmektedir. Konu kategorilerine göre kitaplar incelendiğinde aynı kategoride yer alan kitapların içerik olarak benzer şekilde anlatıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu bilgiler doğrultusunda ailede yaşanan değişimleri kapsayan resimli çocuk kitaplarının nicelik ve nitelik yönünden yetersiz olduğu düşünülmektedir.

Bu sonuçlara göre öneriler şöyle sıralanmaktadır;

- Ailede yaşanan değişimleri kapsayan kitaplarda yaş önerisi bulunabilir.
- Ailede yaşanan değişimleri kapsayan resimli çocuk kitapları ülkemiz kültürünü yansıtan ve Türkçe anadilinde yazılması önerilebilir.
- Araştırma kapsamında incelenen boşanma konulu resimli çocuk kitaplarında, çocuğun anne ile yaşadığı görülmüştür. Bu durum alanyazında incelendiğinde doğru olmasına rağmen, boşanma sonucu baba ile yaşayan çocuklar da düşünülerek yazarlara ve yayınevlerine boşanma durumunu baba ve çocuğun beraber yaşamasını anlatan kitaplar da hazırlanması önerilebilir.
- Yeniden evlenme-evlat edinme konusunda çok az sayıda kitap bulunmakta ve bu kitaplar çeşitli sorunlar barındırmaktadır. Bu nedenle üvey ebeveynle yaşama problemi olan çocuklara çocuk edebiyatı aracılığı ile destek olabilmek için bu konuyla ilgili çocuk gelişimi, psikoloji alanında yetkinliği olan yazarlar tarafından yeni kitaplar hazırlanması önerilebilir.
- Ailede yaşanan boşanma, ölüm, göç-taşınma ve yeniden evlenme-evlat edinme durumlarının her birinin temelinde değişim kavramı yer aldığı için soyut olan değişim kavramını somutlaştırarak, resimli çocuk kitaplarının hazırlanması yazarlara ve yayınevlerine önerilebilir.

## Kaynakça

- Akıntürk, T. (1996). *Aile hukuku*. Ankara: Hukuk Fakültesi Yayınları.
- Arpacı, F., Tokyürek, Ş. (2012). Boşanmış bireylerin yeniden evlilik konusundaki görüşlerinin incelenmesi. *Akademik Bakış Dergisi*, (31).
- Bildik, T. (2013). Ölüm, kayıp, yas ve patolojik yas. *Ege Tıp Dergisi*, 52 (4).
- Demircan, C. (2006). *Tübitak çocuk kitaplığı dizisindeki kitapların dış yapısal ve içyapısal olarak incelenmesi*. Mersin Üniversitesi Fakültesi Dergisi, 2, 12-27.
- Ercan, R. (2015). Ailede değişimin sonuçlarının çocuk sağlığına etkisi. *International Journal of Social Science*, 36, 299-308.
- Erkan, R., Erdoğdu, Y. (2006). Göç ve çocuk suçluluğu. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 9 (9).
- Göka, E. (2009). *Ölme: ölümün ve geride kalanların psikolojisi*. İstanbul: Timaş Yayınları.
- Güzelyurt, T. (2017). *48-66 aylık çocukların gelişimine uygun çocuk kitabı kriterlerinin belirlenmesinde delphi tekniği uygulaması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Bahçeşehir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Kiefer, B. Z., Hepler, S. I., Hickman, J., & Huck, C. S. (2007). *Charlotte Huck's children's literature*. ABD: McGraw-Hill Companies.
- Koç, Z. (2016). *Masal kitaplarının 5-6 yaş grubu okul öncesi çocuklarının gelişimi üzerindeki olumlu ve olumsuz etkileri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Koytak, N. S. (2008). *7-11 yaş grubundaki çocuklarda ölüm kavramı ve ölüm kaygısının araştırılması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Laver, R. H., Laver, J. C. (1991). *Marriage and family the quest for intimacy*. Washington DC.: Brown Publishers.
- Miles, M. B., Huberman, M. (1994). *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook*, Thousand Oaks, CA: Sage.
- Özkan, Ö. (2013). Aile eğitimi ve okul öncesinde aile katılımı. Y. Aktaş Arnas (Ed.), *Aile ile ilgili temel kavramlar ve tarihsel süreçte çocuğun eğitiminde aile içinde* (s.11-19). Adana: Vize Yayıncılık.
- Sayın, Ö. (1990). *Aile sosyolojisi*. İzmir: Ege Üniversitesi Basımevi.
- Tümlü, C. (2013). *5-12 yaş aralığındaki çocukların ölüm algısını ifade biçimlerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. İnönü Üniversitesi, Malatya,
- Türkarıslan, N. (2007). Boşanmanın çocuklar üzerine olumsuz etkileri ve bunlarla baş etme yolları. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 11(11).
- Türk Psikologlar Derneği. *Çocuklarda yas anne baba el kitabı*. Erişim: 20.01.2018 <https://www.psikolog.org.tr/doc/cocuklarda-yas.pdf>
- Uluocak, G. P. (2010). İç göç yaşamış ve yaşamamış çocukların okulda uyumu. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (26).

Ural, S. (2015). Çocuk edebiyatı. M. Gönen (Ed.), *Okul öncesi çocuk kitaplarının tanımı içinde* (s.33- 55). Ankara: Eğiten Kitap.

Yıldırım, A., Şimşek H. (2003). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yörükoğlu, A. (2013). *Çocuk ruh sağlığı*. İstanbul: Özgür Yayınları.

## İncelen Dokümanların Kaynakçası

Alpöge, G. (1993). *Dedemi özliyorum*. Ankara: Kök Yayıncılık

Bansch, H., Janisch, H. (2016). *Komşu teyze*, (D. Tunç, Çev.) İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

Barnabé, J. (2009). *Selin taşınıyor* (H. Gökhan, Çev.) İstanbul: Remzi Kitabevi.

Barroux. (2017). *Hoş geldiniz*, (O. Aydın, Çev.) İstanbul: Redhouse Kidz Yayınları.

Ceylan, S., Aksoy, S. K., (2008). *Noktacık*. İstanbul: Tudem.

Chien, Y. (2015). *Ayça'nın yeni evi* (Ç. Kaplanağı, Çev.) İstanbul: YKY.

Civardi, A., Stephen Cartwrigth, S. (2018). *Yeni evde*, (M. Karadağ, Çev.) Ankara: Tübitak Yayınları.

Davies, B. (2017). *Dedemin adası* (O. Aydın, Çev.) İstanbul: Redhouse Kidz,

Erlbruch, W. (2009). *Ördek, ölüm ve lale*, (B. Siber, Çev.) İstanbul: İletişim Yayınları.

Gaarder, J. (2016). *Mercan ile Alican*, (A. Erbaydar, Çev.) İstanbul: Pan Yayıncılık.

Göknül, C. (2011). *Babasının başka evi var*. İstanbul: Can Çocuk.

Gannon, F. (2014). *Eve yolculuk*, (E. Serdaroğlu Daş, Çev.) Ankara: Pötikare Yayıncılık

Güner, O. (2013). *Çocuklardan boşanılmaz*. Ankara: Efil.

Hest, P. V. (2016). *Annem her yerde* (Ö. Akdik İşli, Çev.) İstanbul: Gergedan Yayınları.

Hest P. V. (2017). *Evinden uzakta (mülteci)*, (Ö. Akdik İşli, Çev.) İstanbul: Gergedan Yayınları.

Keskingöz, S., Erol, N. (2016). *Uğurböceği kapınızı çalarsa*. Ankara: Tübitak Yayınları.

Khalatbarce, F. (2013). *Mutluluk* (E. Gürsel, Çev.) Ankara: Eğiten.

Lamblin, C. (2015). *Zeytin annesiyle babası ayrılışın istemiyor*. İzmir: Uçanbalık Yayınları.

Levey, E. (2017). *Tombul tavuk* (S. Özkan, Çev.) İstanbul: Beta Kids.

Levey, E. (2017). *Tombul tavuk eve dönüş* (S. Özkan, Çev.) İstanbul: Beta Kids.

Lind, A. (2011). *Biliam ve ben düşünürken* (A. Arda, Çev.) İstanbul: Dinazor Çocuk.

Luciani, B., Tharlet, E. (2010). *Bay porsuk ile bayan tilki* (B. Durukan, Çev.) İzmir: Tudem Yayınları.

Mallinos, J. M. (2008). *Annemle babam arkadaş olduklarını unutunca* (E. Deliorman, Çev.) İstanbul: Redhouse Kidz Yayınları.

Mallinos, J. M. (2008) *Hatırlıyorum*. İstanbul: Redhouse Kidz Yayınları.

Menase, D. (2014). *Annemle babam boşanıyor* (Z. Öztürk, Çev.) İstanbul: Çitlembik Yayınları.

Merino, G. (2015). *Suyu sevmeyen krokodil* (M. Hendek, Çev.) İstanbul: Pearson Yayınları.

- Meritxell Marti, M., Deu Prats J., Camara, S. (2008). *Büyük babam nasıl biriydi?*, (F. Yurdözü). İstanbul: Altın Kitaplar.
- Mizuno, M., Okçu, S. T., Helmes, V. (2017). *Kayıktaki çocuk* (S., T. Okçu, Çev.) İstanbul: Timaş Yayınları.
- Nilsson, U., Tidholm, A. N. (2017). *Elveda bay muffin* (A. Arda, Çev.) İstanbul: Can Çocuk.
- Oy, A. (2011). *Babam taşınıyor*. İstanbul: Mandolin Yayınları.
- Qrbeck, C. (2017). *Başka bir yerde yaşasaydım*, (A. Düzakın, Çev.) İstanbul: ABM Yayınevi.
- Randerath, J., Sönnichsen, I. (2014). *Fips olanları anlamıyor* (A. Tuncel Rollenhagen, Çev.) İstanbul: Gergedan Yayınları.
- Rossi, R. (2007). *Paki annemle babamın boşanmasından korkmuyorum* (R. Gürtuna, Çev.) İstanbul: Büyülü Fener Yayınları.
- Ruurs, M., Badr. N.A. (2017). *Taştan adımlar bir mülteci ailenin yolculuğu* (S, Öge, Çev.) İstanbul: Nesin Yayınları.
- Sanna, F. (2016). *Yolculuk* (Z. Sevde, Çev.) İstanbul: Taze Kitap.
- Sauermann, M. (2016). *Ufaklık ve canavar* (Ü. Mutlu, Çev.) İzmir: Uçanbalık Yayınları.
- Semerci, B. (2012). *Annem ve babam ayrılıyor*. İstanbul: Yeşil Dinazor.
- Ural, S. (2011). *Ayrı evler*. Ankara: Um-ag Vakfı.
- Yeoman, J. (2017). *Ayının kış evi*, (B. DüNDAR, Çev.) İstanbul: Hep Kitap.
- Weninger, B. (2017). *Fati Teyze'nin yıldızı*, (F. Oral, Çev.) İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

## Extended Summary

### 1. Introduction

The family is a social environment where care and support are provided to ensure that the individual continues his/her life from the moment he or she comes to the world. In all periods from prehistoric times to this day, being a family has been very important for the mankind. Along with the changing times and conditions, the concept of the family continues its existence as a social structure that is constantly changing. Changes in family life have affected all family members, especially children (Sayın, 1990).

The changes that have taken place in the family have been caused by external or internal sources. External sources comprise; social, economic, political and cultural factors. Internal sources comprise situations that happen in inner structure of a family such as marriage, birth, illness, migrations, death and divorce (Özkan, 2013). Many of these changes that a child is going through are difficult to understand for the child. In illustrated children's books, which are written for early childhood, family changes such as divorce, death and migration have been grouped under the titles "books that are challenging" or "negative issues" (Ural, 2015).

It is stated that the inclusion of changes of critical situations that children may encounter in early childhood such as death, birth, divorce, step parents in children's books may play an active role in the child's ability of overcoming crisis situations (Güzelyurt, 2017). Demircan (2006) has stated that a large proportion of the children's books published in Turkey are not appropriate for children's development in terms of internal and external structure measures. In this direction, writers should build their works based on the child's reality and the development (Kiefer, Hepler and Hickman, 2007).

In this research, it was aimed to determine how the concepts of divorce, death, migration, and remarriage-adoption; which are family changes, are handled in children's literature works that are written for early childhood and it was aimed to determine the harmonious and incompatible aspects of the works. The concepts studied in this research are thought to contribute to the children's literature works which will be prepared about these concepts in the future. The answer to the following question was sought in this research.

1. What is the suitability of illustrated children's books, which contain family changes, to the literature?

### 2. Method

A descriptive model has been used in this study to illustrate the concepts of divorce, death, migration-relocation, and remarriage-adoption in illustrated children's books that address changes in family life. The study group of the research constitutes "40 illustrated children's books" determined by sampling method. The research was limited to the illustrated children's books, which the researchers could reach and whose printing continue. In the scope of the research, it was tried to reach to the whole universe. Qualitative research method was used in



the collection, analysis and interpretation of data. A document review was conducted to collect the data. The obtained data was analyzed by content analysis technique.

### 3. Findings, Discussion and Results

When the contents of the books on divorce are examined, it is stated that in all the books covered in the research, the family has a single child and that the child lives with the mother after the divorce. In the case of divorce, it is seen as a deficiency that there are no books that have sibling relations and life with father. In 45.4% of the books examined, it was determined that while the decision of divorce was explained by both parents to the child, in the majority of cases, parents declared the divorce decision separately to the child. The mother and the father together should share the news about the divorce with the child and should give the appropriate information, depending on the child's age, and make their love felt by the child.

When the contents of the books on death were examined, it was determined that information about funerals given in the books have similar and different characteristics according to culture and religious belief. For example; A funeral ceremony by Ulf Nilsson and Anna-Clara Tidholm (2017) in a book called *Goodbye Mr. Muffin* gives information about that the body of the dead mouse is stiff, the body of the mouse is covered with a handkerchief, the mouse is placed in a box with its favorite objects and buried in the ground, people came to funeral and the *World is so Beautiful* was played with flute. As the book wasn't written in the scope of Islam, which the majority of the population in Turkey believes, and in the scope of Turkish culture; funeral carries differences regarding the religious and cultural structure of Turkey. It is important to give information appropriate to the child's age and his/her cultural structure when describing a difficult subject like death.

When the contents of the books about migration-moving are examined, the reasons for this action are stated as; war, being nomadic, disturbing neighbors, and parent's new job. In some books, the reason for migration-moving is not mentioned. Some of the reasons for migration-moving seem to be compulsory and some voluntary. In the books about the wars leading to the forced migration, the hope of a peaceful life in the new place in the process of migration continues in the new place of immigration. In these war books, which aim to help children to solve their own problems by identification through books, it is seen as an important lacking that hope comes to the children as an ambiguity and that books end in this way. Due to the fact that forced migration requires individuals to leave their real habitat, and because it is a situation outside the will of the individual, the effects are different compared to the desire of choice, and this socio-psychologically affects the lives of individuals. For this reason, finishing the books about migration-moving with a positive and realistic end is more beneficial for children.

When the content of the books on remarriage-adoption is examined, it has been seen that in 40% of the books, the decision to remarry has been adopted suddenly. It is thought that it is not right to say a decision, which will make a big change in the child's life, suddenly. In 16.6%



of the books, the mother gets married because she is desperate. This suggests that this includes serious problems for women in terms of gender issues.

As a result; when, in the scope of the research, the content of the children's books covering the changes in the family is examined, it is determined that all the books about the divorce are similar and that there is no book which can enable identification for the children, who have siblings and who live with their father. It has been determined that books with the content of death contain differences and shortcomings in terms of a religious-cultural point of view. It is thought that the books about war have problems because of not emphasizing happiness in the changing place of life. The books about remarriage-adoption have been determined to contain problems against women in terms of gender. Most of the books examined are thought to be inadequate to describe the subject to children positively. In accordance with this information, it is thought that the illustrated children's books covering changes in the family are inadequate in terms of quantity and quality.

**Araştırma Makalesi: Güzelyurt, T. ve Özkan, Ö. (2018). Ailede yaşanan değişimler: Çocuk kitaplarına yönelik bir inceleme. *Çocuk, Edebiyat ve Dil Eğitimi Dergisi*, 1 (1), 1-19.**



---

**Journal of Child, Literature and Language Education – JCLLE**

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

Received date: 31.07.2018

Accept date: 15.10.2018

---

## **The Assessment of Allocated Examination Time to Measure Writing Skills According to the Opinions of the Teachers\***


**Bilal Ferhat KARADAĞ\*\***

**Abstract.** The study was designed in order to evaluate the extent to which answers of students to the question and questions prepared to measure writing skills in Turkish language examinations in which the comprehension, narration and linguistic skills of the middle school were tried to be measured according to the teacher's opinions within the specified time. The study was a phenomenological research and eleven teacher candidates who was chosen on the basis of easily accessible case sample which is one of the purposeful sampling methods composed the study group. Standardized open-ended interview form was used as data collection tool. The obtained data were analyzed using descriptive analysis content and analysis. At the end of the research, most of the teachers interviewed indicated that it was not possible for the students to understand and interpret the questions of the exam in a class hour; therefore writing skills could not be measured enough in single examination method.

**Keywords:** Writing skills, measurement, examination time, phenomenology.

---

\* This study is an improved version presented as an oral statement in the 8<sup>th</sup> International Turkish Language Teaching Conference, which titled “*The Assessment of Allocated Examination Time to Measure Writing Skills According to the Opinions of the Teachers*”.

\*\*  Erzincan Binali Yıldırım University, Faculty of Education, Turkish Education, Erzincan, Turkey, ferhatkaradag58@gmail.com

## Yazma Becerisini Ölçmek İçin Ayrılan Sınav Süresinin Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi\*


Bilal Ferhat KARADAĞ\*\*

**Öz.** Çalışma ortaokulda anlama, anlatma ve dil bilgisi becerilerinin tamamının ölçülmeye çalışıldığı Türkçe sınavlarında, yazma becerisini ölçmeye yönelik hazırlanan soru ve sorulara öğrencilerin belirlenen süre içinde ne ölçüde cevap verebildiklerini öğretmen görüşlerine göre değerlendirmek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Çalışmada, nitel araştırma yöntemi çerçevesinde fenomenolojik desen tercih edilmiştir. Amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örneklemesine göre ulaşılan on bir öğretmen adayı çalışma grubunu oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Elde edilen verilerin analizi içerik analiziyle gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın sonunda görüşme yapılan öğretmenlerin çoğu, bir ders saatinde öğrencinin sınav sorularını anlayıp yorumlayarak ifade etmesinin mümkün olmadığını ifade etmişlerdir. Bu nedenle tek sınav uygulamasında yazma becerisinin yeterince ölçülemediği görüşünü belirtmişlerdir.

**Anahtar kelimeler:** Yazma becerisi, ölçme, sınav süresi, fenomenolojik.

---

\* Bu çalışma, 8. Uluslararası Türkçenin Eğitimi Öğretimi Kurultayı'nda sunulan "Yazma Becerisini Ölçmek İçin Ayrılan Sınav Süresinin Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi" isimli sözlü bildirinin geliştirilmiş halidir.

\*\*  Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi, Erzincan, Türkiye, ferhatkaradag58@gmail.com

## 1. Giriş

Dört temel dil becerisinden biri olan yazma, zaman içinde daktilo ile yazma, klavye ile yazma, dokunarak yazma şeklinde biçim değiştirse de günümüzde hâlâ önemini korumaktadır. Çünkü "bireyler herhangi bir olay ya da durumla ilgili olarak duygu, düşünce, izlenim ve hayallerini yazı aracılığı ile ortaya" (Göçer, 2011, s. 72) koymaktadırlar. Yani yazma, kişinin kendini sözel olmayan bir şekilde ifade etmesine imkân tanımakta ve diğer dil becerilerini de geliştirmesine yardımcı olmaktadır. Nunan (2003) yazmayı, düşünce ve fikirlerin ortaya çıkarılıp bunların güzel bir şekilde nasıl ifade edileceğinin belirlenmesi ve bu düşüncelerin cümleler ve paragraflar aracılığıyla okuyucuya iletilmesi şeklinde tanımlamıştır. "Yazma, dil becerilerinin yanında zihinsel süreçlerle iç içe olması nedeniyle çok sayıda becerinin gelişimine katkı sağlamaktadır. Yazma, özellikle öğrencilerin düşüncelerini genişletme, bilgilerini düzenleme, dili kullanma, bilgi birikimlerini zenginleştirme ve zihinsel sözcüklerini geliştirmelerine yardım etmektedir" (Güneş, 2014, s. 159). Zaten yapısı itibariyle yazma, Türkçe dersinin de temel taşlarından birini oluşturmakta ve bu derste geliştirilmesi gereken bir beceri olarak görülmektedir.

Taylor (1981), daha önceki çeşitli çalışmalarından hareketle, yazma öğretimi gerçekleştirilirken ortaya çıkan şu üç problemi vurgulamaktadır:

1. Öğrencilere yazı işi öğretilirken bunu bir keşfetme süreci olarak değil de bütünüyle plan ve taslak olarak öğretmeye çalışmak.
2. Yazılmış bir metnin gözden geçirilmesi sürecini mekanik bir iş olarak öğretmek aslında bunun yazıyı güçlü kılma süreci olduğunu gözden kaçırmak.
3. Öğrencilere kendi fikirlerini önceden belirlenmiş olan modellere uygulamayı öğretmek, düzenleme işinin belirli düşünce ve anlamın dışında kendiliğinden gelişebileceğinden bahsetmemek.

Bahsi geçen bu problemler öğrencilerin yaratıcılık ve üretkenliğini sınırlandırmakta ve tekdüze olarak nitelendirilebilecek yazıların oluşmasına neden olmaktadır. Oysa öğretim işinden sorumlu olan öğretmenler, yazma becerisini öğrencilerine kazandırabilmek için kuramsal bilgilerin aktarımını yaptıktan sonra farklı eğitim gereçleriyle öğrenme ortamlarını hazırlamalı ve çeşitli yöntem-teknipler aracılığıyla öğrencilerin kayda değer yazılar oluşturmalarını sağlamalıdır. Böylelikle öğrencilerin yaratıcılığına vurulan ketler önlenebilmekte ve daha yaratıcı ve estetik yazılar oluşturabilmektedirler. Çünkü yaratıcılık Foster'ın (2005) da belirttiği üzere kişilerde ortaya çıkmayı bekleyen potansiyel bir gerçekler bütünüdür. Fikirler yalnızca zeki bireylerde saklı gizemli birer ürün değil; aksine normal insanların bildikleri şeyleri yeni bir oluşumda bir araya getirerek sergiledikleri yaratıcılık göstergesidir. Bu yaratıcılık sayesinde kişilerin oluşturdukları yazıların niteliği artabilmektedir. Dolayısıyla Türkçe derslerinde öğretmenlerin bu problemlere dikkat etmesi gerekmekte ve öğrenme ortamlarında farklı stratejiler geliştirmesi önem arz etmektedir.

“Yazma becerisi, ilköğretim (ortaokul) Türkçe dersinin temel öğrenme alanlarından birini oluşturmaktadır. Öğrencilerin yazma becerisi geliştirilerek bu alanda uzmanlaşmaları hedeflenir. Bu uzmanlık öğrencinin her türlü yazıyı yazmasını beklemekten ziyade aktarma ihtiyacını yazılı olarak gidermenin mantığını kavratmaya yöneliktir” (Karadağ ve Maden, 2013, s. 271). Yani öğrencilerin duygu, düşünce ve tasarımlarını yetkin bir biçimde anlatabilmeleri amaçlanmaktadır. Böylelikle öğrenciler hem okul hayatlarında hem de günlük yaşantılarında isteklerini açık bir şekilde yazılı olarak dile getirebilirler. Zaten Karatay’a (2011, s. 1031) göre de öğrencilerin “kendilerini yazılı olarak anlatabilmenin, yazı yazmanın herkeste var olmayan sadece bazı kişilere özgü bir yetenek olmadığına; yazma deneyimleri, çalışmaları ile geliştirilebilen bir beceri olduğuna inanmaları sağlanmalıdır”. Böylece öğrencilerde var olabilecek kaygıların ve yazma ediminin sonucunda ortaya çıkan ürün olan metnin yetersiz olmasının önüne geçilebilmektedir. Eğer yazma kaygısının önüne geçilemezse kişiler, Tiryaki’nin (2012: s. 16) de belirttiği üzere “yazma sürecinden ve olumsuz yönde değerlendirilecekleri düşüncesiyle yazdıklarının değerlendirilmesinden korkmaktadırlar. Bu yüzden yazmaktan kaçarlar, ayrıca yazmak zorunda kaldıklarında kendilerini yıpranmış olarak hissederler.” Bu durum ise Türkçenin eğitimi ve öğretiminde yazma becerisi açısından istenmeyen bir sonuç olarak değerlendirilmektedir.

Günlük hayattaki önemi ortada olan yazma becerisi haliyle Türkçe dersi sınavlarının da ayrılmaz bir parçasıdır. “Türkçe dersinde yapılan yazılı sınavlarda yer verilmesi gereken sorular üç ana kategoriden oluşmaktadır. Bunlardan birisi, öğrencilerin bir konu hakkında duygu, düşünce, hayal, tasarı ya da izlenimlerini anlatmalarına ortam hazırlayan kompozisyon (yazı oluşturma) sorusudur” (Göçer, 2009, s. 401). Kompozisyon (Yazı oluşturma) sorusuyla öğrencilerden bünyelerinde buldukları duygu ve düşünce gibi ayrı ayrı parçaları bir araya getirerek anlamlı ve etkili bir bütün oluşturmaları beklenmektedir. Böylelikle hem kendilerini ifade edebilme hem de parçadan bütüne gidebilme becerileri gelişebilmektedir. Göğüş’e (1978) göre kompozisyon (yazı oluşturma) (akt. Yılmaz, 2012, s. 325), düşünceyi, duyguyu, olayı yazı ile anlatmayı ifade etmektedir. Yani kompozisyon (yazı oluşturma) “düşünce gücüne sahip olanların görüş, fikir ve duygularıyla gözlem, deney ve tecrübelerini seçilen konuyla ilgisi ölçüsünde plânlayıp, dilin kurallarına uygun olarak yazması, anlatması şeklinde tanımlanabilir” (Güner, 2004, s. 225). Tanımlardan anlaşılacağı ve Ağca’nın (1999: 110-112) da belirttiği üzere şu ana unsurların yazı oluşturmada önemli olduğu görülmektedir:

1. Düşünme gücü.
2. Görüş-fikir üretme gücü.
3. Duygu zenginliği.
4. Gözlem, deney ve tecrübeler.
5. Plânlama.

Öğrencinin düşüncelerini kendi dünyasında sıralayarak ve sınıflandırarak bir taslak oluşturmasını, bu işlemi de imla ve yazım kurallarına dikkat ederek kâğıda dökmesini gerekli kıldığı için yazı oluşturma (kompozisyon) süreci karmaşık bir uğraştır. Bahsi geçen 'düşünme gücü, görüş-fikir üretme gücü, duygu zenginliği, gözlem, deney ve tecrübeler ile planlama' unsurlarının tam anlamıyla gerçekleşmesi durumunda öğrencinin rahat bir şekilde yazı oluşturabileceği düşünülmektedir. Bununla beraber yazı oluşturma sürecinde etkili ve verimli ürünler ortaya çıkarabilmek için dikkat edilmesi gereken aşamalar da vardır. Bu aşamalar sırasıyla öğrencileri yazmaya hazırlama ile yazma sonrası ortaya çıkarılan ürünlerin değerlendirilmesidir. "Yazma öncesi öğrencileri yazıya hazırlama ve yazma sonrası yapılan çalışmalarla ilgili geribildirimde bulunma öğretmenlerin ihmal etmemesi gereken etkinliklerdir" (Göçer, 2011, s. 74). Çünkü öğrencilerden ilk olarak bir ön hazırlık yapmadan ve gerekli zihinsel süreçleri tasarlamadan ürün ortaya çıkarmasını beklemek istenilen sonuçlara ulaşma konusunda katkı sağlamayacaktır. İkinci olarak ise ortaya çıkarılan ürünün değerlendirmesini yapmamak ve geri bildirimlerde bulunmamak öğrencinin daha sonraki süreçte oluşturacağı yazılara katkı sağlamayacaktır. Temizkan'ın (2008, s. 50) da belirttiği gibi "Öğrenciler kendilerinden beklenen bir şeyi ürettikleri zaman takdir edilmek isterler. Ancak üzerinde düzeltme ve değerlendirme yapılmayan yazılar, bu durumun ortaya çıkmasını engeller. Öğrenci yazdığı yazının neresinde hata yaptığını görmeli ve bunun doğru biçimlerini de öğrenmelidir". Bu değerlendirme sonucunda da sonuç ne olursa olsun öğrencilerin yazmaya karşı olan heveslerinin kırılmaması ve bir sonraki etkinlik için motive edilmesi gerekmektedir. Eğer bu şekilde hareket edilmez ve okullarda öğrencinin oluşturduğu yazının nasıl yazıldığından ziyade yazım ve noktalama hatalarına dikkat edilirse öğrenciler yazma becerilerini geliştiremezler (Dodson, 1997). Dolayısıyla hem eğitim ortamında hem de gündelik yaşamın içinde önemli bir yer teşkil eden yazma eyleminin beceriye dönüştürülmesinde öğretmenlere, özellikle de Türkçe öğretmenlerine önemli görevler düşmektedir.

"Öğretmenler, dersine girdikleri öğrenci sayısının fazla olması dolayısıyla her öğrenciyle ve öğrencilerin her sorunuyla ilgilenemeyeceklerini gerekçe göstermemelidir" (Coşkun, 2007, s. 53-54). Öğrencilerin kaliteli bir yazı oluşturmaları isteniyorsa onlarla ilgilenilmesi ve yönlendirilmesi gerekmektedir. Bu sayede zihinlerinde tasarladıklarını somut bir ürüne dönüştürebileceklerdir. Çünkü yazı yazmak kişinin duygu ve düşüncelerini kâğıda aktarması demektir. Dolayısıyla böyle bir etkinlik için kişinin kendisini rahat, kısıtlanmamış hissetmesi ve ona yol gösterecek bir rehber ihtiyacı vardır. Çünkü güzel yazı oluşturabilmek için yazmanın yöntemlerini ve kurallarını bilerek yazı konusunda denemeler yoluyla elde edilebilmektedir (Shaw, 2000). Oysa uygulanmakta olan Türkçe dersi sınavlarında öğrencilerden bir ders saati içerisinde birçok şey beklenmekte ve bu kısıtlı sürede de güzel bir yazı oluşturmaları istenmektedir. Bu durum da öğrencilerde süre sıkıntısı oluşturmakta ve tasarlayacağı yazının ne ölçüde kaliteli olacağını düşündürmektedir. "Yazmak, bir ihtiyaçtır ve konuşma gibi hayatın ayrılmaz bir parçası hâline gelmiştir. Bu yüzden doğru ve amacına uygun yazılı anlatım becerisi kazanmanın önündeki engeller aşılabilmelidir" (Bağcı, 2010: s.

50). Alanyazına bakıldığında bu husus üzerinde duran herhangi bir çalışmanın daha önceden gerçekleştirilmediği görülmektedir. Yani öğrencilerin Türkçe dersi sınavında yazma becerisine ilişkin sorulan soruları nitelikli bir şekilde cevaplayıp cevaplayamadıkları ve bu cevapların kalitesi ve işlevselliği hakkında fikir sunan bir araştırma bulunmamaktadır. Bu çalışmayı diğer çalışmalardan farklı kılan özelliği de işte bu yazı çalışmaları için verilen sürenin yeterliliğini ve öğrencilerin oluşturdukları yazıların niteliğini öğretmen görüşlerine göre belirleme çabasıdır. Öğretmenlerden alınacak görüşlerle yazma becerisinin ölçülmesi için ayrılan sınav süresinin yeterliliği ve öğrencilerin oluşturduğu yazıların niteliği hakkında bir portre ortaya konulabilecektir. Böylelikle Türkçe dersi öğretmenlerinin sınavlarını gerçekleştirirken nelere dikkat etmeleri gerektiği konusunda bazı fikirler sunulabilecektir. Çalışmanın alana katkısının bu yönde olduğu düşünülmektedir.

Bu amaçla çalışmada, Türkçe dersi sınavlarında yazma becerisine ilişkin sorulan soruları, belirlenen süre içinde öğrencilerin ne ölçüde cevaplayabildiklerini ve bu yazıların niteliğini öğretmen görüşleri açısından değerlendirmek amaçlanmıştır. Bu bağlamda kırk dakikalık Türkçe dersi sınavında yazma becerisine yönelik soruların öğretmenler tarafından nasıl değerlendirildiği sorusu yanıtlanmaya çalışılmıştır.

## 2. Yöntem

### 2.1. Araştırmanın Deseni

Çalışma, nitel araştırma yöntemi çerçevesinde fenomenolojik desenle gerçekleştirilmiş bir araştırmadır. Fenomenolojik araştırma, “farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız, olgulara odaklanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s. 72). Çalışmada, Türkçe sınavlarında sorulan yazma becerisine yönelik soruları öğrencilerin belirlenen süre içerisinde ne ölçüde cevaplayabildiklerini Türkçe öğretmenlerinin görüşlerine göre değerlendirmek amaç olduğu için fenomenolojik desenin kullanılması tercih edilmiştir. Ayrıca bu sorular için verilen sınav süresinin yeterliliği, öğrencilerin oluşturdukları yazıların niteliği hakkında fikir sahibi olabilecek ilk kaynağın öğretmenler olması ve bu fikirleri öğrenmek için yüz yüze görüşmeye fırsat tanınmasından dolayı fenomenolojik desen seçilmiştir.

### 2.2. Çalışma Grubu

Çalışmada amaçlı örnekleme türlerinden kolay ulaşılabilir durum örnekleme kullanılmıştır. “Bu örnekleme yöntemi, araştırmaya hız ve pratiklik kazandırması, kolay ulaşılabilir durum örnekleme olması ve araştırmacının diğer örnekleme yöntemlerini kullanma olasılığının bulunmadığı durumlarda kullanılması” (Yıldırım ve Şimşek, 2011: 112) gibi özelliklerinden dolayı tercih edilmiştir.

Araştırmanın çalışma grubu, Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Bilim Dalı’nda tezli yüksek lisans eğitimi gören on bir Türkçe öğretmeninden oluşmaktadır.



Katılımcılar, Türkiye'nin çeşitli illerinde bulunan ortaokullarda görev yapmaktadırlar. Katılımcıların dokuzu erkek, diğer ikisi ise kadındır. Katılımcıların öğretmenlik deneyimleri iki ile on dört yıl arasında değişmektedir. Görüşme formundan katılımcıların görüşleri doğrudan aktarılırken gerçek isimlerini kullanmak yerine takma isimlerin kullanılması tercih edilmiştir (Ali, Ayşe, Zeynep gibi). Katılımcılara ait bilgiler aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 1  
Katılımcılara Ait Bilgiler

Katılımcının takma ismi	Cinsiyeti	Mesleki deneyim süresi (yıl)
Ali	Erkek	5
Alp	Erkek	8
Ayşe	Kadın	2
Bora	Erkek	10
Hasan	Erkek	3
Hüseyin	Erkek	7
İsmail	Erkek	5
Mihrimah	Kadın	5
Semih	Erkek	4
Serkan	Erkek	14
Zeynep	Kadın	8

### 2.3. Verilerin Toplanması/Süreç

Bu araştırmada veri toplama aracı olarak görüşme tercih edilmiştir. "Görüşme, araştırmada cevabı aranan sorular çerçevesinde ilgili kişilerden veri toplama şeklinde ifade edilebilir. Görüşme belirli bir araştırma konusu veya bir soru hakkında derinlemesine bilgi sağlar" (Büyüköztürk ve diğerleri, 2014, s. 150). Türkçe dersi sınavlarında yazma becerisine ilişkin sorulan soruları, belirlenen süre içinde öğrencilerin ne ölçüde cevaplayabildiklerini ve bu yazıların niteliğini öğretmen görüşleri açısından değerlendirmek amaçlandığı için görüşme türlerinden yarı yapılandırılmış görüşme tercih edilmiştir. "Yarı yapılandırılmış görüşme araştırmacıya hem görüşme rehberi doğrultusunda ilerlemeye hem de ihtiyaç duyulduğunda derinlemesine gidebilmesine olanak sağlar. Nitel araştırmanın doğası gereği, katılımcı konu dışına çıksa da araştırmacı pek durdurmaya çalışmaz" (Gürbüz ve Şahin, 2015, s. 182). Bu çalışmada da yarı yapılandırılmış görüşme türünün esnekliğinden faydalanılarak çalışma grubunda yer alan katılımcıların cevaplarına göre görüşme soruları yeniden düzenlenmiştir. Hem veri kaybının önüne geçebilmek hem de verilere daha sonra tekrar erişebilmek için görüşme süreci ses kayıt cihazıyla kayıt altına alınmıştır. Katılımcılarla yapılan görüşme süreleri yirmi beş ile otuz beş dakika arasında değişmektedir.

### 2.3.1. Veri toplama araçları

#### 2.3.1.1. Yarı yapılandırılmış görüşme formu

Veri toplama işlemi için yarı açık uçlu sorulardan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu tercih edilmiştir. Bu görüşme türünde sorular esnek olup, çoğunlukla her katılımcıdan özellikli veriler toplanır. Görüşmenin büyük bir bölümü açıklığa kavuşturulmak istenen sorulardan oluşur (Merriam, 2013). Form oluşturulmadan önce ilgili alanyazın taranarak formda yer alması uygun olan sorular için bir zemin oluşturulmuştur. Daha sonra forma son şeklini vermek için bir alan uzmanı, bir de nitel araştırma uzmanı görüşüne başvurulmuştur. Ayrıca üç kişi üzerinde formun pilot uygulaması gerçekleştirilmiş, bu iki kişi pilot uygulamadan sonra çalışma grubuna dâhil edilmemiştir. Alan ve uzman görüşü, ayrıca pilot uygulama sonunda formda herhangi bir değişiklik yapılmamıştır.

### 2.4. Verilerin Analizi

Verilerin analizi içerik analiziyle gerçekleştirilmiştir. “İçerik analizinde temelde yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenleyerek yorumlamaktır” (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s. 227). Veriler herhangi bir başlığa tabii tutulmadan incelendiği ve bu inceleme sonucunda benzer kod ve kategorilere ulaşıldığı için çalışmada içerik analizi kullanılmıştır. Veri seti, analiz sürecinde birçok kez okunmuş ve önemli görülen noktaları saptanmıştır. Analiz sonunda ortaya çıkan tespitlere göre belirli kodlar türetilmiş ve veriler arasında birbirine benzerlik gösteren kısımlara isimler verilmiştir. Örneğin katılımcıların verdikleri cevaplara göre ‘verimlilik’ adlı bir kategori türetilmiş ve bu kategorinin altına ‘anlayıp yorumlama, gerçek başarı’ gibi kodlar eklenmiştir. Örneğin “Öğrencilerimiz düşünmeden yazmaya itilmektedir. Yazım yanlışlarına ve noktalamaya dikkat etmiyorlar. İçeriği düşünmeden yazılmış bir takım kelime yığını haline geliyor.” cümlesi verimlilik kategorisi altında değerlendirilmiş ve buradan hareketle anlayıp yorumlama kodu türetilmiştir.

### 2.5. Geçerlik ve Güvenirlilik

Çalışmanın geçerlik ve güvenirliliğini sağlayabilmek için araştırmacı tarafından çeşitli önlemlere başvurulmuştur.

Çalışmanın iç geçerliğini sağlayabilmek için; katılımcılarla yapılacak görüşmelerde kullanılmak üzere hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formunun uygun olup olmadığını belirlemek amacıyla uzman görüşüne başvurulmuştur. Bu bağlamda hazırlanan form ile ilgili Türkçe Eğitimi alanında akademisyen olan bir kişinin görüşüne başvurulmuş, formun nitel araştırmanın doğasına uygunluğunu değerlendirmesi için bir nitel araştırma uzmanının fikirleri alınmış ve son olarak üç öğretmen ile pilot uygulama yapılarak soruların araştırmanın amacına uygun olup olmadığı belirlenmeye çalışılmıştır. Bu işlemler sonucunda formun yeniden gözden geçirilmesi gerçekleştirilmiş ve bir değişikliğe gidilmemiştir. Katılımcılarla yapılan görüşme sürecinde her bir cevap katılımcılara teyit ettirilerek muhtemel yanlış

anlaşımlar engellenmek istenmiştir. Görüşmeler yaklaşık olarak yirmi beş ile otuz beş dakika arasında değişmiştir. Katılımcılardan alınan cevaplar bulgular başlığı altında doğrudan sunulmuştur. Doğrudan alıntılar gerçekleştirilirken katılımcı cümleleri sadece anlatım bozukluğu yönünden düzeltilmiştir.

Dış geçerliği sağlamak için ise; araştırmanın yöntemi, veri toplama araçları, verilerin analizi, çalışma grubu, verilerin toplanması süreci ve bulguların nasıl incelendiği ayrıntılı olarak anlatılmıştır. Bununla birlikte çalışmanın amacına uygunluğu açısından amaçlı örnekleme başvurularak katılımcıların araştırmanın amacına uygun bireylerden oluşmasına dikkat edilmiştir. Dış geçerliği olumsuz etkileyebilecek bir durum olarak çalışma grubunda on bir kişinin yer alması gösterilebilir.

Araştırmanın iç güvenilirliğini artırmak için bulgular yorum yapılmadan okuyucuya aktarılmış ve ses kayıt cihazı kullanılarak veri kaybı önlenmiştir. Ayrıca uzman incelemesine başvurulmuştur. Bu bağlamda tüm süreç sözel olarak uzmana aktarılmış ve toplanan veriler ile ulaşılan sonuçlar birlikte değerlendirilmiştir. Daha sonra karşılaştırmalı analizler yapılmış, özellikle kodlama sırasında özneliği en aza indirmek için veri setinin bir bölümü farklı kodlayıcılar tarafından kodlanarak kodlama konusunda birlik sağlanmaya çalışılmıştır. Bundan dolayı kodlayıcılar arasındaki korelasyonu hesaplamak için “Güvenirlik = Görüş birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) x 100” formülü kullanılmıştır (Miles ve Huberman, 1994). Hesaplamaların sonucunda araştırmanın güvenilirliği 0.90 olarak tespit edilmiştir. Miles ve Huberman (1994) güvenilirlik hesaplamasının 0.70’in üzerinde çıkması gerektiğini belirttiği için bulunan sonucun araştırmayı güvenilir kıldığı anlaşılmaktadır. Son olarak ise araştırma verileri sonuç kısmında benzer araştırmalar aracılığıyla çeşitli yönleri açısından değerlendirilmiştir.

### 3. Bulgular

Katılımcılarla yapılan görüşmeler değerlendirildiğinde öğretmenlerin özellikle iki tema üzerinde durdukları belirlenmiştir. Bunlardan ilki, kırk dakikalık Türkçe dersi sınav uygulamasının verimliliğine dair görüşler şeklinde olurken; ikincisi ise yazılı anlatım sınavındaki başarıyı ve verimliliği artırmaya ilişkin kişisel önerileri şeklinde çerçevelenmiştir.

Kırk dakikalık Türkçe dersi sınav uygulamasının verimliliğine dair katılımcılar çeşitli fikirler ve görüşler ileri sürmüşlerdir. Görüşme yapılan öğretmenlerin çoğu bir ders saatinde öğrencinin sınav sorularını anlayıp yorumlayarak ifade etmesinin mümkün olmadığı görüşünde hemfikirdir. Nitekim Ali bu konuyla ilgili “*Türkçe sınavlarım yetmiş beş puanlık anlama-kavrama ve dil bilgisi sorularının olduğu birinci bölüm ile yirmi beş puanlık yazma becerisi ölçeği ikinci bölümden oluşmaktadır. Ben bu iki bölümü aynı gün yapıyorum fakat kırk dakikaya ek yirmi dakika daha süre veriyorum. Yani Türkçe sınavı toplamda altmış dakika sürüyor en fazla. Kırk dakikanın tüm becerileri ölçmede yeterli bir süre olacağını düşünmüyorum. Yapılsa dahi verimli olacağını düşünmüyorum.*” şeklinde cevap vererek tek sınav uygulamasında yazma becerisinin ölçülemediği görüşünü belirtmiştir. Ölçme işleminin gerçekleştirilmesi için fazladan süreye

ihtiyaç duyulduğunu belirterek tek derste sınav uygulamasının verimli olamayacağını vurgulamıştır. Onunla aynı görüşleri Alp ise *“Bu şekilde yapılan sınavlar verimli olmamaktadır. Çünkü her biri farklı kazanım alanına girmektedir.”* şeklinde cevap vermiştir. On dört yıllık meslek deneyiminden yola çıkarak görüşlerini bildirdiğini vurgulayan Serkan ise *“Öğrencilerimiz düşünmeden yazmaya itilmektedir. Yazım yanlışlarına ve noktalamaya dikkat etmiyorlar. İçeriği düşünmeden yazılmış bir takım kelime yığını haline geliyor.”* şeklinde düşüncelerini ifade ederek öğrencilerin amaçlarının kaliteli bir yazı oluşturmak yerine, sırf yazı oluşturmuş olabilmek için herhangi bir imlaya veya içeriğe dikkat etmeden hareket ettiklerini belirtmiştir. Bu sorunun da kaynağının mevcut sistem olduğunu dile getirerek öğrencilerin yazıyı oluşturabilmek için hazırlık aşamasını tam anlamıyla gerçekleştiremediklerini ve sonucunda da düşünmeden yazdıklarını vurgulamıştır. Serkan’ın görüşlerini destekleyen bir şekilde sözlerini ifade eden Ayşe ise sınav sonunda ortaya çıkan yazının sadece şeklen bir yazıya benzediğini fakat içerik açısından kayda değer bir niteliğinin olmadığını aktarmıştır.

Katılımcılar, sürenin kısıtlı olması ve öğrencide not kaygısının olmasından dolayı yapılan sınavın gerçek başarıyı yansıtmadığını belirtmişlerdir. Bununla ilgili olarak Zeynep *“Türkçe yazılarını öğrenciler kırk dakikada yetiştirememektedir. Ya yazma becerisi sorularını sadece paragraf yazmaktan ibaret soruyorum ya da ek süre vererek öğrencilerin sıkıntısını gidermeye çalışıyorum. Bu durum öğrencilerde strese yol açıyor. Diğer sorulara da etki ederek öğrencilerin başarısını tam olarak ölçmenin önüne geçiyor.”* şeklinde görüş belirterek sınavlarda kendi bakış açısıyla bir çözüm geliştirdiğini fakat bunun da öğrencilerde olumsuz bir yansıması olduğunu ve stresten kaynaklı olarak öğrencilerin diğer sorulara istenilen ölçüde odaklanamadıklarını vurgulamıştır. Bundan dolayı da sınav sonuçlarının öğrencilerin gerçek başarısını yansıtmadığını ifade etmiştir. Bu görüşü destekleyen İsmail *“Kendi yaptığım uygulamalardan yola çıkarak şunu söyleyebilirim ki öğrencilerin yazma konusundaki yeteneklerini ortaya çıkarmak için sınav pek geçerli bir yöntem olmuyor. Çünkü yüksek not alma isteği, süre yetiştirme kaygısı ve öğretmenin hoşuna gidecek şeyleri yazma düşüncesi öğrencinin yazma becerisinin önüne geçiyor.”* sözleriyle hem Zeynep’in görüşlerine katkıda bulunmuş hem de öğrencilerin yüksek not kaygısı ve öğretmenin hoşlanabileceği şeyleri yazarak kendi düşüncelerini yazmaktan sakınmalarının bir olumsuzluk olduğunu vurgulamıştır. Bunun da öğrencilerin yazmayla ilgili yeteneklerini ortaya çıkarmada bir engel teşkil ettiğini söylemiştir.

Katılımcılara göre uygulanmakta olan Türkçe sınavları anlama, anlatma ve dil bilgisi becerilerini ölçmekte fakat yeterince verimli olmamaktadır. Bundan dolayı katılımcılar tek sınav uygulaması yerine iki derse yayılmış sınav uygulaması yapılırsa yazma becerisinin daha etkili bir şekilde ölçülebileceği ve öğrencilerde süre kaygısının oluşmayacağı yönünde görüş bildirmişlerdir. Bu düşünceyle paralel görüş bildiren Bora *“Her soru bir kazanımı ölçecek düzeyde olmalıdır. Bunun için gerekli şartlar sağlanmalı ve ilgi çekici konular verilerek sınav süresi uzatılmalıdır.”* diyerek düşüncelerini paylaşmış ve gerekli şartların sağlanarak öğrencilerin ilgisini çekecek yazma konularının belirlenmesini ifade etmiştir. Öğrencilerin ilgi çekici konu üzerinde de yeteri kadar düşünmesini ve yazmasını sağlayabilmek için ek süre verilmesi

gerektiğini belirtmiştir. Diğer öğretmenlerin düşüncelerini destekleyen biçimde görüşlerini paylaşan Semih, yazma becerisini ölçmek için yapılacak sınavın şekli konusunda diğer öğretmenlerden farklı bir düşünce bildirmiştir. Bununla ilgili olarak *“Türkçe sınavları iki aşamalı olarak yapılabilir. Bir ders saati sadece yazma becerisi için ayrılarak süre sıkıntısı giderilebilir. Kompozisyon etkinlikleri yerine derslerde yaptırılan yazma etkinlikleri üzerinden yazma becerileri değerlendirilebilir.”* diyerek yazma becerisini ölçmek için tek bir uygulamadan ziyade bu uygulamaların sürece yayılarak süreç içerisindeki performanslarına göre öğrencilerin değerlendirilmesi gerektiğini belirtmiştir.

Katılımcılar ikinci olarak ise yazılı anlatım sınavındaki başarıyı ve verimliliği artırmaya ilişkin kişisel öneriler sunmuşlardır. Özellikle bu konuda katılımcı öğretmenler birbirine benzer nitelikte görüşler bildirmişlerdir. Konuyla ilgili olarak Mihrimah, *“Yazma becerisi sınavlarında başarı elde etmenin yollarından biri de ölçme ve değerlendirme konusunda öğretmenin bilgi sahibi olmasıdır. Kapsam geçerliliğine dikkat ederek ve soru çeşitliliğini kullanarak çağdaş ölçme ve değerlendirme yöntemlerini kullanmak gerekir. Soruların, kazanımları ölçme durumuna da dikkat edilmelidir. Bu yöntemlerle sınavların daha verimli olacağını düşünüyorum.”* diyerek ölçme ve değerlendirme konusunda öğretmenlerin bilgi sahibi olması gerektiğini vurgulamış ve Türkçe dersi yazılı sınavlarındaki yazma becerisine ait başarıyı artırmak için kapsam geçerliliğine ve soru çeşitliliğine dikkat edilmesi gerektiğini ifade etmiştir. Hasan ise *“Yazı oluşturma sınavları ayrı bir ders saatinde yapılarak ilgi çekici konular ve görsellerle desteklenebilir.”* şeklinde görüş bildirerek yazma becerisi sınavlarında tercih edilebilecek konu ve görsellerin verimi artıracaklarını; böylelikle de istenen başarının yakalanabileceğini vurgulamaktadır. Serkan *“Anlama, kavrama, dil bilgisi birinci ders, yazı oluşturma ise ikinci ders saatinde yapılarak verimlilik artırılabilir. Yönetmelik gereği hepsini beraber yapınca ne yazdığını bilmeyen sadece şekle önem veren yüz kelime ile kendini ifade etmeye çalışan nesiller yetişiyor.”* sözleriyle diğer katılımcılar gibi yazı oluşturma görevi için ayrı bir ders saati ayrılması gerektiğini vurgulamış ve sırf yönetmeliğe uymak için tüm becerilerin tek bir ders saatinde ölçülmeye çalışılmasının öğrencilerde olumsuz sonuçlar doğurduğunu belirtmiştir. Tek seferde sınav yapıldığı takdirde öğrencilerin zengin içerik oluşturmak yerine kısıtlı sayıdaki kelimeyle bir şeyler yapmaya çabaladıklarını özellikle ifade etmiştir. İsmail, Türkçe yazılı sınavlarındaki yazma becerisine ait olan bölümdeki başarıyı ve verimliliği artırmak için diğer öğretmenlerden farklı olarak *“Sınav öncesinde örnek sınav uygulaması yapılabilir.”* görüşünü belirterek öğrencilere sınavda hangi tür sorularla karşılaşacağını önceden yapılacak pilot bir uygulama ile göstermenin yerinde olacağını ifade etmiştir. Özellikle bu sınav öncesi uygulamada öğrencilerin hangi noktalarda zorlandıkları ve nerelerde daha başarılı olduklarının saptanmasının yapılacak sınav için fazlasıyla veri sağlayacağını bildirmiştir. Bu verilerle de yerinde ve beceriyi ölçebilecek bir sınavın hazırlanabileceğini düşündüğünü söylemiştir.

Öğretmenlerin küçük bir bölümü arasındaki düşünce ise etkili bir yazı yazmanın sorulan sorunun kalitesiyle paralel olduğu yönündedir. Yani onlara göre öğrencilerin istenilen düzeyde bir yazı yazabilmeleri için öğretmenlerin kalite anlamında sıkıntı yaratmayacak sorular tercih etmeleri ve bunlara da sınavlarda yer vermeleri gerekmektedir. Soru kalitesiyle



ilgili olarak Hüseyin, *“Tüm beceri alanlarına tam olarak yer verildiği sürece verimlidir.”* cümlelerini sarf ederek eğer sorulan sorularda beceri alanları yeteri kadar ölçülüyorsa yani soruların kapsam geçerliği yüksekse ve bu soruların cevaplanması için gerekli süre verilirse yazma becerisine dair başarının ve verimliliğin artacağını düşünmektedir. Ayşe de diğer meslektaşına benzer ifadeler tercih etmiştir. Ona göre *“Bu şekilde yapılan bir sınavın verimliliğinin soruların kalitesine bağlı olduğunu düşünüyorum. Zengin bir içerikle verimlilik artırılabilir.”* düşünceleriyle, sorulan sorunun kalitesine vurgu yaparak verimliliğin artırılabilmesi için içeriğin zenginleştirilmesi gerektiğinin önemini belirtmiştir. Böylelikle bu öğretmenler uygulanan sınav sisteminin geliştirilmesi, içeriğinin zenginleştirilmesi ve soruların belirli bir standarda yükseltilmesi şartıyla uygulanan sınavlardaki yazma becerisine ait bölümün daha verimli olabileceğini aktarmışlardır.

#### 4. Tartışma ve Sonuç

Bulgulara bakıldığı zaman uygulanmakta olan Türkçe sınavları öğretmenlere göre anlama, anlatma ve dil bilgisi becerilerini ölçmekte fakat istenilen düzeyde verimli olamamaktadır. Yani sınavlar şekil açısından bir sıkıntı çıkarmamakla beraber içerik ve başarı düzeyini gerçek anlamda ölçebilme açısından yetersiz kalmaktadır. Çünkü katılımcılara göre öğrencilere sınav için sadece bir ders saati verilmesi ve aynı anda birden fazla becerinin ölçülmeye çalışılması problemler oluşturmaktadır. Nitekim Demirel (2003, s. 102) de *“yazma etkinlikleri için ayrı bir ders saati ayrılmalıdır. Yazma becerisini kazandırmak için çeşitli alıştırmalar, denemeler, açıklamalar yapılmalı; bunlarla ilgili bilgiler verilmelidir.”* diyerek bu düşüncüyü desteklemektedir. Fink-Chorzempa vd. (2005) de tıpkı Demirel (2003) gibi yazma uygulamaları için öğrencilere fazladan süre verilmesi gerektiği düşüncesini savunmakta ve yazının kalitesinin artması açısından öğrencilere dil bilgisi ve cümle yazma konularında eğitim verilmesi gerektiğini vurgulamaktadır.

Bulgulardan da anlaşılacağı üzere sınavlarda verimliliği artırmak için, her beceriye dönük ayrı sınav yapılmalı, öğrencilerin anlayıp anlatmasına fırsat verecek nitelikte sınavlar kurgulanmalıdır. Özellikle diğer becerilere göre planlaması biraz daha fazla vakit alan yazma becerisi için bu durum asla göz ardı edilmemelidir. Yazma becerisini ölçmeye yönelik sorular, ayrı bir ders saatinde öğrencilere yöneltilmeli, öğrencilerin duygu ve düşüncelerini kâğıda dökmelerine imkân verecek süre onlara tanınmalıdır. Temizkan'ın (2008, s. 50) da belirttiği gibi *“Öğretmenler, öğrencilerin yazılı anlatımlarını sadece not vermek için değil, yazma becerilerindeki sorunlarını tespit etmek ve yanlışlarını düzeltmelerine yardımcı olmak için değerlendirmelidir. Bunu sağlamak için öğretmenin öğrencilere geri bildirimde bulunması çok önemlidir.”* Tek ders sınavında ısrar edildiğinde ve yeterli süre tanınmadığında öğrenciler kendilerini rahat hissedemeyeceğinden ortaya verimsiz ürünlerin çıkacağı bilinmelidir. Bunun sonucunda da öğrencilerde sadece süreyi yetiştirme ve not kaygısı ortaya çıkmaktadır. Sadece sınavdan sınava yazma becerisiyle ilgili sorularla karşılaşan öğrencilerden üstün bir performans beklemek doğru olarak nitelendirilmemelidir. Süre sıkıntısını aşabilmek için



öğretmenlerden bazılarında sürece dayalı yazma önerileri gelmiştir. Öğrencilerden tek derste bir ürün beklemek yerine bunu zamana yayarak süreç sonunda bir ürün almanın daha sağlıklı olacağını vurgulamışlardır. Bununla paralel bir görüş bildiren Brillant (2005), bireylerin düşüncelerini ve hissettiklerini ifade edebildikleri bir yazı türü olan 'günlük' tutulmasının öğrenciler tarafından da gerçekleştirilmesinin, öğrencilerin nitelikli yazılar ortaya çıkarmasını sağlayacağını belirtmektedir. Bu konuda Yaylı (2009) da öğretmenlerin belirttikleri düşüncelere paralel bulgulara ulaşmıştır. Yaylı çalışmasında süreç temelli yazma sayesinde öğrencilerde yazmaya karşı var olan olumsuz algının kırıldığını saptamıştır. Çalışma sonunda deney grubunda yer alan katılımcılar kontrol grubundaki katılımcılara oranla yazı yazarken daha istekli davranmışlardır. Bunun da katılımcıların kısıtlı bir sürede yazmaya zorlanması yerine sürece yayılmış bir yazma uygulamasıyla yazı oluşturmalarından kaynaklandığı söylenebilir.

Katılımcılara göre önceden yapılacak pilot uygulamalar veya kapsam geçerliliğine dikkat edilerek yapılacak olan sınavların öğrencinin yazma becerisi üzerinde olumlu bir etki yaratacağı unutulmamalıdır. Arıcı ve Ungan (2008) da bu konuyla ilgili olarak "İsteksiz yapılan işlerde hem başarıya ulaşmak hem de yapılan işten keyif almak oldukça zordur. Bu yüzden yazma etkinliklerine başlarken öğretmenlerin öğrencilerde istek uyandırması gerekebilir. Yazılacak konuyla ilgili kitaplar okunup konuşma ve tartışmalar yapılması bu isteği başlatabilir." ifadeleriyle sınav öncesi yapılacak hazırlıkların öğrencilerde yazmaya karşı bir istek uyandıracak ve yazı yazma sürecinde bu ön hazırlıktan faydalanabileceklerini belirtmişlerdir. Yazı öncesi aşamada öğretmenlerin yeterli derecede farklı yöntem ve tekniklere başvurmadığını belirten Kapka ve Oberman (2001), çeşitli gereçler kullanılarak öğrencilerin yazma sürecine dair hazır bulunuşluk düzeylerinin yükseltilmesi gerektiğini belirtmektedir. Bu yüzden öğrencileri düşünmeye sevk edecek sorular ve ders esnasında yapılacak uygulamalar yazmaya yönelik isteği artıracak; dolayısıyla da yazı oluşturma sınavlarında gösterilecek performansa olumlu katkı sağlayacaktır. Sınavlardaki verimliliği artırmak büyük oranda öğretmenlerin elindedir. Yazma becerisi hem anlama hem de anlatma becerilerine yönelik olduğundan öğretmenlerin yazma konusunda özenli olmaları gerekmektedir. Karatay (2011, s. 1032) "Bunu gerçekleştirmek için öğretmenler, yazma eğitimi, yazılı anlatım çalışmalarının ilk yıllarında öğrencilere bir yazının nasıl oluşturulduğunu gösteren güdümlü yazma çalışmalarına, onların yazdıkları ile ilgili dönütler vermeleri, yazılarını sınıfta birbirleriyle paylaşmalarını sağlayan yazma etkinliklerine yer vermelidir." ifadeleriyle bu hususu desteklemektedir. Karatay'a göre iyi bir yazılı anlatım ürününe ulaşılabilmesi için yazının belli başlı aşamalardan geçilerek adım adım oluşturulması demek yazma eyleminin başarıya ulaşabilmesi demektir.

Araştırmaya dâhil olan öğretmenlerin genel görüşü, yazma becerisine yönelik sınavların öğrencilerin yaratıcılığı üzerinde çok etkili olduğu ve bu sınavlar hazırlanırken veya uygulanırken planlı programlı olunması gerektiği yönündedir. Öğrencilerde yazmaya karşı olumlu bakış açısı uyandırıp, ölçme sürecinde uygun ortam sağlanıp, gerekli süre ve dönütler de verildiği takdirde yazma becerisiyle ilgili sınavlarda kendini ifade eden, anlayan ve

anlatabilen öğrencilerin yetişeceği bilinmelidir. Göçer (2011) de yazma becerisinin önemine değinerek ortaokulda kazanılan yazma becerisinin ilerleyen kademelerde de geliştirilmeye çalışılmasını vurgulamıştır. Çünkü ona göre bireyler sosyal hayata geçiş yaptıklarında duyduklarını, düşündüklerini ve hayal ettiklerini rahat bir şekilde ifade edebilmelidir. Böylelikle isteklerini iyi bir şekilde dile getirerek günlük yaşamlarında da düzenli, ilkeli, ölçülü ve başarılı olacaklarını vurgulamaktadır.

Bulgular da göz önünde bulundurulduğunda Türkçe yazılı sınavlarındaki yazma becerisine ait olan bölümdeki başarıyı ve verimliliği artırmak için neler yapılabileceğine dair şu öneriler sunulabilir:

- Türkçe sınavlarına tek ders saati ayırmak yerine yazma becerisiyle ilgili kısma bir sonraki derste zaman ayrılabilir.
- Türkçe dersi sınavlarında yer alan yazma becerisiyle ilgili kısmı, tek sınavda ölçmek yerine zamana yayarak süreç temelli yazma yaklaşımıyla ölçme işlemi gerçekleştirilebilir.
- Yazma sınavlarında öğrencilerin süreden kaynaklı not kaygısının önüne geçebilmek için içerik açısından ilgi çekici konulara başvurulabilir.

## Kaynakça

- Ağca, H. (1999). *Yazılı anlatım*. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Arıcı, A. F. ve Urgan, S. (2008). İlköğretim II. Kademe öğrencilerinin yazılı anlatım çalışmalarının bazı yönlerden değerlendirilmesi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20, 317-327.
- Bağcı, H. (2010). Türkçe öğretmeni adaylarının yazılı anlatım yeterlilik düzeyleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11 (2), 45-68.
- Brillant, J. J. (2005). Writing as an act of courage: the inner experience of development writers. *Community College Journal of Research and Practice*, 29, 505-516
- Büyükoztürk, Ş., Çakmak K., Ebru, A., Özcan E. ve diğer. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (18. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Coşkun, E. (2009). Yazma eğitimi. A. Kırkkılıç ve H. Akyol (Ed.), *İlköğretimde Türkçe Öğretimi içinde* (2. Baskı) (s. 49-91). Ankara: Pegem Akademi.
- Demirel, Ö. (2003). *Türkçe ve Sınıf Öğretmenleri için Türkçe Öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Dodson, F. (1997). *Baba gibi yar olmaz* (3. Baskı). (Çev. S. Selvi). İstanbul: Özgür Yayın Dağıtım.
- Fink-Chorzempa, B., Graham, S., Harris, K. R. (2005). What can i do to help young children who struggle with writing? *Teaching Exceptional Children*, 37, 64-66.
- Foster, J. (2005). *Yaratıcılık Fabrikası*. (Çev. E. Duru). İstanbul: Optimist Yayınları.
- Göçer, A. (2009). *Türkçe öğretiminde ölçme ve değerlendirme*. A. Kırkkılıç ve H. Akyol (Ed.), *İlköğretimde Türkçe Öğretimi içinde* (2. Baskı) (s. 375-416). Ankara: Pegem Akademi.
- Göçer, A. (2011). Öğrencilerin yazılı anlatım çalışmalarının Türkçe öğretmenlerince değerlendirilmesi üzerine. *On Dokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30 (2), 71-97.
- Güner, G. (2004). Türkçe kompozisyon öğretiminde (İlköğretim II. Basamağı) yazma öncesinde yapılabilecek bazı etkinlikler. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17, 225-230.
- Güneş, F. (2014). *Türkçe öğretimi – Yaklaşımlar ve modeller*. Ankara: Pegem Akademi.
- Kapka, D. ve Oberman, D. A. (2001). *Improving student writing skills through the modeling of the writing process*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Saint Xavier University, Chicago.
- Karadağ, Ö. & Maden, S. (2013). Yazma eğitimi: Kuram, uygulama, ölçme ve değerlendirme. A. Güzel ve H. Karatay (Ed.), *Türkçe öğretimi el kitabı içinde* (s. 265-306). Ankara: Pegem Akademi.
- Karatay, H. (2011). 4+1 Planlı yazma ve değerlendirme modelinin öğretmen adaylarının yazılı anlatım tutumlarını ve yazma becerilerini geliştirmeye etkisi. *Turkish Studies*, 6 (3), 1029-1047.

- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma – desen ve uygulama için bir rehber*. (S. Turan, Çev.) Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Miles, M. B. ve Huberman, M. A. (1994). *An expanded sourcebook qualitative data analysis*. London: Sage Publication.
- Nunan, D. (2003). *Practical English Language Teaching*. New York: McGraw Hill Publications.
- Shaw, R. (2000). *Yazı yazma tekniği ve yazı örnekleri* (5. Baskı). İstanbul: İnkılap Kitabevi.
- Taylor, B. P. (1981). Content and written form: A Two-Way Street. *TESOL QUARTERLY*, 15 (1), 5-13.
- Tiryaki, E. N. (2012). Üniversite öğrencilerinin yazma kaygısının çeşitli değişkenler açısından belirlenmesi. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 1(1), 14-21.
- Temizkan, M. (2008). Türkçe ve sınıf öğretmeni adaylarının yazılı anlatım çalışmalarını düzeltme ve değerlendirme durumları. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9 (3), 49-61.
- Yaylı, D. (2009). *Hizmet Öncesi Türkçe Öğretmenleri ile Bir Süreç Yazma Uygulaması*. 18. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı'nda sunulan bildiri. Ege Üniversitesi, Kuşadası.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2005). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, M. (2012). İlköğretim I. Kademe öğrencilerinin kompozisyon yazma becerilerini geliştirmede planlı yazma modelinin önemi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9 (19), 321-330.

## Extended Summary

### 1. Introduction

Writing skill, one of the four basic language skills, is still important today, although it has changed over time in the form of typewriting, keyboard writing, and touch typing. Individuals express their emotions, thoughts, impressions and dreams in any event or situation through writing. "Writing skills constitute one of the basic learning areas of Turkish lesson of primary education (middle school). It is targeted for students to be specialized in this field by improving their writing skills. This specialization aimed at making the student understand the sense of meeting the need of transferring through writing rather than expecting for him to write all kinds of writing." (Karadağ and Maden, 2013:, s.271). In other words, it is aimed that students can express their emotions, thoughts and designs in a competent way. In this way, students can clearly express their interests both in school life and in daily life.

Writing skill which has an important position in four basic language skills and is a matter in daily life is also an integral part of Turkish lesson examinations. "There are three main categories of questions that should be included in written exams conducted in Turkish lessons. One of them is a composition (writing) question that prepares the students to describe emotions, thoughts, dreams, designs or impressions about a topic " (Göçer, 2009, s. 401). Writing process is a complex task because it requires the reader to form a sketch by sorting and classifying his thoughts in his own world, making it necessary to pay attention to the marking and writing rules while putting it on paper. There are also steps that need to be taken into consideration to create effective and efficient products in writing process. These stages are the preparation of the students for writing and the evaluation of the products after writing.

"Teachers should not reason the fact that they are not able to deal with every student and every student's problem as the number of their students in their class is too high." (Coşkun, 2007, s. 53-54). If students are asked to create an essay of good quality, they need to be dealt with and directed. In this way they will be able to transform what they design in their mind into a concrete product. In current Turkish language examinations, students are expected to achieve many things in the course of a class and they are asked to create a good writing in this limited period. This situation creates a time constraint in the students and makes them think how much high the quality of the writing will be. Therefore, this issue has been emphasized in the study and it was aimed to evaluate the questions asked about the writing ability in the Turkish lesson examinations in terms of the opinions of the teachers.

### 2. Method

In this phenomenological study, easily accessible case sampling which is one of purposeful sampling methods was used. Eleven teachers serving in various provinces of Turkey were consulted. The data of the study were collected using the interview method. A standardized open-ended interview form was prepared as a data collection tool. The obtained data were first subjected to descriptive analysis and the responses were divided into two categories

according to the questions in the form. Then content analysis was performed on the data in these categories. The analyzed data are coded and classified under the specified themes. Expert examination was applied to ensure the validity of the study. Because, according to Yıldırım and Şimşek (2011), it is one of the importance of validity of examining the research done by people who have general knowledge about the research topic and specialized in qualitative research in various dimensions. In this context, the whole process was verbally passed on to the expert and the results obtained with the collected data were evaluated together.

### 3. Findings, Discussion and Results

Considering findings, according to the teachers, applied Turkish exams measure the skills of comprehension, speaking and linguistic knowledge but they are not efficient at the desired level. In other words, the exams are inadequate in terms of measuring the level of content and achievement in a true sense even though they are not a problem in terms of form. Because according to the participants, giving only one class-hour for the exam and trying to measure more than one skills at the same time create problems. As a matter of fact Demirel (2003, s. 102) also supports this idea by saying that "a separate class time must be reserved for writing activities. Various exercises, essays, explanations should be made in order to gain the writing skill; and information about them should be given. "It is important to know that inefficient products will arise as students will not feel comfortable when insisting on single class examination and lacking adequate time. As a result, time management and grade anxiety arise in students. Expecting a superior performance from the students who are experiencing questions about writing only from exam to exam should not be considered correct. In order to overcome the time constraint, some of the teachers encouraged suggestions to write basing on the process. Instead of waiting for a product in a single class hour, they emphasized that getting a product at the end of the process by spreading it over time will be healthier. In this context, Yaylı (2009) reached the findings parallel to the thoughts stated by the teachers in the study of "an implementation to write a process with pre-service Turkish teachers". In this work he has done, he has found that process-based writing breaks down the negative situation that exists against writing in students. The general view of the teachers involved in the research is that exams for writing skills are very influential on the creativity of the students and that they should be planned and scheduled while these exams are being prepared or applied. It must be known that students who are able to express themselves, understand, and narrate in examinations related to writing skills can be trained as long as they are encouraged to take a positive attitude towards writing, a suitable environment is provided during the measurement process, and the necessary time and feedback are provided. Göçer (2011) emphasized the development of writing skills acquired in secondary school in the later stages by referring to the importance of writing skills. Because, according to him, individuals should



be able to express comfortably what they hear, think, and imagine as they switch to social life. When the findings are taken into account, the following suggestions can be made about what can be done to improve the success and efficiency in the section of writing skills in Turkish written exams:

- Instead of devoting a single class hour for Turkish exams, the time for writing can be allocated from the next course.
- The part related to the writing skills in Turkish lesson exams can be measured by using the process based writing approach by spreading it over the time instead of measuring it with single exam.

**Araştırma Makalesi: Karadağ, B. F. (2018). Yazma becerisini ölçmek için ayrılan sınav süresinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Çocuk, Edebiyat ve Dil Eğitimi Dergisi*, 1 (1), 20-38.**



---

Journal of Child, Literature and Language Education – JCLLE

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

Received date: 16.08.2018

Accept date: 16.11.2018

---

## Educational Values in Divanu Lügati't Türk

Latife KIRBAŞOĞLU KILIÇ\*, Çağlar YAPRAKGÜL\*\*

**Abstract.** This study which aims to reveal the educational values in Divanu Lügati't Türk was carried out by means of document review which is a method of qualitative research. The data related to study is collected with literature review method. Values related to encyclopdik dictionary are analysed by collecting datas from several journal articles, books and internet resources. The work of A.Ercilasun published by TDK was also analysed in terms of values. The encyclopedic dictionary written by Kaşgarlı Mahmut which has exceptional place in Turkish history and Turkish was studied and the values expected to be in the dictionary were analysed and the values of today was compared to the ones written thousand years ago. In this study, the words and the proverbs, idioms, poems and explanations that explains words are analysed, words, the place where the words are used and the meanings of the words are conveyed as it's mentioned in the dictionary and then the values mentioned directly or indirectly are defined and conveyed to relevant title. It's defined that Divan-u Lügati't Türk contains many values such as justice, grace, amity and hospitality.

**Key words:** Value, educational values, Divanu Lügati't Türk.

---

\*<sup>ID</sup>Erzincan Binali Yıldırım University, Faculty of Education, Turkish Education, Erzincan, Turkey, lkilic@erzincan.edu.tr

\*\*<sup>ID</sup>Erzincan Binali Yıldırım University, Institute of Social Sciences, Turkish Education, Erzincan, Turkey, caglar\_yaprak@hotmail.com

## Divanu Lügati't Türk'te Eğitsel Değerler

Latife KIRBAŞOĞLU KILIÇ\*, Çağlar YAPRAKGÜL\*\*

**Öz.** Divanu Lügati't Türk adlı eserde eğitsel değerler bulmaya yönelik olan bu çalışma nitel araştırma yöntemlerinden biri olan doküman incelemesi yöntemiyle yapılmıştır. Çalışmayla ilgili toplanan veriler kaynak taraması yoluyla elde edilmiştir. Değerler, Divanu Lügati't Türk ile ilgili veriler, çeşitli dergi makaleleri, kitaplar, internet kaynaklarından toplanarak analiz edilmiş, çalışmamıza temel teşkil eden A. Ercilasun'un TDK yayınlarından çıkarmış olduğu Divanu Lügati't Türk adlı eser üzerinden değer analizi yapılmıştır. Bu çalışmada Türk tarihi ve Türkçe için müstesna bir yere sahip olan Kaşgarlı Mahmud'un kaleme aldığı Divanu Lügati't Türk adlı ansiklopedik sözlük incelenerek eserin bünyesinde barındırdığı düşünülen değerler araştırılmış ve günümüzde var olan değerlerin yaklaşık bin yıl önce yazılmış olan eserde ne ölçüde yer aldığı belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmada söz konusu eserde yer alan kelimeler ve bu kelimeleri açıklamak için kullanılan atasözü, deyim, şiir ve açıklamalar incelenmiş kelime, kelimenin geçtiği yer ve anlamları eserde geçtiği gibi aktarılmıştır. Verilen bilgilere dayanılarak direkt olarak ve dolaylı yollarla sunulan değerler tespit edilerek ilgili değerlerin başlığı altında aktarılmıştır. Yapılan çalışma neticesinde Divanu Lügati't Türk'ün dürüstlükten konukseverliğe kadar birçok değeri barındırdığı görülmüştür.

**Anahtar kelimeler:** Değer, eğitsel değerler, Divanu Lügati't Türk.

---

\*<sup>ID</sup>Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi, Erzincan, Türkiye, [Ikilic@erzincan.edu.tr](mailto:Ikilic@erzincan.edu.tr)

\*\*<sup>ID</sup>Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türkçe Eğitimi, Erzincan, Türkiye, [caglar\\_yaprak@hotmail.com](mailto:caglar_yaprak@hotmail.com)

## 1. Giriş

Eğitim bireylerde istendik yönde meydana getirilen davranış değişikliklerini kapsayan bir süreçtir ve bu değişiklikler bireyden beklenen ideal davranışları oluşturmaktadır. "Değerler, ideal davranış biçimleri veya hayat amaçları hakkındaki inançlar, davranışlara yön gösteren ölçülerdir. Diğer bir tanımla, değer, bir nesneye, varlığa veya faaliyete, bireysel ve toplumsal açıdan tanınan önem ya da üstünlük demektir"(Aydın, 2016 s.16). Dolayısıyla değerler hem birey hem de toplum için dünyadaki nesnelere olumlu veya olumsuz olarak kabul görmüş değerlendirmeleridir, öyleyse değer kavramı ideolojilerin, ahlaksal yargıların belirleyicisi olup bireylerin dünyayı algılamasında önemli bir paya sahiptir (Avcı, 2007). Bu bağlamda değerler toplumun yapılanmasına kültür taşıyıcılığı yönüyle destek verirler (Kaymakcan, 2010). İnsanların birbirleriyle ilişkilerinde doğrudan veya dolaylı olarak ortaya çıkan adil olma, sevgi, bağlılık, dürüst olma vb. hassasiyetler insani değerler olarak nitelendirilmektedir (Kuçuradi, 2013). Bu insani değerler bir kültürü diğerinden ayıran bir ülkede yaşayan bireyleri bir arda tutan kaynaştırıcı unsurlardır. Bu açıdan değerler topluma kimlik kazandıran ve onu diğer uluslardan farklı kılan örf adet ve gelenekler olarak da betimlenebilir (Avcı, 2007).

Her toplum kendi değer yargısının gelecek nesillere aktarılmasını ister, bu da eğitim - değer ilişkisini açıklamayı gerektirir çünkü eğitim kurumları değer aktarımında önemli rol oynamaktadır. Bireyin çok yönlü yetiştirilmesinde nitelikli bir değerler eğitimi oldukça önemlidir (Saygın ve Saygın, 2016). Bilginin ölçülebilen maddeci tarafı değer, gaye, hakikat gibi hayatı derinden etkileyen yönleri anlamak için yetersiz kalabilmektedir (Kaymakcan vd.2013). Bilgi tek başına kişiyi yüceltmez onu değerli kılan kişinin vicdan, şuur, merhamet gibi değerleridir (Kaymakcan vd, 2013). Birey mekanik bir araç değildir, zekâsı ve bedensel yetenekleri olduğu gibi değer veren, nefret duyan, tutku ile bağlanan gibi bir yönü daha vardır ki bireyin bu yönünü de eğitmedikçe dengeli bir kişilikten söz edemeyiz (Meydan, 2014).

"Değerler eğitiminin temel amacı çocuğun dil, zihinsel, sosyal ve duygusal olmak üzere her yönüyle gelişmesini sağlamak, birey ve toplumu olumsuzluklardan, kötü ahlaktan korumak, iyilik, doğruluk, dürüstlük gibi değerlerle donatmaktır"(Saygın ve Saygın, 2016 s.5). Söz konusu değerleri bireylere kazandıracak başlıca kurumlar okullardır ve okullar bu değerleri bireylere kazandırmaya çalışırken kullanacakları materyaller arasında edebi eserler yer alacaktır.

Günümüzde değer kavramı üzerine yapılan çalışmalara bakıldığında bu çalışmaların daha çok değer eğitimi üzerine olduğu ve çalışmaların;

- 1-Değerlerin öğrencilerin gelişimine olan katkısını araştıran çalışmalar
- 2-Değer eğitiminde kullanılan araçlarla ilgili yapılan çalışmalar
- 3- Değerler eğitimi öğretmen görüşlerine göre değerlendiren araştırmalar

4- Okulda verilen değerler eğitimi programının etkisi bakımından yapılan çalışmalar olarak gruplandığı belirlenmiştir. Gruplanan bu çalışmaların günümüz eserleri üzerinde değer tespiti yapılmaya yönelik olduğu görölmektedir (Güçlü,2015).

Bunların yanında Yasemin Çayır Çevik'in Dede Korkut Hikâyelerinde değer incelemesi yaptığı yüksek lisans çalışması yine Gamze Zengin'in yüksek lisans tez çalışması olan Nizamöl Mülkün Siyasetname adlı eserindeki değer eğitimi çalışması geçmiş dönem eserleriyle ilgili yapılan çalışmalardandır. Literatüre bakıldığında Divanu Lügati't Türk ile ilgili değerler açısından bir çalışma yapılmadığı daha çok eserin dil özellikleri ve içeriğiyle ilgili çalışmaların yapıldığı görölmüştür.

Toplum yaşantısında önemli bir yeri olan değerleri geçmişten kopuk düşünmek mümkün değildir. Bu sebeple Türk kültürünü yansıtan eserler üzerinde değer kavramıyla ilgili olarak Kaşgarlı Mahmud'un 11. Yüzyılda yazdığı Divanu Lügati't Türk üzerinde değerler açısından bir çalışmanın isabetli olacağı düşünölmektedir.

Divanu Lügati't Türk'ü bir sahafta bulup alan Ali Emiri Efendi eser için şöyle diyor; "Bu kitap değil Türkistan ülkesidir. Türkistan değil bütün cihandır. Türklük Türk dili bu kitap sayesinde başka bir parlaklık kazanacak. Arap dilinde Seyyibuyihin kitabı ne ise bu da Türk dilinde onun kardeşidir. Türk dilinde şimdiye kadar bunun gibi bir kitap yazılmamıştır"(Akalin, 2008 s.145).

Bu çalışmada Türk tarihinde ve edebiyatında oldukça önemli bir yere sahip olan Türk halkının günlük yaşamından, edebiyatından, inançlarından, daha belirgin ifadeyle sosyal ve kültürel yapısından kesitler sunan Divanu Lügati't Türk, değer kavramı üzerinden incelenmeye çalışılmıştır. Bin yıl önceden gelen Divanu Lügati't Türk sadece Kaşgarlı Mahmud'un değil o dönem Türk yaşantısının hayata ve dünyaya bakışından izleri günümüze taşımıştır.

Bu eser Türk dilinin en eski ansiklopedik sözlüğu olmasıyla berber içerisinde yer alan şiir, atasözü, deyim, efsane, ağıt gibi türlerle, tarımdan, hayvancılıktan, savaş araç gereçlerinden ve daha birçok unsurdan bahsetmesinden dolayı folklor kitabı sayılabilecek niteliktedir.

Eserde eğitsel değerler aranması bin yıl öncesinde Türk toplumunun sahip olduğu ve kıymet verdiği değer yargılarına ulaşılabilmesi açısından son derece önemlidir.

## 2. Yöntem

### 2.1. Araştırmanın Deseni

Divanu Lügati't Türk adlı eserde eğitsel değerler bulmaya yönelik olan bu çalışma nitel araştırma yöntemlerinden biri olan doküman incelemesi yöntemiyle yapılmıştır. Doküman incelemesi hedefler doğrultusunda incelenen yazılı materyallerin analizini kapsar. Doküman analizi çalışmaları dokümanlara ulaşma, orijinalliği kontrol etme, dokümanları anlama, veriyi analiz etme, veriyi kullanma aşamalarının takip edildiği bir yöntemdir. Bu yöntem kolay ulaşılamayacak öznellere ulaşılması, tepkiselliğin olmaması, zamana yayılmış bir analiz

olanağı sunması, örneklemin büyüklüğü, özgünlüğün ön planda olması, maliyet düşüklüğü ve incelenen dokümanların organize edilmiş gözden geçirilmiş olması bakımından güçlü yönleri bulunan bir yöntemdir (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

### 2.2. Verilerin Toplanması

Çalışmayla ilgili toplanan veriler kaynak taraması yoluyla elde edilmiştir. Değerler, Divanu Lügati't Türk ile ilgili veriler, çeşitli dergi makaleleri, kitaplar, internet kaynaklarından toplanarak analiz edilmiş, çalışmaya temel teşkil eden A. Ercilasun'un TDK yayınlarından çıkarmış olduğu Divanu Lügati't Türk adlı eser üzerinde önce değer analizi yapılmış ardından bulunan değerlerle ilgili bilgilere yorumlar eklenerek açıklamalara gidilmiştir.

### 2.3. Verilerin Analizi

Divanu Lügati't Türk'te eğitsel değerlerle ilgili yapılan bu çalışmada betimsel analiz ve içerik analizi yapılmıştır. Betimsel analiz yapılırken değer kavramı ve tanımıyla ilgili çalışmanın ardından yapılan değer sınıflamaları da göz önüne alınmış Spranger değer sınıflamasına Erol Güngör tarafından daha önce yapılan çalışmada olduğu gibi ahlaki değerlerde eklenerek toplam 7 değer başlığında incelenmiştir. Bulunan değerler içerik analizine tabi tutularak her bir değerle ilgili makalelerle desteklenen bilgiler verilmiştir İçerik analizinde asıl amaç toplanan verileri açıklayacak kavramlara ulaşmak ve betimsel analizde özetlenen verilerle ilgili derin bir araştırmaya girmektir. Bu araştırmayla betimsel analizde fark edilmeyen kavramlar burada keşfedilebilir (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

## 3. Bulgular

### 3.1. Ahlaki Değerler

Ahlak toplum içindeki kişilerin uymak zorunda oldukları davranış biçimleri ve kurallar, bireylerin birbirleriyle ilişkilerini düzenleyen yasaların toplamı olarak tanımlanmaktadır. "İnsanlar, şeyler, insanların davranış ve niyetleri hakkında değer hükümleri veririz: Çalışkanlık iyi bir vasıftır, demokrasi iyi bir rejimdir, filan marka arabalar çok güzeldir, gibi. Dikkat edilirse ahlaki hükümler böyle birer değer hükmüdür ama değer hükümlerinin hepsi ahlakla ilgili değildir" (Güngör, 2000, s.27).

#### 3.1.1 Dürüstlük

Vicdan sahibi insanlar kendilerini kontrol ederken bu kontrol onların davranışlarında bir tutarlığa vesile olur ve kişiler ahlaki prensiplerini her şartta göz önünde tutarlar. Bu prensiplere sahip olmak doğruluğu beraberinde getirir "Doğruluk ve dürüstlük, ahlaklı olmanın bir sonucu olarak kazanılan şahsiyet vasfıdır" (Güngör, 2000, s.68).

**Kelime:** *ala alaca, abraş, cüz zamalı.*

**Şu atasözünde geçer:** *Kişi ala.sı içtin yulki ala.sı taiti.n.*



**Anlamı şudur:** insanın alacası içindedir yani muhalif olduğunu gizler, hayvanın alacası ise vücudunun dışındadır, görünür. Arkadan vurduğunu riyakârlıkla gizleyen adam için söylenir (Ercilasun, Akkoyunlu, 2015, s. 44).

Söz konusu atasözünden riyakârlık açıkça eleştirilmiş, dürüstlüğün önemi dolaylı yolla verilmiştir.

**Kelime:** kök eyer bağı.

**Atasözü:** Er sö.zi bir eder köki ü.ç.

**Anlamı:** Erkeğin gereği olarak onun sözü bir olmalıdır, bundan dönüş olmaz;nasıl ki eğer kaburgasının bağı üçtür; bir tane fazla olursa deliklerin çokluğundan eğer kaşı kırılır ve üçten az olursa o iki(bağ) insan taşımaya dayanmaz. Bu dediğini yerine getirmek için söylenir. (Ercilasun, Akkoyunlu, 2015, s. 82).

### 3.1.2 Ölçülü Davranma

İnsanların yaşamlarında onlara yön verecek noktalardan biri davranışlarındaki ölçüdür. Kişiler fitrat olarak her türlü duyguya acık canlılardır önemli olan kişilerin davranışlarındaki kontrol mekanizmalarını harekete geçirebilmektir. (Yaman, 2016).

*öç kek kamug kişi.nin yal η uk ü.ze alı.m bi.l*

*edgü.lü.kü.g u.gança elgi.η bi.le teli.m kıl.* (Ercilasun, Akkoyunlu 2008, s. 20).

Şiirde kişinin yabancı ve yolculara gücünün yettiği ölçüde iyili etmesi söylenir dolayısıyla burada ölçülü davranılması gerekliliği üzerinde durulur.

Divanu Lügati't Türk'te esen her şeyin selamette olanı, sıhhatte misin? Anlamında ' esen mü sen' denir.

*'Esende iwek yok.'*

**Anlamı:** Selamette acele etmek olmaz (Ercilasun ve Akkoyunlu, 2015, s. 36).

Yapılan işlerde temkinli olması için söylenen bu sözde ölçülü olmaya vurgu yapılmaktadır.

Eserde ötkün kelimesi açıklanırken aşağıdaki atasözü örnek olarak verilmiştir.

*karga kazka ötkünse butı sını.r.*

**Anlamı:** Karga kuvvette ve uçmakta kazı taklit ederse ayağı kırılır.(Ercilasun ve Akkoyunlu, 2015, s. 116).

Atasözünde haddi aşmama öğütlenmiş aksi durumun zarar vereceği belirtilerek ölçülü davranmanın önemi belirtilmiştir. Divanu Lügati't Türk'te kişilerin hareketlerinde ölçülü olması kişinin faydasına olacağı aksi halde zarar göreceği belirtilmiş ölçülü davranmanın önemi üzerinde durulmuştur.

### 3.1.3 Tedbirli Olma

Türkçe sözlükte; "Önceden hazırlıklı davranan, önlemini zamanında alan, müdebbir" anlamına gelmektedir (TDK, 2017). Eserde tedbirli olma en çok karşımıza çıkan değerlerden biridir ve tedbirli olmanı neticesinin olumlu olduğu vurgulanırken aksi durumda kişinin zarar göreceğine vurgusu yapılmaktadır.

Eserde 'eğir' kelimesikarın ağrısını tedavi etmek için kullanılan bir kök olduğu belirtilir ve bu kelime atasözünde şöyle geçer:

*'Eğir bolsa er ölme.s'*

*Bu kök, insanın yanında olsa insan karın ağrısından ölmez; çünkü onu yer ve kurtulur.*

*Önceden tedbir almak için kullanılan bir atasözüdür (Ercilasun ve Akkoyunlu, 2015, s. 26).*

*Adam ayakkabılı ise yalınayak kalmaz; atın sırtında örtü varsa sırtı yaralanmaz anlamına gelen ; 'İzlik bolsa er uldı.ma.s,içlik bolsa at yağrı.ma.s.' (Ercilasun ve Akkoyunlu, 2015, s. 51). İşlerde tedbirli olmak için kullanılan bir sözdür.*

Divanu Lügati't Türk'te 'anduz' kelimesi açıklanırken seyahate çıkana, tedbirli olsun diye söylen 'Aңduz bolsa at ölme.s.' atasözü örnek olarak verilmiştir

**Atasözü:** *Tenşizde tegirme.n turgursa yarağsızda yār barı.r.*

*Birisi uygun olmayan yerde değirmen yaparsa su gereksiz yerden fışkırır. Bu, bir işi yanlış zamanda yapan için söylenir (Ercilasun ve Akkoyunlu, 2015, s. 491).*

Eserde 'sandruş' yani çekişme ve mücadele anlamına gelen kelime şu atasözünde geçmektedir: *'Sabanda sandruş bolsa örtgü.nde irteş bolma.s.'* Ekin vakti çekişme ve mücadele olursa harman vakti düşmanlık olmaz.

*Bununla vukuundan önce işte tedbir alınması istenir (Ercilasun ve Akkoyunlu, 2015, s. 520).*

**Kelime:***tart-* ol etü. kin tartı o ayakkabısını çıkardı.

**Atasözü:** *Su görülmeden ayakkabı çıkarılmaz.*

*İşlerde temkinli davranmak için söylenir (Ercilasun ve Akkoyunlu, 2015, s. 524).*

### 3.2 Bilimsel Değer

Spranger bu değeri ifade ederken gerçeğe, bilgiye, muhakemeye ve eleştirel düşünceye önem verilmesinden eleştirci ve akılcı olmaktan bahseder. Bilimsellik değeri eserde bilgelik değeriyle kendine yer bulmuştur.

#### 3.2.1 Bilgelik

**Kelime:** *öge* yaşı büyük aklı ve iz' anı olan kimseye öge lakabı verilir (Ercilasun ve Akkoyunlu, 2015, s. 22).

Bu kelime Divanu Lügati't Türk'ün başka bir bölümde de geçer ve burada da akıllı yaşlı işlerde denenmiş halktan kişilerin unvanı diye bahseder (Ercilasun ve Akkoyunlu, 2015, s. 44).

Burada görüldüğü üzere bilgiye ve deneyime önem verilmiş ve kelime unvan olarak kullanılmıştır.

Divanu Lügati't Türk'te 'öğren-' kelimesi açıklanırken şu iki beyit örnek olarak sunulur:

*erdem tile öğrenipen bolma küwe.z*

*Erdemsizin öğünse enmegüde en.r*

*Diyor ki: Hikmet ve ilmi iste ve onu öğren; öğrenmekte kibir gösterme. Öğrenmeden edep ve hikmet iddia eden kimse imtihan sırasında şaşırır* (Ercilasun ve Akkoyunlu, 2015, s. 115).

### 3.3 Ekonomik Değerler

#### 3.3.1 İsrâf Etmeme

Türkçe sözlükte israf; gereksiz yere para, zaman, emek vb.ni harcama, savurganlık olarak geçmektedir (TDK, 2017). İsrâf hem kültürel olarak hem de dini olarak hoş karşılanmayan bir kavramdır. Eserde bu kavram terk edilmesi gereken yapılmaması gereken bir durum olarak nakledilmiştir.

Eserde ipek anlamına gelen 'torku' kelimesi verilirken şu atasözü kullanılır:

*'Tawgıwç xänniñ torkusı telim teñle.meğip bıça.s'*

*Çin hakanının ipeği çoktur. Buna rağmen ölçmeden elbiselik kesmez. Bu söz, israfı önlemek ve bir işi bilerek yapmak için kullanılır* (Ercilasun ve Akkoyunlu, 2015, s. 185).

### 3.4 Estetik Değerler

#### 3.4.1 Estetik

Güncel Türkçe sözlükte estetik kavramı sanatsal yaratının genel yasalarıyla sanatta ve hayatta güzelliğin kuramsal bilimi, güzel duyu, bedii, bediiyat, güzellik duygusu ile ilgili olan, güzellik duygusuna uygun olan, güzelliği ve güzelliğin insan belleğindeki ve duygularındaki etkilerini konu olarak ele alan felsefe kolu, güzel duyu, gibi anlamlara geldiğini görmekteyiz (TDK, 2017).

Divani Lügati't Türk'te estetik kavramı "yama.g." sözüyle karşılanır.

**Atasözü:** *Barçın yama.gı barçınka kars yama.gı karska.*

**Anlamı:** *İpeğini yaması ipekle daha uygun olur.Yününde yaması yünle yakıştır.Bu her cinsin kendi cinsine daha meyilli olduğunu anlatmak için kullanılır* (Ercilasun ve Akkoyunlu, 2015, s. 360).

**Kelime:** *taylañ* *taylañ er zarif, boyu latif, aydınlık renkli temiz elbiseli adam. Bu daha çok delikanlılar için kullanılır. Taylañ yiğit denir; titiz ve zarif genç demektir.* (Ercilasun ve Akkoyunlu, 2015, s. 506).

### 3.5 Dini Değerler

Spranger dini değerlere sahip olan kişinin evreni bir bütün olarak kavradığını ve dini uğrunda dünyevi isteklerini feda edebileceğini belirtir. Eserde dünyanın geçiciliği ve teslimiyet değerleri altında belirlenen dini değerlerde de bu durum açıkça görülmektedir.

#### 3.5.1 Dünyanın Geçiciliği

Divanu Lügati't Türk'te geçen 'kara orun' yani kabir kelimesi ve ebedi olan şey manasında kullanılan 'menğü' kelimelerinin açıklaması verilirken inanç sistemiyle ilgili olarak her şeyin sonu olduğundan elimizdeki malın geçiciliğinden bahsetmiştir.

**Kelime:***kara orun kabir.*

**Şiir:** *birmiş senin bil yalñuk tapar karınka*

*Kalmış tawar adınınñkirse kara orunka*

*Diyor ki: Sana verilen ve yediğim bil ki senindir. Zaten insan, karına hizmet eder. Terk ettiği malda insan kabre girince, başkasının olur.* (Ercilasun ve Akkoyunlu, 2015, s. 443).

**Kelime:** *menğü ebedi olan şey ve ebedi oluş. Bu hem isim, hem mastardır. menğü aju.n denir; "sonsuzluk yurdu (cennet)" demektir.*

*togup takı kalmadı menğü eren*

*ajun küni yulduzı tutçı toga.r*

**Zamanı niteleyerek diyor ki:***Doğan, sonsuza kadar yaşamamıştır. Dünyanın güneş ve yıldızları ise her zaman doğar ve yıpranmazlar* (Ercilasun ve Akkoyunlu, 2015, s. 502).

### 3.6 Sosyal Değerler

Spranger sosyal değerleri açıklarken başkalarını sevme, yardım ve bencil olmama esas olduğunu ve en yüksek değer insan sevgisi olduğunu belirtmiş, sosyal değerlere sahip bireylerin nazik, sempatik olduklarını ve bencil olmadıklarını vurgulamıştır.

#### 3.6.1 Birlik Olma

Türkçe sözlükte birlik kavramı; tek, bir olma durumu, vahdaniyet, bir arada olma durumu bağlılık, benzerlik, bağlantı, konunun bir ana düşünce çevresinde toplanması anlamlarıyla açıklanmış müzik terimi ve askeri terim olarak kullanımları verilmiştir (TDK, 2017).

*Orı kopsa oğuş aklışu.r yağı kelse imrem tepreşü.r.*

**Atasözünün anlamı:** *Bağırıtı kopunca bağırana yardım etmek için aşiret toplanır; düşman gelince, onunla savaşmak için gruplar toplanır* (Ercilasun ve Akkoyunlu, 2015, s. 22).

Görüldüğü gibi bu atasözünde birlik olmanın önemi açıkça ifade edilmiş dolayısıyla ileti direkt olarak sunulmuştur.

Eserdeki bir başka atasözünde de birlik olmanın önemi açıkça vurgulanır.

*Arkasız alp çerig sıyu.ma.s*

*Kahraman, düşman safını arkası olmadan kıramaz* (Ercilasun ve Akkoyunlu, 2015, s. 64).

Birlik olmanın öneminin belirtildiği aşağıdaki dizelerin anlamlarına bakıldığında her koşulda birlik olmanın gerekliliğinden bahsetmektedir.

*ündep ulug tapa.ru tawrak kelip yügürgil*

*kurgak yılın boğun kör kanda düşer ko.dı il*

*Bir yaşı seni çağırırsa onun davetine icabet et ve ona koş! Kıtık yılında kavim nereye iniyor, ona bak ve onlarla in! Yani onlara gelen her felakette onlara uy!* (Ercilasun ve Akkoyunlu, 2015, s. 379).

Günümüzde kullanılan; 'Ağaç yaprağıyla gürler' ya da 'Yalnız taş duvar olmaz' gibi atasözleriyle aynı doğrultuda olan ve Divanu Lügati't Türk'te karşımıza çıkan atasözü;

*Tek başına yalnız kaz bağırılmaz, anlamına gelen 'Yalñu.s kaz ötme.s.' atasözü iş yaparken yardım istemek için kullanılır.* (Ercilasun ve Akkoyunlu, 2015, s. 505).

Divanu Lügati't Türk'te birlik değeri bir arada olmanın kişiyi kuvvetli kılacağı, birlik beraberlik içerisinde hareket etmenin sorunları çözebileceği üzerinde durmuştur. Günümüz dünyasında insanların ve toplumların kendi kabuklarına çekildiği bir ortamda birlik olmanın öneminin eserimizde açık ifadelerle verilmiş olması bin yıl önceki toplumsal düşüncemizi yansıtması açısından bugünümüz için ışık tutacak mesajlar içermektedir.

### 3.6.2 Cömertlik

Para ve malını esirgemedi veren, eli açık, selek, semih, ahi, bonkör kavramı sözlükte cömert kavramının karşılığı olarak verilir. Cömertlik ise yine Türkçe sözlükte cömert olma durumu, ahilik, semahat, mürüvvet anlamına gelmektedir (TDK, 2017). Ayrıca "İslâm dini cömertliği bir fazilet olarak kabul edip yüceltmenin ötesinde onu bencil duyguların tatmin vasıtası olmaktan çıkararak Allah rızası ve insan sevgisinden oluşan ahlaki bir muhtevaya kavuşturmuştur" (Çağrı, 1993 s. 72-73).

Divanu Lügati't-Türk'te cömert kavramının karşılığı olarak ise 'akı' kelimesini görmekteyiz (Ercilasun ve Akkoyunlu, 2015, s. 43).

*' ol meni akı.la.dı o beni cömert saydı'* (Ercilasun ve Akkoyunlu, 2015, s. 135).

**Kelime:** *kız kız kişi Argu lehçesinde cimri insan. Bu kelime atasözünde şöyle yer almıştır: Kız kişi sawı yorıglı bolma.s.*

*Cimrinin şöhreti yaygın olmaz, yayılmadan kalır. Cömertlik dolayısıyla insanın şöhretinin yayılması ve övülmesi için kullanılır* (Ercilasun ve Akkoyunlu, 2015, s. 142).

*neñin tutar bekleyü öz iyime.s*

*saranlıkın sıgtayu altun yığa.r*

*İnsanların huylarını anlatarak diyor ki: Adam malda cimrilik yapar; onu sıkıca bağla; cimrilikten ona ağlar; altın toplar ve sonra da başkasına bırakır.* (Ercilasun ve Akkoyunlu, 2015, s. 221).

Yukarıdaki şiirde cimrilik kavramını eleştirmiş ve cimrilik yapan kişinin karşılaştığı sonu belirterek cimriliğin istenmeyen bir durum olduğunu ortaya koymuş dolaylı yolla cimri olmamayı vurgulamıştır.

### 3.6.3 Hediyeleşme

Kız isteme, düğün, sünnet bayram gibi belirli günlerde bir nezaket ifadesi olarak sunulan hediye kavramı eski Türklerden bugüne gelmiştir. Hediyeleşme kültürünün temelinde mutlu etme maddi manevi destek olma isteği yatmaktadır. Osmanlı döneminde müneccim başları ülkede kullanılan takvimleri belirlerler takvimleri sunduktan sonra kendilerine hediyeler verilir ve yılbaşlarını nevrüz günlerini takip eden saray ahalisi bugünlerde kendi aralarında hediyeleşirlerdi. Nevruz günlerinde sadece sarayda değil halkta da bir bayram havası olur ve hediyeleşmeler gerçekleşirdi (Digeç, 2009).

Divanu Lügati't Türk'te hediye nin karşılığı artut olarak geçmektedir.

**Kelime:** *artut armağan.Bey ve benzerlerine verilen at vb. hediyeler. Sonrada her türlü hediye ye artut adı veridi.* (Ercilasun ve Akkoyunlu, 2015, s. 53-54).

**Kelime:** *ıdış- ol maña artut ıdışdı o bana hediye verdi, ben de bir şey hediye ettim.* (Ercilasun ve Akkoyunlu, 2015, s.93).

**Kelime:** *belek Yolcunun, akrabalarına getirdiği veya bir yerden bir yere gönderilen hediye* (Ercilasun ve Akkoyunlu, 2015, s. 166).

### 3.6.4 İyilik Etme

Divanu Lügati't Türk'te iyi kelimesinin yansıması olarak sunulan insanlarla yardımlaşma ve çevreyle barışık olma durumlarını görebilmekteyiz. Eserde yer alan 'ulug' kelimesini açıklarken kullanılan aşağıdaki şiir kişinin güç ve saltanat bulduğu zaman huyunu güzelleştirmesini kişinin hayırlara aracı olması gerektiğini vurgulamakta iyilik kavramı üzerinde durmaktadır.

*uluglu.kug bulsa sen edgü kılı.n*

*bulgı.l kişi.g begle.r katın yaxşı ulan* (Ercilasun ve Akkoyunlu, 2015, s. 30).

**Kelime:** *edgü iyi olan her şey.*

*koşnu konum oğışka kılğıl anar ağırlık*



*artut alıp anungıl edđü tawar uğurluk*

*Diyor ki:yakınlarına iyilik et ve onları ağırla.Hediye kabul ettiğin zaman güzel bir Őeyle karŐılıđını hazırla (Ercilasun ve Akkoyunlu, 2015, s. 56).*

Divanu Lügati't Türk'te 'edđü' kelimesini farklı bir Şiir içerisinde de vermiş burada da iyilik öđütlenmiŐtir.

*kölse kişi atma ana.r örter kül e*

*bakkıl ana.r edđü.lükün ağzın kül e*

*Diyor ki:Biri sana gülererek gelirse onun yüzüne sıcak kül atma. Ona iyilikle ve güler yüzle bak (Ercilasun ve Akkoyunlu, 2015, s. 65).*

**Kelime: yāy ilkbahar.**

*Suwlar üze tayanma*

*yāy körkiğe inanma*

*Esizlikig anunma*

*Tılda çıka.r edđü sö.z*

*Diyor ki: Baharın çiçeklerinden ve onların renklerinin, güzelliğinden hayır bekleme ve onu bekleyip, güvenme. Su üzerine, dayanma. Çünkü dünyanın nimetlerine ve baharın esintisine güvenen, suya dayanan gibidir. Kötülük için hazırlık yapma. Dilinden insanlar razı edecek güzel sözler çıkar (Ercilasun ve Akkoyunlu, 2015, s. 414).*

*Edđü er süñü.ki eri.r,atı kalı.r.*

*Anlamı:İyi adamın kemikleri toprakta erir; onun adı ise ilelebet kalır. İyilik yapması istenene söylenir (Ercilasun ve Akkoyunlu, 2015, s.496).*

*Yalñuk oğlı yoka.du.r, edđü atı kalı.r.*

*Anlamı: Âdemoğlu ölererek yok olur; eğer hayırlı ve iyilikte bulunan biri ise onun zikri ve adı kalır. İyilik yapılması için söylenir. (Ercilasun ve Akkoyunlu, 2015, s.505).*

Eserde iyilik kişinin yâd edilmesini sağlayacak bir değer olarak ve insanlara karşı iyilikle muamele edilmesi açıkça dillendirilir.

### **3.6.5 Misafirperverlik**

Arapçadan dilimize geçen misafir kelimesinin Divan-u Lügati't Türk'teki karŐılıđını günümüzde de kullandığımız 'konuk' olarak görmekteyiz. Konuk bir başkasının evine kısa süreliğine giden kiŐidir.

Kültürümüzde misafirliği dini örfi olarak inceleyebiliriz ancak Türklerin İslamiyet'le tanışmadan öncede misafirliğe önem verildiği bilinmektedir.

*kö.rklü.g tonu.g özü.ñke*

*tatlı.g aşı.g adı.nka*

*tu.tgı.l konu.k ağı.rlı.g*

*yağsu.n çawı.ñ bođu.ka*

*Güzel elbiseyi kendin giy; lezzetli yemeği başkasına yedir; misafiri ağırla; böylece bunlar ününü insanlar arasında yaygın* (Ercilasun ve Akkoyunlu, 2015, s. 21).

Divanu Lügati't Türk'te geçen 'Anuk utru tutsa yokka sanma.s.' atasözü ev sahibinin imkanları ölçüsünde hazırlık yapması için söylenen , 'hazır bulunan yemek misafire sunulursa yok sayılmaz' (Ercilasun ve Akkoyunlu, 2015, s. 32) anlamına gelen bir atasözüdür. Eserde geçen Oğuz lehçesinde bostan korkuluğu ve yollara işaretçi konulan taş anlamına gelen 'oyuk' kelimesi şiirde verilirken misafirin önemini belirten dizeleri görmekteyiz.

*bardı eren konuk körüp kutka saka.r*

*kaldı yawuz oyuk körüp ewni yıka.r*

*Bir misafir bulunca onu devlete uğur sayanlar gitti, çölde bir işaret taşı veya korkuluk görünce, kendilerine misafir inmesin diye korkularından çadırlarını yıkanlar kaldı.*

Yine eserde geçen bir atasözünde; Üme kelse kut keli.r (Ercilasun ve Akkoyunlu, 2015, s. 44) denir.

*Sana misafir gelirse onunla beraber uğur ve berekette gelir. Misafir mübarek tutulur istiskal edilmez* (Ercilasun ve Akkoyunlu, 2015, s. 44).

"üme" kelimesi açıklanırken bir de şiir örnek olarak verilmiş burada da misafirin öneminden bahsedilmiştir.

*Kelse kalı yarlıg bolup yunçig üme*

*Keldür anuk bolmı.ş aşig tutma uma*

*Sana hali perişan ve kederli bir misafir gelirse ona hazır yemekleri, çıkar yardımında, gecikme* (Ercilasun ve Akkoyunlu, 2015, s. 44).

Misafirin uğurlu sayıldığı ve gelen konuklara hürmet göstermenin adeta bir mecburiyet olduğunun eserde belirtilmesi toplumun misafire bakış açısını gösterir.

### 3.6.6 Sevgi

Divanu Lügati't Türk'te sevgi çokça geçmekte olup sevgi üzerine kurulan şiir ve atasözlerinde sevgi kavramı daha çok beşere duyulan sevgi olarak yer almıştır.

*aydı seniñ uđu*

*emgek telim idu*

*yumşar katıg ödü*

*könlüm saña yüğrük.*

*Sevgilinin hayalini tasvir ediyor ve diyor ki: Bu zor ve yüksek dağları aşyp bize nasıl gelebildin? O da cevap vererek diyor ki: Senden o kadar sıkıntı çektim ki onu yanında dağlar yumuşak kaldı ve gönlüm sana hızla gelmektedir. (Ercilasun ve Akkoyunlu, 2015, s. 54).*

**Kelime: isiglik** *sevgi ve muhabbet.*

*Buradan köñül isigliki kerek denir; “kalpte sevginin sıcaklığı olması gerek” demektir. (Ercilasun ve Akkoyunlu, 2015, s. 78).*

*urmuş ajuñ busu.gın kılmuş anı bālıg*

*em sem anar tile.nip sizde bulur yakıg*

*Durumunu tasvir ederek, diyor ki: Zaman beni mihnet tuzağına düşürdüğü ve beni yaraladı. Onun için (gönlüm) ilaç istedi ve devayı sende buldu (Ercilasun ve Akkoyunlu, 2015, s. 175).*

*özüm meni ŋbudursı.n*

*otı anıñçaklınu.r*

*Sevdasını vafediyor ve diyor ki: Kalbim buldırcın gibidir; onun sevgisinin ateşinde dönüp durur (Ercilasun ve Akkoyunlu, 2015, s. 224).*

*üğig otı tutu.nup*

*öpke yürek kağrulu.r*

*Sevgiyi niteleyerek diyor ki: Özlem ateşi tutuşursa bundan kalp, akciğer ve çevresi kavrulur (Ercilasun ve Akkoyunlu, 2015, s. 274).*

### 3.7 Politik Değerler

Politik değerde Spranger her şeyin üstünde kişisel güç, etki ve şöhet olduğunu ve esas olarak kuvvetle ilgili bir durum olarak bu değerin ortaya çıktığını belirtmektedir ki eserde de bu başlık altında alman cesaret, kahramanlık, öz güven, öz yönelim, sosyal güç, saygınlık değerleri toplumda değerli olma unvan ve şan kazanma çevresindekileri veya düşmanı etki altında bırakma gibi niyetlerin ürünü olarak ortaya çıkmıştır.

#### 3.7.1 Kahramanlık

Divanu Lügati't Türk'te çokça karşımıza çıkan kahramanlık değeri yiğitliğin bir göstergesi ve düşmana korku salmanın bir unsuru olarak görölmüş ve kişinin ölümüyle anca son bulacağı belirtilerek savaşlarda gösterilen kahramanlıklar dile getirilmiştir.

*öpkem kelip uğradım*

*arсланlayu kökredim*

*alpla.r başın togradım*

*emdi meni kim tutar*

*Diyor ki:düşman üzerine içim sıkıntılı ve kinli olarak gittim.Aslan gibi kükredim Alpların başlarını kopardım.Kalabalığın ortasında beni kim tutar diye bağırdım*(Ercilasun ve Akkoyunlu, 2015, s. 63).

Divanu Lügati't Türk'te 'çerig' savaş düzeninde saf, sıra anlamına gelen kelime atasözünde kullanılırken, 'Yiğit savaşın şiddetlendiği günde denenir; bilge kişi ise mecliste denenir' (Ercilasun ve Akkoyunlu, 2015, s. 167). Anlamına gelen şu atasözü kullanılır:

*Alp çerigde bilge tirigde.*

Kahramanlık değeri ile ilgili eserde yer alan ifadeleri şu şiirde de görmekteyiz:

*tıgraklanıp sekirtti*

*erin atın yügürtti*

*bizni kamug enitti*

*andag süke kim yete.r*

*Savaşta saldıran bir adamın niteleyerek diyor ki: Adam, dayanıklılık gösterdi sonra bize saldırdı. Atlarını ve adamlarını koşturdu. Yaptıklarıyla bizi hayrete düşürdü. Böyle bir orduya kim karşı koyabilir?* (Ercilasun ve Akkoyunlu, 2015, s. 313-314).

*kelñizleyü aktımız*

*kendler üze çıktımız*

*furxan ewin yıktımız*

*burxan üze sıçtımız*

*Uygurlara karşı yapılan gazayı tasvir ederek diyor ki: Sel gibi onların üzerine yürüdük. Şehirlerine girdik. Put hanelerini yıktık. Putlarının başına Pisledi ki. Bu bir adettir. Müslümanlar kâfirlerin ülkelerini aldıkları zaman onları küçük düşürmek için putlarının başına pislerler* (Ercilasun ve Akkoyunlu, 2015, s. 149).

**Kelime: Kılıç xān** Karahanlılar da unvan olarak kullanılır. Hedef aldığı ve yaptığı işlerde kılıç gibi giden demektir.

*eren allı okıştı.lar*

*kıñır kö.zin bakıştı.lar*

*kamuflaj tulumun tokıştı.lar*

*kılıç kınka küçük sığdı*

*Savaşları niteleyerek diyor ki: Meydan okuyarak kahramanlar birbirlerini savaşa çağırıyorlar. Kızgın gözle bakışıyorlar. Bütün silahlarla savaşılıyorlar. O kadar ki kılıç, üzerinde kuruyan katlardan dolayı kınına sığmadı* (Ercilasun ve Akkoyunlu, 2015, s. 154).

#### 4. Tartışma ve Sonuç

Divanu Lügati't Türk'te ahlaki, bilimsel, ekonomik, estetik, dini, sosyal ve politik olmak üzere yedi ana değer başlığı altında on dört değer tespit edilmiştir. Bu değerler; dürüstlük, ölçölü davranma, tedbirli olma, bilgelik, israf etmeme, estetik, zarafet dünyanın geçiciliği, birlik, cömertlik, hediyeleşme, iyilik, misafirperverlik, sevgi ve kahramanlık değerleridir. Tedbirli olma ve kahramanlık değerinin Divanu Lügati't Türk'te diğer değerlere oranla fazlaca yer alması, konargöçer ve savaşçı bir toplum olan Türkler için tabii karşılanabilecek bir durum olmanın yanında savaşçı oldukları tezini de doğrular niteliktedir. Nitekim asker bir millet olan Türkler bozkırlarda konargöçer olmanın da verdiği çabuklukla hareket etmek mücadeleye hazır olmak durumundaydılar. Kaşgarlı'nın eserini yazdığı dönemde de ondan öncede de Türkler bölgelerine hâkim ve birçok savaşta galip gelmiş ayrıca kendi içlerinde de mücadeleler vermiş bir topluluktaki ve bu toplumda elbette kahramanlıkla tedbirli olmak hayatları için önem arz eden değerlerdi.

'Türkler misafirperverdir' tezinin de Divanu Lügati't Türk'te karşılığını bulduğu görölmektedir. Eserden anlaşıldığı üzere toplumda misafiri ağırlamak bir görev olarak benimsenmiş ve misafire gereken önemin verilmemesi kederlenecek, ayıplanacak bir durum olarak düşünölmüştür.

Evrensel değerlerden olan, sevgi ve iyilik hem kültürümüzce hem inançlarımız gereği sıkça tavsiye edilen cömertlik değer ve Türk kültüründe her zaman karşılık bulan bilgeliğe ve bilgiye verilen önem Divanu Lügati't Türk'te karşılığını bulmuştur. Eserde iyilik değer verilirken kişinin kendisine kötölük yapılması durumunda dahi kötölük karşısında iyilikle muamele etmenin gerekliliği anlatılmış iyilik yaparken bir karşılık beklenmemiştir. Sevgi ise daha çok kişilere duyulan aşk kavramında kendini gösterir. Yine Divanu Lügati't Türk'te bilge kişi sözü dinlenmesi gereken, sayđı duyulup hürmet gösterilmesi gereken, sözüden çıkılmaması gereken kişi olarak görölür, Türk edebiyatında yer alan efsanelerde de halk hikâyelerinde de bu durumu görmek mümkündür.

Bu çalışmada tespit edilebilen bazı değerleri vererek bir durum tespiti yapılmaya çalışılmıştır. Detaylı bir çalışmayla bahsi geçen değerlerle ilgili daha fazla örneğin ortaya çıkması ve yeni değerlerin tespit edilmesi gerekecektir. Bu bakımdan çalışma daha sonra yapılacak olan çalışmalar için de bir hareket noktası olabilir.

Türk dili ve kültürü için son derece kıymetli olan Divanu Lügati't Türk değerler bakımından da zengin bir içeriğe sahiptir. Okullarda verilmeye çalışılan değer kavramı Divanu Lügati't Türk gibi geçmiş dönemlere ait değer yargılarını gösteren eserlerle birlikte öğrencilere verildiği takdirde değerler üzerinden geçmişle günümüz arasında bir bağ kurulacak öğrenciler kendi kültürleri ve tarihleriyle kurulan bu bağ sayesinde değerlerin gerekliliğini ve önemini daha iyi anlayıp benimseyecek yapılan için etkisi ve kıymeti daha da artacaktır. Özellikle ilköğretimde Türkçe, sosyal bilgiler orta öğretimde tarih ve edebiyat derslerinde yer alan temalar içerisinde verilmeye çalışılan değerler Divanu Lügati't Türk'ten verilecek şiir

ve atasözleriyle desteklenebilir. Türkçe dersinde yer alan erdemler teması ya da milli mücadele temasında veya sosyal bilgilerdeki iletişim teması gibi temalarda etkinlik çalışmaları yapılırken Divanu Lügati't Türk'ten de bahsedilerek eserde yer alan ve içerisinde verilmek istenen değerleri taşıyan bir şiirin, atasözünün verilmesi değer aktarımını kolaylaştırabilir. Tarih, edebiyat derslerinde de bu değer aktarımını eserden alınan parçalarla sağlanabilir. Bu şekilde yapılan bir değer aktarımının hem eserin bilinmesi hem de verilmek istenilen değere ulaşma noktasında faydalı olacağı düşünülmektedir.

## Kaynakça

- Akalın, Ő. (2008). *Binyıl Önce Binyıl Sonra Kaşgarlı Mahmud ve Divanü Lugati't-Türk*, Ankara.
- Avcı, N. (2007). *Tolumsal değerler ve gençlik*. Ankara: Siyasal Kitapevi
- Aydın, M. Z. (2010). Okulda değerler eğitimi. *Eğitime Bakış*, 6(18), 16-19.
- Balıkcı, G. N. (2016). Erken çocukluk döneminde değerler ve ahlak eğitiminin yeri ve önemi. M. Saygın ve A. G. Saygın (Ed.), *Eğitimde Gelecek Arayıőları Dünden Bugüne Türkiye'de Beceri, Ahlak ve Değerler Eğitimi Uluslararası Sempozyumu* içinde (s. 105-106). Ankara.
- Çağrıcı, M. (1993). Cömertlik. *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi* (s. 72-73) İstanbul: TDV.
- Çetin, E. (2014). Bir sosyal yardımlaşma pratiği olarak askıda kahve ve sadaka taşı. *Akademik Bakış Dergisi*, 41, 1-15.
- Dingeç, E. (2009). Osmanlı sarayında eski bir Türk geleneği: Yeni yılda hediyeleşme. *Turkish Studies*, 4(8), 1055-1072.
- Ercilasun, A, B.ve Akkoyunlu, Z. (2015). *Divanu lügati't Türk*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Güçlü, M.(2015). Türkiye'de değerler eğitimi konusunda yapılan araştırmalar. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(38), 720-732.
- Kayıkçı, H. (2009). *Agustinus'un bilgi anlayışı*. Yayınlanmamış doktora tezi. Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Kaymakcan, R. (2010). Gençlerin dini değerlere bakıőı: Türkiye ve Avrupa karőılaőtırması. *Değerler Eğitimi Konferans Bildirileri* içinde (s. 13-30). İstanbul: Damla Yayınevi.
- Kenan, S. (2013). Modern eğitimin oluőumu sürecinde değerler nasıl zayıfladı. *Değerler ve Eğitimi Uluslar Arası Sempozyumu* içinde (s. 275-285). İstanbul.
- Kuçuradi, İ. (2013). *İnsan ve değerleri değer problemi*. Ankara: Türkiye Felsefe Kurumu.
- Meydan, H. (2014). Okulda değerler eğitiminin yeri ve değerler eğitimi yaklaőtımları üzerine bir deneme. *Bülent Ecevit Üniversitesi İlahiyat Fakóltesi Dergisi*, 1(1), 93-108.
- Yaman, E.(2016). *Değerler eğitimi*. Ankara: Akçağ Yayıncılık.
- Yıldırım, A.ve Şimşek,H.(2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, S. (2014). Türk mitolojisinde bilgelik kavramı. *Türk Dünyası Bilgeler Zirvesi: Gönül Sultanları Buluőması* içinde (s. 233-251). Eskişehir: Türk Dünyası Kültür Baőkenti Ajansı.



## Extended Summary

### 1. Introduction

Precisions such as being fair, love, devotion, honesty etc. That's how up directly or indirectly as a result of human relation are named human values (Kuçuradi,2013).These values separates a culture from another and it also keeps the community of a nation together. From this point of view, values are also defined as traditions that create identity and makes a nation different from others.

The main aim of values education is to develop children's language, mental development, social and emotional intelligence, to protect individual and community from negativity and bad character, to provide them with goodness, accuracy and honesty (Saygın and Saygın). Schools are the places where all these values will be developed and the literary works are one of the tools that will be used to develop values. When the works about values are studied nowadays, it can be easily observed that they are mostly based on modern literary works but it is impossible to evaluate values by disconnecting them from the past. For this reason, Divan-ü Lügati't Türk, which was written in 11 th century by Kaşgarlı Mahmut, was studied in terms of values that reflects Turkish culture. Divan-ü Lügati't Türk has an important place in Turkish history and literature and it also reflects daily life, literature, beliefs of Turkish people; in other words, Divan-u Lügati't Türk reflects social and cultural structure of the nation so it is studied in terms of values.

### 2. Method

This study that aims to find out educational values in Divanu Lügati't Türk was carried out with document review method. Document review includes the analysis of written materials that are observed. The work of document analysis is a method with the stages as following; accession to documents, checking the originality, understanding the documents, analysing the data and using the data. The data collected about the work is obtained with literature review method. Values are analysed by using data related to Divanu Lügati't Türk, several magazine articles, books and internet resources. Divanu Lügati't Türk written by A. Ercilasun and published by TDK is the basis of our work and value analysis was carried out on this literary work in advance.

### 3. Findings, Discussion and Results

Fourteen values were found out under the seven value title consisting moral, scientific, economic, esthetic, religious, social and political parts in Divanu Lügati't Türk. Values are defined as following; moral values: honesty, behaving carefully, being cautious, scientific values: wisdom, economical values: being spare, esthetic values: esthetic, kindness, religious values: the world is temporary, social values: unity, generosity, giving gifts, goodness, hospitality, love, political values: bravery

Being cautious and bravery values are commonly observed in *Divanu Lugatit Türk* because Turks are nomadic and warrior. Turks had to be ready for fighting and being a nomadic nation enabled them to be quicker. During the era when Kaşgarlı wrote his book, Turks were dominant in their lands, they won many wars and they also fought each other, so it is clear that being cautious and bravery values were very important in their life. Moreover, "Turks are hospitable" thesis is also proved in *Divanu Lugatit Turk*. As observed in the book, Turks believed that having guests and serving them is a great responsibility.

Love and goodness that are universal values, generosity which is important both in our culture and religion and wisdom which has an important place in Turkish culture are observed in *Divanu Lugatit Turk*. While observing goodness, it is clearly stated that you should behave in a good way even if you face a bad behaviour. Love is stated mostly as loving a person. A wise person is someone who should be respected and obeyed his words in *Divanu Lugat'it Türk* and it can also be observed in legends and folk tales.

We tried to make an assesment by introducing the values that are observed in this study. In a detailed study, more examples of values and defition of new values can be done. In this point of view, this study can be a starting point for further studies. *Divanu Lugatit Turk*, which is a masterpiece for Turkish culture and language, has a rich content of values. If you try to teach values at school with the boks that show the values in the past, it will be easier to make a connection between the past and today. Moreover, students will be able to understand and adopt the necessity and importance of values connected to their culture and history.

When we have a close look at the values that are stated in *Divanu Lugat'it Turk*, it can be observed that this book has an important place in Turkish culture and language and it can be a great tool that can be used to show values of society. Introduction of our study to the students with other boks that have values of past will increase the effect and worth of our study.

**Araştırma Makalesi: Kırbaşoğlu Kılıç, L. ve Yaprakgöl, Ç. (2018). *Divanu Lügati't Türk'te eğitsel değerler. Çocuk, Edebiyat ve Dil Eğitimi Dergisi, 1 (1), 39-58.***



---

## Journal of Child, Literature and Language Education – JCLLE

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

Received date: 27.11.2018

Accept date: 13.12.2018

---

### Evaluation of the Messages Given in Cartoons Through Families\*

Onur KAŞKA \*\*, N. Hümevra ÖZDEMİR EREM \*\*\*


**Abstract.** This study is important in terms of determining the messages given in cartoons on television, which is the most powerful tool of the audiovisual media, and contributing to the literature about family relations in cartoons. Within the scope of this aim, it has been attempted to interpret how the cartoons give messages about families. In this study, carried out with the document analysis pattern, the documents were selected according to the snowball sampling technique which is one of the purpose sampling methods. Thus, through the information provided from 7th grade classroom teachers' interviews with their students, Rafadan Tayfa, Gumball, Gravity Falls, Heidi, Winx Club and Super Wings were identified as the most watched cartoons by children and those cartoons were used as data source. First, the cartoons were just watched and determined by means of whom or which institutions were the messages given. Then, the cartoons were coded over the messages given through family phenomenon and these codes were put into categories. After analysing the content, the messages given over family phenomenon were aimed to be shown all with the reality with quotations from the cartoons through descriptive analysis. In this context, it was noticed that the messages given were mostly related to family confidence, insecurity, rule-making, protection of family members, responsibility within family, conflict and helping. According to the results of the study, it was seen that the messages given are mostly positive. In addition to these positive outputs, there are some negative outputs as well. Media literacy education, to be given by determining the knowledge, attitudes and practices of children and parents about television, will be beneficial in providing effective information and counselling, and guiding the children consciously while using media.

**Keywords:** Media literacy, cartoon, child, family.

---

\* It was presented as an oral presentation at the International Culture and Science Congress on 3-5 May 2018.

\*\*  Yunus Emre Secondary School, İpekyolu/VAN, onurkaska@outlook.com.tr

\*\*\*  Erzincan Binali Yıldırım University, Faculty of Education, herem@erzincan.edu.tr

## Çizgi Filmlerde Aile Kurumu Üzerinden Verilen İletilerin Değerlendirilmesi\*


Onur KAŞKA\*\*, N. Hümevra ÖZDEMİR EREM\*\*\*


**Öz.** Çalışma, görsel-işitsel medyanın en güçlü aracı olan televizyonlardaki çizgi filmlerin aile kurumu etrafında verdiği iletileri tespit etmek ve çizgi filmlerdeki aile ilişkileri konusunda ilgili literatüre katkı yapmak açısından önem taşımaktadır. Bu amaç kapsamında çalışmada çizgi filmlerin aile ilişkileri açısından nasıl mesajlar verdiği değerlendirilmeye çalışılmıştır. Çalışma doküman analizi deseniyle yapılmıştır. Rafadan Tayfa, Gumball, Esrarengiz Kasaba, Heidi, Winx Club ve Harika Kanatlar isimli çizgi filmler, 7. sınıfta öğrenim gören çocukların görüşleri alınarak en çok izledikleri çizgi filmler arasından seçilmiş ve veri kaynağı olarak kullanılmıştır. Çizgi filmler betimsel analiz ve içerik analizine tabi tutulmuş; kodlanarak kaydedilmiş daha sonra bu kodlar kendi arasında gruplandırılmıştır. Çalışmada aile içi güven, güvensizlik, kural koyma, aile bireylerini koruma, aile içinde sorumluluk, çatışma ve yardımlaşmayla ilgili mesajlar olmak üzere çizgi filmlerde en çok verilen iletiler açıklanmıştır. Çalışma sonuçlarına göre verilen iletilerin çoğunlukla olumlu yönde olduğu görülmüştür. Bu olumlu iletilerin yanında birtakım olumsuz iletilere de rastlanmıştır. Bu olumsuzlukların etkilerini aza indirmek için çocukların televizyon izleme durumlarını, ebeveynlerin konudaki bilgi, tutum ve uygulamalarını saptamak gerekmektedir. Böylece ebeveynlere medya okuryazarlığı eğitimi ile etkili bilgi ve danışmanlık sağlanarak çocukları bilinçli şekilde yönlendirmek yararlı olacaktır.

**Anahtar kelimeler:** Medya okuryazarlığı, çizgi film, çocuk, aile.

---

\*Bu çalışma 3-5 Mayıs 2018 tarihinde düzenlenen Uluslararası Kültür ve Bilim Kongresi'nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

\*\* Yunus Emre Ortaokulu, İpekyolu/VAN, onurkaska@outlook.com.tr

\*\*\* Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, herem@erzincan.edu.tr

## 1. Giriş

Medya, bireyleri etkisi altına alan, onların davranışlarını şekillendirip yönlendiren çok güçlü bir kitle iletişim aracıdır. Medyanın bireylerle olan etkileşimi bebeklik yaşlarından itibaren başlamaktadır. Öncelikle televizyonların renkli gücüyle karşı karşıya kalan bireyler, zamanla çeşitliliğin artmasıyla çok daha farklı formdaki kitle iletişim araçlarının etkisi altında kalmaktadır. Laughey (2010), bireylerin her ne kadar izledikleri, duydukları ya da okudukları şeylerden etkilenip etkilenmedikleri sorulduğunda bunu itiraf etmekten çekiniyor olsalar da medyanın insanların duygu, düşünceleri üzerinde etkili olduğuna inanıldığına dikkat çekmektedir. Medyanın kitle iletişim aracılığıyla tüm iletileri bize dikte ettiği göz önüne alındığında değişime uğrayan ve farklılaşan tüm tutum, davranış ve değer yargıları özellikle çocukları, gençleri yeni öğretiler doğrultusunda, yepyeni kimliklere hazırlamaktadır (Cinman Şimşek ve Türkoğlu, 2011). Evlerde televizyonun açık kalma süresi dikkate alındığında çocuğun zihinsel dünyasının ve kültürün inşasında televizyon büyük öneme sahip olduğu anlaşılır (Sönmez ve Uysal, 2005). Doğan ve Göker'in (2014) ifade ettiği gibi televizyon izleme alışkanlıkları günümüz toplumunun her kesiminde olduğu gibi çocuklarda da bağımlılığa varabilmektedir. Gerek ülkemizde gerek dünyada yapılan araştırmalardan elde edilen bulgular özellikle çocukların izleme sıklığı ve alışkanlığının kişiliğin oluşması ve başarısı için tehlikeli boyutlarda olduğunu göstermektedir (Giritli İnceoğlu ve Akıner, 2008).

Çocukların televizyonda ilgilerini çeken en önemli programların başında çizgi filmler olduğu görülmektedir. İlköğretim birinci kademe öğrencilerinin katılımıyla yapılan bir araştırmada, çocukların en sevdikleri kahraman sorusuna verdikleri cevapta çizgi film kahramanları ilk sırada gelmektedir (Cesur ve Paker, 2007). Zaten çocuklar gerçekte gerçek olmayı ayırt etmekte güçlük çektikleri için olup bitenin bir oyun olduğunu farkında olmazlar ve ekrandaki insanların TV kutusu içine girmiş gerçek insanlar olduğunu zannederler (Öztürk, 2002). Gelişimsel özelliklerinden dolayı toplumsal süreçlerde meydana gelen değişikliklerde yetişkinlere nazaran daha fazla etkilenmekte olan çocuklar televizyon yolu ile farklı değer yargılarını kolaylıkla benimseyebilmektedir (Güven ve Akıncı, 2014). Gelişen teknoloji ile elektronik medya, kullandığı olağanüstü teknik ve kanallarla çocukları ve yetişkinleri kendine çekerken maruz kalınan enformasyon bombardımanı altında, özellikle çocuklar, kendilerine sunulan malzemeyi süzmeden, olduğu gibi almaktadırlar (Treske, 2011).

Bireyin televizyondan daha önce tanıştığı ve içinde büyüdüğü en küçük kültürel grup olarak tanımlanabilecek aile, birey için son derece önemli bir yapı olması yönüyle dikkat çekicidir. Aile, gelenek ve göreneklerin, inançların, değer yargılarının ilk ve belki de en kalıcı olarak öğrenildiği kurumların başında gelir. Ancak Aslan'ın (2002) da belirttiği gibi sanayileşmenin sağladığı olanaklarla, çocuk eğitiminde başka kurumların devreye girmesi ailenin eğitim ve sosyal insan olma sürecindeki işlevlerini zayıflatmaya başlamıştır. Böylece aile, toplumsal değerleri genç kuşaklara aktarırken toplumun yeniden yapılanmasındaki rolünü başka kurumlarla paylaşmaya başlamıştır. Öztürk ise (2002) yeni, modern aile algısında, ailenin

çekirdek hale gelmesini sosyalleşme sürecinde yeni kurumlara duyulan ihtiyaçla açıklar. Ona göre bu ihtiyacı karşılayan, bireye yeni düzenin ilişki kalıplarını öğreten kurumlardan biri de kitle iletişim araçlarıdır.

Çizgi filmler üzerine yapılan çalışmalar çocukların kendilerini sevdiği çizgi film karakterleriyle özdeşleştirdiklerini, zihinlerini çizgi filmde sunulanlarla şekillendirdiklerini ortaya koymaktadır (Kılıcı 2009; Muratoğlu 2009; Eskandari 2007; Aşçı 2006). Zaten masallarla benzerliği bakımından çizgi filmlerin çocuklar tarafından sevilmesi de tesadüfi değildir. Çocuklar çizgi filmlerdeki karakterleri model almaktadır (Oruç, Tecim ve Özyürek, 2011). Daha özel açıdan değerlendirildiğinde Özdemir Erem ve Yılmaz'ın (2017) kardeşlik ilişkileri üzerine yaptığı bir araştırma, yabancı çizgi filmlerde kardeşliğin genellikle iyi ilişkiler üzerine kurulduğunu göstermiştir. Karakuş'un (2015) okul öncesi tematik çizgi filmlerden olan Niloya'yı ele aldığı çalışmasındaysa çizgi filmin sevgi, hoşgörü, duyarlılık, iyilik, çalışkanlık, dayanışma, saygı, sorumluluk ve yardımseverlik gibi değerler açısından zengin olduğu, dürüstlük ve özgürlük değerlerinin ise bu çizgi filmin geneline yayıldığı tespit edilmiştir. Yağlı'nın (2013) çalışması, Pepee adlı çizgi filmin diğer çizgi filmlere kıyasla çocuklara bilinçaltı mesajlar veren, cinsellik taşıyan, onları olumsuz etkileyebilecek unsurları barındırmadığına değinmiştir. Aynı araştırma çerçevesinde ele alınan çizgi film olan Caillou'nun ise ailesiyle paylaşımı öğrenen, çevresiyle iletişim kuran ve sorgulayan bir model olduğu tespit edilmiştir.

Çalışma, görsel-işitsel medyanın en güçlü aracı olan televizyonlardaki çizgi filmlerin aile kurumu etrafında verdiği iletileri gözler önüne sermek ve ilgili literatüre çizgi filmlerdeki aile ilişkileri konusunda katkı yapmak açısından önem arz etmektedir. Bu amaçla çalışmada çizgi filmlerin çocuklara aile ilişkileri açısından nasıl mesajlar verdiği değerlendirilmeye çalışılmıştır.

## 2. Yöntem

### 2.1. Araştırmanın Deseni

Nitel desendeki bu çalışmanın verileri doküman analiziyle toplanmıştır. Doküman analizi araştırılması istenen olgu, olaylar hakkında bilgi içeren metinlerin analizini kapsamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu yöntem, diğer araştırma desenlerine göre daha ekonomiktir. Detaylı incelemelere imkân sağlaması yönüyle de oldukça işlevseldir (Bowen, 2009).

### 2.2. İncelenen Dokümanlar

Araştırmada incelenecek dokümanların tespiti sırasında amaçlı örneklemelerinden kartopu tekniği kullanılmıştır (Yıldırım ve Şimşek 2011). Araştırmaya konu olan çizgi filmler seçilirken öncelikle öğretmenlere ulaşılmıştır. Öğretmenlerinse kendi öğrencilerine ulaşmaları sağlanarak en çok izlenen çizgi filmler belirlenmiştir. Öğretmenleriyle görüşülen 7. sınıf öğrencilerinin en çok izledikleri beşer çizgi filmi yazmaları istenmiştir. Bu çizgi filmler arasından Rafadan Tayfa, Gumball, Esrarengiz Kasaba, Heidi, Winx Club ve Harika



Kanatlar isimli çizgi filmler, çocukların görüşleri doğrultusunda en çok izlenen çizgi filmler olarak belirlenmiştir. Çalışmada çizgi filmlerdeki aile ilişkileri üzerinde durulmuş, aile ilişkilerini yansıtan mesajlar incelenmiştir. Altı farklı çizgi filmde beşer bölüm izlenmiştir. Söz konusu çizgi filmlerin bölümleri rastgele yolla seçilmiş yeterli veri sağlamayan bölümlerin yerine daha iyi veri sağlayabileceği düşünülen farklı bölümler izlenmiştir.

Tablo 1  
İncelenen çizgi filmlere ilişkin bilgiler

Rafadan Tayfa (RT)	Gumball (G)	Esrarengiz Kasaba (EK)	Heidi (H)	Winx Club (WİC)	Harika Kanatlar (HK)
Telsiz Bölümü (TB)	Sihirbaz Bölümü (SİB)	Havuz Bölümü (HB)	2.Bölüm (2B)	Beklenmedik Bir Olay Bölümü (BBOB)	Aile Saati Bölümü (ASB)
Grup Rafadan Bölümü (GRB)	Aşağı Çek Bölümü (AÇB)	Mantıksız Hazine Bölümü (MHB)	3. Bölüm (3B)	Magix'e Hoş Geldiniz Bölümü (MHGB)	Trencilik Oynayalım Bölümü (TOB)
Gezgin Ekibi Bölümü (GEB)	Döngü Bölümü (DB)	Değişim Bölümü (DB)	6. Bölüm (6B)	Cadılar Geri Dönüyor Bölümü (CGDB)	Doğum Günü Kutlaması Bölümü (DGKB)
Bilim Adamı Bölümü (BAB)	Sınav Bölümü (SB)	Mumyalama Bölümü (MB)	7. Bölüm (7B)	Sirenix İlhamı Bölümü (SİB)	Goril Orkestrası Bölümü (GOB)
Yanlış Anlama Bölümü (YAB)	Düello Bölümü (DÜB)	Patronlar Bölümü (PB)	31.Bölüm (31B)	İyilik Meleği Bölümü (İMB)	Mısır Ziyareti Bölümü (MZB)

Çalışmadaki ileti yoğunluğundan dolayı ileti sayısı 20'nin altında olan verilerin araştırmanın dışında tutulmasına karar verilmiştir.

Tablo 2  
Araştırma dışında tutulmasına karar verilen iletiler

İleti	f		f
Aile büyüklerine karşı tutum	18	Anlaşarak karar verme	9
Sevgi	16	Teselli etme	8
Küçümseme	15	Akıl verme	7
Çatışma	14	Dalga geçme	7
İş disiplini	12	Kırgınlık	6
Yalan söyleme	9	Sorunlarla baş etme	6
		İzin isteme	6

### 2.3. Verilerin Toplanması ve Analizi

Genel ağ ortamından izlenen çizgi filmler, kodlanarak kaydedilmiş daha sonra bu kodlar kendi arasında gruplandırılmıştır. Yapılan gruplamalarda aile ilişkilerine yönelik iletiler kategori haline getirilmiş ve daha sonra yorumlanmıştır. Çalışmada aile ilişkileri de farklı kategorilere ayrılmış daha sonra bu kavramlar etrafında şekillendirilmiştir. Bölümler üç ayrı zamanda izlenmiş ve böylece veri kaybının önüne geçilmeye çalışılmıştır.

Toplanan veriler aile içi ilişkiler açısından değerlendirirken betimsel analize ve içerik analizine tâbi tutulmuştur. Yıldırım ve Şimşek'e (2011) göre, betimsel analizde özetlenen ve yorumlanan veriler içerik analizinde daha derin bir işleme tâbi tutulur ve betimsel yaklaşımla fark edilemeyen kavram ve temalar bu analiz sonucu keşfedilebilir. İçerik analizi sırasında bireylerinin birbirleri ile olan ilişkilerine dair iletiler elde edilmiştir. Çalışmaya çizgi filmlerde aile kurumu üzerinden verilen iletiler nelerdir ana başlığı ile başlanmıştır. Ardından güven, güvensizlik, kural koyma, koruma, aile içi sorumluluk, çatışma ve yardımlaşmayla ilgili iletiler olmak üzere çizgi filmlerde en çok verilen bu iletiler açıklanmıştır. Daha sonra ileti sayısı yirmiden daha az olan yaşlılara karşı tutum, sevgi, küçümseme, iş disiplini, yalan söyleme, anlaşma, teselli etme, akıl verme, dalga geçme, kırgınlık, sorunlarla baş etme ve izin isteme iletileri aile kurumu etrafında değerlendirilmiş ve yorumlanmıştır.

Tablo 3  
Çizgi filmlerde aile kurumu üzerinden en çok verilen iletiler

İleti	f
Güven	26
Güvensizlik	26
Kural koyma	26
Koruma	25
Sorumluluk	23
Yardımlaşma	20

### 3. Bulgular

Bu bölümde çizgi filmlerde aile kurumu üzerinden verilen iletiler, frekans sıklığına göre sıralanmıştır.

Tablo 4  
Çizgi filmlerde aile içi güvenle ilgili iletiler

<i>a. Kendine güven ile ilgili iletiler</i>
1. Cipsten küpeler, çok gırgırım bugün. (EK MHB 0.7)
2. Şifreyi çözmene yardım edersem kimse bana bir daha şapşı diyemez. (EK MHB 5.28)
3. Ve gizemi çözmek benim şapşı olmadığımı kanıtlar. Ben zekiyim. (EK MHB 6.20)
4. İnsanlar tarihi bir bilgiyi bulduğumuzu görünce bana asla şapşı demeyecekler. (EK MHB

10.25)

5. Şapşiliğe güven. (EK MHB 14.17)
6. Biliyor musun Dipper bir şey kanıtlamak zorunda değilim. Şapşiliğin harika bir şey olduğunu öğrendim. (EK MHB 17.02)
7. Hayır, Stan Amca. Konuşmayacağım, Mabel uçar. (EK MHB 18.04)
8. Kabul et artık. Ben yağcılığın Ninjasıyım. Bu oda benim kadar güzel. Artık pes etmek isteyebilirsin. Ne diyorsun? (EK DB 7.39)
9. Mabel benim çok keskin bir gözlem yeteneğim vardır. Mesela bana bir hoh de sana ne yediğini söyleyeyim. (EK MB 0.35)
10. Harika Amca Stan ben faaliyet ve sanat uzmanıyım. Neden bu silikon tabancası hep yanımda sanıyorsun? (EK MB 2.34)
11. Mumdan heykel için şunu yapacağım: Yarı masal perisi, yarı at. Masal perisi olacak. (EK MB 2.48)

---

***b. Çizgi filmlerde ailenin çocuğuna güven duyması ile ilgili iletiler***

1. Bugün seni her zamankinden daha çok beğendim. Belki de oyunu hala sen kazanabilirsin. (EK DB 12.49)
2. Biliyorum, üzgünüm tatlım. Gumball ve ailesinin çok iyi insanlar olduklarına eminim. (G DÜB 1.42)
3. Büyükbaba lütfen Peter benim arkadaşım ve şu an bana ihtiyacı var. Güven bana. (H 2B 26.01)
4. Yeter o doğru söylüyor ve bunu ispatlayabiliriz. (H 7B 8.58)
5. Şimdi benim kızımı rahat bırakın. (H 7B 12.32)
6. Ben hiçbir şey halletmedim. (H 7B 17.18)
7. Senin Heidi'ye söyleyecek bir şeyin yok mu? (H 7B 18.44)
8. Pekâlâ, gidip fosili mi alabilir miyim büyükbaba? O zaman herkesin bana inanmasını sağlayabiliriz. (H 7B 13.11)
9. Sınavda kolay gelsin Peter. Eminim başarılı olacaksın( H 31B 6.29).
10. Çabucak bulacağına eminim. Tabii sınava yetişeceğine de (H 31B 7.50).

---

***c. Çizgi filmlerde babaya güven ile ilgili iletiler***

1. Babam böyle şakalar yapacak kadar kötü değil. (G DB 3.33)
2. Arabanda yaralı hayvanlar için geçmiş olsun yazan balonlar var. (G DB 3.38)

---

***d. Çizgi filmlerde kardeşe güven ilgili iletiler***

1. Diyordun ya, vokal önemli diye. (RT GRB 10.11)
2. Abi ne yapacağız? Köşeye sıkıştık. (RT GEB 6.42)

---

***e. Çizgi filmlerde eşe güven ile ilgili iletiler***

1. Zamanında müthiş savaşlar yaptık Morion! (WİC SİB 13.20)

---

Esrarengiz Kasaba'nın Pacifica'nın Mabel'i küçümsediği ve sürekli şapşı diye dalga geçtiği Mantıksız Hazine bölümünde, Mabel'in Pacifica'nın ailesinin Esrarengiz Kasaba'nın gerçek kurucusu olmadığını kanıtlamaya çalışırken kardeşi Dipper'a "Şifreyi çözmene yardım edersem kimse bana bir daha şapşı diyemez. (EK MHB 5.28)", "Ve gizemi çözmek benim şapşı olmadığımı kanıtlar. Ben zekiyim. (EK MHB 6.20)" söylemleri Mabel'in kendine duyduğu güvenin yansımalarıdır. Mabel ve Dipper'ın aynı odada anlaşamadıklarında farklı odalarda kalmak için Stan amcalarından oda istedikleri Değişim bölümünde Stan Amca'nın odayı en çok yağcılık yapana vereceğini söylemesi üzerine Mabel'inn Dipper'e "Kabul et artık. Ben

*yağcılığın ninjasıyım. Bu oda benim kadar güzel. Artık pes etmek isteyebilirsin. Ne diyorsun? (EK DB 7.39)*" diyerek elinden geleni yapması ve odayı almak için her türlü yola başvurması onun kendine güvendiğini gösteren diğer ifadelerdir.

Gumball çizgi filminin Döngü adlı bölümünde Gumball'ın babası Richard, arkadaşı Heralt tarafından sürekli küçük düşürülür. Aile bireylerinin babasının bu durumun farkında olmasını sağlamaya çalıştığı ve babasının da arkadaşı Heralt'ın ona davrandığı gibi kötü davranması gerektiğini söylediklerinde Anais'in "*Babam böyle şakalar yapacak kadar kötü değil. (G DB 3.33)*" dediği ve bunu da "*Arabanda yaralı hayvanlar için geçmiş olsun yazan balonlar var. (G DB 3.38)*" ifadeleri ile desteklediği mesajlar babaya duyulan güvenin belirtileridir. Gumball ve Penny'in ders çalışmak için bir araya geleceği Düello adlı bölümde Penny'nin babasının Gumball ve ailesinin kaldığı semti beğenmemesine Penny'nin itirazı üzerine babasının "*Biliyorum, üzgünüm tatlım. Gumball ve ailesinin çok iyi insanlar olduklarına eminim. (G DÜB 1.42)*" demesi kızının fikirlerine saygı ve güven duyduğunun belirtileridir. Heidi çizgi filminin Teresa'nın Heidi'yi ekmek çalmakla suçladığı bölümünde Büyükbaba'nın Teresa'nın ailesine "*Yeter o doğru söylüyor ve bunu ispatlayabiliriz. (H 7B 8.58)*" ve "*Şimdi benim kızımı rahat bırakın. (H 7B 12.32)*" diyerek Heidi'yi savunması ve kullandığı bu ifadeler Heidi'ye sonsuz güven duyduğunun gösterir.

Tablo 5

Çizgi filmlerde aile içi güvensizlik ile ilgili iletiler

<i>a. Kendine güvensizlik ile ilgili verilen iletiler</i>
1. Dipper sana bir şey sorabilir miyim? Sence ben şapşı miyim? (EK MHB 4.17)
2. A biliyordum, cipsten küpeler, bu kazak çekici olduğunu düşünüyordum ama sanırım insanlar bana gülüyor. (EK MHB 4.27)
3. A şaka yaptım yaptım, yine bir şapşilik yaptım. (EK MHB 6.49)
4. Şeker kâğıtlarıyla iz bıraktığıma inanamıyorum. Hepsi benim suçum. Pacifica'nın söyledikleri çok doğru. Aynı şu utanç verici başkan kadar şapşıyım. İsmi her neyse. (EK MHB 13.05)
5. İşe yaracağına emin değilim. (EK MHB 14.15)
6. Polisler doğru söylüyordu Mabel. (EK MB 13.46).
7. Kim demiş yoksa herkes öyle mi söylüyor. Kulağınla duydun mu? (EK MB 19.26)
8. İki kişiye fena halde kafayı yedirttim. (EK PB 13.20)
9. Bizi ne kadar farkla yendin. (EK PB 18.41)
10. İkimizde sonunun nasıl bittiğini biliyoruz. (G SİB 1.11)
11. Çünkü başka herkesin var. Carrie bir şeylerin içinden geçebiliyor. Alan bile uçabiliyor. Tek gücü oksijeni karbondioksite çevirmek olan süper bir kahraman gibiyim. (G SİB 1.03)
12. Sadece nefes alıp vermek dostum. (G SİB 1.06)
<i>b. Çocuğa güvensizlik ile ilgili verilen iletiler</i>
1. Asla mantıklı konuşmayacaksın değil mi evlat? (EK MHB 18.00)
2. Bunlardan bir tane yapacağına emin misin peki?(EK MB 2.29)
3. Dinle Penny, bu çocuğu sevdiğini biliyorum. Ama ortaçağ ödevin için daha iyi bir ortak bulamadın mı? Şehrin bu kısmını sevmiyorum(G DÜB 1.33).
4. Artık bize inanıyor musun? (WİC BBOB 20.32)

5. Bloom orada bayağı sesler geliyor. Umarım temiz tutuyorsunuzdur. ( WİC İMB 3.26).
6. Hayır, inanmıyorum. Bence polise haber verip onu hastaneye götürmeliyiz. (WİC BBOB 9.27)
7. Evet, Teresa. Bunu nereden bulduğumuzu düşünüyorsun (H 7B 17.22).
8. Bu doğru mu Teresa? (H 7B 17.32).

*c. Çizgi filmlerde kardeşe güvensizlik ile ilgili verilen iletiler*

1. Senenin en sıcak günü Mabel. Ayrıca haftayı da rast gele bir adama âşık olmadan geçiremeyecek misin? (EK HB 1.32)
2. Mabel sadece konuşuyor. Henüz bir erkeği öpmemi bile. Her seferinde berbat ediyor. (EK HB 1.50)
3. Mabel bu gece havuz kurallarını çiğnemeyen var mı? E neden buradasın sen? (EK HB 12.50)
4. Sana her şeyi anlatmıyorum. (EK HB 16.02)
5. Oh geri dönebileceğimiz için mutluyum. Çünkü sen olarak kalsaydım yarışı kesin olarak kaybederdim(EK DB 8.57).
6. Yani o dedektiften daha iyi olduğunu mu söylüyorsun? (EK MB 0.28)

Havuz bölümünde Dipper, Mabel'in erkek arkadaş edinme konusundaki sıkıntısını dile getirerek ona bu konuda güvenmediğini *"Mabel sadece konuşuyor. Henüz bir erkeği öpmemi bile. Her seferinde berbat ediyor. (EK HB 1.50)"* sözleriyle ifade etmiştir. Aynı şekilde Mabel'in sevgilileri hakkında konuşurken *"Sana her şeyi anlatmıyorum. (EK HB 16.02)"* diyerek Dipper'a güvenmediğini dile getirmiştir. Esrarengiz Kasaba çizgi filminde Mabel ve Dipper'ın bedenleri değişince Mabel Dipper'a *"Oh geri dönebileceğimiz için mutluyum. Çünkü sen olarak kalsaydım yarışı kesin olarak kaybederdim. (EK DB 8.57)"* demesi kardeşine güvensizlik duyduğunun diğer ifadeleridir.

Esrarengiz Kasaba'nın Mumya Müzesi adlı bölümünde Dipper ve Mabel'in Mumya Stan'ın kafasını kesenleri bulmak için çıktıkları gizem avında polislerin Dipper'ın gizemi çözemeyeceğini düşünmeleri sonucu Dipper'ın da gizemi çözerken hata yapmasıyla *"Polisler doğru söylüyordu Mabel (EK MB 13.46)"* diyerek gizemi çözemeyeceğine inanmaya başlaması kendine olan güvensizliğin belirtileridir. Ayrıca ormandan bulduğu canavarın insanlara kafayı yedirtip en kötü rüyalarını görmelerini sağlamalarına sebep olduğu için umutsuzluğa kapıldığını ve kendine güvenmediğini gösteren diğer verilerdir. Gumball çizgi filminde Gumball'ın yetenek öğrenmeye çalıştığı Sihirbaz bölümünde Darwin'in *"Sanata ne dersin?"* demesine karşılık sınıfta yaptıkları çalışmanın ardından her yerin yanması ve kapıyı kilitledikleri için de dışarı çıkamamaları sonucu yaşadıkları duruma karşılık Darwin'in söylediği *"İkimizde sonunun nasıl bittiğini biliyoruz. (G SİB 1.11)"* ifadesi kendilerine güvenmediklerini göstermektedir. Ayrıca Gumball'ın hiçbir yeteneğinin olmadığını söylemesi ve tek yeteneğinin oksijeni karbondioksit çevirmek olduğunu ifade etmesi kendine güvensizlik ile ilgili verilen diğer iletilerdir.

Mabel'in mantıksız konuşmaya devam ettiği bölümde amcası Stan'ın ona *"Asla mantıklı konuşmayacaksın değil mi evlat? (EK MHB 18.00)"* söylemleri Amca Stan'ın Mabel'e mantıklı konuşma konusunda güvenmediğini ortaya koymuştur. Winx Club çizgi filminin

Beklenmedik Bir Olay bölümünde Peri Stella'nın yaratıkların saldırısına uğrayarak dünyaya acil iniş yapması ve Bloom'un ona yardım etmesinin ardından Bloom'un babasının "Hayır, inanmıyorum. Bence polise haber verip onu hastaneye götürmeliyiz. (WİC BBOB 9.27)" ifadeleriyle kızı Bloom'a güvenmediğinin ve "perilerin sadece masal kitaplarında olduğuna inandığının" göstergesidir. Bloom'un babası Bloom ve Stella'nın anlattıklarını gerçek dışı bulmuştur.

Tablo 6

Çizgi filmlerde aile içinde kurallara uyma ile ilgili iletiler

---

1. Evet, sistem vurucu. Kurala uygun mu? (EK DB 0.29)
  2. Hakem çizgi dışı diyor. (EK DB 0.32)
  3. Yine mi oyunun ortasında gidemezsin. (EK DB 0.42)
  4. Mabel eğer aynı odada yaşamaya devam edeceksek bazı temel kuralları düzeltmemiz gerekiyor. İlk olarak pijama partisi yok. (EK DB 3.53)
  5. Mabel oda benim. Ver şunu bana. (EK DB 18.01)
  6. Mabel antlaşmamıza göre kaybederse Stan Amca'nın bir çeşit özür dansı yapması gerekmiyor muydu? (EK PB 20.00)
  7. Hayır, bu asla olmayacak(EK PB 20.06)
  8. Ne yapıyorsun kesinlikle girmemizi istemiyor. (G SİB 5.42)
  9. Konu burada kapanmıştır. (G DÜB 6.32)
  10. Sipariş ettiğim paketin gelmesini bekliyorum. Ondan sonra çıkıp oynayabilirim. (HK TOB 2.21)
  11. Zaten o kadar uzakta sayılmaz. Dedeciğim sizin kazı alanınızı Jet'e gösterebilir miyim? (HK MZB 4.53)
  12. Baba, dikkatli olacağım. Söz. (WİC BBOB 19.31)
  13. Sakar şeyler! 5 saniye kuralı. (WİC İMB 1.26)
  14. Yemek! İtiraz yok. (H 2B 20.07)
  15. Hans'ı sorularınla meşgul edersen bütün gün burada bekleriz. Neden o baltayı tamir ederken sen de kasabayı dolaşmıyorsun. (H 2B 24.45)
  16. Tek başına otlağa mı çıkacaksın? Söz konusu bile olamaz. (H 2B 25.53)
  17. Beni dışarıda beklemelisin Heidi bu uzun sürmez. (H 7B 5.23)
  18. Başınızı derde sokmayacaksınız. (H 7B 13.14).
  19. Büyükbaba, kızağı da alıp Peter'in okul çıkışına gidebilir miyim? (H 7B 26.52)
  20. Tamam, ama hava kararmadan dön. (H 7B 26.55)
  21. Sana içerde kalmanı söylemiştim. (H 3B 16.18)
  22. Heidi bu yetişkinlerin meselesi kızım. Sen buna karışma. (H 3B 16.28)
  23. Bir daha benimle sakın böyle konuşmaya kalkma. Hemen içeri gir ve yatağına çık. Bu akşam sana yemek de yok. (H 3B 17.05)
  24. Heidi ! Heidi! Uyanma vakti geldi. Ne kadar tembel bir kız bu. (H 3B 20.05)
  25. Ama bu kış yaşlı ve huysuz bu adamla birlikte o kulübede kalacaksın. (H 3B 28.12)
  26. Hava iyice kararmadan dönsem iyi olacak. Büyükbabamın endişelenmesini istemem( H 6B 24.12).
- 

Dipper ve Mabel'in aynı odada kalmamaya karara verdikleri Değişim bölümünde Mabel'in oyunun ortasında Dipper'ı yalnız bırakıp arkadaşlarıyla takılmaya karar vermesinin



ardından Dipper'in "*Yine mi? Oyunun ortasında gidemezsin. (EK DB 0.42)*" ifadesi oyunun bir kuralı olduğunun ve Mabel'in kurallara daha önce de uymadığının göstergesidir. Dipper'in Mabel'la aynı odada kalmalarının bazı kurallara bağlı olmasının gerektiğini belirttiği bölümdeki "*Mabel eğer aynı odada yaşamaya devam edeceksek bazı temel kuralları düzeltmemiz gerekiyor. İlk olarak pijama partisi yok. (EK DB 3.53)*" sözleri ikisinin aynı odada kalmalarının kurallarını çizmiştir. Mabel'in Stan Amca'yla kimin daha iyi patron olacağına dair girdikleri anlaşmada yetmiş iki saatin sonunda kaybedenin özür dansı yapması gerektiği için Dipper'in "*Mabel, antlaşmamıza göre kaybederse Stan Amca'nın bir çeşit özür dansı yapması gerekmiyor muydu? (EK PB 20.00)*" söylemleri ve buna karşılık Stan Amca'nın "*Hayır, bu asla olmayacak. (EK PB 20.06)*" demesine rağmen Stan Amca'nın bu dansı yapması kurallara uygun davrandığının göstergesidir.

Gumball çizgi filminde Gumball ve Darwin'in sihirbazlık öğrenmek için cadının yanına gittikleri bölümde, cadının yasak sırların kapısını açmayın, demesine karşılık Gumball'ın merak edip kapıyı açmaya çalışmasının ardından Darwin'in "*Ne yapıyorsun kesinlikle girmemizi istemiyor. (G SİB 5.42)*" sözleri koyulan kurallara uyulması gerektiğini göstermektedir. Penny'e âşık olan Gumball'ın Düello adlı bölümde sevdiği kızın babasına iyi görünmek için yaptığı bütün jestlere rağmen Penny'nin babasının "*Konu burada kapanmıştır! (G. DÜB 6.32)*" ifadeleri Penny'nin babasının kurallarının asla çiğnenemeyeceğinin göstergesidir. Harika Kanatlar çizgi filminde Katina adlı kızın annesinin Katina'ya "*Arkadaşlarınla oyun oynamayacak mısın?*" sözüne karşılık Katina'nın "*Sipariş ettiğim paketin gelmesini bekliyorum. Ondan sonra çıkıp oynayabilirim. (HK TOB 2.21)*" ifadesi Katina'nın hayatını belirli kurallar çerçevesinde yürüttüğünü göstermektedir. Winx Club çizgi filmin Beklenmedik Bir Olay adlı bölümünde Bloom'un Alfea Kalesi'ne gitmeye karar vermesinin ardından babasının bu durumdan tedirgin olup ona kural koymasına karşılık Bloom'un "*Baba, dikkatli olacağım. Söz. (WİC BBOB 19.31)*" ifadeleri Bloom'un, babasının onu korumaya çalıştığının farkında olduğunun ve kurallara uygun davrandığının kanıtlarıdır. Heidi çizgi filminde Heidi ve Büyükbaba'nın kışlık erzak almaya gitmek için yola çıktıkları bölümde, Heidi'nin Büyükanne'ye taze ekmek almak elindeki fosili Bayan Keller'e verip karşılığında ekmek istemesine karşın Bayan Keller'in ona ekmeği vermemesi üzerine Büyükbaba'nın "*Beni dışarıda beklemelisin Heidi, bu uzun sürmez. (H 7B 5.23)*" sözünü dinleyen Heidi, mutsuz bir şekilde Büyükbaba'yı dışarıda beklemiştir. Büyükbaba'nın Deite Teyze'den Heidi'yi geri alacağına dair mektubu okuduktan sonra Heidi'nin dışarı çıkmasına karşın Büyükbaba'nın "*Sana içeride kalmanı söylemiştim. (H 3B 16.18)*" söylemleri kurallara uygun davranılması gerektiğini vurguladığını göstermektedir. Yine aynı bölümde Heidi'nin Bay Trevor'in Büyükbaba'ya verdiği mektubu soran Heidi'ye "*Heidi bu yetişkinlerin meselesi kızım. Sen buna karışma. (H 3B 16.28)*" ifadeleri de kurallara uyulması gerektiğini belirten diğer verilerdir.

Tablo 7

Çizgi filmlerde aile bireylerini koruma ile ilgili verilen iletiler

1. Baba bana mı öyle geliyor, yoksa o adam seni rahatsız etmeye mi çalışıyor? (G DB 1.03)

2. Cevabım hayır. (G DÜB 2.13)
  3. Arabamdan uzak dur. Ayrıca kızımın da uzak dur. (G DÜB 3.51)
  4. Umurumda değil. Kızım için yeterince iyi değilsin ve ona yaklaşmanı istemiyorum. (G DÜB 6.30)
  5. Neler oluyor burada Nicole buraya gel çabuk. Bu palyaço nerdeyse çocuğumuzu eziyordu. (G DÜB 10.58).
  6. Ne! Bir daha seni ailemin yanında görmek istemiyorum. (G DÜB 11.04)
  7. Hayır, babam geldi ikimizi bir arada görmek istemiyor. Ortaçağ projesi için başka bir ortak bulmamı söyledi. (G DÜB 3.20)
  8. Umurumda değil. Kızım için yeterince iyi değilsin ve ona yaklaşmanı istemiyorum. (G DÜB 6.30)
  9. Tabii. Ama çok dikkatli olun. (HK MZB 4.56)
  10. Sizi bulmak için bakmadığım yer kalmadı nasıl oldu da buraya geldiniz. (HK MZB 10.12)
  11. Daha 16 yaşındasın sen. Halen benim minik kızısın. (WİC BBO 2.58)
  12. Onlar tehlikeli. (WİC BBOB 3.46)
  13. Bundan emin misin tatlım? (WİC BBOB 19.17)
  14. Ama oraya varınca bizi hemen ara ve haberdar et. Bunu nasıl kabul ettiğimizi inanamıyorum! Ya hastalanırsan, ya o canavarlarla karşılaşırırsan? (WİC BBOB 19.29)
  15. Aa! Böylece gitmene izin vereceğimi mi sandın? Hayır, tabii ki. Biz de seninle geleceğiz. (WİC BBOB 19.44)
  16. Ve unutma, ne olursa olsun biz hep yanındayız. Kiko, ona göz kulak ol. (WİC MHGB 2.54)
  17. Morion! Geliyorum. (WİC SİB 16.18)
  18. Ne olmuş? Babam bütün hasarı ödedi. (WİC MHGB 6.46)
  19. Bir fosil belki. Bayan Keller'e sorabiliriz. Ama fazla umutlanmaya kalkma, kasabadaki kibar insanlardan biri değil. (H 7B 1.30)
  20. Hiç sanmıyorum Teresa böyle bir şey yapmaz. (H 7B 11.38)
  21. Belki kasaba adabını öğrenmek için Heidi'nin okula gitmesi gerek. (H 7B 11.43)
  22. Ben size ne demiştim Teresa yalan söylemez ve o bir hırsız değildir. (H 7B 12.16)
  23. Şimdi benim kızımı rahat bırakın. (H 7B 12.32)
  24. Gelecek sefere masum bir çocuğu suçlamamaya özen gösterin. (H 7B 19.13)
  25. Kimse seni benden alamayacak. Hiç kimse. (H 3B 30.56)
- 

Gumball çizgi filminde Gumball ve Penny'nin Orta çağ ödevi için bir araya gelecekleri bölümde Gumball ve ailesinin çılgın gibi davrandığını gören Penny'nin babası onu korumak için kızının ısrarlarına rağmen "Cevabım hayır. (G DB 2.13)" diyerek Penny'i Gumball ve ailesinden uzak tutmuştur. Bu bölümde kızı Penny'i Gumball'dan uzak tutmaya çalışan babası, Gumball'a "Umurumda değil. Kızım için yeterince iyi değilsin ve ona yaklaşmanı istemiyorum. (G DÜB 6.30)" diyerek Penny'i korumaya çalışmıştır. Gumball çizgi filminin Düello adlı bölümünde Penny'nin babasının Gumball'ı yanlışlıkla arabasıyla ezeceğini gören Gumball'ın babası Richard'ın, annesi Nicole'ye "Neler oluyor burada? Nicole buraya gel çabuk. Bu palyaço nerdeyse çocuğumuzu eziyordu. (G DÜB 10.58)" diyerek kızması ve Penny'nin babasıyla kavga etmeleri çocuklarını korumaya çalıştıklarının göstergesidir.

Harika Kanatlar çizgi filminin Mısır Ziyareti bölümünde Jet ile kazı alanına gitmek isteyen Akiki'nin dedesinden izin istemesinin ardından dedesinin *"Tabii. Ama çok dikkatli olun. (HK MZB 4.56)"* demesi dedesinin onlara zarar gelmemeleri için tedbirli olmaları gerektiğini belirten bulgulardır. Winx Club çizgi filminin Beklenmedik Bir Olay bölümünde Stella'yla Alfea Kalesi'ne gidecek olan Bloom'a babasının *"Ama oraya varınca bizi hemen ara ve haberdar et. Bunu nasıl kabul ettiğimizi inanamıyorum! Ya hastalanırsan, ya o canavarlarla karşılaşırın?"* (WİC BBOB 19.29) sözleri kızı için endişelendiğini ve onu kötülüklerden korumaya çalıştığını ortaya koymuştur.

Heidi adlı çizgi filmde Teresa'nın mahallenin ortak fırınından ekmek çalıp Heidi çalmış gibi gösterdiği bölümde anne ve babasının Teresa'yı koruyup *"Hiç sanmıyorum Teresa böyle bir şey yapmaz. (H 7B 11.38)"* ve Heidi'yi suçlayarak *"Belki kasaba adabını öğrenmek için Heidi'nin okula gitmesi gerek. (H 7B 11.43)"* ifadeleri kendi kızlarını korumak için başkalarına karşı suçlayıcı davrandıklarını göstermektedir. Bütün bunlara karşılık Teresa'nın ekmeği çaldığının ortaya çıkmasının ardından Büyükbaba'nın *"Gelecek sefere masum bir çocuğu suçlamamaya özen gösterin. (H 7B 19.13)"* diyerek Teresa'nın ailesine karşı Heidi'yi koruduğu görülmüştür.

Tablo 8.

Çizgi filmlerde aile içi sorumluluk ile ilgili verilen iletiler

1. Ama onlara ne göstereceğim ki? Gerçek büyü insanları korkutuyor. (EK PB 17.50)
2. Öyle mi? Anladım canım. Hemi buna çok üzülecek ama ben açıklarım. (HK ASB 7.00)
3. Katina bugün arkadaşlarıyla oyun oynamayacak mıydın? (HK TOB 2.16)
4. Kutlama için her şey hazır çocuklar. Bütün hazırlıklar bitti. Sadece pinyatolar yerine asılacak. (HK DGKB 4.35)
5. Yok, galiba pillerin hepsini denedim ama çalışmadı (RT TB 6.45).
6. Hadi bakalım gidip bir de malzemeyi kontrol edelim (RT BEB 2.51).
7. Aslında tatil olduğuna göre bana yardım edebilirsin (WİC BBOB 2.37).
8. Hayır, dersler yarın sabah başlıyor. Sizi haberdar ederim. Evet, anlıyorum. Unutmam söz. (WİC MHGB 13.47)
9. Teşekkür ederim. Elimden geldiğince hızlı dönerim. (WİC SİB 6.28)
10. Gitmem gerekiyor büyükbabam beni merak etmiş olmalı. (H 2B 19.12)
11. Bu iyi fikir. Daha sonra sizin eve uğrar, meseleyi hallederiz. Teresa'yı görmemiz gerek (H 7B 11.30).
12. Dinle, yapacak pek çok iş var. Yardım edersen seni sonra büyükanneye götürürüm ve Peter'i görürsün (H 7B 23.56).
13. Bekle bunu kullan, ben kulübeden diğerini alırım. (H 7B 24.11)
14. Sen içeri gir Heidi. Yemek için sofrayı hazırla. Ben de Bay Trevor'le konuşup geleceğim. (H 3B 14.43)
15. Peter'i öğleden sonra görürsün. Süt sağıp bahçeyi düzenlememe yardım edeceksin. (H 6B 2.38)
16. Çantamı evde unutmuşum gidip alabilirsen sevinirim Peter. (H 6B 5.02)
17. Olur, ama acele et. Ben devam ediyorum. (H 7B 1.49)
18. Çantamı evde unutmuşum gidip alabilirsen sevinirim Peter. (H 6B 5.02)
19. Ah bu sabah keçileri sağdın mı? Ben yapardım ama alışveriş için pazara gitmem gerek. ( H

31B 6.35)

20. Ah unuttum. Sınavdan başka bir şey düşünemiyorum da. Hemen hallederim, daha erken. Sınav başlayana kadar zamanım var. (H 31B 6.45)
  21. Ben çıkıp onları arayacağım. Belki yaylaya çıkmışlardır. (H 31B 7.27)
  22. Merak etmeyin keçi çobanı olan benim. Yani keçileri bulmak bana düşer. (H 31B 7.45)
- 

Harika Kanatlar adlı çizgi filmin Aile Saati bölümünde Hemi'nin babasının onlarla beraber yemek yeme sözü vermesine karşılık, verdiği bu sözü işlerindeki sorumlulukları sebebiyle yerine getirememesi üzerine Hemi'nin annesinin babasına "Öyle mi? Anladım canım. Hemi buna çok üzülecek ama ben açıklarım. (HK ASB 7.00)" ifadeleri sorumlulukları için bazı güzelliklerden feragat ettiğini göstermektedir. Tomas ve Manuel'in doğum günlerini kutladıkları bölümde annelerinin "Kutlama için her şey hazır çocuklar. Bütün hazırlıklar bitti. Sadece pinyatolar yerine asılacak. (HK DGKB 4.35)" sözleri annenin sorumlulukları yerine getirdiğinin ve çocuklara bu konuda yol gösterdiğinin ifadeleridir.

Rafadan Tayfa çizgi filminde Mert'in Hayri ve Kamil'e bilimin olduğunu kanıtlamak için plan yapıp onları yarıştırdığı bölümde kardeşi Akın'a "Haydi bakalım gidip bir de malzemeyi kontrol edelim. (RT BEB 2.51)" ifadeleri Mert'in sorumluluk sahibi olduğunu ve yapacağı yarışmada hiçbir eksikliğin olmaması için elinden geleni yapmaya çalıştığını göstermektedir. Winx Club çizgi filminde Bloom'un annesinin "Aslında tatil olduğuna göre bana yardım edebilirsin. (WIC BBOB 2.37)" ifadeleri annesinin Bloom'a sorumluluk vermeye çalıştığını gösteren söylemleridir.

Eve geç kaldığı için Büyükbaba'nın telaşlanacağını düşünen Heidi'nin "Gitmem gerekiyor büyükbabam beni merak etmiş olmalı. (H 2B 19.12)" diyerek hemen evine geri dönmesi sorumluluklarının bilincinde olduğunu gösteren iletilerdir. Ayrıca kimi bölümlerde Büyükbaba'nın Heidi'ye emir kipiyle sorumluluk verdiği mesajlara da rastlanılmıştır. Buna "Peter'i öğleden sonra görürsün. Süt sağıp bahçeyi düzenlememe yardım edeceksin. (H 6B 2.38)" ifadesi bunlardan biridir. Peter ve annesinin alışverişe gittiği bölümde annesinin Peter'e "Ah bu sabah keçileri sağdın mı? Ben yapardım ama alışveriş için pazara gitmem gerek. (H 31B 6.35)" diyerek Peter'e sorumluluk verdiği görülmüştür.

Tablo 9.

Çizgi filmlerde aile içi yardımlaşma ile ilgili verilen iletiler

---

**a. Kardeşler arası yardımlaşma ile ilgili iletiler**

---

1. Bugün Roy'a yardıma geldim. Gerçekten çok yoğun bir gün. (HK DGKB 0.53)
2. İstersen bir kez daha mahalleyi arayabiliriz. (RT YAB 8.09)
3. Belli ki üç-dört kişiye olacak iş değil. (RT YAB 8.21)
4. Biz de yardım edecek birilerini buluruz. (RT YAB 8.23)

5. Bırakalım biraz daha sevininler. (RT BEB 8.12)
6. Biz de mi yardım etsek? (RT TB 6.20)
7. Yüksek bir yerdeyiz. Eğer bir şeyler görürsek, telsizle bildiririz. (RT TB 6.30)
8. Tamam Mabel .Netenya Nortves'in Esrarengiz Kasaba'nın gerçek kurucusu olmadığını kanıtlarsak Pasifika hak ettiği yeri bulur. (EK MHB 6.16)
9. Mabel davada büyük bir gelişme var. Bu bir solak baltası. Bütün şüpheliler bunlar. Aslan Der sağ elini kullanıyor. Demek ki solak şüpheliyi bulduğumuzda katilimizi de bulmuş olacağız. (EK DB 10.46)
10. Hadi şu katili bulalım artık. (EK MB 10.53)

**b. Büyüklere yardım etme ile ilgili iletiler**

1. Çocuklar biraz yardım edin. (EK HB 0.39)
2. Çocuklar pantolonumu gördünüz mü? (EK MB 2.59)
3. İsterseniz yardım edebilirim. (EK MB 6.52)
4. Hey şu tabutu taşımam yardım edin hadi. Mumya Stan için anma töreni yapacağım. Küçük ama şık bir şey. (EK MB 8.40)
5. Yasal tavsiye. (G DB 1.59)
6. Param bitti. Sizde var mı çocuklar? (G DB 2.31)
7. Bu da başka bir nokta ama bir yetişkinin hayali nedir baba? (G DB 7.24).

**c. Arkadaşlara yardım etme ile ilgili iletiler**

1. Kolay, hep beraber yapacağız(WİC SİB 21.04).
2. Yardımcım olmadan asla başaramazdım(EK MB 19.22).
3. Normando sen iyi misin? Ailen değil mi? Onları mı düşünüyordun? Normando yapma yeter artık seni bu şekilde gördükçe çok ama çok üzülüyorum. Seni buradan çıkaracağız ve ailine geri kavuşturacağız. (EK HB 11.28)

Esrarengiz Kasaba'da genellikle Mabel ve Dipper'in gizemi çözmek için beraber hareket ettikleri görülmüştür. Pacifica'nın Mabel'i eleştirerek önem vermediği Mantıksız Hazine bölümünde Dipper'in "*Tamam, Mabel. Netenyahu Nortves'in Esrarengiz Kasaba'nın gerçek kurucusu olmadığını kanıtlarsak Pacifica hak ettiği yeri bulur.* (EK MHB 6.16)" sözleri birlikte hareket ederek Pacifica'dan öç almak için birbirleriyle yardımlaşarak hareket ettiklerini göstermiştir. Aynı zamanda kardeşlerin olayları çözdükten sonra "*Yardımcım olmadan asla başaramazdım.* (EK MB 19.22)" söylemleri onların birbirlerini desteklediklerini gösteren iletilerdendir. Esrarengiz Kasaba çizgi filminde "*Çocuklar biraz yardım edin.* (EK HB 0.39)" ve "*Çocuklar pantolonumu gördünüz mü?* (EK MB 2.59)" iletileri amcaları Stan'ın Dipper ve Mabel'den yardım istediğini göstermektedir. Amca Stan'ın bu isteklerine karşı Dipper ve Mabel bazen onu yapıştığı yerden kurtarmaya çalışmış bazen de amcaları Stan'ın bu durumunu aldırış etmemiş kendi yollarına devam etmişlerdir. Gumball, kardeşleriyle babaları Richard'ı arkadaşı Heralt'tan koruyup ona yardım etmek amacıyla yasal yollara başvurmasını ve bu şekilde hakkını arması gerektiğini söylemişlerdir. Ayrıca yasal tavsiye alırken babalarının "*Param bitti sizde var mı çocuklar?* (G DB 2.31)" demesi üzerine Anaïs'in cebindeki tüm oyun jetonlarını avukata vererek babasına zor durumlarda yardım ettiğinin göstergesidir. Richard'ın Heralt tarafından küçük düşürülmekten kurtarılmaya çalışıldığı



yine aynı bölümde Gumball'ın babasına “*Bir yetişkinin hayali nedir baba? (G DB 7.24)*” diyerek onun fikrini alıp Heralt'ı parayla kandırabileceklerini bulmaları onların beraber hareket ederek yardımlaştığını gösteren bulgulardır. Rafadan Tayfa'nın telsizlerin karışması sonucu mahallede hırsız olduğunun sanıldığı Telsiz bölümünde Mert ve Akın'ın hırsızı yakalamak için “*Biz de mi yardım etsek? (RT TB 6.20)*” ve “*Yüksek bir yerdeyiz. Eğer bir şeyler görürsek, telsizle bildiririz. (RT TB 6.30)*” iletileri kardeşler arasında yardımlaşmayı yansıtan diğer verilerdir. Bloom'un anne ve babasının cadılar tarafından dondurulduğu bölümde Sky'ın Bloom'a “*Ama ailenin bu durumunu nasıl düzeltereğiz?*” sözlerine karşılık Bloom'un “*Kolay, hep beraber yapacağız. (WİC SİB 21.04)*” sözleri sorunları birlikte hareket ederek çözdüklerine gösteren bulgulardandır.

#### 4. Tartışma ve Sonuç

Çizgi filmlerde aile kurumu üzerinden verilen iletilerin değerlendirildiği bu araştırmada aile içi ilişkilerin yoğun olarak olumlu iletilerle ortaya konulduğu görülmüştür. Sözelimi Esrarengiz Kasaba'daki ikiz kardeşlerden her ikisinin de Esrarengiz Kasaba'nın gizemini çözerken kendilerine güvendikleri gözlenmiştir. Yaptıkları davranışlardan hoşnut olan kardeşler kişisel özelliklerinden memnundurlar ve bu özellikleriyle gizemleri kolaylıkla çözerler. Ancak özellikle Mabel, yaptığı davranışların çevresindekiler tarafından hoş karşılanmadığı durumlarda güvenini kaybetmiş ve yaptığı işlerde başarılı olamadığını düşünmüştür. Aynı şekilde Dipper'in de Esrarengiz Kasaba'nın gizemini çözerken işi başaramayacağına dair nadiren de olsa güvensizlik yaşadığı görülmüştür. Zaman zaman bu güvensizlik duygusu kardeşlerin arasına girmiştir. Mesela Dipper Mabel'e erkek arkadaş bulma konusunda güvenmezken Mabel da erkek arkadaşını korumak için kardeşine güvenmediği için yalan söylemiştir. Diğer taraftan kardeşlerin gerçek hayatta olduğu gibi olayları çok fazla büyütmeyip kavgaya çevirmemeleri verilen önemli mesajlardandır. Dipper ve Mabel'in bazı anlaşmazlıkları olsa da iyi-kötü zamanlarda daima birbirlerine destek olurlar. Bazen de kardeşler arasındaki bu destek başkalarından oç alma şeklinde olabilmektedir. İzlenen bölümler dikkate alındığında çizgi filmde kardeşlerin kardeşlik ilişkisinin gereğini yerine getirdikleri görülür. Zaten Özdemir Erem ve Yılmaz da (2017) yabancı çizgi filmlerde kardeşlikle ilgili iletilerin genellikle olumlu yönde olduğunu belirtmişlerdir.

Stan Amca'nın Dipper ve Mabel'in iyiliklerini istemekle beraber onları işçi olarak çalıştırıp onlar üzerinden para kazanmaya çalışır. Bundan başka Dipper'in kızları gözetlemesini hoş karşıladığı ve bunun için onu evdeki yeni odayla ödüllendirmek istediği gibi davranışlar onun güvenilmez biri olduğunu gösterir. Diğer taraftan yeğenlerinin ise ona zaman zaman hakaret ettikleri ve adıyla diye hitap ettikleri görülmüştür. Aynı zamanda çocuklar, kız ve erkek arkadaşlarına hoş görünmek için amcalarına karşı kötülük yapmaktan geri durmamışlardır. Bazen de Stan Amca için kendilerini tehlikeye atmışlardır. Esrarengiz

Kasaba çizgi filmde aile içi güven, güvensizlik, çatışma ve yardımlaşma iletilerinin diğer çizgi filmlere oranla daha fazla verildiği görülmüştür.

Gumball isimli çizgi filmde özellikle Gumball ve Darwin iyi geçinir. İki kardeş aynı zamanda iki iyi arkadaştır. Fakat bu durum onların daima uyumlu olacakları anlamına gelmez. Çizgi filmde kardeşlerin olayları aynı şekilde değerlendirmedeği zaman zaman tartıştıkları da görülmüştür. Gumball'ın kız arkadaşına iyi görünmek için aile bireyelerine emrettiği ve onları ikinci plana attığı zamanlar olmuştur. Baba Richard'ın daha çok sakin ve hatta ebeveyn olarak oldukça pasif söylemleri vardır. Çocukların babalarına zor durumlarında yardım ettiği, onun kötü biri olamayacağını düşündükleri görülmüştür. Baba çocuklarına zarar gelmemesi için elinden geleni yapmaya çalışmış, anneleri de bu konuda ona destek vermiştir.

Harika Kanatlar isimli çizgi filmde aile bireyleri arasındaki ilişkiler mükemmel yakındır. Jet'in gittiği ülkelerdeki çocuklar ve aileleri birbirleriyle gayet iyi geçinen insanlardır. Çocuklar anne ve babalarından izin alarak hareket etmekte ve ailede değerli bireyler olarak yer almaktadır.

Winx Club çizgi filmde Bloom on altı yaşında ergenlik çağında bir kız olduğu için ara ara bu dönemin özelliklerini gösteren davranışlar sergilemektedir. Bu nedenle Bloom'un zaman zaman anne ve babasına karşı geldiği ve bazen de sakarlık yaptığı görülmüştür. Bu durumda ailesi onu korumaya çalışmış ve ona zarar gelmemesi için ellerinden geleni yapmıştır. Bloom, büyüdüğünün ailesi tarafından kabul edilmemiş ve babası perilere, Bloom'un peri olduğuna inanmamıştır. Bloom'un iyiliği temsil eden bir peri olmasından ötürü ailesiyle ilişkileri çoğu zaman olumlu yöndedir. Bloom, ailesinin koyduğu kurallara uygun hareket etmiştir. Babası ve annesi çok sevdikleri Bloom'u korumak için ellerinden ne gelirse yapmaya çalışmıştır. Çizgi film, anne ve baba ilişkileri açısından incelendiğindeyse ebeveynin bilinçli, sorumluluk sahibi ve birbirleriyle uyumlu olduğu gözlenmiştir. Bloom'un anne ve babası birbirlerini korumak için cadılarla savaşmakta ve birbirlerini korumak türlü maceralara atılmışlardır. Winx Club ve Harika Kanatlar çizgi filmlerinde koruma ile ilgili ileti sayılarının eşit olduğu ve diğer çizgi filmlerden fazla olduğu görülmüştür.

Rafadan Tayfa çizgi filminin izlenen bölümlerinde anne-baba ve çocuk yaşantısından daha çok kardeşler ve arkadaşlar arasındaki ilişkiler ön plana çıkmıştır. Mert'in kardeşi Akın'ı koruyup kolladığı ve Akın bir adım atmadan Mert'in ona yardımcı olmaya çalıştığı ayrıca Akın'ın zor durumlarda ağabeyinden yardım aldığı görülmüştür. Bu iki kardeş de arkadaş gibi hareket etmektedir. Birlikte oyun oynadıkları, maceralara atıldıkları görülmüştür. Mert, Akın'ın sıkıntılarında ona destek olmuş ve sıkıntılarını gidermek için zaman zaman kendi arkadaşlarını uyararak kardeşini rahatlatmaya çalışmıştır. Mert ve Akın çoğu zaman iş bölümü yaparak birlikte hareket etmişlerdir ve yaptıkları işlerde birbirlerine güven duymuşlardır. Çizgi film bu anlamda da hedef kitlesine kardeşlik ilişkilerinin güven temelli olması gerektiğini iletir.



Çevresindeki insanlar tarafından aksi ve huysuz olarak nitelendirilmesine rağmen Heidi'yle ilişkilerine bakıldığında Büyükbaba'nın genellikle Heidi'yi korumaya çalıştığı, onu çok sevdiği ve ona zarar gelmemesi için tehlikelerden uzak tutmaya çalıştığı gözlenmiştir. Heidi de genellikle büyükbabasının her sözünü tutarak onu zora sokacak durumlardan kaçınmıştır. Bütün bu olumlu davranışlarla beraber bazen Heidi, Büyükbaba'nın koyduğu kuralları çiğnemiş ve kalbini kırmıştır. Ayrıca kimi bölümlerde Büyükbaba'nın Heidi'ye emir kipiyle sorumluluk verdiği mesajlara da rastlanmıştır. Heidi çizgi filminin diğer karakterlerinden Teresa ve ailesinin ilişkilerine bakıldığında Teresa'nın ailesine karşı yalan söylediği ve ailesinin Teresa'yı korumak adına onun yalanlarına göz yumduğu görülmüştür. Peter ve ailesinin ilişkilerine bakıldığında ise annesinin Peter'e sorumluluk verdiği ve oğluna güvendiği görülmüştür. Peter sorumluluklarını yerine getirip bir yandan okula giderken diğer yandan da keçi çobanlığı yapmıştır. Heidi çizgi filminde aile içinde kurallara uyma ve sorumluluk iletilerinin diğer çizgi filmlere oranla daha fazla verildiği görülmüştür.

Sonuç olarak, araştırmada ele alınan çizgi filmler açısından değerlendirildiğinde aile ilişkileri genellikle olumlu yöndedir. Çalışma, bu yönüyle Özdemir Erem ve Yılmaz'ın (2017), Karakuş'un (2015) ve Yağlı'nın (2013) çalışmasıyla benzerlik göstermektedir. Bundan başka çizgi filmlerde yer alan iletilerin zıt kavramlar etrafında yoğunlaştığı görülmüştür. Bu kavramlar güven-güvensizlik, kurallara uyma- karşı gelme, sevgi- öç alma vb. şeklinde zıt kavramlar üzerinden şekillenmiştir. Bu açıdan bakıldığında çizgi filmlerin doğru kurgulandığı söylenebilir. Zira çocukların karşılaştığı bu medya ürünlerinin gerçek hayattan tamamen kopuk, ütöpik veya izole bir biçimde sunulması, metnin gerçeklik olgusundan gittikçe uzaklaşmasına neden olacağı gibi çocuğun gerçek dünyaya hazırlanma sürecini de olumsuz etkileyecektir. Bunun yanı sıra çocukların çizgi filmlerdeki karakterleri model alması (Oruç vd. 2011) olumsuz iletilerin çocuklarda bazı sorunlara neden olacağı anlamına da gelebilir. Yapılan çalışmalar da çocukların kendilerini sevdikleri çizgi film karakterleriyle özdeşleştirdiklerini, zihinlerini çizgi filmde sunulanlarla şekillendirdiklerini ortaya koymaktadır (Kılıcı 2009; Muratoğlu 2009; Eskandari 2007; Aşçı 2006). Bu nedenle çizgi filmlerdeki iletiler daha dikkatli şekilde seçilmeli ve bu iletiler ailelerce filtreleme sisteminden geçirilmelidir. Bundan başka çocuklara gerek evde gerekse okullarda medya eğitimleri verilerek kendi kendilerine eleştiri yapabilme becerisi kazanmaları sağlanmalıdır.

## Kaynakça

- Aslan, K. (2002). Değişen toplumda aile ve çocuk eğitiminde sorunlar. *Ege Eğitim Dergisi*, 2002 (1), 25-33.
- Aşçı, E. (2006). *Televizyondaki çizgi ve animasyon karakterlerin farklı yerleşim yerlerinde yaşayan çocukların tüketici davranışlarına etkisinin incelenmesi*.Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Aufderheide, P. (1993). *Media Literacy:A Report of The National Leadership Conference on Media Literacy*. Washington DC: Aspen Institute. <https://eric.ed.gov/?id=ED365294>. Erişim Tarihi: 25.12.2017
- Bowen, G. A. (2009). Document Analysis As A Qualitative Research Method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27-40.
- Cesur, S., Paker, O.(2007). Televizyon ve çocuk: çocukların TV programlarına ilişkin tercihleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(19), 106-125.
- Considine, D. M. (2002). *Media literacy across the curriculum*. [http://beyondblame.org/sites/default/files/551\\_CICML-Considine.pdf](http://beyondblame.org/sites/default/files/551_CICML-Considine.pdf). Erişim tarihi: 25.12.2017
- Doğan, A., Göker, G. (2012). Tematik televizyon ve çocuk: İlköğretim öğrencilerinin televizyon izleme alışkanlıkları. *Milli Eğitim Dergisi*,42 (194), 5-30.
- Eskandari, M. (2007). *İran'da TV'de yayımlanan çizgi filmlerin ilköğretim öğrencilerinin eğitimine etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Giritli İnceoğlu, Y., Akıner, N. (2008). *Medya ve çocuk rehberi*.Konya: Eğitim Kitabevi Yayınları.
- Güven, G., Akıncı, A. (2014). Okul öncesi döneme yönelik çizgi filmlerde yer alan değerlere ait sözel ifadelerin sunumu: TRT çocuk kanalı örneği. *UluslararasıAvrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 5 (16), 429-445.
- Hobbs, R. (2004). Medya Okuryazarlığı Hareketinde Yedi Büyük Tartışma (M. T. Bağlı, Çev.). *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 37 (1), 122-140.
- Jols,T., Thoman, E.(2008).21. yüzyıl okuryazarlığı: medya okuryazarlığına genel bir bakış ve sınıf içi etkinlikler. (C.Elma, A. Kesten, Çev.). Ankara: Ekinoks Yayınevi.
- Karakuş, N. (2015). Okul öncesi döneme hitap eden tema içerikli çizgi filmlerin değerler eğitime katkısı yönünden değerlendirilmesi (Niloya Örneği). *Değerler Eğitimi Dergisi*, 12 (30), 251-277.
- Kılıç, Ş. (2009). *Tüketim toplumunun bir formu olarak çizgi filmlerde çocukluk ve toplumsal cinsiyet temsilleri: Barbie, Bratz ve Winx Club*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Kocaeli Üniversitesi, Kocaeli.
- Laughey, D.(2010).*Medya çalışmaları teoriler ve yaklaşımlar*(A. Toprak, Çev.). İstanbul: Kalkedon Yayınları.
- Muratoğlu, B. (2009). *Sosyal sapkınlığın medyadaki temsilinin çizgi filmler üzerinden incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Oruç, C., Tecim, E., Özyürek, H. (2011). Okul öncesi dönem çocuğunun kişilik gelişiminde rol modellik ve çizgi filmler, *Ekev Akademi Dergisi*, 15 (48), 281-297.
- Özdemir Erem, N H., Yılmaz, O. (2017). Yabancı çizgi filmlerde "kardeşlik" ilişkileri üzerine bir değerlendirme. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 5(4), 837-853.
- Öztürk, H. E.(2002). *Çocuk ve televizyon*. İstanbul: Beyan Yayınları.
- Sönmez, S. , Uysal, A. (2005). *Anasınıfına devam eden çocukların televizyon, bilgisayar ve video oyunlarını kullanma durumları*. 2. Uluslararası Çocuk ve İletişim Konferansı'nda sunulmuş bildiri. İstanbul Üniversitesi, İstanbul.

- Treske, G. (2011). Medya okuryazarlığı neden gerekli.N.Türkoğlu, M. Cinman Şimşek, Der.*Medya Okuryazarlığı içinde* (s. 25-37). İstanbul: Parşomen Yayıncılık.
- Thoman, E. (1999). Skills and strategies for media education. <https://eric.ed.gov/?id=EJ581520>. Erişim tarihi 13.11.2018
- Yağlı, A. (2013).Çocuğun eğitiminde ve sosyal gelişiminde çizgi filmlerin rolü: Caillou ve Pepee örneği. *Turkish Studies*,8 (10), 707-719.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

## Extended Summary

### 1.Introduction

Use of media tools in any areas has proposed the concept of media literacy as a current issue. Media literacy is defined as the whole of skills such as accessing to media texts in different types, analyzing and evaluating these texts and individuals' producing their own media text at their own will (Aufderheide, 1993). This term has been used to refer individuals' learning to create their own messages by gradually increasing number of academicians and educationalists in critical analysis process (Hobbs, 2004). Furthermore, media literacy has been defined as a skill to be developed lifelong by the domain experts (Considine, 2002; Thoman, 2003). Media has constantly changed from past to future. The basic features that distinguish new media from the traditional media (newspaper, radio, television, cinema) are its having an interactive and multimedia form, transferring too much data at the same time, and providing different communication dimensions to appear at the same time (Binarkand GencilBek, 2007). Media literacy training will become guiding for teaching the abilities necessary for lifelong learning at the highest level in constantly changing world and creating a general pedagogical framework in this new type of literacy (JolsandThoman, 2008). It is clear that the leading of the most important programs that grab the attention of children on television is cartoons. In a research carried out with elementary education first grade students, cartoon heroes were at the first rank as the answer to the hero they liked the most (CesurandPaker, 2007). In terms of resembling to the fairy tales, it is not incidental for cartoons to be loved by children. Children take these characters in the cartoons as role models for themselves (Oruç, Tecim, Özyürek, 2011).

Previous studies have revealed that children associate themselves with the cartoon characters they love, and shape their mind with the things illustrated in cartoons (Kılıcı, 2009; Muratoğlu, 2009; Eskandari, 2007; Aşçı, 2006). In fact, resembling to the fairy tales, it is not incidental for cartoons to be loved by children. Children take these characters in the cartoons as role models for themselves (Oruç, TecimandÖzyürek, 2011). When considered more specifically, the study carried out by ÖzdemirErem and Yılmaz (2017) upon brotherhood indicated brotherhood to be established upon good relationships in foreign cartoons. In the study carried out by Karakuş (2015) discussing Niloya as one of the pre-school thematic cartoons, it was determined that the cartoon was rich in values such as love, tolerance, sensitivity, kindness, being hardworking, solidarity, respect, responsibility and helpfulness, and the values of honesty and freedom has spread to the general of this cartoon. The study carried out by Yağlı (2013) revealed that the cartoon named as Pepee did not include factors possible to affect children negatively in terms of sexuality and subconscious messages when compared to other cartoons. The cartoon of Caillou that was discussed in the same research was determined to be a model questioning, learning to share with family and establishing communication.

## 2. Method

The study was designed according to the document analysis including the analysis of texts with information about the facts and events to be researched. As the source of data, RafadanTayfa, Gumball, Gravity Falls, Heidi, Winx Club and Super Wings were chosen among the mostly watched cartoons asking the opinions of children. In the study, family relationship was emphasized, and the messages reflecting the family relationships were analyzed. Five each episodes of six different cartoons were watched. Episodes of the aforementioned cartoons were chosen randomly, and different episodes considered to provide better data instead of the ones that could not reflect enough were watched. The study group of the research was chosen according to snowball technique as one of the purposive samplings (Yıldırım and Şimşek, 2011). The teachers were primarily interviewed while choosing the cartoons for the research. And the mostly watched cartoons were determined asking teachers to ask for the opinions of their students.

The collected data were subjected to descriptive analysis and content analysis while evaluating in terms of the familial relationships. The cartoons watched on internet environment were recorded after coding, and subsequently these codes were grouped. In groupings, the messages related to family relationships were categorized, and then interpreted. In the study, family relationships were also grouped in different categories, and then shaped around these concepts.

## 3. Findings, Discussion and Results

In the research, family relationships were generally positive. In this sense, the study was similar to the one carried out by Özdemir, Erem and Yılmaz (2017), Karakuş (2015), and Yağlı (2013). Moreover, the messages in other cartoons were noticed to focus on opposite concepts. These concepts were shaped as the opposite concepts such as trust-distrust, obedience-objection, love-revenge, etc. When considered in this sense, cartoons were possible to be fictionalized accurately. In fact, these media tools' being fully away from real life in an utopic and isolated way can cause the text to estrange from the phenomenon of reality and child to have a negative process of preparation to the real life. Moreover, children's taking the characters in the cartoons as the role model (Oruç et al., 2011) means negative messages' causing some problems in children. Previous studies have revealed that children associate themselves with the cartoon characters they love, and shape their mind with the things illustrated in cartoons (Kılıcı, 2009; Muratoğlu, 2009; Eskandari, 2007; Aşçı, 2006). Therefore, the messages in cartoons should be chosen more carefully, and these messages should be filtered by families. Furthermore, media trainings should be provided to the children both at home and schools; and they should be ensured to have the skills of making criticisms on their own.

**Araştırma Makalesi: Kaşka, O. ve Özdemir Erem, N. H. (2018). Çizgi filmlerde aile kurumu üzerinden verilen iletilerin değerlendirilmesi. *Çocuk, Edebiyat ve Dil Eğitimi Dergisi*, 1(1), 59-80.**



---

Journal of Child, Literature and Language Education – JCLLE

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

Received date: 30.10.2018

Accept date: 13.12.2018

---

## The Role of Free Writing Strategy in Giving Writing Skills to Secondary School Students According to Teacher Views

Soner GARİP\*

**Abstract.** The aim of this study is to present the role of free writing strategy in gaining writing skills to middle school students according to Teacher's views. In the study, the phenomenology description is used in the framework of qualitative research method. The study group consisted of ten Turkish teachers who were identified through sampling of easily accessible cases from qualitative research purpose sampling methods. The data were collected through a semi-structured interview form. The collected data were subjected to content analysis. As a result of the interviews, it has been concluded that free writing strategy plays an important role in giving writing skills to middle school students. In addition, it has been revealed that the teachers had great roles in the writing process, that the self-confidence feelings of the students developed and expressed themselves better through the free writing strategy. According to current findings, teachers should not forget that writing requires a process and should often take part in writing studies in their classes, etc. suggestions have been made.

**Keywords:** Writing skill, free writing, qualitative research, phenomenology

---

\*<sup>ID</sup> Erciyes University, Institute of Educational Sciences, Department of Turkish Language Education PhD Student, Kayseri, Turkey, sonergarip38@gmail.com

## Öğretmen Görüşlerine Göre Ortaokul Öğrencilerine Yazma Becerisi Kazandırmada Serbest Yazma Stratejisinin Rolü

Soner GARİP\*

**Öz.** Bu çalışmanın amacı, öğretmen görüşlerine göre ortaokul öğrencilerine yazma becerisi kazandırmada serbest yazma stratejisinin rolünü ortaya çıkarmaktır. Çalışmada, nitel araştırma yöntemi çerçevesinde fenomenoloji deseni kullanılmıştır. Çalışma grubu, nitel araştırma amaçlı örneklem türlerinden kolay ulaşılabilir durum örnekleme yoluyla belirlenen on Türkçe öğretmeninden oluşmaktadır. Araştırmada veriler, yarı yapılandırılmış görüşme formu yoluyla toplanmıştır. Toplanan veriler içerik analizine tabi tutulmuştur. Yapılan görüşmeler neticesinde ortaokul öğrencilerine yazma becerisi kazandırmada serbest yazma stratejisinin önemli bir rolü olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca yazma sürecinde öğretmenlere büyük görevler düştüğü, serbest yazma stratejisi sayesinde öğrencilerin özgüven duygularının geliştiği ve kendilerini daha iyi ifade ettikleri ortaya çıkmıştır. Mevcut bulgulara göre öğretmenler yazmanın bir süreç gerektirdiğini unutmamalı ve derslerinde yazı çalışmalarına sıklıkla yer vermelidir gibi önerilerde bulunulmuştur.

**Anahtar kelimeler:** Yazma becerisi, serbest yazma, nitel araştırma, fenomenoloji

---

\*  Erciyes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe Eğitimi Bölümü Doktora Öğrencisi, Kayseri, Türkiye, sonergarip38@gmail.com



## 1. Giriş

Türkçe öğretim programı, öğrencilerin hayat boyu kullanabilecekleri dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma becerileri üzerine inşa edilmiştir. Türkçe öğretim programı (2018), öğrencilerin temel dil becerilerini kullanarak kendilerini geliştirmelerini, etkili iletişim kurmalarını, Türkçeyi severek okuma ve yazma alışkanlığı kazanmalarını hedeflemektedir.

Öğrencilerin duygu, düşünce ve hayallerini yazılı olarak ifade etmesi Türkçe öğretim programının (2018) temel amaçlarından biridir. Bu bakımdan yazma becerisi dört temel dil becerisi içerisinde önemli bir yere sahiptir. Bu hususa Temizkan (2013) da temel becerilerin kazandırılmasında programda yazılı anlatım becerisinin önemli yeri olduğu ifade ederek değinmiştir. Buna göre Türkçe öğretim programı (2018) incelendiğinde ilk okuma yazma süreciyle başlayan yazma becerisi, ortaokul son sınıfa gelindiğinde artık öğrencilerin kendini yazılı olarak ifade ettiği, duygu, düşünce, hayal ve izlenimlerini yazıya geçirdiği bir beceri haline dönüşür. Böylece, "Türkçe derslerinde dört temel dil becerisi ile ilişkilendirilerek geliştirilmeye çalışılan yazma becerisi, kişinin hem dili kullanma düzeyini hem de çok farklı zihinsel süreçleri etkiler" (Ayrancı ve Temizyürek, 2017, s. 705).

Yazma, belli aşamalardan oluşan ve uzunca bir süreci kapsayan bir dil becerisidir. "Yazma, öğrencilerin bilgilerini birbiri ile ilişkili olan birçok cümleyi dil bilgisi kurallarına uygun olarak art arda sıralaması gereken uzun süreli bir süreç eylemidir" (Ungan, 2007, 462). Burada Ungan, cümlelerin birbiriyle bütünlük oluşturmasını ve yazılanların dil bilgisi kurallarına uygun olması hususunu vurgulamaktadır. Güneş (2007) yazmayı beyinde yapılandırılmış bilgilerin yazıya dökülmesi olarak tanımlarken Isaacson ve Luckner (1990) ise, düşüncelerin düzenlenerek geliştirdiği bir süreç olarak tanımlamaktadır. Schiller'e (1954) göre ise yazmak, öğrencilerin temel dil becerileri arasında en çok uğraştığı alandır. Tanımlara göre yazmak süreç isteyen, uğraşı gerektiren ve zihinde yapılandırılan bir eylem olarak ifade edilmektedir. Yazma, günlük hayatın önemli bir parçasıdır. İnsanlar duygu ve düşüncelerini ifade etmek, bir durumu veya bir haberi bir yere iletmek için yazıya başvurmaktadır. Bu nedenle "Dört temel dil becerisinden biri olan yazma, zaman içinde daktilo ile yazma, klavye ile yazma, dokunarak yazma şeklinde biçim değiştirse de günümüzde hâlâ önemini korumaktadır." (Karadağ, 2018, s. 22).

Türkçe öğretim programı (2018) yazma becerisinin Türkçeyi konuşma ve yazma kurallarına uygun olarak bilinçli, doğru ve özenli kullanılmasını, duygu ve düşünceleri ile bir konudaki görüşlerini yazılı olarak etkili ve anlaşılır bir biçimde ifade etmelerini amaçlamaktadır. Bu nedenle yazma becerisi, ilkökul düzeyinde sınıf öğretmenleri, ortaokul düzeyinde Türkçe

öğretmenleri rehberliğinde, Türkçe öğretim programını kılavuzluğunda gerçekleştirilerek öğrencilere kazandırılması hedeflenmektedir.

“Yazma eğitiminde iki önemli basamaktan söz etmek mümkündür: birincisi, öğrenciyi yeterli bilgi, birikim ve deneyim konusunda olgunlaştıracak hazırlık dönemi; ikincisi ise, belli bir yeterliğe ulaşmış öğrencilerin etkili ve yaratıcı yazma çalışmaları dönemi” (Göçer, 2010, s. 183). Her iki dönemde de bol bol yazı çalışmaları yapılarak öğrencilerin yazmaya karşı olumlu bir bakış açısı alması sağlanmalıdır. Unutulmamalıdır ki yazma becerisini geliştirmenin yolu yazma çalışmaları yapmaktan geçmektedir.

“20. yüzyılın sonlarından itibaren, öğrencilere verimli ve güzel yazı öğretimi, üzerinde önemle durulan konulardan biridir” (Kaya, 2013, s. 90). Bu nedenle öğrencilerin nitelikli yazılar kaleme almaları için yazma çalışmaları büyük önem kazanmıştır. Bunun için öğretmenlerin yazma sürecinde öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarını göz önünde bulundurarak onları yazma konusunda cesaretlendirmesi, teşvik etmesi gerekmektedir.

Yazı çalışmalarında başvurulan çok sayıda yazma yöntem ve teknikleri vardır. Bu yöntem ve teknikler arasında öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçları düşünüldüğünde onlara konu ve tür bakımından tam bir özgürlük sunan serbest yazma stratejisi dikkat çekmektedir. Bu durumu Calp (2013), Türkçe öğretim programının düşünme yeteneğini geliştirerek yazma eğitimini desteklemesi bakımından özetleme ve serbest yazma tekniklerinin öne çıkarıldığını ve özellikle imla kontrollünün sağlanmasında en iyi ölçünün serbest yazma çalışmaları olduğunu söylemektedir. Bu nedenle serbest yazma stratejisi diğer yazma stratejileri içerisinde düşünsel yönü, yazım ve noktalama kurallarını uygulama becerisini öne çıkarması bakımından önemli bir yere sahiptir.

Türkçe eğitiminde serbest yazma öğrenciye yazma ilkelerinin verilmesi fakat konunun öğrenci tarafından seçilerek yazma işleminin sürdürülmesini kapsar. Burada amaç kişinin eğitim hayatında öğrendiği yazma ilkeleri doğrultusunda duygu ve düşüncelerini istediği bir konuda yoğunlaştırarak aktarmasıdır. “Serbest yazma tekniğinde, öğrenciler bir konu seçerler ve seçtikleri konu hakkındaki duygu, düşünce ve hayallerini tür (Şiir, hikâye, tiyatro, masal vb.) sınırlaması olmadan yazarlar” (Calp, 2013, s. 883). “Serbest yazma kişinin yaratıcılığını öne çıkarması bakımından faydalıdır” (Aktaş ve Gündüz, 2001, s. 102 akt. Ayrancı ve Temizyürek, 2017, s. 705). Serbest yazmada öğrenciler dilediği bir konuda ve istediği bir türde yazı yazacağı için kendini özgür hisseder. Yazının yazarak öğrenileceği için burada amaç öğrencinin yazılı anlatım becerisini geliştirmektir. Bu bakımdan programın temel amaçlarından yazma becerisi kazandırmak için öğrencilere serbest yazma olanakları sunulmalıdır.

Öğrencilerin yazma becerisini geliştirmeye yönelik Göçer (2010) Türkçe öğretiminde yazma eğitimi adlı çalışmasında öğrencilerin duygu ve düşüncelerini yazıya aktarma becerisinin geliştirilerek öğrencilerin yüreklendirilmesi ve kişisel yazma hevesinin uyandırılması

gerektiğini ifade eder. Bunun için de Türkçe derslerinde serbest okuma saatine benzer bir etkinlik olarak serbest yazma etkinlik saatinin uygulanabileceğini söyler. Bu husus serbest yazma stratejisinin yazma becerisi kazandırma ve geliştirme noktasında öğrenciye önemli kolaylıklar sağladığı ve ilgili beceriyi geliştirme adına önemli bir göreve sahip olduğunu göstermektedir. Öztürk'ün (2016) yazma becerisine ilişkin süregelen uygulamaların Türkçe dersi öğretim programı çerçevesinde değerlendirilmesi adlı çalışmasında, öğretmenlere öğrencilerin en çok hangi yazma etkinliklerini ilgi çekici buldukları sorusu yöneltildiğinde öğretmenlerin büyük çoğunluğu yarım bırakılmış hikâyeyi tamamlamayı, görsellerden yola çıkarak hikâye yazma etkinliklerini ve serbest yazmayı ilginç bulduklarını ifade etmişlerdir. Buradan öğrencilerin ilginç buldukları serbest yazma etkinliklerini sevdiği anlaşılmaktadır. Serbest yazmanın öğrenciler tarafından ilginç bulunması ve sevilmesi serbest yazma stratejisinin yazma becerisi kazandırmadaki rolünü araştırmanın önemini ortaya çıkarmıştır. Çünkü Türkçe öğretim programında öğrencilere kendilerini yazılı olarak ifade etme becerisi kazandırılmak istenmektedir. Serbest yazma stratejisi de öğrencilerin sevdiği, ilgilerini çektiği bir yazma türü olarak yazma becerisi kazandırmada rol oynamaktadır.

Türkçe eğitiminde yazma becerisine yönelik çalışmalar daha çok bütünü anlatmaya yöneliktir. Yazma türleri bakımından özele indiğimizde ilgili yayınlar daha çok yaratıcı yazma çalışmalarını kapsamaktadır. Alan yazında serbest yazma stratejisine yönelik çalışmalar az sayıdadır. Eğitim fakültesi öğrencilerinin serbest yazma tutumlarına dair ölçek geliştirme (Ayrancı ve Temizyürek, 2017), serbest ve yaratıcı yazma tekniğine göre oluşturulan kompozisyonların yazılı anlatımın niteliği ve puanlama tekniği açısından karşılaştırılması (Calp, 2013) adlı çalışmalar öne çıkmaktadır. Fakat alan yazında serbest yazma stratejisinin yazma becerisi kazandırmadaki rolüne yönelik bir çalışma bulunmamaktadır.

Bu çalışmanın amacı, öğretmen görüşlerine göre ortaokul öğrencilerine yazma becerisi kazandırmada serbest yazma stratejisinin rolünü ortaya çıkarmaktır. Yukarıda da anlatıldığı gibi alan yazında yazma becerisine yönelik çalışmalarda serbest yazma stratejisinin öğrencilerin kendini ifade etmede, duygu ve düşüncelerini rahatça anlatmada diğer türlere göre daha kullanışlı olduğu söylenmektedir. Bunun yanı sıra serbest yazma öğrenciler tarafından sevilmekte ve ilginç bulunmaktadır. Programın yazma becerisi kazandırmak amacını taşıması ve serbest yazmanın bu anlamda sağladığı avantajlar düşünüldüğünde yazma becerisi kazandırmada serbest yazma stratejisinin rolünü araştırmak doğru bir tercih olacaktır. Böylelikle serbest yazma stratejisine derslerinde yer vermeyi planlayan öğretmenlere bu çalışmanın bir fikir sağlayacağı düşünülmektedir. Bu bakımdan araştırmanın amacı doğrultusunda "Öğretmenlerin Görüşleri Açısından ortaokul

öğrencilerine yazma becerisi kazandırmada serbest yazma stratejisinin rolü nasıldır?" sorusuna cevap aranacaktır.

## 2. Yöntem

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. "Nitel araştırma, gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda ve gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma olarak tanımlanabilir" (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s.45).

Öğretmen görüşlerine göre yazma becerisi kazandırmada serbest yazma stratejisinin rolünün araştırıldığı bu çalışmada bilgilerin ilk elden elde edileceği ve nitel bir sürecin izleneceğinden dolayı araştırmanın doğasına uygun olması bakımından nitel araştırma yöntemi tercih edilmiştir.

### 2.1. Araştırmanın Deseni

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemi desenlerinden fenomenoloji (olgu-bilim) kullanılmıştır. "Fenomenoloji, farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanmaktadır" (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Çalışmada, nitel araştırma çerçevesinde yazma becerisi kazandırmada serbest yazma stratejisinin rolü öğretmen görüşlerine göre araştırılacağı, öğretmenlerin tecrübelerinden, algılama ve anlamlandırmalarından yararlanılacağı ve nasıl sorusuna derinlemesine cevap aranacağı için fenomenoloji deseni tercih edilmiştir.

### 2.2. Çalışma Grubu

Bu çalışmada, nitel araştırma amaçlı örnekleme türlerinden kolay ulaşılabilir durum örnekleme kullanılmıştır. Kolay ulaşılabilir durum örnekleme araştırmaya kolaylık sağlayarak hızlı bir şekilde yapılmasına olanak tanır. Araştırmacı bu çalışmada araştırmaya hız kazandırmak ve pratiklik sağlamak amacıyla çalışma grubunu sürekli iletişim halinde olduğu Türkçe öğretmenlerinden oluşturarak kolay ulaşılabilir durum örnekleme kullanmıştır. Araştırmanın çalışma grubu, on Türkçe öğretmeninden oluşmaktadır. Öğretmenler K1, K2, K3... şeklinde kodlanmıştır. Öğretmenlere ilişkin bilgiler Tablo 1 de gösterilmiştir.

Tablo 1.

Çalışma grubunun cinsiyet, mesleki deneyim ve eğitim durumu dağılımı

	Cinsiyet	Mesleki Deneyim	Eğitim Durumu
K1	Erkek	1-5 yıl	Yüksek Lisans
K2	Kadın	1-5 yıl	Yüksek Lisans
K3	Kadın	1-5 yıl	Lisans
K4	Kadın	5-10 yıl	Lisans
K5	Erkek	5-10 yıl	Lisans
K6	Erkek	5-10 yıl	Yüksek Lisans
K7	Kadın	5-10 yıl	Lisans
K8	Erkek	5-10 yıl	Lisans
K9	Kadın	10 yıl üzeri	Yüksek Lisans
K10	Kadın	10 yıl üzeri	Lisans

Tablo 1 incelendiğinde, katılımcıların altı kadın dört erkekten oluştuğu, mesleki deneyimlerin 3 katılımcıda 1-5 yıl arasında, 5 katılımcıda 5-10 yıl arasında ve 2 katılımcıda 10 yıl üzerinde olduğu görülmektedir. Katılımcılardan eğitim durumunun ise dördü yüksek lisans ve altısının da lisans seviyesinde olduğu anlaşılmaktadır.

## 2.3. Verilerin Toplanması

### 2.3.1. Veri toplama araçları

Bu çalışmada, nitel araştırma yöntemi veri toplama araçlarından yarı yapılandırılmış görüşme kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmede, “görüşmeci önceden hazırladığı konu veya alanlara sadık kalarak, hem önceden hazırlanmış soruları sorma, hem de bu sorular konusunda daha ayrıntılı bilgi almak amacıyla ek sorular sorma özgürlüğüne sahiptir” (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 150). Yarı yapılandırılmış görüşme, görüşme sürecinin esnek hale gelmesine olanak tanır. Görüşmeci, görüşme yaparken soruların sırasını değiştirebilir, yeni sorular ekleyebilir ve böylece bazı konularda detaya inme olanağı elde eder. Araştırmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşmenin kullanım amacı program uygulayıcıları öğretmenlerden yazma sürecine yönelik ilk elden veriler elde ederek görüşme sürecinde olası ek sorularla araştırma sorusuna detaylı cevaplar almaktır.

Yarı yapılandırılmış görüşme formu araştırmacı tarafından ilgili yazın taranarak geliştirilmiştir. Ayrancı ve Temizyürek (2017), Öztürk (2016), Calp (2013) ve Göçer’in (2013) çalışmalarından faydalanılmıştır. Hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu Türkçe eğitimi ve nitel araştırma alanında uzman iki kişiden uzman görüşü alınarak son halini almıştır. Görüşme formuna “Serbest yazma stratejisinin gelecekte öğrencilerinize bir katkısının olabileceğini düşünüyor musunuz? Neden?” sorusu ile “Öğrenci çalışma kitaplarında serbest yazma stratejisine yönelik etkinlikler var mıdır? Nasıl?a) Çalışma kitaplarında yer alan serbest yazma stratejisine yönelik etkinliklerin öğrencilere bir katkısı var mıdır? Nasıl?” sorusu eklenmiştir.

Ayrıca “Size göre yazma becerisi nasıl kazandırılabilir?” sorusu “Size göre serbest yazma stratejisi nasıl kazandırılır?” olarak revize edilmiştir. Son olarak görüşme formunda yer alan ilk üç soru demografik bilgiler bölümüne alınarak diğer sorular görüşme soruları adı altında sıralanmıştır.

Görüşmeler, Ankara ve Kayseri’de yüz yüze gerçekleştirilmiştir. Görüşme sürecinde ses kayıt özelliği bulunan akıllı cep telefonu kullanılmıştır. Bunun yanı sıra görüşmeci görüşme sürecinde harici notlar tutmuştur. Görüşmeler yirmi beş ile otuz beş dakika arasında sürmüştür. Elde edilen veriler daha sonra yazıya geçirilerek analize tabi tutulmuştur.

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

Bu çalışmada nitel araştırma veri analizi yöntemlerinden içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizi, “birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenleyerek yorumlamaktır” (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 259). Çalışmada içerik analizinin kullanım amacı öğretmenlerden görüşme yoluyla elde edilen verilerin derinlemesine incelenerek ilgili veriler doğrultusunda yeni anlamlar ortaya koymaktır. Bu amaçla öğretmenlerin görüşme süresince cevapladığı sekiz soru içerik analizine tabi tutulmuştur.

Analiz sürecinde öncelikle katılımcılardan ses kaydı aracılığıyla toplanan veriler yazıya dökülmüştür. Ardından bu veriler her bir görüşme sorusu altında toplanarak birlikte incelenmiştir. İnceleme sonucu kodlar belirlenerek kategoriler oluşturulmuştur. Örneğin, katılımcılardan K1’in “Derslerinizde yazı çalışmalarına yer veriyor musunuz? Nasıl?” sorusuna ilişkin verdiği “Etkinlikler kapsamında ele alıyoruz, etkinlikleri değerlendiriyoruz. Oradaki çalışmaları mümkün olduğunca çocuklar tarafından yerine getirilmesini sağlamaya çalışıyoruz.” cevabından etkinlikler yoluyla kullanımı kodu oluşturulmuştur. Katılımcılardan alınan diğer yanıtlar neticesinde etkinlikler yoluyla kullanımı, ayrı bir ders saatinde kullanımı ve farklı derslerde kullanımı, yazı çalışmaları kullanımı kategorisinde ele alınmıştır.

#### **2.5 Geçerlik ve Güvenirlik**

Bu çalışmada, araştırma süreci boyunca geçerlik ve güvenirlikle ilgili hususlara dikkat edilmeye çalışılmıştır. “Geçerlik ve güvenirlik, türüne bakılmaksızın herhangi bir araştırmanın kavramsal çerçevesinin oluşturulması, verilerin toplanması, analiz edilmesi ve yorumlanması ile bulguların sunulması aşamalarını ilgilendiren önemli kaygılardır” (Merriam, 2013, s. 200).

Araştırmanın çalışma grubuyla uzun süreli bir etkileşim sağlanmıştır. Gönüllük esasına dayanan görüşmeler bu etkileşimden yaklaşık iki ay sonra gerçekleşmiştir. Hem görüşme sürecinde hem de görüşmeler bittikten sonra araştırmacılara ses kayıtları dinletilerek onayları alınmıştır. Aynı işlem ses kaydının transkripsiyon işleminden sonra da



tekrarlanmıştır. Katılımcılar görüşme verilerini onaylamıştır. Böylece araştırmanın iç geçerliği artırılmaya çalışılmıştır.

Araştırmanın veri toplama aracı nitel araştırma veri toplama tekniklerinden görüşmedir. Veriler elde edilirken çeşitleme yapılmamıştır. Bu nedenle iç geçerliği artırma adına detaylı alan yazın taraması yapılmaya çalışılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu, amaçlı örnekleme türlerinden kolay ulaşılabilir durum örnekleme yoluyla belirlenmiştir. Fakat burada katılımcıların maksimum düzeyde çeşitlilik göstermesine dikkat edilmiştir. Cinsiyet, mezun olunan okul, görev süresi ve eğitim düzeyi konusunda maksimum çeşitlilik oluşturulmuştur. Böylece iç geçerlik artırılmaya çalışılmıştır.

Araştırmada doğrultusunda hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu oluşturulması ve geliştirilmesi sürecinde bir nitel araştırma uzmanı, iki alan uzmanından görüşler alınarak son halini almıştır. Örneğin, *“Serbest yazma stratejisinin gelecekte öğrencilerinize bir katkısının olabileceğini düşünüyor musunuz? Neden?”* sorusu uzman incelemeleri neticesinde eklenmiştir. Araştırmanın giriş, yöntem, bulgular ve sonuç bölümü de yine nitel araştırma uzmanı ve iki alan uzmanı tarafından incelendikten sonra revize edilmiştir. Burada alan yazın taraması genişletilmiş ve alıntılar düzenlenmiştir. Böylece araştırmanın iç geçerliği artırılmaya çalışılmıştır.

Araştırmanın bulgular bölümünde veriler sunulurken tırnak içinde ve italik olarak doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Doğrudan alıntılara yer verilirken kategoriye ve kodlara uygun olmasına dikkat edilmiştir. Böylece araştırmanın iç geçerliği artırılmaya çalışılmıştır.

Araştırmanın dış geçerliğini artırmak için çalışmanın giriş ve yöntem bölümü detaylı alan yazın taraması sonucunda oluşturulmuştur. Veri toplama aracı ayrıntılarla açıklanmış ve araştırma sürecinden uzun uzun bahsedilmiştir. Çalışma grubu oluşturulurken nitel araştırmanın doğasına uygun amaçlı örneklem yöntemi tercih edilmiş ve çalışma grubu özellikleriyle tablo halinde gösterilmiştir. Çalışmada ayrıntılı betimlemelere, gerekli açıklamalara yer verilmiştir. Böylece araştırmanın dış geçerliği artırılmaya çalışılmıştır.

Araştırmanın güvenilirliği artırmak için de birtakım çalışmalar yapılmıştır. Öncelikle veri toplama sürecinde ses kayıt cihazı kullanılarak veri kaybının önüne geçilmiştir. Çalışmanın bulgular bölümünde yoruma yer verilmemiş yalnızca katılımcıların verilerinden doğrudan alıntılar yapılmıştır. Kategorilere uygun olarak kodlamalar oluşturulurken tutarlılık sağlanmıştır. Böylece araştırmanın iç güvenilirliği artırılmaya çalışılmıştır.

Araştırmanın verileri sonuç-tartışma bölümünde uygun biçimde ele alınmıştır. Araştırma verilerini sonuçlarla karşılaştırmak için bir nitel araştırma uzmanı ve iki alan uzmanının



araştırmayı kontrol etmesi sağlanarak veriler arasında tutarlılık sağlanması amaçlanmıştır. Böylece dış geçerlik artırılmaya çalışılmıştır.

Yukarıda ifade edildiği gibi araştırma süresince geçerlik ve güvenilirlik noktasında gerekli hassasiyetler gösterilerek bu çalışma tamamlanmıştır.

### 3. Bulgular

Öğretmenlerin görüşme süresince sorulara vermiş olduğu yanıtlardan kategoriler oluşturularak tablolar halinde sunulmuştur. Aşağıdaki bölümde her soru için oluşturulan kategoriler ile kategorilerde yer alan kodlar ve bunlara ilişkin bilgiler yer almaktadır.

Katılımcılara ilk olarak “*Derslerinizde yazı çalışmalarına yer veriyor musunuz? Nasıl?*” sorusu yöneltilmiş ardından katılımcıların vermiş olduğu yanıtlardan hareketle etkinlikler yoluyla kullanımı, ayrı bir ders saatinde kullanımı ve farklı derslerde kullanımı kodları belirlenmiştir. Bu kodlar yazı çalışması kullanımı kategorisi başlığı altında toplanmıştır. Aşağıda Tablo 2’de yazı çalışmaları kullanımı kategorisine ilişkin bulgular yer almaktadır.

Tablo 2.

Yazı çalışması kullanımı kategorisine ilişkin bulgular

Kodlar	Katılımcılar									
	K1	K2	K3	K4	K5	K6	K7	K8	K9	K10
Etkinlikler yoluyla kullanımı	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Ayrı bir ders saatinde kullanımı	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Farklı derslerde kullanımı			x	x	x			x		x

Katılımcıların hepsi derslerinde yazı çalışmalarına yer verdiğini ifade etmiştir. Bu nedenle nasıl sorusuna yanıt aranmıştır.

Tablo 2 incelendiğinde, katılımcıların her biri etkinlikler yoluyla kullanımı ve ayrı bir ders saatinde kullanımı doğrultusunda cevaplar verirken farklı derslerde kullanımına ilişkin beş katılımcının (K3, K4, K5, K8, K10) görüşü bulunmaktadır.

Katılımcıların hemfikir olduğu etkinlikler yoluyla kullanımına ilişkin K1, “*Etkinlikler kapsamında ele alıyoruz, etkinlikleri değerlendiriyoruz. Oradaki çalışmalarını mümkün olduğunca çocuklar tarafından yerine getirilmesini sağlamaya çalışıyoruz.*” diyerek yazı çalışmalarını öğrenci çalışma kitaplarında yer alan etkinlikler kapsamında yürüttüğünü ifade etmiştir. Katılımcıların görüş birliğine vardıkları ayrı bir ders saatinde kullanımına ilişkin K5, “*Etkinliklerde yeri geldiğinde ya da ayrı bir ders olarak da zaman zaman yer veriyorum. Ya da etkinliklerde yeri geldiğinde geliştirerek farklı bir ders ortamında ele alıyorum.*” görüşünde bulunarak hem öğrenci çalışma kitaplarında yer alan etkinlikler kapsamında hem de ayrı bir ders saatinde yazı çalışmalarına yer verdiğini söylemiştir. Katılımcılardan K6 farklı derslerde kullanımına ilişkin “*Türkçe dersinin yanı sıra seçmeli ders olarak alınan yazarlık ve yazma becerileri*

*dersinde de yoğunlukla yazı çalışmaları yapıyoruz.*" diyerek seçmeli yazarlık ve yazma becerileri dersinde yazı çalışmalarına yer verdiğini dile getirmiştir.

Katılımcılara ikinci olarak "Öğrencilerinize yazı çalışmalarından önce ne tür bilgiler veriyorsunuz?" sorusu yöneltilmiş ardından katılımcıların vermiş olduğu yanıtlardan hareketle tür bilgisi, önceki bilgiler, ana fikir bilgisi ve yazma becerisinin önemi bilgisi kodları belirlenmiştir. Bu kodlar yazı çalışması öncesi öğrencilere verilen bilgiler kategorisi başlığı altında toplanmıştır. Aşağıda Tablo 3'de yazı çalışması öncesi öğrencilere verilen bilgiler kategorisine ilişkin bulgular yer almaktadır.

**Tablo 3.**

Yazı çalışması öncesi öğrencilere verilen bilgiler kategorisine ilişkin bulgular

Kodlar	Katılımcılar									
	K1	K2	K3	K4	K5	K6	K7	K8	K9	K10
Tür bilgisi	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Önceki bilgiler	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Ana fikir bilgisi		x	x	x	x	x	x		x	
Yazma becerisinin önemi bilgisi				x				x		x

Tablo 3 incelendiğinde, katılımcıların her biri tür bilgisi ve önceki bilgiler doğrultusunda cevaplar verirken, ana fikir bilgisiyle ilgili yedi katılımcıdan (K2, K3, K4, K5, K6, K7, K9), yazma becerisinin önemi bilgisine ilişkin ise üç katılımcıdan (K4, K8, K10) cevaplar alınmıştır.

Katılımcılardan K5 hemfikir olunan tür bilgisine yönelik "Öncelikle öğrencilerin sınıf seviyelerini göz önünde bulundurarak yazmaya başladığımız tür hakkında onların seviyesine uygun kısa kısa bilgiler veriyor, hatırlatıyoruz." ifadelerini kullanarak öğrencileri serbest yazma çalışmalarından önce sınıf seviyelerine uygun olarak bilgilendirdiğini söylemiştir. Katılımcıların görüş birliğine vardığı önceki bilgilere yönelik K1 ise "Yazma çalışmalarına gelmeden önce okuma, dinleme etkinliklerinde bu konularda (geçmiş öğrenmeleri) bilgilendirme yapıyoruz. Gerek beşinci, altıncı, yedinci sınıflarda ve son sınıf olan sekizinci sınıflarda onları yeri geldikçe tekrar ediyoruz." diyerek eski öğrenmeleri tekrar ettiğini ifade etmiştir.

Katılımcılardan yedisi (K3, K4, K5, K6, K7, K9) yazı çalışmalarında ana fikri önemsemektedir. Bu durumu K9 "Yazılarını muhakkak bir ana fikir etrafında toplamaları gerektiğini söylerim." görüşüyle belirtirken K7 ise ana fikir bilgisine yönelik "Yazılarında yardımcı fikirlerle desteklenen bir ana fikri okuyuculara vermeleri gerektiğini sürekli yineliyorum." düşüncesiyle desteklemiştir. Katılımcılardan (K10) yazma becerisinin önemi bilgisine yönelik "İnsanın bazen konuşarak ifade edemeyeceği şeyler olabilir. Bunları yazıyı kullanarak daha rahat anlatabilir. Bu yüzden yazma becerisi kazanmak önemli bir kazanımdır." diyerek insanın konuşma yoluyla anlatamadıklarını yazıyla kolaylıkla ifade edebileceği için yazma becerisi kazanmanın önemli bir kazanım olduğunu söylemiştir.

Katılımcılara üçüncü olarak “Yazı çalışmalarında serbest yazma stratejisini kullanıyor musunuz? Nasıl?” sorusu yöneltilmiş ardından katılımcıların vermiş olduğu yanıtlardan hareketle özgür bırakılarak kullanımı, seviyeye göre kullanımı ve grup çalışmalarıyla kullanımı kodları belirlenmiştir. Bu kodlar serbest yazma stratejisi kullanımı kategorisi başlığı altında toplanmıştır. Aşağıda Tablo 4’de serbest yazma stratejisi kullanımı kategorisine ilişkin bulgular yer almaktadır.

Tablo 4.

Serbest yazma stratejisi kullanımı kategorisine ilişkin bulgular

Kodlar	Katılımcılar									
	K1	K2	K3	K4	K5	K6	K7	K8	K9	K10
Özgür bırakılarak kullanımı		x	x			x	x	x		x
Seviyeye göre kullanımı	x	x		x	x		x		x	x
Grup çalışmalarıyla kullanımı				x	x			x		

Katılımcıların hepsi serbest yazma stratejisini kullandıklarını ifade etmiştir. Bu nedenle nasıl sorusuna yanıt aranmıştır.

Tablo 4 incelendiğinde, 6 katılımcının (K2, K3, K6, K7, K8, K10) özgür bırakılarak kullanımı; 7 katılımcının (K1, K2, K4, K5, K7, K9, K10) seviyeye göre kullanımı ve 3 katılımcının (K4, K5, K8) grup çalışmalarıyla kullanımına ilişkin görüş bildirdikleri anlaşılmaktadır.

Katılımcılardan K3 özgür bırakılarak kullanımına ilişkin “Öğrencilerim istedikleri bir konuda, sonra istedikleri bir türde özgürce düşüncelerini yazabiliyorlar.” diyerek öğrencileri konu ve tür bakımından serbest bıraktığını ifade etmiştir. Katılımcılardan K7 ise seviyeye göre kullanımına ilişkin “Ortaokulun bütün kademelerinde sınıf seviyelerini göz önüne alarak serbest yazma çalışmalarına yer veriyorum.” diyerek hem bütün kademelerde serbest yazma çalışmaları yaptığını hem de öğrenci seviyelerine dikkat ettiğini söylemiştir. Katılımcılardan K4 grup çalışmalarıyla kullanımına ilişkin “Öğrencilere birlikte yazma olanakları sunuyorum. Bu durum onların birlikte karar verip ortak bir konuda yazı yazmalarını sağlıyor. Böylece yazı çalışmalarına bütün bir sınıfı dâhil etmiş oluyorum.” diyerek yazı çalışmalarında grup çalışmalarına yer verdiğini böylece bütün sınıfın yazı çalışmalarına katılım sağladığını dile getirmiştir.

Katılımcılara dördüncü olarak “Öğrencilerinizin serbest yazma stratejisine ilişkin görüşleri nasıldır?” sorusu yöneltilmiş ardından katılımcıların vermiş olduğu yanıtlardan hareketle yazmada zorlanma ve zamanla sevme kodları belirlenmiştir. Bu kodlar serbest yazma stratejisine ilişkin öğrenci görüşleri kategorisi başlığı altında toplanmıştır. Aşağıda Tablo 5’te serbest yazma stratejisine ilişkin öğrenci görüşleri kategorisine yönelik bulgular yer almaktadır.

Tablo 5.

Serbest yazma stratejisine ilişkin öğrenci görüşleri kategorisine yönelik bulgular

Kodlar	Katılımcılar									
	K1	K2	K3	K4	K5	K6	K7	K8	K9	K10
Yazmada zorlanma	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Zamanla sevmeye	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x

Tablo 5 incelendiğinde, katılımcıların her biri yazmada zorlanma ve zamanla sevmeye ilişkin cevaplar vermiştir.

Katılımcılardan K1 hemfikir olunan yazmada zorlanmayla ilgili “Serbest yazma stratejisine yönelik ilkin öğrenciler biraz zorlanıyorlar.” diyerek öğrencilerin serbest yazma stratejisini kullanırken başlangıçta zorluk yaşadığını dile getirmiştir. Katılımcılardan K6 görüş birliğine vardıkları zamanla sevmeye ilişkin “ Öğrencilerim alıştıkça yani bu çalışmalarını sık sık yaptıkça serbest yazma stratejisini sevmeye başladılar.” görüşünde bulunarak öğrencilerin serbest yazma stratejisini kullandıkça sevdiğini ifade etmiştir. Yazmada zorlanmayı ve zamanla sevmeyi birlikte değerlendiren K2 düşüncelerini “Öğrencilerin tepkilerini iki başlık altında toplayabiliriz: yazmaya başladıktan öncesi ve sonrası. Öğrenciler öncesinde sıkılırken bunu bir zaman kaybı olarak görürken sonrasında kendindeki cevheri fark ettiğinde bunu daha bir aşkla, şevkle yaptıklarını görüyoruz.” diyerek öncelik ve sonralık ilişkisi kurmuş ve öğrencilerin başlangıçta zorlandığını ama sonradan sevdiğini söylemiştir.

Katılımcılara beşinci olarak “Öğrenci çalışma kitaplarında serbest yazma stratejisine yönelik etkinlik var mıdır? Nasıl?” sorusu yöneltilmiş ardından katılımcıların vermiş olduğu yanıtlardan hareketle 5. Sınıf etkinlikleri, beceri geliştiren etkinlikler ve düzenlenecek etkinlikler kodları belirlenmiştir. Bu kodlar ders kitaplarındaki serbest yazma stratejisine yönelik etkinlikler kategorisi başlığı altında toplanmıştır. Aşağıda Tablo 6’da ders kitaplarındaki serbest yazma stratejisine yönelik etkinlikler kategorisine ilişkin bulgular yer almaktadır.

Tablo 6.

Ders kitaplarındaki serbest yazma stratejisine yönelik etkinlikler kategorisine ilişkin bulgular

Kodlar	Katılımcılar									
	K1	K2	K3	K4	K5	K6	K7	K8	K9	K10
5. sınıf etkinlikleri	x		x			x	x		x	
Beceri geliştiren etkinlikler	x		x	x		x	x		x	x
Düzenlenecek etkinlikler		x	x	x	x		x	x	x	x

Katılımcıların hepsi ders kitaplarında serbest yazma stratejisine yönelik etkinlikler olduğunu fakat bunların yetersiz olduğunu ifade etmiştir. Bu nedenle nasıl sorusuna yanıt aranmıştır.

Tablo 6 incelendiğinde, 5 katılımcının (K1, K3, K6, K7, K9) 5. sınıf etkinlikleri; 7 katılımcının (K1, K3, K4, K6, K7, K9, K10) beceri geliştiren etkinlikler; 8 katılımcının (K2, K3, K4, K5, K7, K8, K9, K10) ise düzenlenecek etkinliklere yönelik görüşler belirtmiştir.

Katılımcılardan K7 5. Sınıf etkinlikleriyle ilgili “Yenilenen Türkçe öğretim programıyla birlikte diğer sınıflara nazaran beşinci sınıf Türkçe ders kitaplarında serbest yazmayla ilgili etkinlikler bulunmaktadır.” görüşünde bulunarak ortaokul kademesindeki beşinci sınıf kitabının yeterliğine vurgu yapmıştır. Bu durumu K9 da “Sene başında yayımlanan (2018) Türkçe öğretim programı doğrultusunda hazırlanan beşinci sınıfların kitabını beğeniyorum.” diyerek desteklemiştir. Katılımcılardan K3 beceri geliştiren etkinliklere yönelik “Yani öğrencilerin duygularını, düşüncelerini ifade edebiliyor. Bu anlamda kendini ifade etme becerisini geliştiriyor diyebilirim.” görüşünü dile getirerek ders kitaplarındaki serbest yazma etkinliklerinin beceri gelişimine destek olduğunu ifade etmiştir. Katılımcılardan K2 ise düzenlenecek etkinliklerle ilgili “Öğrenci çalışma kitabındaki serbest yazma etkinliklerini yetersiz, eksik buluyorum. Olanlar da bence tam olarak bir serbest yazma çalışması değil. Tamamen öğrencilere bazı çerçevelerle sınırlandırılmış etkinlikler. Bu yüzden çalışma kitaplarını geliştirilmesini ve düzenlemesi gerektiğini düşünüyorum.” diyerek çalışma kitaplarında yer alan etkinliklerin hem geliştirilmesi hem de düzenlenmesi gerektiğine dikkat çekmiştir.

Katılımcılara altıncı olarak “Serbest yazma stratejisinin öğrencilere yazma alışkanlığı kazandırmadaki rolü hakkında ne düşünüyorsunuz?” sorusu yöneltilmiş ardından katılımcıların vermiş olduğu yanıtlardan hareketle çevresini takip etme, özgürce yazma ve özgüven verme kodları belirlenmiştir. Bu kodlar serbest yazma stratejisinin yazma becerisindeki kazanımları kategorisi altında toplanmıştır. Aşağıda Tablo 7’de serbest yazma stratejisinin yazma becerisindeki kazanımları kategorisine ilişkin bulgular yer almaktadır.

Tablo 7.

Serbest yazma stratejisinin yazma becerisindeki kazanımları kategorisine ilişkin bulgular

Kodlar	Katılımcılar									
	K1	K2	K3	K4	K5	K6	K7	K8	K9	K10
Çevresini takip etme			x	x					x	x
Özgürce yazma	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Özgüven verme	x	x		x	x	x				x

Katılımcıların hepsi serbest yazma stratejisinin yazma becerisi kazandırmada rolü olduğunu ifade etmiştir. Tablo 7 incelendiğinde, katılımcıların hepsi özgürce yazma; katılımcıların dördü (K3, K4, K9, K10) çevresini takip etme; katılımcıların altısı (K1, K2, K4, K5, K6, K10) ise özgüven vermeyle ilgili görüşlerde bulunduğu anlaşılmaktadır.

Katılımcılardan K10 çevresini takip etmeye ilişkin “Onlara ben çevrelerini iyi gözlemlemelerini gördükleri bir şeyin yani şahit oldukları bir durumun onlar için bir yazma konusu olabileceğini söylüyorum. Öğrenciler çevresini takip etmeye başladı. Kendini tanımaya başladı. Ve bu yüzden hep yazacağı bir şeyler çıkmaya başladı.” diyerek serbest yazma çalışmalarlarıyla öğrencilerinin

çevresini takip eden, kendini tanıyan bireyler haline geldiğini söylemiştir. Katılımcılardan K5 özgürce yazmaya ilişkin “Öğrenciler serbest yazma çalışmaları sayesinde yazmaya alışıyor. Kendini yazarak anlatabildiğini anlayınca da şiirler, hikâyeler yazmaya başlıyor. Hatta bu sayede günlük tutan, anılarını yazan öğrencilere bile rastlıyorum.” görüşünü dile getirerek öğrencilerin kendini ifade etme anlamında farklı yazı türlerine yönelerek özgürce yazı çalışmaları gerçekleştirdiğini söylemektedir. Katılımcılardan K4 özgüven vermeyle ilgili olarak “Öğrenciler yazdıkça yazıları olgunlaşıyor. Öğretmeninden ve arkadaşlarından olumlu dönütler almasıyla da özgüven duygusu gelişiyor. Bu durum güzel çalışmaları beraberinde getiriyor.” görüşünde bulunarak iyi yazan çocukların özgüven duygularını geliştirdiğine vurgu yapmıştır.

Katılımcılara yedinci olarak “Size göre serbest yazma becerisi nasıl kazandırılabilir?” sorusu yöneltilmiş ardından katılımcıların vermiş olduğu yanıtlardan hareketle teşvik verme, zamana yayma ve zemin hazırlama kodları belirlenmiştir. Bu kodlar Serbest yazma becerisi kazandırmaya ilişkin öğretmen görüşleri kategorisi altında toplanmıştır. Aşağıda Tablo 8’de Serbest yazma becerisi kazandırmaya ilişkin öğretmen görüşleri kategorisine yönelik bulgular yer almaktadır.

Tablo 8.

Serbest yazma becerisi kazandırmaya ilişkin öğretmen görüşleri kategorisine yönelik bulgular

Kodlar	Katılımcılar									
	K1	K2	K3	K4	K5	K6	K7	K8	K9	K10
Teşvik verme	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Zamana yayma	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Zemin hazırlama	x		x	x	x	x	x		x	x

Tablo 8 incelendiğinde, katılımcıların hepsi teşvik verme ve zamana yayma; 8 katılımcı (K1, K3, K4, K5, K6, K7, K9, K10) ise zemin hazırlamaya yönelik görüşte bulunduğu anlaşılmaktadır.

Katılımcılardan K8 hemfikir olunan teşvik vermeyle ilgili “Okulumuzda her dönem Türkçe zümresi olarak yazı yarışmaları düzenliyoruz. Yarışmada dereceye giren öğrenciler için çeşitli ödüller veriyoruz. Bu yolla bütün öğrencileri yarışmalara dâhil etmeye çalışıyoruz.” görüşünü söyleyerek teşvik vermede yarışmaların ve ödüllerin önemine değinmektedir. Katılımcılardan K6 görüş birliğine varılan zamana yaymayla ilgili “Öncelikle öğrencileri sıkmayacaksınız. Yani öğrenci zorlanmadığını bilecek. Çünkü bu zamanla olabilecek şeyler. Onlara bol bol yaşanmışlar sunmak gerekir. Çevrelerinde olup bitenleri takip etmeleri söylenebilir.” diyerek yazma kazanımının gerçekleşmesi için zamanın gerekli olduğunu ifade etmiştir. Katılımcılardan K4 ise zemin hazırlamayla ilgili “Çocukları gerekli zeminler oluşturarak serbest yazma çalışmalarına hazırlıyorum. Yazma çalışmalarından önce onların duygu ve düşünce dünyalarını harekete geçirecek



*bir ortam oluşturuyorum.” görüşünde bulunmuştur. Bunu K10 da “Onlara yaşanmışlıklar sunmak gerekiyor. Çevrelerini takip etmeleri, evde, okulda, dışarıda yaşadıkları şeyleri düşünmeleri söylenebilir. Öğrenci hayallerini, duygularını, düşüncelerini, beklentilerini ve izlenimlerini özgürce yazabileceğini bilmesi gerekiyor.” düşüncesiyle destekleyerek serbest yazma çalışmalarından önce öğrencileri serbest yazmaya hazırladığını ifade etmiştir.*

Katılımcılara son olarak “Serbest yazma stratejisinin gelecekte öğrencilerinize bir katkısının olabileceğini düşünüyor musunuz? Neden?” sorusu yöneltilmiş ardından katılımcıların vermiş olduğu yanıtlardan hareketle kendini geliştirme, yorumlama becerisi ve sözel ders başarısı kodları belirlenmiştir. Bu kodlar Serbest yazma stratejisinin geleceğe yönelik katkıları kategorisi başlığı altında toplanmıştır. Aşağıda Tablo 9’da Serbest yazma stratejisinin geleceğe yönelik katkıları kategorisine ilişkin bulgular yer almaktadır.

Tablo 9.

Serbest yazma stratejisinin geleceğe yönelik katkıları kategorisine ilişkin bulgular

Kodlar	Katılımcılar									
	K1	K2	K3	K4	K5	K6	K7	K8	K9	K10
Kendini geliştirme	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Yorumlama becerisi	x		x	x		x	x	x	x	x
Sözel ders başarısı	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x

Katılımcıların hepsi serbest yazma stratejisinin gelecekte öğrencilere katkı sağlayacağını ifade etmiştir. Tablo 9 incelendiğinde, katılımcıların hepsi kendini ifade etme becerisi ve sözel ders başarısı; K2 hariç diğer katılımcıların ise yorumlama becerisine yönelik cevaplar verdiği anlaşılmaktadır.

Katılımcılardan K3 kendini ifade etme becerisine yönelik “Öğrenci ileride bir yetişkin olacak, bir anne, baba olacak. En ufak bir alanda yazı yazması gerekecek. Kendini gerekli gördüğü yerde yazılı olarak ifade etmesi gerekecek. Bugün derslerde yaptığımız etkinliklerde gerçekten güzel sonuçlar alan öğrenciler ileride kendilerini yazılı olarak çok güzel bir şekilde ifade edeceklerdir.” demiştir. K3 bu görüşle öğrencilerin gelecekte kendilerini ifade etmede öğrencilik yıllarında derslerde yapılan yazma etkinliklerin önemine vurgu yapmıştır. Katılımcılardan K9 yorumlama becerisine ilişkin “Evde, okulda, dışarıda, televizyonda gördüğü olaylar, durumlar hakkında yorum yapabilir, düşüncelerini başkalarıyla paylaşabilirler.” görüşünde bulunarak öğrencilerin yorumlama becerisini geliştirdiğini ifade etmiştir. Katılımcılardan K1 ise sözel ders başarısına yönelik “Evet, serbest yazan bir insan yavaş yavaş serbest düşünmeye, serbest konuşmaya başlıyor. Buradan hareketle gerek diğer sosyal bilimler derslerinde çocuğun gerek ortaokulda gerek lisede göreceği sözel derslerde yorum becerisine bir katkı sağlıyor.” ifadelerini kullanarak serbest yazma becerisinin disiplinler arası beceri gelişimi sağladığına değinmiştir.



#### 4. Tartışma ve Sonuç

Bu çalışmada, “Öğretmenlerin görüşleri açısından ortaokul öğrencilerine yazma becerisi kazandırmada serbest yazma stratejisinin rolü nasıldır?” araştırma sorusuna cevap aranmıştır. Elde edilen veriler doğrultusunda ortaokul öğrencilerine yazma becerisi kazandırmada serbest yazma stratejisinin önemli bir rolü olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca yazma sürecinde öğretmenlere büyük görevler düştüğü, serbest yazma stratejisi sayesinde öğrencilerin özgüven duygularının geliştiği ve kendilerini daha iyi ifade ettikleri ortaya çıkmıştır.

Araştırmada elde edilen bulgulara göre öğretmenler derslerinde yazı çalışmalarına yer verdiği görülmüştür. Yazmanın yazı yazarak öğrenildiği ve yazma becerisinin yazarak geliştiği göz önüne alınırsa bu beklenen bir durumdur. Calp’ın (2013) yaptığı çalışmada ulaştığı sonuçlar bu bulguyla örtüşmektedir. Calp (2013), öğretmenlerin yazma çalışmalarında uygulamaya ağırlık vermesi gerektiğinden bahsetmekte ve yazmanın yaparak yaşayarak öğrenileceğini söylemektedir. Bu bakımdan öğretmenlerin yazı çalışmalarına derslerinde yer vermeleri yazma becerisinin kazandırılmasında önemli bir rol oynamaktadır. Zamana yayılan ve devamlılık gösteren yazı çalışmaları öğrencilerde yazma becerisinin gelişimine olumlu katkılar sağlayacaktır.

Araştırmada elde edilen bulgulara göre öğretmenler yazı çalışmalarından önce öğrencilere gerekli bilgileri verdikleri görülmektedir. Öğrencilerin kaleme aldığı yazılarda yazma yöntem ve teknikleriyle ilgili bilgilere sahip olması yazıların niteliğini artırmaktadır. Göçer’in (2010) yaptığı çalışmada ulaştığı sonuçlar bu bulguyu desteklemektedir. Göçer (2010), öğrencilerin seyerek ve isteyerek yazı çalışmalarına katılması için onların yazma yöntem ve teknikleri bakımından donanımlı hale getirilmesi gerektiğini ifade etmektedir. Bu bakımdan öğretmenlerin yazı çalışmalarından önce gerekli bilgilerle öğrencileri desteklemesi hem öğrencinin yazmayı sevmesini hem de süreci daha keyifli hale getirmesini sağlayacaktır. Bu aynı zamanda yazıların niteliğini de artıracığından öğrencilerin yazma becerisini geliştirirken dilin kurallarını da benimsemesine katkı sağlayacaktır. Yazmayı sevme, yazmaktan keyif alma ve yazma noktasında yeterli bilgiye sahip olma yazma becerisinin gelişimine olumlu katkılar sağlayacaktır.

Araştırmada elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin derslerinde serbest yazma stratejisini kullandıkları görülmüştür. Öğretmenler, öğrencilerin konu ve tür seçimi bakımından özgür bırakılarak onlara duygu, düşünce, hayal ve izlenimlerini yazarak ifade etme olanağı tanımaktadırlar. Demir’in (2012) ve Kaya’nın (2013) yaptığı çalışmada ulaştığı sonuçlar bu bulguyu desteklemektedir. Araştırmacılar, yazma konusunun belirlenmesinde öğrenci isteklerinin göz önünde bulundurulması gerektiğini ifade etmektedir. Benzer şekilde Göçer’in (2013) yaptığı çalışmada ulaştığı sonuçlar da bu bulguyla örtüşmektedir.

Araştırmacı, katılımcılardan elde ettiği verilere göre yazma becerisine etki eden unsurlardan birini yazma konusunun seçiminde öğrencilerin serbest bırakılması olarak bulmuştur. Bu bakımdan öğrencilerin yazma sürecinde herhangi bir sınırlama olmaksızın serbest bırakılması yazma becerisi kazandırmada olumlu bir etki oluşturmaktadır. Bu bakımdan öğrencilerin serbest yazma çalışmaları desteklenerek yazma becerisine katkıda bulunulabilir.

Araştırmadan elde edilen bulgular öğrencilerin serbest yazma stratejisini kullanma sürecinde öncelikle zorluklar yaşayarak sıkıldığını sonrasında ise serbest yazmayı sevdiğini göstermektedir. Öğrencilerin serbest yazmaya karşı öncelikle olumsuz duygular beslemesi fakat sonrasında duygularının olumluya dönüşmesi süreç gereken bir durumu ifade etmektedir. Demir'in (2012) yaptığı çalışmada ulaştığı sonuçlar bu bulguyu desteklemektedir. Araştırmacı, öğrencileri yazmaya isteklendirmek, yazma işini başaracaklarına dair onları yüreklendirmek ve ortaya koydukları ürünlere yönelik olumlu dönütler vermekle her geçen gün daha nitelikli metinler ortaya koyacak öğrencinin böylelikle yazmaya istekli olmalarının sağlanacağını söylemektedir. Benzer şekilde Arıcı ve Ungan (2008) yaptığı çalışmanın sonucunda yazma öncesinde aşırı kaygı ve başaramama korkusunun yazma becerilerini olumsuz etkilediğini bu nedenle öğrenci çalışmalarındaki olumlu tarafların ön plana çıkarılması gerektiğini söylemektedir. Bu bakımdan öğrencilerin başlangıçta gösterdiği olumsuz tepkilerin zamanla olumlu tepkilere dönüşmesi için öğretmenler yazma sürecini iyi yönetmelidir. Öğrenci süreçte cesaretlendirilmeli ve çalışmalarına yapıcı dönütler verilmelidir. Bu yolla yazmaya karşı ön yargıları kırılarak yazma becerisi kazanmaları sağlanmalıdır.

Öğretmenlerden elde edilen veriler doğrultusunda öğrenci çalışma kitaplarında serbest yazma stratejisine yönelik etkinlikler bulunduğu fakat bunların yetersiz olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Temizkan'ın (2013) öğretmen kılavuz kitaplarına yönelik yaptığı çalışmada ulaştığı sonuçlar bu bulguyu destekler niteliktedir. Araştırmacı, bütün sınıf düzeylerinde hiç kullanılmayan yazma yöntemlerini tahminde bulunma ve serbest yazma olarak bulmuş ve diğer yazma yöntemlerinin belirli oranlarda kullanıldığı öğretmen kılavuz kitabında tahminde bulunma ve serbest yazmaya da yer verilmesi gerektiğini ifade etmiştir. Öğretmen kılavuz kitaplarının ders ve çalışma kitapları doğrultusunda hazırlandığı düşünülürse öğrencilerin ana kaynaklarından biri olan çalışma kitapları bu yönüyle geliştirilmesi gerekmektedir. Böylece öğrencilerin serbest yazma becerileri çalışma kitapları aracılığıyla da desteklenecektir. Serbest yazma becerilerinin desteklenmesi sayesinde de öğrencilerin yazma becerilerine olumlu katkılar sağlanacaktır.

Araştırmada elde edilen bulgulara göre serbest yazma stratejisinin yazma becerisi kazandırmasında olumlu bir rolü olduğu görülmüştür. Öğrencilerin ders içi ve ders dışında özgürce yazabilmeleri, konu ve tür bakımından serbest hareket etmeleri onların yazma becerisi kazanmasına etki etmektedir. Demir'in (2012) yaptığı araştırmadaki bulunduğu sonuçlar bu bulguyla örtüşmektedir. Araştırmacı, öğrencilerin duygu ve düşüncelerini bir

kalıba sıkıştırmadan anlatmalarının yazılardaki niteliği ve yazmaktan keyif almayı artıracaklarını ifade etmektedir. Serbest yazmanın da öğrencileri bir kalıba sıkıştırmadan özgürce yazabilecekleri bir tür olduğu için öğrenciler bu sayede hem yazılarının niteliğini artıracak hem de yazmaktan keyif alacaktır. Yazmaktan keyif alan ve nitelikli yazılar yazan öğrencilerin duygu ve düşünceleri anlatmada elde ettiği özgürlük yazma becerilerini geliştirmede önemli katkılar sağlayacaktır.

Araştırmada elde edilen bulgulara göre serbest yazma stratejisini kazandırmak için teşvik, zaman, zemin gibi bazı değişkenlerin önemli olduğu görülmüştür. Buradan yazma sürecinde öğretmenin rolünün de önemi ortaya çıkmaktadır. Temizkan'ın (2010) yaptığı çalışmada ulaştığı sonuçlar bu bulguyu desteklemektedir. Araştırmacı, yazma becerisi kazandırmada öğretmenlere önemli görevler düştüğünü ifade etmektedir. Göçer (2010) yazma becerisini geliştirmek adına yazma yarışmalarının düzenlenmesi ve öğrencilerin bu yarışmalara katılımını özendirilmesinin öneminden bahsetmektedir. Pilav (2018) yaptığı çalışmada da yazma becerisinin gelişimi ve kazandırılmasında ödül verme hususunun öneminden bahsetmektedir. Buna göre program uygulayıcıları Türkçe öğretmenlerine büyük görevler düşmektedir. Öğretmenler yazma sürecini iyi yönetmeli ve öğrencilere gerekli rehberliği sağlamalıdır. Öğretmenler, yazma becerisi kazandırmada kilit rol oynadıklarını, doğru yönlendirme ve desteklemelerle öğrencilere yazma becerisi kazandırabileceklerinin farkında olmalıdır. Aynı zamanda ödülün yazma becerisi kazandırmada etkili bir teşvik unsuru olduğu unutulmamalıdır. Buna göre öğrencilere sağlanan rehberlik, süreci iyi yönetme ve teşvik unsurunu kullanma yazma becerisi kazandırmada önemli avantajlar sağlamadığı ifade edilebilir.

Öğretmenlerden alınan veriler doğrultusunda serbest yazma stratejisinin geleceğe yönelik öğrencilere birtakım katkıları olduğu görülmüştür. Ungan'ın (2007) yaptığı araştırmada ulaştığı sonuçlar bu bulguyla örtüşmektedir. Araştırmacı, yazma sayesinde dil gelişiminin hızlandığını ve kişilerin kendine güvenlerinin arttığını ifade etmektedir. Calp (2013) de yaptığı çalışmada ulaştığı sonuçlara göre yazılı anlatım çalışmalarının öğrencilerin yorum yapma ve fikir üretme becerilerini geliştirmesi amacını taşıması gerektiğini söylemektedir. Buna göre öğrencilerin gelecekte özgüven sahibi olmaları, kendilerini ifade edebilmeleri ve dil gelişimlerinin desteklenmesi için serbest yazma stratejisine gereken önem verilmelidir. Bu aynı zamanda temel dil becerilerinin birbiriyle ilişkili olduğunu da göstermektedir. Öğrenciler yazma becerisi kazanırken aynı zamanda konuşma becerilerini geliştirmekte ve özgüven kazanmaktadır. Öğrencilerin gelecekte dil becerileri gelişmiş, özgüven sahibi, kendini ifade edebilen bireyler olarak yetişmeleri için serbest yazma çalışmalarına gereken önem verilerek yazma becerisi kazandırılmalıdır.

Bu çalışmada, öğrencilere yazma becerisi kazandırmada serbest yazma stratejisinin önemli bir rolü olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu rolde öğretmenlere büyük görevler düşmektedir. Öğrencilerin yazmayı sevmeleri onların teşvik edilmesine, ödüllendirilmesine ve gereken yazma zeminin hazırlanmasına bağlıdır. Serbest yazma stratejisi sayesinde öğrencilerin özgüven duygularının geliştiği ve kendilerini daha iyi ifade ettikleri ortaya çıkmıştır. Bütün bu hususlar dikkate alındığında öğretmenlerin yazma sürecini iyi yönetmesi gerektiği sonucuna varılmıştır.

## 5. Öneriler

Bu çalışmada, araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşlerinden hareketle şu önerilerde bulunulabilir:

- Öğretmenler, öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmek için derslerinde serbest yazma çalışmalarına yer vermelidir. Bunun için Türkçe dersinin yanı sıra seçmeli yazılık ve yazma becerileri dersi kullanılabilir.
- Serbest yazma becerisi öğrencileri özgüven kazanmalarında, kendilerini ifade etmelerinde ve yorum becerilerine olumlu katkılar sağlamaktadır. Bu nedenle öğretmenler serbest yazma çalışmalarını önemsemeli ve serbest yazma çalışmalarında gerekli hassasiyeti göstermelidir.
- Öğretmenler, yazma becerisi kazandırmanın süreç gerektirdiğini unutmamalıdır. Bu süreçte öğrencilerin sınıf seviyeleri gözetilmeli, öğrencilere yazma zemini hazırlanmalı ve teşvik edici çalışmalar yapılmalıdır.
- Öğrencilerin yazma sürecini keyifli hale getirmek, yazı çalışmalarının niteliği artırmak için yazma yöntem ve teknikleri ile öğrencilere yazı tür ve biçimleriyle ilgili gerekli bilgiler yeri geldikçe ve gerektiğince verilmelidir.
- Öğrenci ders ve çalışma kitapları serbest yazma stratejisine yönelik yeterli sayıda etkinliklerle donatılmalıdır. Bu etkinlikler öğrenciyi sınırlandırmayıp serbest yazma stratejisinin doğasına uygun olmalıdır.

## Kaynakça

- Arıcı, A.F. ve Urgan S. (2008). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazılı anlatım çalışmalarının bazı yönlerden değerlendirilmesi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20, 317-328.
- Ayrancı, B. B. ve Temizyürek, F. (2017). Eğitim fakültesi öğrencilerinin serbest yazma tutumlarına dair ölçek geliştirme. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 5(4), 704-716.
- Calp, M. (2013). Serbest ve yaratıcı yazma tekniğine göre oluşturulan kompozisyonların yazılı anlatımın niteliği ve puanlama tekniği açısından karşılaştırılması. *Turkish Studies*, 8(9), 879-898.
- Demir, T. (2012). Türkçe eğitiminde yaratıcı yazma becerisini geliştirme ve küçürek öykü. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(19), 343-357.
- Göçer, A. (2010). Türkçe eğitiminde yazma eğitimi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(12), 178-195.
- Göçer, A. (2013). Türkçe öğretmeni adaylarına göre yazma becerisinin ediniminde ve gelişiminde etkili olan unsurlar. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(24), 1-14.
- Güneş, F. (2007). *Türkçe öğretimi ve zihinsel yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Isaacson, S. ve Luckner, J. L. (1990). A method of assessing the written language of hearing-impaired students. *J. Commun. Disord.* 23, 219-233.
- Karadağ, B. F. (2018). Yazma becerisini ölçmek için ayrılan sınav süresinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Çocuk, Edebiyat ve Dil Eğitimi Dergisi*, 1 (1), 20-38.
- Karakoç Öztürk, B. (2016). Yazma becerisine ilişkin süregelen uygulamaların Türkçe dersi öğretim programı (2006) çerçevesinde değerlendirilmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(4), 1921-1945.
- Kaya, B. (2013). Yaratıcı yazma becerisinin geliştirilmesine yönelik yapılan çalışmalardan bir derleme. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 1 (2), 89-101.
- MEB (2018). *Türkçe öğretim programı*. Ankara: Yayın Yok.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber* (Çev. Selahattin Turan). Ankara: Nobel Yayıncılık.

- Pilav, S. (2018). Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerinin yazma becerisine yönelik algıları. *ZfWT*, 10(1), 109-125.
- Schiller, A. (1954). The use of creative writing in the teaching of literature. *College English*, 16(2), 110-117.
- Temizkan, M. (2010). Türkçe öğretiminde yaratıcı yazma becerilerinin geliştirilmesi. *TÜBAR*, XXVII, 621-643.
- Temizkan, M. (2013). İlköğretim 6-8. sınıf Türkçe öğretmen kılavuz kitaplarındaki yazma yöntemleri üzerine bir inceleme (MEB. Yayınları örneği). *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 2(5), 95-124.
- Ungan, S. (2007). Yazma becerisinin gelişimi ve önemi. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23(1), 461-472.
- Yıldırım, A. ve Şimşek H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.



## Extended Summary

### 1. Introduction

The Turkish curriculum is built on the skills of listening / watching, speaking, reading and writing that students can use throughout their lives. The Turkish curriculum (2018) aims to help students to develop themselves by using basic language skills, to communicate effectively and to gain the habit of reading and writing Turkish.

Writing is a language skill that consists of certain stages and covers a long process. Writing is a long-term process action that requires students to sequentially align several sentences related to their knowledge in accordance with the grammar rules (Ungan, 2007, 462). Writing is an important part of everyday life. People refer to writing to express their feelings and thoughts, to convey a situation or a story to a place.

There are two important steps in writing education: first, the preparation period that will mature the student in sufficient knowledge, experience and experience; the second is the period of effective and creative writing studies of students who have reached a certain level of competence (Göçer, 2010, 183). In both periods, a lot of writing studies should be done to ensure that students receive a positive perspective against writing. It should not be forgotten that the way to develop the writing skill is through writing.

There are many writing methods and techniques that are used in writing. Among these methods and techniques, when the students' interests and needs are considered, the free writing strategy that gives them complete freedom in terms of subject and species is remarkable. Free writing in Turkish education includes the principles of writing to the student but involves the selection of the subject by the student and continues the writing process. The aim is to convey the feelings and thoughts of the person in a subject in accordance with the writing principles he / she learned in the education life.

Studies on writing skills in Turkish education are aimed at explaining the whole. When we go down in terms of types of writing, the related publications mostly involve creative writing. There are few studies on free writing strategy in the literature.

The aim of this study is to reveal the role of free writing strategy in teaching writing skills to secondary school students. Bu bakımdan, ortaokul öğrencilerine yazma becerilerinin kazandırılmasında serbest yazma stratejisinin öğretmenlerin görüşleri açısından önemi nedir? Sorusuna cevap aranacaktır.

### 2. Method

In this study, qualitative research method is used. Qualitative research, observation, interview and document analysis, such as qualitative data collection methods are used,

perceptions and events in the natural environment and realistic and holistic way to reveal a qualitative research can be defined as the research (Yıldırım ve Şimşek, 2013, p.45).

In this study, phenomenology (phenomenon-science) is used in qualitative research method designs. Phenomenology focuses on the facts that we are aware of but do not have an in-depth and detailed understanding (Yıldırım & Şimşek, 2013).

In this study, easily accessible situation sampling was used from the sampling types for qualitative research purposes. The study group consisted of ten Turkish teachers.

### 3. Findings, Discussion and Results

In this study, “what is the role of free writing strategy in giving writing skills to middle school students from the perspective of teachers?” an answer to the research question was sought. In line with the data obtained, it has been concluded that the free writing strategy plays an important role in giving writing skills to middle school students.

According to the findings of the study, it was seen that teachers gave place to writing studies in their lessons. It is expected that writing is learned by writing and writing skills develop by writing.

According to the findings of the research, it is seen that the teachers give the necessary information to the students before the writing works. Students have knowledge about writing methods and techniques in the writings they have written and increase the quality of the articles.

According to the findings obtained in the study, it has been seen that free writing strategy has a positive role in writing. The ability of students to write freely in and out of the course and their free movement in terms of subject and genre affect their ability to write.

It has been concluded that free writing strategy has an important role in providing students with writing skills. Teachers have a big role in this role. Students' love to write depends on their encouragement, rewarding and preparation of the necessary writing background. Thanks to the freelance writing strategy, it was revealed that students' self-confidence feelings developed and expressed themselves better. Considering all these points, it is concluded that teachers should manage the writing process well.

Araştırma Makalesi: Garip, S. (2018). Öğretmen görüşlerine göre ortaokul öğrencilerine yazma becerisi kazandırmada serbest yazma stratejisinin rolü. *Çocuk, Edebiyat ve Dil Eğitimi Dergisi*, 1 (1), 81-104.



---

## Journal of Child, Literature and Language Education – JCLLE

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

Received date: 17.11.2018

Accept date: 16.12.2018

---

### Evaluation of Turkish Language Teaching for Syrian Students who are Learned in Monetary Schools by Teachers (Malatya Sample)\*


Bahar DOĞAN\*\*, Ayşe ATEŞ\*\*\*

**Abstract.** The aim of this study is to evaluate the opinions of the Turkish teachers who work actively in these centers on issues such as the sufficiency of Turkish education given in the temporary education center (GEMs, in Turkish language), the difficulties experienced during the teaching process, the solutions to the problems encountered. In this direction, an interview was held with 23 Turkish teachers working in Orduzu Ali Fevzi Agan Temporary Training Center and Beydagi Temporary Education Center located in camp in Malatya during 2016-2017 Spring. Therefore, the study is a qualitative study and the data were collected by semi-structured interview. Content analysis was performed on the obtained data. The findings obtained from the interviews were coded under two main headings, which were indirectly influenced by the conditions that directly affect teaching. Based on the results of the study, it is emphasized that GEMs are not very sufficient in teaching Turkish. Syrian students their education in Turkish schools and Turkish learning is particularly important to be specified by the terms of tutorials easier to adapt to life in Turkey. The research can still give a perspective on the problems of the instructors who teach in the camps.

**Keywords:** Syrian students, temporary education centers, Turkish tutorials.

---

\* This study was conducted on 20-22 October 2017, its expanded version of the declaration, The Second International Symposium Syrian Refugees Between Reality and Expectation.

\*\*  İnönü University, Faculty of Education, Turkish Education Department, Malatya, Turkey; bahar.dogan@inonu.edu.tr

\*\*\*  İnönü University, İnönü-Turkish Education Center, Malatya, Turkey; ayse.ates@inonu.edu.tr

## MEB'e Bağlı Okullarda Öğrenim Gören Suriyeli Öğrencilere Yönelik Verilen Türkçe Dersinin Öğreticiler Tarafından Değerlendirilmesi (Malatya Örneği) \*

Bahar DOĞAN\*\*, Ayşe ATEŞ\*\*\*

**Öz.** Geçici Eğitim Merkezlerinde (GEM'lerde) verilen Türkçe eğitiminin yeterliliği, öğretim yapılırken yaşanan zorluklar, karşılaşılan problemlere ilişkin getirilen çözümler gibi konularda aktif olarak bu merkezlerde görev yapan Türkçe öğretmenlerinin görüşlerinin değerlendirilmesi bu araştırmanın amacını oluşturmaktadır. Bu doğrultuda Malatya'da 2016-2017 Bahar döneminde Orduzu Ali Fevzi Ağan Geçici Eğitim Merkezinde ve Beydağı Geçici Barınma Merkezinde (koynarter kent) bulunan Beydağı Geçici Eğitim Merkezinde görev yapan 23 Türkçe öğreticisi ile görüşme yapılmıştır. Bu nedenle araştırma nitel bir araştırmadır ve çalışmada veriler yarı yapılandırılmış görüşme ile toplanmıştır. Elde edilen veriler üzerinde içerik analizi yapılmıştır. Görüşmelerden elde edilen bulgular, öğretimi doğrudan etkileyen durumlar ile dolaylı olarak etkileyen durumlar olmak üzere iki ana başlık altında kodlanmıştır. Araştırma sonucundan hareketle GEM'lerin Türkçe öğretiminde çok da yeterli olmadığı görüşü özellikle vurgulanmıştır. Suriyeli öğrencilerin Türk okullarında eğitim görmelerinin Türkçeyi öğrenmeleri ve Türkiye'deki hayata daha kolay adapte olabilmesi açısından önemli olacağı öğretmenler tarafından özellikle belirtilmiştir. Araştırmanın, hâlihazırda Beydağı Geçici Barınma Merkezinde öğretim veren öğretmenlerin sorunlarına yine kendi görüşlerinden bir bakış açısı kazandırabilir.

**Anahtar kelimeler:** Suriyeli öğrenciler, geçici eğitim merkezleri, Türkçe öğretmenleri.

---

\* Bu çalışma 20-22 Ekim 2017 tarihinde II. Uluslararası Gerçek ve Umut Arasında Suriyeli Mülteciler Sempozyumunda sunulmuş bildirinin genişletilmiş halidir.

\*\*<sup>ID</sup> İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Bölümü, Malatya, Türkiye; bahar.dogan@inonu.edu.tr

\*\*\*<sup>ID</sup> İnönü Üniversitesi, İnönü-TÖMER, Malatya, Türkiye; ayse.ates@inonu.edu.tr

## 1. Giriş

Bireyin ana dilinden farklı bir dil öğrenmesinin birçok farklı nedeni bulunmaktadır: Kişinin dil öğrenme isteği; kendini mesleki anlamda yetiştirme, farklı kültürleri tanıma, kendi ülkesinden farklı bir ülkede eğitim görme isteği gibi planlı programlı bir istek olabilir. Bu istek, başka bir ülkeye sığınma ya da iltica etme gibi tamamen zorunlu ve ihtiyaca bağlı nedenlerle de ortaya çıkabilir.

Türkiye'nin sınır komşusu olan Suriye'de yaşanan iç karışıklık nedeniyle burada yaşayan insanlar 2011 yılından itibaren Türkiye'ye sığınma talep etmişlerdir. Türkiye'de çoğu Suriyeli olmak üzere yaklaşık 3,9 milyon mülteci yaşamakta ve bunların yaklaşık 1.7 milyonu çocuktur. 2018-2019 öğrenim yılı başlangıcında okula kayıtlı olan 616 bin çocuğa karşı, yaklaşık 430 bin çocuk hâlâ okul dışında (UNICEF Türkiye Millî Komitesi, 2018). Sığınmacıların ve özellikle sığınmacı çocukların hakları uluslararası sözleşmeler ile güvence altına alınmıştır. "Çocuk Hakları Sözleşmesi"ne göre çocukların eğitim alması en temel haklarıdır ve bu doğrultuda Türkiye'deki zorunlu okul yaşındaki Suriyeli öğrencilerin eğitimi için iki alternatif yöntem vardır:

1. Arapça dilinde Türk okulları Müfredatına göre adapte edilmiş. Geçici Eğitim Merkezleri (GEM)
2. Örgün eğitim içinde, Türk eğitim sistemi müfredatına göre eğitim verilen kamu okulları.

Türkiye'ye gelen Suriyelilerin en azından yakın bir gelecekte ülkelerine geri dönmeyeceklerinin anlaşılması üzerine eğitim gibi boşluk kabul etmeyen bir alanın düzenlemeleri, yönetmelik ve genelgelerin çıkarılmasıyla ancak 2014 yılının sonlarına doğru sistematik bir çerçevede ele alınmaya başlanmıştır. Suriyeli çocukların eğitimlerine yönelik izlenen politikalar, ilk etapta Suriyelilerin geri dönecekleri varsayımı üzerinden geliştirilmeye çalışılmış ve kısa vadeli bu politikalar sadece kamp içindeki Suriyeli çocuklara yönelik hazırlanmıştır (Emin, 2016, s. 12). Yıllar içerisinde yaşanan siyasi gelişmeler neticesinde, Suriye'den Türkiye'ye göç eden insanların sayısı gittikçe artmıştır. Millî Eğitim Bakanlığı, 2018 yılı itibarıyla 2014-2018 aralığında Türkiye'de bulunan Suriyeli öğrencilerin sayısını belirleyen bir araştırma yapmıştır (bkz. Tablo1).

Tablo 1.

Yıllara Göre Türkiye'de Eğitime Erişimi Sağlanan Suriyeli Öğrenci Sayısı

Öğrenci sayısı	2014-2015	2015-2016	2016-2017	2017-2018	
Okul türüne göre	GEM	190.000	248.902	291.039	224.457
	Resmi Okul	40.000	62.357	201.505	384.245
	Genel Top	230.000	311.259	492.544	608.702

Çağ nüfusu	756.000	834.842	833.039	976.200
Okullaşma oranı	%30	%37	%59	%62.35

Tablo 1'e göre 2014-2015 öğretim yılında GEM'de bulunan öğrenci sayısı 190.000 iken bu sayı 2017-2018 öğretim yılında 224.902'dir. 2014-2015 öğretim yılında resmi okulda bulunan öğrenci sayısı 40.000 iken 2017-2018 öğretim yılında sayı 384.245 olarak verilmiştir (MEB, 2018). 2014 yılından 2018 yılına gelindiğinde öğrenci sayısının giderek arttığı, bununla birlikte hem GEM'lerde hem de resmi okullarda okullaşma oranının arttığı da görülmektedir. Ancak 2018 yılı itibarıyla 976.000 nüfusun sadece %62.36'sı okula gitmektedir ve bu oranın yarısını da GEM'ler oluşturmaktadır.

Geçici eğitim merkezleri (GEM), okul çağındaki Suriyeli çocuklara ve gençlere yönelik, hem AFAD tarafından 25 ilde oluşturulan kamplarda hem de kamp dışında faaliyet gösteren Suriye müfredatına bağlı kalarak Arapça eğitim veren ilköğretim ve ortaöğretimi kapsayan eğitim merkezleridir (MEB, 2014). Türkiye'ye zorunlu sebeplerle göç eden çocukların eğitime ulaşmaları ve topluma kazandırılmaları oldukça önemlidir. Bu konuda GEM'lere de büyük sorumluluklar düşmektedir. GEM'lerde verilen Türkçe eğitiminin yeterliliği, öğretim yapılırken yaşanan zorluklar, karşılaşılan problemlere ilişkin getirilen çözümler gibi konularda aktif olarak bu merkezlerde görev yapan Türkçe öğretmenlerinin görüşlerinin değerlendirilmesi bu araştırmanın amacını oluşturmaktadır.

Sonuç olarak Suriyeli vatandaşların ülkemizde olduğu gerçeği ortadadır. Bu vatandaşların GEM'lerde öğrenim gördüğü ve böylece topluma kaynaştırıldığı düşünülürse, ülkenin eğitim kurallarına ve sistemine ayak uydurmaları gerçeği yadsınamaz. Bu bakımdan GEM'lerin iyileştirilmesi, problemlerinin çözülmesi eğitim öğretime katkı sağlayacaktır. En büyük görevin öğretmenlere düşmesiyle Türkçe öğretmenlerinin GEM'lerle ilgili görüşlerinin alınması eğitime öğretime katkı sağlayacağı gibi literatüre de faydalı olacaktır.

## 2. Yöntem

GEM'lerde verilen Türkçe eğitiminin yeterliliği, öğretim yapılırken yaşanan zorluklar, karşılaşılan problemlere ilişkin getirilen çözümler gibi konularda aktif olarak bu merkezlerde görev yapan Türkçe öğretmenlerinin ve TÖMER'lerde görevli okutmanların görüşlerinin değerlendirilmesi amaçlandığı için araştırma, nitel bir araştırmadır. Araştırmada görüşme tekniği kullanılmıştır. Görüşmeler, araştırmacılar tarafından hazırlanan ve uzman görüşü neticesinde son şekli verilen yarı yapılandırılmış görüşme formlarıyla alınmıştır. "Yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinin araştırmacıya sunduğu en önemli kolaylık, görüşmenin önceden hazırlanmış görüşme protokolüne bağlı olarak sürdürülmesi nedeniyle daha sistematik ve karşılaştırılabilir bilgi sunmasıdır" (Yıldırım ve Şimşek, 1999, s. 283).



## 2.1. Katılımcılar

Araştırmanın katılımcılarını Malatya ilinde bulunan Malatya Beydağı Geçici Eğitim Merkezi ve Orduzu Ali Fevzi Ağan Geçici Eğitim Merkezinde 2016-2017 Eğitim Öğretim yılında görev yapan 23 öğretmen oluşturmaktadır. Katılımcılar, ölçüt örnekleme yöntemiyle ve gönüllülük esas alınarak belirlenmiştir. Ölçüt olarak katılımcıların "Yabancılara Türkçe Öğretimi Sertifikası"na sahip olmaları alınmıştır. Katılımcıların yaşları 23-36 arası değişmektedir. Katılımcıların sekizi 10 aydır aktif olarak Suriyeli öğrencilere Türkçe öğretmektedir. Geri kalanlar ise 8- 10 ay gibi bir süre GEM'lerde görev almışlardır. Katılımcıların 16'sı (7 Erkek, 9 Kadın) sınıf öğretmeni, dördü (2 Erkek- 2 Kadın) Türkçe öğretmeni ve üçü (2 Erkek, 1 Kadın) edebiyat öğretmenidir. Ancak araştırmaya katılan katılımcılar hangi öğretmenlik mezunu olduğuna bakılmaksızın 1. sınıftan 12. sınıfa kadar çeşitli kademelerde görevlendirilmiştir.

## 2.2. Verilerin Toplanması

Araştırmanın verileri yarı yapılandırılmış görüşme yöntemi ile toplanmıştır. Araştırma kapsamında katılımcılar ile bireysel görüşmeler yapılmış ve her bir görüşme 15 dakika sürmüştür. Görüşmeler ses kayıt cihazıyla kayıt altına alınmıştır. Daha sonra görüşmeler yazıya dökülmüştür. Görüşme yapılan katılımcılara Ö1, Ö2, Ö3... şeklinde isim verilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşmede kullanılan sorular ana hatlarıyla şunlardır:

1. Geçici eğitim merkezlerinde Türkçe öğretimi nasıldır?
2. Geçici eğitim merkezlerinde verilen Türkçe öğretimi öğrenciler için yeterli mi?
3. Öğretim sırasında kullandığınız materyaller nelerdir?
4. Genel olarak etkinlikleriniz nelerdi?
5. GEM'lerdeki müfredatlarda 15 saat Arapça 15 saat Türkçe eğitimi var. Bu konu hakkında ne düşünüyorsunuz?
6. GEM'lerde okutulan Türkçe öğretimi kitapları hakkında ne düşünüyorsunuz?
7. Sınıfta ne gibi zorluklarla karşılaştınız? Ne gibi çözümler ürettiniz?
8. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ile ilgili bir eğitim aldınız mı?

### 2.3.1. Veri toplama araçları

#### 2.3.1.1. Yarı yapılandırılmış görüşme formu

Çalışmada yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formlarında yer alacak sorular öncelikle araştırmacılar tarafından literatür taranarak hazırlanmıştır. Daha sonra bu sorulara ilişkin İnönü Üniversitesi Türkçe Öğretimi Araştırma ve Uygulama Merkezinde çalışan üç öğretim görevlisinden görüş alınmıştır. Ayrıca, İnönü Üniversitesi Türkçe Eğitimi Bilim Dalında görev yapan ve alanda çalışmalarını bulunan iki



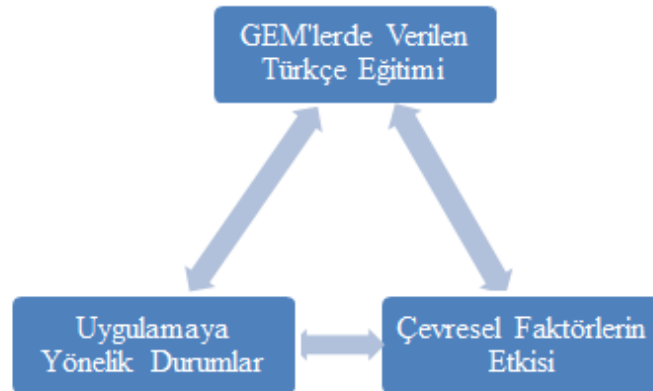
uzmandan da görüş alınmıştır. Toplam beş uzmandan alınan görüş neticesinde sorularda eklemeler ve çıkarmalar yapılmıştır. Görüşmeye son hali verilmiştir.

## 2.4. Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen veriler içerik analizi ile çözümlenmiştir. Katılımcıların sorulara verdikleri cevaplardan birbirine benzeyen fikir ve kavramlar, belirli temalar etrafında toplanmıştır (Creswell, 2007). Araştırmada, 1. Analiz sürecinde yazıya aktarılan görüşler tek tek okunarak kodlanmış, 2) Kodlar belirli temalar altında toplanmış, 3) Kodların ve temaların uygunluğu araştırmacılar tarafından gözden geçirilmiş, 4) Temalara son hali verilmiş ve 5) Temaların yorumlanmaya çalışılmıştır. Ortaya çıkan tema ve alt temalar bulgular başlığında ele alınmıştır.

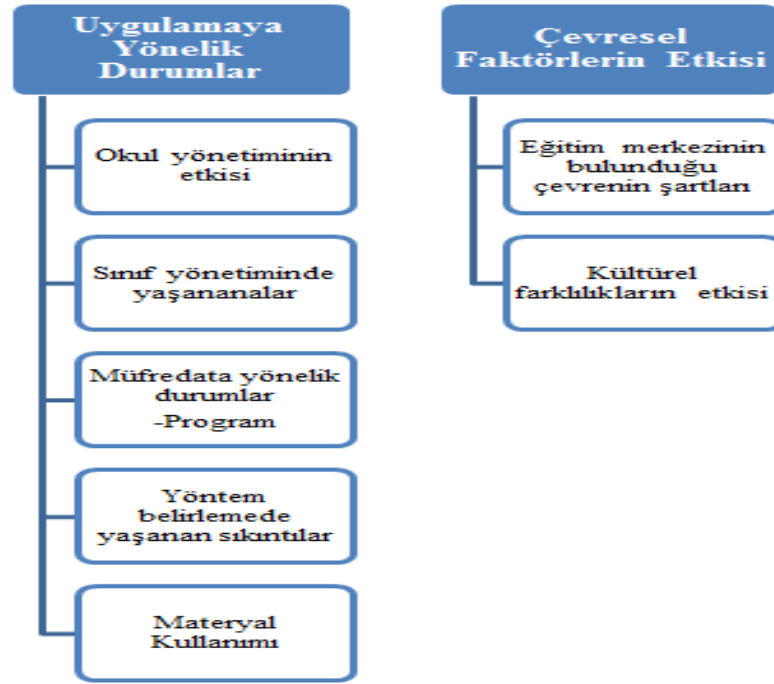
## 3. Bulgular

GEM'lerde verilen Türkçe eğitiminin, yabancı uyruklu öğrencileri etkilediği kadar Türk öğrencileri de etkilediği söylenebilir. Bu bakımdan Türk eğitim sistemine adaptasyonu sağlanacak yabancı uyruklu öğrencilerin problemlerinin belirlenmesi, bu problemlere önlemler alınması elzem bir konudur. Suriyeli öğrencileri bulunan GEM'lerin çalışanları vasıtasıyla öğrenci ve öğretmen problemlerinin belirlenmesi gerekmektedir. Bu amaçla araştırma kapsamında GEM'lerde görev yapan Türkçe öğretmenlerinden verdikleri eğitimi ve bu eğitimi etkileyen etmenleri belirtmeleri istenmiştir. Türkçe öğretmenlerinin konu ile ilgili görüşleri iki ana tema altında toplanmıştır (Şekil 1).



Şekil 1. Katılımcıların görüşlerinin ana temaları

Şekil 1'de belirtildiği üzere katılımcılar GEM'lerdeki eğitimi değerlendirirken temelde uygulama esnasında yaşadıklarından ve çevrenin eğitime yansımalarından söz etmişlerdir. Katılımcıların söz konusu iki temaya ilişkin ortak görüş bildirdikleri alt temalar da Şekil 2'de yer almaktadır.



Şekil 2. Katılımcıların görüşlerinden çıkarılan alt temalar

Şekil 2’de görüldüğü üzere katılımcılar GEM’lerdeki Türkçe eğitimini değerlendirirken uygulamaya yönelik durumların eğitime etkisinden söz etmişlerdir. Bu başlık altında okul yönetiminin etkisi, sınıf yönetiminde yaşanan durumların eğitime yansımaları, müfredat kaynaklı sorunların eğitimi nasıl etkilediği, hedef kitleye uygun yöntem belirleme durumunda yaşananlar ve materyal kullanımının eğitime etkileri üzerinde görüş bildirmişlerdir. Ayrıca katılımcıların eğitim merkezinin bulunduğu çevrenin şartları ve öğrencilerin kendi kültürlerinden farklı bir kültüre uyum sağlama sürecinde yaşadıklarının eğitime nasıl yansydıklarına ilişkin görüşleri ortak bir paydadada bulunmaktadır.

### 3.1. Uygulamaya Yönelik Durumların GEM’lerdeki Türkçe Eğitime Etkisi

Öğreticilerle yapılan görüşmelerde kendilerinden GEM’lerdeki eğitimi değerlendirmeleri istenmiştir. Buralardaki öğretimin nasıl olduğu, hâlihazırda kullanılan müfredatın uygulanabilirliği, materyallerin neler olduğu vb. tarzda kendilerine yöneltilen sorularda katılımcılar çoğunlukla uygulama anında yaşadıkları sorunlardan ve bu sorunlarla başa çıkma yollarından söz etmişlerdir.

Öğreticiler bazı durumlarda **okul yönetiminin** tutumundan kaynaklı öğretim yöntemi belirlerken ve disiplin ortamı sağlarken sorun yaşadıklarından söz etmişlerdir. Öğrencileri kamptan çıkararak hedef dili doğal ortamında öğretmek isteyen bir öğretmen okul idaresinden izin alamadığını ifade etmiştir.

*“İdareden biz izin alamadık. Kamptaki öğrencileri dışarı çıkarmak istiyorduk. Sadece bilişsel eğitim yok. Dışarı çıkarmak için izin çıkmadı ve verimli geçmedi. (Ö1)*

Ayrıca öğretmenler, özellikle disiplin konusunda Suriyeli öğretmenlerle farklı yöntemlere sahip olmalarının da bir sorun yarattığından söz etmişlerdir. Suriyeli öğretmenlerin okul içerisinde kurallara uymayan öğrencilere şiddet uyguladığını birçok katılımcı dile getirmiştir.

*“Öğrencilerde özellikle erkek sınıfında aşırı bir şiddet problemi var. Arkamı döndüğümde birinin birini gırtlığına sarılması an meselesi oluyor. Ben de Arap hocaları çağırıyorum. (Ö5)”*

Türkiye’deki okullarda çocuklara şiddet uygulanması ve okul idaresinin böyle bir durumda sessiz kalması mümkün değildir. Bu noktada da okul yönetiminin okulun genel kurallarının uygulanmasında daha dikkatli ve özenli davranması beklenebilir. Burada dikkat edilmesi gereken bir diğer husus da sadece öğrencilere değil, aynı zamanda Suriyeli öğretmenlere de Türkiye’ye ve Türk kültürüne uyum sağlamları için destek olunmalıdır. Katılımcılardan Ö3’ün konu ile ilgili görüşleri, bu konuda küçük adımların da etkili olabileceğini göstermesi bakımından anlamlıdır.

*“Sınıfta Arap hocalar dayak atıyorlardı. Hortumla çocuklara giriyorlardı. Tekme tokat dövüyorlardı. Biz de hep hocalara dayak yok dedik. Bizim sayemizde dayağı kestiler. Öğrencilerden biri en son bize şunu söyledi: “Öğretmenim Allah razı olsun. Biz sizin sayenizde sevgi nedir, öğrendik. Arap hocalarımız bile sevgi nedir, öğrendiler.” (Ö3).*

GEM’lerde kız ve erkek öğrenciler farklı sınıflarda eğitim görmektedirler. Suriyeli öğrencilerin kendi ülkelerinde dahi böyle bir uygulama görülmezken Türkiye’de böyle bir uygulamanın niçin yapıldığının cevabı hususunda da okul yönetimi muhatap alınabilir. Çünkü böyle bir uygulamada Türkçe öğretmenleri özellikle **sınıf yönetiminde** zorluk yaşadıklarını dile getirmişlerdir. Öğretmenlerden 3’ü kız erkek öğrenci şeklindeki sınıf ayrımlarını doğru bulmadıklarını ifade etmişlerdir.

*“Kız erkek sınıflarının ayrı olması problemdi. Erkekleri zapt edemiyorduk.” (ö1)*

Bir diğeri “ Kızlar daha iyi, erkekler daha çok zorlanıyorlar.” demiştir. (ö11 )

Katılımcıların 10’u sınıf ortamında öğrencilerin disiplin problemlerinin olduğundan bahsetmişlerdir. Sınıfların 30-40 kişi olarak ifade edilmesi de Türkçe öğretiminin yapılamamasının en büyük nedenlerinden biri olarak görülmüştür.

*“Yabancı dil öğretimi yapılırken sınıflar kalabalık olmamalı.” (Ö1, Ö6).*

Sorunlara rağmen sınıf yönetimi problemini kendilerine özgü yöntemlerle çözen öğretmenler de bulunmaktadır. “Kendimi sevdiğim ve sınıf yönetimini sağlamış oldum”. (Ö13) Disiplin konusunda da “Çocuklar çok hareketliydi, sınıf hâkimiyetinde biraz problemlerimiz vardı. 5 dakika enerjisini atsinlar, 5 dakika beni dinlesin diye aktivite yaptırдыm.” (Ö4) şeklinde görüş belirten bir katılımcı söz konusu probleme bir çözüm getirmeye çalışmıştır.

Yabancılara Türkçe Öğretimi konusunda belirli bir öğretim programı ya da **müfredatın olmayışı** da öğretmenlerin öğretim yaparken zorlandıkları konuların başında gelmektedir.

GEM'lerde Suriye'deki müfredata ek olarak haftalık 15 saat Türkçe dersi verilmektedir. Öğrenciler tüm derslerini Suriyeli öğretmenlerinden alırlarken sadece Türkçe dersini Türk öğretmenlerden almaktadırlar. Bu konu ile ilgili görüş bildiren öğretmenlerden özellikle kamptaki GEM'de görev yapanlar, öğrencilerin Türkçe öğrenmeye çok istekli olmadıklarını çünkü Türkçeyi kullanabilecekleri aktif bir yaşantılarının olmadıklarını ifade etmişlerdir. Öğrencilerin kampta Türkçeyi sadece derste görmelerinin sıkıntı olduğunu araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük bir kısmı dile getirmişlerdir.

Öğrencilerin müfredatlarında yapılması gereken değişikliğe vurgu yapan öğretmenlerden biri "Çocuklar Türkçeyi bizim İngilizce dersini sevmediğimiz gibi sevmiyorlar. Eğlenecekleri bir ders gibi görüyorlardı. Bütün müfredat Türkçe olmalıdır. Zorunlu olursa daha iyi öğrenirler." (Ö13) şeklinde görüş bildirmiştir. Buna ek olarak Ö5'te "Eğitim tamamen Türkçe olmalı. Yoksa olmuyor hocam. Çok büyük bir kafa karışıklığı oluyor." demiştir. Bir diğer öğretici de konu ile ilgili benzer görüş dile getirmiştir. "Arapça dersler almamalıdır. Bütün müfredat Türkçe olmalı. Zorunlu olur ve Türkçe öğrenirler." (Ö6)

Plan ve program eksiliğinden kaynaklı olarak da Türkçe öğretiminin öğrenciler için yeterli olmadığını da birçok katılımcı belirtmiştir. Katılımcıların uygulamada sorun yaşadığı konulardan biri de **yöntem belirlemedir**. Öğreticilerin görüşlerinden yola çıkarak daha çok hedef kitleye uygun yöntem belirleme noktasında sorun yaşadıkları görülmektedir. Bu sorunun kaynağı olarak da çocuklara yönelik Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi konusunda aldıkları sertifika programlarında dahi yeterli bilgi edinemediklerini belirtmişlerdir.

"İlkokullarda 1.ve 2. sınıflarda Türkçe hiç yoktu. Bu bizi çok zorladı. Diğer sınıflar, bir nevi daha iyiydi çünkü biraz öğrenip geliyorlardı. Çoğu zaman alfabeyi öğretmekle zaman geçiyordu." (Ö7) ifadelerini kullanan bir öğretmen Türkçe öğretiminin yeterli olmadığını ifade etmiştir.

Ö6, "Kaynaklarımızı ben kendim hazırladım. Oturdum her konuya her üniteye ayrı etkinlik ve dosya yaptım. Kaynaklarımı atmadım. Materyalimiz yoktu. Kitap tekti ve her kademedeydi. Teknolojik sıkıntılar vardı. Fotokopimiz vardı. Durum çok kötüydü. İnternette çizgi filmler indirdim izlettim." diyerek kendi durumunun kötülüğüne vurgu yapmıştır.

Katılımcıların çoğu sınıf içinde etkinliklerin planlanma konusunda kendilerine özgü çözümler bulmuşlardır. Bu çözümler arasında öğretimi oyunlaştırma, drama yöntemini kullanma gibi çözümlere yönelik görüşler sunulmuştur.

"Görsel olarak bir şey katamıyoruz. Akıllı tahtalar yoktu. Liseler için yazma çalışması yaptırıyordum. Kısa kısa hikâyeler getiriyordum. Ödev veriyordum araştırma yapıyorlardı getiriyorlardı." (Ö11)

"Oyunlar yaptım. Videolar çekerdim. Kendilerini izletirdim sonra. Kartonlardan etkinlikler yaptım. Oyunları severlerdi." (Ö3)

"İnternette İngilizce etkinlikleri alıp değiştirip bunları yaptım" Ses temelli başarılı olmuyor. Okuma ve yazmaya daha fazla önem veriyorum." (Ö5)

“Ben zaten sınıf öğretmeni olduğum için bu konuda çok zorlanmadım. Drama yoluyla yaşayarak öğrenmelerini sağladım. Tahta üzerinde ne kadar anlatırsanız anlatın olmuyordu. Sadece drama yoluyla değil hatta abi kardeş gibi yaklaştım onlara.” (Ö12)

“Tombala etkinliğim vardı. Sıranın altına gir, masanın altına gir gibi komutlar olan tombalalar çektiriyordum. Etkili oldu bunlar. Türkçe kitaplarımızdaki etkinlikleri bunlara uyarlamaya çalışıyordum.” (Ö13)

“Drama yapıyordum. Hastaneye manava postaneye gitmek gibi etkinlikler yapıyordum. Günlere böldüm her gün bir beceri için. Dikte yaptırıyordum. Şiir ve şarkı ezberlettim. Metinlerden soruları anlamını bulma çalışmaları yaptırıyordum”. (Ö14)

“Drama ağırlıklı çalışıyordum. Dersi oyun olarak görüyorlardı ve sınıfın başarı seviyesi de iyiydi. Bir buçuk ayda okuma yazma öğrenmişlerdi. Bana mektup bile yazmışlardı. Ben de şaşırmışım. Çocuklar çok istekliydiler.”(Ö16)

“Kendi sınıf öğretmenliğimden aldığım eğitimle bu işi yaptım. Hazır bir şey yoktu elimizde ve yetişkinlerle ilgili elimizde çok fazla bir şey yoktu. Facebook’taki grubumuzdan etkinlik paylaşımı yapıyorduk. Kapalı gruplardan kendimizce bir şeyler yapıyorduk” (Ö17)

Hedef kitleye uygun, farklı sınıf seviyelerine hitap eden **materyallerin bulunmayışının** da öğretimi olumsuz etkilediği katılımcıların birçoğunun ortak paydada bulunduğu bir diğer görüştür. Katılımcılar kendilerine, Yunus Emre Enstitüsünün hazırlamış olduğu Yedi İklim Türkçe öğretim setinin verildiğinden bahsetmişlerdir. Katılımcılardan lise derslerine giren 3 öğretmen, Yunus Emre Enstitüsünün kitaplarının lise seviyesine uygun olmadığını söylemiştir. Kitapların seviyeye uygun olmadığını katılımcıların %50’si belirtirken (Ö6, Ö13, Ö22, Ö23 ) yüzde 50’si ise kitapların seviyeye uygun olduğu hakkında yorum yapmışlardır. Katılımcılar, materyaller sınıf seviyelerine uygun olmadığı için kendileri internetten yararlanarak ya da sınıftaki teknolojik araç ve gereçlerden yararlanarak karşılaştıkları problemlere çözmeye çalıştıklarını ifade etmişlerdir.

“Arapça çizgi filmler izlemek istiyorlardı Türkçe izlemek istemiyorlardı. Projeksiyon cihazından yararlanıyordum ama çok geç geldi sınıflara.” (Ö15)

“Kitaplar faydalı olmadı. Lise için biz de kendi materyalimizi hazırladık. İnternette yararlandık.” (Ö20)

“Projeksiyon ve bilgisayarımızı götürdük onları kullandık.” (Ö19)

“Görsel olarak bir şey katamıyoruz. Akıllı tahtalar yoktu. Liseler için yazma çalışması yaptırıyordum. Kısa kısa hikâyeler getiriyordum. Ödev veriyordum araştırma yapıyorlardı getiriyorlardı.” (Ö11)

“Ne söylediysem internetten görselini gösteriyordum. Projeksiyon cihazı çok geç geldi” (Ö13)

“Sonlara doğru projeksiyon geldi onları kullandık. İnternetteki sayfalara bakıyordum. Görsele ihtiyaç duyuyordum ve dosya oluşturmuştuk hep beraber oradan bakıyorduk. Projeksiyondan daha sonra görselleri göstermeye başladık.” (Ö14)

*"Metinleri kendimiz hazırladık, resimleri kendimiz çizdik. Materyali kendimiz hazırladık."* (Ö17)

*"Görsel hazırlamaya çalışıyorduk hem eğlenceli olsun boyasınlar diye uğraşıyorduk."* (Ö23)

*"Kitaplar hakkında çalışılmalı. Akademisyenler bu konuya el atmalılar. İlkokul seviyesinde kitaplar yazılmalı."* (Ö6)

*"Kitaplar ortaokul için iyiydi ama liseye basit gelmişti. Lise için başka kitaplar yazılmalıdır."* (Ö13)

*"Her seviye için ayrı kitap ve görsel olmalıydı."* (Ö16)

*"Kitapların her seviye ve sınıf için farklılaştırılması öğretimi kolaylaştıracaktır. Sınıflarımızda da seviye farklılığı vardı. Yaz kursunda bunu yapabildik. İyi orta kötü diye ayırdık ve verimli olduk. Ona göre ders anlattık."* (Ö11)

### 3.2. Çevresel Faktörlerin GEM'lerdeki Türkçe Eğitime Etkisi

Katılımcılar, eğitim merkezlerinin bulunduğu çevrenin ve kültürel farklılıkların Türkçe öğretimini doğrudan ve olumsuz yönde etkilediğini belirtmişlerdir. Özellikle Malatya Beydağı Geçici Eğitim Merkezinde görev yapan tüm katılımcılar aynı görüşe sahiplerdir. Çünkü Beydağı GEM, Malatya şehir merkezine uzak bir mesafede ve şehir hayatından tamamen bağımsız oluşturulan bir kamp alanının içerisinde yer almaktadır. Merkezin böyle bir yerde yer alması öğretmenlere göre hem öğrencileri hem de velileri olumsuz etkilemektedir. GEM'lerdeki sınıf ve okul şartlarından bahseden hocalardan birisi (Ö1) veli toplantısı sırasında ailelere çocuklarının daha fazla özen göstermesini söylemiştir ve Ö1, velilerden şu cevabı almıştır: *"Bize her zaman Malatya'ya gideceksiniz Türkçe öğrenin deniyor ama hiç gitmiyoruz. Biz Türkçe öğrendikten sonra ne yapacağız? Nerede kullanacağız?"* Kampta yaşayan herkes Suriyeli, sadece öğretmenler, sağlık görevlileri Türk. Dolayısıyla buradaki öğrenciler Türkiye'deler ancak Türk kültüründen de uzaklar. Bu konu ile ilgili her iki ülkenin kültüründen kaynaklı sorunlar yaşandığı da öğretmenler tarafından dile getirilmiştir. Disiplin konusunda Suriyeli öğretmenlerin şiddet uyguladıkları ve kendi ülkelerinde bunun normal bir cezalandırma yöntemi olduğu sınıf yönetimi ile ilgili alt temada verilmişti. Öğreticilerin birkaçının ayrıca öğrencilerin yerlere çöp atma, derste sakız çiğneme gibi davranışlarını da kültürel farklılık olarak ele aldıkları görülmüştür.

*"Arap öğretmenler öğrencilerin yere çöp attıklarını görüyorlardı ve bir şey demiyorlardı" Merkezdeki okullara gitmiş olsalardı burun karıştıran öğrenciyi diğerleri ayıplarlardı ve öğrenci bir daha bu davranışı yapmazdı. Fakat burada hepsi aynı şeyi doğalmış gibi yapıyorlar"* (Ö23)

*Sınıfta sakız çiğniyorlar. Kendi Arap öğretmenleri buna kızmıyorlardı ve ben de kaç defa uyardıysam da hâlâ çiğniyorlardı."* (Ö 20)

GEM'lerin tabiri caizse "küçük bir Suriye" olduğunu düşünen on katılımcı, öğrencilerin Türkçe öğrenememesinin en büyük nedenini Türkçeye maruz kalmamalarından kaynaklandığını düşünmektedir. Kampta görev yapan katılımcılar özellikle çocukların ders dışında Türkçe konuşabilecekleri, Türkçeyi kullanabilecekleri bir ortamlarının olmaması



nedeniyle öğretimin buralarda zor olduğundan söz etmişlerdir. Ayrıca katılımcılara göre GEM'lerde Suriye müfredatına bağlı kalındığı ve çocukların bir de Suriyeli öğretmenleri olduğu için iki farklı kültür ve rol model arasında kalan öğrenciler içlerinde buldukları duruma adapte olamamakta ve bu durum da yine öğretimi zorlaştırmaktadır.

*“Oraya gittiğim zaman Suriye’ye gitmiş gibi hissediyordum. Orada her şey Arapça olduğu için zorlandık. Markette bile Arapçaydı. Gerek duymuyorlardı kampta Türkçe öğrenmeye.”* (Ö15)

Öğreticilerden üçü, öğrencilerin Türkçe öğrenememesinin sebebini Türklerin İngilizce öğrenemeyişine, benzetmişlerdir. Bu öğretmenlerden biri *“Biz İngilizceye maruz kalmadık. Bu yüzden İngilizce öğrenemedik. Bu öğrencilerde kamptalar ve Türkçeye maruz kalmıyorlar. Bu yüzden bu öğrencilerde de heves ve heyecan yoktu.”* (Ö13) şeklinde kendini ifade etmiştir.

Katılımcılardan biri *“öğrencilerde istek yok. İstek uyandırmak için uğraşıyoruz. Kampın içindeler dışarı çıkmıyorlar.”* (Ö2) diye konuşarak öğrencilerin Türkçe öğrenemediklerini ifade etmişlerdir.

GEM'lerde eğitim gören öğrencilerin bir kısmı kamplarda eğitimlerini sürdürmektedirler. Bu öğrencilerin problemlerinden en önemlisi belki de Türkçenin teoride kalması ve pratikte yer bulamamasıdır. Öğrenciler konakladıkları yerde daima Arapça kullandıkları için sınıf içerisinde Türkçenin gelişiminin de dar bir alanda gerçekleştiği bir gerçektir.

*“Hâlâ Malatya’yı görmeyen bir çocuk var orada. Etrafında bizden başka Türkçe konuşan biri yok. Maruz kalmamaları en büyük problem. Ben de pratik yapın diyordum.”* (Ö17)

Öğrencilerin iletişimle Türkçeyi daha iyi öğrenebileceğini ifade eden Ö5, *“Türk okullarında sınıflara dâhil olmasınlar ama bahçede Türk çocuklarla beraber bir araya gelsinler. Türk okullarında mecbur kantinden bir şeyler alacaklar. Bunlar olmalı, GEM'ler dağıtılmalı ama okullarda aynı sınıflarda olmasınlar. Bunlar problemler olabilir. Zaten okullarda da istemiyorlar.”* şeklinde görüşünü savunmuştur. Ö6 ise *“Öğrencilerin mutlaka taşınmalı öğretimle dışarıya çıkması gerekli. Bir ay Türk okullarında öğretim görseler daha iyi olur.”* demiştir. Ö4, bu soruna *“Sınıf başına 1 ay taşınmalı eğitim yapılabilir.”* diyerek çözüm bulmuştur. Ö11 ise öğrencilerin Türkçeye maruz kalması gerektiğini dile getirmiştir: *“Çocuklar 3 saat Türkçe 3 saat Arapça konuşuyordu. Bizim İngilizce öğrenmemiz gibiydi. Kafaları karışıyordu. Hapishanede gibi yaşıyorlar. Türk öğrencilere karışmaları lazım. Onlarla ders almaları lazım. Taşınmalı eğitim olması gerekir ki Türkçeye maruz kalsın.”* Katılımcı öğretmenlerden birisi öğrencilerinden şu sözleri duyduğunu belirtmiştir: *“Siz bize hayvan resimlerini ve araçları gösteriyorsunuz. Ama biz kampta burada hayvan görmüyoruz, araç görmüyoruz.”* (Ö1) Bu bakımdan öğretmenlerden bazıları öğrencilerin taşınmalı eğitimden faydalanması gerektiğini savunmuşlardır.

#### 4. Tartışma ve Sonuç

Gencer (2017) bireylerin, ailelerin ve toplumların gönülsüz yer değiştirmeleri, insan hayatını dramatik biçimlerde etkilediğini, ülkelerinde yaşanan savaş nedeniyle yerinden edilmişliğin, savaşın ve göçün yarattığı pek çok olumsuzluğu yüklenerek göç yollarına düşen Suriyeli



vatandaşların, gerek göç öncesinde gerekse de göç yollarında ve yeni ülkeye kabul süreçlerinde pek çok riske maruz kalabildiğinden bahsetmiştir. Bu süreçlerden en fazla zarar gören gruplar arasında ise çocukların ilk sırada yer aldığını belirten araştırmacı, pek çok açıdan risk altında bulunan Suriyeli çocukların kayıp nesillere neden olmaması ancak ihtiyaçlarının karşılanması ile mümkün olacağını vurgulamıştır. Ona göre, bu ihtiyaçların en önemlilerinden birinin ise çocuğun eğitim hakkı kapsamında eğitim gereksinimidir. GEM'lerde verilen Türkçe eğitiminin yeterliliği, öğretim yapılırken yaşanan zorluklar, karşılaşılan problemlere ilişkin getirilen çözümler gibi konularda aktif olarak bu merkezlerde görev yapan Türkçe öğreticilerinin görüşlerinin değerlendirilmesi bu araştırmanın amacını oluşturmaktadır. Bu amaç doğrultusunda söz konusu okullarda görev yapan 23 öğretici ile görüşülmüştür. Öğreticiler sınıf içi ve dışında Türkçe öğretimi yaşarken yaşadıkları zorlukları ve bunlara kendilerince bulabildikleri çözüm yollarını belirtmişlerdir. Özcan, (2018, s. 27) Kapsayıcı eğitim modelini benimseyen MEB'in, Suriyeli öğrencilerin Türkçeyi daha iyi öğrenebilmeleri için GEM binalarını yoğun Türkçe öğretimi için kullanmayı planlanmakta olduğunu ve bu modelin, bu öğrencilerin dezavantajlı konumunu dikkate alarak bu öğrencilere aynı sınıf içinde farklı bir eğitim uygulama imkânı sunmakta olduğunu belirtmiştir. MEB'in ayrıca Suriyeli öğrencilere yönelik olarak müfredata seçmeli olarak Arapça ve kültür dersleri koymayı planlamakta olduğunu söylerken bu yönleriyle kapsayıcı eğitim modeli MEB'in, Suriyelilerin kültürel taleplerini dikkate aldığını ve Suriyeli öğrencilerin Türkçe eğitime daha kolay bir şekilde uyum sağlaması için bir çaba sarfettiklerini ifade etmiştir.

Tosun, Yorulmaz, Tekin, Yılmaz (2018) yaptıkları çalışmada, Eskişehir'e göç eden lise dönemindeki öğrencilerin buradaki eğitim süreçlerine ilişkin algılarının, yaşadıkları sorunların, eğitim ve din eğitiminden beklentilerinin tespit edilmesini amaçlamışlardır. Eskişehir'de devlet okullarında eğitim alan 83 sığınmacı öğrenci ile bu öğrencilere eğitim veren 42 öğretmenin konuya ilişkin görüşlerini alan araştırmacılar, öğrencilerin dil bilmemelerinin, sosyal hayatlarında ve okul süreçlerinde en temel uyum problemi olduğunu, bunun farklı sorunlara neden olabildiğini tespit etmişlerdir. Bu sonuçlar bizim çalışmamızla da örtüşmektedir. Nitekim kamptaki GEM'de çalışan katılımcılar özellikle buralarda verilen Türkçe eğitiminin yeterli olmadığını çünkü kampların tabiri caizde kendi ülkelerinin küçük bir hali gibi olduğunu dolayısıyla buradaki çocukların Türkçe öğrenmek gibi bir heveslerinin olmadıklarını belirtmişlerdir. Bu nedenle buralarda görev yapan öğretmenler özellikle taşınmalı eğitim yapılması gerektiği konusunda görüş birliği içerisindeyler.

Moralı (2008) Suriyeli çocukların yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde karşılaştıkları sorunları araştırdığı araştırmasında çocukların problemlerinin duyuşsal durumundan, hedef dilden, materyallerden, sınıf yönetiminden, sınıf ortamından ve aile işbirliğinden kaynaklandığını tespit etmiştir. Yapılan bu çalışmada ise katılımcılar en çok materyal konusunda sıkıntı yaşadıklarından, özellikle liselerde uygun ders kitaplarının olmayışının

öğretimi zorlaştırdığından bahsetmişlerdi. Bununla birlikte katılımcılar, derslerde özellikle drama çalışmaları yapmaları, görsel-işitsel araçları derslerinde kullanmaları farklı etkinliklerle ders anlatmaya çalışmalarının faydalı olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca katılımcıların eğitim merkezinin bulunduğu çevrenin şartları ve öğrencilerin kendi kültürlerinden farklı bir kültüre uyum sağlama sürecinde yaşadıklarının eğitime nasıl yansındıklarına ilişkin görüşleri ortak bir paydada buluşmuşlardır.

Biçer ve Kılıç (2017, s. 662) da ders kitaplarının öğretmenler için problem olmasından bahsetmişlerdir. Araştırmacılar çalışmalarında öğretmenlerin Suriyeli öğrencilere Türkçe öğretmek için kullanmış oldukları ders kitaplarına yönelik genellikle olumsuz bir görüş içinde oldukları tespit ettiklerini ifade etmişlerdir. Ders kitaplarından etkin olarak yararlanmayı, Türkçe öğretimini daha nitelikli yapmak belirlenen amaçlara ulaşmayı kolaylaştıracağını ve yabancılara Türkçe öğretiminde en çok kullanılan materyallerden olan ders kitapları her açıdan sağlıklı ve nitelikli hazırlanarak öğrencilerin Türkçeyi daha iyi öğrenmelerine katkıda bulunulabileceğini dile getirmişlerdir.

Katılımcılar GEM’lerdeki Türkçe eğitimini değerlendirirken uygulamaya yönelik durumların eğitime etkisinden söz etmişlerdir. Katılımcılar ayrıca okul yönetiminin etkisi, sınıf yönetiminde yaşanan durumların eğitime yansımaları, müfredat kaynaklı sorunların eğitimi nasıl etkilediği, hedef kitleye uygun yöntem belirleme durumunda yaşananlar ve materyal kullanımının eğitime etkileri üzerinde görüş bildirmişlerdir. Boylu ve Çal (2018, s. 68) çalışmalarında Suriyeli gençlerin A1 seviyesinde Diller İçin Avrupa Ortak Önerileri Çerçevesi kapsamında kendini ve ailesini tanıtabilecek, nereli olduğunu, adresini, telefon numarasını, ne zaman nerede doğduğunu söyleyebilecek, yerine ve zamanına göre temel kalıp ifadeleri kullanabilecek kapasitede kelime bilgisine sahip olduğu görüşüne varmışlardır. Araştırmaları Suriyeli mültecilere Türkçe eğitimi verilirken hedef kitlenin özelliklerinin özellikle kelime dağarcığı yönünden ortaya konulması bakımından önemlidir. Araştırmacıların çalışması dikkate alındığında çalışmamızda yer alan katılımcıların hedef kitleye uygun yöntem bulma ve materyal kullanımının eğitime sıkıntısı gibi bahsettikleri konularla alakalı olduğu görülebilir. Katılımcılardan bazıları sınıf içinde etkinlik hazırlarken farklı seviyelerde zorlandıklarından söz etmişlerdir. Bu durumun sebebi olarak öğretmen seçiminde alana ve mesleki yeterliliğe bağlı kalınmaması sebep olabilir. Nitekim sınıf öğretmeni lisede görev yapabilirken, edebiyat öğretmeni sınıf öğretmenliği yapabilmektedir. “Kamplarda, Türkçe ve Türk Dili ve Edebiyatı bölümlerinden mezun olan ve Millî Eğitim Bakanlığı bünyesinde göreve başlamamış öğretmenler görev almıştır. Öğretmenler Yurt Dışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı tarafından görevlendirilmiştir. Öğretmenler görevlendirildikten sonra Gaziantep Üniversitesi Türkçe Öğretim Merkezi tarafından düzenlenen 40 saatlik hizmet içi eğitim programına alınmış, eğitimlerle öğretmenlik ve alan becerilerinin geliştirilmesi amaçlanmıştır” (Büyükkız ve Çangal, 2016, s. 1426).

Öğreticiler okulun fiziki yapısı ve çevrenin de öğretim sürecini etkilediğinden söz etmişlerdir. Özellikle Arap öğretmenlerin ve Türkçe öğreticilerinin tutum ve davranışları, kültürel farklılıkları öğrencileri de etkilemektedir. İki rol model arasında kalan öğrenciler de

farklı davranışlar sergilemektedirler. Dursun (2017), hazırlamış olduğu tezde Suriyelilerin dil ihtiyaçlarını belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucunda sığınmacıların Türkçe öğrenme dil ihtiyaçlarının üç alt boyuttan eğitsel, ekonomik ve sosyal ihtiyaçlar oluştuğunu tespit etmiştir. Suriyelilerin en çok ihtiyaç duyduğu dil becerisinin ise "konuşma" becerisi olduğunu ve sığınmacıların sözel iletişim becerilerine önem verdiğini görmüştür. Sığınmacıların Türkiye'de bulunma sürelerinin uzamasıyla orantılı olarak sığınmacıların sosyal ihtiyaçlarında artışın gözlemlendiğini ve eğitim durumunun artışına bağlı olarak ekonomik ihtiyaçlarda artışın olduğunu belirtmiştir.

Balkar, Şahin ve Işıklı Babahan (2016, s. 1290) araştırmalarında Suriyeli öğretmenlerin ve Geçici Eğitim Merkezi (GEM) koordinatörlerinin, GEM'lerde çalışan Suriyeli öğretmenlerin mesleki gelişim ihtiyaçlarına, eğitim-öğretim süreçlerinde karşılaştıkları zorluklara, çalışma koşullarına ve bu bağlamda GEM'lerin yönetim süreçlerinde karşılaşılan zorluklara ilişkin görüşleri belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırmalarında Suriyeli öğretmenlerin mesleki gelişim ihtiyaçlarının sınıf yönetimi konusunda yoğunlaşmakta olduğunu, mesleki gelişimleri açısından Türk öğretmenlerle işbirliği yapmaya ihtiyaç duyduklarını tespit etmişlerdir. Araştırmanın bulgularına dayalı olarak Suriyeli öğretmenlere sınıf yönetimi konusunda hizmetçi eğitimler verilmesi gerektiğini, mesleki gelişimleri açısından Türk öğretmenlerle iş birliği yapabilecekleri ortamların sağlanması ve Suriyeli öğretmenlere Türkiye'deki okulların işleyişi ve yönetsel süreçleri hakkında oryantasyon eğitimi verilmesi gerektiğini önermişlerdir. Bu önermenin bu çalışmada da yer bulduğu söylenebilir. Nitekim birçok öğrencinin Türk öğretmenlerini kendi öğretmenlerinin önüne koydukları ve onlarla daha iyi anlaştıkları aşikârdır. Bu sonuca Ö3'ün sözlerini hatırlatmak yerinde olacaktır. Nitekim Ö3 Sınıfta Arap hocaların dayak attıklarından ve hortumla çocuklara giriştiklerinden bahsetmiştir. Arap hocaları uyararak Ö3 onlara dayanın olmadığını söylemiş ve bu sayede dayayı kestiklerini belirtmiştir. Öğrencilerden birinin sevgiyi Türk hocalarında gördüğünü ve Arap hocaların onları örnek alıp kendilerine iyi davrandığını belirtmiştir.

Aykırı (2017) araştırmasında sınıflarında Suriyeli öğrenci bulunan sınıf öğretmenlerinin Suriyeli öğrencilerin eğitimlerinde karşılaştıkları durumlara ilişkin görüşlerini belirlemeyi amaçlamıştır. En az bir Suriyeli öğrencisi bulunan 18 sınıf öğretmeni ile yaptığı çalışmada sınıf öğretmenlerinin büyük bir çoğunluğunun Suriyeli öğrencilerin eğitimine yönelik herhangi bir eğitim almadıkları ancak almak istediklerini, Suriyeli öğrencilerle olumlu iletişim kurduklarını, öğrencilerin velileri ile olumsuz iletişim kurduklarını, öğrencilerin eğitim öğretim durumlarının olumsuz olduğunu, kişi ve kurumlardan destek almadıklarını tespit etmiştir. Bu araştırma, araştırmamızda da yer alan veli ve öğretmen ilişkisi bakımından önemlidir. Birçok öğretmenin Türkiye çapında aynı problemlerle karşılaştıkları görülmektedir. Bulut, Kanat Soysal ve Gülçiçek, (2018, s. 1210) de anadili Türkçe olmayan sığınmacı çocuklarla Türkçe derslerini yürüten sınıf öğretmenlerinin süreçte karşılaştıkları durumları betimlemeyi amaçlamışlardır. Özellikle Türkçe derslerinde öğretmenlerin, anadili Türkçe olmayan sığınmacı çocuklara, diğer çocuklarla aynı eğitim programını uyguladıkları;

yabancı öğrencilerin dil sorunlarına nasıl çözüm getireceklerini bilmedikleri ve yabancılara Türkçe öğretimi konusunda herhangi bir eğitim sürecinden geçmedikleri (çoğunlukla) için büyük sorunlar yaşadıklarını tespit etmişlerdir. Levent ve Çayak, (2017, s. 21) araştırmalarında Türkiye'deki Suriyeli öğrencilerin eğitime yönelik okul yöneticilerinin görüşlerini incelemişlerdir. Araştırmalarından elde ettikleri bulgulara göre okul yöneticilerinin tamamına yakını, Suriyeli öğrencilerle ilgili olarak gerek kayıt sürecinde gerekse eğitim ve öğretimde en fazla iletişim problemleri yaşadıklarını belirtmişlerdir. Bunun yanı sıra katılımcıların büyük bir kısmı, Suriyelilerin eğitiminde öğrenci kayıt sisteminin yetersizliğine dikkat çekmişlerdir.

Araştırma sonucundan hareketle şu önerilerde bulunulabilir:

1. GEM'lerin Türkçe öğretiminde çok da yeterli olmadığı ve geçici eğitim merkezleri olduğuna özellikle dikkat çekilmelidir.
2. Suriyeli öğrencilerin Türk okullarında eğitim görmelerinin Türkçeyi öğrenmeleri ve Türkiye'deki hayata daha kolay adapte olabilmesi açısından önemli olacağı söylenebilir.
3. Özellikle lise seviyesindeki öğrenciler için uygun materyaller hazırlanmalıdır.

## Kaynakça

- Aykırı, K. (2017). Sınıf öğretmenlerinin sınıflarındaki Suriyeli öğrencilerin eğitim durumlarına ilişkin görüşleri. *Turkish Journal of Primary Education*, 2, 44-56.
- Balkar, B., Şahin, S., Işık, Babahan, N. (2016). Geçici eğitim merkezlerinde (GEM) görev yapan Suriyeli öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlar. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 12(6), 1290-1310.
- Biçer, N., Kılıç, B. S. (2017). Suriyeli öğrencilere Türkçe öğretmek için kullanılan ders kitaplarının öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 5(4), 649-663.
- Boylu, E. ve Çal, P. (2018). Suriyeli mültecilerin Türkçe kursuna başlamadan önceki söz varlığı durumları. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6(1), 68-94.
- Bulut, S., Kanat Soysal, Ö., Gülçiçek, D. (2018). Suriyeli öğrencilerin Türkçe öğretmeni olmak: Suriyeli öğrencilerin eğitiminde karşılaşılan sorunlar. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 7(2), 1210-1238.
- Büyükkız, K. K., Çangal, Ö. (2016). Suriyeli misafir öğrencilere Türkçe öğretimi projesi üzerine bir değerlendirme. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 5(3), 1414-1430.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative Inquiry and research design: choosing among five approaches* (2th ed.). Sage Publications.
- Dursun, H. (2017). *Geçici koruma altındaki Suriyelilerin dil ihtiyaçlarının belirlenmesi: Şanlıurfa ili örneği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Adıyaman Üniversitesi, Adıyaman.
- Emin, M. N. (2016). Türkiye'deki Suriyeli çocukların eğitimi temel eğitim politikaları. *SETA Analiz*, s. 153, SETA Vakfı Yayınları
- Gencer, T.E. (2017). Göç ve eğitim ilişkisi üzerine bir değerlendirme: Suriyeli çocukların eğitim gereksinimi ve okullaşma süreçlerinde karşılaştıkları güçlükler. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10(54), 838-851.
- Levent, F. ve Çayak, S. (2017). Türkiye'deki Suriyeli öğrencilerin eğitimine yönelik okul yöneticilerinin görüşleri. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14-1(27), 21-46.
- MEB Hayat boyu öğrenme genel müdürlüğü göç ve acil durumu eğitim daire başkanlığı (2018). geçici koruma kapsamı altındaki öğrencilerin eğitim hizmetleri [https://hbogm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2018\\_05/23115755\\_21-05-2018\\_\\_Ynternet\\_BYlteni.pdf](https://hbogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_05/23115755_21-05-2018__Ynternet_BYlteni.pdf)
- MEB. (2014). *Yabancılara yönelik eğitim-öğretim hizmetleri*. [http://mevzuat.meb.gov.tr/html/yabyonegiogr\\_1/yabyonegiogr\\_1.html](http://mevzuat.meb.gov.tr/html/yabyonegiogr_1/yabyonegiogr_1.html)
- Moralı, G. (2018). Suriyeli mülteci çocuklara Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde karşılaşılan sorunlar. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 8(15), 1426-1449.
- Özcan, A.S. (2018). Çokkültürlülük bağlamında Türkiye'nin Suriyeli öğrencilere yönelik eğitim politikası. *Pesa Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4(1), 17-29.

Tosun, A., Yorulmaz, A., Tekin, İ. ve Yıldız, K. (2018). Mltesi ğrencilerin eğitim sorunları, eğitim ve din eğitiminden beklentileri: EskiŖehir rneği. *EskiŖehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(1), 107-133.

UNICEF Türkiye Millî Komitesi (2018). Türkiye'deki Suriyeli ocuklar. web. <https://www.unicefturk.org/yazi/acil-durum-turkiyedeki-suriyeli-cocuklar>.

Yıldırım, A. ve ŖimŖek, H. (1999). *Sosyal bilimlerde nitel araŖtırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınevi.



## Extended Summary

### 1. Introduction

The aim of this study is to evaluate the opinions of the Turkish teachers who work actively in these centers on issues such as the sufficiency of Turkish education given in the temporary education center (GEMs), the difficulties experienced during the teaching process, the solutions to the problems encountered. In this direction, an interview was held with 23 Turkish teachers working in Orduzu Ali Fevzi Agan Temporary Training Center and Beydagi Temporary Education Center located in camp in Malatya during 2016-2017 Spring. Therefore, the study is a qualitative study and the data were collected by semi-structured interview. Content analysis was performed on the obtained data. The findings obtained from the interviews were coded under two main headings, which were indirectly influenced by the conditions that directly affect teaching. Based on the results of the study, it is emphasized that GEMs are not very sufficient in teaching Turkish. Syrian students their education in Turkish schools and Turkish learning is particularly important to be specified by the terms of tutorials easier to adapt to life in Turkey. The research can still give a perspective on the problems of the instructors who teach in the camps.

### 2. Method

This research is a qualitative research since it is aimed to evaluate the views of Turkish instructors and TÖMER's instructors who are actively working in these centers on the sufficiency of Turkish education given in the GEMs, difficulties experienced during the training, solutions to problems encountered. The interview technique was used. Interviews were taken by semi-structured interview journals prepared by the researchers and finalized by expert opinion. "The most important convenience offered by the semi-structured interview technique to the researcher is that it provides more systematic and comparable information because the interview is conducted in accordance with the pre-established interview protocol du (Yıldırım & Şimşek, 1999: 283).

### 3. Findings, Discussion and Results

It can be said that Turkish education in GEMs affects Turkish students as much as it affects foreign students. In this respect, it is essential to identify the problems of foreign students who will be adapted to the Turkish education system and to take measures to these problems. With the presence of GEMs with Syrian students, problems of students and teachers should be determined. For this purpose, they were asked to determine the education and the factors that affect the education given by the Turkish teachers working in the GEMs. The Turkish teachers' views on the subject are grouped under two main themes: the application-oriented situations and the impact of environmental factors.

The participants mentioned about the effect of practical situations on education in evaluating Turkish education in GEMs. Under this heading, the effect of school management, the reflections of the situations experienced in classroom management on education, the effects of the curriculum-related problems on education, the experience of determining the appropriate method for the target audience and the effects of the use of material on education have been expressed. In addition, the participants' views on the conditions of the environment where the training center is located and how the students experience in the process of adapting to a different culture from their own culture meet in a common denominator.

The participants stated that they experienced the most material problems, especially the lack of suitable textbooks in high schools made it difficult to teach. In addition, the participants stated that it is useful to do drama studies in the lessons and to use the audiovisual tools in their lessons in different lessons.

The instructors mentioned that the physical structure of the school and the environment affected the teaching process. In particular, the attitudes and behaviors of Arabic teachers and Turkish teachers affect cultural differences. Students between two role models also exhibit different behaviors.

In the action a bit of Turkish education from the survey results is not very adequate and drawing attention especially that temporary training centers, Syrian students their education in Turkish schools Turkish learning and life can be said to be easier important to adapt the in Turkey. Proper materials should be prepared especially for high school students.

**Araştırma Makalesi: Doğan, B. ve Ateş, A. (2018). MEB'e bağlı okullarda öğrenim gören Suriyeli öğrencilere yönelik verilen Türkçe dersinin öğretmenler tarafından değerlendirilmesi (Malatya örneği). *Çocuk, Edebiyat ve Dil Eğitimi Dergisi*, 1 (1), 105-124.**

## BEN BİR KEDİYİM

Fatih ERDOĞAN\*



**R**esimli kitap, İngilizce adıyla picture-book veya Almanca adıyla da bilderbuch, ne yazık ki Türkçede kendini iyi tarif eden bir terime kavuşamadı. “Resimli kitap” deyip geçiyoruz ancak bu asıl merakımızı anlatmaya yetmiyor. Yetmiyor çünkü “resimli kitap” iki sözcüğün ifade ettiği gibi “resimlenmiş” veya “içinde resimler olan” kitap anlamına gelmiyor.

Baştan alalım: Okuma öncesinde çocukların kitapla ilişki kurması resimler aracılığıyla olur. Diyelim, bir tilkinin tavşanı yakalamaya çalışmasını anlatan bir öykü çocuğa bir yetişkin veya okumayı bilen biri tarafından okundu, bu durumda çocuk aynı öyküyü yeniden “okumak” istediğinde, yani aynı öyküden yeniden haz almak istediğinde (ki çocukların okuma şekli tek seferlik değildir) resimlere bakarak öykünün aklında kalan akışını yeniden canlandırabilir. Bu anlamda kitaptaki resimler öncelikle öyküyü “hatırlatıcı” bir işleve sahiptirler. Parçaları (resimleri) birleştirerek çocuk bütüne (öyküye) ulaşır.

Okumayı yeni öğrenmiş olan, yani artık kendi okuyan çocuk için aynı işlev geçerli olmaya devam eder çünkü okuma becerisi henüz otomatikleşmediğinden çocuk sözcükleri hecelemeye çalışırken resimlerden göz ucuyla yardım alır. “Taaaa-aaaav-şaaaa-...” diye hecelerken gözüne ilişen tavşan resmi acemi okurumuzu hızlandırır.

\* Yazar, çizer, editör, fatih@mavibulut.com.tr

Peki, kitaplardaki resimlerin varlık nedeni bu mudur? Okumayı kolaylaştırması, okurun metni çabuk anlaması için mi ressamın özene bezene sanatsal yaratıcılıklarını ve becerilerini konuştururlar, yayınevleri çalıştıkları çizerleri grafikerleri titizlenerek seçmeye çalışırlar? Eğer tek amaç bir kitaptaki öykünün anlaşılmasıysa, okur/çocuğun öykünün metnini kolay okumasına yardımcı olmaksız o zaman örneğin standart çöp adamlar çizilse aynı işlevi görmez miydi?

Şüphesiz görürdü. Eğer amaç sadece “metni anlamak ve takip etmek” ise pekâlâ çöp adam çizimleriyle kitaplar yapılabilirdi. Hatta daha ileri gidelim, eğer amaç çocuğa bir mesajı iletme ise bırakın güzel resimleri, bir öyküye de gerek yok ki! Mesajımızın düzgün ve net anlaşılır cümlelerini sayfaya sıralarız, olur biter. Edebiyata ne gerek var ki, değil mi? Hatta ve hatta kitaba bile gerek kalmayabilir. Mesajlar bir panoya yazılır ve evin, okulun duvarlarına asılır. Çocuklar da gelip geçerken hepsini bellerler. Neden olmasın!

İşte bu noktada, kitaptaki resimlerin, metnin ve sonuç olarak kitabın ve edebiyatın işlevini sorgulamaya geliyoruz? Çocuk kitabının çocuğun gelişimindeki rolü, işlevi engin bir deniz gibi dalga dalga açılıyor önümüzde. George Thompson “Sanatın Özü” adlı kitabında mağara insanının mağara duvarlarına yaptığı resimlere değiniyor ve aklında kaldığına diyor ki: “Bunlar av tasviri olabilir ama olmayabilir de. Belki de sanat yapıyorlardı. Büyülenmek için. Bir büyüdür sanat.”

Yani modern yaşamda sahip olduğumuz her şeyden yoksun bir insan mağaranın duvarında sanat icra etme ihtiyacı duyuyor. O halde bu bir ihtiyaç. Bu ihtiyaç resim olarak, daha sonra şarkılar olarak, efsaneler, mitler, sözlü edebiyat olarak ve yazılı edebiyat olarak gelişmiş ve sinema, tiyatro, vb. gibi görsel sanatların geldiği noktada hepimizi “büyüleyen” zengin bir şölene dönüşmüş durumda. Dolayısıyla çocuk kitabı da artık sadece bir mesajı vermekle yetinen bir “bilgi notu” işlevinin ötesinde kendisi bizzat bir sanat yapıtı olarak kendini var etmeye çalışıyor.

Yazar sadece söz söylemiyor, sözünü güzel/ilginç/farklı/çarpıcı/etkileyici/büyüleyici söylemeye çalışıyor. Çizer de çizgiyi rengi lekeyi ve bütün bunların sayfadaki yerleşimini özgün ve farklı yapmaya çalışıyor. Bu iki ana elemanın dışında bir çocuk kitabını var etmeye çalışan editörler, grafikerler, matbaacı ve ciltçiler aynı hassasiyetle ortaya bir sanat yapıtı koymaya çalışıyorlar. Çünkü insanlara sadece bir mesajı almaları, bir bilgiyi edinmeleri, o bilgilerle hayatlarına çeki düzen vermeleri vb. yetmiyor; büyülenmek de istiyorlar; sanat istiyorlar. Çünkü sanat onları büyülemekle kalmıyor, değiştiriyor da. Sanatsal çabalarla üretilmiş bir çocuk kitabı çocukları büyüleyip değiştiriyor; beyinlerindeki gizemli bölgeleri eşeliyor, kurcalıyor, farklı bakış açıları kazandırıyor. Bu da yaratıcılıklarını geliştiriyor, kendi hayatlarına da, başkalarının hayatlarına da, dünyaya da sıradan değil, kendilerine özgü olan sıra dışı gözlerle bakmalarını sağlıyor.

İşte “resimli-kitap” dediğimiz kitaplar resimle metnin birbiriyle yarışarak birbirini zenginleştirdiği tür sanatsal kitaplara en iyi örnekleri oluşturuyor. Bir öykünün resimlenmesinden ibaret değil; resimler öyküyü de geliştiriyor, tamamlıyor. Bu haliyle kendi içinde başka bir tür.

Galia Bernstein'ın yazıp resimlediği “Ben Bir Kediym” iyi bir “resimli-kitap” örneği olarak bu yılbaşında Tudem Yayıncılık tarafından Olcay Mağden Ünal çevirisiyle yayımlandı. Kitabı

açar açmaz bizi sevimli ve küçük bir kedi yavrusu karşılıyor ve zaten görmekte olduğumuz bir bilgiyi veriyor bizi selamladıktan sonra: “Ben bir kediyim!” diyor. “Eh görüyoruz zaten!” demeyin çünkü öykünün devamı tam bir varoluş tartışmasına dönüşüyor. Kendinize sorun “Kedi nedir?” diye. Ne biliyorsunuz kediler hakkında? Zaten sevimli kedi yavrusunun da aslında muhatabının biz okurlar olmadığını sayfayı çevirince görüyoruz. Bir aslan, çita, puma, panter, kaplan, yani kedigiller familyasının en büyüklerini muhatap alıyor yavru kedimiz. Sayfaları çevirdikçe yavru kedimizin dev cüsseli diğer kedigiller karşısında kendi var oluşunu kabul ettirmeye çalışmasının ne büyük bir cüret ve cesaret olduğunu bize resimler metinlerden daha çok gösteriyor: Miniminnacık bedeniyle kedinin ötekilerin arasına yerleştirilişindeki kompozisyon mahareti sözlere gerek bırakmıyor demeyelim, pekiştiriyor, tamamlıyor.

Ve kitabın dolaylı olarak verdiği en önemli mesaj ise en aykırı gelebilecek, başta en cılız görünen bir savın bile muhakeme yoluyla, düşünce üzerinden ilerleyen bir diyalog ile kabul ettirilebileceği. Fiziksel gücün akıl ve muhakeme gücü karşısında yetersiz kalabileceğinin iyi bir örneği.

Ve iyi bir resimli-kitap örneği.

Ben Bir Kediyim

ISBN 978-975-587-288-9

Yazan ve resimleyen: Galia Bernstein

Türkçesi: Olcay Mağden Ünal

