



# cocuk edebiyat ve dil eğitimi dergisi



cilt **3** sayı **1** / 2020

## Çocuk, Edebiyat ve Dil Eğitimi Dergisi

### Sahibi:

Doç. Dr. Oğuzhan YILMAZ

### Baş Editör:

Doç. Dr. Oğuzhan YILMAZ

### Editörler:

Doç. Dr. Yasin Mahmut YAKAR  
Dr. Öğr. Üyesi N. Hümeyra ÖZDEMİR EREM

### Editör Yardımcısı:

Arş. Gör. Bilal Ferhat KARADAĞ

### Yazar Destek:

Arş. Gör. Bekir Sittik KILIÇ  
Öğr. Gör. 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: 3 Sayı: 1 Yıl: 2020**

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

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

e-posta: cededdergi@hotmail.com

## Journal of Child, Literature and Language Education

### Owner:

Assoc. Prof. Dr. Oğuzhan YILMAZ

### Editor in Chief:

Assoc. Prof. Dr. Oğuzhan YILMAZ

### Editors:

Assoc. Prof. Dr. Yasin Mahmut YAKAR  
Assist. Prof. Dr. N. Hümeyra ÖZDEMİR EREM

### Associate Editor:

Res. Assist. Bilal Ferhat KARADAĞ

### Author Support:

Res. Assist. Bekir Sittik KILIÇ  
Lect. Hatice Derya YILMAZ

### Cover Design:

Ayşenur DİLBER

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

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

**Volume: 3 Issue: 1 Year: 2020**

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

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

e-mail: cededdergi@hotmail.com

## Editör Kurulu:

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

## HAKEM KURULU

Dr. Bekir GÖKÇE

Dr. Beytullah KARAGÖZ

Dr. Burcu ÇILDIR

Dr. Mesut GÜN

Dr. Nur Hümevra ÖZDEMİR EREM

Dr. Oğuzhan YILMAZ

Dr. Tacettin ŞİMŞEK

Dr. Yasin Mahmut YAKAR

## REVIEW BOARD

Dr. Bekir GÖKÇE

Dr. Beytullah KARAGÖZ

Dr. Burcu ÇILDIR

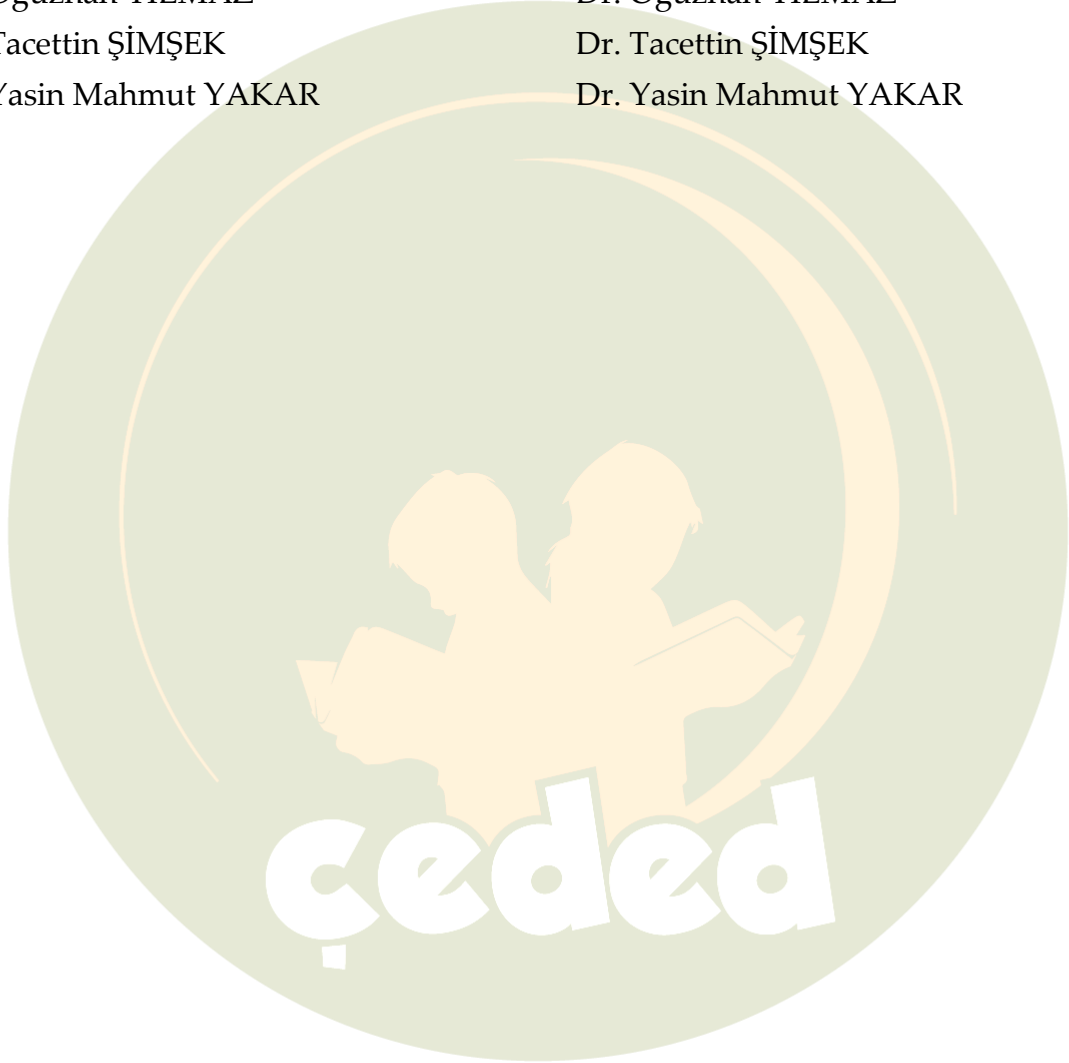
Dr. Mesut GÜN

Dr. Nur Hümevra ÖZDEMİR EREM

Dr. Oğuzhan YILMAZ

Dr. Tacettin ŞİMŞEK

Dr. Yasin Mahmut YAKAR



---

# Çocuk, Edebiyat ve Dil Eğitimi Dergisi

---

## İçindekiler

### Araştırma Makaleleri

Keloğlan masallarında ceza yöntemleri

Esin GÜNEŞ ŞAHİN, Semra YAZAR, Aisaule TURATOVA, Nurşade KORT .....1-25

Çekik gözlü masallardan benzer kalpler yaratmak: Asyalı Amerikalı çocuk edebiyatı üzerine birkaç çekik gözlü söz

Eren ALKAN .....26-38

“Arkadaş” dergisinde ilham veren “Kıraat” (Okuma) ve yönergeli “Kitabet” (Yazma) çalışmaları

Cem Şems TÜMER .....39-66

Türkçe öğretiminde çocuk edebiyatı yapıtlarının kullanımı: Eğitim durumu örneği

Nülfifer KARADAĞ .....67-88

Fatih Erdoğan'ın kitaplarında fantastik öğeler

Sevgen ÖZBAŞI .....89-104

### Söyleşi

Chris HAUGHTON ile çocuk kitapları üzerine bir söyleşi

Burcu ÇILDIR.....105-114

## Contents

### Research Articles

Methods of punishment in Keloglan tales

Esin GÜNEŞ ŞAHİN, Semra YAZAR, Aisaula TURATOVA, Nurşade KORT .....1-25

Creating similar hearts from slant-eyed tales: A few slant-eyed words on Asian American children's literature

Eren ALKAN .....26-38

Inspirational "Kıraat" (Reading) and "Kitabet" (Writing) studies with instructions in the "Arkadaş" (Friend) magazine

Cem Şems TÜMER .....39-66

Use of children's literature works in Turkish teaching: Example of educational status

Nülifer KARADAĞ .....67-88

Fantastic elements in Fatih Erdoğan's books

Sevgen ÖZBAŞI .....89-104

### Interview

Interview with Chris HAUGHTON on children's books

Burcu ÇILDIR.....105-114



# ÇOCUK EDEBİYAT VE DİL EĞİTİMİ DERGİSİ

JOURNAL OF CHILD, LITERATURE AND LANGUAGE EDUCATION



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

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

e-ISSN: 2667-5528



---

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

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

Received date: 21.10.2019

Accept date: 04.01.2020

---


### Methods of Punishment in Keloglan Tales


Esin GÜNEŞ ŞAHİN\*, Semra YAZAR\*\*, Aisaule TURATUVA\*\*\*, Nurşade KORT\*\*\*\*


**Abstract.** The study which examines punishment elements in Keloglan tales was actualized through document analysis design. The data of the study were collected in two stages. Firstly, the fairy tales with the title of Keloglan were reached in order to determine the documents to be examined in the study. Subsequently, the books about the tales of Keloglan were revised and the nineteenth story of Tahir Alangu, which contained the most punitive elements selected for investigation. In the following process, the tales in the book were encoded and classified according to the types of punishment that they carried. After the classification, it was found appropriate to examine the punishment forms in the fairy tales under five categories and these categories were given in the finding section with sample sentences and tables. According to the findings, it was determined that all the tales that mentioned with the name of Keloglan were lack of proper content despite being an accepted character in society, some of the tales carried the forms of punishment and violence that are not suitable for the children's world, and the tales were given some elements that could lead to some negative behaviors in children.


**Keywords:** Children's literature, Keloglan tales, punishment methods, character education.

---

\*  Erzincan Binali Yıldırım University, Institute of Social Sciences, Turkish Education, Erzincan, Turkey, esn.gns.44@gmail.com

\*\*  Erzincan Binali Yıldırım University, Institute of Social Sciences, Turkish Education, Erzincan, Turkey, semrayaza25@gmail.com

\*\*\*  Erzincan Binali Yıldırım University, Institute of Social Sciences, Turkish Education, Erzincan, Turkey, aisauleaturatuvaa@gmail.com

\*\*\*\*  Erzincan Binali Yıldırım University, Institute of Social Sciences, Turkish Education, Erzincan, Turkey, kortnursade@gmail.com



## Keloğlan Masallarında Ceza Yöntemleri


Esin GÜNEŞ ŞAHİN\*, Semra YAZAR\*\*, Aisaule TURATUVA\*\*\*, Nurşade KORT\*\*\*\*


**Öz.** Keloğlan masallarındaki ceza unsurlarının incelendiği çalışma, doküman analizi tekniğiyle yapılmıştır. Çalışmanın verileri iki aşamada toplanmıştır. İlk olarak çalışmada incelenecek dokümanların belirlenmesi amacıyla başlığında Keloğlan geçen masallara ulaşılmıştır. Akabinde Keloğlan masalları ile ilgili kitaplar gözden geçirilmiş ve içeriğinde en çok ceza unsurunu içeren Tahir Alangu'ya ait on dokuz masal bu doğrultuda incelenmek üzere seçilmiştir. Sonraki süreçte kitapta yer alan masallar taşıdıkları ceza şekillerine göre fişlenmiş ve tasnif edilmiştir. Yapılan tasnif sonrası masallardaki ceza şekillerinin beş kategori altında incelenmesi uygun görülmüş ve bulgular kısmında bu kategorilere örnek cümleler ve tablolar eşliğinde yer verilmiştir. Elde edilen bulgular doğrultusunda toplumda kabul edilmiş bir karakter olsa dahi Keloğlan adının geçtiği tüm masalların uygun içerikli olmadığı, bazı masalların çocukların ruh dünyasına uygun olmayan ceza şekilleri ve şiddet içeriklerini taşıdığı, masalların çocuklarda birtakım olumsuz davranışlara yol açabilecek unsurlara yer verildiği tespit edilmiştir.


**Anahtar Kelimeler:** Çocuk edebiyatı, Keloğlan masalları, ceza yöntemleri, karakter eğitimi.

---

\*  Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türkçe Eğitimi ABD, Erzincan, Türkiye, esn.gns.44@gmail.com

\*\*  Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türkçe Eğitimi ABD, Erzincan, Türkiye, semrayaza25@gmail.com

\*\*\*  Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türkçe Eğitimi ABD, Erzincan, Türkiye, aisauleturatuvaa@gmail.com

\*\*\*\*  Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türkçe Eğitimi ABD, Erzincan, Türkiye, kortnursade@gmail.com

## 1.Giriş

Çocukları eğlendirirken eğitmek, hayata hazırlamak gibi işlevleri bulunan masallar, toplumların kültürel öğelerinin kuşaktan kuşağa aktarılmasını sağlamaktadır. Bu aktarım her zaman olumlu olmamakta bazen farklı formlarda ceza eylemleri de içermektedir. Etrafıca anlatılan ceza eylemleri, çocukların ruh sağlığını ve kişisel gelişimini olumsuz yönde etkilemektedir. Araştırmanın konusu olan Keloğlan masalları, birçok ceza unsurunu içerisinde barındırması yönüyle dikkat çekicidir. Bu nedenle çalışmada Keloğlan masallarındaki ceza eylemlerinin çok boyutlu olarak incelenmesi amaçlanmaktadır. Alanyazında masallardaki ceza unsurları ile ilgili çalışmaların yetersiz olması bu çalışmanın ortaya çıkışının bir diğer sebebidir.

Geçmişten günümüze değin ebeveynler ve eğitimciler çocukların eğitiminde çeşitli araçlardan yararlanmışlardır. Bu araçlardan birisi de cezadır. Davranışın ardından organizma için hoş olmayan bir durum ortaya çıkması nedeniyle davranışın tekrarlanma olasılığının azalmasına ceza denir (Gander ve Gardiner, 2015). Söz konusu cezalar çocuklar üzerinde çeşitli etkiler bırakmaktadır. Kimileri cezanın caydırıcı etkisinden söz ederken kimilerine göre ise ceza saldırganlığa ve kullanıldığı ortamda kaçmaya neden olmaktadır(Kazdin, 2001: Landrum ve Kauffman, 2006; Miltenberger, 2001). Parke (1977)' ye göre ise bazen yararlı olmakla birlikte, bu yaklaşım istenmeyen sonuçlara yol açabilir. Başkalarının üzerinde güç ve denetim sağlamayı amaçlayan yahut cezalandırarak bir ders verme düşüncesi bulunan şiddet toplumdaki eşitsizliklere dayanır(Aras, Özan, vd. 2016). Bireyin fiziksel, cinsel, duygusal, psikolojik, manevi, kültürel veya sözel olarak maruz kaldığı şiddet, bir kez olabildiği gibi sürekli olarak da tekrarlanabilir. Şiddet ve ceza eylemleri hakkında birçok tanım yapılmıştır. Bu tanımlardan biri Dünya Sağlık Örgütü tarafından yapılmıştır. Bu tanıma göre şiddet; fiziksel güç veya iktidar egemenliği ile bir başkasına yansıtılan tehdit ve fiziksel şiddete maruz kalan bireyde yaralanma, psikolojik rahatsızlık ve ölüme yol açan eylemlerdir(Polat, 2017).

Şiddet ve ceza tiplerinin belirlenmesinde, mâruz kalan kişinin bulunduğu hal durumu göze alınmıştır. Şiddet denildiğinde akla gelen ilk tip fiziksel şiddet; zora dayanarak, karşı tarafta (mağdur) ağır ve gözle görülür yaralanmalar bırakan biçimdir(Aka,2018). Fiziksel şiddet suç teşkil eden çeşitli aletler ile işlenebileceği gibi tokat, yumruk atma, itip kakma gibi eylemler ile de gerçekleşir.

Diğer bir şiddet tipi ise psikolojik şiddettir. Duygusal şiddet olarak da ifade edilen psikolojik şiddet biçiminde sözel dil ile korkutma, cezalandırma, hakaret etme, alaya alıcı sözler, lakaplar takma hâkimdir(Polat, 2017). Psikolojik şiddet sonucunda mağdur olan kişi kendisine olan öz güveni ve öz kontrolünü kaybederek şiddeti uygulayan kişiye yahut etrafındaki diğer bireylere bağımlı hâle gelir. Şiddetin ekonomik ve cinsel olmak üzere iki farklı biçimi daha bulunmaktadır.

Şiddet biçimlerinin gerçekleşme nedenleri ise psikolojik faktörler ve dış çevre ilişkisi sonucunda ortaya çıkmaktadır (Subaşı, 2012). Çevrenin birey üzerindeki etkileri ve suç, şiddet uygulamaya itmesi çocukluktan itibaren bireyi etkilemektedir. Hoşgörür ve Orhan'ın (2017) yaptığı çalışmaya göre çocukların ortaokulda gerçekleştirdiği şiddet eyleminin en büyük nedeni çocuğun ailesi ve içinde bulunduğu çevredir. Şiddetin nedenleri doğrultusunda sosyolojik ve psikolojik sebepler, bireyin maruz kaldığı toplum baskısı, ötekileştirilme, eğitimsizlik, sosyokültürel konum, maddi sıkıntılar, stres, göç ve kentleşme gibi meseleler bireyi şiddet ve ceza uygulamaya itmektedir(Kılınç, 2016).

Özellikle erkek çocuklarının davranışlarındaki şiddetin övülmesi veya kabul görülerek pekiştirilmesi erkeklerin şiddete daha çok eğilimli olmalarına yol açmaktadır (Sağlam, İkiz, 2017). Bu durum erkek egemen toplumlarda şiddetin daha çok erkek tarafından kadına yapıldığını göstermektedir. Yapılan çalışmalardan hareketle şiddetin kabul edilen genel tipleri, şiddetin nedenleri ve gerçekleştiği kişiler arasındaki ilişkinin genel kavram başlıkları olduğu görülmüştür. Bu durumdan hareketle araştırma da Keloğlan masallarında görülen fiziksel ceza, özel ceza, ceza nedenleri ve sonuçları ile cezanın uygulandığı kişiler başlıkları altında incelemeler yapılmıştır.

Masallar, çocukları gerçek yaşama hazırlayan, onların düş gücünü, dil gelişimini olumlu yönde etkileyen bir türdür. Türkçe Sözlük'te (2005) genellikle halkın yarattığı, hayale dayanan, sözlü gelenekte yaşayan, çoğunlukla insanlar, hayvanlar ile cadı, cin, dev, peri vb. varlıkların başından geçen olağanüstü olayları anlatan edebî tür masal olarak tanımlanmıştır. Çocukların tanıştığı ilk edebî tür olması onu önemli kılan bir başka özelliğidir. Dilimizde "masal" olarak geçen ve Arapça bir sözcük olan "mesel" in İngilizcesi "tale", Fransızcası "conte", Almancası ise "maerchen" dir. Divanü Lügati't - Türk'te "ödkünç" diye geçmektedir(Helimoğlu, 2002).

Masallar önce halk edebiyatının önemli bir izdüşümüyken çocuk edebiyatının gelişim göstermesiyle çocuk edebiyatının önemli parçası hâline gelmiştir. Çocuk edebiyatı metin türlerinden de biri olan masal; insanlığın yaşam kültürünü kuşaktan kuşağa aktarırken aynı zamanda geçmişe ait inanç, örf ve geleneklerin de tanınmasını sağlar(Şimşek, 2017). Önceleri keyifle dinlenen sonrasında okuyucuyla buluşan masallar, çocukların hayal dünyasını şekillendiren ve merak ögesi ile kurguyu canlandıran bir metin türüdür. Çocuğun gerçek hayatta olmasını isteyip olduramadığı birçok unsur masallarda karşısına çıkar. Yalçın ve Aytaş'a(2005) göre, masalların orijinal anlatım tarzı, dili kullanma becerisi, canlandırma yeteneği de çocuğu etkilemektedir. Etkilenmenin boyutunu çoğu zaman masallarda seçilen karakterler belirler. Çocuk edebiyatı eserlerindeki karakterler, hem çocuğun hayal dünyasını ete kemiğe büründürür hem de gerçek yaşamla ilişki kurmasına onunla ilgili değer algısı geliştirmesine olanak sağlar. Bu açıdan eserlerde yer alan karakterler, çocuğun özdeşim kurması, öykünmesi açısından büyük önem taşımaktadır. Çocuk edebiyatı eserlerinde okuyucular, hata yapan, hayatta çelişkiler yaşayan ve bu yolla kimliklerine ulaşan karakterlerle daha kolay özdeşim kurmaktadır bu yüzden karakterler, yazarlar tarafından

gerçek yaşama uygun, inanılır kılınmalı ve yeterince detaylandırılmalıdır(Karataş, 2014; Lukens ve Smith, 2018).

Halk masallarında olağanüstü güçleri ve fiziksel görüntüleriyle göz dolduran karakterler arasından bir köy delikanlısı olarak okura sunulan Keloğlan; fakirliği, yalnızlığı hatta çirkinliği ile sıyrılmayı başarmıştır. İyi niyet ve zekânın fiziksel güçten çok daha önemli olduğunu birçok masalında ispatlamıştır. Nasıl doğduğu, ne isim verildiği dahi bilinmezken sahip olduklarıyla yetinmeyen, hayal ettiklerinin peşine düşen ve nihayetinde elde eden bir halk kahramanıdır. Anası ile beraber yaşayan Keloğlan kimi zaman avare avare dolaşan, tembel, haylazlıkları ile anasının da başına dert açan, sözden anlamayan bir tip iken kimi zaman cesur ve kahraman, genellikle padişah yahut padişah kızını beladan kurtararak üne sahip olan bir tip olarak okura sunulmaktadır. Keloğlan karakterinin bünyesinde bulunan iyilik-kötülük gibi zıt özellikler Keloğlan'ın hem kendisi hem de çevresiyle çatışma yaratmasına sebep olmaktadır. Bu çatışmalardan padişah-Keloğlan anlaşmazlığını Alangu; sosyal bir yenilenmenin, bir evrimin, sonunda kurulu düzene karşı çıkacak bir oluşumun önce halk rivayetlerinde kendini göstermesi (s. 169) olarak yorumlamaktadır. Benzer şekilde Şimşek'e (2017) göre Keloğlan, masalarda padişahın karşısında halkı temsil eden, Türk insanının zekâsını, aklını, başarısını, azmini, şansını ve saflığını en güzel şekliyle kendi üzerinde toplayan kişidir

Yapılan çalışmalara bakıldığında genel olarak Keloğlan tipinin fiziki ve karakter özelliklerinin aynı doğrultuda olduğu görülmüştür. Duran'a(2012) göre Keloğlan, masal kahramanları içinde fakirliği, kelliği, kimsesizliği yüzünden herkes tarafından hor görülen, küçümsenen fakat dürüst, akıllı ve yürekli oluşu ile kendinden daima emin olan bir kahramandır. Günay(1992) ise Keloğlan'dan kurnaz, haksızlığa tahammül edemeyen, haksızlık edenleri cezalandıran, zor işlerin üstesinden şansı ve akıl gücü ile gelen bir tip olarak bahsetmiştir.

Bu çalışmalara rağmen Keloğlan tipinin ideal bir tip olmadığını, toplumun özelliklerini yansıtmadığı ve hatta çocuklara olumsuz davranışlarda model olabileceğini belirten çalışmalar da vardır. Bu çalışmalardan Aslan'a (2008) göre Keloğlan masaları çocukların bilişsel ve dilsel gelişimlerine göre uyarlanmamışsa çocuklar üzerinde yanlış etkilere sebep olabilir. Keloğlan, masalarda yer alan diğer kahramanlara yaptığı kötülükler ve eziyetler ile ders verdiğini düşünmekte ve o kahramanların cezalarını çekmeleri gerektiğine inanmaktadır. Nuhoglu'na (2014) göre; Keloğlan bütün masaların başında tembel, pasaklı ve vurdumduymaz birisidir. Keloğlan kimi masalarda nankör ve küstah bir karakter sergiler. Alangu (1968) makalesinde ise Keloğlan'ı yeri geldiğinde kötülük yapmaktan çekinmeyen, katı yürekli, kaba bir karakter olarak tanımlamıştır.

Literatürde Keloğlan masalarıyla ilgili pek çok çalışma yapılmıştır. Bu çalışmalar; Keloğlan Masallarında derleme çalışmaları (Tezel 1953, Alangu, 1967, Babacan,1976, Kartal, 1987), değer aktarımı (Yaldız, 2006, Akkaya, 2014, Nuhoglu, 2014) masalların dil ve zihin gelişimine etkisi (Türkan,2010, Aslan,2008,Yaldız,2006) masalların tespiti ve tasnifi ile ilgili (Dursun,2008)

çalışma bu anlamda literatürde öne çıkan konulardandır. Literatür taraması yapıldığında Keloğlan masallarındaki olumsuz örnekleri de ele alan çalışmalar bulunmaktadır. Örneğin, Şimşek(2017) çalışmasında Keloğlan karakterinin kötü kalpli, kaba, acımasız, insanlara acı çektirmekten zevk alan, aldatan, uykucu ve tembel biri olduğunu öne sürerken, Erdal(2016) bu olumsuz özelliklere farklı boyutla bakmış ve ana kahraman Keloğlan'ın hilebazlığı ve tembelliğinin ders vermek amacıyla çocuk eğitiminde kullanılabileceği düşüncesini ortaya koymuştur.

Literatürde de görüldüğü üzere masalların farklı açılardan incelendiği görülmekle birlikte, literatürde Keloğlan masallarındaki ceza şekilleri ile ilgili herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu doğrultuda çalışmada Keloğlan masallarındaki ceza şekillerinin fiziksel ve sözel ceza yöntemleri üzerindeki yansımaları üzerinde durulmuş ve cezaların masallardaki yerinin daha iyi anlaşılması açısından ayrı başlıklar altında cezaların nedenleri, sonuçları ve kişiler arası dağılımına da yer verilerek "Keloğlan masallarında yer alan ceza yöntemleri nasıl yansıtılmıştır?" sorusuna yanıt aranmıştır.

## **2.Yöntem**

### **2.1. Araştırmanın Deseni**

Araştırma verileri nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi yöntemi ile elde edilmiştir. Doküman analizi, araştırılması hedeflenen olgu ve olaylar hakkında bilgi içeren yazılı ve görsel materyallerin analizini kapsar(Yıldırım ve Şimşek, 2011). Doküman analizi deseni, az zamanda çok veri toplanmasına ve verileri seçmeye imkân sağlamaktadır. Bu desen verilere kolay erişilebilir olması yönüyle işlevseldir (Merriam 1988,Yin 1994, Bowen 2009). Çalışmada benzer Keloğlan masallarında yer alan ceza yöntemleri derinlemesine incelendiği için doküman analizi deseni kullanılmıştır.

### **2.2. İncelenen Dokümanlar**

Çalışmaya veri teşkil edecek eserlerin seçimi için öncelikle isminde Keloğlan geçen masallara literatür taranarak ulaşılmıştır. Bu kapsamda Naki Tezel'in *Türk Masalları* ile Eflatun Cem Güney'in *Az Gittim Uz Gittim* kitaplarındaki Keloğlan masalları taranmıştır. Bu masallar içinde en çok ceza unsuru barındıran masallar belirlenmiş ve isim benzerliği olan masallar elenerek on dokuz masal incelenmek üzere seçilmiştir. Bu on dokuz masal Tahir Alangu'nun Keloğlan Masalları adlı kitabında yer aldığından incelenme sırasında bu kitap ele alınmıştır.

Bu bağlamda incelenen masalların isimleri Şu Şekildedir:

- 1.Keloğlan'la Devler
- 2.Keloğlan ile Köylüler
- 3.Köse Değirmenci ile Keloğlan
- 4.Dev Anası ile Keloğlan
- 5.Keloğlan İle İki Padişah
- 6.Keloğlan Para Kazanıyor
- 7.Keloğlan ile  c Cambaz
- 8.Keloğlan'la Hiç Alıyor
- 9.Keloğlan'la Kırk Haramiler
- 10.Keloğlan ile Kardeşi
- 11.Keloğlan'la Padişah
- 12.Keloğlan'la Kötü Hasan
- 13.Keloğlan Defineci
- 14.Keloğlan'la Devler Ağası
- 15.Keloğlan'ın Nohudu
- 16.Keloğlan'la Kargası
- 17.Keloğlan'la Köy Ağası
- 18.Keloğlan'la Ali Cengiz
- 19.Keloğlan'la Padişah Kızı

### **2.3. Verilerin Toplanması ve Analizi**

İsminde Keloğlan geçen masallar araŐtırılmıŐ ve elde edilen kaynaklar çalışmaya ilişkin verileri oluşturmak adına herhangi bir kayıt tutulmaksızın ayrıntılı olarak okunmuŐtur. Sonraki okumalarda ceza unsuru taşıyan masallara odaklanılmıŐ ve içinde ceza unsurlarının yer aldığı 19 masal seçilmiştir. Uzman görüŐünün alınmasıyla seçilen masallardaki ceza unsuru taşıyan c mler belirlenmiş ve masallar içinde geçen cezalar fiziksel ve sözel ceza Şekilleri olarak gruplandırılmıŐtur. Ceza Şekilleri ile ilgili tespitleri daha net görmek adına bu cezaların nedenleri, sonuçları ve cezaların kimler arasında olduğuna dair fiŐlemeler yapılmıŐtur çalışmada yapılan kodlamalar sonrası "fiziksel ceza Şekilleri", "sözel ceza Şekilleri", "cezaların nedenleri", "cezaların sonuçları" ve "kişiler arası cezalar" olmak üzere beş kategori altında birleŐtirilmiŐtir.

### 3. Bulgular ve Yorumlar

Tablo 1.

Fiziksel Ceza Şekilleri

Dayak Atma	Yakma	Yok etme Hayatına son verme	Mahrum Bırakmak
Dayak (18)	Sıcak su dökme (1)	Öldürmek (6)	Zindana atmak (1)
Sopa atmak (3)	Diri diri gömülmesi (1)	Dereye atarak öldürmek (3)	Evden kovmak (1)
Taş atmak (2)	Krem sürerek vücutlarını yakmak (1)	Sopa atarak öldürmek (1)	Suyu keserek sudan ayrı bırakmak (1)
Dereye atmak (2)		Deriyi yüzerek öldürmek (1)	
Çuvala tıkarak asmak (2)		Kaynar suda yakarak öldürmek (1)	
Tokat atma (2)		Kızgın yağ dökerek öldürmek(1)	
Yakasına yapışmak (1)			
Veziri asmak (1)			
Kaçırmak (1)			
Terlik atmak (1)			
Üzerine çişini yapmak (1)			
Ümüğünü sıkmak (1)			

Tablo 1’de masallardaki fiziksel ceza unsurlarına yer verilmiştir. Cezalar incelendiğinde kitaplarda öne çıkan fiziksel cezalar dayak atma, yakma, öldürme ve mahrum bırakma şeklinde belirmektedir.

Dayak atma kısmında; dayak, çuvala tıkarak asmak, sopa atmak, taş atmak, tokat atmak, terlik atmak, yakasına yapışmak, veziri asmak, kaçırarak, üzerine çişini yapmak ve ümüğünü sıkarak şeklinde kodlar görülmektedir.

Dayak atma kısmında yer alan ve fiziksel ceza eylemleri içinde okurun karşısına en çok çıkan dayak; masallardaki "...bir güzel dayak attı." , "...dayak yemekten kurtulamadı." gibi daha genel ifadelerden alınmıştır. Bu durum "Dev Anası ile Keloğlan" masalında "*Dev anası tavandaki çuval içinde asılı duran Keloğlan'a kestiği sopayı savurarak Allah yarattı demeden vurmuştur*(s. 25).", "Keloğlan ile Köylüler" masalında ise Keloğlan'a kendisiyle dalga geçtiğini düşünen bir grup köylünün "*Ulan keloğlan sen bizimle alay mı ediyorsun? Saçma sapan neler söylüyorsun? (s.14)*" cümleleriyle aktarılmıştır. Söz konusu dayak eyleminin nedenleri, sonuçları ve kimler arasında olduğu sonraki tablolarda verilecek olup bu noktada asıl dikkat çeken dayak eyleminin zaman, mekân, büyük, küçük demeden birçok meselenin çözümünde iletişim unsuru olarak kullanılmasıdır. Cenaze sırasında gerçekleşen ve "Keloğlan Hiç Alıyor" masalında geçen "*Biri çıktı ikisi gelsin' diye söylenirken cemaat hemen tabutu bırakıp bunu evire çevire dövmeye girişmiş. Keloğlan ah demiş of demiş dayağı yemiştir*(s. 71)." ifadesi mekân ve zaman tanımazlığın örneği niteliğindedir.

Dayak atma kısmı gözden geçirildiğinde frekansı en yüksek olan cezalardan bir diğeri sopa atmadır. "Keloğlan ile Padişah" masalında "*Bütün bunları duyan ağası Keloğlan'a kızmış da sopayı kapmış, mezarlıktan kovalamış*(s. 102)." ifadesi ile verilen sopa yeme eylemi, "Keloğlan ile Köylüler" masalında "*Adamın bağırmasıyla çarşı halkı bunların başına toplanmış, bir güzel sopa atmış ve çarşıdan kovalamışlar*( s. 14)." şeklinde işlenmiştir.

Tokat atmak, taş atmak, çuvala tıkararak asmak ve ırmağa atmak dayak kategorisinde görülen benzer frekansa sahip cezalardandır. Söz gelimi "Keloğlan ile Padişah" masalında geçen "*İrice bir taş alır, kocakarıyı çuvalayıp fırlatır*( s. 99)." ile "Keloğlan ile Kırk Haramiler" masalında yer alan "*Kırk haramilerin başı öfkeyle Keloğlan'a bir tokat vurmuş, kırk kuşu da elinden almış*(s. 77)." ifadeleri tokat atmak ve taş atmak ceza şekillerinin görüldüğü yerlerdir. Çuvala tıkma ve dereye fırlatma eylemleri de "Dev Anası ile Keloğlan" masalında geçen "*Aman Keloğlan, seni elden kaçırdım sanmıştım, iyi girdin pençeme demiş, bunu yakaladığı gibi bir çuvala tıkmış, ağzından bağlayıp tavandaki çengele çekip asmış*(s. 34)." ve "Keloğlan ile Kargası" masalında yer alan "*Kendilerine karşı gelen, Keloğlan kılığındaki çobanı yakalayıp sallamış sallamışlar da fırlatıp dereye atmışlar*(s. 151)." ifadeleri ile verilmiştir.

Yine dayak kısmında yer alan ve çocukların oyun olarak algılayacağı fiziksel cezalardan biri üzerine çiş yapma eylemidir. "*Aman Keloğlan, etme Keloğlan, olmaz Keloğlan demesine kalmadan bu haramilerin üstlerine yukarıdan aşağıya salıvermiş*(s. 93)." ifadesi ile masalda yer bulan ceza şeklinin okuyan kitlenin dikkatini çekeceği düşünülmektedir. Benzer şekilde geleneksel ceza yöntemlerinden kabul edilen ve çocuğun oyun olarak algılayacağı ümüğünü sıkmak "...*olmaz artık canını almamış olmaz! diye ümüğünü sıkıyor bunun*(s. 110 )." sözleri ile yer bulurken terlik fırlatmak "Keloğlan'ın Nohudu" masalında "...*Kel kafasına terliğinin tekini fırlatmış*(s. 140)." şeklinde karşımıza çıkmaktadır.

Son olarak dayak kategorisinde yer bulan kaçırma ve yakasına yapışma ceza eylemleri "Keloğlan ile Padişah" masalında "Arkasından gizlice gelip sokulan keloğlan, ayaklarından



kucaklayıp veziri baş aşağı zembille sokmuş, ipine asılarak çekip tavana kaldırmış(s.105) şekli ile “Keloğlan ile Üç Cambaz” masalında ise *“Koşup yakasına yapışmışlar aman zaman vermeden gak gık dedirtmeden çuvala sokmuşlar. Ağzını da bağlayıp sırtlamışlar(s. 66).”* ifadesiyle verilmiştir.

Yakma kısmında; sıcak su dökmek, diri diri gömmek ve krem sürerek vücudunu yakmak kodlamaları vardır. Bu noktada masalarda işlenen fiziksel ceza şekilleri sadece çocukların değil yetişkinlerin dahi okurken etkileneceği ifadeleri de barındırmaktadır. Keloğlan’ın anasının üstüne kaynar suyu dökmesi(s. 10), masal kahramanlarının diri diri gömülmesi(s. 27), haramilerin vücuduna krem sürülerek yakılması(s. 81) bu kanyı destekleyen önemli ceza şekillerindendir.

Fiziksel ceza şekillerinden sonu itibariyle en çok okuyucuyu etkileyecek bölüm olan öldürmek kategorisinin alt kodlarını; öldürmek, dereye atmak, suda boğmak, derisini yüzmek, sopa atmak, dereye atmak, kaynar suda yakmak ve kızgın yağ dökmek oluşturmaktadır. Ölüm olgusunu “Keloğlan ile Defineci” masalında *“Keloğlan hocayı ardından seğirtip arkasından kafasına vurup düşürmüştü. Sirtına basıp kellesini kesmiş de göbeğin üstüne koymuş(s. 124).”* ifadesi ile vermeleri başkasının hayatına son verme durumunu çocuğun gözünde normalleştirecektir.

Yine sonu ölümle biten ve dereye atma şeklinde gerçekleşen “Keloğlan ile Kargası” masalında *“Kendilerine karşı gelen, Keloğlan kılığındaki çobanı yakalayıp sallamış sallamışlar da fırlatıp dereye atmışlar(s. 151).”* ifadesi ile ölüm olgusu işlenmiştir. Bu kadarla kalmayıp “Keloğlan ile Padişah” masalında geçen *“Bu kocakarıyı koca kazandaki kaynar suyun içine atmış(s. 96).”* ile “Dev Anası ile Keloğlan” masalında yer bulan *“Dev anası kestiği sopayı savurarak, Keloğlan’a sövüp sayarak gelmiş de, gerilip gerilip tavana asılı çuvala vurmaya girişmiş ki, Allah yarattı dememiş(s. 34).”* ifadelerinin sonu da yine ölümle biten ceza ve şiddet eylemlerindendir. Aynı şekilde bir aldatma olayının sonucu *“Ocaktaki kızgın yağı adamın açık ağzından içeriye, boğazına bir güzel aktarmış(s. 49).”* şeklinde verilmiş ve çocukların bu satırları okurken düşecekleri dehşet fiziksel ceza şekillerinin tamamında olduğu üzere yine göz ardı edilmiştir.

Son olarak mahrum bırakma kısmında zindana atmak, evden kovmak, susuz bırakmak alt kodları bulunmaktadır. “Dev Anası ile Keloğlan” masalında padişahın Keloğlan’ı, düstursuz sözlerine karşı dayanamayarak, yedi yıl hapse attırması(s. 37), “Keloğlan ile Kırk Haramiler” masalında Keloğlan’ın haramileri hamamda susuz bırakması (s. 81) mahrum bırakma olarak çalışmada yer bulmuştur. Bir başka masal olan “Keloğlan İle Devler” masalında nasihatleri dinlemeyen Keloğlan’ın evden kovulması *“Sonunda bir nasihat, şu kadar temsilli söz, hem de yalvarıp yakarmadan sonra canına yetmiş de sopayı kapmış, bu Keloğlanı evden kovalamış(s. 7)”* şeklinde karşımıza çıkmaktadır.

Tablo 2.  
Sözel Ceza Şekilleri

Sonucu Fiziksel Cezaya Bağlanmak İstenen Sözel Cezalar	Kişilik Zedeleyici Cezalar
Çişini içirmek ve dövmele tehdit etmek(1)	Sinirlenme (18)
Başını vurdurmakla tehdit etmek(1)	Küçümseme(6)
Cellada vermekle tehdit etmek(1)	Dış görünüşle dalga geçme (3)
Etini yemekle tehdit etmek(1)	Hakaret etme (2)
Canını almakla tehdit etmek(1)	Alay etme(2)

Tablo 2’de sözel ceza unsurlarına yer verilmiştir. İncelenen masallardaki ceza unsurları “Sonucu cezaya bağlanmak istenen sözel cezalar” ve “ Kişilik zedeleyici cezalar” olmak üzere iki başlık altında kategorilendirilmiştir.

Bu başlıklardan sonucu fiziksel cezaya bağlanmak istenen cezalardan ilki “*Hele çişini et de göreyim yine sana içiririm hem de döverim ha! (s. 64)*” şeklinde olup Keloğlan ve ağanın kızı arasında geçmektedir. Fiziksel ceza şekillerinde de eyleme dökülmüş haliyle tabloda yer bulan bir ceza olması dikkat çekmektedir. Sözel ceza unsurları taşıyan masalarda dikkat çeken önemli bir hususta zihinsel yetileri kullanıp çözümler üretmek yerine “*Sonunda şu kelli Keloğlan gelsin de talip olsun. Bre kapıcılar,bre cellatlar,alın şu sefili,vurun başımı!(s. 181)*” ifadeleri ile iletişim kanallarını kapatarak çözüm anlayışından uzaklaşmasıdır.

Masalların geneline baktığımızda sadece Keloğlan’ın değil masalda yer alan diğer karakterlerin de yine şiddet eğiliminde olduğu görülmektedir. “Keloğlan ile Devler Ağası” masalındaki “*Ben seni sabah kahvaltısında yemez miyim? Etini közde pişirip komiklerinle birlikte yalayıp yutmalı mıyım? (s.134)*” ifadesi bu noktada örnek verilebilir.

Masalarda karşılaşılan sorunlardan bir diğeri de tehdit unsuru ifadelerinin olmasıdır ve bu durum “*Uyan bakalım Allah’ın kulu, kullar şahı vakit vade erdi, canını almaya geldim(s. 107).*” şeklinde verilmiştir.

Bununla birlikte yapılan hatalar sonucu iletişim faktörünün saf dışı bırakılarak sinirlenilmesi ve hakarete başvurulması masalarda karşılaşılan ortak sorunlardandır. “*Amanın bu oğlan halktan arlanmaz. Allah’tan utanmaz. Boyun eğmez, söz dinlemez. Başını diker de köpek gibi ürür ki hele...(s. 99)*” ifadeleri kocakarının Keloğlan’a sarf ettiği ve yaşına uygun olmayan hakaret ibarelerindedir. “*Ulan Keloğlan, yolsuz yorgansız, eli sakar, meymenetsiz, akılsız, hem de fikirsiz kelli oğlan(s. 98).*” ifadeleri ise ağabeyinin Keloğlan’a sarf ettiği sözlerdir ve bu sözlerinde aile içi iletişimde yer almaması gereken sözel unsurlar barındırdığı görülmektedir.

Tablo 3.  
Cezaların Nedenleri

<b>Olumsuz kişilik özellikleri(12):</b>	<b>İstek(12):</b>	<b>Öldürme(3):</b>	<b>Diğer nedenler(4):</b>
Hile yapmak	Keloğlan'ı öldürmek	Öldürdüğünü itiraf etmek	Yakalanmaktan korkmak
Bencillik etmek	Hazineyi almak	İstemeyerek de olsa anasını öldürmek	Verilen payı kabul etmemek
Tembel olmak	Definenin yerini öğrenmek	Sıcak suyun içine batırmak	Borcunu ödememek
Dalga geçmek	Yorganı almak		Öç almak
Boşboğazlık etmek	Evlenmek		
Açgözlü olmak	Doğru anlaşılma		
Kıskanç olmak	Korkutmak		
Cimri olmak	Marangozu beye dövdürmek		
Zulmetmek	Devler ağasına ait eşyaları almak		
Saygısız olmak	Hanımı beyine küstürmek		
Söz dinlememek			
Karşı gelmek			
Haddini hududunu bilmemek			
Laf atmak			

Tablo 3 incelendiğinde masalarda öne çıkan ceza nedenlerinin kaynakları olumsuz kişilik özellikleri, istek, öldürmek ve diğer nedenler şeklinde belirlemektedir. Bu nedenler ise hazineyi almak, definenin yerini öğrenmek, doğru anlaşılma istekleri; hile yapmak, bencillik etmek, tembel olmak, borç ödememek, dalga geçmek, boşboğazlık etmek; açgözlü, kıskanç, cimri olmak, birbirini öldürmek, yakalanmaktan korkmak gibi biçimlerde öne çıkmaktadır.

Masallarda en çok görülen ceza nedeni hile yapmak, bencillik etmek, tembel olmak, borç ödememek, dalga geçmek, boşboğazlık etmek, açgözlü olmak, kıskanç olmak, cimri olmak, zulmetmek, saygısız olmak, söz dinlememek, karşı gelmek, haddini hududunu bilmemek, laf atmak gibi olumsuz kişilik özellikleri kaynaklı cezalardır. Örneğin Keloğlan ile Köylüler masalında hayvan gübresini *"Azıcık, sıcacık, ama tazecik!(s. 14)"* diyerek hile yoluyla köylülere Keloğlan satmakta fakat köylülerden biri aynı şekilde gübre satmaya çalıştığında diğerleri ona sopa atmaktadır. Keloğlan ile Padişah Kızı masalında Keloğlan düşünde yalnızca kendi hayvanlarını otlatan, diğerlerininkini aç bırakan çobanın bencilliğinin bedelinin yansıması *"...Şimdi de bu dünyada, dilsiz, ağızsız, çaresiz hayvanlara ettiklerinin hesabını ödetiyorlar(s. 186)."* şeklinde ifade edilmiştir. "Keloğlan ile Devler" masalı incelendiğinde bu masalda fakir biri olan Keloğlan'ın tembelliği *"Bu Keloğlan yerinden kıpırdamaz, evden çıkmaz, hiç de çalışmazmış(s. 7)."* ifadeleriyle masaldaki yerini almıştır. Keloğlan ile Padişah masalında Keloğlan, ölen kocakarıyla ilgili alay derecesine varan *"Sizin kocakarının kuyruğu var mıydı?(s. 101)."* şeklindeki soruları ve boşboğazlığı yüzünden ölü yakınlarıncı sopayla kovalanmaktadır. Keloğlan ile Devler Ağası masalında kırk kardeşi yemek isteyen açgözlü dev, bunun bedelini canıyla ödemektedir(s. 127). Keloğlan ile Kötü Hasan masalında içten içe Keloğlan'ı kıskanan ve azığını onunla paylaşmayan Hasan hazineyi almak isterken cüceler tarafından dövülerek öldürülmektedir(s. 111). Keloğlan ile Köy Ağası masalında köylülere zulmeden ağa, kendi lafını dinlemeyen Keloğlan tarafından derisi yüzülerek öldürülmektedir(s. 157).

Masallarda bu nedenlerin dışında dikkat çeken ve öne çıkan bir başka olumsuz kişilik özelliği ise saygısızlık ile ilgili olanlardır. Masallar incelendiğinde Keloğlan karakteri özelinde; saygısız olmak, söz dinlememek, karşı gelmek, haddini hududunu bilmemek gibi özelliklerle karşılaşmaktadır. Bu durumun yansımaları "Keloğlan ile İki Padişah" masalında Keloğlan'ın pervasız, saygısız olup haddini hududunu bilmeden padişahla konuşması(s.37), "Keloğlan ile Padişah" masalında ise Keloğlan'ın kocakarının lafını dinlememesi *"Hele kocakarı, el ayağı çengel karı, git yoluna, işine de, beni rahat bırak(s.99)."* diyerek karşılık vermesi ardından ona taş atması şeklindedir. Masallar incelendiğinde cezaların temelini oluşturan olumsuz kişilik özelliklerinin çoğunlukla yoksul kişilere ait olduğu göze çarpmaktadır.

Masallarda en çok tekrar eden ikinci ceza nedeni ise istekle ilgili olanlardır. Bunlar; Keloğlan'ı öldürmek, hazineyi almak, definenin yerini öğrenmek, yorganı almak, evlenmek, doğru anlaşılacak, korkutmak, marangozu beye dövdürmek, devler ağasına ait eşyaları almak, hanımı beyine küstürmek gibi durumlarla masallardaki yerini almaktadır. Keloğlan ile Devler masalında Keloğlan'dan korkan devler onu öldürmek istemektedir(s. 8). "Keloğlan ile Padişah" adlı masalda kadın kılığına girerek veziri kandıran Keloğlan, saraydaki hazinenin tamamını alıp kaçmakta(s. 105), "Keloğlan ile Devler Ağası" masalında ise Keloğlan, çengelli ipe devin yorganını almaya çalışmaktadır(s. 134). Keloğlan ile Kötü Hasan masalında cücelerin tılsımlı definelerinin yerini öğrenmek isteyen Keloğlan, cücelere yakalanmaktan korkmaktadır(s.107). Keloğlan'ın Nohudu masalında Keloğlan *"...Şu beye küs, yüzüne bakma da,*

*marangozu dövsün, marangoz da korkup tahtaları kessin, nohudumu bulup çıkarıversin(s. 140)."* sözleriyle hanımı beyine küstürmek, "...*Aman beyim, soylu beyim, ulu yollu yaman beyim. Gel şu marangozu döv de, o da korkup nohudumu çıkarıversin beyim...(s. 139)*" şeklindeki sözleriyle de marangozu, beye dövdürmek istemektedir. Masallarda göze çarpan bir başka husus ise kahramanların kendilerine ait olmayan hazine, define, yorgan gibi şeyleri elde etmeye çalışmalarıdır.

Masallarda en çok tekrar eden üçüncü ceza nedeni ise öldürmeyle ilgili olanlardır. Bunlar; öldürdüğünü itiraf etmek, istemeyerek de olsa anasını öldürmek, sıcak suyun içine batırmak gibi şekillerle masallardaki yerini almaktadır. "Keloğlan ile Padişah" masalında "...*Şöyle iyice yaslanıp keselensene diye söylenerek anasını tepesinden bastırıp, kaynar suyun içine sokmuş. Kadıncağız bir zaman gluk gluk, hır hır ederek boğulup ölmüş(s.96).*" cümleleriyle Keloğlan'ın, annesini kaynar suda yıkarken yanlışlıkla öldürdüğü ifade edilmekte ve ardından "...*Bizi bir anadan ettin sonunda?*" ifadeleriyle de ağasına itiraf ettiği anlaşılmaktadır.

Masallardaki son ceza nedeni ise diğer nedenler başlığı altında cücelere yakalanmaktan korkmak, verilen payı kabul etmemek, borcunu ödememek, oç almak şeklinde belirmektedir. "Keloğlan ile Kötü Hasan" masalında "*Sonunda kötü Hasan'ı, sindiği kuytu köşesinde tortop olmuş bir haldeyken yakalamışlar. Üstüne kümelenmiş, döve döve öldürmüşler, hırslarını alamamış da paralamışlar(s. 119).*" ifadeleriyle Hasan'ın, cücelerin definelerini almak isterken korkusundan cücelere yakalandığı belirtilmektedir.

Köse Değirmenci ile Keloğlan masalında "*Yarına Keloğlan gelecek, alacağını istemeye. Kapıya çık. Ağla, sızla, kocam öldü diye ağıt yak, bozla(s. 26).*" şeklindeki cümle borcunu ödememe durumunun birer yansımasıdır. Dev Anası ile Keloğlan masalında oç almak isteyen Keloğlan çuvala kendi yerine devin buzağısını koymakta, dev de sopayla vurma suretiyle buzağayı öldürmektedir(s. 34).

Tablo 4

Cezaların Sonuçları

Ölüm(8)	Şiddet(3)	Uzaklaştırmak(1)
Çuvalla dereye atmak	Tokat atmak	Evden kovmak
Sopayla vurarak öldürmek	Dayak atmak	
Suya fırlatmak	Terlik atmak	
Derede boğulmak		
Derisini yüzmek		
Taş atmak		
Döve döve öldürmek		
Kellesini kesmek		

Tablo 4 incelendiğinde masalarda öne çıkan ceza sonuçları ölüm, şiddet, uzaklaştırmak şeklinde belirmektedir. Bu sonuçlar ise çuvala dereye atmak, sopayla vurarak öldürmek, suya fırlatmak, dereye boğmak, tokat atmak, dayak atmak, evden kovmak gibi biçimlerde öne çıkmaktadır.

Masalarda en çok görülen ceza sonucu çuvala dereye atmak, sopayla vurarak öldürmek, suya fırlatmak, dereye boğmak, derisini yüzme, taş atmak, döve döve öldürmek, kellesini kesmek gibi ölümlü sonuçlanan cezalardır. Masallar incelendiğinde göze çarpan, cezaların çoğunlukla aslında verilmek istenen kişi yerine hile ve yanlış anlaşılma yoluyla farklı kişilere verilmiş olmasıdır. Buna bağlı olarak da farklı kahramanlar ölümlü cezalandırılmaktadır. Örneğin “Keloğlan ile Köylüler” masalı incelendiğinde Keloğlan, padişah kızıyla evlenmesi vaadiyle kendi yerine çobanı çuvala girmeye ikna etmekte, çobanı Keloğlan sanan köylüler çuvalı dereye atmaktadır(s.18). Keloğlan ile Köylüler masasında köylülerin çobanı dereye atması “...Köylüler bu laflara, hem de manasız sözlere büsbütün kızmışlar, zavallı çobanı hoplatıp suya fırlatmışlar(s. 19).”, Keloğlan ile Kargası masasında köylülerin çobanı dereye atması “Kendilerine karşı gelen, Keloğlan kılığındaki çobanı yakalayıp sallamışlar sallamışlar da, fırlatıp dereye atmışlar(s.151).” şeklinde öne çıkmaktadır.

“Keloğlan ile Köy Ağası” masasında Keloğlan’ın ağanın derisini yüzmesi “... Camgöz Ağa toparlanamadan bir çarıklık deriyi yüzüp çıkarmış ve de yürümüş gitmiş(s.165).”, “Keloğlan ile Padişah” masasında ise Keloğlan’ın kocakarının lafını dinlememekte “*Hele kocakarı, el ayağı çengel karı, git yoluna, işine de, beni rahat bırak(s.99).*” diyerek ardından ona taş atmaktadır. “Keloğlan ile Köy Ağası” masasında cücelerin tılsımlı definelerinin yerini öğrenmek isteyen Hasan, cücelere yakalanmakta ve dövülerek öldürülmekte(s. 107), “Keloğlan Defineci” masasında ise ağaya, Keloğlan’ a birer gödek altın, hocaya yarım gödek altın verilmesini kabul etmeyen hoca bu hareketinin bedelini kellesinin kesilmesiyle ödemektedir(s. 124).

“Devler Ağası ile Keloğlan” masalı incelendiğinde bu masalda dev, çuvaldaki buzağıyı Keloğlan sanmakta ve onu sopayla vurarak öldürmektedir(s. 34). “Keloğlan ile Kargası” adlı masalda ise Keloğlan hile ve yalan yoluyla çobanla elbiselerini değiştirmesi ardından köylülerin Keloğlan’ın kıyafetlerini giyen çobanı dereye atması(s. 151) sopayla öldürme cezasının delili niteliğindedir.

Masalarda en çok tekrar eden ikinci ceza sonucu ise şiddetle ilgili olanlardır. Bunlar; tokat, dayak ve terlik atmak gibi durumlarla masallardaki yerini almaktadır. Masalarda göze çarpan bir başka husus ise şiddete uğrayan kahramanların uygulayanlardan yaşça küçük olmasıdır. “Keloğlan ile Padişah” adlı masalda kocakarıyı öldüren Keloğlan’a mezar başındaki yetişkinler dayak atmakta(s.100), “Keloğlan ile Köy Ağası” masasında Camgöz Ağa, emirlerini yerine getirmeyen Keloğlan’a tokat atmakta(s. 162), “Keloğlan’ın Nohudu” masasında ise Keloğlan, nohudunu bulmak için hanımdan beyine küsmesini istemekte bunun sonucunda da hanım, Keloğlan’ın kafasına terliğini fırlatmaktadır(s. 140).

Masallarda en çok tekrar eden üçüncü ceza sonucu ise uzaklaştırmaktır. Uzaklaştırmak ise evden kovmak suretiyle masaldaki yerini almaktadır. “Keloğlan ile Devler” masalında nenesi, tembellik yapan Keloğlan’ı elinde sopasıyla evden kovmaktadır(s. 7).

Tablo 5  
Kişiler Arası Ceza Dağılımı

Keloğlan- Cüceler	Keloğlan- Vezir	Keloğlan- Komşu Kadın	Keloğlan- Tellal	Keloğlan- Köse	Köylü- Çarşıdaki adamlar	Hasan- Cüceler	Keloğlan- Yoldan Geçenler	Keloğlan- Kadınlar	Keloğlan- Nine
1	1	1	1	1	1	2	2	1	1
Keloğlan- Padişah	Keloğlan- Ağa Kızı	Allah- Çoban	Keloğlan Köylüler	Keloğlan- Ağa	Keloğlan- Haramile	Keloğlan- Keçiler	Keloğlan- Anası	Adamlar- Keloğlan	Keloğlan- Cemaat
11	2	1	6	3	5	1	3	3	1
Keloğlan- Balıkçılar	Keloğlan- Cambaz- lar	Cambaz- Hanımı	Keloğlan- Hasan	Keloğlan- Devler Ağası	Keloğlan- Ev sahibi Nene	Keloğlan- Ağabey	Keloğlan- Kocakarı	Keloğlan- Hanımı	Keloğlan- Maran- goz
1	8	1	2	6	1	4	2	3	1
Keloğlan- Bey	Keloğlan- Hoca								
1	1								

Kişiler Arası Ceza Dağılımı tablosu incelendiğinde Keloğlan masallarında en çok görülen ceza ve şiddet eylemleri Keloğlan ve dönemin padişahı arasındadır. Bu durum masallarda kahraman ve hükümdar arasındaki ilişki; başkaldırı, kandırma veya padişahın emrine itaat etmeme şeklinde belirmiştir. Bu davranışların sonucunda ise zindana atma yahut ödül verme, padişah kızı ile evlenme şeklinde eylemlerin gerçekleştiği görülmüştür. Nitekim “Keloğlan ile Padişah Kızı” masalında padişah kendisine karşı tüm hileleri yapan kimseyi affedeceğini ve kızı ile evlendireceğini duyurur, bu haber üzerine Keloğlan saraya gelerek padişahın karşısına çıkar. Padişah tarafından affedilir ve kızı ile evlendirilir(s. 108). “Keloğlan ve Padişah” masalında ise Keloğlan gördüğü düşlerden padişaha bahsederek onun kızı ile evlenmek ister. Padişah, Keloğlan’ın sözlerine ilk anda inanmaz fakat tahtının altındaki altın sandığını görünce inanır ve kızı ile Keloğlanı evlendirir, aynı zamanda Keloğlan’ı veziri tayin eder(s. 186). “Keloğlan ile İki Padişah” masalında ise padişah, Keloğlan’ın söylediği sözler üzerine bu kadar korkusuz, pervasız hem de saygısız olup haddini hududunu bilmeyişine dayanamayarak Keloğlan’ı yedi yıl süresince zindana attırır(s. 37).

“Padişah ve Keloğlan” arasındaki kimi masalarda padişah, Keloğlan’ın eylemleri karşısında ona teslim olmakta; bir başka masalda ise padişah, Keloğlan’a kendi hükümdarlığını, sözünün üstüne söz olmayacağını gösterircesine cezalar vermektedir. “Keloğlan ve Üç Cambaz ”da bulunan cambazlar ve Keloğlan arasındaki ceza ve şiddet eylemleri, frekansı en yüksek ikinci masaldan biridir. Cambazlara ceza vererek ders vermek isteyen Keloğlan ilerleyen süreçte şiddet eylemlerini gerçekleştirmiş; öyle ki cambazlardan birinin hanımını öldürmesine sebep olmuştur. Masalda yer alan “*Karısının daha sofraya hazırlamadığını gören cambaz, fena hâlde kızmış kabarmış laf söz ettirmeyip bıçağını çektiği gibi karısının karnına saplamış*(s. 65).” ifadesi bunun delili niteliğindedir.

Ceza ve şiddet eylemlerinin çoğunlukla bulunduğu bir diğer masal ise Devler Ağası ve Keloğlan masalıdır. “*Ben seni sabah kahvaltısında yemez miyim? Etini közde pişirip kemiklerinle birlikte yalayıp yutmaz mıyım? ( s. 134).*” ile “*Yorgan da, ipin ucundaki Keloğlan da teker meker, çingir mungır aşağıya yuvarlanıp inmişler. Hemen keloğlanı bir çuvalın içine tıkmış da ağzını bağlamış, götürüp ipine asılarak tavanına çengele asmış*(s. 134)” sözleri “Devler Ağası ve Keloğlan” arasında tehdit, korkutma eylemlerinin gerçekleştiğini göstermektedir.

Masalarda görülen kişilerden biri de Haramiler ve Keloğlan’dır. “*...Kırk haramilerin başı öfkeyle Keloğlan’a bir tokat vurmuş, kırk kuşu da elinden almış*.(s.77).” , “*...Kremi avuç avuç bunların sırtına başlarına gözlerine sürdükçe bunlar “Aman Allah yandık Allah diye bağırmişlar*.(s. 81).” yaşanan bu olaylar ile Keloğlan haramilerden öç alma isteği ile şiddet ve ceza eyleminde bulunmuştur.

Keloğlan ile ağabey arasında geçen şiddet olaylarına örnek olarak “Keloğlan ve Padişah” masalında yer alan “*Ulan keloğlan yolsuz yordamsız, eli sakar meymenetsiz, akılsız hem de fikirsiz kelli Keloğlan yine neler ettin? (s. 100).*” sözleri örnek gösterilebilir. Aynı zamanda bu ifadeler küçümseme ve alaya alma gibi sözel ve psikolojik şiddet unsurları da barındırmaktadır.

Keloğlan masallarında karşımıza çıkan bir diğer karakter Keloğlan’ın anasıdır. Ana sözü ile verdiği nasihatler ve Keloğlana kızdığı anlar ile tanıdığımız anası, Keloğlan ile Padişah masalında Keloğlan tarafından kaynar suda öldürülerek okura sunulmuştur. Masalda Keloğlan anasını temizlemek maksadıyla onu kaynar su içine bırakır. Anası bağırıp çağırırsa da Keloğlan bu durumun anasının hoşuna gittiğini düşünerek kazanın ateşini artırdıkça artırmıştır ve sonunda anasının ölümüne sebep olmuştur(s. 96).

Kişiler arası ceza unsurlarından sıklık oranı daha az olan Keloğlan ile ağanın kızı, yoldan geçenler, kocakarı, Hasan ve cüceler arasında geçmektedir. “Keloğlan ile Padişah” masalında “*Hele kocakarı, el ayağı çengel karı, git yoluna, işine de beni rahat bırak*(s. 99).” sözleri ile küçümsemesi beraberinde Keloğlan’ın Kocakarıya taş atarak öldürmesi eylemini ortaya çıkarmıştır. “Keloğlan ile Köy Ağası” masalında ise ağanın kızının çişinin gelmesi üzerine Keloğlan onu tehdit ederek “*Hele çişini et de göreyim, yine sana içiririm, hem de döverim hal*(s.164).” sözlerini sarf etmiştir.



Masallarda aynı karakterler tarafından uygulanan ceza ve şiddet eylemlerinin yanı sıra farklı tek bir karakter ile ilişkili olan ceza ve şiddet eylemleri de bulunmaktadır. Bu masallar; Keloğlan ile cüceler, tellal, komşu kadın, köse, vezir, hamamdaki kadınlar, nine, keçiler, balıkçılar, cemaat, ev sahibi nene, marangoz, bey, hoca ve Allah ile çoban, cambaz ile karısı arasında gerçekleşen olaylar sonucunda ortaya çıkan şiddet ve ceza eylemlerini barındırmaktadır. “Köse Değirmenci ile Keloğlan” masalında Köse’nin Keloğlan’dan kaçmak umudu ile kendini diri diri mezara gömdüğünden bahsedilmiştir(s. 27). Burada olduğu gibi kimi karakterler Keloğlan’a olan borçlarını ödememek için ölü gibi davranarak Keloğlan’ı kandırmaya çalışmaktadır. Masallarda bulunduğumuz ortamlara uygun konuşmanın ve kendimizi doğru bir şekilde ifade etmenin önemini anlatan iletiler ile karşılaşabiliriz. Bunlardan biri de “Keloğlan Hiç Alıyor” masalında Keloğlan geçtiği yerlerde ve karşılaştığı insanlarla konuşma esnasında içinde bulunduğu duruma uygun konuşamaz. Balıkçılar ile karşılaşmasında bereketli olsun “*Biri çıktı ikisi daha gelsin*” diyeceğine hiç dermiş. Bu sözler üzerine balıkçılar “*Hiç hiç diye söylenen Keloğlan’ı evire çevire bir güzel dövmüşler*(s. 70).”

Masallarda verilen cezalardan biri de yaratıcının verdiği cezalardır. Nitekim “Keloğlan İle Padişah” masalında dünya hayatında çobanlık yapan bir adama denk gelen Keloğlan, bir ineğin dilinden bu çobanın hikâyesini dinler. Çobanın yaptığı hile ve bencillik sonucunda yaratıcı tarafından öldürülmesi ve çobanın bedeninin, gözlerinin nurunu bir ineğin yemesi bu cezaya örnek teşkil etmektedir(s. 186). Masalda geçen bu tarz ifadelerde dünya ve öte dünya kavramlarının kullanılması, ölüm sonrası yaşamın varlığı ve hesap verme durumu düşündürür. “Keloğlan İle Köylüler” masalında ise Keloğlan, köylüler ve çarşı esnafının kavga etmesine sebep olmuştur. Keloğlan’ın bağırarak söylediği sözler üzerine köylüler hayvan gübresini pazara satmaya götürür. Mendiller arasına koydukları gübreyi sattıkları anda çarşı esnafı gübre sattıklarını görür ve köylülere bir güzel sopa atarlar(s. 14). Bu ve benzeri kişiler arasında verilen ceza ve uygulanan şiddet eylemleri masallarda okura sunulmaktadır.

#### 4.Sonuç ve Tartışma

Keloğlan masallarında yer alan ceza yöntemlerinin incelendiği çalışmada sıkça tekrarlandığı için fiziksel ve sözel ceza yöntemleri üzerinde durulmuştur. Cezaların masallardaki yerinin daha iyi anlaşılması açısından ayrı başlıklar altında cezaların nedenleri, sonuçları ve kişiler arası dağılımına da yer verilmiştir.

Çalışma kapsamında dikkat çeken ilk husus, fiziksel ceza şekillerinden dayak atmanın iletişim unsuruna başvurulmaksızın çözüm yolu olarak görülmesidir. Bu bağlamda masallardaki karakterler sıkça fiziksel cezalara uğramaktadır. Fiziksel cezalar geleneksel ceza figürlerinden olan terlik atmanın ötesinde kaynar suda yakma, kellesini alarak öldürme gibi dehşet sahneleri de içermektedir. Çocukta vicdan ve ahlak gelişmesi konusunda yapılan çeşitli araştırmalar çocuklara sık sık uygulanan güç gösterisinin (örneğin çocuğu dövmek, bodruma kapamak, cezaya bırakmak gibi fiziksel cezanın) çocukta zayıf vicdan gelişimi (yani yetersiz iç denetim) meydana getirdiğini göstermiştir (Kağıtçıbaşı,1989). Bulgular kısmında da bahsedilen bu tarz

cezalar çocukları psikolojik olarak etkileyecek belki de çocukların gözünde bu süreçleri normalleştirecektir.

Sözel cezalarda da fiziksel cezalarda olduğu gibi öfke kontrolünün olmadığı ve kahramanların birbirlerini dinlemedikleri, sağlıklı iletişim kuramadıkları için çatışmalarla karşı karşıya kaldıkları görülmektedir. Aslan'a (2008) göre Keloğlan masalları çocukların bilişsel ve dilsel gelişimlerine göre uyarlanmamışsa onlar üzerinde olumsuz etkilere sebep olabilir. İletişim hakaret ve kişilik zedeleyici boyutlara vardığı için hitap ettiği yaş grubunun dilsel gelişimini olumsuz etkileyebilir. Masalda geçen çişini içirmekle tehdit etme eylemi o yaş grubu için oyun olarak algılanabilir. Küçük çocuklar istenmeyen ve belki de tehlikeli olabilen bir davranışın sonuçlarını çoğu zaman anlayamazlar ve hayatı deneme yanılma yoluyla öğrenirler (Gander ve Gardner 2015; Ercan 1975). Bahsi geçen ceza uygulamaları bu açıdan bakıldığında gerçekte olumsuz sonuçlar doğurabilir.

Ceza nedenleriyle ilgili olarak göze çarpan ilk husus olumsuz kişilik özelliklerinin genellikle yoksul ve yaşça küçük kahramanlara ait olmasıdır. Bu da masalların genelinde yoksullar kötüdür şeklinde bir algının oluşmasına sebep olabilir. Keloğlan'ın kişiliği özelinde olumsuz birçok kişilik özelliğine rastlandığı ve yanlış yapılsa dahi bu tutumlardan dönülmediği görülmektedir. Masallarda Keloğlan'ın doğru seçimden ziyade çıkarları doğrultusunda hareket ettiği görülmektedir. Dökmen (2008) de Keloğlan'ın insanlarla bağımlı ilişkiler kurmayan, salt kendi çıkarlarını düşünen bir kahraman olduğunu belirtir. Çocukların kitaplardaki karakterleri rol model aldığı düşünülduğünde bahsi geçen özellikler olumsuz bir etkiye sahip olabilir. İstediklerini elde etmeye çalışan kahramanlar, bunu çalışıp çabalamak gibi meşru çözüm yolları yerine hırsızlık, arabozuculuk, adam öldürme gibi meşru olmayan yollarla elde etmeye çalışmaktadır. Sever (2002), amacına şiddet uygulayarak ulaşan kahramanların bir özdeşim ögesi olarak belirlediği kitapların çocuklarda ruhsal sorunlara neden olabilecek iletilerle yapılandırıldığını belirtmektedir. Bu bilgiler ışığında bulgularda yer alan öldürme başlığına bakıldığında baş kesmek, kaynar suya batırmak, derisini yüzmek gibi vahşete varan ölümlerin tüm ayrıntılarıyla anlatılmasının çocukların ruh dünyasını örseleyebileceği söylenebilir.

Ölümlerle sonuçlanan cezalara bakıldığında göze çarpan, cezaların çoğunlukla verilmek istenen kişi yerine hile ve yanlış anlaşılma yoluyla farklı kişilere verilmiş olmasıdır. Hatalı davranışı sergileyen kişi hile ve aldatmayı çıkış yolu olarak seçmekte ve suçsuz kişi canından olmaktadır. Bu yüzden masallarda yapılan hatalar kişilerin yanına kalmakta, kahramanlar pişmanlık duymamakta ve kahramanların bu davranışlara devam ettiği görülmektedir. Bolat'a (2017) göre karakterler bütün zayıf yönlerine rağmen sonunda kahramanlık yönleri ağır basarak doğru seçimi yapmaktadır.

Şiddetle ilgili sonuçlarda ise şiddete uğrayan kahramanların uygulayanlardan yaşça küçük olduğu görülmektedir. Fiziksel ceza başta olmak üzere cezalarda fiziksel temas ön plandadır. Cezaların kişiler arası dağılımına bakıldığında Keloğlan masallarında en çok rastlanan ceza ve

şiddet eylemlerinin Keloğlan ve dönemin padişahı arasında geçtiği görülmektedir. Bu durum masallarda kahraman ve hükümdar arasındaki ilişkinin; başkaldırı, kandırma veya padişahın emrine itaat etme şeklinde belirmesine sebep olmuştur. Keloğlan masallarda çoğunlukla padişah, ağa ve akranlarının ceza ve şiddetine maruz kalmaktadır. Yılmaz'ın çocuk kitaplarına yansıyan şiddeti incelediği çalışmasında çocuk kitaplarında şiddete maruz kalan karakterlerin genellikle çocuk ve kadın olduğu, şiddete meyleden karakterlerin ise büyük oranda erkek olduğu, çocuk karakterlerin akranları da dâhil olmak üzere etrafındaki birçok kişiden şiddet gördüğü, otoriteyi temsil eden figürlerin eserlerde şiddet odağı olarak resmedilmesi şeklindeki sonuçları ile çalışmanın bulguları birbiriyle örtüşmektedir.

Eğitim sisteminin amacı sorgulayan, alternatif çözümler üreten, kendine yetebilen, iletişimi güçlü, çatışma çözümünde konuşmayı tercih eden, zihinsel yetisine güvenen, sağduyulu, yerel ve evrensel değerleri özümsemiş bireyler yetiştirmektir. Bu doğrultuda okunan kitaplar da eğitim sisteminin yaratmak istediği bireyi destekler nitelikte olmalıdır. Çocuğun okuduğu kitaplardaki karakterlerle özdeşim kurduğu unutulmamalı; gizil öğrenmenin bir parçası olan kitap seçiminde daha dikkatli olunmalıdır.

Türk edebiyatının önemli bir figürü olan Keloğlan söz konusu her masalda mizahı, hazır cevaplılığı ve pratik zekâsıyla okur karşısına çıkan saf Anadolu delikanlısı değildir. Bu nedenle sadece masal isminden ve karaktere yüklenen genel anlayıştan hareketle kitapla ilgili genelgeçer yorum yapmak ve tavsiyede bulunmak doğru değildir. Bunu engellemek için masallar bir ebeveyn yahut öğretmen eşliğinde okunmalı ve okuma sonrasında çocuklara Keloğlan'ın yanlış davranışları sorulmalı, doğrunun nasıl olması gerektiği özenle vurgulanmalıdır. Toplumda kabul edilmiş bir karakter olsa dahi Keloğlan adının geçtiği tüm masalların uygun içerikli olmadığı unutulmamalıdır. Önerilecek her kitap ayrıntılı incelenmeli, gerekli durumlarda bu alanda uzman kişilerden yardım alınmalıdır. Derlenen masallar, güncellenerek çocuklar için yeniden yazılmalı, masallardaki şiddet öğeleri ayıklanmalı, ödül ceza ilkeleri çağın şartlarına uygun hâle getirilmelidir.

## Kaynakça

- Aka, A. (2018). *Şiddet ve türlerine sosyolojik bakış*. II. International Applied Social Sciences Congress. Antalya.
- Akkaya, N. (2014). Keloğlan masallarında yer alan değerlerin incelenmesi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, (2)1, 312-324.
- Alangu, T.(1968) Keloğlan Masalları/ Mitostan Kurtuluş – Gerçeğe Yöneliş. *Türk Dili* (Türk Halk Edebiyatı Özel Sayısı), (207), Aralık, 458-469.
- Arıcı, A. F. (2004). Tür özellikleri ve tarihlerine göre Türk ve dünya masalları. *A. Ü. Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 26, 159-168.
- Aslan, E. (2008). *Türk halk edebiyatı*. Ankara: Maya Akademi Yayınları.
- Bolat, N. (2017). Keloğlan kimliğinde Türk masallar anlatısı: Propp yönteminde Türk masalları. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6(3), 202-226.
- Boratov, P.N. (1982). *100 soruda Türk halk edebiyatı*. İstanbul: Gerçek Yayınevi.
- Cengiz, G. (2012). Ömer Seyfettin öykülerinin çocuğa görelilik ilkesine göre incelenmesi ve bu öykülerdeki ötekileştirme ve şiddet öğelerine bakış. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi (3.Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu Bildiriler ve Atölye Çalışmaları 05-07 Ekim 2011)*, Yayınma hzl. Sedat Sever, Ankara, s.315.
- Dursun, A. (2008). *Keloğlan masalları tespiti ve tasnifi*. Yayınlanmış yüksek lisans tezi. Muğla Üniversitesi, Muğla.
- Ercan, A. R. (1975). *Çocuklarımızı başarıya ulaştırmanın yolları*. Ankara: Alkım Yayıncılık.
- Erdal, K.(2016). Keloğlan masallarında çocukların eğitimine yönelik iletiler. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, (5)4, 1805-1822.
- Gander, M.J. & Gardiner, H.W. (2015). *Çocuk ve ergen gelişimi*. Çev: Ali Dönmez, Nilgün Çelen, Bekir Onur. Ankara: İmge Kitapevi.
- Türk Dili (1968). *Halk Edebiyatı Özel Sayısı*. Ankara: Ankara Üniversitesi.
- Helimoğlu, M. (2002). *Masallar ve eğitimsel işlevleri*. Ankara: Kültür Bakanlığı.
- Hoşgörür, V. ve Orhan A. (2017). Okulda zorbalık ve şiddetin nedenleri ve önlenmesinin yönetimi( Merkez İlçe Örneği). *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12 (24), 859-880.
- İkiz Ebru, F. ve Sağlam, A. (2017). Ortaokul öğrencilerinin şiddet eğilimleri ile okula bağlılık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 16(3), 1235-1246. <http://dx.doi.org/10.17051/ilkonline.2017.330253>
- Kağıtçıbaşı, Ç. (1989). "Aile – içi etkileşim ve çocuk gelişimi" *Türkiye’de çocuğun durumu*. Ankara: TC Başbakanlık Devlet Planlama Teşkilatı Sosyal Planlama Bakanlığı ve Unicef Yayını, s.195-209.
- Karataş, E. (2014). Çocuk edebiyatında karakter kavramı. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 33, s. 60-79.
- Kazdin, A. E. (2001). *Behavior Modification in Applied Settings*. Belmont. CA: Wadsworth. 6th ed.

- Kılıç, B. S. ve Yılmaz, O. (2018). Fakir Baykurt'un masallarında değer eğitimi ve masalların Türkçe eğitimine katkısı. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 7(2), 1104-1125.
- Kılınc H. ve Tuncer D. (2016). Türkiye'de fiziksel şiddet eğiliminin sebepleri ve analizi. [http://myweb.sabanciuniv.edu/bac/files/2013/10/T%C3%BCrkiyede-Fiziksel-%C5%9Eiddet-E%C4%9Filiminin-Sebepleri-ve-Analizi\\_final.pdf](http://myweb.sabanciuniv.edu/bac/files/2013/10/T%C3%BCrkiyede-Fiziksel-%C5%9Eiddet-E%C4%9Filiminin-Sebepleri-ve-Analizi_final.pdf)
- Kızıldağ, H. (2016). Anakronik bir kahraman: "Keloğlan aramızda". *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 53, s. 447-458.
- Landrum, T. J., & Kauffman, J. M. (2006). Behavioural approaches to classroom management. In C.M. Everton & C.S. Weinstein (Eds.), *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Miltenberger, R. G. (2001). *Behavior modification: Principles and procedures* (2nd ed.). Belmont, CA, US: Wadsworth/Thomson Learning.
- Nuhoğlu, M. M. (2014a). Keloğlan masallarında propp analizinin dışında kalan örnekler. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5, 478-486.
- Nuhoğlu, M. M. (2014b). Keloğlan masalları ve kültürel etkileşim. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6, 95-106.
- Nuhoğlu, M. M. (2015). Keloğlan ve tasavvuf. *Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi*, 3(6), 99-105.
- Özcan, T. (2013). Modern bir öncü: Keloğlan. *Bilig*, 65, 247-258.
- Özyürek, A. ve Kaya, B. (2018). Keloğlan masalları çizgi filminin değerler açısından incelenmesi. *Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4, 1-11.
- Parke, R. D. (1977). "Punishmentvin Children, Effects, Side Effects, and Alternate Strategies ", *Psychological Process in Early Education*, ed. H. L.Hom, Jr, ile P.A. Robinson, New York, Academic Press.
- Polat, O. (2016). Şiddet. *Marmara Üniversitesi Hukuk Fakültesi Hukuk Araştırmaları Dergisi*, 22(1), 15-34.
- Subaşı, N. & Akın, A.(2012). Kadına yönelik şiddet: Nedenleri ve sonuçları. <http://www.huksam.hacettepe.edu.tr>.
- Şimşek, E. (2007). Masalların sembolik dili bağlamında keloğlan tipi üzerine bir değerlendirme. *İTAKİ*, 1(2), 61-73.
- Şimşek, E. (2017). Masallarının milli tipi: Keloğlan. *Akra Kültür Sanat ve Edebiyat Dergisi*, 1, 41-57.
- Türkan, F. (2006). *Keloğlan masallarının bilişsel gelişim açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Yalçın, A. ve Aytaş, G. (2005). *Çocuk edebiyatı*. Ankara: Akçağ Yayıncılık.
- Yaldız, H. (2006). *Masalların çocuk eğitimi açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Yılmaz, O. (2016). Kurgusal nitelikli çocuk kitapları ve karakter eğitimi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 4(3), 311-325.

## Extended Summary

### 1. Introduction

Tales with functions such as educating children while entertaining, and preparing them for life provide the transfer of cultural elements of societies from one generation to another. However, this transfer is not always favorable, and sometimes includes punitive acts in different forms. Punitive acts which described in detail are affected negatively to the mental health and personal development of children. Keloglan tales, which are the subject of the research, are striking because of containing many elements of punishment. Therefore, the study is aimed to examine punishment actions in Keloglan tales with multidimensional manner. The fact that there is no study on the penal elements in the literature is another reason for executing this study. By looking at the literature, it has been seen that tales are examined from different perspectives, and there are no studies in the literature about the punishment forms in Keloglan tales. Regarding that, in this study, the reflection of the forms of punishment in the Keloglan tales on the physical and verbal punishment methods were emphasized, and in order to understand deeper the place of punishments there were given different headings, including the reasons, results and interpersonal distribution of the punishments and to question "How the punishment methods illustrated in Keloglan tales?" the response has been sought.

### 2. Method

The data of the research were obtained from the qualitative research methods by document analysis design. Document analysis includes the analysis of written and visual materials containing information about the facts and events that are intended to be investigated (Yıldırım & Şimşek, 2011). Since the punishment methods in Keloglan tales were examined in depth, document analysis design was used in the study. In this context, Keloglan tales were scanned in the Turkish Tales of Naki Tezel and books of Eflatun Cem Güney's "Az Gittim Uz Gittim". Among these tales, the fairy tales which contain the most punishment elements were determined and owing to this direction, fairy tales with names of similarity were eliminated and the book named Tahir Alangu's Keloglan Tales was selected for investigation.

### 3. Findings, Discussion and Results

When the punishments in fairy tales were examined, it was seen that the physical punishments featured in the books appeared as beating, burning, killing and depriving. In the beating section, codes like, beating, sacking to hang, stick to throw, throw stones, slaps, slippers to throw, cling to the collar, to hang the vizier, to miss, to pee on and to squeeze are appeared. The reflections of verbal punishment on the tales were categorized under two headings: "Punishment that starts with verbal penalty which lead to death eventually" and "Punishments that poisonous for mankind". The third title including sources of causes of punishment are negative personality traits, desire, kill and other reasons. These reasons are to get the treasure,

to learn the location of the treasure, to have a desire to put up with; cheating, selfishness, being lazy, paying no debt, making fun of, flirting, greedy, jealous, stingy, killing each other, fearing to be caught are seen in that forms. In the section of punishment results subheadings are given like death, violence, and cast out. These results come out in the form of throwing into the creek, hitting with stick, throwing into the water, drowning in the stream, slapping, beating, throwing out of the house. The most common punishment in fairy tales is sacking, slamming with a stick, killing him in the water, drowning in the creek, swimming his skin, throwing stones, killing him, and cutting off his head. The noteworthy point in the Interpersonal Punishment Distribution is that the punishment in the Keloglan Tales took place mostly between Keloglan and the Sultan. The relationship between the hero and the ruler in fairy tales; rebellion, deceit, obedience to the order of the Sultan is appeared. As a result of these behaviors, acts such as throwing in dungeons or giving prizes, and marrying the sultan to the daughter of the Sultan were observed.

In the study examining the punishment methods in Keloglan tales, physical-verbal punishment methods were emphasized because of repeating frequently. In order to better understand the place of fines in fairy tales, the causes, consequences and interpersonal distribution of penalties are given under separate headings. The first point that attracts attention within the scope of the study is that the beating of physical punishment forms has seen as a solution without contacting the communication element. In verbal penalties, it is seen that there is no anger control as in physical penalties, heroes do not listen to each other and they experience conflict because they cannot establish healthy communication. The act of threatening to drink the piss in the fairy tale can be perceived as a game for that age group. Young children often cannot understand the consequences of an undesirable and possibly dangerous behavior, they learn life through trial and by making mistakes (Gander and Gardiner 2015; Ercan 1975). In this respect, the mentioned punishment illustrations may have negative consequences in real life.

The first thing that stands out about the reasons for the punishment is that the negative personality traits are generally belonging to the poor and old heroes. This may lead to the formation of a perception that poor people are bad in fairy tales. It is observed that negative personality traits are encountered in Keloglan's personality, and even if he was wrong, he wasn't return from his attitudes. It is seen in the tales that Keloglan behaves with the favor of his own treats rather than the right choice. Dökmen (2008) also states that Keloğlan is a hero who cannot establish relationships with people, who think only of his own interests. Considering that children have taken role models from the books, these given features may have a negative effect for them. The heroes who try to get what they want are trying to get it through unlawful ways such as theft, mediation, manslaughter instead of legitimate solutions such as trying with willingness. Considering, from the results of the fatalities to death punishment, the most striking fact is that the penalties were given to different people by cheating, misunderstanding, instead of the person who was wanted. The person who exhibits the wrong behavior chooses the trick as the way of cheating, and the innocent person is

hurting. Therefore, the mistakes made in the fairy tales stay with the people, the heroes do not regret and the continue to do their habitual actions . In the results of violence, it is seen that the heroes who are subjected to violence are smaller than the ones who apply the violence. Keloglan is often exposed to the punishment and violence of the sultan, network and peers in fairy tales. Yılmaz (2019) in his study examining the violence reflected on children's books in which children are exposed to violence in the children's books are often children and women, while the tendency to violent characters in men, including the children of many characters around the violence, including the characters representing the authority, the results of the study are depicted as the focus of violence in the works and the findings of the study coincide.

It is not correct to make general comments and recommendations about the book, based on the understanding just the name of the fairy tale and the character. The fairy tales compiled from a different point of view must be updated and rewritten for children, the violent elements of fairy tales should be removed, and the award criminal principles should be adapted to the conditions of the age (Şimşek, 2016).

Güneş Şahin, E., Yazar, S., Turatuva, A. ve Kort, N. (2020). Keloğlan masallarında ceza yöntemleri. *Çocuk, Edebiyat ve Dil Eğitimi Dergisi*, 3 (1), 1-25.





---

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

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

Received date: 24.01.2020

Accept date: 01.05.2020

---

### Creating Similar Hearts from *Slant-Eyed* Tales: A Few *Slant-Eyed* Words on Asian American Children’s Literature \*


Eren ALKAN\*\*

**Abstract.** The books written for children have always been a controversial issue in literary studies. They are criticized by both critics and parents as well as teachers and curriculum designers in terms of their content and/or illustrations. A children’s book is chosen by a parent or a teacher according to her/his ideological points of view and socio-cultural background. If a book is written by an author from a minority group or it includes characters having different ethnic backgrounds, these points of view keep these parents and teachers at arm’s length. Also, children’s books are used to shape younger generations in favor of national politics and enculturation processes. That’s why there are too many stereotypes in these books: white male heroes, “ugly” monsters, poor, naïve and illiterate “others”. Specifically, in Asian American children’s literature, authors usually marginalize Asian American characters and describe them as “dead ringers”. However, after the Civil Rights Movement in the 1960s, more authors have started to describe Asian Americans from a universal perspective. By rejecting common stereotypes, they try to give some messages universal values such as friendship, cooperation, love of nature and living together as it is discussed in this article within the framework of descriptive analysis.

**Keywords:** Asian-American, children’s literature, minorities.

---

\* This paper was presented in Turkish at the 8th International Conference on Narrative and Language Studies in Karadeniz Technical University, Trabzon, Turkey, May 2-3, 2019.

\*\*  Ege University, School of Foreign Languages, Department of Foreign Languages, Izmir, Turkey, [eren.alkan@ege.edu.tr](mailto:eren.alkan@ege.edu.tr)

## Çekik Gözli Masallardan Benzer Kalpler Yaratmak: Asyalı Amerikalı Çocuk Edebiyatı Üzerine Birkaç Çekik Gözli Söz\*

Eren ALKAN\*\*

Öz. Çocuklar için yazılan kitaplar her zaman edebi çalışmaların en tartışmalı alanlarından birisi olmuştur. Hem eleştirmen ve aileler tarafından hem de öğretmenler ve program hazırlayanlar tarafından içerikleri ve/veya resimleri bağlamında tenkit edilirler. Bir çocuk kitabı aile üyesi ya da öğretmenin ideolojik bakış açısı ve sosyo-kültürel özelliklerine göre seçilir. Eğer kitap azınlık grubundan bir yazar tarafından kaleme alınmış ya da karakterleri farklı etnik deneyimlere sahipse aileler ve öğretmenler seçimlerinde bakış açılarının ayrıca tesiri altına girerler. Buna ek olarak, çocuk kitapları genç kuşakları ulusal politikalar ve kültürlenme süreçlerinin lehine şekillendirmede önemlidir. Bu nedendir ki bu kitaplarda çok fazla basmakalıp görüşler kullanılır: beyaz erkek kahramanlar, “çirkin” canavarlar, yoksul, naif ve cahil “ötekiler”. Bilhassa, Asyalı Amerikalı çocuk edebiyatında, yazarlar genellikle Asyalı Amerikalıları tektipleştirerek ederek bu karakterleri birbirlerinin “tıpatıp aynısı” olarak çizerler. Bununla birlikte özellikle, 1960’lardaki Yurttaşlık Hakları Hareketi sırasında daha fazla sayıda Asyalı Amerikalıları evrensel bir perspektiften betimlemeye başlamışlardır. Özetle, bu makalede, betimleyici analiz yoluyla, yazıldıkları dönemlere damgalarını vuran iki Asyalı Amerikalı yazarın en bilinen eserlerinin basmakalıpları reddederek, arkadaşlık, dayanışma, doğa sevgisi ve birlikte yaşama gibi evrensel değerleri nasıl öne çıkardıkları ortaya konmaya çalışılacaktır.

**Anahtar kelimeler:** Asyalı Amerikalı, çocuk edebiyatı, azınlıklar.

---

\* Bu çalışma, 2-3 Mayıs 2019 tarihinde Karadeniz Teknik Üniversitesi tarafından düzenlenen *8th International Conference on Narrative and Language Studies* etkinliğinde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

\*\*  Ege Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu, Yabancı Diller Bölümü, İzmir, Türkiye, [eren.alkan@ege.edu.tr](mailto:eren.alkan@ege.edu.tr)

## 1. Introduction

When I was a child, children chanted, “Are you Chinese? Are you Japanese? Or are you just a mixed-up kid?” (using finger/eye gestures slanting up, down, and up-down obliquely). When I was a child, the teacher read, “Once upon a time there were five Chinese brothers and they all looked exactly alike” (Bishop and Wiese, 1938). Cautiously the pairs of eyes stole a quick glance back. I, the child, looked down to the floor. The teacher turned the book our way: bilious yellow skin, slanted slit eyes. Not only were the brothers look-alikes, but so were all the other characters! Quickly again all eyes flashed back at me. When I was a child, I sank into my seat. I, the teacher, talk with my students on their choice of books. Bruce brings *The Five Chinese Brothers*. “Tell me about the story, Bruce.” “Well, it’s about these five Chinese brothers. You know, kinda like you\_” “What do you mean, 'kinda like me?’” “Well, your family is kinda Chinese or Japanese or something.” Bruce pauses and stares at me and then again at his book. He quickly adds, “But maybe you’re different. Aren’t your eyes supposed to slant up or down?” I, the teacher, sit up. We have work to do. (Aoki, 1981, p. 382-383)

Asian American children’s literature covers picture books, long stories, and novels of multicultural kids, and it consists of the books written by the Asian American authors depicting the themes and characters of this ethnic group. In the early 20<sup>th</sup> century, there were frequently stereotypical characters and plots in this kind of works written by mostly WASP (white, Anglo-Saxon, protestant) authors. Nevertheless, Asian American children’s stories started to represent the complicated experiences of this ethnic group and eliminate Asian American stereotypes especially after 1980s. Educators are an important part of this representation by using Asian American children’s “life histories” in their curriculum (Yau and Jiménez, 2003, p.197). In the 20<sup>th</sup> century when children’s literature was an important branch of literature, there was a noticeable increase in the printing of children’s books by Asians and Asian Americans, especially after the 1980s (Reimar, 1992, p. 15). The contribution of Civil Rights Movement in the 1960s to this increase was mostly oriented towards the development of multicultural children’s literature; however, the works that had reflected Asian American themes, characters, and culture for decades were generally written by the authors who were a stranger to this culture. Mostly, both the stories and the pictures in books are negative representations, and they do not reflect Asian American identity and experience properly. Children’s stories usually depict Asian Americans physically the same or very similar. Besides, the stories cast Asian Americans over-polite and obedient (Aoki, 1981, p. 383). Also, the characters’ interest in martial arts is represented exaggeratedly. For example, *Five Chinese Brothers* written by Claire Bishop and illustrated by Kurt Wiese in 1938, is one of the best of its kind, and tells the story of these brothers’ commitment to one another after one of them is condemned to death. Although it is still a popular story today, the experts in multicultural children’s literature point out some parts in the story. To illustrate, the brothers are physically the same in the illustrations, and this gives the reader kids the message that people belonging to different ethnic groups are the same. In terms of educational psychology

and child development, children's books provide children with a location where they get an idea about the world around (Watson, 1928; Slavin (2006); which can prejudice the kids reading *Five Chinese Brothers* against physical appearance of the Chinese.

It is still a controversial issue to represent Asian Americans in modern children's literature, and there is not enough variety of correct/quality books on this. Many teachers in the USA use the book *In the Year of the Boar and Jackie Robinson* by Bette Bao Lord published in 1984 in their classes. Even though the book has received positive criticism literarily, Asian American non-governmental organizations come up against the representation of especially the main character Shirley Temple Wong as in love with being obsessively and overanxiously assimilated into American culture by forgetting her own Chinese culture. The fact that this situation is specifically highlighted, although it is not completely wrong, and Chinese American experience is oversimplified causes Asian American or the other reader kids to develop a biased point of view towards ethnic groups. Herein, the article called "Beyond Chopsticks and Dragons: Selecting Asian-American Literature for Children" (1992) written by Valerie Ooka Pang, et al., raises concerns over the misrepresentation of Chinese American immigrants who are observed to try to balance between the two cultures and tend to melt both cultures in their own identity in the abovementioned book. Despite these, there is a relative progress in the number of more honest and correct representations. While many authors who are not Asian American continue to reflect Asian Americans in their works, there has been a gradual increase in the number of children's stories by Asian American authors to reflect their own group's cultural experience. In these books, culturally pluralist themes are discussed in general and democratic way (Ching, 2005, p. 130), and Asian Americans are represented positively. The events told are historically correct, and the illustrations are authentic. Not all the characters are reflected to share the same background, to come from the same house, and to go through the same experiences. In addition, according to the teachers in children's literature, it is important in terms of American identity that the books about Asian Americans take place in America (Yau and Jiménez, 2003, p. 204). According to the researches, many American students still recognize Asian Americans as strangers; and therefore, it is highlighted that American educators' focusing on the long history of Asian Americans in the United States could be useful for all the students (Hanson and Gilbert, 2012; Ng, Lee and Pak, 2007; Ching, 2005; Yau and Jiménez, 2003). That's why a lot of school curricula today include books which represent ethnic diversity such as *It's not like it's a secret* by Misa Sugiura (2017), *Shaking Things Up: 14 Young Women Who Changed the World* written by Susan Hood and illustrated by Selina Alko, Sophie Blackall, Lisa Brown, Hadley Hooper, Emily Winfield Martin, Oge Mora, Julie Morstad, Sara Palacios, LeUyen Pham, Erin K. Robinson, Isabel Roxas, Shadra Strickland, and Melisa Sweet (2018), *A Different Pond* written by Bao Phi and illustrated by Thi Bui (2017), *Fred Korematsu Speaks Up* by Laura Atkins and Stan Yogi (2017), and *Front Desk* by Kelly Yang (2018). Also, Katharine Capshaw Smith states in her article called "Introduction: The Landscape of Ethnic American Children's Literature" that children's

literature is an important tool to redefine the relationship between the readers and ethnic and national identities (2002, p. 3-8).

Smith emphasizes that selecting from ethnic children's literature has a significant place in terms of fictionalizing ethnic identity ideologically and politically. At this point, orienting children who are "innocent" about historical consciousness as readers reveals the power of book selection in creating social perception. Thus, it is obvious that adult and children's literature have thematic similarities about identity, assimilation, nationalism and cultural pluralism, and what kind of books children are read/suggested by the families/teachers is at the key point of creating kids' future ideological ideas. Maybe the reason why oral literature and storytelling have the same universal importance lies here: creating traditions via language (2002, p. 3-8). Therefore, unlike the marginalizing and standardizing stories depicting Asian Americans stereotypically, the stories to be examined in this article *Umbrella* by Taro Yoshima and *Dragonwings* by Laurence Yep are among the most important stories in children's literature contributing to kids' education by telling the richness of being bi-cultural, building a bridge between cultures when covering universal themes and emphasizing human rights.

As a result, the fundamental concern of this article is to examine how Asian American children's books contribute to the transformation of children's literature in a universal and diverse way by leaving prejudice, stereotypes, and alienation behind them. To succeed it, descriptive method is to be used for it focuses on the literary context analysis. The data consist of children's story and novel and are retrieved from internet research. There are a good many sources in ethnic American literature, yet in terms of Asian-American literature, specifically Yoshima and Yep are the two prominent literary figures that were very influential in their era. They have influenced not only the future children's book writers in the States but contributed to American curricula to be reevaluated and revised much more than their contemporaries have done. That's why the most published and well-known books written by them were chosen to be examined. Although there is a vast quantity of research on Asian American children's literature as of 21<sup>st</sup> century (Hanson and Gilbert, 2012; Ng, Lee and Pak, 2007;; Ching, 2005; Yau and Jiménez, 2003; Pang, et al., 1992, Reimar, 1992; Aoki, 1981) there is not a published literature on it in Turkey; hence, it is expected to introduce some pieces of Asian American children's literature to audience in Turkey to inspire them to do comparative research by deciphering transcultural and universal themes in children's literature.

## **2. Taro Yashima and *Umbrella***

To start with, Taro Yashima is an author in children's literature who writes about Asian Americans in a realistic and credible way. Although his book *Umbrella* was published in 1958, it has a style that is taken as an example by children's literature authors of today. The story that appeals to kids is about a girl named Momo, which means peach in Japanese. Momo waits in hope for the rain to take the red umbrella and wear the red boots given by her parents on her birthday. The whole story is set upon Momo's waiting in order to use her presents. This

excitement and experience is a common experience that can be shared by all the kids, not only Japanese American one; and therefore, a universal theme is covered in the story. Within this context, all the readers can put themselves in Momo's place, even though they are not Asian American, in the story with a culturally pluralist theme. The readers never encounter marginalizing elements throughout the story. On the contrary, the rain is turned into a mutual adventure around renewal and gaining new experiences. As the illustrations in the story are examined, it is noticed that the family is in harmony with the American way of life, and also not rejecting Japanese culture. The readers never confront model minority discourse in an illustration or sentence. The mother's words are not different from non-Japanese Americans: "You know you can enjoy the sunshine / better without the umbrella. / Let's keep it for a rainy day . . ." (Yashima, 1958, p. 13) or " . . . The wind might blow your umbrella away. / Let's keep it for a rainy day." (14). There was quite a conservative and prejudiced point of view in children's literature in the period of time when Yashima wrote the story (1950s), which stood out as an exception that would affect the next generations. As Elaine M. Aiko states in her article called "Are You Chinese? Are You Japanese? Or Are You Just a Mixed-up Kid? Using Asian American Children's Literature", although the Asian Americans who settled in America reached the tenth generation, 66 books (this number is very interesting when you think that 3000 children's books are sold in America every year) published between 1945-1975 (the number of children's books reached its peak in the 1970s), at least one of the main characters of which was Asian American, were analyzed as part of Asian American Children's Books Project within Interracial Council of Children's Books founded in 1976 by Asian American book critics. According to the report published, it was revealed that Asian Americans were represented as racist, sexist and elitist in these books, apart from few exception (Aiko, 1981, p. 28). As exemplified in the quotation in the introduction by Bruce, these misrepresentations contribute to the emergence of prejudice against ethnic groups and the marginalization of these groups by kids. Since children are egocentric in the early development process, they give meaning to concepts by associating them to themselves. If the examples they are unfamiliar with are not presented positively, they tend to marginalize the things they find difficult to make sense of (Pang, et al., 1992, p.220). For this reason, how the stories are fictionalized is important in literature. The readers are in a secondary touch with their surroundings, and they perceive this touch through symbols by reading or listening. This secondary touch affects individuals' perception of their direct relationship with their surroundings, which is called primary touch. Both touches are important to impact the experiences and attitudes of individuals. That is why choosing works that can help sympathize with "the other" groups is necessary. At this point, Momo and her dream of using the umbrella exemplify sympathy very well. Taro Yoshima creates a dream where little readers jump into the story immediately and identify themselves with Momo instead of giving a lesson didactically. Hence, the little readers can understand the others who are unlike them. Here, universalizing the themes is significant: "Does she remember or not, / it was not only the first day in her life / that she used her

umbrella, / it was also the first day in her life / that she walked alone, / without holding either / her mother's or her father's hand" (Yashima, 1958, p. 23). This is an important step in childhood which can be experienced by all the kids, and it cannot be explained through ethnic groups or "racial" features. As a consequence, Yashima is seen to have taken into consideration most of the rules determined by Asian American Children's Books Project Committee while writing/choosing a children's book<sup>1</sup>: *Umbrella* depicts the realities and ways of life properly, there are illustrations and plot free of stereotypical judgments, he does not depict Momo's family in an idealized universe where they are isolated and far from historical reality: the sentences Momo's parents form can be formed by ordinary parents, characters are not represented in a "model minority" or "super minority" pattern, the changing status of women is also represented: the mother is very modern, and she has equal authority with the father. Furthermore, there are illustrations that reflect the physical variety of Asian Americans. The mother, the father, and Momo are not exactly alike.

### 3. Laurence Yep and *Dragonwings*

Secondly, Laurence Yep, the most productive Chinese American children's books writer and the winner of Laura Ingalls Wilder Award because of his contribution to children's literature, won the Newbery Award which is given to children's literature writers every year in the USA with his books *Dragonwings* and *Dragon's Gate*. *Dragonwings*, which was published in 1975, tells the fiction story of Fung Joe Guey who is the first Chinese American aviator. Yep, who expresses the challenging life of Chinese Americans living in San Francisco during 1900s, and the prejudice they encounter in a realistic way, exemplifies how the individuals starting a new life blend their culture with the new one. A teenager Moon Shadow leaves his mother behind in China and comes to his father Windrider living in Golden Mountain. They start the business of making airplanes together, which is his father's dream. The difficulties Chinese Americans face are stressed within this plot conspicuously. Like in *Umbrella* by Taro Yashima, Laurence Yen has created a plot which can be read by both parents and elementary school teachers in his work within the context of the book selection criteria mentioned in the article called Beyond Chopsticks and Dragons: Selecting Asian-American Literature for Children written by Valerie Ooka Pang, Carolyn Colvin, MyLuong Tran and Robertta H. Barba. Describing the characters in a positive way, the story's taking place within the borders of the USA, using authentic illustrations, a strong fiction and characterization, and historical accuracy are the dominant

---

<sup>1</sup> Rules are as follows: "(1) A children's book about Asian Americans should reflect the realities and way of life of an Asian American people. (2) A children's book about Asian American should transcend stereotypes. (3) A children's book about Asian Americans should seek to rectify historical distortions and omissions. (4) A children's book about Asian Americans should avoid the "model" minority and "super" minority syndromes. (5) A children's book about Asian Americans should reflect an awareness of the changing status of women in society. (6) A children's book about Asian Americans should contain art and photos which accurately reflect the racial diversity of Asian Americans. (Bulletin, 1976, p. 4)

elements in the story around a culturally pluralistic theme (everybody's dream of making and getting on a plane in that period). At this point, Yep draws a sensitive, positive and verisimilar portrait. Using these criteria is important as part of progressive education and social reconstructionism, as well. According to John Dewey (1916), George Counts (1932) and Theodore Brameld (1971), in pragmatism, learning happens when individuals transfer what they have learned to other situations. The things that can be transferred into life, used in life make sense, and it is important for individuals to think critically about the difficulties they encounter and to come up with a sensible solution. On the story basis, the relationship between the father and son gains meaning when it grows with the right decisions at the right time. In other words, it can be thought that as the father improves himself about making aircraft and reflect what he has learned on his life on a small scale, he can affect the others (especially his son) on a large scale. Within this context, education is considered important or correct *if it makes a difference in everyday life*. Therefore, children need to be able to adopt various perspectives on social conflicts in order to develop their critical thinking skills. This can help them understand human rights and ethnic minority rights. A kid who reads *Dragonwings* can gain sympathy through the representations of cultural diversity and build up immunity to the awareness of social inequalities. For instance, cultural diversity in the book helps end the problem of assimilation. Since the characters of father and son depicted in the story are universal like Momo and her mother, readers of different cultural background can easily identify themselves with them. As in *Umbrella*, these characters are depicted within the borders of the USA because it is significant to underline that these people who have been living in the USA as the tenth-generation are not strangers or "new immigrants" but the citizens of the USA like the others. Even though their physical characteristics are different, they are the individuals with the same constitutional rights as the other citizens. It can be inferred from these representations that Asian Americans are not people walking around in traditional clothes, they are not shy or obedient but proud and self-expressive individuals like the others. As mentioned in the book, they are against marginalization. According to the company owner a stranger should be quiet, cunning, and most importantly invisible (Yep, 2001, p. 51). Windrider stands against these three labels and raises his son based on this. At this point, Yep draws a historically realistic picture, not an idealized painting. It is underlined that biculturalism is not alienation but richness, both cultures might have pros and cons, the most important things are experience and friendship. Hence, developing wrong attitudes and prejudice can be prevented: "'Trust to your hands and do not think about what you are doing.' The Dragon King added, 'And do not fear. No harm will come to you if you fail. I called you here as my old friend'" (Yep, 2001, p. 43). In conclusion, for children, the existence of common traits between kids from different ethnic groups and kids in the dominant culture facilitates building bridges between individuals through acceptance of diversity. Here, this work reflects the Asian American society correctly by being a cultural mirror. To sum up, children can develop the concepts of hope, equality, justice and courage accompanied by universal themes.



#### 4. Discussion and Conclusion

Consequently, Asian American children's literature contributes a great deal to the development of children's storytelling. The writers struggle against the marginalization and alienation of Asian Americans via the stereotypical representation and use of a prejudiced style. The writers like Taro Yashima and Laurence Yep reverse the negative dominant discourse on ethnic groups in the society by making a contribution through their works to raising prejudice-kids who have just started to know their surroundings, and they build bridges between cultures through their stories. These are the works that help Elaine M. Aoki quoted in the introduction to cover the distance she plans as a teacher. Both writers and educators should work on reflecting what the real is. As Aoki writes

[w]e can begin to develop and use criteria for evaluating existing books and using those books in proper perspective. Educators, authors, illustrators, and publishers should also use those criteria in developing and using new books. An initial set of guidelines has been developed by the Asian American Children's Book Project Committee (1976, no. 2 & 3, p. 4). Although it speaks only of Asian Americans, its principles apply to literature about the members of any racial or cultural group who have migrated to another region. The basic guidelines state that a children's book about Asian Americans (1) should reflect the realities and way of life of that group, (2) should transcend stereotypes, (3) should seek to rectify historical distortions and omissions, (4) should avoid making that group appear to be a "model" minority or "super" minority, (5) should reflect an awareness of the changing status of women in society, and (6) should contain art and photos which accurately reflect the racial diversity of Asian Americans.

...

In evaluating and using books, we must consider too that each book is an experience or viewpoint of a person. It is realistic from the author's perspective and it is his/her right to share that view. It is the responsibility of publishers and educators to present a multitude of viewpoints of Asian American experiences to be shared by Asian American and non Asian American children alike. (1981, p. 385-385)

To sum up, with the help of criteria mentioned above, these tales created by the *slant-eyed* people may take the words beyond the physical discrimination, which is constantly highlighted by the dominant system, with the language they use, universal themes they cover and illustrations they include. Their purpose is to knead hearts that beat similarly to each other.

## References

- Asian Americans in Children's Books*. (1976). *Interracial Books for Children Bulletin*, 7(2&3).
- Aoki, E. M. (1981). "Are you Chinese? Are you Japanese? Or are you a mixed-up kid?: Using Asian American children's literature." *The Reading Teacher*. USA: International Literacy Association and Wiley. p. 382-385.
- Ching, S. (2005). Multicultural Children's Literature as an Instrument of Power. *Language Arts*, 83(2), 128-136. Retrieved April 27, 2020, from [www.jstor.org/stable/41962090](http://www.jstor.org/stable/41962090)
- Hanson, S., & Gilbert, E. (2012). Family, Gender and Science Experiences: The Perspective of Young Asian Americans. *Race, Gender & Class*, 19(3/4), 326-347. Retrieved April 27, 2020, from [www.jstor.org/stable/43497502](http://www.jstor.org/stable/43497502)
- Ng, J., Lee, S., & Pak, Y. (2007). Contesting the Model Minority and Perpetual Foreigner Stereotypes: A Critical Review of Literature on Asian Americans in Education. *Review of Research in Education*, 31, 95-130. Retrieved April 27, 2020, from [www.jstor.org/stable/20185103](http://www.jstor.org/stable/20185103)
- Pang, V., Colvin, C., Tran, M., & Barba, R. (1992). Beyond Chopsticks and Dragons: Selecting Asian-American Literature for Children. *The Reading Teacher*, 46(3), 216-224. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/20201048>
- Reimar, K. (1992). Multiethnic Literature: Holding Fast to Dreams. *Language Arts*, 69(1), 14-21. Retrieved April 27, 2020, from [www.jstor.org/stable/41411555](http://www.jstor.org/stable/41411555)
- Slavin, R. E. (2006). *Educational Psychology*. Pearson & Bacon.
- Smith, K. C. (2002). Introduction: The Landscape of Ethnic American Children's Literature. *MELUS, Multi-Ethnic Children's Literature*. Oxford University Press. Vol. 27, No.2. Summer.
- Watson, J. B. (1928). *Psychological Care of Infant and Child*. W. W. Norton Co.
- Yashima, T. *Umbrella*. Retrieved from: <http://www.youtube.com/watch?v=Vs8EAOjhqCE>.
- Yau, J., & Jiménez, R. (2003). Fostering the Literacy Strengths of Struggling Asian American Readers. *Language Arts*, 80(3), 196-205. Retrieved April 27, 2020, from [www.jstor.org/stable/41484129](http://www.jstor.org/stable/41484129)
- Yep, L. (2001). *Dragonwings*. USA: Harper Collins.

## Geniş Özet

Asyalı Amerikalı çocuk edebiyatı, çok kültürlü çocukların resimli kitapları, uzun hikâyeleri ve romanlarını kapsar ve Asyalı Amerikalı temalar ve karakterler ekseninde bu etnik gruba dâhil olan yazarlar tarafından kaleme alınan kitaplardan oluşur. Yirminci yüzyılın erken dönemlerinde daha çok WASP yazarlar tarafından kaleme alınan bu tür eserlerde sıklıkla basmakalıp karakterler ve olay örgüleri kurulurken özellikle 1980'lerden sonra Asyalı Amerikalı çocuk hikâyeleri bu etnik grubun karmaşık tecrübelerini resmetmeye ve Asyalı Amerikalı basmakalıplarını bertaraf etmeye başlamıştır. Çocuk edebiyatının, yazının önemli bir kolu olduğu yirminci yüzyılda Asyalı ve Asyalı Amerikalıların dâhil olduğu çocuk kitaplarının yayınlarında gözle görülür bir artış olmuştur. Bu artışta 1960'lardaki Sivil Haklar Hareketi'nin katkısı, daha büyük oranda çok kültürlü bir çocuk edebiyatının gelişmesi yönündedir; ancak on yıllarca Asyalı Amerikalı temaları, karakterleri ve kültürünü yansıtan eserler genelde kültüre yabancı yazarlar tarafından kaleme alınmışlardır. Çoğu zaman hem hikâyeler hem de kitapların içerisindeki resimler olumsuz temsillerdir ve Asyalı Amerikalı kimliğini ve deneyimini dürüst ve doğru bir şekilde yansıtmazlar. Çocukların hikâyeleri genellikle Asyalı Amerikalıları dış görünüş olarak aynı ya da çok benzer bir şekilde resmederler. Ayrıca hikâyelerde Asyalı Amerikalılara aşırı kibar ve itaatkâr roller verilir. Bunun dışında karakterlerin dövüş sanatlarına olan ilgisi de abartılı bir şekilde temsil edilir. Örneğin, 1938'de Claire Bishop tarafından yazılıp Kurt Wiese tarafından çizilen ve türün klasiklerinden sayılan *Beş Çinli Birader*'de (*Five Chinese Brothers*) içlerinden bir tanesinin idama mahkûm edilmesinden sonra kardeşlerin birbirlerine olan bağlılıkları anlatılır. Günümüzde hala oldukça popüler bir hikâye olmasına rağmen çok kültürlü çocuk edebiyatı uzmanları metnin içerisindeki bazı noktalara işaret eder. Örneğin, resimlerde tüm kardeşler fiziksel olarak birbirlerinin aynısıdır; bu durum okuyucu çocuklara, farklı etnik grup üyelerinin birbirinin aynısı olduğu mesajını verir. Eğitim psikolojisi ve çocuk gelişimi alanında yapılan araştırmalara göre çocuk kitapları, çocuklara çevrelerindeki dünyaya dair fikir edindikleri önemli bir mekân sağlar ve bu nedenle *Beş Çinli Birader*'i okuyan çocuklara Çinlilerin dış görünüşüyle ilgili kimi önyargılara sahip olabileceği gibi olumsuz mesajlar aşılayabilir.

Asyalı Amerikalıların çağdaş çocuk edebiyatında daha doğru bir şekilde temsili hala tartışmalı bir konudur ve doğru/nitelikli bir çeşitlilikte kitap yayını bol değildir. ABD'deki okullarda pek çok öğretmen Bette Bao Lord'un 1984 yılında yayınladığı *Domuz Yılı ve Jackie Robinson* (*In the Year of the Boar and Jackie Robinson*) kitabını sınıflarında kullanırlar. Kitap edebi olarak olumlu eleştiriler almasına rağmen Asyalı

Amerikalı sivil toplum örgütleri özellikle ana karakter Shirley Temple Wong'un oldukça takıntılı ve aşırı endişeli bir şekilde ve Amerikan kültürüne Çinli öz kültürünü unutmak isteyecek kadar asimile olma sevdalısı olarak temsil edilmesine karşı çıkarlar. Bu durumun bir noktada yanlış olmamasına rağmen özellikle altının çizilerek anlatılması ve Çinli Amerikalı deneyiminin basite indirgenmesi, ister Asyalı Amerikalı ister diğer okuyucu çocuklarda olsun etnik gruplara karşı yanlış bir bakışın gelişmesine yol açar. Bu noktada Valerie Ooka Pang, Carolyn Colvin, MyLuong Tran ve Robertta H. Barba'nın kaleme aldıkları "Beyond Chopsticks and Dragons: Selecting Asian-American Literature for Children" adlı makalede, adı geçen bu eleştirilenler kitabın, genelde iki kültür arasında denge kurmaya çalışan ve her iki kültürü de kimliğinde eritme eğiliminde olduğu gözlenen günümüz Çinli Amerikalı göçmenleri doğru bir şekilde yansıtmadığını dile getirirler. Tüm bunlara rağmen daha dürüst ve doğru temsillerin sayılarında da görece bir ilerleme mevcuttur. Asyalı Amerikalı olmayan pek çok yazar Asyalı Amerikalıları eserlerinde yansıtmaya devam ederken, giderek artan bir şekilde Asyalı Amerikalı yazarlar da kendi gruplarının kültürel deneyimlerini temsil eden çocuk hikâyeleri kaleme almaya başlamışlardır. Bu kitaplarda genellikle kültürel olarak çoğulcu temalar işlenir ve Asyalı Amerikalılar olumlu bir şekilde tasvir edilir. Anlatılan olaylar tarihsel olarak doğru, çizilen resimler ise otantiktir. Karakterlerin hepsi sanki aynı geçmişe sahip, aynı evlerden gelmiş ve aynı deneyimleri yaşamış gibi yansıtılmazlar. Bunun dışında çocuk edebiyatı eğitmenlerine göre Asyalı Amerikalılarla ilgili kitapların Amerikan kimliği bağlamında Amerika'da geçmesi de önemlidir. Yapılan araştırmalara göre pek çok Amerikalı öğrenci Asyalı Amerikalıları hala yabancı olarak görmektedir ve bu yüzden Amerikalı eğitmenler tarafından Birleşik Devletler'deki Asyalı Amerikalıların uzun tarihine odaklanılmasının tüm öğrenciler için yararlı olacağı vurgulanır. Bunun dışında Katharine Capshaw Smith, "Introduction: The Landscape of Ethnic American Children's Literature" adlı makalesinde, okuyucuların etnik ve ulusal kimliklerle ilişkisini yeniden tanımlamak için çocuk edebiyatının önemli bir araç olduğunu belirtir. Etnik çocuk edebiyatı örneklerinin seçiminin ideolojik ve politik paradigmada ve etnik kimliğin kurgulanması açısından okulda, evde ya da kütüphanede kurumsallaşmasında önemli bir yeri olduğunu vurgular. Bu noktada tarihsel bilinç konusunda "masum" olan çocuk okuyucuların nasıl yönlendirileceği kitap seçimlerinin toplumsal algı yaratmadaki gücünü ortaya koyar. Buradan hareketle yetişkin ve çocuk edebiyatının kimlik, asimilasyon, milliyetçilik ve kültürel çoğulculuk konularında ortak tematik benzerlikleri olduğu açıktır ve aileler/öğretmenler tarafından ne tür kitapların okutulduğu/tavsiye edildiği çocuk

okuyucuların gelecekteki ideolojik fikirlerini oluşturmada kilit noktadadır. Sözlü edebiyatın ve hikâye anlatıcılığının tüm dünyada evrensel bağlamda öneminin aynı olmasının sırrı belki de bunda yatar: geleneğin dille oluşturulması (3-8). Buradan hareketle bu incelemede örnekleneceği üzere Taro Yashima'nın *Şemsiye* ve Laurence Yep'in *Ejderha Kanatları* adlı hikâyeleri Asyalı Amerikalıları basmakalıplarla gösteren çocuk edebiyatı örneklerinin aksine ötekileştirme ve model azınlık tek tipleştirmelerinden uzakta, iki kültürlü olmanın zenginliğini anlatarak, evrensel temaları işleyip kültürler arası köprü kurarak ve insan haklarının altını çizerek çocuk okuyucuların eğitimine katkı sağlayan eserler olarak çocuk edebiyatının önemli öyküleri arasındadır.

Alkan, E. (2020). Creating similar hearts from slant-eyed tales: A few slant-eyed words on Asian American children's literature. *Çocuk, Edebiyat ve Dil Eğitimi Dergisi*, 3 (1), 26-38.



---

Journal of Child, Literature and Language Education – JCLLE

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

Received date: 23.03.2020

Accept date: 27.04.2020

---


## Inspirational "Kıraat" (Reading) and "Kitabet" (Writing) Studies with Instructions in the "Arkadaş" (Friend) Magazine

Cem Şems TÜMER\*

**Abstract.** In this article, "Kıraat" (Reading) and "Kitabet" (Writing) studies in "Arkadaş" (Friend) magazine published between 18 January 1910 and 28 July 1910 were examined in terms of their approaches. These studies are structured according to age groups and planned with practical examples and periodic assignments in the journal which continues its publishing life for young people and children. It is seen that the approach exhibited in the studies is of the kind that can create a model today. The magazine, which provides rich and literary content despite its 14 issues, has also managed to gain a school function in the hands of teacher writers. As a result writing studies are found to be conservative by their language and writing style while their methods reveal is found to be compliance with modern approaches.

**Keywords:** "Arkadaş" (Friend) magazine, "kıraat" (reading), "kitabet" (writing), instruction, structure.

---

\*  Erzincan Binali Yıldırım University, Faculty of Education, Turkish Education, Erzincan, Turkey; cstumer@erzincan.edu.tr


## “Arkadaş” Dergisinde İlham Veren “Kıraat” (Okuma) ve Yönergeli “Kitabet” (Yazma) Çalışmaları

Cem Şems TÜMER\*

**Öz.** Bu makalede 18 Ocak 1910 –28 Temmuz 1910 tarihleri arasında yayımlanan “Arkadaş” dergisinde yer alan “Kıraat” (Okuma) ve “Kitabet” (Yazma) çalışmaları yaklaşımları açısından incelenmiştir. Gençlere ve çocuklara yönelik olarak yayım hayatını sürdüren dergide bu çalışmalar yaş gruplarına göre yapılandırılarak yönergeli, uygulamalı örnekler ve periyodik ödevlerle planlanmıştır. Çalışmalarda sergilenen yaklaşımın bugün de model oluşturabilecek cinsten olduğu görülmüştür. 14 sayı yayımlanmasına rağmen zengin ve edebî bir içerik sağlayan dergi, öğretmen yazarların elinde bir okul fonksiyonu kazanmayı da başarmıştır. Sonuç olarak dergide yer alan yazma çalışmalarının üslup bakımından geleneksel olmakla birlikte yöntem olarak modern yaklaşımlara uygun olduğu bulunmuştur.

**Anahtar kelimeler:** “Arkadaş” dergisi, “Kıraat” (Okuma), “Kitabet” (Yazma), yönerge, yapılandırma.

---

\*  Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi, Erzincan, Türkiye; cstumer@erzincan.edu.tr

## 1. Giriş

### 1. Batılılaşan Osmanlıda Değişen Eğitim Sistemi ve Çocuk Dergileri

19. yy. ortalarından itibaren yoğunlaşan Batılılaşma çabaları içerisinde Osmanlı modernleşmesi özellikle İstanbul ve Selanik gibi merkezlerde kendini hissettirirken, II. Abdülhamid’in eğitim alanında hayata geçirdiği yenilikler ve bu doğrultuda açılan eğitim kurumları da ciddi bir değişimi göstermektedir. Eğitimdeki bu yenilik çalışmalarına paralel bir biçimde Arap harfli Türkçe çocuk dergilerinin de önce kendini gösterip, sonra yeni içeriklerle zenginleşerek ve sayılarını artırarak yayım hayatını sürdürdükleri dikkat çekmektedir.

“Arkadaş” dergisinin yayımlandığı II. Meşrutiyet’in ilk yılları, işte bu önceki yıllarda başlatılmış olan yenileşme çabalarının miras olarak devralınıp, İttihat ve Terakki döneminin yeni yaklaşımlarının görülmeye başladığı yıllardır. Bu yıllarda eğitim alanındaki genel durum kısaca şu şekilde özetlenebilir: II. Abdülhamid döneminde, özellikle 1890’lardan sonra Tanzimat’tan devralınan laik eğitim zihniyetinden hatırı sayılır biçimde uzaklaşıldığı görülür. Ancak Sultan’ın sürekli modernleşmeci olduğu, Avrupa hayat tarzına karşı olmadığı, bizzat kendi yaşamıyla buna örnek olduğu da görülür. Padişahın eğitim politikası daha çok Batı rekabetiyle başa çıkabilmek için Batılı pedagoji tekniklerinin ve teknik araç ve gereçlerin seçici biçimde ödünç alınması yönündedir. Sultan’ın eğitim siyasetinin hedefi zor zamanlarda devletine hizmet verebilecek yeteneğe ve siyasi sadakate sahip, liyakat esasına dayanılarak seçilmiş genç bir nesil yetiştirmektir (Gündüz, 2013: 96).

Gerçekten de Cumhuriyet’in ilk yıllarında Türkiye’nin kaderini tayin edecek olan liderler ve aydınlar kadrosunun neredeyse tamamının bu süreçte genişleyen eğitim kurumlarından yetiştiğini söylemek mümkündür. Bu aydın ve siyasetçiler II. Meşrutiyet’in özgür ortamında, özgün sayılabilecek eğitim düşünce ve uygulamaları üretebilmişlerdir. Toplumsal değişimin sağlanabilmesi için eğitim baştan aşağı düzeltilmesi gereken bir kurum olarak görülmüştür. Sadece geleneksel eğitim kurumları değil, Tanzimat’ın yeni okulları dahi eksik ve geri kalmış olarak değerlendirilmiştir. Dolayısıyla eğitimde toptan bir yenileşme ve dönüşüm hemen her kesim tarafından ve sürekli olarak dile getirilmiştir.

Daha çok Batı’nın etki ve zorlamasıyla pozitivist düşünce ve bilimselliğin egemen olduğu bu dönem eğitim anlayışında; *Emrullah Efendi, İsmayıl Hakkı (Baltacıoğlu), Edhem Nejad, Prens Sabahattin, Celal Nuri (İleri), Mustafa Satı Bey, Ziya Gökalp, Kâzım Nâmi Duru* gibi isimlerin öncülük ettiği; *Seçkinler eğitimi, Çocuktan hareket, İş okulu, Girişkenlik eğitimi, Kitle eğitimi, Kültür eğitimi* gibi akımlar etkili olmuştur (Gündüz, 2013: 114-118).

Dikkat edilirse İttihat ve Terakki yönetimi bu akımlarla, sadece formel bir biçimde, “Arkadaş” dergisinde de adı geçen “*Hadika-i Meşveret İdadisi*” gibi yeni mekteplerle değil; aynı zamanda gazete ve dergiler yayımlayarak, gece dersleri ve konferanslar düzenleyerek okul yaşını çoktan aşmış kitleyi de eğitmeye çalışarak, kendilerini âdeta toplumu yönlendirmekle görevli toplumsal mühendisler olarak görmüşlerdir (Uyanık, 2009: 85).



Diğer taraftan eğitimdeki bu yeniliklerin bir parçası olarak görülebilecek çocuk dergileri de, ilk çocuk dergisi olarak kabul edilen *MümeYYiz*'den, (15 Ekim 1869) II. Meşrutiyet yıllarına kadar -geleneksellikten modernliğe doğru- eğitici, öğretici, nasihat verici, ahlaki hassasiyetler, satış ve tiraj düşüklüğü gibi sürekli muhafaza edilen özelliklerinin yanı sıra, gündelik hayatta meydana gelen modern değişimler sonucu kendilerini de yenileyebilmişlerdir. Batı'dan gelen çeşitli araçlar ve farklı anlayışların çocuğun günlük hayatını doğrudan etkilemeye başlamasıyla birlikte kıyafet, oyuncaklar, fotoğraflar, tiyatro, reklam alanında meydana gelen değişim ve yenilikler çocuk dergilerine de yansımıştır (Okay, 1998: 76-106). Ayrıca 19. yüzyılın sonlarından itibaren; Tefvik Fikret, Ziya Gökalp, Rıza Tefvik (Bölükbaşı), Raif Necdet (Kestelli), Hüseyin Cahid (Yalçın), Celal Sahir (Erozan), İsmayıl Hakkı (Baltacıoğlu), Hüseyin Ragıp (Baydur), Faik Ali (Ozansoy), Nigâr binti Osman, Ali Ulvi (Elöve), Mehmet Emin (Yurdakul), Sabiha (Sertel), Nafi Atuf (Kansu), Yusuf Akçura, Ahmed Cevad (Emre), Enis Behiç (Koryürek), Osman Fahri, Baha Tefvik, Edhem Nejad, Aka Gündüz, Avanzade Mehmed Süleyman gibi dönemin şöhretli yazarları yazı ve şiirleriyle çocuk dergilerine katkıda bulunurlar.

Böyle bir genel değişim ve gelişim içerisinde çocuklar için yayımlanan eski harfli dergiler genellikle siyasi ve sosyal konjonktüre göre hareket eder. Devletle ve devleti idare edenlerle araları her zaman iyidir. Meşrutiyet'e kadar Saltanat'ın, 1908'den sonra Meşrutiyet'in ve nihayet 1923'ten sonra da Cumhuriyet'in yanında yer alırlar. Zaman zaman aksayan yönleri, yanlış uygulamaları dile getirirler de bunu çok ılımlı bir şekilde yaparlar (Okay, 1999: 21).

## 2. "Arkadaş" Dergisi

Makalede II. Meşrutiyet yıllarında yayımlanan "Arkadaş" dergisinin toplam dokuz sayısında yer alan "kıraat" ve "kitabet" çalışmaları doküman analizi nitel araştırma yöntemiyle incelenmiştir. İlgili sayılar ve bu sayıların tarihleri makalenin son kısmında verilmiştir.

Çalışmamıza konu olan "Arkadaş" dergisi 5 Kânun-ı Sâni 1325/ 18 Ocak 1910 – 15 Temmuz 1326 / 28 Temmuz 1910 tarihleri arasında her biri 32 sayfa tutarında 14 sayı olarak yayımlanmıştır. Toplam 449 sayfalık koleksiyonuyla, gençlere ve çocuklara hitap eden eğitici, öğretici ve edebî yönden zengin içeriğiyle döneminde dikkat çeken, bir heves ve fedakârlıkla çıkarıldığı okuyucularıyla kurulmaya çalışılan ilişkilerden ve son sayısında yayımlanan veda yazısından anlaşılan önemli bir gençlik dergisidir. Esasen gençlere hitap etmekle birlikte, özellikle çalışmamıza konu olan kıraat ve kitabet çalışmalarında ibtidâî, rüşdî ve idâdî<sup>3</sup> öğrencilerine yönelik sistematik öğretim yaklaşımlarıyla, onları bu

<sup>3</sup> İbtidâî, rüşdî ve idâdî kelimeleri dergide geçtiği şekilleriyle kullanılmıştır. Dergide ortaokul anlamında "rüşdiyye" kelimesi kullanılmamıştır. Bu kelimelerin bir kurumdan ziyade bu kurumlardaki yaş gruplarını karşılayacak şekilde kullanıldığı anlaşılıyor. Bugünkü eğitim sisteminde ilk, orta ve lise düzeyindeki öğrenci kitlesi kastedilmiştir.

çalışmaların içine çekme çabasıyla çocukları da geniş bir biçimde önclemiştir. Bu açıdan çocuk ve gençleri birlikte kuşatan bir dergidir.

Dergi üzerinde değerlendirmelerde bulunanlar, onun dönemin edebiyatçılarının eserlerine de genişçe yer veren edebiyat ağırlıklı bir dergi olduğunda ve dönemin sadeleşme yolundaki genel havasına aykırı olarak dil, imla ve anlatımda daha muhafazakâr davrandığı konusunda hemfikirdirler (Kür, 1991: 241-243, Okay, 1999: 102). Dergide gerçekten böyle bir yön olmakla birlikte incelememizde genişçe üzerinde duracağımız dil öğretim yönteminde isabetli ve başarılı bir yaklaşım sergilediğini de teslim etmek gerekir.

Derginin 14 sayılı koleksiyonu İstanbul kütüphanelerinde (Duman, 1986: 23-24) ve Atatürk Üniversitesi Seyfettin Özege Kitaplığı'nda bulunmaktadır (Okay, 1999: 100). Bunun haricinde, 1876-1967 yılları arasında değişik tarihlerde “Arkadaş” adıyla yayımlanmış altı dergi daha bulunmaktadır (Bayrak, 1994: 9). Dergiden söz eden çalışmalarda derginin adının yanlış bir biçimde “Mekteplilere Arkadaş” şeklinde geçtiği dikkati çekmektedir (Okay, 1999, Vahapoğlu, 2009, Top, 2010, Vahapoğlu, 2010). Derginin dış kapak ve iç kapak başlığında daima bağımsız bir biçimde “Arkadaş” ismi yer alır. Dergide sağ sayfaların üst boşluğunda “mekteplilere”, sol sayfaların üst boşluğunda “arkadaş” ibarelerinin yer alması, derginin adıyla ilgili bir tasarruf değil, görsellikle ilgili estetik, bütünleştirici bir düzenlemedir. Belki de dergi kataloglarıyla ilgili önemli bir çalışmada; “Not: İç sayfa başlıklarında ‘Mekteplilere arkadaş’ yazılmıştır.” (Duman, 1986: 23) ifadesinin yer alması, sonraki çalışmalarda böyle bir algıya yol açmış olabilir. Fakat yukarıda belirttiğimiz gibi, bu iki kelime dergide hiçbir zaman bir kelime grubu oluşturacak tarzda isim olarak bir arada kullanılmamıştır.



Başlangıçtan itibaren dergi; *Mehmet Faik*, *Midhat Sadullah* (Sander), *Osman Fahri* ve *Ali Nusret*'in çalışmalarıyla yayım hayatını devam ettirmekle birlikte, 6. sayıya kadar sorumlu müdür Mehmet Faik'ken, 6. sayıdan itibaren "Müdür: *Midhat Sadullah*, *Umur-ı Tahririye: Osman Fahri*" şeklinde bir görev değişikliğine gider. Dergiyi şekillendiren yazar kadrosunun eğitimci tarafları ve aralarındaki yakınlıklar dikkat çekicidir.

*Mehmet Faik*, "*Düstûrü'l İnşâ*" isimli kitabın yazarıdır (Özarslan, 2007: 73). *Osman Fahri* ve *Ali Nusret*, Cenap Şahabettin'in anne bir baba ayrı kardeşleridir. Kısa ve trajik hayatıyla tanınan şair ve ressam *Osman Fahri* öğretmenlik ve ihtiyat subaylığı yapmış, eğitimle hep ilgili olmuştur. Dergiyi çıkardıklarında yirmi yaşında olduğu anlaşılmaktadır. Kendisini ölüme götürecektir olan imkânsız aşkın kahramanı Şükûfe Nihal'in ilk eşi olan *Midhat Sadullah*'ın yakın arkadaşıdır ve dergiyi birlikte çıkarmaktadırlar (Kerman, 1988: 7-11). *Midhat Sadullah* (Sander) ise okullarda uzun yıllar okutulan Türkçe ve dilbilgisi kitaplarının hazırlayıcısı dil uzmanıdır.

*Osman Fahri*'nin ağabeyi *Ali Nusret*, kardeşi gibi askerlik ve öğretmenliği birlikte yürütmüştür. Sadece şiir değil, mensur şiirler de yazmış, Fransızcadan romanlar tercüme etmiş, dönemin önemli gazete ve dergilerinde edebiyat, tarih, askerlik, fen, eğitim konularında pek çok makale kaleme almış, II. Meşrutiyet sonrasındaki dil tartışmalarına katılmış, dilde sadeleşmenin karşısında yer almıştır. *Ali Nusret*, ayrıca Fransızcadan bir çocuk piyesi adapte etmiş ve bir de Osmanlı elifbası hazırlamıştır. Bütün bu çalışmalarıyla *Ali Nusret*, Türk edebiyat tarihinin yenileşme açısından en hareketli dönemleri olan Ara Nesil, Servet-i Fünun ve II. Meşrutiyet dönemlerinde faaliyet göstermiş bir şair, yazar, tenkitçi, dilci ve eğitimci olarak kabul edilir (Vahapoğlu, 2010: 143).

## 2.3. Kıraat (Okuma) Çalışmaları

### 2.3.1. İbtidâî

Dergide ibtidâî kıraat çalışmaları için toplam yedi adet metin verilmiştir. Bu metinlerin dikkat çeken şekil özellikleri şöyle sıralanabilir: Bunların dört tanesi iki, üç tanesi bir paragraftan oluşmaktadır. Uzunlukları ortalama 34 – 98 kelime civarındadır. Bu metinlerden beşinin özel bir adı yoktur, sadece ikisinin başlığı bulunmaktadır ve bunlar diğerlerinin kelime sayısının iki katı kadar uzunluktadır. İsimsiz metinler için bazen "*Hikâye*" ortak başlığı kullanılmıştır. Metinler tür olarak ya fabl ya da kahramanları çocuklar olan küçük hikâyelerdir, içerik ve mesaj olarak eğitici, öğretici ve ahlaki özellikler gösterir. Bu mesajlar genellikle son cümlelerde vurgulanır.

Numara, Sayfa	Başlık	Paragraf Sayısı	Kelime Sayısı	Tür	İçerik / Mesaj
1, 30	“Hikâye”	2	57	Fabl	Arı ve sinek arasında geçen bir olay. <i>“Başkalarını küçümseyerek kendini methetmek yanlıştır.”</i>
2, 43	“Hikâye”	1	42	Hikâye	Bir kedinin küçük bir çocuğa şirin görünüp ekmeğinden bir parça alır almaz kaçıp gitmesini anlatan bir metin. <i>“Sahte görüntülerle yaklaşanlar insanlara zarar verirler.”</i>
3, 85	“İyi Çocuk”	2	98	Hikâye	Büyük bir çocuğun kendisini döven küçük çocuğa yaşından dolayı karşılık vermemesi üzerine yazılmış. <i>“Kendinden küçüğünü affetmek ona ceza ile karşılık vermekten daha iyidir.”</i>
6, 186	“Hikâye”	2	41	Hikâye	Topaç çeviren bir çocuğa, kendisini izleyen babasının, topacın kırbaçlanarak döndürülmesini örnek göstermesi. <i>“Akıllı çocuklar sorumluluklarını ceza görmeden yerine getirir.”</i>
9, 278	“Hikâye”	1	34	Hikâye	Küçük bir çocuğun kurttan korkmam diye böbürlenirken önüne çıkan fareden büyük bir korkuya kapılması. <i>“Cesaret sözde değil yürekte olmalıdır.”</i>
10, 307	“Hikâye”	1	50	Fabl	Sürahinin ağzı dar olduğu için suya ulaşamayan bir kuşun sürahinin içerisine taş doldurarak suyu yükseltip içmesi. <i>“Sabırla çalışan başarılı olur.”</i>
11, 339	“Köpek İle Tavşan”	2	72	Fabl	Bir yavru tavşanla onu aldatıp yuvasından çıkarmaya çalışan av köpeğinin arasında geçen küçük bir olay. <i>“Anne ve baba sözünden dışarı çıkılmaması gerekir.”</i>

### 2.3.2. Rüşdî

Rüşdî kıraat çalışmaları için toplam yedi adet metin verilmiştir. Bu metinlerin dikkat çeken şekil özellikleri şöyle sıralanabilir: Bunların bir tanesi dört, bir tanesi üç, üç tanesi iki, iki tanesi bir paragraftan oluşmaktadır. Uzunlukları ortalama 101– 218 kelime civarındadır. Bu metinlerden altısının özel bir adı yoktur, sadece birinin başlığı bulunmaktadır. İsimsiz metinler için bazen “*Hikâye*” ortak başlığı kullanılmıştır. Metinler ibtidâide olduğu gibi tür olarak ya fabl ya da kahramanları çocuklar olan küçük hikâye özellikleri göstermekle birlikte, farklı olarak bu seviyede fabl sayısının arttığı ve Amerika gazetelerinden birinden aktarılan ilgi çekici bir haber metnine de yer verildiği görülmektedir. İçerik ve mesaj olarak ibtidâide olduğu gibi eğitici, öğretici ve ahlaki özellikler gösterir. Mesajlar genellikle son cümlelerde vurgulanır.

Numara, Sayfa	Başlık	Paragraf Sayısı	Kelime Sayısı	Tür	İçerik / Mesaj
1, 30-31	“ <i>Hikâye</i> ”	4	129	Alegorik Hikâye	Serçeler, saka kuşu ve bir çiftçi arasında geçen bir olay. “ <i>Kötülerle düşüp kalkmak onlar gibi değerlendirilmeye yol açar.</i> ”
2, 43	“ <i>Hikâye</i> ”	1 (Yaklaşık üç paragraf uzunluğunda)	101	Hikâye	Bir çocukla babası arasında insanları dış görünüşe göre değerlendirmemek gerektiği düşüncesini işleyen bir metin. “ <i>Dünyada fenalardan ve işe yaramaz tembellerden başka çirkin yoktur.</i> ” cümlesiyle biter.
3, 85	“ <i>Hikâye</i> ”	2	216	Fabl	Kendini beğenmişliğin kötülüğünü ve kendinden güçsüze merhamet etmek gerektiği düşüncesi işlenir, bir atla boğa arasındaki konuşmalardan oluşur.
6, 186	“ <i>Hikâye</i> ”	1 (Uzun tek paragraf)	218	Fabl	Başkalarına muhtaç olmamak gerektiği düşüncesi işlenir, bir fareyle kaplumbağa arasındaki konuşmalardan oluşur. “ <i>Başkalarının saraylarına sokulmaktan kendi kulübende oturmak hayırlıdır.</i> ” cümlesiyle biter.
9, 278	“ <i>Hikâye</i> ”	2	157	Fabl	Kuru gürültüyle, bağırıp çağırmakla başkalarının korkutulamayacağı düşüncesi işlenir, bir fino köpeğiyle

10, 307	“Hikâye”	3	190	Gazete Haber	çoban köpeği arasında geçen küçük bir olayı anlatır. “ <i>Hüner bağırtıcı, çağırıcı adam olmakta değil, sükûtu bile sairlerini korkutacak, kabiliyetli, ehliyetli tehdidini ifâa kâdir adam olmaktadır.</i> ” cümlesiyle biter.
11, 340	“Sağ El ve Sol El”	2	141	Hikâye	Amerika’da yoldaki bir posta kutusunu yuva yapan bir karganın mektuplara zarar verdiğinin anlaşılması üzerine, yuvasını bozmamak için civara yeni bir posta kutusu yapılması olayının anlatıldığı bir haber. Metin şu cümleyle biter: “ <i>İşte himâye-i hayvanât merâkında olanlar için şâyân-ı emsâl bir hareket.</i> ”
11, 340	“Sağ El ve Sol El”	2	141	Hikâye	Bir ressamın sol elinin yetersizliği ve gereksizliğini dile getirmesi üzerine küçük parmağının ona cevap vermesiyle uzuvları kullanabilmenin onları terbiyeyle mümkün olabileceği düşüncesinin işlendiği alegorik bir hikâye.

### 2.3.3. İdâdî

İdâdî kıraat çalışmaları için diğerlerinde olduğu gibi toplam yedi adet metin verilmiştir. Bu metinlerin dikkat çeken şekil özellikleri şöyle sıralanabilir: Bunların üç tanesi üç, bir tanesi iki, iki tanesi dört ve bir tanesi on paragraftan oluşmaktadır. Uzunlukları ortalama 213 - 312 kelime civarındadır. Bu metinlerin tamamının özel bir adının olması dikkat çekicidir. Metinler tür olarak bir fabl ve alegorik hikâyelerle ibtidâî ve rüşdî seviyesine benzerlik göstermekle birlikte, farklı olarak bu seviyede deneme ve sohbet yazılarına da yer verildiği görülmektedir. İçerik ve mesaj olarak diğerlerinde olduğu gibi eğitici, öğretici ve ahlaki özellikler gösterir. Mesajlar genellikle son cümlelerde vurgulanır.

Numara, Sayfa	Başlık	Paragraf Sayısı	Kelime Sayısı	Tür	İçerik / Mesaj
1, 31	“Vicdân-ı Sâfın Saadeti”	10	312	Hikâye	Baş tarafında “Kalb-i mü’min arşü’r-Rahmân” hadis-i şerifi yer alır. Bir ihtiyar balıkçıyla oğlu arasında geçen konuşmalardan oluşan metin, kıssadan

					hisse anlayışına göre ahlaki bir nasihat vermek üzere oluşturulmuştur. Hikâyeden sonra “ <i>Netice-i Ahlakiye</i> ” başlığıyla şu mesaj ayrıca verilir: “ <i>Bir vicdân-ı sâf, üstünde yalnız hüsn-i ahlâk erbabının istirahat edebileceği bir bâlîn-i latîfdir. Kendi hayatından memnun olmak: Hüsn-i harekâtın mükâfatıdır.</i> ”
2, 44	“Ni’met ve Şükrân-ı Ni’met”	2 (Uzun paragraf)	234	Alegorik Hikâye	Bir peri kralının düzenlediği, dünyadaki bütün güzel huy ve faziletlerin kadın kıyafetli birer peri görüntüsünde katıldığı ziyafet konusuyla nimet ve nimete şükür temasını işlenir.
3, 86	“Saka Kuşu”	3	250	Alegorik Hikâye	Bir kış günü saka kuşuyla oduncu arasındaki dayanışmayla insanların yaptıkları iyiliklerle birbirlerinin eksikliklerini gidermeleri gerektiği düşüncesi işlenir.
6, 186	“İhtirâsâtın Neticesi”	4	303	Hikâye	Yazının başlığına uygun olarak hırsa kapılmanın kötülüğü düşüncesi, susuzluğunu bastırarak üzümleri alabilmek için aradaki bataklığa girmeyi göze alan bir adamın düştüğü çaresiz durum konusuyla işlenir.
9, 278	“Plevne Muharebesi”	3	216	Deneme	Plevne muhasarası ve mağlubiyetinden doğan acının etkileyici bir biçimde anlatıldığı bir deneme. Çeşitli nidalarla, benzetmelerle edebîlik değeri yükseltilmiş bir metin.
10, 308	“İnsâniyet”	3	213	Sohbet	Birbirini takip eden bütün nesillerin insaniyeti yükseltmek uğruna azimle çaba göstermesi gerektiği konusunu işleyen bir metin.
11, 340	“Efsane”	4	229	Fabl	Yakaladıkları peyniri pay edemeyen kedilerin basitçe birbirlerine düştükten sonra, adaletiyle meşhur maymundan yardım istemeleri, maymunun bu durumdan faydalanarak peyniri terazide eşitlerken önce fazlaları sonra tamamını yemesi. “ <i>Bir malı adilce paylaşamazsan elde olanı da kaybedebilirsin.</i> ” düşüncesi işlenir.

### 2.3.4. Kıraat (Okuma) Çalışmalarının Genel Değerlendirmesi

*Kıraat* çalışmalarına bütün olarak bakıldığında, yaş seviyesinin titizlikle dikkate alındığı, paragraf ve kelime sayılarının buna göre belirlendiği görülür. Bununla birlikte bazen çok uzun tek paragrafa bazen de daha kısa on paragraflı metinlere rastlanır. Bu durum Osmanlıcada o tarih için bile henüz çok sistematik bir paragraf yapma geleneğinin oluşmamış olmasına ve *Ali Nusret*'in dil konusunda dönemde hâkim olan “*sade dil*” anlayışına karşı tavrına bağlanabilir. Ahlaki, eğitici ve öğretici içeriğin her yaş seviyesinde vazgeçilmez bir öncelik taşıdığı, metinlerin bu açıdan angaje bir özellik gösterdiği de dikkat çekmektedir. İdadi seviyesinde bile bir deneme ve bir sohbet yazısı dışında fabl ve alegorik hikâyeler kullanmak geleneksel anlatıların Osmanlı kültür ve eğitimindeki yerini de işaret etmektedir.

Tek paragraf ve 218 kelime tutarında, rüşdî seviyesindeki metin örneği aşağıda yer almaktadır:

#### *Hikâye*

*Her görüldüğü yerde nefretle karşılanan ve insandan, hayvandan birçok düşmanlarının yed-i intikamına düşmemek için daima helecan ile vakit geçiren bir fare günün birinde serseriyâne dolaşmakta iken ikametgâhını sırtında taşıyan ve cüz'i bir tehlikeye mukabil hemen kendini bu ikametgâh içinde enzâr-ı tecavüzden gizleyen bir kaplumbağaya rast geldi. Hakaret-âmiz bir tavır takınarak: “- Zavallı kaplumbağa senin hâline gerçekten pek acıyorum. Bu kadar güzel bir cihan içinde; sun'î, tabî'î bu kadar mebâni-i müzeyyene ve muhteşeme arasında senin böyle bir kabuk parçasından başka sığınacak yerin olmadığı için hakikaten pek bedbahtsın! Böyle hazin bir mahbes içinde ömür geçirmeğe mahkûm olduğun için kim bilir ne kadar muğbersin! Hâlbuki ben böyle bir mahbesten âzâde olduğum için keyfime, tab'uma, zevkime göre en lâtif binalar içinde kendime bir mesken ihtiyâr edebilirim. Ez-cümle bak, şimdi bir padişahın sarayında ikamet ediyorum. Etrafımda altın yaldızlı duvarlar, başım üzerinde elmas parçalarından yapılmış gibi avizeler, nereye baksam ipkeler, sırmalar ile müzeyyen döşemeler görüyorum!” dedi. Kaplumbağa farenin bu müteazzimâne sözlerini dinledikten sonra şu cevabı vermekle iktifa etti: ‘- Ben bir kabuk parçasından ibaret olan şu hakîr ikametgâhımdan tamamen memnun, ve bunun derûnunda tamamen bahtiyarım. Çünkü bu kabuk parçası tabiatın bana, kimsenin iştirâki olmaksızın yalnız bana ihsan ettiği bir meskendir ki kimse beni bundan tard edemez. Sen ise her an kovulmak, hatta yakalanıp işkence edilmek tehlikesi içindesin! Başkalarının saraylarına sokulmaktan kendi kulübende oturmak hayırlıdır!’ (N. 6, s.186)*

### 2.4. Kitabet (Yazma) Çalışmaları

*Kitabet* çalışmaları 6, 8 ve 12. sayılarda yer alır. 6. sayıda verilen vazifelerin cevabı 8. sayıda; 8. sayı vazifelerinin cevabı ise 12. sayıda yayımlanır. Kıraat çalışmalarında olduğu gibi kitabet çalışmalarının da *Ali Nusret* tarafından hazırlandığı anlaşılmaktadır.



### 2.4.1. İbtidâ

Bu kısımda önce bu seviye için yazma “*tavsiyeler*”i (bir çeşit yönerge), sonra *kalem*, *şahıs kıyafeti* ve *yük arabası* resimlerinden hareketle eşya nasıl tarif edilir sorusuna cevap teşkil eden yazma çalışmalarına yer verilir. “*Tavsiyeler*”den (yönerge) hareketle, ibtidâ öğrencilerinden beklenenler şunlardır:

Bu derecedeki öğrenciler başlangıçta *en basit ve daima göz önünde bulunan* eşyanın tarifinden başka şeyler kaleme almamalıdır (N. 6, s. 170). Dikkat çeken husus, bütün çalışmaların basitten karmaşığa doğru planlanmasıdır. Öncelikle en basit ve sıradan eşyalar seçilmeli ve bu eşyalarla ilgili “*fikirler*” keşfedilip bir araya getirilmelidir. Eşyanın renkleri, biçimleri, büyüklükleri gibi ayırıcı yönleri sanki resimleri yapılacakmış gibi göz önüne getirilmelidir. Tariflere düzgün bir şekilde alışabilmek için tarif olunacak maddeleri açık ve kat’i olarak belirlemek gereklidir. Bu maddeler her neyse, öğrenci, onları ayırt edici yönlerini ortaya koyacak şekilde, kendi kendine bir soru şekline dönüştürmelidir. Bu sorular önceleri pek sınırlı, yüzeysel olacağı gibi, onlara cevap olan cümleler de gayet açık, sade, kısa olur. İlk başlayanlar bu tür çalışmalara alışıp zevkleri geliştikçe tarif edecekleri eşyayı kademe kademe büyütürler. “*O zaman sualler ve cevaplar tabiatıyla çoğalır. Cümleler yavaş yavaş daha uzunca ve daha süslüce olur.*” (N.6, s. 170)

Bir çeşit güdümlü yazma çalışması niteliğinde olan bu planlama son derece gerçekçi ve işe yarar bir yaklaşımdır. Öğrenciyi konudan uzaklaştırmadan iyi gözlemlemeye ve kolayca yazmaya yönlendirmektedir.

Örnek Uygulama: I- *Kalemim*

*Sualler: Kaleminiz neden mamüldür? Rengi nasıldır? Nasıl yontulmuştur? Ucu ve nihayeti nasıldır?*

*Tevesi’: Bir nevi kamyştan mamuldür. Rengi koyu vişneye benzer, üzerinde sarımtırak lekeler vardır. Ucu, yazmak için, yassı ve sivri olarak yontulmuştur. Ortasında ince bir çatlağı vardır. Nihayeti yuvarlaktır.*

Ayrıca gelecek nüshaya kadar öğrencilere verilen “*tevesi*”ler (genişletme/yazma çalışmaları) - bir çeşit çalışma yaprağı olarak da düşünülebilir- şunlardır:

1- *Kunduralarım.*

*Sualler: Kunduralarınız neden mamuldür? Kim imal etmiştir? Parasını kim vermiştir? Kunduralarınızdan memnun musunuz?*

2- *Ceketim.*

*Sualler: (Aynı plan) Ceketiniz neden mamuldür? .. Kim imal etmiştir? ... İlh.*

3- *Başımız.*

*Sualler: Başımızın şekli? Tepesi? Tepesinin içinde ne vardır? Arkası ne ile mesturdur? Ön tarafına ne denilir? Orada neler vardır? Aşağı kısmı nedir? (N. 6, s. 171)*

Sonraki aşamada “Tavsiyeler” bölümünde ilave olarak öğrenciler etraflarında bizzat gördükleri eşyaların tarifinde biraz maharet kazandıkları için, artık bizzat göremedikleri şeylerin özellikle resimlerine bakarak yazma çalışmalarına yönlendirilmektedir. Bu konuda sadece kıraat kitapları değil, resim bulunabilecek diğer kitaplar ve özellikle *hayvan, çiçek, ağaç, bina kartpostalları* bu çalışmalar için tavsiye edilmektedir. Onları bir anlam konusu (*mevzu’-i ‘me’al*) kabul ederek yazmaya çalışmanın çok faydalı olacağı vurgulanmaktadır. (N. 8, s. 243)

Resimden eşya tarif etme konusunda başlangıçta en çok göze çarpacak noktalarla yetinilmesi, gayet *kısa, açık ve sade* cümleler kullanılması gerektiği ifade edilmektedir.

Bu bölümde öğrencilere bir “*orak*” resmi verilmiş ve bu resimle ilgili yazının planının şu şekilde olması gerektiği ifade edilmiştir:



*Sualler: - Orak nedir? Parçaları neden ibarettir? Namlusu nasıldır? Sapı nasıldır? Orak ile ne yapılır?*

Daha sonra bu sorulara cevap teşkil edecek şekilde yazı basitçe genişletilip yazılır (*tevsi*). Çalışmanın devamında 6. sayıda verilen *Kundurularım, Ceketim, Başınız* konulu ödevlerin onlarla ilgili sorulan sorular kapsamında aynı şekilde yazıya dönüştürülmesi örneklenir. (N. 8, s. 243)

İbtidâî için bir sonraki nüshaya kadar öğrencilere şu “*tevsi*”ler (genişletme/yazma çalışması) verilmiştir: 1- *Bir Elma*, 2- *Posta Pulu*, 3- *Bir Onluk*. Diğer çalışma planlarında olduğu gibi,

yazmaya esas teşkil edecek “sualler” sıralanmıştır. Bunlar içerisinde posta pulu örneği güncellik, resmîlik, sanat ya da grafik değeri gibi birçok özelliği üzerinde taşımasından dolayı yerinde ve dikkat çekicidir:

*Devlet-i Aliye Postahânelerinde Kullanılan Bir Pul* şeklinde sınırlandırılan konuyla ilgili “sualler” şu şekildedir: *Bir posta pulu nedir? Rengi Nasıldır? Üzerinde ne görülüyor? Kaç para kıymetindedir? Nereye Yapıştırılır?* (N.8, s. 244)

En son aşamada, ibtidâ için verilen yönergelerin (*tavsiye*) daha önce verilenlerle aynı doğrultuda olduğu görülür. Buna göre bu yaş grubu daima eşyanın tarifiyle meşgul olmalıdır. *Bu küçük dimağların*, gözleri önünde bulunan çeşitli eşyaya dikkatle bakmak ve gördüklerini sırasıyla, herkesin anlayabileceği gibi, kısa fakat doğru cümlelerle yazmak melekesini kazanmış olmaları yeterli görülür. Daha önce de belirtildiği gibi çalışmalar kademe kademe basitten karmaşığa (basitlerden mürekkeplere) doğru geçerse çocuklar bir şeyi gerek ağızdan gerekse yazıyla tarif etmekte güçlük çekmez. Küçük çocukları eşya tarifiyle meşgul etmenin iki sebebi vardır:

1- *Herhangi bir şeye dikkatle bakmak;*

2- *Bir şeye baka baka bellenilen şekil ve hâlini o şeyi görmeyenlerin veya görmemiş olanların dahi hayâlen göz önüne getirebileceği surette gayet açık anlatmak.*

*Kitabet, yalnız çok yazmak değil iyi görmek ve iyi düşünmek sanattır. Bir şeyi dikkat-i mahsusa ile gören ve ona zihnen de vücut veren bir adam lisanın hat ve imlâsına biraz vâkif ise behemehal onu iyice yazabilir.*

*Bu esaslar küçük vatandaşlarımızın kulağına küpe olmalıdır: İyi dikkat etmeli, iyi düşünmeli, sonra yazmalı* (N. 12, s.370).

Burada geçen “*küçük vatandaşlarımız*” ibaresi meşrutiyet ideolojisinin çocuğa bakışını yansıtmaya bakımdan ayrıca dikkat çekicidir. Daha sonra “*Bir Tilki*” konulu uygulamaya geçilir. Tilkinin çizim resmi de verilmiştir. Bu yazının yazma planını oluşturan sorular şu şekildedir:

*Şurada resmi olan tilki, bildiğimiz hayvanlardan hangisine benziyor? Şekli nasıldır? Kendisini nasıl besler? Şimdiki vaziyeti nasıldır? Bu vaziyetten ne anlıyorsunuz?*

Devamında bu sorulara cevap teşkil eden üç paragraflık yazıya yer verilir.

Son olarak 8. nüshada yazma planı da (*sualler*) verilen *Bir Elma, Posta Pulu ve Bir Onluk* konulu yazılar yer alır. Yazılarda dikkati çeken husus soruların dışına çıkılmamış olması ve gözlemlenen eşyayla ilgili somut bilgilere yer verilmesidir. Sonraki nüsha için verilen ödevler şunlardır: 1- *Çorba*, 2- *Bir Çil Çeyrek*, 3- *Bir Koyun*. Her bir konuyla ilgili yazma planı

da (sualler) verilmiştir. Ancak ne yazık ki sonraki iki sayıda kıraat ve kitabet çalışmaları yer almaz ve dergi 14. sayısıyla okuyuculara veda eder.

#### 2.4.2. Rüşdî

İbtidâi için sergilenen yaklaşım bu seviye için de geliştirilerek uygulanır. Bu kısımda önce bu seviye için yazma tavsiyeleri (bir çeşit yönerge), sonra *makas ve petrol lambası resimlerinden* hareketle eşya nasıl tarif edilir sorusuna cevap teşkil eden iki yazma çalışmasına yer verilir. Tavsiyelerden hareketle rüştiye öğrencilerinden beklenenler şunlardır:

Bu dereceye gelen öğrenciler; ibtidâi vazifelerini yaparak alışmış, görünen basit veya karmaşık (*mürekkeb*) eşyanın tarifinde az çok alışkanlık kazanmış bulunsalar da bu alışkanlığa genişlik kazandırmak ve fikirleri bulmak, toplamak (*keşf, cem'* ), düzenlemek (*tanzim*) ve *tebliğ* hususlarında daha ilerlemek için yine görünen (*manzur*) eşyanın tarifleriyle meşgul olmalıdır. Yine eşyayı resmini yapacakmış gibi dikkatle gözlemlemeli (*kemâl-i dikkatle meşmûl- i nigâh*) ve gözünün önünde canlandırmalıdır. Fakat bu derecede; fikirlere doğal olarak açıklık, anlaşılabilirlik (*vuzuh*) katmak ve bunlar arasından en iyileri seçmek, lafzı manasından çok olmamak üzere söylemek, ayıklamak, gereksiz ve doldurma sözlerden kaçınmak (*münakkahiyet*), ifadeye daha ziyade *sıhhat, zarafet, çeşitlilik (tenevvü')* vermek gereklidir (N. 6, s. 171).

Örnek Uygulama:

*Bir Petrol Lambası*

*Sualler: Bu lamba hakkında fikr-i umûmi? Onu terkib eden kısımlar? Bu kısımların suret-i irtibatı? Lambanın idaresi? İttihâz olunacak tedâbir?*

*Tevesi': Geceleri hanemizi bir petrol lambasıyla aydınlatıyoruz.*

*Bu lamba esasen topraktan yahut madenden mamûl bir nevi kâse gibi olan bir hazineyi hâvidir. Petrol gazı bu hazine içinde bulunarak derununa bir fitil sokulur. Bu fitil iç içe iki madeni üstüvanenin (içi boş direk, silindir) ortasına mevzu'dur. Bu üstüvâneler lambanın minkarını (ağzını) teşkil eder ve şu'lenin husûlune lâzım olan havanın müruru (geçmesi) için alt tarafları açık bulunur.*

*Fitil, örülmüş pamuktan mamuldür. Petrol ona hulûl (içine işleme) ederek uç tarafından yanmağa başlar. Madeni bir anahtar fitili arzuya göre yükseltip alçaltmağa yarar ki lisanımızda buna lambayı açıp kapamak denir.*

*Minkarın etrafında bir diğerk üstüvâne vardır ki yan yana delikleri hâvi ve lambanın şişesini tutmak için üst kenarı çentiklidir.*

*Her gün bu şişeyi temizlemeli, lambayı doldurmalı ve fitilin kömür hâline gelen kısmını izâle etmelidir. Lamba yakılınca, şişesinin kızgınlığını yavaş yavaş çoğaltmak için fitili azar azar açmalı,*

*hele petrolün çok çabuk tutuşur, alev alır bir madde olduğunu hiçbir vakit hatırdan çıkarmamalıdır* (N.6, s. 172).

Ayrıca gelecek nüshaya kadar öğrencilere verilen “*tevsi*”ler (genişletme/yazma çalışmaları) şunlardır:

1- *İlk meşk defteri.*

*Plan. – Bir şâkirde verilen defter. –2 Meşk dersi, yazı hocasının izâhâtı. -3 Şâkirdlerin gayreti, acemi şâkirdlerin kusurları, beceriksizliği, ilk yazıları. -4 Sebâtı?*

2- *Yanmakta olan soba.*

*Plan. - 1 Küçük bir kızın soba yakmağa niyeti. -2 Ateşi hazırlamak için ne yapıyor? .. Kibrit, ateşin tutuşması. -3 Sobanın temizlenmesi. – Kendine ait nezâfet (temizlik). -4 Bu kız hakkında mülahaza-i takdiriye.*

Önceki tavsiyelerden hareketle ikinci aşamada rüştüye öğrencilerinden beklenenler şunlardır: Önceki çalışmalarda görünen eşyanın tarif ve tasvirine alıştıkları için, artık ya kendilerinin ya da etrafında gördükleri fiiller ve hareketlerin ifadesine başlamalıdır (N. 8, s. 244).

Burada Türkçe öğretiminin de ilkelerinden olan bütünsellik, bu konuda diğer derslerden de yararlanmak düşüncesi kendini gösterir; dil bilgisi derslerinde (*sarf ve nahiv*) isim ve sıfat bahisleri okunup, fiil bahsine gelindiğinde, zaman çekimlerini (*sigaların tasrifî*) daha iyi kavrayabilmek için bu yazma çalışmalarından doğal olarak pek çok yararlanılabilir. Her şeyde olduğu gibi bunlarda da aşamalara dikkat etmeye, kademe kademe gitmeye (*kaide-i tedrice*) riayet lâzımdır.

Bunun için çocuklara yaşayarak öğrenme anlamına gelen ve çok önemli olan şu tavsiyede bulunulur: İfade edecekleri fiil ve hareket her ne ise, onu önce bizzat uygulamalı yahut arkadaşlarından birine icra ettirerek birbirini takip eden hareketleri iyice tetkik ve zihinde sırasına göre tertip etmelidir. Her yazma konusunun asli kurallarından olan fikirlerin düzeni (*tertib-i efkâr*)maddesine riayet ancak bir fiilin birbirini takip etme şeklini (*tarz-tevâli*) güzelce korumakla sağlanır. Bir fiil ve hareketin nasıl başlayıp ne şekilde devam ederek nasıl sona ereceğine dikkat eden zeki bir öğrenci yazılı ifadesinde dahi o sırayı takip ederek fikirlerinin akışına düzen verebilir (N. 8, s. 244).

Daha sonra bu doğrultuda “*Sineğin Tutulması*” ve “*İmlâ Vazifesinin Tashihi*” konulu iki yazma çalışması gösterilir. “*Sineğin Tutulması*” konulu yazının yapılandırılması şu şekildedir:

*Sualler: Sinek nereye kondu? Onu kim tutmak istiyor? Bunun için ne yapıyor? Sinek ne oluyor?*

Bu soruların genişletilmesiyle (*tevsi'*) elde edilen ve özel bir başlık kullanılmayan yazı şu şekildedir:

*Sâbit'in sırası üzerine bir sinek kondu. Bir küçük çocuk onu tutmak istiyor: Yavaşca elini yaklaştırarak birdenbire ileri götürüyor hemen kapıyor; sinek de yakalanıyor. Lâkin Sâbit, keyfi olduktan sonra, hayvana eziyet etmeyerek onu salıveriyor.*

“İmlâ Vazifesinin Tashihi” konulu yazma çalışmasının şekilleneceği sorular şu şekildedir:

*Sualler: Çocuklar ne yazdılar? Niçin tashih etmelidir? Vazifeyi kim okuyor? Arkadaşları ne yapıyor? Hoca ne yapıyor?*

Dikkat edilirse bu şekilde adım adım hikâye etme/öykülemeye geçilmiş olmaktadır.

Devamında 6. sayıda verilen “İlk Meşk Defteri” ve “Yanmakta Olan Bir Soba” konularıyla ilgili oluşturulmuş yazılara yer veriliyor. Bunlar, artık olayın hikâye edildiği dörder paragraflık metinlerdir.

Gelecek nüsha için verilen konular şunlardır:

“Paydos zamanında Yeni Bir Şâkirdin Hâli”, “Yağmura Tutulma”

Gerçekten bugün yazma eğitiminde sıkıntısı çekilen *giriş, gelişme, sonuç veya serim, düğüm, çözüm* gibi bir sürecin kaçınılmaz aşamaları olan şablon ifadelerle yer verilmeyen ve yine günümüzde Şerif Aktaş'ın tahkiyeli metinler için önerdiği, mana birliklerinin metnin bütünlüğü içerisindeki fonksiyonlarını esas alan “*merkezi fonksiyon yüklenmiş mana birliği*”, “*metin halkası*” gibi terimlerle (2005: 63-64, 66) benzerlik gösteren yazma planlarından ilki şu şekildedir:

*Plan: 1- Mektebe yeni gelmiş bir şâkird. 2- Paydos zamanında yalnız başına sıkılması; diğer şâkirdlerin ona karşı vaz' u tavrı. 3- Mubassır efendinin bu hâle dikkati, onu 'Selim' efendi nâmında iyi bir çocuk ile arkadaş etmesi. 4- Yeni şâkirdin emniyet ve rahatı (N. 8, s. 245).*

Önceki tavsiyelerden hareketle rüştiye öğrencilerinden yazma konusunda ilave olarak beklenenler şunlardır: Öğrenciler gerek kendileri gerekse arkadaşları tarafından icra edildiğini gördükleri fiil ve hareketleri (*ef'âl ve harekât*) düzenle ve açıklıkla (*tertîb ve vuzuh*) ifadeye devam etmekle beraber resimlerde görecekları fiil ve hareketleri açıklayarak yazmaya (*tercüme*) başlamalıdır. Yalnız eşyanın değil fiil ve hareketlerin de resimleri vardır. Kitaplarda görülen resimler bizlere yalnız eşyayı değil, hayatın çeşitli olaylarındaki tavırları ve durumları (*evzâ' ve etvâ'r*) da öğretir. Bu hâl ve tavırlardan hareketle (*delâlet*) insanların kalplerindeki durumlara (*ahvâl-i kalbiye*) nüfuz (*ittıla'*) edilebilir (N. 12, s. 371).

Rüştiyeli öğrenciler yavaş yavaş bir durumu (*hâdis*) olayı (*vak'a*) canlandıran resimleri göz önüne alarak onların muhtemel hareketlerinin ilerlemesinden (*cereyan*) sonuçlarından bir

anlam çıkarmalı (*istinbât etmeli*) ve bunları tarif etmelidir. Burada çalışmalar için resimli kitaplardaki bir tür çizgi hikâye/romanların (*kelâmsız hikâye*) tavsiye edilmesi son derece önemli ve yerindedir. Bu hikâyelerde birbirini takip eden resimler bir vakanın çeşitli aşamalarını gösterdiği için “*tahkiye*” ve “*tavsif*” doğal olarak gayet kolaylaşır. Durum (*hâdise*) zorunlu ve mantıklı bir sıra (*teselsül-i mantikî ve zarurî*) ile devam ettiği için netice son resimde kendi kendine ortaya çıkar. Burada “*Arkadaş*” dergisinin gençleri hem eğlendirmek hem de yararlandırmak için çeşitli resimler yayımladığı, bundan sonra da kitabet derslerine zemin olacak bu tür örnekler yayımlama kararı aldığı ifade ediliyor (N.12, s. 372). [Ancak derginin yayın hayatı buna müsaade etmez.]

Şimdilik bunda da basitten başlamak esas kaidesine uyarak bu nüshada iskemlesinde oturan ve elinde tuttuğu cep saatine bakan bir öğrenci resmi verilir, bu resmin iyice incelendikten sonra, resimdeki durumdan çıkartılan anlam doğrultusunda muhtemel olayların anlatıldığı bir yazının “*sualler*”i gösterilerek örnek yazı verilir. Yazı planı şu şekildedir:

#### *Nedim'in Saati*

*Resimde ne görüyorsunuz? Bu saati Nedim'e kim vermiş? Validesi ne tenbih etmiş? Sonra küçük çocuk ne yapmış? Tavrı niçin mahzundur? Nedim böyle yaptığına iyi mi etmiş?* (N. 12, s. 372)

Burada özel başlık kullanılması dikkat çekmektedir. Bu plan kapsamında yazılabilecek üç kısa paragraftan oluşan yazı örneği de verilir. Bu sorular çerçevesinde öğrenci bir durum ve vaka anlatmaya yönlendirilmiş, kendiliğinden *tahkiyede* bulunmaya başlamıştır. Örnek yazıda anlatılan olay ders vericidir. İmtihanda birinci olmasından dolayı, annesinin kendisine hediye ettiği cep saatini onun uyarısına rağmen kurcalayıp bozan Nedim'in üzüntü ve pişmanlığı anlatılır.



İkinci örnek çalışmanın konusu “*Bir Taburun Geçışı*” dir. Bununla ilgili “*sualer*” şunlardır:

*Çocuklar ne yapıyordu? Niçin oyunlarını bıraktılar? Tabur nasıl tertib olunmuş? Askerler nasıl yürüyorlar? Çocuklar ne yapıyor?*

Bu sorular kapsamında yazılan olay anlatan yazıda dikkati çeken hususlar şunlardır: Üç kısa paragraftır. Mekân olarak kasaba meydanı seçilmiş, bazı ayrıntılar isimlendirilmiştir. Mesela çocuklar sadece oyun oynamazlar “*cüz*” oynar, “*topaç*” çevirirler. Taburun önce boru sesleriyle fark edilmesi, at üstündeki zabıtlar, “*tüfekli*”, “*sırt çantalı*”, “*muntazam ve kahramanca*” yürüyen askerlerin uyandırdığı etki, çocukların sancağı saygıyla selamlamaları ve coşkuyla askerlerin peşine takılarak yürümeleri. Böylece çocuklar olay anlatan bir yazı yazmaya alıştırılırken dönemin olağanüstü şartları içerisinde millî duygularla da donatılmaktadır.

Daha sonra 8. nüshada verilen “*Paydos Zamanında Yeni Bir Şâkirdin Hâli*”, “*Yağmura Tutulma*” konulu yazma çalışmalarının örneklenmesine geçilir. Bu yazılar biraz daha geliştirilmiştir. Birincisi dört, ikincisi beş paragraftan oluşur. Bu metinler artık iyiden iyiye “*hikâye*” türünün özelliklerini yansıtır.

Gelecek nüshaya kadar yapılması istenen çalışmalarla ilgili verilen “*me’aller*” (konu) ve bununla ilgili “*sualer*” şunlardır:

1- *Küçük kızların ip atlama oyunları*

*Bu oyun neden ibarettir? Muâvenetler (yardımlar), sıçrayan kızın hâli? Kazalar, kahkahalar, mücâzât (cezalar)? Bu oyunun zevkleri?*

2- *Bir vagon*

*Bir vagon nedir? Nasıl yapılmıştır? Bölmeler (konpartümanlar), çarklar? Bir konpartümanın aksâmı: Kerevetler, tel raflar, lamba? Vagonların ifa ettiği hizmetler?*

Dikkat edilirse bu ikinci yazı planı bilgi veren bir yazı örneğine aittir.

### 2.4.3. İdâî

Önce standart bir şekilde diğer yaş gruplarında olduğu gibi, bu seviye için de yazma “*tavsiyeler*”ine (bir çeşit yönerge) yer verilir, daha sonra önceki derecelerde üzerinde durulan bir eşya resmi yerine, daha soyut olan “*intizam*” konusu verilir ve bu konuyla ilgili yapılan plan kapsamında yazılan yazı yer alır. Tavsiyelerden hareketle idâî öğrencilerinden beklenenler şunlardır:

Bu dereceye gelen öğrenciler basit veya karmaşık (*mürekkebe*) her türlü görünen eşyanın tarifinde tamamen *rûsûh* (maharet, meleke) kazandıklarından artık fikir ve hayal ürünlerinin



tasvirine başlayabilirler. Maddi bir cismin tarifi için nasıl o cisim üzerinde bütün teferruatı kuşatacak şekilde derinleşmek gözlem yapmak sonucunda elde edilen fikirlerin ayıklama (*tenkih*) ve düzenleme (*tensik*) sonucunda açıklıkla (*vuzuh*) ve temel anlamlarla (*münakkahiyet*) ifadesi gerekiyorsa; ahlaki, edebî, ictimai, fikrî ve ruhani konular hakkında dahi aynı başlangıç ihtimam ve hassasiyetlerini göstermek gereklidir. Bu türlü çalışmalarda konu birliğini (*vahdet-i mevzu'*) hiçbir zaman nazar-ı dikkatten uzak tutmayarak bütün yan fikirleri (*efkâr-ı tâli*) onun etrafında toplayıp bunların akış düzenine (*nizâm-ı cereyan*) itina gösterilmelidir.

Maddi bir cismi tasvir için göz önündeki örnekten hareketle, dolaylı olarak (*istinbâten*) icat edilen fikirlere ve tasavvurlara dahi tamamen uygulayarak idrakin ve vicdanın derinliklerine (*ka'r-ı medreke ve ka'r-ı vicdân*) atfedilen bir büyüteç (*hurdebîn*) nazarlarıyla en gizli köşelerdeki en gizli tahassüsâtı araştırmalıdır (*cüst ü cû eylemelidir*). Böylece önemsenmeyecek/tahkir edilecek (*idhâr*) fikirler ve hisleri önem derecelerine göre düzenleyerek bir özet/sonuç (*zübde*), bir (*kadro*) vücuda getirmelidir. Sonra konunun liyakat ve tahammülüne göre süsleyerek (*isâr-ı tezyinât*) zübdenin her maddesini ayrı ayrı tafsil eylemeli, sonunda konu birliği (*vahdet-i mevzu'*) bütün kuvvet güzelliğiyle (*letâfet*) ortaya çıkmalı (*tecilli eylemeli*) (N.6, s. 173).

Burada yeni kavramlar gibi görünen “zübde” ve “kadro” terimleri ilgi çekicidir. Bu kavramlarla konunun önem derecesine göre sıralanan konuyla ilgili bütün his ve fikirlerin bir özet ve kadro oluşturduğu fikrinin önem kazandığı görülmektedir.

Örnek Uygulama:

#### 1- İntizam

*Sualler: (Plan). 1- İntizam neden ibarettir? 2- Faydaları: Hafızaya hizmeti, tasarruf-ı zaman, tatyib-i enzâr (Hoş görüntü). 3- Siz intizamperver misiniz? Kararınız?*

*Tevesi': İntizam her şeyin bir mevki her şeyi kendisine mahsus olan mevkiye bulunmaktan ibarettir. İntizamın hafızaya pek büyük hizmeti vardır. Fi'l-vâki insan bir şeyi daima aynı mahalle koymak itiyadında bulunursa o şeyi lazım olunca mahall-i mahsûsuna atf-ı nazardan başka bir zahmete hâcet kalmaz, hemen bulunuverir. Böylece zamandan kazanılır, çünkü aramaya ihtiyaç yoktur, bazen paraca da tasarruf olunur, zira ötede beride sürüklenmek suretiyle mütemadiyen eski bir takım eşyayı yenilemeye lüzum görülmez. İntizam her şeye hüsn ü letafet verir: Derûnunda sandalyeler muntazaman dizilmiş, masa odanın tamam ortasına vaz' edilmiş, esâs-ı beytiyeden her şey tam kendine lâyük mevkie konmuş, hâsılı her cihetinde intizam rû-nümâ olan bir hâneyi temâşa etmek ne kadar nazar-pîrâdır.*

*Küçük iken pek ziyade intizam meraklısı değil idim, lâkin elyevm itiyâd-ı intizamperverînin muhsinât-ı 'adîdesini idrâk ettiğim cihetle o haslet-i makbûleyi iktisâba pek ziyade çalışıyorum. Bunun için dershânedeki kitaplarımı, defterlerimi cesâmetlerine göre tanzim ettiğim gibi hânemde de*

kâğıtlarımı, kalemlerimi yazıhanemin üzerinde muntazam tutuyorum, elbisemi esvâb dolabıma sırasıyla vaz' ve ta'lik ediyorum. Bütün eşyayı böylece muntazaman isti'mâl edeceğim. “İntizamsız bir çocuk” tabirine hiçbir vakit müstehak olmayacağımı ümit ederim. (N. 6, s. 173-174)

Yazmaya yaklaşımda yöntem ve planlama bakımından Fevziye Abdullah Tansel'i de hatırlatan ( 1975: 1- 10) bu uygulamadan sonra, gelecek nüshaya kadar öğrencilere sadece şu “tevsî” (genişletme/yazma çalışması) verilmiştir:

1- “Dikensiz gül olmaz” meselinin tevsî'i

Sualler (Plan). -1 Bu meselin sebep-i irâd ve darbı? 2 Manâ-yı mecazîsi: Arzu edilen herhangi bir neticeye vusûldaki müşkülât. 3- Mekteb şâkirdlerine tatbiki: Bir imtihanda muvaffakiyet, mübâreze-i hayatta mukaddeme-i galibiyet. 4- Azim ve karar. (Ali Nusret) (N.6, s. 174)

Sekizinci sayıda idâdî öğrencilerine “tavsiyeler”de ilave olarak şunlara değinilir: Bu seviyedeki öğrenciler tarifte ne kadar maharet kazanmış olursa olsunlar zamanla bu melekeyi kaybetmemek için beşeri muamelelerde en çok buna ihtiyaç duyulduğundan ara sıra tarifi konu alan yazılara çalışmakla beraber “tavsiyf” (sıfatlarıyla, nitelikleriyle anlatma) derecesine çıkabilirler. “Tavsiyf” esasen tariften başka bir şey değilse de bu tür kalem eserlerinde görünen veya hayal edilen eşyanın ayırt edici özelliklerini nakil ile yetinmeyerek onların hayal, his ve fikir kuvvetleri üzerinde meydana getirdiği izleri de kaydetmek gerekir. Çeşitli manzaraların genel görünümelerini tarif ile bunun ilham edebileceği tefekkürleri, tecessüsleri, tahayyülleri az çok açıklamak (teşrih etmek) tavsiftir. Bunun üslupça süslü (müzeyyen) ve yüksek (bâlâ) olan derecesine “tasvîr” diyebiliriz. Gerek tavsîf ve gerekse tasvîrde artık manzaralar ve eşyanın parçalarından ziyade genel görüntüsünü hassas bir nazarla temaşa ederek tıpkı doğal bir manzarada olduğu gibi gizli ve açık noktaları ayırarak eseri âdeta bir resim gibi de düşünmeli, bu resmin gölgelerini ve noktaların hayati kıymetlerine göre geliştirmelidir, sonra bütün esere kalpten doğan bir iki ince his ile şairane görüntü kazandırılmalıdır (Kalpten sünûh eden bir iki hiss-i rakîk ile cilâ-yı şâiriyet vermelidir.) (N. 8, s. 246).

Bu “tavsiyeler”de;“Tezyîn-i Lisân ve Üslûb-ı Beyân” ve “Lisân-ı Müzeyyen ve San'at” adlı makaleleriyle aynı yıllarda dilde sadeliği savunan Halil Rüşdü, Celâl Sâhir gibi yazarlarla tartışmalara girişmiş olan Ali Nusret'in geleneksel yaklaşımı kendini göstermektedir. Bu arada Ali Nusret'in 1909'da askerlikten emekli olduktan sonra bu yıllarda Vefâ ve Mercan İdadileri ile Dârümualliminde edebiyat öğretmenliği yaptığını, “Tedrîsât-ı İbtidâiye Mecmuası”nda “Ders Numûneleri” başlığı altında kitabet derslerinin notlarını yayımlamaya başladığını ve burada yararlandığı metinleri Hüseyin Câhid'in “Türkçe Sarf ve Nahiv” kitabından aldığını söylediğini de hatırlamakta fayda var (Vahapoğlu; 2010, s. 155-157).

Tavsiyelerden sonra “Kış” konulu yazının planı verilir. “Plan” şu şekildedir:

1- Kışın takarrübü (yaklaşması), alâim-i hususiye (kendine özgü belirtiler), 2- Sahranın hâli, hayât-ı sâiyânedede (çalışma hayatı) durgunluk, 3- Derece-i harâret, kar, kışın eğlenceleri ve mahzurları, 4- Kararlar

Bu yönergelerin ardından, bu çerçevede yazılmış yazı yer alır. Bu yazı altı paragraf tutarında tam olarak planı yansıtan, ilk paragraflarda -dönemin dilini de yansıtan- *tavsif* ve *tasvir*ler yer alırken, sonraki paragraflarda olay ve hareket unsuru devreye girer, son paragrafta ise kış ve yoksulları da düşünmekle ilgili kişisel kanaatlere yer verilir.

Bu örnek yazıdan sonra altıncı nüshada (s. 174) verilen “*Dikensiz Gül Olmaz*” atasözünün “*tevsî*”ine geçilir. Beş paragraflık yazı içerisinde sözün gerçek anlamını yansıtan bir olaydan hareketle idâdî öğrencilerinin parlak bir diploma için katlandıkları zorluklardan bahisle, sözün kazandığı mecaz anlam ortaya konur.

Gelecek nüshaya kadar kaleme alınacak “*meal*”ler:

1- ‘Erken çiftçiye göre olur.’ meselinin *tevsî*’i Plan: 1- Bu meselin *darb* (*irâd*) olunabileceği, *ahvâl*, 2- Manası; bir tarlanın mahsulü her şeyden evvel o tarlayı ekip biçen adamın zekâvet ve iktidarına göre olur, 3- Gayretli, müteşebbis ve malumatlı çiftçi ile cahil ve tembel çiftçinin mukayesesi, 4- Netice: Mütemediyen *kesb-i kemâl* etmek mecburiyeti.”

2- ‘Serçe’ Plan: 1- Serçeyi nerede görürsünüz?, 2- Kıyafeti: Şekli, başı, tüyleri?, 3- Tabiatı: Munis, cesur, geveze, 4- Ziyatları ve hizmetleri. Ali Nusret (N. 8, s. 247)

İdâdî öğrencileri için son nüshada önce yönerge mahiyetinde uzun bir “*tavsiye*” bölümü yer alır. Buna göre, herhangi bir konuyu tasavvur ve tasvir etmekte az çok maharet kazanan idâdî öğrencileri, sürekli olarak hayal güçlerini genişletecek edebî eserleri mütalaa ile düşünme güçlerini (*kariha*) de geliştirmek zorundadırlar (N. 12, s. 374). Hayale genişlik, üsluba maharet verecek vasıtaların en güvenilir ve sade olanlarını (*sehl ü emin*) büyük edebiyatçıların eserlerini özel bir dikkatle iyice araştırıp inceleme (*tetebbu*) ile görmek mümkündür. Artık bu yaş grubundaki öğrencilerin “*tavsif*”in özellikle “*tasvir*” derecesindeki şairane şekline doğru kalem oynatmakta yetenekli olmaları arzu edilir. Fakat bunlardan evvel hayatlarında kendilerine ahlak temizliği (*nezâhet*) ve iffet öncüsü olacak ahlaki konular ile hem fikirlerini geliştirme hem de tavırlarını süsleme faydasını kazanmış olmaları gerekir. Mevzuları çeşitlendirmek ruha usanç ve yorgunluk vermeksizin fayda sağlayacağı için zihinde tasarlanmış (*musavverâne*) konuların (*me’aller*) yanı sıra ahlaki bir hikmeti dolaylı olarak anlatan makaleler de kaleme almalıdırlar.

Bu noktada yararlanılması tavsiye edilen atasözlerinin genişletilerek yazılmasının avantajı şöyle açıklanır:

Hem zihni düşünmeğe, fikri muhakemeye alıştıırır hem de ihtiva ettiği terbiyevi maksat ile ruha gönül açıklığı (*inşirâh*), vicdana kuvvet verir. Dünyanın en güzel nimeti ise nezih ahlaktır.

Atasözleri (*durub-ı emsâl*) ekseriyetle ahlaki ve manevi hakikatlerin açıklıkla (*vuzuh*) anlaşılmasını temin için maddi şeylerden istiare olunmuş birer temsilî teşbihi hâvi bulunduğu cihetle maddi cisimlerden manevi ruha intikal aklı faaliyete geçirecek bir idman olur.

İdâdî efendilerinin kitabet dersleri yalnız beyan tarzlarına değil vicdanlarını terbiye ve irfanlarını genişletmeye de hizmet etmelidir. Halk hikmeti (*hikmetü'l-avâm*) olan atasözleri bu temiz emeli (*emel-i nezih*) gereği kadar sağlar. Şu kadar ki bir atasözünün gerçek manasını kavramak (*hak manasına hulûl*) için menşeyini tefekkür etmek lazımdır. Bu menşe mülahaza olununca görülür ki, genellikle ahlakla ilgili güzellikler ve kötülüklerin parlak bir surette temsili için maddi şeylerde göze çarpan en garip tezatlar, dış görünüş (*zevâhir*) ile hakikatler arasındaki farklılıklar (*mübâyenet*) nazar-ı dikkate alınmış ve manevi hâllerin çirkinlikleri (*kabâiyih*) ve faziletleri bunlara benzetilerek ortaya konulmuştur. Dikkatli bir bakış ve fikri bir muhakeme neticesinde bu ilgi anlaşılır. Ahlaki hakikatler ortaya çıkar (N. 12, s. 374-375).

Bu açıklamalardan sonra verilen atasözü ve bununla ilgili yazma planı şu şekildedir:

*Misal: “Kof olanlar başı aşağı değil, başı yukarı olan başaklardır.”*

*Sualler: -Bir buğday tarlasında görülen şey: Boş başaklar, dolu başaklar?*

*İnsanlar birbirleriyle konuştukları zaman müşâhede olunan hâl: Câhillerin müddeiyâne ve cüret-i hod-furûşâneleri (kendini beğenmişlik cüretleri ve iddiacılıkları) fâzılların temkin ve te'nîsi (yakınlaşma, alıştırma)? Mecâlis ve mahâfilde nazar-ı dikkate çarpan ahvâl: Pek behiyyeü'l-ahlâk (güzel ahlak) olmayanların kibir ve azametleri, riyakârlıkları. Ashâb-ı haysiyet ve faziletin nezâket ve mahviyeti (alçak gönüllülük)*

*Netice: Meziyât-ı hakikîye (gerçek meziyet) erbâbı mütevâzı bulunur (N. 12, s. 375).*

Daha sonra bu plan üzerine yazılmış örnek yazı verilir. Sohbet özellikleri gösteren altı paragraflık bu yazıda plana sıkı sıkıya uyulduğu, yazının bu sorulara cevap teşkil edecek tarzda oluşturulduğu dikkat çeker.

#### 2.4.4. Kitabet (Yazma) Çalışmalarının Genel Değerlendirmesi

Yaş seviyesine göre yapılandırma, her üç grup için temel özellik olarak ön plana çıkar. Her üç grup yazma aşamalarında kendi içerisinde basitten karmaşığa, somuttan soyuta doğru ilerlerken, bütün olarak bakıldığında bu açıdan aynı zamanda birbirini de tamamlayacak bir silsile takip eder.

Bütün yaş gruplarında sistematik olarak *“meal”*, *“sual”* ve *“tevsi”* terimleri kullanılarak, aslında bugün öğretim kademelerinde eksikliği çok hissedilen *güdümlü yazma* örnekleri. Ayrıca idâdî seviyesinde bu terimlere ek olarak *“zübde”* ve *“kadro”* terimleri de kullanılır. Öğrenciye önce konu verilir, daha sonra bu konuyu işlerken neler üzerinde durması gerektiği gösterilir, son aşamada bu sorular genişletilerek yazı somut bir biçimde örneklenir. Benzer çalışma planları verilerek öğrenciden buna uygun bir yazı yazması beklenir.

Bütün çalışmalara bakıldığında yazmayla ilgili şu kavram, yöntem ve tekniklerin ön plana çıktığı görülür:

#### 2.4.4.1. Eşyanın Ayırt Edici Özelliklerini Yazma

İbtidâî seviyesinde bütün yazma çalışmaları bu amaca odaklıdır. Öğrencilerden önce etraflarında gördükleri sonra da bizzat görmedikleri eşyayı ayırt edici özellikleriyle *“tarif”* etmeleri beklenir. Rüşdî seviyesinde *“tarif”* olmakla birlikte, artık eşyayı *“tasvir”* çalışmalarına geçilir. İdâdîde artık eşyayı tarif ve tasvir çalışmalarına yer verilmez. Bunun yerini *“tavsi”* alır.

#### 2.4.4.2. Resimlerden Yararlanma

Dergideki çalışmalarda iptidai ve rüşdî seviyelerinde daima resimlerden yararlanıldığı gibi, bu seviyeler için yapılacak yazma çalışmalarında resimlerden yararlanılması hep tavsiye edilmiştir. İdâdî düzeyinde artık resimlerden hareketle yazı çalışmasına yer verilmez. Önce çeşitli eşya resimleri ve kartpostallardan yararlanılırken, sonraları hareket gösteren resimler kullanılır, hatta *“kelâmsız hikâye”*ler tavsiye edilir.

#### 2.4.4.3. Başlık

Yazma çalışmalarında büyük oranda özel başlık kullanılmaz. Yazılar yaş gruplarına göre birbirini tamamlayıp yapılandırarak şekilde *“tarif”*, *“tasvir”* ve *“tavsi”* amaçlı olarak konuya odaklanmıştır. Sadece rüşdî seviyesinde hikâye ettirmeye yönelik olarak *“Nedim’in Saati”* özel başlığı kullanılmıştır.

#### 2.4.4.4. Kompozisyon Fikri

Rüşdî ve idâdî öğrencilerine verilen tavsiyelerde yer alan; konuyla ilgili fikirleri toplamak, bunlar arasından seçim yapmak, konudan ayrılmamak tertip ve düzene uymak gibi yaklaşımlar hep *“bütün güzelliği”* ve -kavram kullanılsa da- *“kompozisyon”* düşüncesiyle ilgilidir.

#### 2.4.4.5. Üslup

Yazma çalışmalarında sadece gözlem, araştırma, eşyayı ve hadiseleri farklı yönleriyle görme, bütünlük ilkesinden ayrılmama üzerinde durulmaz, aynı zamanda duygu ve düşüncelerin

dil vasıtasıyla nasıl aktarılacağı konusu da önem kazanır. Rüşdî ve idâdî seviyesinde önce herkesin anlayacağı derecede açık ve anlaşılır, daha sonra biraz daha mecazların da kullanılmasıyla edebî bir üslup belirlenmesi tavsiye edilmiştir. Bunu bugünkü dil biliminde yer alan dil/söz ayrımına dayandırmak mümkündür.

#### 2.4.4.6. Tür Değişikliği

Yaptırılan yazma çalışmalarında somut olarak eşyanın ve dış dünyanın anlatımından, öykülemeye doğru gidilirken; rüşdî seviyesinde bilgi veren yazılar yazması, idâdî seviyesinde de ahlaki bir hikmeti dolaylı olarak anlatan makaleler yazılması, yani düşünce ve bilgi veren yazılara da geçilmesi tavsiye edilmektedir.

#### 2.4.4.7. Atasözlerinin Açıklanarak Yazılması

İdadi seviyesinde, *tür değişikliği*ni de gösterir şekilde atasözlerini açıklayan yazılar yazmanın önemi üzerinde durulmuştur. Yukarıda idâdî bölümünde gösterdiğimiz gibi bu konunun önemi dile getirildikten sonra, bir atasözünü açıklayan yazının nasıl yazılması gerektiği, plan ve bu plana göre yazılmış yazı verilerek gösterilmiştir. Ayrıca dergi, genel eğitim ve terbiye anlayışı doğrultusunda, yayın hayatı boyunca her sayfasının altında bir atasözü de yayımlamıştır.

#### 2.4.4.8. Edebî Metinlerden Yararlanma

Yine idâdî seviyesinde öğrencilere büyük edebiyatçıların eserlerini özel bir dikkatle araştırıp incelemeleri, hayal ve düşünce güçlerini, üsluplarını böylelikle geliştirebilecekleri tavsiye edilmektedir. Günümüzde de geçerliğini koruyan bu yaklaşım, son derece yerinde ve önemlidir.

#### 2.5.5. Derginin İlgili Sayı Tarihlerinin Miladi Karşılıkları

Numara	Rûmi	Hicri	Miladi
1	5 Kânun-ı Sâni 1325	6 Muharrem 1328	18 Ocak 1910
2	20 Kânun-ı Sâni 1325	21 Muharrem 1328	2 Şubat 1910
3	5 Şubat 1325	7 Safer 1328	18 Şubat 1910
6	25 Mart 1326	26 Rebiülevvel 1328	7 Nisan 1910
8	22 Nisan 1326	25 Rebiülâhir 1328	5 Mayıs 1910
9	6 Mayıs 1326	10 Cemâziyelevvel 1328	19 Mayıs 1910
10	20 Mayıs 1326	24 Cemâziyelevvel 1328	2 Haziran 1910

11	3 Haziran 1326	8 Cemâziyeâhir 1328	16 Haziran 1910
12	17 Haziran 1326	22 Cemâziyeâhir 1328	30 Haziran 1910

---

### 3. Sonuç ve Öneriler

II. Meşrutiyet yıllarının kaotik, olağanüstü zor şartları içerisinde, serlevhasında yer alan “*sevgili vatan eolâtlarının tenvîr-i efkârına hâdim*” cümlesiyle öz ülküsünü ifade eden “*Arkadaş*” dergisi, bu amaç doğrultusunda 449 sayfa tutarındaki 14 sayısı, büyük bir azimle yayın hayatını sürdürüp tamamlamak zorunda kalmış, geniş içerikli bir dergidir. Ahlaki olgunlaşmayı en öncelikli hedef olarak belirleyen dergi, bu zengin içerik içerisinde kendi ifadesiyle “*kadın erkek bütün gençlere*” ve özel olarak öğrencilere hitap ederken geniş bir biçimde okuma ve yazma çalışmalarına da yer vermiş, âdeta bir okul vazifesi görmüştür.

Dergi; *Osman Fahri* eliyle edebî bir hüviyet kazanırken, *Ali Nusret* eliyle yazma çalışmalarında her ne kadar geleneksel üslup tercih edilse de, takip edilen yapılandırmacı, yönergeli metot, birçok açıdan bugün dahi örnek ya da ilham alınacak bir özellik göstermektedir. Örneğin bugün birçok öğretmenin belirgin bir yol ve yönerge göstermeden “*Şu konuda bir kompozisyon yazın.*” gibi yanlış ve genel ifadelerle, “*giriş-gelişme-sonuç/serim-düğüm-çözüm*” gibi gerçekçi olmayan şablon kurallara yer verilmemesi dikkat çekicidir.

Bu makalede önemli bazı yönlerine işaret edilerek bu çalışmalar aktarılmıştır. Dergide gerçekleştirilen okuma ve yazma çalışmaları, yeni araştırmalarla gerek kendi dönemlerindeki ders kitaplarıyla gerekse günümüz öğretim programlarıyla karşılaştırılıp değerlendirilirse yeni bilgi ve yorumlara ulaşılabileceği muhakkaktır.

Edebiyatta, sanatta, kültürde, eğitim ve öğretimde gelenekten yararlanmak esası vardır. Yakın ve uzak geçmişi bilmeden günümüzü ve geleceğimizi oluşturup planlamak imkânsızdır. *Gustave Mahler*’in “*Gelenek küllere tapınmak değil, ateşi harlı tutmaktır.*” sözü hükmünce, *ateşi harlı tutmak* için, bu tür çalışmaların sayısının artması gereklidir. Günümüzde çocuklara, gençlere yönelik Arap harfli Türkçe dergiler üzerine yapılmış çok sayıda akademik çalışma bulunmaktadır. Bu çalışmaların statik durumdan çıkabilmesi için, bu makalede üzerinde durduğumuz konu gibi çeşitli konuların değişik dergilerde nasıl ele alındığını araştırarak yeni çalışmalara da ihtiyaç duyulmaktadır.

## Kaynakça

- Aktaş, Ş. (2005). *Roman sanatı ve roman incelemesine giriş*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Bayrak, M. O. (1994). *Türkiye’de gazeteler ve dergiler sözlüğü*. İstanbul: Küll Yayınları.
- Duman, H. (1986). *İstanbul kütüphaneleri Arap harfli süreli yayınlar toplu kataloğu 1828-1928*. İstanbul: IRCICA Yayınları.
- Gündüz, M. (2013). *Osmanlı eğitim mirası klasik ve modern dönem üzerine makaleler*. Ankara: Doğu Batı Yayınları.
- Kerman, Z. (1988). *Osman Fahri hayatı ve şiirleri*. Ankara: Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınları.
- Kür, İ. (1991). *Türkiye’de süreli çocuk yayınları*. Ankara: Atatürk Kültür Merkezi Yayınları.
- Okay, C. (1998). *Osmanlı çocuk hayatında yenileşmeler*. İstanbul: Kırkambar Yayınları.
- Okay, C. (1999). *Eski harfli çocuk dergileri*. İstanbul: Kitabevi Yayınları.
- Özarslan, E. (2007). Harf inkılabından önce neşredilmiş Türkçe inşa, kitabet ve münşeat kitapları. *Atatürk Üniversitesi Türkiyat araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 14(34), 73.
- Tansel, F. A. (1975). *İyi ve Doğru Yazma Usulleri*. İstanbul: Ötüken Yayınları.
- Top, B. (2010). *Ali Nusret’in dil, tarih ve eğitimle ilgili görüşleri – eserleri (metin)*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Uyanık, E. (2009). II. Meşrutiyet Dönemi’nde toplumsal mühendislik aracı olarak eğitim: İttihat ve Terakki Cemiyeti’nin eğitim politikaları. *Amme İdaresi Dergisi*, 42(2), 85.
- Vahapoğlu, B. (2009). *Ali Nusret hayatı, sanatı, eserleri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi, İstanbul.
- Vahapoğlu, B. (2010). Türk edebiyatı tarihinin kıyıda kalmış bir ismi: Ali Nusret. *Yeni Türk Edebiyatı Araştırmaları*. 2(4)



## Extended Summary

### 1. Introduction

The "Friend" magazine, which is the subject of our study, was published between "5 Kânun-ı Sâni of 1325/18 January 1910 - 15 July 1326/28 July 1910", with a total of 32 pages each. It is an important youth magazine that attracts attention in its period with its total 449 page collection, educational and literary content that appeals to young people and children. Although it is mainly addressed to young people, it has also given priority to children with its systematic teaching approaches for students, especially in reading and writing studies that are the subject of our study. In this respect, it is a magazine that surrounds children and young people together.

### 2. Method

In the article, the "reading" and "writing" studies in the nine issues of the "Friend" magazine are analyzed by document analysis method.

### 3. Findings, Discussion and Results

"Friend" magazine, with its 14 issues of 449 pages, is a large content magazine that had to complete its publishing life with great determination.

The magazine, which determines moral development as the primary target, has included a wide range of reading and writing activities in this rich content, while addressing "all young people" and students in particular, and has served as a school.

The magazine gained a literary identity through Osman Fahri. Although traditional style is preferred in the works of writing by Ali Nusret, the constructivist, guided method that is followed shows an exemplary or inspirational feature in many respects even today.

For example, many teachers use false and general expressions today without showing a clear way and instruction. Such as "Write an essay on this subject." At this point, it is noteworthy that the journal does not include unrealistic template rules such as "introduction-development-result".

If the reading and writing studies carried out in the journal are compared and evaluated with new researches, with the textbooks in their own period and with the curriculum of today, it is certain that new information and interpretations can be obtained.

It is essential to benefit from tradition in literature, art, culture, education and training. It is impossible to create and plan our day and future without knowing the near and distant past. Today, there are many academic studies on Turkish magazines with Arabic letters for children and youth. In order to differentiate these studies, new studies are needed to reveal how various topics are handled in different journals.

Tümer, C. Ş. (2020). "Arkadaş" dergisinde ilham veren "Kıraat" (Okuma) ve yönergeli "Kitabet" (Yazma) çalışmaları. *Çocuk, Edebiyat ve Dil Eğitimi Dergisi*, 3 (1), 39-66.



---

Journal of Child, Literature and Language Education – JCLLE

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

Received date: 07.04.2020

Accept date: 12.05.2020

---

## Use of Children's Literature Works in Turkish Teaching: Example Of Educational Status\*

Nülifer KARADAĞ\*\*

**Abstract.** Turkish teaching aims to educate individuals who use language correctly and consciously, who are sensitive to language, who can express their feelings and thoughts properly and have the ability of questioning and critical thinking. In order to realize these aims, the basic tool used in teaching Turkish is text. It is important that these texts were prepared according to child reality. Because texts that do not conform to the child's developmental characteristics and do not take into account his interest and wishes can't be expected to be loved and read by the child. It may not be possible to realize these goals with texts in Turkish textbooks that directly convey information, shortened, do not take into account the level of development of the student, and do not allow effective participation of the reader by exhibiting an authoritarian attitude. Careless end-of-text studies prepared with the concern of finishing these texts before deadline may also prevent the achievement of the intended goal. In order to avoid these obstacles, it is necessary to benefit from literary works of children's literature in teaching Turkish. Since the visual, linguistic and auditory stimuli discussed in the study were separately defined and brought side by side, the single screening model was used. It is thought that this educational situation, which was developed in order to show how to benefit from the works of children's literature in teaching Turkish, would be beneficial for students, teachers and prospective teachers.

**Keywords:** Turkish language teaching, children's literature works, education status.

---

\* A part of this study presented as a statement in the XII. International Turkish Language-Education Training Congress

\*\* PhD Student, Ankara University, Institute of Education Sciences, Turkish Education Department, Ankara, Turkey; nkaradag84@hotmail.com

## Türkçe Öğretiminde Çocuk Edebiyatı Yapıtlarının Kullanımı: Eğitim Durumu Örneği\*


Nülifer KARADAĞ\*\*

**Öz.** Türkçe öğretimi; dili doğru ve bilinçli kullanan, dile karşı duyarlı, duygu ve düşüncelerini yerli yerinde ve düzgün ifade edebilen, sorgulama ve eleştirel düşünme becerisine sahip bireyler yetiştirme amaçları taşımaktadır. Bu amaçların gerçekleştirilmesi için Türkçe öğretiminde kullanılacak temel araç metindir. Bu metinlerin çocuk gerçekliğine göre hazırlanmış olması önemlidir. Çünkü çocuğun gelişimsel özelliklerine uygun olmayan, onun ilgi ve isteklerini dikkate almayan metinlerin çocuk tarafından sevilmesi ve okunması beklenemez. Türkçe ders kitaplarında yer alan; doğrudan bilgi aktaran, kısaltılmış, öğrencinin gelişim düzeyini dikkate almayan, otoriter bir tutum sergileyerek okurun etkin katılımına izin vermeyen ve sayıca fazla olan metinlerle bu amaçları gerçekleştirmek olanaklı olmayabilir. Bu metinleri yetiştirebilme kaygısıyla hazırlanmış özensiz metin sonu çalışmaları da amaçlanan hedeflere ulaşmaya engel olabilir. Bu engellerin önüne geçebilmek amacıyla Türkçe öğretiminde yazınsal niteliği olan çocuk edebiyatı yapıtlarından yararlanılması gerekir. Çalışmada ele alınan görsel, dilsel ve işitsel uyaranlar ayrı ayrı betimlenerek yan yana getirildiği için tarama modellerinden tekil tarama modeli kullanılmıştır. Türkçe öğretiminde çocuk edebiyatı yapıtlarından nasıl yararlanılabileceğini ortaya koymak amacıyla hazırlanmış bu eğitim durumunun, öğrenciler, öğretmenler ve öğretmen adayları için yararlı olacağı düşünülmektedir.

**Anahtar kelimeler:** Türkçe öğretimi, çocuk edebiyatı yapıtları, eğitim durumu.

---

\*Bu makalenin bir kısmı, XII. Uluslararası Türkçenin Eğitimi ve Öğretimi Kurultayı'nda (UTEOK) bildiri olarak sunulmuştur.

\*\* Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe Eğitimi, Ankara, Türkiye; nkaradag84@hotmail.com

## 1. Giriş

Temel amacı düşünen, duyarlı birey yetiştirmek olan Türkçe öğretiminin (Sever, 2015: 23), kurmaca yapıtlardan zevk alarak okurların duyarlı kılınması (Dilidüzgün, 2018: 17); öğrencilere karşılaştıkları durumları doğru ve etkili bir biçimde sözlü ya da yazılı olarak anlatma becerisi ve alışkanlığı kazandırılması (Kavcar, Oğuzkan, Hasırcı, 2016: 14); çeşitli metinler aracılığıyla öğrencinin dilini sevmesi, geliştirmesi ve güvenle kullanmasını sağlayarak anlama ve anlatma becerilerini geliştirmek gibi amaçları bulunmaktadır.

Türkçe dersi öğretim programının amaçları arasında “öğrencilerin, temel dil becerilerinin geliştirilmesini; konuşma ve yazma kurallarına göre dili düzgün kullanmalarını; metinler aracılığıyla söz varlıklarını zenginleştirerek dil bilinci ve zevkine ulaşmalarını; duygu, düşünce ve görüşlerini etkili ve açık bir biçimde ifade etmelerini; okuduklarını eleştirel bakış açısıyla değerlendirmeleri ve sorgulamalarını sağlamak” gibi amaçlar yer almaktadır (MEB, 2019: 8).

Yukarıda dile getirilen amaçların gerçekleştirilebilmesi için temel araç metindir. Türkçe öğretiminde öğrenciler nitelikli yazınsal ve öğretici metinlerle karşılaştırılmalı ve yalnızca dilsel metinler değil; görsel ve işitsel metinlerle de buluşturulmalıdır (Sever, 2015: 24). Türkçe öğretimi ortamlarında kullanılacak bu metinlerin öğrencilere duyma ve düşünme sorumluluğu verebilecek, yorum ve değerlendirme yapabilme yeterliliği kazandırabilecek ve onların yaşamla ilişki kurmalarını sağlayabilecek nitelikte olması gerekmektedir (Aslan, 2010: 130).

Bugün ülkemizde çoğu yerde kütüphane ve kitap çeşitliliğinin yetersiz olduğu görülmektedir. Bu nedenle öğrencilere farklı yazarlara ait, farklı türden metinlerin sunulması ders kitapları aracılığıyla olanaklı olabilmektedir. Ders kitaplarına seçilecek bu metinlerin niteliği öğrencilerin okuma kültürü edinebilmeleri konusunda önemlidir (Yılmaz, 2018: 143). Fakat, Türkçe derslerinin yalnızca Türkçe ders kitaplarına bağlı kalınarak yürütülmesi aşılması gereken bir sorundur. Ders kitabı, Türkçe öğretiminde bir araç olarak kullanılmalı (Sever, 2015: 24) ve içindeki metinlerle öğretmen ve öğrencileri başka kitaplara yönlendiren kılavuz olmalıdır (Sever, 2001: 17). Ders kitapları ve çocuk kitapları eğitim sürecinde yararlanılan araçlardır. Çocuklar için hazırlanmış edebi metinler; çocukların güzel vakit geçirebilmesi, hayal güçlerinin gelişebilmesi, dili etkili ve güzel kullanabilmeleri, okuma sevgisi ve alışkanlığı kazanabilmeleri konusunda büyük önem taşımaktadır (Fırat, 2012: 48).

Bir bütün olarak ders kitabına alınamayacak kadar uzun bir tür olan romanı öğretmenler yıl içinde belirledikleri okuma saatlerinde öğrencilere okutmalıdır (Yücelşen, 2014: 137) ya da metinler evde okunarak metni anlamaya yönelik çalışmalar okulda yapılmalıdır (Lazar, 2009: 90; Akt. Karagöz, 2018: 26). Çünkü metinlerin özet biçiminde kısaltılması öğrenci ile metin arasındaki bağı zayıflatabilir (Çelik, 2013: 202-203). Bütün bu nedenlerden dolayı çocuk edebiyatının nitelikli yapıtları, okuma kültürü edinmiş bireyler yetiştirmek amacıyla Türkçe öğretiminde araç olarak kullanılmalıdır. Bu nitelikli yapıtları kullanmada temel amaç

öğrencilerin anlama ve anlatma becerilerini geliştirebilmektir (Sever, 2015: 26). Türkçe dersinde nitelikli olan ve sanatçı duyarlığı ile hazırlanmış çocuk kitapları çocuğa anadilinin kurallarını ve yapısını sezdirmede önemli bir sorumluluk üstlenir. İlköğretim sürecinde çocuklara dil bilinci ve duyarlığı kazandıracak edebiyat yapıtlarının aynı zamanda okuma alışkanlığı kazandıracak biçimde yapılandırılması da gerekmektedir (Sever, 2015: 91). Bu açıdan bakıldığı zaman nitelikli çocuk kitapları, toplumun kültürel birikimini ve kavram dünyasını çocuğa uygun yaşam durumlarıyla sunan bir araçtır. İlköğretim yıllarında çocukların kendi ilgi ve gereksinmelerine uygun yapıtlarla okuma alışkanlığı kazanmaları Türkçe öğretim programında belirtilen amaçların edinilmesi konusunda doğal bir etkileşim sunması bakımından önemlidir (Sever, 2001: 166). Çocuk kitapları, çocukların yazılı ve görsel kültürle etkileşime geçebilmelerinde, okuma alışkanlığı edinebilmelerinde etkili birer araçtır. Bu kitaplar, çocukları yaşama ortak ederek hayatın gerçeklerine hazırlamakta; onların duygu, düşünce ve beğenilerinin biçimlenmesine, toplumsallaşmalarına ve kişilik gelişimlerine katkı sunmaktadır (Fırat, 2008: 88). Çocuk edebiyatı metinlerinde içerik, biçim ve dil özelliklerinin çocuğun yaş düzeyine uygun olması gerekmektedir (Yakar, Yılmaz ve Arslan, 2016: 97-98). Çocuğun düzeyinin altında veya üstünde olan dil, kitapla ilgili düşünceleri olumsuz etkileyebilir hatta kitabın niteliğinin görmezden gelinmesine neden olabilir (Yılmaz, 2016: 93). Çocuğun gelişim düzeyini göz önüne alan metinler çocuklara Türkçenin anlatım olanaklarını ve inceliklerini somutlaştırarak onların, anadilinin toprağında kök salmalarını kolaylaştırır. Dil bilinci ve duyarlığı gelişen çocuk, okumayı alışkanlık haline getirir. Estetik uyaran olarak özgün edebiyat metinlerinin tanıklığında yazınsal kültür oluşturur (Karagöz, 2017 :216). Çocuk için yazılan kitapların yazın niteliğinin yanı sıra çocuğun ilgisini çekecek derecede komik, eğlenceli ve gerilimli olması; okurun metni anlayabilmesi için belli oranda zorlaması; çocuğun yaşamında daha önce karşılaştığı veya karşılaşılabileceği konularla ilişkili olması; yeni deneyimler kazandırması gerekmektedir (Dilidüzgün, 2003: 52-53).

Anadili öğretiminin kendisinden beklenen işlevleri yerine getirebilmesi için bu ortamlarda kullanılacak metinlerin, çocuk gerçekliğine uygun, çocuğu anadili öğreniminden soğutmayacak nitelikte; metinlerdeki kısaltma ve eksiltmelerinse çocuğun metnin konusunu anlamasını engellemeyecek nitelikte olması gerekmektedir.

Yukarıda belirtilen değişkenlerle birlikte Türkçe öğretiminde eğitim ortamlarının niteliği de önemlidir.

### **1.1.Türkçe Öğretimi Ortamlarının Taşınması Gereken Nitelikler**

Türkçe öğretiminde öğrencilerin farklı niteliklere sahip oldukları göz önüne alınarak onların gizilgüçlerini devindirebilecekleri çok uyaranlı ortamlara gereksinim vardır. Dil dersliği adı verilen bu ortamlarda öğrencilerin yaşına uygun nitelikli çocuk kitaplarının yer aldığı bir kitaplık; kamera, bilgisayar, yazıcı, televizyon, fotokopi makinası, tepegöz, slayt makinası, kasetçalar, video, şiir, öykü, klasik müzik vb. kasetleri, yazar ve çizerlerin fotoğrafları, duvar panoları, usta yazarlar tarafından yapılmış resimler, slaytlar, mikrofon sistemi ve kısa filmler yer almalıdır. Öğrencilerin yüz yüze eğitim almalarına olanak sağlayan bu ortamlarda

öğrenciler için Türkçe dersi severek yapılan etkinlikler dizisine dönüşecektir. (Sever, 2001: 18). Bu ortamlarda kullanılan görsel, dilsel ve işitsel metinlerin çocuğa göre olması ve birbiriyle ilgili ve uyumlu olması önemlidir. Çok uyaranlı eğitim ortamı denilince akla bir uyaran yığılması değil; yapılan etkinliğe uygun uyaranların kullanıldığı ortam gelmelidir (Turhan Ağrelim, 2017: 59-60). Ayrıca bu ortamlar, çağdaş ve bilimsel yöntemlerle hazırlanmış eğitim durumlarının kullanıldığı; öğrencilerin duygu ve düşüncelerini korkmadan paylaşabilecekleri, özgüvenlerinin zedelenmediği, saygı ve sevginin yer aldığı; öğrencilerin seviyesine uygun yazma konularının tercih edildiği ve metinlerin kullanıldığı; sınavlarda sadece ezber bilginin ölçülmediği; görsel, dilsel ve işitsel uyaranların yer aldığı; yazınsal nitelikli çocuk kitaplarının yer aldığı; dilbilgisi öğretiminin metinler aracılığıyla yapıldığı; öğretmen tarafından öğrencilerin etkin bir şekilde derse katılımlarının sağlanacağı yöntem ve tekniklerin kullanıldığı niteliklere sahip olmalıdır (Aslan, 2017: 4-9).

Türkçe öğretiminde çok uyaranlı ortamlar, farklı zeka türlerine sahip öğrencilerin öğrenimine katkı sunmak, zevk alarak öğrenmelerini sağlamak amacıyla görsel, dilsel ve işitsel uyaranların kullanıldığı ortamlardır. Bu ortamlarda yapılacak okuma, yazma, dinleme ve konuşma çalışmaları ile öğrencilerin anadillerinin inceliklerini kavrayabilmeleri, kendilerini rahatlıkla ifade edebilmeleri, okuma alışkanlığı kazanarak eleştirel okur düzeyine gelebilmeleri amaçlanmıştır. Amaçlanan bu beceri ve davranışların belirlenen sürede öğrencilere kazandırılabilmesi için çağdaş ve bilimsel verilerden yararlanılarak hazırlanmış eğitim durumlarına da gereksinim vardır.

### 1.2. Türkçe Öğretiminde Eğitim Durumları

Eğitim durumu, öğrencilere istedik davranışları kazandırabilmek amacıyla gerekli uyaranların düzenlenip işe koşulmasıdır (Sönmez, 1999). Türkçe öğretiminde yararlanılacak eğitim durumlarında öğrenmeyi kolaylaştırmak, öğrencilerin ilgilerini canlı tutmak, çok yönlü düşünmelerini ve yetişmelerini sağlamak amacıyla dilsel araçların yanında görsel ve işitsel araçlardan da yararlanılması gerekmektedir (Sever, 2001: 18). Fakat öncelikle amaca uygun metinlerin seçilmesi gerekmektedir. Bu eğitim durumlarında değişik metin türlerinden yararlanılması ve bu metinlerin Türkçenin anlam gücünü yansıtacak nitelikte olması gerekmektedir. Çocuk ve gençlik edebiyatının nitelikli eserleri, çocuklara göre hazırlanmış dergi, gazete, karikatürler, klasik müzik kaset veya cd' leri, sözlük, yazım kılavuzu gibi kaynaklar da bu eğitim durumlarında kullanılabilir. Ayrıca bir doğruyu belletmek amacıyla yazılan metinlerin değil; öğrencilerde yaratıcı düşünmeyi geliştirecek metinlerin kullanılması gerekmektedir (Sever, 2006).

Eğitim durumlarında yer alacak soruların öğrencileri etkin duruma getirerek metnin derin yapısındaki anlamları ve iletileri bulmaya yönlendirmesi gerekmektedir. Ayrıca bu sorular öğrencilerin yaratıcılıklarının, kestirimde bulunmalarının, eleştirme, değerlendirme, sorun çözme gibi becerilerinin ortaya çıkarılmasını sağlayacak nitelikte olmalıdır. Öğrenciler bu sorular yoluyla konuya farklı açılardan bakabilecek ve eleştirel yaklaşabileceklerdir. Açık uçlu sorulara yer verilmesi de öğretimin amacına ulaşabilmesi adına önemlidir (Aslan, 2008 ve

2010; Boostrom, 1992; Carol, 1989; Güzel, 2006; Hirose, 1992; Paul, 1995; Potts, 1994; Tsui, 1999; Akt. Aslan, 2017: 51). Bu tür sorular öğrencilerin derse ilgiyle katılmalarına ve ders sırasında sıkılmamalarına yardımcı olacak, bu da dersin verimli geçmesini sağlayacaktır.

Öğrenme-öğretme çalışmalarında sürecin planlanmasına yöntem; yapılan bu planlamanın uygulamaya konulmasında izlenen yola ise teknik denir (Demirel, 1996). Türkçe öğretimi için hazırlanmış eğitim durumlarında birden çok yöntem ve tekniğin kullanıldığı öğretim anlayışını içeren bütünleştirilmiş öğretim-öğrenme yaklaşımı tercih edilmelidir. Hazırlanan eğitim durumlarında tam öğrenme, etkin öğrenme, çoklu zeka, beyin tabanlı öğrenme, yapılandırıcılık, sunuş, buluş ve araştırma yoluyla öğrenme gibi kuram ve öğretim, öğrenme yaklaşımlarından yararlanılmalı ve bunlar bütünsellik içinde kullanılmalıdır. Kazandırılacak davranışa ve öğrencilerin düzeyine uygun olarak soru-yanıt, gösteri, tartışma, gösteri, beyin fırtınası, küme çalışması, gözlem, inceleme, oyunlaştırma gibi yöntem ve teknikler kullanılmalıdır (Sever, 2006). Böylece farklı zeka türlerine sahip öğrenciler derste etkin duruma gelebilir ve bu öğrenciler için Türkçe dersi, severek ve eğlenerek yapılan etkinliklere dönüşebilir.

Türkçe öğretiminde uygulama çalışmalarının nasıl yapılması gerektiği konusunda örnek çalışmalara gereksinim vardır. Bu çalışmanın amacı belirtilen ihtiyacın giderilmesinde bilimsel yöntemler ışığında hazırlanmış bir eğitim durumu sunmaktır. Çalışma, örnek bir Türkçe öğretiminin nasıl olması ve neleri kapsamı gerektiğini sunmaya çalışması bakımından önemlidir.

## 2. Yöntem

Bu çalışmada, nitelikli çocuk edebiyatı yapıtlarıyla tasarlanmış Türkçe öğretimi ortamlarının nasıl olması gerektiğini uygulamalarla ortaya koyabilecek öğretim anlayışı yaşama geçirilmeye çalışılmıştır. Veriler; hedeflenen kazanımlara ulaşmayı sağlayacağı düşünülen kitap, makale, dergi, internet kaynakları, Türkçe ders kitabı, Türkçe Dersi Öğretim Programı ve örnek eğitim durumlarından yararlanılarak oluşturulmuştur. İncelenen veriler ışığında eğitim durumu hazırlanırken göz önünde bulundurulması gereken konuların bir çerçevesi belirlenmiş ve eğitim durumu bu çerçeveye göre somutlaştırılmıştır. Temel araç olarak uzmanlarca nitelikli olduğuna karar kılınmış Behiç Ak'ın Yaşasın Ç Harfi Kardeşliği adlı romanı kullanılmıştır. Etkinlikler roman dışında görsel ve işitsel metinlerle de desteklenmiştir. Sorular öğrencilerin okuma, yazma, konuşma, dinleme gibi dilsel ve düşünsel becerilerini geliştirmeye yönelik hazırlanmıştır. Etkinliklerdeki ana ve yardımcı noktalar belirlenmiştir. Öğretim ve öğrenme anlayışı olarak bütünleştirilmiş öğretim-öğrenme anlayışı tercih edilmiştir. Bu anlayış "eğitim durumlarında birden çok yöntem ve tekniğin kullanıldığı bir anlayış" tır (Sever, 2006).

Çalışma, kaynak taramayla ulaşılan kuramsal bilgiler ışığında Türkçe öğretimi ortamlarında uygulanabileceği ve yararlı olabileceği düşünülen bir eğitim durumu önerisidir.

Çalışmada tarama modellerinden tekil tarama modeline başvurulmuştur. Bu modelde, ilgilenilen olay, madde, grup, birey, konu, vb. birimlere ait değişkenler, ayrı ayrı betimlenir (Karasar, 2019: 111). Çalışmada ele alınan görsel, dilsel ve işitsel değişkenlerin de tamamı ayrı ayrı betimlenerek bir araya getirilmiştir.

## EĞİTİM DURUMU

### 1. BİÇİMSEL BÖLÜM

**Okulun Adı:**

**Dersin Adı:** Türkçe

**Sınıf:** 4. Sınıf

**Süre:** 8 saat

**Öğretmenin Adı-Soyadı:**

**Öğretme ve Öğrenme anlayışı:** Bütünleştirilmiş Yaklaşım

**Araç ve Gereçler:**

- Türkçe Sözlük
- Deyimler Sözlüğü
- Yazım Kılavuzu
- Akıllı tahta
- İnternet bağımlılığı ile ilgili görsel

<https://www.google.com/search?biw=1366&bih=608&tbm=isch&sa=1&ei=pGjyXN7> (Erişim tarihi: 02.06.2019)

- Tutumlu olma ile ilgili görsel

<https://www.google.com/search?q=çöpe+atma&tbm=isch&tbs=rimg:CQCBMG> (Erişim tarihi: 02.06.2019)

- Su tasarrufu ile ilgili görsel

<https://www.google.com/search?biw=1366&bih=657&tbm=isch&sa=1&ei=lon5XMjrBcqI1fAPpOouA4&q=su+tasarrufu+ile+ilgili+görseller> (Erişim tarihi: 07. 06. 2019)

- İnternet bağımlılığı ile ilgili kısa film

<https://www.youtube.com/watch?v=W5PqBm2lmXs>(Erişim tarihi: 02. 06. 2019)

- Frederic Chopin'in Mysterious Forest adlı yapıtı

<https://www.youtube.com/watch?v=L1F3sHklg9k> (Erişim tarihi: 02.06.2019)

### Kaynak Kitaplar

Ak, B. (2019). Yaşasın Ç Harfi Kardeşliği. İstanbul: Günışığı Kitaplığı Yayıncılık

Aslan, C. (2017). Örnek Eğitim Durumlarıyla Türkçe- Türk Dili ve Edebiyatı Öğretimi. Ankara: Anı Yayıncılık

Sever, S. (2015). Çocuk Edebiyatı ve Okuma Kültürü. İzmir: Tudem Yayınları.



- Sever, S. (2015). Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme (6. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Turhan-Ağrelim, H. (2017). Türkçe Öğretiminde Çok Uyaranlı Eğitim Durumları. Ankara: Eğiten Kitap.
- Yılmaz, O. (2016). Çocuk Kitaplarında Bulunması Gereken Özellikler. T. Şimşek (Ed.), O Okulöncesinde Çocuk Edebiyatı ve Medya (ss. 61-108). Ankara: Grafiker yayınları.
- Yılmaz, O. (2018). Okuma Becerisinin Geliştirilmesi. O. Sevim ve Y. Söylemez (Ed.), Okuma Eğitimi (ss. 125-148). Ankara: Nobel Yayıncılık.

## ÖĞRENME-ÖĞRETME ETKİNLİKLERİ

**Kullanılan Metnin Başlığı:** Yaşasın Ç Harfi Kardeşliği (Behiç Ak)

**Ana Nokta:** Öğrenme-öğretme etkinliklerinde belirtilen anlama ve anlatma becerilerinin amaçlarıyla ilgili davranış örüntülerini kazandırmak.

**Yardımcı Noktalar:**

1. Okuduğu kitabı tam ve doğru anlayabilme
2. Duygu ve düşüncelerini konuşma ilkelerine uygun biçimde anlatabilme
3. Metnin ana düşünce ve yardımcı düşüncelerini kavrayabilme
4. Metnin konusu ve izleğini kavrayabilme
5. Metnin duygu ve düşünce yapısı ile olay örgüsünü kavrayabilme
6. Kendini sözlü ve yazılı olarak anlatma becerisini kazanabilme
7. Dilbilgisi konularını metinden alınan örneklerle tekrar edebilme

## ELE ALINAN İZLEK VE ÖĞRENCİLERE EDİNDİRİLMEK İSTENEN KAZANIMLAR

### I. İZLEĞİN ADI: BİLİM VE TEKNOLOJİ

### II. KAZANIMLAR<sup>1</sup>

#### A) DİNLEME VE İZLEME

- Dinlediği ve/veya izlediği metnin konusunu görseller yardımıyla tahmin eder.
- Dinlediği ve/veya izlediği metni ana hatlarıyla anlatır.
- Dinlediği ve/veya izlediği metnin konusunu belirler.
- Dinlediği ve/veya izlediği metnin ana fikrini/ana duygusunu belirler.
- Dinlediği ve/veya izlediği metne yönelik sorulara cevap verir.
- Dinlediği ve/veya izlediği metinle ilgili görüşlerini ifade eder.
- Dinlediği ve/veya izlediği metnin içeriğini değerlendirir.
- Dinleme stratejilerini uygular.
- Konuşmacının sözlü olmayan mesajlarını kavrar.

---

<sup>1</sup>Bu eğitim durumunda öngörülen kazanımlar MEB 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı'ndan (1-8. Sınıflar) alınmıştır.

## B) KONUŞMA

- Sözcükleri anlamlarına uygun kullanır.
- Hazırlıklı konuşmalar yapar.
- Konuşma stratejilerini uygular.
- Sınıf içindeki tartışma ve/veya konuşmalara katılır.

## C) OKUMA

### Akıcı Okuma

- Noktalama işaretlerine dikkat ederek sesli ve/veya sessiz okur.
- Vurgu, tonlama, telaffuza dikkat ederek okur.
- Metinleri türün özelliklerine uygun şekilde okur.
- Farklı yazı karakterleriyle yazılmış yazıları okur.
- Okuma stratejilerini uygular.

### Söz Varlığı

- Deyim ve atasözlerinin metnin anlamına katkısını kavrar.

### Anlama

- Görsellerle ilgili soruları yanıtlar.
- Görsellerden ve başlıktan hareketle okuyacağı metnin konusunu tahmin eder.
- Okuduklarını ana hatlarıyla anlatır. Olayların oluş sırasına uygun olarak anlatılmasına dikkat edilir.
- Okuduğu metnin konusunu belirler.
- Metnin ana fikri/ana duygusunu belirler.
- Okuduğu metin hakkındaki soruları cevaplar.
- Metinle ilgili sorular sorar.
- Okuduğu metinlerin temel unsurlarını belirler.
- Okuduğu metindeki kahramanların fiziksel ve kişisel özelliklerini karşılaştırır.
- Okudukları hakkında çıkarımlar yapar.
- Okuduğu metnin içeriğiyle metinde yer alan görselleri ilişkilendirir.
- Basit ve kısa dijital metinlerdeki mesajı kavrar.
- Okuduğu metindeki olaylar hakkındaki düşüncelerini ifade eder.

## D) YAZMA

- Hikaye edici metin yazar.
- Bilgi aktaran metin yazar.
- Hayali ögeler barındıran kısa metin yazar.
- Görsellerdeki olayları ve durumları ilişkilendirerek bir olayı anlatır.
- Yazdıklarının içeriğine uygun başlık belirler.
- Büyük harfleri ve noktalama işaretlerini uygun yerlerde kullanır.
- Yazdıklarını paylaşır.
-

## B. GİRİŞ BÖLÜMÜ

1. **Dikkat çekme:** Öğretmen, öğrenciler için hazırladığı görselleri onlara göstererek bu görsellerin ne anlattığını belirtmelerini ister.



<https://www.google.com/search?biw=1366&bih=608&tbm=isch&sa=1&ei=pGjyXN7>

<https://www.google.com/search?q=çöpe+atma&tbm=isch&tbs=rim:COCBMG>



<https://www.google.com/search?biw=1366&bih=657&tbm=isch&sa=1&ei=lon5XMjrBcqI1fAPpOouA4&q=su+tasarrufu+ile+ilgili+görseller>

- ❖ Ardından aşağıdaki kutucuklara internet bağımlılığı ve savurganlık konusunda neler düşündüklerini yazmalarını ister.

1. İNTERNET BAĞIMLILIĞI	2. SAVURGANLIK

- ❖ Daha sonra öğrencilere, "internet bağımlılığı - internetin zararları" isimli bir kısa film izletir, filmi izledikten sonra öğrencilerden film ile ilgili düşüncelerini paylaşmalarını ister.

<https://www.youtube.com/watch?v=W5PqBm2lmXs>

- Güdüleme:** Öğretmenin, öğrencilere “Bu derste, derse gelmeden önce yapmış olduğunuz okumalar sayesinde yeni serüvenlere çıkacaksınız, bunun yanında yaşama ve kendinize yönelik değerlendirmelerde bulunabileceksiniz. Ayrıca sözcük dağarcığınızı geliştireceksiniz.” demesi.
- Gözden Geçirme:** Öğretmenin, öğrencilere “Derse gelmeden önce okuduğunuz “Yaşasın Ç Harfi Kardeşliği” adlı kitaptan yararlanarak söz konusu becerileri kazanacaksınız. Derste öğrendiğiniz sözcükleri dersin sonunda yazılı ve sözlü olarak kullanabileceksiniz. Kitabın konusu ile ilgili düşüncelerinizi sözlü ve yazılı olarak anlatabileceksiniz” demesi.
- Derse Geçiş:** Öğretmenin, öğrencilere “Şimdi belirttiğimiz kitabı hatırlamaya çalışalım.” demesi.

### C. GELİŞTİRME BÖLÜMÜ

Öğretmen kitabı hatırlamak amacıyla sorular ve etkinlikler hazırlar.

- Aşağıdaki karakterlerin kim olduklarını ve özelliklerini yazınız.

ADI	KİM OLDUĞU	ÖZELLİKLERİ
ALİ		
RIZA BEY		
AYLA HANIM		
SEDAT BEY		
MUSA BEY		
SEVİNÇ		
ÜMİTSU		

- Kitapta geçen ve karışık biçimde verilen olay ve durumları kitabın akışına göre cümle başlarını numaralandırarak sıralayınız.

	Ali'nin ve babasının nüfus memurundan Ali'nin soyadının nüfus kütüğüne Hoşgörüş olarak yazıldığını öğrenmeleri.
--	---

	Amcasının tahmin ettiği gibi Ali'nin bilgisayarının bozulması.
	Amcasının, Ali'ye eşyaların ömürlerinin ne kadar sürdüğünü tahmin eden bir gözlüğe sahip olduğunu söylemesi.
	Sedat Bey'in dairesinin kapı kilidinin ve arabasının bozulması karşısında üzülmeye ve "ömür törpüleme mühendislerine" kızması.
	Rıza Bey'in Ali'yi Ç harfinden vazgeçmeye ikna etmek amacıyla okulda isminin sonu Ç harfi ile biten çocukları eve yemeğe davet etmesi.
	Ümitsu'nun Ali'nin eski bilgisayarını aldığını ve onun ödevini tamamlayarak öğretmene gönderdiğini itiraf etmesi.
	Ali'nin Ç harfinden vazgeçmesi ve arkadaşlarıyla kurduğu facebook grubunu dağıtması.
	Ali'nin Ümitsu adında bir eskici çocukla tanışması ve onun evine gitmesi.
	Ali'nin ödevini yapması için babasının ona kendi eski bilgisayarını vermesi.
	Ali'nin isminin sonu "Ç" harfi ile biten kişilerden oluşan bir facebook grubu kurması.
	Ali'nin nüfus cüzdanını kaybetmesi.
	Dedesinin çamaşır makinesinin yetmişinci yaşını kutlaması.
	Öğretmenin, Ali'ye söyleşi yapma ödevi vermesi.

**Ara Özet:** Öğretmenin, öğrencilere "Çocuklar şimdiye kadar okuduğumuz kitaptaki karakterleri ve olayları anımsadık. Ayrıca kitabı özetlemiş de olduk. Okuduğumuz kitabı doğru ve tam olarak kendi tümcelerimizle özetleyebilmemiz kitabı anlayarak okuduğumuzun göstergesidir." demesi.

**Ara Geçiş:** Öğretmenin, öğrencilere "Şimdiye kadar konuştuklarımızdan hareketle kitabı kendi tümcelerinizle anlatın." demesi ve yeteri sayıda öğrenciye söz hakkı vermesi.

3. Şu ana kadar anlattıklarımızdan hareketle kendi tümcelerinizle kitabı anlatınız.

.....

.....

.....

.....

.....

**Ara Özet:** Öğretmenin öğrencilere "Metinde geçen sözcük ve sözcük gruplarının anlamlarını öğrenerek metinleri tam olarak anlayabiliriz. Bu nedenle okuduğumuz kitaptaki sözcük ve sözcük gruplarının anlamlarını metinden hareketle öğrenmeliyiz. Bu durum sözcük dağarcığımızı da geliştirecektir." demesi.

**Ara Geçiş:** Öğretmenin öğrencilere "Şimdi, kitapta yer alan sözcük ve deyimlerin anlamlarının bulunması amacıyla hazırlanan etkinliği yapınız. Etkinlik yapılırken ortaya çıkabilecek diğer sözcük ve sözcük grupları hakkında da konuşalım ve bunları tümce içinde kullanınız." demesi.

4. Okuduğunuz metinde geçen ve aşağıda açıklamaları verilen sözcük ve sözcük gruplarının isimlerini karşılıklarına yazınız.

- ❖ “İşin hoşnut edici ve istenilen bir biçimde yürümesi.”(s.9).....
- ❖ “Belli bir kimseyi veya bir şeyi övmek için söylenen söz ya da yazı” (s.25).....
- ❖ “Kuzeydoğudan esen soğuk yel” (s. 55).....
- ❖ “Çok dikkatli bir biçimde, bütün dikkatiyle” (s.76).....
- ❖ “Duyduğu üzüntüyü hafifletecek durumla karşılaşmak ya da bir haber almak.”(s. 82).....
- ❖ “Bir isteği karşılamakta isteksiz davranmak, nazlanmak.” (s.98).....

**Ara Özet:** Öğretmenin öğrencilere “Bu etkinlikle sözcük dağarcığımızı geliştirmiş, yeni sözcük ve deyimler öğrenmiş olduk. Bundan sonra bu sözcükleri ve sözcük gruplarını yazılı ve sözlü anlatımımızda kullanabiliriz.” demesi.

**Ara Geçiş:** Öğretmenin öğrencilere “Şimdi de kitabı daha ayrıntılı çözümlenmek amacıyla kitabın duygu ve düşünce dünyasına yönelik sorular soracağım. Lütfen soruları tam olarak anladıktan sonra cevaplayınız.” demesi. Öğretmenin aşağıdaki soruları yeteri sayıda farklı öğrenciye sorması.

#### SORULAR VE YANITLARI

S1. Ali ödev olarak neden söyleşi yapmayı istemiştir?

Y1. ....

S2. Size de ödev verilse siz de söyleşi yapmak ister miydiniz? Neden?

Y2. ....

S3. Sedat Bey’in yeni kıyafetlerini sürekli atması konusunda ne düşünüyorsunuz?

Y3. ....

S4. Musa Bey, çamaşır makinesi yetmiş yıllık olmasına rağmen neden atmıyor?

Y4. ....

S5. Ali’nin bilgisayarı nasıl bulunmuştur?

Y5. ....

S6. Rıza Bey, Ali’nin soyadındaki “Ç” harfini atması için nasıl bir plan yapmıştır? Sizce böyle bir şeye gerek var mıdır? Neden?

Y6. ....

S7. Ali'nin yemek davetine katılan kişi sayısının çok fazla olmasının nedeni nedir?

Y7. ....

S8. Sedat Bey, evinin kapı kilidinin ve arabasının bozulmasını neye dayandırmaktadır? Bu konuda kime kızmaktadır?

Y8. ....

S9. Ümitsü, Ali'yi evine götürünce ona nelerden söz etmiştir?

Y9. ....

S10. Ayla Hanım sus pus biri iken, nasıl çok konuşkan biri haline gelmiştir?

Y10. ....

S11. Ali'nin arkadaşlarının facebook' ta kurdukları grubu kapatma kararları almaları hakkında ne düşünüyorsunuz?

Y11. ....

S12. Ali'nin evine yemeğe gelen arkadaşları içinde buldukları durumu nasıl değerlendirmiş? İsimlerinin karşısına yazınız.

Y12.

SADRİ	
ŞULE	
ZEHRA	
DURU	
SEVİNÇ	

**Ara Özet:** Öğretmen, öğrencilerle kitabın duygu ve düşünce dünyasıyla ilgili soruları değerlendirirken internet bağımlılığının ve israfın zararları üzerinde durmaya çalışır. Öğretmenin, öğrencilere "Metnin konusu, ana ve yardımcı düşüncelerinin saptanabilmesi kitabı tam olarak anlamaya ilgilidir. Eğer bunları tam olarak saptayamıyorsak demek ki kitabı tam olarak anlayamamışız." demesi.

**Ara Geçiş:** Öğretmenin öğrencilere "Okuduğunuz kitabın ileti/iletilerini bulmaya yönelik etkinliği yapalım." demesi.

**S14.** Aşağıdakilerden hangisi okuduğunuz kitabın ileti/iletileri arasında yer alabilir? Karşısındaki kutucuğu işaretleyiniz.

**Y14.**

<input type="checkbox"/>	Eski eşyalarımızı hala kullanılacak durumda ise çöpe atmamalıyız.
<input type="checkbox"/>	İnternet bağımlılığı bizi dostlarımızdan uzaklaştırır ve günlük işlerimizi aksatmamıza neden olur.
<input type="checkbox"/>	Derste öğrencilerin sadece sorulan soruları yanıtlamaları için değil; onların da sorular sormaları için ortam oluşturmamızdır.
<input type="checkbox"/>	Kullanılabilecek eşyaları atmayıp kullanmaya devam etmek ekonomimize katkı sağlar.
<input type="checkbox"/>	Dostlarımızla sadece sanal ortamlarda değil, yüz yüze de görüşmeliyiz.
<input type="checkbox"/>	Eşyaların kısa ömürlü olacak şekilde üretilmesi herkes için zararlıdır.
<input type="checkbox"/>	Isı ve ışık tasarrufuna dikkat etmeliyiz.

**S15.** İnternet bağımlılığının, tutumlu olmamanın kişilere ve topluma ne gibi zararlar verebileceği hakkında başlığı da olan kısa bir yazı yazınız. Bu yazılardan en çok beğenileni sınıf panosuna asılacaktır. Öğretmenin bu etkinlik sırasında öğrencilere Frederic Chopin'in Mysterious Forest adlı yapıtını dinletir.

**Y15.**

.....

.....

.....

.....

.....

**Ara Özet:** Öğretmenin, öğrencilere “Çocuklar yazmış olduğunuz bu metin yardımıyla yazılı anlatım becerinizin gelişmesine katkı sağladınız. Böylece duygu, düşünce ve hayallerinizi sözlü olarak anlatabilmenin yanı sıra yazılı olarak da anlatabileceksiniz.” demesi.

**Ara Geçiş:** Öğretmenin, öğrencilere “Çocuklar, bu dersimize kadar okuduğumuz kitabın anlam dünyasını çözümlenmeye yönelik ve yazarın duygu ve düşünce dünyasını anlamaya yönelik farklı metin türlerinin (görsel, dilsel, işitsel) kullanıldığı etkinlikler yaptık. Şimdi de yine kitaptan alınmış farklı tümce türlerini eşleştirme çalışması yapacağız ve bu tümceler arasındaki temel farka değineceğiz. Ardından, verilen tümcelerde ayraç içlerine uygun noktalama işaretlerini koyacağız.” demesi.



S16. Aşağıda verilen tümceleri türlerine göre eşleştiriniz.

Okula gelemediği için sınava giremedi.  
Başı ağrıdığı için erken uyudu.

Koşul-sonuç tümcesi

Uyumak için pijamalarını giydi.  
Bisiklete binmek için bahçeye çıktı.

Amaç –sonuç tümcesi

Burada yağmur yağdıkça her yer toprak kokar.  
Benimle gelmek istiyorsan işlerini bitirmelisin.

Sebeup-sonuç tümcesi

❖ Siz de benzer örnekler yazınız.

- ✚ .....  
✚ .....  
✚ .....

S17. Aşağıda verilen tümcelerde boş bırakılan yerlere uygun noktalama işaretlerini koyunuz.

- a) ( ) Bu nasıl olur ( ) ( ) diye patladı ( )  
b) Yoksa insanlığı düşünen ( ) fedakar bir kahraman mı ( )  
c) Yarın onu sapasağlam yapar ( ) merak etme ( )  
d) Evet ( ) hatırladım.

## D. SONUÇ BÖLÜMÜ

**Son Özet:** Öğretmenin, öğrencilere “Anadilimizde yetkin bir duruma gelebilmemiz ve dilimizi doğru kullanabilmemiz için kendimizi okuma, yazma, dinleme, konuşma ve dilbilgisi konularında geliştirmeliyiz. Dilimizi doğru kullanmamız hem Türkçe dersi hem de diğer derslerimizde başarılı olabilmemiz adına önemli ve gereklidir. Bu nedenle bolca okuma, yazma, konuşma ve dinleme çalışması yapmalıyız.” demesi.

**Tekrar Güdülenme:** Öğretmenin, öğrencilere “Yazma çalışmalarınız incelenecek ve başarılı olan arkadaşlarınızın çalışmaları sınıf panosuna asılacaktır.” demesi.

**Kapanış:** Öğretmenin, öğrencilere “Şimdi de sizler için tahtaya iki kitap ismi yazacağım. Siz de kitap isimlerini defterlerinize yazınız. Bu kitapları okumanızı salık veriyorum.” demesi.

- ✚ Behiç Ak. *Postayla Gelen Deniz Kabuğu*. İstanbul: Günışığı Kitaplığı Yayıncılık.  
✚ Behiç Ak. *Bulutlara Şiir Yazan Çocuk*. İstanbul: Günışığı Kitaplığı Yayıncılık.

#### 4. Tartışma ve Sonuç

Türkçe öğretiminde çocuk edebiyatı yapıtlarının kullanıldığı eğitim durumlarının nasıl olması gerektiğini somutlaştırmak amacıyla hazırlanan bu eğitim durumunun “Dikkat Çekme” bölümünde öğrenciler, incelenecek yapıtın izleğine uygun olan görsel uyarılarla buluşturulmuştur. Ardından bu görsellerin izleklerine ilişkin konuşulmuştur. Asıl metin olarak Behiç Ak’ın “Yaşasın Ç Harfi Kardeşliği” romanı kullanılmıştır. Bu eser, 2013 yılında Çocuk ve Gençlik Yayınları Derneği tarafından Yılın Çocuk Romanı Ödülü’ne, 2014 yılında ise Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Uygulama ve Araştırma Merkezi’nin Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Roman Ödülü’ne değer görülmüştür. Ayrıca, Duran (2019) tarafından yapılan çalışmada romanın iç yapı, dış yapı özellikleri ve eğitsel ilkeler bakımından çocuğa göre olduğu belirtilmiştir.

Hazırlanan sorular öğrencilerin sadece anlama becerilerini ölçmeye yönelik değildir. Soruların, öğrencilerin yaşamla ilişki kurarak yorumlama, değerlendirme, eleştiri yapabilme, çıkarımda bulunma, çözümlenme ve yaratıcılık gibi üst düzey becerilerini kullanabilmelerine olanak sağlayacak nitelikte olmasına dikkat edilmiştir. Öğrencilerin, internet bağımlılığı ve savurganlık konusundaki düşünceleri yazılı ve sözlü olarak alınmıştır.

Yazma çalışmalarında, öğrencilere okunan romanın iletilerine uygun olan konular verilerek öğrencilerin bu konular hakkındaki düşüncelerini yazmaları istenmiştir. Yazma becerisini geliştirmek amacıyla yapılan bu çalışmalarda öğretmenin de nasıl bir yöntem kullanması gerektiği gösterilmeye çalışılmıştır.

Öğrencilerin okudukları kitabı tam olarak anlayıp anlamadıklarını belirlemek amacıyla kitaptaki karakterlerin özelliklerini, olayları, durumları ve kitabın iletilerini buldurmaya yönelik etkinlikler hazırlanmıştır. Bu tür etkinliklerin öğrencilerin çok boyutlu düşüncelerine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Kitabın iletilerini yansıtan karikatür, fotoğraf ve kısa filmlere de etkinliklerde yer verilmiştir. Böylece öğrenciler farklı türden uyarılarla karşılaştırılmıştır. Sever (2002: 18)’ e göre Türkçe öğretiminde anlama ve anlatma becerilerini geliştirmek amacıyla etkinliklerde dilsel uyarıların yanında resim, müzik, tiyatro ve dramının olanaklarında da yararlanmalıdır. Derste izlenen kısa filmin düşündürdüklerini ve resmin çağrıştırdıklarını anlatmaya istek duyan öğrenci için Türkçe dersleri severek yapılan etkinlikler dizisine dönüşecektir. Eğitim durumlarında öğrencilerin çok yönlü ve çok boyutlu düşüncelerini sağlamak, öğrenmeyi kolaylaştırmak ve öğrencilerin ilgisini canlı tutmak amacıyla görsel ve işitsel uyarılardan da yararlanılması gerekmektedir.

Örnek olarak hazırlanan bu eğitim durumunun öğretmenlere ve öğretmen adaylarına yol gösterici olacağı düşünülmektedir. Bu eğitim durumunda Türkçe öğretiminin bir bütün halinde yapılması gerektiği de göz önüne alınarak dilbilgisi konularına da yer verilmiştir. Bu çalışmadan yola çıkılarak benzer çalışmalar yapılabilir ve nitelikli bir Türkçe öğretiminin gerçekleştirilmesine katkı sunulabilir.

## Kaynakça

- Ak, B. (2019). *Yaşasın Ç Harfi Kardeşliği*. İstanbul: Günışığı Kitaplığı Yayıncılık.
- Aslan, C. ve Güneşli, A. (2008). Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmen Adaylarının Öğretim Ortamlarında Karşılaştıkları Sorunlara Yönelik Görüşleri. A. İnce ve V. Sultanzade (Ed.) I. Uluslararası Türkçe Eğitimi ve Öğretimi Sempozyumu Bildirileri içinde (s.85-108). Doğu Akdeniz Üniversitesi, Gazimağusa, K.K.T.C.
- Aslan, C. (2010). Düşünme Becerilerini Geliştirici Dil ve Edebiyat Öğretimi Ortamları-Bir Eğitim Durumu Örneği-. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13, (24), 127-152.
- Aslan, C. (2017). *Örnek Durumlarıyla Türkçe- Türk Dili ve Edebiyat Öğretmeni*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Çelik, T. (2013). *Dil ve Edebiyat Öğretimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (1996). *Genel öğretim yöntemleri*. Ankara: Usem Yayınları.
- Dilidüzgün, S. (2003). *İletişim Odaklı Türkçe Derslerinde Çocuk Kitapları*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Dilidüzgün (2018). *Çağdaş Çocuk Yazını-Yazın Eğitimine Atılan İlk adım*. Ankara: Tudem Yayıncılık.
- Duran, K. (2019). Behiç Ak'ın "Yaşasın Ç Harfi Kardeşliği" Adlı Çocuk Romanının Yapısal ve Eğitsel İlkeler Açısından İncelenmesi. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 7, (1), 334-251.
- Fırat, H. (2008). Çocuk Romanlarında Sosyal Yaşama Yönelik Eğitsel Öğeler. *Selçuk Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi Edebiyat Dergisi*, 20, 87-102.
- Fırat, H. (2012). Çocuk Edebiyatının Türkçe Eğitimindeki Yeri: Biyografi Örneği. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Güz, (29), 44-56.
- Karagöz, B. (2017). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Yapıtlarının Temel Özelliklerini Bilme Yeterlikleri. *Turkish Studies*, 12 (14), 211-230.
- Karagöz, M. (2018). *Türk ve Dünya Klasikleriyle Yapılandırılmış Dil ve Edebiyat Öğretimi Tasarısı: Okulöncesiinden Yükseköğretime (Bir Eylem Araştırması)*. Yayımlanmamış doktora tezi. Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Karasar, N. (2019). *Bilimsel Araştırma Yöntemi: Kavramlar, ilkeler, Teknikler*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Kavcar, C., Oğuzkan, F., Hasırcı S. (2016). *Türkçe Öğretimi Türkçe ve Sınıf Öğretmenleri İçin*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- MEB. (2018). Türkçe Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8.Sınıflar). Ankara.
- Sever, S. (2001). Öğretim Dili Olarak Türkçenin Sorunları ve Öğretme- Öğrenme Sürecindeki Etkili Yaklaşımlar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 34, (1), 11-22.
- Sever, S. (2006). Türkçe Öğretiminin Çözülemeyen Sorunları. *Varlık Dergisi*, s: 1189, Ekim, 8-16.

- Sever, S. (2015). *Çocuk Edebiyatı ve Okuma Kültürü*. İzmir: Tudem yayıncılık.
- Sönmez, V. (2007). *Program Geliştirmede Öğretmen El Kitabı*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Turhan-Ağrelim, H. (2017). *Türkçe Öğretiminde Çok Uyaranlı Eğitim Durumları*. Ankara: Eğiten Kitap.
- Yakar, Y. M., Yılmaz, O. ve Arslan, M. A. (2016). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Edebiyat ve Çocuk Edebiyatı Kavramlarına İlişkin Algıları. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 17, 95-105.
- Yılmaz, O. (2016). *Çocuk Kitaplarında Bulunması Gereken Özellikler*. T. Şimşek (Ed.), Okulöncesinde Çocuk Edebiyatı ve Medya (ss. 61-108). Ankara: Grafiker yayınları.
- Yılmaz, O. (2018). *Okuma Becerisinin Geliştirilmesi*. O. Sevim ve Y. Söylemez (Ed.), Okuma Eğitimi (ss. 125-148). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Yücelşen, N. (2014). *Ortaokul Türkçe Ders Kitaplarında Yer Alan "Düzenlenmiş" ve "Kısaltılmış" Yazımsal Metinlerin Değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul Üniversitesi, İstanbul.

### İnternet Kaynakları

- İnternet bağımlılığı ile ilgili görsel  
<https://www.google.com/search?biw=1366&bih=608&tbm=isch&sa=1&ei=pGjyXN7> (Erişim tarihi:02.06.2019)
  - Tutumlu olma ile ilgili görsel  
<https://www.google.com/search?q=çöpe+atma&tbm=isch&tbs=rimg:CQCBMG>  
Erişim tarihi:02.06.2019)
  - Su tasarrufu ile ilgili görsel  
<https://www.google.com/search?biw=1366&bih=657&tbm=isch&sa=1&ei=lon5XMjrBcqI1fAPpOouA4&q=su+tasarrufu+ile+ilgili+görseller> (Erişim tarihi: 07. 06. 2019)
  - İnternet bağımlılığı ile ilgili kısa film  
<https://www.youtube.com/watch?v=W5PqBm2lmXs> (Erişim tarihi:02.06.2019)
- Frederic Chopin'in MysteriousForest adlı yapıtı  
<https://www.youtube.com/watch?v=L1F3sHklg9k>(Erişim tarihi:02.06.2019)

## Extended Summary

### 1. Introduction

Turkish teaching whose main aim is to raise individuals that think and are sensitive (Sever, 2015: 23)- has some objectives such as; making readers sensitive by enjoying the works of fiction (Dilidüzgün, 2018: 17) ; giving students the ability and habit of explaining the situations they encounter correctly and effectively orally or in writing (Kavcar, Oğuzkan, Hasırcı, 2016: 14) ; developing understanding and expression skills by enabling the student to love, develop and use the language with confidence through various texts.

The main tool for achieving the objectives mentioned above is the text. These texts to be used in the medium of Turkish education should be have the characteristics of giving students the responsibility of hearing and thinking, providing students with the ability to make comments and evaluations and providing students with a relationship to life (Aslan, 2010: 130). It should also be in accordance with the child reality and the child's interests and needs.

Conducting Turkish courses by adhering to Turkish textbooks only is a problem that needs to be overcome. The textbook should be used as a tool in teaching Turkish (Sever, 2015: 24) and should be a guide that guides teachers and students to other books with the texts in it (Sever, 2001: 17).

In order to fulfill the tasks expected of mother tongue teaching itself the texts used in these environments must be in accordance with the child's reality, and shortening and diminishing should be in a way that they don't prevent the child from understanding the subject of the text and should not deter the child from mother tongue teaching.

Another important point in teaching Turkish is the use of educational situations prepared in accordance with the objectives of the course. It is aimed to put forward a sample educational situation designed with qualified children's literature works with this study.

### 2. Method

In this study, an understanding of teaching that can reveal how Turkish teaching environments designed with qualified children's literature works should be with implementations is tried to be put into practice. The data was created by making use of books, articles, journals, internet resources, Turkish textbook, Turkish Lesson Curriculum and sample educational situations which are thought to help to provide the targeted achievements. In the light of the analyzed data, a framework of the issues to be considered while preparing the educational situation was determined and the educational situation was made concrete accordingly. As a basic tool, Behiç AK's novel "Yaşasın Ç Harfi Kardeşliği" which was stated as qualified by experts, was used. Other than the novel, the activities were also supported by audio and visual texts. The questions are prepared towards improving students ' linguistic and intellectual skills such as reading, writing, speaking, listening. The main and auxiliary points in the activities have been determined. The integrated teaching-learning approach is

preferred as the teaching and learning approach. This understanding is “an understanding in which multiple methods and techniques are used in educational situations” (Sever, 2006).

The study is a education status proposal that is considered to be useful and applicable in Turkish teaching environments in light of theoretical knowledge obtained by source scanning.

In the study, the single screening model was used. In this model, the event, the substance, the group, the individual, the subject etc. variables belonging to units are described separately (Karasar, 2019: 111). The visual, linguistic and auditory variables discussed also in the study were all described separately and brought together.

### 3. Discussion and Results

In the "Attention" section of this educational situation, which was prepared with the aim of embodying how the educational situations should be in Turkish teaching environments designed with qualified children's literature works, students were brought together with visual stimulus with a suitable theme for the theme of the work to be examined. Then there was talk of themes of this visuals. Behic Ak' s novel “Yaşasın Ç Harfi Kardeşliği” was used as the original text. This work was awarded the Children's Novel of the Year Award by the Association for Children and Youth Publications in 2013 and the Children's and Youth Literature Novel Award by the Center for Child and Youth Literature Practice and Research in 2014. In addition, in the study conducted by Duran (2019), the novel was stated to be suitable for the child in terms of internal structure, external structure features and educational principles.

The prepared questions are not just towards understanding. At the same time, it has been paid attention that the questions have the characteristics of enabling students to be able to use their high level skills such as interpretation, evaluation, criticism, inference, analysis and creativity by associating with life. Students' thoughts on Internet addiction and extravagance have been taken in writing and verbally.

In the writing studies, by giving the subjects appropriate to the messages of the novel read, the students were asked to write their thoughts on this subject. In these studies carried out to improve writing skills, it was tried to show what kind of method the teacher should use, too.

In order to determine whether students fully understand the book they read, activities were prepared towards finding the characters, events, situations and message of the book. Such activities will also contribute to students' multi-dimensional thinking.

Cartoons, photographs and short films that reflect the messages of the book were also included in the events. Thus, students were compared with different types of stimuli. According to Sever (2002: 18), in order to improve his understanding and expression skills in Turkish teaching, one should benefit from the opportunities of painting, music, theater and drama in addition to linguistic stimuli. The student who is willing to explain what the short film watched in the course suggests and what the picture evokes will turn Turkish lessons into a series of activities that love. In order to enable students to think multi-dimensionally and

multi-dimensionally in educational situations, to facilitate learning and to keep students' interest alive, visual and auditory stimuli should also be used.

This educational situation prepared as an example is thought to be a guide for teachers and prospective teachers. In this educational situation, grammar topics are also included, considering that Turkish education should be carried out as a whole. Based on this study, similar studies can be conducted and contribution can be made to the realization of a qualified Turkish education.

**Araştırma Makalesi: Karadağ, N. (2020). Türkçe öğretiminde çocuk edebiyatı yapıtlarının kullanımı: Eğitim durumu örneği. *Çocuk, Edebiyat ve Dil Eğitimi Dergisi*, 3 (1), 67-88.**



---

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

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

Received date: 18.03.2020

Accept date: 11.06.2020

---

### Fantastic Elements in Fatih Erdoğan's Books

Sevgen ÖZBAŞI\*

**Abstract.** Dating back to the times when humanity began to exist, the fantastic has been transmitted from generation to generation through oral tradition and put down in writing over time. Therefore, the concept of the fantastic, defined as "imaginary", has taken a place in literature. With the aims of developing the child reader's thinking and dreaming skills, giving the child different perspectives by enriching his fantasy world and contributing to the creative and critical thinking of the child, works of children's literature have been making use of fantastic elements. However, the books that include these elements are required to be produced using plot that is appropriate for the child's fantasy world and his perception, following the principle of child-friendliness. Within the context of the present research, five books (*Sihirli Kaykay -Magic Skateboard-*, *Sihirli Kalem -Magic Pen-*, *Sihirli Kitap -Magic Book-*, *Sihirli Küre -Magic Globe-*, *Sihirli Araba -Magic Car-*) that are included in the "Magic Series" (*Sihirli Dizi*) by Fatih Erdoğan, who have been giving lectures on children's literature and who have earned a large number of works to this field, were examined in terms of the fantastic elements they include. The research is a descriptive study carried out by document analysis and document review. The fantastic elements in the five books which constitute the data source have been identified; these elements have been collected under titles and they have been evaluated within the context of fantastic plot characteristics. As a result of the study, it can be stated that by including fantastic elements in his books, the author tries to enrich the reader's dream world; stimulate his feelings of curiosity and make his reading more enjoyable; make the reader sense the messages he wants to give in his books by using fantastic elements and give him the responsibility of hearing and thinking in this way.

**Keywords:** Children's literature, fantastic, fantastic elements, Fatih Erdoğan.

---

\*<sup>ID</sup> Başkent University, Faculty of Education, Department of Turkish and Social Sciences Education, Program of Turkish Language Education, Ankara, Turkey; sozbasi@baskent.edu.tr



## Fatih Erdoğan'ın Kitaplarında Fantastik Ögeler

Sevgen ÖZBAŞI\*\*

**Öz.** Kökeni insanlığın var olmaya başladığı dönemlere kadar uzanan fantastik anlatı, sözlü gelenek yoluyla kuşaktan kuşağa aktarılmış ve zaman içinde yazıya geçirilmiştir. Dolayısıyla “düşsel” olarak tanımlanan fantastik kavramı edebiyatın içinde yer edinmiştir. Çocuk okurun düşünme ve düş kurma becerisini geliştirmek, düş dünyasını zenginleştirerek çocuğa farklı bakış açıları kazandırmak, çocuğun yaratıcı ve eleştirel düşünebilmesine katkı sağlamak amacıyla çocuk edebiyatı yapıtları da fantastik ögelerden yararlanmaktadır. Ancak bu ögelerin yer aldığı kitapların, çocuğa görelilik ilkesi dâhilinde onun düş dünyasına ve algılamasına uygun kurgularla yaratılması gerekmektedir. Bu çalışma kapsamında, çocuk edebiyatı üzerine dersler veren ve bu alana çok sayıda yapıt kazandıran Fatih Erdoğan'ın “Sihirli Dizi”sinde yer alan beş kitap (*Sihirli Kaykay*, *Sihirli Kalem*, *Sihirli Kitap*, *Sihirli Küre*, *Sihirli Araba*) barındırdığı fantastik ögeler çerçevesinde incelenmiştir. Çalışma, doküman incelemesinin kullanıldığı betimsel bir araştırmadır. Veri kaynağını oluşturan beş kitaptaki fantastik ögeler ayrı ayrı belirlenmiş; bu ögeler başlıklar altında toplanarak fantastik kurgu özellikleri bağlamında değerlendirilmiştir. Çalışma sonucunda yazarın, kitaplarında fantastik ögelere yer vererek okurun düş dünyasını zenginleştirmeye; onun merak duygularını devindirmeye ve okumalarını daha zevkli kılmaya çalıştığı; kitaplarında vermek istediği iletileri, fantastik ögeleri kullanarak okuruna sezdirmeye ve bu yolla ona duyma-düşünme sorumluluğu vermeye çalıştığı söylenebilir.

**Anahtar kelimeler:** Çocuk edebiyatı, fantastik, fantastik ögeler, Fatih Erdoğan.

---

\*\*<sup>ID</sup> Başkent Üniversitesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, Ankara, Türkiye; sozbasi@baskent.edu.tr

## 1. Giriş

Fransızca kökenli fantastik sözcüğü Türkçe Sözlük'te "hayalî, gerçekte var olmayan" ve "18.yüzyıldan başlayarak Fransa'da gelişen bir edebî tür" olarak tanımlanmaktadır. İnsanların bilinmeyene ve olağanüstülüğe olan ilgisi, fantastiğin doğuş nedeni olarak kabul edilebilir. Dolayısıyla fantastik kavramının kullanım alanı, günlük yaşamdan edebiyata kadar uzanmaktadır (Tunç ve Akın, 2020: 46; Dilidüzgün, 2011: 607). Bu noktada fantastik sözcüğünün, zamanla terim olmaktan çıkıp günlük dilde de kullanılır duruma geldiği söylenebilir.

Moran (2016: 60) fantastik için "gerçekliğin zaman, mekân, karakter kavramlarını, canlı ve cansız ayrımı tanımayan ve bildik dünyamızın ötesinde alternatif bir dünyayı işin içine katan anlatıların tümüne verilen ad" tanımını yapmıştır.

Ertekin'e göre (2007: 35) fantastiğin kökeni insanlığın var olmaya başladığı dönemlere kadar uzandığını ve kaynağını toplumda belirli kurallar çerçevesinde yaşayan insanların bilinmeyene, adlandırılmayana karşı duyduğu korkuda bulduğunu; bu anlamda söylence/efsanelerin doğaüstü olayları açıklamak amacıyla yaratıldığını belirtmiştir.

Tarihsel süreç içerisinde fantastiğin kaynağını oluşturan ögeler dinsel ve yazınsal kitaplarda yer alsa bile, fantastiği tanımlama/betimleme ve sınırlarını çizmeye yönelik çalışmalar 19. yüzyılda başlamıştır. Bu dönemde uzun yıllar Aristo ve Platon'un düşüncelerinin etkisinde kalan batı toplumu, insan- doğa ve insan-toplum ilişkilerini yeni bir gözle sorgulama ve algılananın özünü bulma arayışındadır. Bireyde oluşan anlama ve anlamlandırma sorunu ile kendini yeni arayışlara yöneltmesi, her olayı dile getirme ve çözümleme isteğini farklı şekillerde ortaya koymasını sağlamıştır. Geleneksel anlatım biçimlerinin bu bağlamda yetersiz kalması da fantastik yazının gelişmesi ve ilerlemesine zemin oluşturmuştur (Ertekin, 2007: 36).

Dilidüzgün (2011: 607) bir kavram olarak fantastiğin, neden-sonuç ilişkisine bağlı fizik kuralları içinde dünyada gerçekleşmesi olanaksız olanın gerçekleşiyormuş gibi gösterilmesiyle ilgili olduğuna değinmiştir. Dolayısıyla bir yandan fizik kuralları içinde anlatılanın okur üzerinde yarattığı yanılsamanın ortaya koyduğu olağanüstülük, öte yandan da gerçek dünya ile hiç ilgisi olmayan doğaüstü yasaların yönettiği bir dünyanın bıraktığı izlenimin, fantastik kuramı çevresindeki tartışmalarda belirleyici nitelikte olduğunu belirtmiştir.

Fantastik edebiyat insanın düşlerinin ürünüdür. Olağanüstü, düşlemsel, aklın alamayacağı olayların anlatıldığı ve okuru meraklandıran bir yazınsal türdür. Fantastik, düşten beslenen bir tür olduğu için, her toplumun ortaya çıkışıyla başlayan sözlü kültür ürünlerinde fantastik öğelerle karşılaşmak olasıdır (Sipahioğlu, 2006). Fantastik kavramına ve fantastik edebiyata yenilik getiren, fantastik kavramını akademik bir bakışla ilk kez inceleyen isim dilbilimci Tzvetan Todorov'dur. *Fantastik - Edebi Türe Yapısal Bir Yaklaşım* kitabında (2004) Todorov

fantastiği “kendi doğal yasalarından başka yasa tanımayan bir öznenin görünüşte doğaüstü olay karşısında yaşadığı kararsızlıktır. Fantastik kavramı böylece gerçek ve düşsel olana göre tanımlanır” biçiminde açıklamıştır. Bu açıklamaya göre fantastik anlatılarda okur bir kararsızlık içerisinde olduğu ve okurun algılama sürecinde yaşadığı ikilemin fantastiğin doğası gereği oluştuğu söylenebilir.

Todorov’un fantastik sınıflandırmasına göre, maceranın sonunda olayların bir yanılısama olduğu sonucuna varılırsa metin, fantastik türden uzaklaşarak tekinsiz türün; anlatılanların farklı bir gerçeklik dünyasına ait olduğu sonucuna varılırsa metin olağanüstü türünün kapsamındadır. Fantastik, tekinsiz ve olağanüstü türün arasındaki geçiş bölgesi olarak kabul edilmektedir.

Edebiyatımızda, fantastik türde yazılan çocuk edebiyatı yapıtları veya içinde fantastik öğeler barındıran çocuk edebiyatı ürünleri de yer almaktadır. Çocukların sahip olduğu derin düş gücü, onların dünyasında gerçek ile gerçek olmayanın iç içe geçtiğini göstermektedir. Özellikle erken dönemlerde çocukların zaman zaman düş ile gerçeği ayırt edemedikleri bile görülmektedir. Bu bağlamda fantastik öğeler içeren çocuk edebiyatının, çocuğun gelişimine olumlu katkılar sunduğu söylenebilir. Çocukların düş gücünü yazınsal yapıtlar aracılığıyla desteklemek açısından çocuğa görelilik ilkesinden de ayrılmadan fantastik türde kitaplar yazılması önemlidir (Dilidüzgün, 2011: 608). Çocuğa okuma sevgisi ve alışkanlığı kazandırıp onların okuma kültürü edinmiş bir birey olarak yetişmesine yardımcı olmak, çocuk edebiyatının temel işlevleri arasındadır. Bu nitelikteki bir bireyin en başta duyma ve düşünme sorumluluğu taşıması; olay ve durumlara çok boyutlu yaklaşması; bir durumu değerlendirirken ya da bir konuda kararlar alırken eleştirel ve yaratıcı düşünme becerisini işe koşması gerekmektedir. Bu açıdan çocuk edebiyatı yapıtlarının çocuğa farklı bakış açıları kazandırarak yaşama çok yönlü bakmasını sağlama, onun eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmesini destekleme gibi önemli katkıları vardır. Çocuk edebiyatı yapıtlarında yer alan fantastik öğelerin, çocuğu değişik yaşantı ve maceraların içine çekerek onların düş gücünü / düş dünyasını zenginleştirme noktasında etkili olduğunu söylemek mümkündür.

Dilidüzgün’ün (2011) çalışmasında, Maria Nikolajeva’nın fantastik çocuk kitapları üzerine yaptığı sınıflandırmaya yer verilmiştir. Buna göre, çocuk kitaplarındaki düş ve gerçek ilişkisi belli kurallar ve sınırlar içerisindedir. Bu noktada düş dünyası ile gerçek dünya arasında “çizgisel ilişki, çevrimsel ilişki, sarmal ilişki” olmak üzere üç tür ilişki vardır. Nikolajeva’ya göre yalnızca düş dünyasının söz konusu olduğu ve okurun bu fantastik dünyayı kabullendiği türlerde (masal, efsane, destan, mit vb.) çizgisel ilişki; gerçek dünya ile düş dünyası arasında bir geçişin olduğu türlerde çevrimsel ilişki; gerçek dünya ile düş dünyası arasında çoklu bir gidiş gelişin olduğu türlerde sarmal ilişki görülmektedir.

Gerçek dünyaya paralel olarak kurulan olağanüstü dünya, çocukta korku uyandırmayıp tam tersine onu düşsel olayların yaşandığı bir dünyanın içine almaktadır. Bu yolla çocuk, farkına varmadan düşle gerçek olanı ayırt etmekte, birbirinden uzak bu iki dünya arasında ilişki

kurabilmekte; dolayısıyla gerçeklerden kopmadan gerçeklerle yüzleşmesi sağlanmaktadır. Fantastik tür bu yönüyle, çocuğun kendi sorunlarıyla düşlemsel bir düzlemde karşılaşmasını sağlayarak çocuğun kendini keşfetmesine ve düş gücünün sonsuz olanaklarından yararlanmasına fırsat tanımaktadır (Dilidüzgün, 2004; Tunç ve Akın, 2020: 47). Bu bağlamda çalışmanın amacı, Fatih Erdoğan'ın *Sihirli Dizisinde* yer alan *Sihirli Kaykay*, *Sihirli Kalem*, *Sihirli Kitap*, *Sihirli Küre*, *Sihirli Araba* adlı yapıtları fantastik ögeler çerçevesinde incelemektir.

Fatih Erdoğan, Türkiye'de çocuklar için çıkarılan ilk edebiyat dergisi *Kırmızıfare*'nin ve çocuk edebiyatı araştırmaları dergilerinden ilki olan *Binbir Kitap*'ın editörlüğünü yapmış; üniversitelerde çocuk edebiyatı üzerine dersler vermiş ve bu alana çok sayıda kitap kazandırmış; çocuk edebiyatı alanında ulusal pek çok ödül kazanmış ve uluslararası ödüllere aday gösterilmiş üretken yazarlarımız arasındadır. YÖK tez taraması sonucu, Fatih Erdoğan'la ilgili iki yüksek lisans bir doktora teziyle karşılaşılmış, yazar ve kitapları üzerine az sayıda çalışma yapıldığı görülmüştür. Yılmaz'ın (2013) doktora tezinde, Fatih Erdoğan'ın yapıtları eğitsel değerler bakımından incelenmiş; Kılıçarslan'ın (2011) yüksek lisans tezinde, yazarın yapıtları çocuk ve eğitim teması odağında ele alınmıştır. Huseynzade'nin (2019) yüksek lisans tezinde ise Türkçe ders kitaplarındaki öykülere okur merkezli kuramla yaklaşılmış ve uygulamada Fatih Erdoğan'ın öyküleri kullanılmıştır.

Alanyazın taraması sonucu, Türk edebiyatı yapıtlarındaki fantastik ögeleri ele alan çalışmalarla da karşılaşılmıştır (Toyman, 2006; Taş, 2009; Akdeniz, 2010; Akyüz Sizgen, 2014; Fidan, 2017; Üzmer, 2019; Gizli, 2019). Bunlar arasında çocuk edebiyatı yapıtlarında ve Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerde bulunan fantastik ögeleri ortaya koymak için yapılan çalışmalar da –çok sayıda olmamakla birlikte- yer almaktadır (Kartal, 2007; Gökçek, 2013; Eskimen, 2015; Hatipoğlu, 2019). Söz konusu çalışmalara yönelik bulgular, bu çalışmanın bulgularıyla karşılaştırılarak sonuç bölümünde tartışılmıştır.

Çalışmada, çağdaş Türk çocuk edebiyatına büyük katkıları olan ve bu alanı geliştirmeyi kendine ilke edinmiş bir yazarın kitaplarını incelemek önemli görülmüştür. Bu amaç doğrultusunda, çalışmanın kapsamındaki kitaplarda bulunan fantastik ögelerin neler olduğu ve bu ögelerle gerçek dünya ile düş dünyası arasında ne tür ilişki kurulduğu (çizgisel, çevrimsel, sarmal) belirlenmiştir.

## 2. Yöntem

Fatih Erdoğan'ın toplam on bir kitabın yer aldığı *Sihirli Dizisinden* seçkisiz örnekleme yoluyla belirlenen beş kitaptaki (*Sihirli Kaykay*, *Sihirli Kalem*, *Sihirli Kitap*, *Sihirli Küre*, *Sihirli Araba*) fantastik ögelerin saptanması amacını taşıyan bu çalışma, doküman incelemesi yoluyla gerçekleştirilen nitel bir araştırmadır. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu ya da olgulara ilişkin bilgi içeren yazılı araç gereçlerin çözümlenmesini kapsamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013: 217). Çalışmada öncelikle, Fatih Erdoğan'ın seçilen beş kitabından her biri taranarak kitaplarda yer alan fantastik ögeler belirlenmiş ve kapsamına uygun

başlıklar altında toplanmıştır. Ardından tüm kitaplar yeniden incelenmiş ve belirlenen ögeler ilgili başlıkların altında kodlanmış; bu kodlama işlemi her bir kitap için yinelenmiştir. “Sihirli/Büyülü Nesnelere”, “Zamanda Yolculuk”, “Mekânda Yolculuk” ve “Düşünce Okuma” olarak belirlenen başlıklar altına yerleştirilen fantastik ögeler (kitap, kalem, küre, meşe ağacı, palamut gibi), çalışmanın bulgular bölümünde kitaplardan alıntı ve örneklerle somutlaştırılarak değerlendirilmiştir.

İçerik analizine dayanan bu çalışmada veri güvenilirliğini sağlamak amacıyla veriler, asıl araştırmacı tarafından farklı bir zamanda yeniden kodlanarak kontrol edilmiştir. Ayrıca çalışmanın güvenilirliğini ve nesnellliğini artırmak için kitaplar, Türkçe eğitimi alanında uzman başka bir araştırmacı tarafından da incelenmiş ve kodlanmıştır. Sonrasında veriler karşılaştırılarak iki araştırmacı arasındaki uyum yüzdesi  $güvenirlilik\ katsayısı = görüş\ birliği \div (görüş\ birliği + görüş\ ayrılığı) \times 100$  formülüyle hesaplanmıştır. İçsel tutarlılığı ortaya koyan bu kodlama denetiminde, kodlayıcılar arası görüş birliğinin en az %80 olması beklenmektedir (Miles ve Huberman 1994’ten akt. Baltacı 2017: 8). Bu çalışmada uygulamacılar arasında %91.6’lık görüş birliğine ulaşılmış ve elde edilen verilerin yeterli güvenilirliğe sahip olduğu belirlenmiştir.

İncelenen Kitaplara Yönelik Bilgiler

Kitap Adı	Yayınevi	Basım Yılı	Sayfa Sayısı	Yaş Düzeyi
Sihirli Kalem	Mavibulut Yayıncılık	2013	208	9+
Sihirli Araba	Mavibulut Yayıncılık	2013	184	8+
Sihirli Kitap	Mavibulut Yayıncılık	2014	160	8+
Sihirli Kaykay	Mavibulut Yayıncılık	2015	112	7+
Sihirli Küre	Mavibulut Yayıncılık	2015	184	8+

### 3. Bulgular

Çalışmanın bu bölümünde *Sihirli Kaykay*, *Sihirli Kalem*, *Sihirli Kitap*, *Sihirli Küre*, *Sihirli Araba* kitaplarındaki yer alan fantastik ögelerin incelenmesi sonucu elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Belirlenen ögeler, niteliklerine uygun olarak “Sihirli/Büyülü Nesnelere”, “Zamanda Yolculuk”, “Mekânda Yolculuk”, “Düşünce Okuma” başlıklarına ayrılmış ve bu başlıklar altında değerlendirilmiştir.

#### 3.1. Sihirli / Büyülü Nesnelere

Fatih Erdoğan’ın *Sihirli Dizi*sindeki tüm kitaplarda olağanüstü olayları başlatan ve bu olağanüstülüklerin devamını sağlayan ortak öge “meşe ağacından düşen palamut”tur. Bu yönüyle *meşe*, yüksek sesle söylenen dilekleri kabul eden mucizevi bir ağaç; *palamut* da yazarın kitaplarında büyü/sihirli dünyaya açılan kapının anahtarı olarak işlev görmektedir. İncelenen beş kitapta da gerçek dünyadan düş dünyasına geçiş, karakterlerin başına koca gövdeli *meşe ağacının* dallarından bir *palamutun* düşmesi ile başlamaktadır.

"... 'Şöyle bir sihirli kalemim olsa. Kendi kendine yazıp bitirse ödevimi'... Caner tam da son sözlerini söylerken parkın tam ortasına yayılmış dev meşe ağacının altından geçmekteydi... bir iki saniye geçmedi ki dallar sanki ağacı yerinden söküp götürülecekmiş gibi çılgınca yukarı aşağı sallanmaya başladı. En üst dallardan bir palamut meşe ağacının dallarına çarpa çarpa Caner'in başının tam tepesine pıt diye düştü..." (Sihirli Kalem, s.33-34)

"... 'Kaykay istiyorum ben, kaykay! Üzerinden hiç düşmeyeceğim, uçan bir kaykay!' Sesi ağacın gövdesinden yukarı doğru yükseldi, yaprakları hışırdatarak dalların arasından süzüldü ve kim bilir kaç Bülent boyu yükselerek kayboldu gitti. Meşenin gövdesi iki yana doğru sallandı, dalları aşağı yukarı inip kalktı ve en üst dallardan bir palamut kopup ağır ağır Bülent'in kestane rengi saçlarla kaplı başının üstüne pıt diye düştü..." (Sihirli Kaykay, s.9)

"... 'Anladım!' dedi Bülent. Kaykayı sihirli yapan şey işte bu palamut! Onu cebimde taşıdığım sürece sorun yok..." (Sihirli Kaykay, s.90)

"... Oktay'ın 'Keşke şöyle tarihi bana tıpkı o filmlerdeki gibi canlı ve heyecanlı anlatan bir tarih kitabım olsaydı' sözleri meşe ağacının gövdesinden yukarı doğru yükseldi... Ağacın en üst dallarından bir palamut kopup Oktay'ın kestane renkli saçlarla kaplı başının üstüne pıt diye düştü..." (Sihirli Kitap, s.21)

"... 'Üff! Yeni Zelanda neden bu kadar uzak olmak zorunda ki? Neden istediğim saniyede orada olamıyorum? Neden uzaklar yakın olmuyor?' Ozan'ın bu öfke dolu sözleri o sırada altından geçmekte olduğu meşe ağacının dalları arasından süzülerek gökyüzüne yükselmişti bile... En üst dallardan kopan bir palamut, yapraklara çarpa çarpa Ozan'ın dalgalı saçları arasına pıt diye düştü..." (Sihirli Küre, s.10-11)

"... 'Keşke otomatik bir araba olsaydı. Kendi kendine gitseydi. Beni hiç uğraştırmayan akıllı bir araba' Berke'nin bu sözleri, tam da altında durduğu meşe ağacının gövdesi boyunca yükseldi ve dalların arasından süzülerek gökyüzünde kayboldu gitti... Birden en üst dallardan kopan bir palamut yaprakların arasından dallara çarpa çarpa yuvarlandı ve Berke'nin başının üstüne pıt diye düştü..." (Sihirli Araba, s.63-64)

Beş kitapta da ortak motif olarak karşımıza çıkan ve aslında tüm olağanüstülüğü baştan temel nesnelere meşe ağacı ve palamuttur. Bunların dışında kitaplarda *kalem*, *kaykay*, *kitap*, *küre*, *araba* sihirli/büyülü nesnelere yer almaktadır. Kitapların adında da geçen bu nesnelere büyülü kılan/yapan temel öge ise, daha önce de belirtildiği gibi *palamuttur*. Kitaplardan seçilen bazı örnekler *kalem*, *kaykay*, *kitap*, *küre*, *araba* sırasına uygun olarak aşağıda verilmiştir.

"...Kâğıda 'zengin' yazdı. Yazdığı anda elinde bir hareketlilik sezdi. Kalem sanki canlıymış gibi kıpırdadı..." (Sihirli Kalem, s.45)

“...Caner son cümleyi de kâğıtta görünce çılgın atarak yerinden sıçradı. Yaşadığı şeyin inanılmazlığı karşısında irkılmışti...” (Sihirli Kalem, s.50)

“...Kalemi satırın devamına tutarak yeniden okudu ve hemen kâğıda baktı. Kalbi duracak gibiydi. Okuduğu her şey kâğıda geçmişti bile...” (Sihirli Kalem, s.70)

“... ‘Şöyle uçar gibi eve kadar bir kayabilsem’ dedi Bülent içinden. Birden kaykayın burnu yerden yükseldi. Bülent şaşkınlıktan küçük dilini yutacaktı neredeyse... Bu kaykay kesinlikle tuhaftı, sihirli filan olmalıydı...” (Sihirli Kaykay, s.21)

“...Delikanlı çatıdan henüz kopmuştu ki, şimşek hızıyla bir şey ona doğru uçtu. İnanılmaz bir şeydi bu! Delikanlıyı havada yakalayan şey bir çocuktur. Kaykay üstünde uçan bir çocuk!...” (Sihirli Kaykay, s.62)

“...Bu yarışmada birinci olacağından kuşkusu yoktu, çünkü sahip olduğu kaykayın sihirli olduğundan emindi artık...” (Sihirli Kaykay, s.83)

“...Oktay bakmak için kitaba uzandı. Eli kitaba değer değer kitabın üzerindeki tozların yerini fosforlu ışıklar aldı...” (Sihirli Kitap, s.33)

“...Parmağıyla küreye dokunmuştu. Dokunur dokunmaz da bütün bedeninin titrediğini hissedip parmağını çekti... Kürenin içinden soluk bir ışığın bir an yanıp söndüğünü fark etmesiyle parmağının Yeni Zelanda’da anneannesinin yaşadığı kentin üzerindeki noktaya mıknatısla çekilmiş gibi yapışivermesi aynı anda oldu...” (Sihirli Küre, s.22-23)

“...Gerçekten de arabanın pedallarında hareketsiz duran ayaklarını o anda fark etti. Pedallara basmıyordu. ‘Araba!’ dedi. ‘Araba kendi kendine gidiyor!’...” (Sihirli Araba, s.108)

### 3.2. Zamanda Yolculuk

İncelenen kitaplardan *Sihirli Kalem* ve *Sihirli Kitap*’ta yazarın, karakterlerine zamanda yolculuk yaptırarak fantastik kurgu oluşturduğu görülmüştür. *Sihirli Kalem*’de çocuk karakterler, günümüzden 1529 yılı Aztekler zamanına; *Sihirli Kitap*’ta da günümüzden dinazor çağına, dinazor çağından 2102 yılına, 2102’den 1972 yılına sihirli bir yolculuk yaşamıştır. Kitaplardan örnekler aşağıdadır.

“...1529 yılında Azteklerin ülkesinde olmalıyız. Bu kitap sihirli... Senin kalemin gibi. İstedığın zamana götürüyor. ‘Ne demek bu? Zaman yolculuğu gibi mi?’ diye bağırdı Caner...” (Sihirli Kalem, s.132-133)

“... Oktay bir an gördüğüne inanmakla inanmamak arasında geçen bir kararsızlık yaşadı. Gördüğü gerçek olabilir miydi? Gözlerini açıp kapadı ama değişen bir şey olmayınca çılgınlığı bastı ‘T-Reks!’ Dinozorlar içinde en yırtıcısı ve etobur olanı, gaddar ve korkunç T-Reks...” (Sihirli Kitap, s.42)

“...Ne olduğunu anladım. Biz kendi zamanımıza gelemedik. Daha doğrusu, geldik ama daha ileriye gittik. Burası bir tür uzay üssü!..” (Sihirli Kitap, s.80)

“...İkisi de şaşkınlık içindeydi. Eğer şimdi 2102 yılında hazırlanmış olan bir yayını izliyorlarsa demek kendi zamanlarından neredeyse yüz yıl daha ileride bir zamana gelmişlerdi...” (Sihirli Kitap, s.98)

“...Evet 1972. Yani kendi zamanımıza pek uzak sayılmasa da bizim için hâlâ geçmiş bir zaman...” (Sihirli Kitap, s.107)

### 3.3. Mekânda Yolculuk

*Sihirli Kalem* ve *Sihirli Kitap*'ta çocuk karakterlerin yaptığı zamanda yolculuk, onların içinde buldukları zamanı değiştirdiği gibi mekânı da değiştirmiştir. *Sihirli Kalem*'de fantastik kurgu içerisinde karakterlerin Türkiye'den Orta Amerika'ya; *Sihirli Kitap*'ta ise Türkiye'den dinazor çağındaki ormanlara ve oradan da uzaya yolculuk yaptıkları görülmüştür. *Sihirli Küre*'de ise içinde bulunulan zaman dilimi değişmeden yalnızca mekânda yolculuk söz konusudur. Kitaptaki çocuk-özne Ozan, sihirli küre tarafından bir anda İstanbul'dan Yeni Zelanda'ya gönderilmiştir. İlgili kitaplardan örnekler aşağıda verilmiştir.

“...Sen Azteklerin ülkesinde yani Amerika'da olduğumuza emin misin?..” (Sihirli Kalem, s.147)

“...Gerçekten de az önce kendi odasındayken şimdi yanardağların lav püskürttüğü bu tuhaf yerde oluşlarını nasıl açıklayabilirdi ki?” (Sihirli Kitap, s. 39)

“...Burası neresiydi? Uzay mı? Zaman hangi zamandı? Bilim kurgu filmlerinden aklında kalanlara bakılırsa şu anda kendi zamanlarından epey ileride olmalıydılar...” (Sihirli Kitap, s.87)

“...Üzerinde yorganı yoktu. Hatta pijamaları da yoktu. Eşofmanları vardı. Ayağında da spor ayakkabıları... Ozan doğruldu. ‘Burası neresi?’ Gözlerini kocaman açarak sağa sola bakındı...” (Sihirli Küre, s.30)

“...Ozan çevresine bakarak nerede olduğunu hatırlamaya çalıştı. Bu arada hamburgerini de ağzına götürmüştü bile. Koskoca bir parçayı dişlemişti ki duvardaki haritayı gördü. ‘Yeni Zelanda mı?’ ...” (Sihirli Küre, s.62)

### 3.4. Düşünce Okuma

İncelenen yapıtlar arasında yalnızca *Sihirli Kitap*'taki fantastik kurgu içerisinde “düşünce okuma” ögesine yer verilmiştir. Kitaptaki çocuk karakterlerde Oktay ve Nilüfer sihirli dünyanın içinde birbirlerinin düşüncelerini okumanın da şaşkınlığını yaşamaktadır. Bu durumun örneği aşağıdadır.



“...Nilüfer duraksadı. Belki de Oktay’la aynı soruları soruyordu kendine. Bu yüzden de akıllarından geçenler aynıydı. Herhalde Oktay onun düşüncelerini okuyor olamazdı, değil mi?.. ‘Tabii ki’ dedi Oktay ‘Böyle bir şeyi nasıl yapabilirim?’ Nilüfer yeniden şaşırıldı. ‘Okuyorsun’ dedi ‘İşte düşüncelerimi okudun! Ben ne düşünüyorsam, sen ona cevap veriyorsun. Benim yüksek sesle söylemediğim, yalnızca aklımdan geçirdiğim şeyleri biliyorsun...’” (Sihirli Küre, s.87-88)

“... ‘Sen de benim düşüncelerimi okuyorsun!’ Her ikisi de birbirlerine baktılar. Belki şu anda düşüncelerin okunabildiği bir odadaydılar. Bu yaşadıkları şey her ne ise, hiç kuşkusuz tek istedikleri bundan bir an önce kurtulup evlerine dönmek ve hayatlarına kaldıkları yerden devam etmektir...” (Sihirli Küre, s.89-90)

#### 4. Tartışma ve Sonuç

Fatih Erdoğan’ın yapıtlarındaki fantastik öğelerin incelendiği bu çalışmanın sonucunda, yazarın *Sihirli Kaykay*, *Sihirli Kalem*, *Sihirli Kitap*, *Sihirli Küre*, *Sihirli Araba* adlı beş kitabında yer alan fantastik öğeler “Büyülü/Sihirli Nesnelere”, “Zamanda Yolculuk”, “Mekânda Yolculuk” ve “Düşünce Okuma” başlıkları altında toplanmıştır. İncelenen beş kitabın hepsinde yazarın fantastik öğeler kullanarak yarattığı kurguyu, gerçeklik temeline dayandırarak noktalandığı görülmüştür.

Bulgular bölümünde verilen tüm örneklerden de anlaşılacağı üzere incelenen kitaplarda düş dünyası ile gerçek dünya arasında *çevrimsel ilişki* türü söz konusudur. Karakterler gerçekte düş arasında gidip gelmektedir. Her iki dünya arasında görülen bu gidiş geliş durumu için, kitap karakterlerini daha hareketli olmasını sağlayarak okurun ilgisini daha da artırdığını ve kurguyu tekdüzelikten kurtardığını söylemek mümkündür. Kitaptaki karakterlerle özdeşim kuran çocuk okurun, kendini karakterlerin yaşadığı duygu durumlarının içinde bulduğu bir gerçektir. Bu bağlamda Fatih Erdoğan’ın yapıtlarında fantastik öğelere yer vererek ve gerçek olan ile olağanüstü arasında çevrimsel bir ilişki kurarak çocuk okurun kitap kahramanlarının başından geçen her türlü maceraya ortak olmasına olanak sağladığı söylenebilir.

Yazarın yapıtlarında gerçek dünya ile fantastik olaylar iç içe verilmesi, karakterlerin tanık oldukları olay ya da durum karşısında kararsızlık yaşamalarını sağlamıştır. Bu kararsızlık, hem okurun ilgi ve merakının artmasına hem kitaplardaki çatışmalara kafa yormasına hem de kitabın sonuna ilişkin tahminler yürütmesine yardımcı olabilir; böylelikle çocuk okurun düş gücü ve yaratıcılığı desteklenebilir.

Alanyazında, Türk edebiyatında fantastik öğelerle kurgulanmış çocuk edebiyatı yapıtları ve Türkçe ders kitaplarındaki metinleri ele alan az sayıda çalışmayla karşılaşılmıştır. Kartal (2007) “Cumhuriyet Dönemi Türk Çocuk Roman ve Hikâyelerinde Fantastik Öğeler” adlı yüksek lisans tezinde, 1923-1960 yıllarında Türk yazarlar tarafından kaleme alınan 22 yapıtı içerdikleri fantastik öğeleri belirlemiştir. İnceleme sonucunda ilgili yapıtlarda doğaüstü

varlıklar, cansız varlıklar, gerçek dünyada yaşayan çizgi film ve masal kahramanları gibi ögelere yer verildiği saptanmıştır. Gökçek (2013) "Gülten Dayıoğlu'nun Gençlik Romanlarında Fantastik Unsurlar" adlı yüksek lisans tezinde, Dayıoğlu'nun 6 romanını fantastik ögeler bakımından ele almıştır. Yapıtlarda belirlenen ögeler zaman ve mekân görülen fantastik ögeler; insan, hayvan, bitki ve cansız varlıklarda görülen fantastik ögeler; mekân değiştirme; kararsızlık durumu; mitoloji ve efsanelerden yararlanma; değişim, dönüşüm, başkalaşım; sihir, büyü, fal, kehanet başlıkları altında incelenmiştir. Eskimen (2015) "Gülten Dayıoğlu'nun *Yada'nın Gizilgücü* Adlı Eserinde Eğitsel, Fantastik, Estetik ve Halk Kültürüne Ait Unsurlar" adlı makalesinde Dayıoğlu'nun yapıtlarında fantastik, bilim-kurgu ve teknolojik ögelere yer verildiğini; yazarın fantastik-bilim kurgu türünde yazdığı romanlarının olay örgüsünde fantastik ve olağanüstülük görüldüğünü; yapıtlarında beden kopyalama gibi ögelerin de bulunduğu belirtilmiştir. Hatipoğlu (2019) "Ortaokul Türkçe Ders Kitaplarında Fantastik Öge İçeren Metinlerin Varlığı ve İşleniş Şekli" başlıklı yüksek lisans tezinde, 2006-2018 yıllarında kullanılan Türkçe ders kitaplarında fantastik ögelerle kurgulanmış metinlere ne kadar yer verilip verilmediği belirlenmeye çalışılmıştır. İnceleme sonucunda, ders kitaplarındaki bazı temaların fantastik ögeler içeren metinleri kullanmaya uygun olduğu; bu metinlerin tamamının yerli yazarların kaleminden çıktığı; bu metinlerden bazılarının görsellerinde fantastik ögelerin temsil edildiği görülmüştür. Ayrıca ilgili metinlerde fantastik ögelere yönelik etkinlik sayısının az olduğu ve ders kitaplarında fantastik ögelerle kurgulanmış metinlerin yeterince yer bulmadığı belirlenmiştir.

Yukarıda belirtilen çalışmaların sonuçlarıyla paralel olarak bu çalışma kapsamında incelenen kitaplarda da olağanüstü güçlere sahip canlı ve cansız varlıklar, zaman ve mekân değişimleri, kararsızlık durumu, sihir ve büyü gibi fantastik ögelere yer verildiği görülmüştür.

Özetle Fatih Erdoğan'ın fantastik ögelerle kurguladığı kitaplarında, bu ögeleri kullanarak okurun düş dünyasını zenginleştirmeye; onun merak duygularını devindirmeye ve okumalarını daha zevkli kılmaya çalıştığı belirtilebilir. Bunların yanı sıra yazarın kitaplarında vermek istediği iletileri, fantastik ögeler aracılığıyla okuruna sezdirmeye ve bu yolla ona duyma-düşünme sorumluluğu vermeye çalıştığı söylenebilir.

## Kaynakça

- Akdeniz, S. (2010). *Asaf Hâlet Çelebi şiirlerinde ara konumda fantastik*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Bilkent Üniversitesi, Ankara.
- Akyüz Sizgen, B. (2014). Bab-ı Esrar romanında fantastik unsurlar. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 18(3), 97-119.
- Baltacı, A. (2017). Nitel veri analizinde Miles – Huberman modeli, *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(1), 1-15.
- Dilidüzgün, S. (2004). *Çağdaş çocuk yazını – yazın eğitime atılan ilk adım*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Dilidüzgün, S. (2011). Fantastik çocuk kitaplarında fantastik öğeleri belirleyen etmenler. S. Sever (Haz.), *III. Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu İçinde* (s. 608-612). Ankara.
- Ertekin, A. (2007). Fantastik yazın nedir? *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(1), 35-46.
- Eskimen, A. D. (2015). Gülten Dayıoğlu'nun Yada'nın Gizilgücü adlı eserinde eğitsel, fantastik, estetik ve halk kültürüne ait unsurlar. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18(34), 63-77.
- Fidan, M. (2017). *Hikmet Temel Akarsu'nun eserlerinde fantastik öğeler ve eğitim odaklı değerler*. Yayınlanmamış doktora tezi. Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Gizli, C. (2019). *İhsan Oktay Anar'ın romanlarında fantastik unsurlar*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, Ağrı.
- Gökçek, H. S. (2013). *Gülten Dayıoğlu'nun gençlik romanlarında fantastik unsurlar*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun.
- Hatipoğlu, T. (2019). *Ortaokul Türkçe ders kitaplarında fantastik öge içeren metinlerin varlığı ve işleniş şekli*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Huseynzade, A. (2019). *Türkçe ders kitaplarındaki öykülere okur merkezli kuramla bir bakış (Fatih Erdoğan hikayesi örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Kartal, S. G. (2007). *Cumhuriyet dönemi Türk çocuk roman ve hikâyelerinde fantastik öğeler (1923-1960)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Kılıçarslan, R. (2011). *Fatih Erdoğan'ın eserlerinde çocuk ve eğitim teması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Moran, B. (2016). *Türk romanına eleştirel bir bakış 3*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Sipahioğlu, B. (2006). *1980 sonrası fantastik Türk romanı*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Taş, İ. (2009). *1980-2000 arası Türk hikâye kitaplarında fantastik unsurlar*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Todorov, T. (2004). *Fantastik - edebi türe yapısal bir yaklaşım* (N. Öztokat, Çev.) İstanbul: Metis Eleştiri Yayınları.

- Toyman, Y. Ö. (2006). *Nazlı Eray'ın roman dünyasında düşü ve büyüü gerçekliğin kurgusu ile fantastik unsurlar*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Süleyman Demirel Üniversitesi, Isparta.
- Tunç, A., Akın, E. (2020). Miyase Sertbarut'un çocuk kitaplarında fantastik kurgu. *Uluslararası Çocuk Edebiyatı ve Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 45-53.
- Türk Dil Kurumu (2005). *Türkçe Sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Üzmer, M. A. (2019). *Barış Müstecaplıoğlu'nun eserlerinde fantastik unsurlar*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Yıldırım, A., Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, O. (2013). *Fatih Erdoğan'ın eserlerinin eğitsel değerler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Atatürk Üniversitesi, Erzurum.

### İncelenen Kaynaklar

- Erdoğan, F. (2013). *Sihirli Kalem* İstanbul: Mavibulut Yayıncılık.
- Erdoğan, F. (2013). *Sihirli Araba* İstanbul: Mavibulut Yayıncılık.
- Erdoğan, F. (2014). *Sihirli Kitap* İstanbul: Mavibulut Yayıncılık.
- Erdoğan, F. (2015). *Sihirli Kaykay* İstanbul: Mavibulut Yayıncılık.
- Erdoğan, F. (2015). *Sihirli Küre*. İstanbul: Mavibulut Yayıncılık.

## Extended Summary

### 1. Introduction

Dating back to the times when humanity began to exist, the fantastic has been transmitted from generation to generation through oral tradition and put down in writing over time. Therefore, the concept of the fantastic, defined as "imaginary", has taken a place in literature. Fantastic literature is the product of man's fantasies. It is a literary genre where extraordinary, fantastic and unreasonable events take place, making the reader curious. Since the fantastic is a genre that feeds on fantasy, it is probable to encounter fantastic elements in the products of oral culture which begins with the emergence of every society (Sipahioğlu, 2006).

In our literature, there are works of children's literature written in fantastic genre or products of children's literature which incorporate fantastic elements, as well. The deep imagination that children have shows that the real and the unreal are intermingled in their world. Especially in the early periods, it is seen that children cannot distinguish between fantasy and reality from time to time. In this regard, with a view to supporting children's imagination through literary works, it is important that books of fantastic genre are written, without disregarding the principle of child-friendliness (Dilidüzgün, 2011: 608). Among the main functions of children's literature works are to give the children the love and habit of reading and help them grow up as individuals who have acquired a reading culture. An individual having these qualifications is required primarily to bear the responsibility of hearing and thinking; show a multidimensional approach towards the events and situations; activate the critical and creative thinking skills while assessing a situation or making decisions about a certain issue. In this respect, works of children's literature have important contributions such as providing children with a multi-faceted view of life by giving them different perspectives and supporting them to develop their critical and creative thinking skills. It is possible to say that the fantastic elements in the works of children's literature are effective in enriching children's imagination / fantasy world by drawing them into different experiences and adventures.

In the study, it has been considered important to examine the books of an author who made great contributions to contemporary Turkish children's literature and who adopted the principle of developing this field. In accordance with this purpose, it has been tried to determine what fantastic elements are present in the books included in the study and what kind of relationship (linear, cyclical, spiral) is established between these elements and the real world and the fantasy world.

### 2. Method

This study, which aims to identify fantastic elements present in the five books (*Sihirli Kaykay -Magic Skateboard-*, *Sihirli Kalem -Magic Pen-*, *Sihirli Kitap -Magic Book-*, *Sihirli Küre -Magic Globe-*, *Sihirli Araba -Magic Car-*) of Fatih Erdoğan's *Magic Series (Sihirli Dizi)*, which incorporates eleven books in total, is a descriptive research conducted through document

review. Document review involves the analysis of written tools containing information related to the phenomenon or phenomena intended to be investigated (Yıldırım & Şimşek, 2013: 217). In the study, fantastic elements in the five selected books of Fatih Erdoğan were identified firstly and these elements were classified and collected under the related titles; afterwards, each element was evaluated by concretization with quotations and examples from the book.

Information for the Books Reviewed				
Book Title	Publishing House	Publication Year	Number of Pages	Age Level
Magic Pen (Sihirli Kalem)	Mavibulut	2013	208	9+
Magic Car (Sihirli Araba)	Mavibulut	2013	184	8+
Magic Book (Sihirli Kitap)	Mavibulut	2014	160	8+
Magic Skateboard (Sihirli Kaykay)	Mavibulut	2015	112	7+
Magic Globe (Sihirli Küre)	Mavibulut	2015	184	8+

### 3. Findings, Discussion and Results

This study examined the fantastic elements in Fatih Erdoğan's works, and as a result, fantastic elements in the author's five books named *Sihirli Kaykay* (*Magic Skateboard*), *Sihirli Kalem* (*Magic Pen*), *Sihirli Kitap* (*Magic Book*), *Sihirli Küre* (*Magic Globe*), *Sihirli Araba* (*Magic Car*) are collected under the titles of "Magic/Charming Objects" (Büyülü/Sihirli Nesnelere), "Travel in Time" (Zamanda Yolculuk), "Travel in Place" (Mekânda Yolculuk) ve "Thought Reading" (Düşünce Okuma). It was seen that in all of the five books examined, the author ended the plot, which he created using fantastic elements, by basing it on reality.

In the books studied, a *cyclical relationship* is present between the fantasy world and the real world. Characters run between reality and fantasy. It is possible to say that this running situation between the two worlds increases the interest of the reader even more by making the book characters more active and saves the plot from monotony. It is a fact that the child reader, who identifies with the characters in the book, finds himself in the emotional state the characters go through. In this regard, it can be said that by including fantastic elements in his works and establishing a cyclical relationship between the real and the extraordinary, Fatih Erdoğan allows the child reader to become partners with the book heroes in all kinds of adventure.

The fact that the real world and fantastic events are intertwined in the writer's works has caused the characters to experience indecision in the events or situations they witnessed. This indecision can help both increasing the reader's interest and curiosity, contemplating

over the conflicts in books, and making predictions about the end of the book; thus, the imagination and creativity of the child reader can be supported.

As a result, it can be stated that by including fantastic elements in his books, the author tries to enrich the reader's dream world; stimulate his feelings of curiosity and make his reading more enjoyable. In addition to these, it can be said that the author tries to make the reader sense the messages he wants to give in his books by using fantastic elements and to give him the responsibility of hearing and thinking in this way.

**Araştırma Makalesi: Özbaşı, S. (2020). Fatih Erdoğan'ın kitaplarında fantastik öğeler. *Çocuk, Edebiyat ve Dil Eğitimi Dergisi*, 3(1), 89-104.**



## Interview with Chris HAUGHTON on Children's Books

Burcu ÇILDIR\*

*Chris Haughton is an Irish illustrator based in London. He has published five children's books "Don't Worry Little Crab", "Goodnight Everyone", "Shh! We Have a Plan", "Oh No George!" and "A Bit Lost". He also has created one app for children "Hat Monkey" which came out in 2014 and can be found in Turkish too. He created "Message from Antarctica" with Emily Shuckburgh and "Climate Change in Great Britain" with Emily Shuckburgh and Nicola Davies on climate change. His books have been translated into more than 24 languages and won awards in 10 countries such as the Dutch Picturebook of the Year, the CBI Book of the Year Award and the Association of Illustrators Award.*

**What was your first step to become a children's book illustrator and author? How did you decide to choose this path? Can you share the story of your first book with us?**

**Chris Haughton:** I studied graphic design in art college. I worked in design briefly, in a music venue but I was always more interested in illustration. After a year of traveling and working teaching English I moved to London and, whilst doing part time jobs managed to get some illustration work. I worked as a full time freelance illustrator for newspapers and magazines and advertising. After five years of this I tried to create my first picturebook story. I was interested to find an outlet for my illustration work outside of advertising and media. What I love about print media is it is communicating messages to a very wide audience, but often this message is an advertising message or one that I didn't fully agree with. So I wanted to use this medium to communicate in other ways.

---

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



**You write and illustrate for children. As you know children are notoriously difficult to please as an audience, so how do you catch children’s perspective?**

**Chris Haughton:** My stories all communicate the story through the illustration. I had a background in telling messages visually and I didn’t have a background in writing, so when I began I felt very uncomfortable as a writer. I felt most comfortable telling the story through illustration. I didn’t really realise that children would respond so well to this. We forget that language is secondary for very young children. They are only learning language but they can understand the visuals intuitively.

**When you design a book, do you think there is a case like “considering children reader/writing for children”? What kind of features should children’s books have?**

**Chris Haughton:** Children have a different life experience than adults do. They are more concerned with the immediate things in front of them. Fears of getting lost or some immediate problem they can relate to. It is important to write with this in mind but also make that engaging for the adults too. These immediate, simple subjects should be and can be something we can all relate to. If the adult is not engaged by the story then the child probably won’t like it much either. The story has to be read to the child by the adult.

**When we look at your books they have an illustration style which children can try to imitate and draw something like you do, so how do you catch this style? What’s your main motivation for this style, catching an age range or any other things?**

**Chris Haughton:** I just try to make the images as simple as possible. Perspective is a distraction that rarely helps in the communication of the story. Children, when they draw, understand this intuitively. They also draw without perspective they have no even awareness of it. And they are right to ignore it, perspective is just a mechanical error of our visual perception system. In that way art really is ‘the lie that tells the truth’ as Picasso said.



*Illustration 1: A page from “A Bit Lost” book.*

**How do you catch this unique style? How did it improve in years? Do you decide on illustrations based on theme, audience or content?**

**Chris Haughton:** I try to use colours as a narrative device in many of the books, in SHH, the whole book is duotone, silhouetted in blues and blacks except for the bird which is colour, this is so that the bird, although small, immediately stands out on the page as the focus of

everyone's attention. It is the object of their attention. In other books such as A BIT LOST, the main character, who is lost, is a small owl and coloured black so that in effect he is silhouetted against a bright background of colours. It is important to the narrative that the owl is seen small against a huge forest to show his predicament but at the same time it is important that our eye is immediately drawn to the main character. I was trying to use colour to add drama. The two stories, 'loss' and 'chase' are related, in that both are searching, but in a way inverse to each other, the graphics are also inverse in that they are both silhouetted against bright colours.

All the books have a colour theme. That is because the text plate in books is a 5th colour on top of CMYK. Rather than adding another black plate as is usual I wanted to take the opportunity to make use of this pantone colour to add colour to the books, so, in each of the books i chose one colour to add to our 4 colours, in A Bit Lost it is green, in George it is an orange, in SHH the most appropriate colour for the story seemed to be a kind of midnight blue.

**Are there any books of yours that are special for you? Can you share the story why this book/ these books are special for you?**

**Chris Haughton:** I like all my books for different reasons... probably 'SHH! We have a plan' is my favourite because I think it is funny and simple and has a finale with a message. But I think all the books have a different message which I want to communicate. And I have put an equal amount of work into all of them.



Illustration 2: Cover of "Shh! We Have a Plan" Book

**In "A Bit Lost", "Oh No, GEORGE" and "Don't Worry Little Crab" you focus on possible worries in children's world. How do you catch the concerns of a child and decide as a topic for your books?**

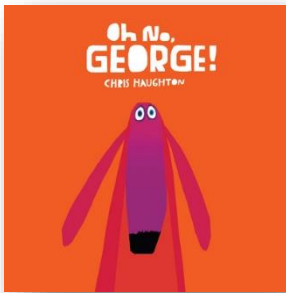


Illustration 3: Cover of "Oh No, George!" Book

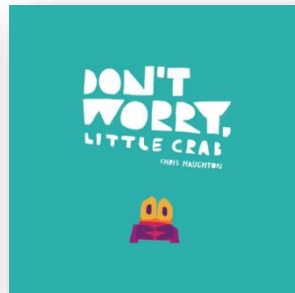


Illustration 4: Cover of "Don't Worry Little Crab" Book

**Chris Haughton:** I just try to imagine how the book would work when read aloud to an audience of young children, the worries must be clear and understandable. I try to imagine how it would play-out in a room full of pre-schoolers. I think humour is very solid way that you can take the audience with you. If you cannot connect

with your audience you are lost, and the very young are a difficult audience to connect with, so I try to use every crutch I can and choosing the subject is very important.

In “SHH! We Have a Plan!”, like your other books we see a character as a centre of the book. And it tries to say something about nature from the perspective of this character, so why the smaller one is the different one? How do you decide the main character of fiction?



Illustration 5: A Page from “Shh!We Have a Plan” Book

everyone else from no longer becoming interested in nature. When I see the inspiring ecological activists like Greta Thunberg and others it gives me hope.

**You generally use nature as a set of your books...**

**Chris Haughton:** I have tried to give each book an atmosphere or a theme. Yes. It helps to imagine the scene in order to create the artwork. It is usually mix of real and imagined nature.



Illustration 6: A Page from “Goodnight Everyone” book.



Illustration 7: A Page from “Don’Worry Little Crab” Book

**You join festivals, exhibitions and different kinds of events with your books. I wonder how do you feel about interacting with readers? How do children readers respond and does it affect your future designs?**

**Chris Haughton:** Yes! I often read a book before I have finished it. It is REALLY useful to see how it reads. I want to be able to test it out many times on children before it gets printed.

**Your books awarded not only in the UK and Ireland but also in countries like Germany, Japan, the US, Switzerland, France, China, etc. Firstly I want to ask how do you catch children audiences from a different culture? Secondly, what do you think about the status of children literature in different countries? Is there a difference between countries in terms of how they treat children literature?**

**Chris Haughton:** I think it is different. It is very interesting. Mainly, cultures are quite similar when it comes to a lot of things but i think with the attitudes to 'bringing up children' we are most different. Some countries the books are more didactic, especially in developing countries. There needs to be a lesson to learn. This is also true of picture books from europe until quite recently. Until the sixties there was always a strong moral tale to be learnt. French picture books are quite a bit more philosophical, sophisticated and can be seen as art books, I love french picture books, to me they are the most inspiring but at the same time they can be a little self indulgent on the part of the author. English language books tend to be quite commercial. They are less willing to risk an unusual subject. I am sorry to say that I think there is also something about childrens books that breed stereotypes too. Perhaps it is that adults like to look back at the childrens books of their time while reading to their children but in my opinion picture books are not reflecting reality. Farms that are portrayed in childrens books are farms that are not been seen in at least a hundred years. They only exist in children's books. Similarly, ethnicities and gender roles seem to be also stuck in time too.

**What do you suggest to families and teachers for improving reading culture of children? Do you have any suggestions for adults who want to help children with books?**

**Chris Haughton:** I think if they enjoy reading themselves that is going to rub off. Children are interested in phones when they see that all the adults around them are using them. They want to join in! We need to read more ourselves. And I think it helps when reading to children together if you really enjoy the picture books and books you are reading, if it is fun for the adult then it is going to be fun for the child. There are so many great, fun, books these days. Jon Klassen, Mac Barnett, Mo Willems, Nadia Shireen, Kitty Crowther, Beatrice Alemagna, Planeta Tangerina, Oliver Jeffers... Go to your library and have fun reading. There's nothing better.



Illustration 8: An Illustration from "Oh No, George!" Book

**Finally, I wonder if have any future projects. What's your plans for the future, maybe new books, or any other events?**

**Chris Haughton:** I am working on two non-fiction books, and a picture book about very naughty monkeys.

**I hope we can get a chance to meet with that very naughty monkey. Thank you!**

## Chris HAUGHTON ile Çocuk Kitapları Üzerine Bir Söyleşi

Burcu ÇILDIR<sup>1</sup>

Chris Haughton, Londra'da yaşayan İrlandalı bir çizer. Bugüne kadar "Don't Worry Little Crab (Endişelenme Küçük Yengeç)", "Goodnight Everyone (Herkes İy Geceler)", "Shh! We Have A Plan (Şşş! Bir Planımız Var)", "Oh No George (Ah Hayır George!)" ve "A Bit Lost (Biraz Kayıp)" adlarında beş çocuk kitabı yayımlandı. Bunun yanında, 2014 yılında çocuklar için "Şapkalı Maymun" adında Türkçe de kullanılabilir bir telefon uygulaması tasarladı. İklim değişikliğiyle ilgili olarak Emily Shuckburgh ile "Message from Antarctica (Antartika'dan Gelen İleti)" ve Emily Shuckburgh ve Nicola Davies ile "Climate Change in Great Britain (Büyük Britanya'da İklim Değişikliği)" adlı animasyon filmlerini tasarladı. Kitapları 24'ten fazla dile çevrildi ve 10 ülkede, Danimarka Yılın Resimli Kitabı Ödülü, CBI (Children's Books Ireland) Yılın Kitabı Ödülü ve Çizerler Birliği Ödülü gibi birçok ödül aldı.

**Çocuk kitabı çizer ve yazarı olma yolunda ilk adımınız neydi? Bu yolu seçmeye nasıl karar verdiniz? İlk kitabınızı oluşturma öykünüzü bizimle paylaşır mısınız?**

**Chris Haughton:** Üniversitede grafik tasarım üzerine eğitim aldım. Müzikle ilgili bir yerde kısa bir süre tasarım üzerine çalıştım, ancak çizim yapmaya her zaman daha fazla ilgi duydum. Bir yıl seyahat edip İngilizce öğretmeni olarak çalıştıktan sonra Londra'ya taşındım ve yarı zamanlı işler yaparken çizimle ilgili bazı işler almayı da başardım. Daha sonra gazete, dergi ve reklamlar için tam zamanlı serbest çizer olarak çalıştım. Beş yıl bu biçimde devam ettikten sonra ilk resimli kitabımı yaratmaya başladım. Reklam ve medya dünyası dışında çizimlerim için bir çıkış noktası bulmaya çalışıyordum. Basılı iletişim araçlarıyla ilgili en sevdiğim şey iletilerinin çok geniş bir kitleye seslenmesi ancak bunlar genellikle reklam içerikli ya da tamamen katıldığımızı söyleyebileceğimiz iletiler olmuyordu. O nedenle bu aracı farklı yollarla iletişim kurmak için kullanmak istedim.

**Çocukların için yazıyor ve çiziyorsunuz. Bildiğiniz gibi çocuklar hedef kitle olarak memnun edilmesi güç bir kitle, çocukların bakış açılarını nasıl yakalıyorsunuz?**

**Chris Haughton:** Benim öykülerimin tümünde öyküyü görseller aracılığıyla yakalıyorsunuz. İletileri görseller üzerinden sunmakta deneyimliydim ancak yazmada değildim. O yüzden

---

<sup>1</sup> Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı , Erzincan, Türkiye; burcucildir@gmail.com

başlangıçta yazar olarak kendimi pek rahat hissetmiyordum. Görsellerle öykü anlatma konusunda daha rahat hissediyordum. Çocukların buna bu kadar iyi yanıt verebileceklerini tahmin etmemiştim. Çok küçük yaştaki çocuklar için yazılı dilin ikinci planda olduğunu unutuyoruz. Onlar dili zamanla öğreniyorlar ama görselleri sezgisel olarak anlayabiliyorlar.

**Bir kitap tasarlarken “çocuk okura göre tasarlamak ya da çocuklar için yazmak” diye bir durum olduğunu düşünüyor musunuz? Sizce bir çocuk kitabının hangi özellikleri taşıması gerekiyor?**

**Chris Haughton:** Çocuklar yetişkinlerden farklı yaşam deneyimlerine sahipler. Daha çok karşı karşıya oldukları, onlara yakın şeylerle ilgileniyorlar. Kaybolma korkusu ya da bazı yaşamakta oldukları sorunlarla bağ kurabiliyorlar. Bunları akılda bulundurarak yazmak önemli ancak yazdıklarınızla yetişkinlere de seslenmelisiniz. Bunlar, yakın ve basit konular olmalı ve hepimizin bağ kurabileceği şeyler olmalı. Eğer yetişkin, bir kitaba ilgili duymuyorsa muhtemelen çocuk da kitabı fazla sevmeyecektir. Sonuçta öyküyü yetişkin çocuğa okuyacak.

**Kitaplarınıza baktığımızda çocukların da taklit etmeyi ve sizin çizdiğiniz gibi bir şeyler çizmeyi isteyebileceği bir çizim biçiminiz var, bunu nasıl yakalyorsunuz? Bu biçim için asıl çıkış noktanız nedir? Bir yaş aralığını yakalamak ya da başka bir şey...**

**Chris Haughton:** Yalnızca görselleri olabildiğince basit yapmaya çalışıyorum. Perspektif öyküyü sunmada genellikle yardımcı dokunmayan dikkat dağıtıcı bir öğe. Çocuklar resim yaptıklarında bunu sezgisel olarak anlıyor. Ayrıca kendileri de perspektif olmadan resim yapıyorlar ve bunun farkında bile değiller. Bence buna aldırılmakta haklılar, perspektif görsel algı sistemimizin oluşturduğu mekanik bir hata yalnızca. Bu açıdan Picasso'nun da dediği gibi sanat “gerçekleri söyleyen bir yalan”.



Görsel 1: “A Bit Lost” Kitabından Bir Sayfa.

**Bu özgün tarzı nasıl yakaladınız, yıllar içerisinde nasıl gelişti? Çizimlerinize tema, hedef kitle ya da içeriğe göre mi karar veriyorsunuz?**

**Chris Haughton:** Çoğu kitabımda renkleri anlatı aracı olarak kullanmaya çalışıyorum. “Shh! We Have A Plan” kitabımda bütün kitap iki renkli, mavi ve siyah gölgeli ve yalnızca kuş renkli. Bu, küçük kuşun sayfayı açar açmaz herkesin odak noktası olmasını sağlıyor. Dikkatlerini çekecek bir nesne. Öte yandan “A Bit Lost” gibi diğer kitaplarımda kayıp olan asıl karakter, küçük bir baykuş ve siyah renkte resmedilmiş. Böylece arka plandaki parlak

renklerin önünde bir silüet olarak görünüyor. Anlatı için baykuşun devasa bir ormanda küçücük görünmesi yaşadığı zor durumu göstermek için önemli, aynı zamanda gözümüzün hemen ana karaktere odaklanması için de gerekli. Renkleri dramatik özellik katmak için kullanıyorum. Kaybolmak ve kovalamak ile ilgili bu iki öykü de aramakla ilişkili ve aynı zamanda birbirine ters bir ilişki var aralarında. O nedenle grafiklerde de ters bir ilişki görülüyor ve iki kitapta da parlak renklere karşı silüetler var.

Bütün kitapların bir renk teması var. Bu yüzden metin tabakası baskının beşinci rengi olarak en üstte yer alıyor. Genellikle yapıldığı gibi başka bir siyah tabaka eklemek yerine bunu renk olarak kitaplara daha fazla renk katmak için bir fırsat olarak değerlendirmek istedim. Bu yüzden her kitapta dört renge eklemek için tek bir renk seçtim: "A Bit Lost" için yeşil, "Oh No George" için turuncu ve "Shh! We Have A Plan" için de öykü için en uygun renk renk gibi görünen gece mavisi.

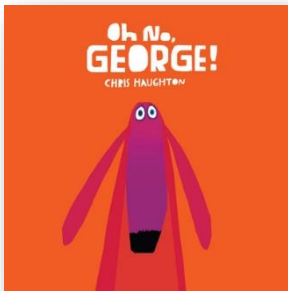
**Kitaplarınız arasında sizin için özel olanlar var mı? Bizimle bu kitap ya da kitapların sizin için neden özel olduğunun öyküsünü paylaşır mısınız?**

**Chris Haughton:** Bütün kitaplarımı farklı nedenlerden ötürü seviyorum... "Shh! We Have A Plan" en sevdiğim kitabım olabilir çünkü eğlenceli, basit ve bir ileti ile sonlanıyor. Ancak tüm kitaplarımla okurlarıma iletmek istediğim farklı iletiler olduğunu düşünüyorum. Hepsini hazırlamak için aynı ölçüde çalıştım.

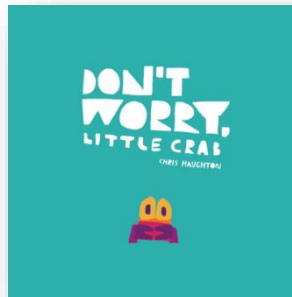


Görsel 2: "Shh!We Have a Plan" Kitabının Kapağı.

**"A Bit Lost", "Oh No, GEORGE" ve "Don't Worry Little Crab" kitaplarınızda çocuk dünyasının olası endişeleri üzerinde duruyorsunuz. Çocukların bu endişelerini nasıl yakalıyorsunuz ve kitaplarınızın konusuna karar veriyorsunuz?**



Görsel 3: "Oh No, George!" Kitabının Kapağı.



Görsel 4: "Don't Worry Little Crab" Kitabının Kapağı.

**Chris Haughton:** Yalnızca hedef kitle olarak çocuklara sesli bir biçimde okunduğunda kitabın nasıl işlediğini hayal etmeye çalışıyorum. Endişeler açık ve anlaşılır olmalı. Bir oda dolusu okul öncesi dönem öğrencisi ile bunun nasıl gerçekleşeceğini hayal etmeye çalışıyorum. Hedef kitleyi alıp götürmeniz için bence mizah en geçerli

yol. Eğer hedef kitle ile iletişim kuramazsanız kayboldunuz demektir ve küçük yaştaki çocuklar bu anlamda iletişim kurması zor bir kitle. O nedenle kullanabildiğim her desteği kullanmaya çalışıyorum ve konu seçimi bu noktada çok önemli.

“SHH! We Have a Plan!” kitabınızda, diğer kitaplarınızdaki gibi bir karakteri kitabın odak noktasında görüyoruz. Kitap bu karakter aracılığıyla bize doğa ile ilgili bir şeyler söylemeye çalışıyor. Peki, neden en küçük olan farklı olan? Kurguda ana karaktere nasıl karar veriyorsunuz?



Görsel 5: "Shh! We Have a Plan" Kitabından Bir Sayfa.

sümüklü böcekler ile salyangozları izlemeyi severmiş çocukluğunda. Aslında soru şöyle olmalı: Onları doğaya ilgi duymaktan vazgeçiren ne oldu? İlham veren çevreci Greta Thunberg ve onun gibileri görmek umudumu artırıyor.

**Genellikle kitaplarınızda doğayı zemin olarak kullanıyorsunuz...**

**Chris Haughton:** Her kitaba bir ortam ya da tema vermeye çalışıyorum. Evet. Sanat yapıtı oluşturmak için sahneyi hayal etmeme yardımcı oluyor. Genellikle gerçek ve hayal ürünü doğanın bir karışımı oluyor bu ortam.



Görsel 6: "Goodnight Everyone" Kitabından Bir Sayfa.



Görsel 7: "Don't Worry Little Crab" Kitabından Bir Sayfa.

**Kitaplarınızla festivallere, sergilere ve farklı türde etkinliklere katılıyorsunuz. Okurlarla etkileşimde olmak nasıl bir his? Çocuk okurlar kitaplarınıza nasıl tepkiler veriyorlar ve bu çalışmalarınızı nasıl etkiliyor?**

**Chris Haughton:** Evet! Genellikle bir kitabı bitirmeden önce onlara okurum. Nasıl okunduğunu görmek gerçekten yararlı oluyor. Kitap basılmadan önce yapabildiğim kadar çok çocukla buluşturup kitabı deneyebilmek istiyorum.



**Kitaplarınız yalnızca İngiltere’de ve İrlanda’da değil Almanya, Japonya, Amerika, İsviçre, Fransa, Çin gibi birçok ülkede de ödülleri aldı. Öncelikle farklı kültürlerden çocuk okurları nasıl yakaladığınızı sormak istiyorum. İkinci olarak da çocuk edebiyatının farklı ülkelerdeki konumu hakkında ne düşünüyorsunuz? Ülkelerin çocuk edebiyatına yaklaşımları konusunda farklılıklar var mı?**

**Chris Haughton:** Farklı olduğunu düşünüyorum. Çok ilginç. Aslında kültürlerin birçok noktada birbirlerine benzediklerini düşünüyorum fakat ‘çocuk yetiştirme’ konusunda birbirimizden çok farklıyız. Bazı ülkelerde, özellikle de gelişmekte olan ülkelerde, çocuk kitapları daha çok öğretici nitelikte. Kitaplarda öğrenilmesi gereken bir ders olması gerekiyor. Bu aynı zamanda yakın tarihe kadar Avrupa’daki resimli kitaplar için de geçerliydi. 1960’lara kadar her zaman öğrenilmesi gereken güçlü bir ahlaki masal söz konusuydu. Fransız çocuk kitapları bir hayli felsefi, ince anlamlı ve sanat kitabı olarak görülebilecek kitaplar. Fransızca resimli kitaplara bayılıyorum. Bana göre en çok ilham veren kitaplar ama aynı zamanda yazarın payı bakımından biraz rahatına düşkünlük olabilir. İngilizce kitaplar epeyce ticari olma eğilimindedir. Sıra dışı bir konu ile riske girmekten kaçınıyorlar. Bunu dile getirdiğim için üzgünüm ama çocuk kitaplarının kalıpları beslemek gibi bir durumu da var. Belki de durum şu; çocuklarına kitap okurken yetişkinler, kendi zamanlarının çocuk kitaplarına geri dönmeyi seviyorlar fakat bana göre resimli kitaplar gerçeği yansıtmıyor. Çocuk kitaplarında betimlenen çiftlikler yaklaşık son yüz yıldır görülmeyen türden çiftlikler. Yalnızca çocuk kitaplarında varlar. Benzer biçimde etnik köken ve cinsiyet rolleri de zamana takılıp kalmış görünüyor.

**Ailelere ve öğretmenlere çocukların okuma kültürünü geliştirmek için ne öneriyorsunuz? Çocuklarına kitaplarla yardımcı olmak isteyen yetişkinlere herhangi bir öneriniz var mı?**

**Chris Haughton:** Eğer kendileri okumaktan hoşlanıyorsa bu yansıyacaktır. Etraflarındaki yetişkinlerin telefonla uğraştığını gören çocuklar da onunla ilgileneciktir. Bir parçası olmak istiyorlar! Kendimiz daha fazla okumalıyız. Çocukla birlikte kitap okuduğunuzda eğer resimli kitapları seviyorsanız ve kitap okumaktan hoşlanıyorsanız bu yardım edecektir. Eğer yetişkin için eğlenceli ise çocuk için de eğlenceli olacaktır. Günümüzde birçok eğlenceli kitap var. Jon Klassen, Mac Barnett, Mo Willems, Nadia Shireen, Kitty Crowther, Beatrice Alemagna, Planeta Tangerina, Oliver Jeffers... Kütüphaneye gidin ve eğlenin. Daha iyisi yok.



Görsel 8: “Ohh No, George”  
Kitabından Bir Çizim.

**Son olarak gelecek projelerinizi merak ediyorum. Gelecek için planlarınız neler, belki yeni kitaplar ya da başka etkinlikler?**

**Chris Haughton:** Kurgusal olmayan iki kitap ve çok yaramaz bir maymun hakkında resimli bir kitap üzerinde çalışıyorum.

**Umarım bu yaramaz maymunla tanışma şansını elde ederiz. Teşekkür ederim.**