

Journal of Children's

LITERATURE & LANGUAGE
EDUCATION

2023



6 / 2

Journal of Children's Literature and Language Education

(Çocuk, Edebiyat ve Dil Eğitimi Dergisi)

Owner

Prof. Dr. Oğuzhan YILMAZ

Editor in Chief

Prof. Dr. Oğuzhan YILMAZ

Editors

Assoc. Prof. Dr. Yasin Mahmut YAKAR

Assist. Prof. Dr. Bilal Ferhat KARADAĞ

Assist. Prof. Dr. Nur Hümeyra ÖZDEMİR EREN

Co-Editor

Dr. Bekir Sıddık KILIÇ

Language Editor

Lect. Hatice Derya YILMAZ

Spelling Editor

Res. Assist. Merve ERCAN

Layout Editor

Res. Assist. Ahmet Turan EŞ

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

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

Volume: 6 Issue: 2 Year: 2023

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

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

e-mail: cededdergi@hotmail.com

EDITORIAL BOARD

Prof. Dr. Ali Fuat ARICI

Prof. Dr. Ali GÖÇER

Prof. Dr. Alpaslan OKUR

Prof. Dr. Anastasia ULANOWICZ

Prof. Dr. Beyhan KANTER

Prof. Dr. Glenn W. MUSCHERT

Prof. Dr. Halit KARATAY

Prof. Dr. İlhan ERDEM

Prof. Dr. Kemal EROL

Prof. Dr. M. Abdullah ARSLAN

Prof. Dr. M. Eyyüp SALLABAŞ

Prof. Dr. Musa ÇİFCİ

Prof. Dr. Oğuzhan SEVİM

Prof. Dr. Suat UNGAN

Prof. Dr. Vefa TAŞDELEN

Assoc. Prof. Dr. Ahmet Zeki GÜVEN

Assoc. Prof. Dr. Beytullah KARAGÖZ

Assoc. Prof. Dr. Cem Şems TÜMER

Assoc. Prof. Dr. Elif AKTAŞ

Assoc. Prof. Dr. Hatice ALTUNKAYA

Assoc. Prof. Dr. Meral KAYA

Assoc. Prof. Dr. Mustafa Said KIYMAZ

Assoc. Prof. Dr. Neslihan KARAKUŞ

Assoc. Prof. Dr. Nurşat BİÇER

Assoc. Prof. Dr. Tahir ZORKUL

Assoc. Prof. Dr. Yusuf UYAR

Assoc. Prof. Dr. Yusuf SÖYLEMEZ

Assist. Prof. Dr. 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. Melike ULUÇAY

Assist. Prof. Dr. Tacettin ŞİMŞEK

REVIEW BOARD

Dr. Aliye İlkay YEMENİCİ

Dr. Asiye PARLAK RAKAP

Dr. Ayfer ŞAHİN

Dr. Aysun EROĞLU

Dr. Bahar DOĞAN KAHTALI

Dr. Elif AYDIN

Dr. Esra USLU

Dr. Fatih TANRIKULU

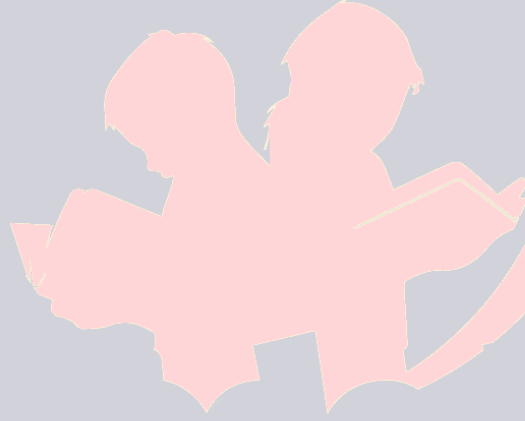
Dr. Hilal YILMAZ

Dr. Nihan FEYMAN GÖK

Dr. Nuran BAŞOĞLU

Dr. Özay KARADAĞ

Dr. Pınar BAĞÇELİ KAHRAMAN



Journal of Children's Literature and Language Education

Contents

Research Articles

- Examination of elements related to privacy education in illustrated children's books
Kevser TOZDUMAN YARALI, Rabia Ceren ATEŞ 102-121
- A Research on family in children's literature: Family types, communication and attitudes within the family
Sinem KUZU KARADAĞ 122-145
- Book reading motivation scale: Validity and reliability study
Yağmur ALKAN, Salim DURUKOĞLU 146-171
- Examination of children's books published in Turkey between 2018-2020
Şerife BAKIRCI, Derya YILDIZ 172-196
- Conflict and conflict resolution in children's books with earthquake and disaster themes: Main characters and their approaches to resolving conflicts
Merve ERCAN, Gülşah GENÇER 197-220

Journal of Children's

LITERATURE & LANGUAGE
EDUCATION

ÇOCUK EDEBİYAT VE DİL EĞİTİMİ DERGİSİ

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

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

e-ISSN: 2667-5528

Journal of Children's

LITERATURE & LANGUAGE
EDUCATION

JOURNAL OF CHILDREN'S LITERATURE AND LANGUAGE EDUCATION

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

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

e-ISSN: 2667-5528



Examination of Elements Related to Privacy Education in Illustrated Children's Books

Kevser TOZDUMAN YARALI*, Rabia Ceren ATEŞ**

Abstract. Privacy is defined as an area that is private, not public, not desired to be heard, seen and known, excluded, except under certain conditions, and closed to foreigners. Privacy is defined as an "individual right", which includes determining how, when and to what extent an individual will disclose information about himself to another person or an organization. Children's picture books are one of the important tools that can be used in privacy education. Therefore, in this study, it is aimed to examine the children's picture books on privacy in Turkey. In the study, in which qualitative model and case design were used, document analysis was performed and 24 children's picture books were examined. Descriptive analysis and content analysis were used in the analysis of the data. As a result of the research, the first book on privacy in Turkey was published in 2000, and the most frequently cited basic principle for privacy education in the books in which there are more translated works than copyrighted works is 'teaching the difference between good and bad touching', and the main character of privacy is mostly girls has been established on. Today, it is thought that more comprehensive studies are needed to protect children who are in close contact with the digital world.

Keywords: Children's literature, sexual education, privacy Education, children's picture books.

How to cite: Tozduman Yaralı, K., & Ateş, R. C. (2023). Resimli çocuk kitaplarında mahremiyet eğitimine ilişkin unsurların incelenmesi. *Journal of Children's Literature and Language Education*, 6(2), 102-121.

* Assoc. Prof. Dr., Aydın Adnan Menderes University, Faculty of Health Science, Department of Child Development, Aydın Türkiye, ktyarali@adu.edu.tr

** Aydın Adnan Menderes University, Health Sciences Institute, Department of Child Development, Aydın Türkiye, rabiacerenates@gmail.com



Resimli Çocuk Kitaplarında Mahremiyet Eğitime İlişkin Unsurların İncelenmesi*

Kevser TOZDUMAN YARALI**, Rabia Ceren ATEŞ***

Öz. Mahremiyet kişiye özel olan, herkese açık olmayan, duyulması, görülmesi ve bilinmesi arzu edilmeyen, belli şartlar dışında dâhil olunmayan, yabancıya kapalı alan olarak tanımlanmaktadır. Mahremiyet, bireyin kendisi hakkındaki bilgileri başka bir kişiye veya bir kuruluşa nasıl, ne zaman ve ne ölçüde açıklayacağını belirlemesini içeren “birey hakkı” olarak belirtilmektedir. Resimli çocuk kitapları mahremiyet eğitiminde kullanılabilecek önemli araçlardan biridir. Bu nedenle bu çalışmada Türkiye’deki mahremiyet konulu resimli çocuk kitaplarının incelenmesi amaçlanmıştır. Nitel model ve durum çalışması kullanılan çalışmada doküman analizi yapılmış ve 24 resimli çocuk kitabı incelenmiştir. Verilerin analizinde betimsel analiz ve içerik analizi kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda Türkiye’deki mahremiyet konulu ilk kitabın 2000 yılında yayımlandığı, bu konuda telif eserlerden daha fazla çeviri eser bulunduğu, kitaplarda mahremiyet eğitime yönelik en fazla yer verilen temel ilkenin “iyi ve kötü dokunma arasındaki farkın öğretilmesi” olduğu, mahremiyetin en fazla kız çocuk ana karakteri üzerinden kurgulandığı belirlenmiştir. Günümüzde dijital dünya ile yakın ilişki içerisinde olan çocukları korumak için bu konuda yapılacak daha kapsamlı çalışmalara ihtiyaç olduğu düşünülmektedir.

Anahtar kelimeler: Çocuk edebiyatı, cinsel eğitim, mahremiyet eğitimi, resimli çocuk kitapları

**^{ID} Doç. Dr., Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Çocuk Gelişimi Bölümü, Aydın Türkiye, kyarali@adu.edu.tr

***^{ID} Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Çocuk Gelişimi Bölümü, Aydın Türkiye, rabiacerenates@gmail.com

1. Giriş

Mahremiyet, bireyin kendisi hakkındaki bilgileri başka bir kişiye veya bir kuruluşa nasıl, ne zaman ve ne ölçüde açıklayacağını belirlemesini içeren “birey hakkı” olarak belirtilmektedir (Hunh vd., 2016). Mahremiyet kişiye özel olan, herkese açık olmayan, duyulması, görülmesi ve bilinmesi arzu edilmeyen, belli şartlar dışında dâhil olunmayan, yabancıya kapalı alan olarak tanımlanmakta ve mekânsal, bireysel ve bilgi mahremiyeti gibi farklı boyutlarda ele alınabilmektedir (Özaslan ve Akduman, 2018). Mahremiyet algısının kişilik gelişiminin bir parçası olarak gelişim gösterdiği bilinmektedir (Diler, 2014). Çocuktaki mahremiyet algısı bir çocuğun gelecekteki olgun karar verme başarısının, sosyal sınırlarda uygun ve güvenli bir şekilde bulunmasının ve kişisel bilgilerini korumasının temelini oluşturmaktadır (Nolan, Raynes-Goldie ve McBride, 2011). Mahremiyet sosyal alan ve sosyal aracılık bağlamında kişinin kendisi, kimliği ve yaşamının farklı bağlamlarını ayıran sınırlar hakkındaki bilgileri kontrol etme yeteneği olarak belirtilmiştir (Nolan, Raynes-Goldie ve McBride, 2011). Dijital çağda, mahremiyetin alanı genişlemiş, mahremiyet ile çevrimiçi veri arasındaki ilişki oldukça karmaşık hale gelmiştir. Dijital oyunculardan, dijital sosyal ortamlara kadar çocukların bu konudaki güvenliği tartışılmaktadır (Hung, vd., 2016; Livingstone, Stoilova ve Nandagiri, 2019). Dijital medya, gençlerin sosyal gelişimi için önemli bir alan haline geldiğinden, kendini çevrimiçi olarak özgürce ifade etme ile kişinin mahremiyetini koruma arasındaki gerilim, son 20 yıldır akademisyenler, ebeveynler, sağlık uzmanları ve politika yapımcılar arasında süregelen bir tartışma kaynağı olmuştur (Heinrich ve Gerhard, 2023; Montgomery, Chester ve Milosevic, 2017). Bu bağlamda ebeveynler çocuklara mahremiyet bilinci kazandırılmasında önemli görülmektedir (Şahin, Turan ve Özkan, 2022).

Çocukların çevrimiçi ortamda ve sosyal hayatın içinde kendi özel alanını koruyabilmeleri, diğer insanların özeline saygı duyabilmeleri, kendisi ve çevresi arasına sağlıklı sınırlar koyabilmeleri, bilgileri güvendiği kaynaklardan alabilmeleri ve yanlış bilgiler edinmemeleri için mahremiyet eğitiminin rolü büyüktür (Çelik, 2020). Mahremiyet eğitimi, mahremiyet tanımı, başkalarının mahremiyetine saygı, sınır koyma ve koruma ile mahremiyetin ihlali durumunda ne yapılması gerektiği konularını kapsayan bir içeriğe sahiptir (Özaslan ve Akduman, 2018). Mahremiyet eğitimi günümüzde yaygın bir kullanımı bulunan cinsel eğitimi kapsamakla birlikte cinsel eğitime ek olarak ahlaki ve kültürel öğeleriyle daha geniş bir içeriğe sahiptir (Türkyılmaz, 2019). Güneş (2017) araştırmasında mahremiyet eğitiminin temel ilkelerini 11 başlık altında toplamıştır. Bunları; mahremiyet eğitimi yasaklar üzerine kurmamak, çocuk ve gençlere kişisel sınırlarını öğretmek, mahremiyet eğitimi sevgi üzerine inşa etmek, izin alma eğitimi vermek, bedenlerin kişiye özel olduğu öğretmek, çocuğun cinsel içerikli sorularını, gelişimine uygun olarak cevaplanmak, mahremiyet eğitimi karşılıklı güven temeli üzerine kurmak, giyim-kuşam konusunda sınırları öğretmek, beğenilme arzusu yerine ihtiyaç odaklı giyinmek, karşı cinsle ilişkileri konusunda hassas olmak ve TV ve internet kullanımını sınırlandırmak olarak kategorileştirmiştir (Güneş, 2017).

Mahremiyet eğitimi için belirli bir yaş olmamakla birlikte bebeklik döneminden itibaren verilmesi önerilmektedir. Mahremiyet eğitiminin çocukların gelişim dönemlerine uygun biçimde verilmesi önemlidir (Kardeş ve Karaman, 2018). Bebeklik döneminde mahremiyet, emzirme sırasında yalnız olma, bez değiştirirken özel bölgeye zarar vermeksizin temizleme, bez değiştirme-banyo sırasında anne/bakım verenin hassasiyetle davranması gibi davranışlarla kazandırılabilirken yeni yürüme çağındaki bir çocuğa, çocuk tuvaletini bağımsız yaparken özel alanına saygı gösterilmesi, temizlik kurallarının (altını temizleme-ellerini yıkama gibi) öğretilmesi, sarılma ve öpme gibi davranışların izin alarak yapılması gibi davranışlar yoluyla kazandırılabilir (Türkyılmaz, 2019). Ayrıca okul öncesi dönemde çocukların sordukları soruları gelişimlerine uygun tatmin edici yanıtlamak da mahremiyet eğitiminin önemli bir parçası olarak düşünülebilir (Güzelyurt, 2020; Tozduman Yaralı ve Kara Eren, 2020).

Günümüzde çocukların dijital dünya ile geçirdikleri zamanın artmasıyla mahremiyet kavramı daha fazla gündeme gelmekte, çocuk hakları bağlamında bu konuda yapılan çalışmaların yoğunlaştığı görülmektedir (Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Komitesi, 2021; Council of Europe, 2018). Çocukların istismara uğramasını etkileyen en yaygın faktörlerden biri çocuğun bunun farkında olmamasıdır. Mahremiyet eğitiminde çocuğun gelişimine uygun yöntemler ve materyaller kullanılması gerekmektedir. Bu materyallerden biri de resimli çocuk kitaplarıdır (Avcı vd., 2018). Okul öncesi dönemde zorlu konular arasında yer alan doğum, cinsel istismar, özel bölgeler, iyi dokunuş-kötü dokunuş gibi kavramlar resimli çocuk kitapları aracılığıyla sunulabilmektedir (Huang ve Cui, 2020; Lampert ve Walsh, 2010; Liang vd., 2017). Resimli çocuk kitapları bu yönüyle mahremiyet eğitiminin verilmesinde en önemli kaynaklardan biridir. Mahremiyet okul öncesi çocuk edebiyatında özel konular içerisinde yer almaktadır (Avcı vd., 2018). Bu nedenle özellikle özel amaçla yazılmış çocuk kitaplarının ayrı bir hassasiyetle ele alınması önemlidir. Dolayısıyla bu kitapları hazırlarken alan uzmanlarına danışılması ve kültürel unsurların göz önünde bulundurulması gerekmektedir (Gönen, 2015). Bu nedenle bu çalışmada günümüzde daha önemli hale gelmiş olan mahremiyetin çocuk kitaplarında nasıl sunulduğunun incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın, resimli çocuk kitaplarında mahremiyetin nasıl ele alındığını göstermesi açısından konuyla ilgili sonraki çalışmalar için yol gösterici olacağı düşünülmektedir. Bu kapsamda çalışmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Resimli çocuk kitaplarında mahremiyet eğitime yönelik yer verilen temel ilkeler nelerdir?
2. Mahremiyet konulu resimli çocuk kitaplarında çocukların mahremiyete yönelik kullandıkları ifadeler nasıldır?
3. Resimli çocuk kitaplarında mahremiyet hangi ana karakter üzerinden anlatılmaktadır?
4. Resimli çocuk kitaplarında mahremiyetin ilişkilendirildiği duygular nelerdir?
5. Resimli çocuk kitaplarında yer alan karakterler nasıldır?

2. Yöntem

Araştırmanın bu bölümünde araştırma modeli, inceleme nesnelere, verilerin toplanması, analizi ve güvenilirliğe ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

2.1. Araştırmanın Modeli ve Deseni

Okul öncesi döneme yönelik resimli çocuk kitaplarında mahremiyet kavramını incelemek amacıyla nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması kullanılmıştır (Merrriam, 2013). Bu çalışmadaki durum, resimli çocuk kitaplarında mahremiyet konusunun işlenişidir. Doküman incelemesi yapılan çalışmada betimsel analiz ve içerik analizi yapılmıştır. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu ya da olgulara yönelik bilgi içeren yazılı materyallerin analizidir (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

2.2. İnceleme Nesnelere

Araştırmanın inceleme nesnelere, Türkçe baskısı 2000–2022 yılları arasındaki okul öncesi döneme yönelik mahremiyet konulu resimli çocuk kitapları oluşturmaktadır. Çalışmada amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Amaçlı örneklemede kitapların Türkçe olması, resimli çocuk kitabı olması, mahremiyet konulu olması ölçütleri kullanılmıştır. Bu ölçütlere sahip olduğu belirlenen 24 resimli çocuk kitabı analiz sürecine dâhil edilmiştir. Bu ölçütlere sahip çocuk kitapları araştırıldığında Türkiye’de okul öncesi dönem çocuklarına yönelik mahremiyet konulu ilk kitabın 2000 yılına ait olduğu belirlenmiş olup, bu tarih itibariyle basılan resimli çocuk kitapları araştırma kapsamına alınmıştır.

Mahremiyet konulu resimli çocuk kitaplarının orijinal dili, orijinal ilk baskı yılı, Türkçe ilk baskı yılı ve yayınevine ilişkin bulgular Tablo 1’de yer almaktadır.

Tablo 1. İncelenen resimli çocuk kitaplarının dil, baskı yılı ve yayınevi özelliklerine ilişkin bulgular

| Kitabın Adı | Kod | Kitabın Orijinal Dili | Orijinal İlk Baskı | Türkçe İlk Baskı | Yayınevi |
|---|-----|-----------------------|--------------------|------------------|---------------|
| Sır Versem Sakalar Mısınız? Tens un secret? | K1 | Katalanca | 2005 | 2008 | Redhouse Kidz |
| Çağlar Tanımadığı İnsanlarla Bir Yere Gitmez Max geht nicht mit fremden mit | K2 | Almanca | 2007 | 2011 | İş Bankası |
| Kiko ve El | K3 | İngilizce | 2010 | 2013 | AB Konseyi |
| Kızlar Erkekler Pantolonlar Etekler | K4 | Türkçe | 2000 | 2000 | Kök |
| Ben Kaybolmam / Duygularım ve Davranışlarım | K5 | Türkçe | 2014 | 2014 | Yeşil Dinozor |
| Bedenim Bana Ait! Mein Körper Gehört Mir! | K6 | Almanca | 1994 | 2014 | Gergedan |

| | | | | | |
|---|-----|-----------|------|------|-----------------------|
| Güvenli Yaşam-Değerler Eğitimi The Children's Book of Keeping Safe | K7 | İngilizce | 2014 | 2015 | Altın Kitaplar |
| Bu Beden Benim | K8 | Türkçe | 2015 | 2015 | Mandolin |
| Beni de Bedenimi de Seviyorum | K9 | Türkçe | 2016 | 2016 | Lifecycle |
| Çok Kötü Bir Şey Oldu! Terrible Thing Happened! | K10 | İngilizce | 2000 | 2016 | Okuyan Koala |
| Nele Diyor Ki: Yabancılarla Hiçbir Yere Gitmem Ich Bin Nele-Nelesagt: Nein, Mit Fremden Geh Ich Nicht | K11 | Almanca | 2015 | 2016 | Çocuk Gezegeni |
| Kırmızı Çizgi - خطأحمر Khat 'ahmar | K12 | Arapça | 2014 | 2017 | Erdem Çocuk |
| Ben Herkesle Gitmem ki! Ich Geh Doch Nicht Mit Jedem Mit! | K13 | Almanca | 2009 | 2017 | Gergedan |
| Ben Kaybolmam ki! Ich Geh Doch Nicht Verloren! | K14 | Almanca | 2013 | 2017 | Gergedan |
| İnci yabancılarla gitmez Jule Geht Nicht Mit Fremden Mit | K15 | Almanca | 2009 | 2017 | İş Bankası |
| Elif asla yabancılarla gitmez Conni Geht Nicht Mit Fremden Mit | K16 | Almanca | 2012 | 2017 | İş Bankası |
| Teo'nun Ben Nereden Geldim Kitabı | K17 | Türkçe | 2018 | 2018 | Bilge |
| Kendimizi Tanıyoruz Hayır! Demeyi Öğreniyoruz | K18 | Türkçe | 2018 | 2018 | Martı Çocuk |
| Bu Vücut Benim! Ben Ne Dersem O Olur! My Body! What I Say Goes! | K19 | İngilizce | 2016 | 2019 | Beyaz Balina |
| Bal Yanaklar için Mahremiyet Kitabı | K20 | Türkçe | 2022 | 2022 | Turta Kitap |
| Hüso ve Mahremiyet Eğitimi | K21 | Türkçe | 2019 | 2019 | EYS Basım |
| Benim Özelim | K22 | Türkçe | 2021 | 2021 | Nesil Çocuk |
| Mahremiyet Eğitimi | K23 | Türkçe | 2021 | 2021 | Beyaz Panda |
| Mahremiyet Bilinci | K24 | Türkçe | 2020 | 2020 | Türkiye Diyanet Vakfı |



Tablo 1 incelendiğinde, Türkiye’de mahremiyet konulu 24 resimli çocuk kitabına ulaşıldığı görülmektedir. Bu konudaki Türkçe ilk baskının 2000 yılında yayımlanan “Kızlar Erkekler Pantolonlar Etekler” kitabı olduğu belirlenmiştir. Bu konudaki kitaplarda en fazla çevirisi yapılan dilin Almanca olduğu görülmektedir. Almandan sonra sırasıyla en çok İngilizceden çeviri yapıldığı belirlenmiştir. En az çevirisi yapılan diller ise Katalanca ve Arapça olmuştur. Tablo 1’e göre çevirisi yapılan bu konudaki ilk resimli çocuk kitabının 1994 yılında basıldığı, Türkiye’de ise 2000 yılında yayımlandığı görülmektedir. Bu açıdan Türkiye’deki mahremiyet konulu resimli çocuk kitaplarının uzun bir geçmişi olmadığı söylenebilir. Güzelyurt (2020) araştırmasında cinsel eğitim ve cinsel istismar konulu ilk çeviri kitabının 2008 yılında, cinsel eğitimle ilgili ilk telif eserin ise 2011 yılında yayımlandığını belirlemiştir. Tablo 2’de, incelenen resimli çocuk kitaplarının özellikleri, çeviri, telif ve yayımlandığı yıl açısından sunulmuştur.

Tablo 2. İncelenen resimli çocuk kitaplarının özelliklerine ilişkin bulgular

| Yayın Türü | Kod | f | % |
|-------------------------|--|----|-------|
| Çeviri | K1, K2, K3, K6, K7, K10, K11, K12, K13, K14, K15, K16, K19 | 13 | 54,16 |
| Telif | K4, K5, K8, K9, K17, K18, K20, K21, K22, K23, K24 | 11 | 45,83 |
| Yayımlandığı Yıl | | | |
| 2000-2007 | K4 | 1 | 4,16 |
| 2008-2012 | K1, K2 | 2 | 8,3 |
| 2013-2017 | K3, K5, K6, K7, K8, K9, K10, K11, K12, K13, K14, K15, K16 | 13 | 54,16 |
| 2018-2022 | K17, K18, K19, K20, K21, K22, K23, K24 | 8 | 33,3 |

Tablo 2 incelendiğinde, mahremiyet konulu resimli çocuk kitaplarında çeviri kitapların sayısının 13, telif eser sayısının ise 11 olduğu belirlenmiştir. İncelenen resimli çocuk kitaplarının en fazla yayımlandığı yılın 13 kitap ile 2013-2017 yılları arasında olduğu görülmektedir. 2018-2022 yılları arasında sekiz kitap yayımlandığı, en az yayın yapılan yılın bir kitap ile 2000-2008 yılları arasında olduğu belirlenmiştir. Güzelyurt’un (2020) cinsel eğitim ve cinsel istismar konulu resimli çocuk kitaplarını incelediği araştırmasında da çeviri kitap sayısının telif eserlerden daha fazla olduğu ortaya çıkmıştır. Bu durum kültürel farklılıklara açık konuların sunuş şekillerinin çocuklara uygunluğunun değerlendirilmesini gündeme getirmektedir. Tablo 3’te incelenen resimli çocuk kitaplarında mahremiyet eğitimine yönelik yer verilen temel ilkelere ilişkin bulgular sunulmuştur.

2.3. Doküman İnceleme Formu

Araştırma kapsamında incelenen 24 resimli çocuk kitabı 15 boyuta yer verilen bir doküman inceleme formu aracılığı ile toplanmıştır. Araştırmacılar tarafından geliştirilen bu form Çalışkan’ın (2019) “Okul öncesi dönemde çalışan öğretmenlerin mahremiyet eğitimi konusunda bilgi düzeylerinin belirlenmesi” başlıklı araştırmasından uyarlanarak

oluşturulmuştur. Doküman inceleme formundaki maddeler “Özel alan tanımlama, İzin verirsem kabul edilirsin’ bilinci, ‘Bedenim bana ait’ bilinci, Tuvalet ve banyoda mahremiyet bilinci, Yatak ve yatak odalarının ayrılması, Odalara girerken izin alınması, Giyim konularına dikkat edilmesi, Çocuğa iyi bir model olma, Sevgi gösteriminde uygun yaklaşım kullanma, Televizyon ve internetin dikkatli kullanılması, Mahremiyet içerikli sorulara cevap verilmesi, İyi ve kötü dokunma arasındaki farkın öğretilmesi, Güvenilir kişiler, İyi sır ve kötü sır arasındaki farkın öğretilmesi, Güvenliği sağlayacak bilgiler (anne baba adı/tel. no/adres vb.)” başlıklarından oluşmuştur.

2.4. Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırma kapsamında mahremiyet konulu 24 resimli çocuk kitabı incelenmiştir. Öncelikli olarak araştırmacı tarafından kitapların orijinallerine çocuk kütüphanelerinden ulaşılmaya çalışılmış, kütüphanede bulunmayan mahremiyet konulu kitaplar araştırmacı tarafından satın alınmıştır. Baskısı olmaması gibi sebeplerle satın alınamayan kitaplara ise YouTube sesli kitap videolarından erişim sağlanmıştır.

İncelenen kitaplardan elde edilen veriler betimsel analiz ve içerik analizi tekniği ile analiz edilmiştir. Betimsel analiz tekniğinde veriler önceden belirlenen temalar veya görüşme soruları çerçevesinde sunulmaktadır. Araştırmada incelenen resimli çocuk kitaplarında mahremiyet eğitime yönelik yer verilen temel ilkeler Çalışkan’ın (2019) araştırmasından uyarlanarak oluşturulmuş ve resimli çocuk kitaplarında mahremiyet eğitime yönelik yer verilen temel ilkeler 15 boyut olarak incelenmiştir.

Araştırma kapsamında yapılan içerik analizi metin içeriklerinin ortak yönlerini tespit etmek, önemli olan anlamları belirlemek, sınıflandırmak ve genelleştirmeyi sağlayan bir yorumda bulunmak amacıyla yapılmıştır. İçerik analizinde yapılan temel işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve kodlar çerçevesinde bir araya getirmek ve anlaşılır bir biçimde düzenleyerek yorumlamaktır. Çalışmada kitapların özellikleri, kitaplarda kullanılan ifadeler ve karakterler bu yolla incelenmiştir. Bu araştırmada elde edilen bulgular, frekans ve yüzde olarak ifade edilmiştir.

Araştırma kapsamında öncelikle, incelenen bir resimli çocuk kitabı biri çocuk gelişimi alanında doçent diğeri çocuk gelişimi alanı yüksek lisans öğrencisi olmak üzere iki araştırmacı tarafından birbirinden bağımsız bir şekilde detaylı bir şekilde incelenmiştir. Daha sonra araştırmacıların belirlediği maddeler arasında görüş birliği ve görüş ayrılığı olan maddeler tespit edilmiştir. Miles ve Huberman’ın (1994) formülü [(Güvenirlik = görüş birliği / görüş birliği + görüş ayrılığı) 100] kullanılarak %91,6 oranında güvenilirlik olduğu belirlenmiştir (Miles ve Huberman, 2015). Görüş ayrılığı olan maddeler için araştırmacılar arasında uzlaşma sağlandıktan sonra araştırma kapsamında incelenen tüm kitaplar bir araştırmacı tarafından analiz edilmiştir. Araştırmanın geçerliğinin sağlanmasında, tablolar yorumlanırken kitap içeriklerinden örnekler sunulmuştur.

3. Bulgular ve Yorum

Bu bölümde araştırma kapsamında yanıt aranan sorular tablolar halinde sunulmuştur. Her tablonun sonunda ilgili kitaptaki ifadelerden atıflara yer verilmiş ve literatür bağlamında yorumlanmıştır.

Tablo 3. Resimli çocuk kitaplarında mahremiyet eğitimine yönelik yer verilen temel ilkeler

| Temel İlkeler | Kod | f | % |
|---|--|----|-------|
| Özel alan tanımlama | K3, K8, K9, K12, K18, K19, K20, K21, K23 | 9 | 37,49 |
| 'İzin verirsem kabul edilirsin' bilinci | K2, K3, K5, K6, K8, K9, K18, K19, K23 | 9 | 37,49 |
| 'Bedenim bana ait' bilinci | K3, K5, K6, K8, K9, K18, K19, K23 | 8 | 33,3 |
| Tuvalet ve banyoda mahremiyet bilinci | K3, K8, K12, K18, K19, K21, K23 | 7 | 29,16 |
| Yatak ve yatak odalarının ayrılması | K23 | 1 | 4,16 |
| Odalara girerken izin alınması | K23, K24 | 2 | 8,33 |
| Giyim konularına dikkat edilmesi | K23, K24 | 2 | 8,33 |
| Çocuğa iyi bir model olma | K5, K16, K17, K18, K23, K24 | 6 | 24,99 |
| Sevgi gösteriminde uygun yaklaşım kullanma | K4, K5, K6, K8, K18, K22 | 6 | 24,99 |
| Televizyon ve internetin dikkatli kullanılması | K7, K24 | 2 | 8,33 |
| Mahremiyet içerikli sorulara cevap verilmesi | K4, K5, K17, K18, K21 | 5 | 20,83 |
| İyi ve kötü dokunma arasındaki farkın öğretilmesi | K1, K3, K5, K6, K8, K12, K18, K19, K20, K22, K23 | 11 | 45,83 |
| Güvenilir kişiler | K1, K3, K6, K8, K14, K18, K19, K21, K23 | 9 | 37,49 |
| İyi sır ve kötü sır arasındaki farkın öğretilmesi | K1, K3, K6, K8, K18, K19, K23, K24 | 8 | 33,3 |
| Güvenliği sağlayacak bilgiler (anne baba adı/tel. no/adres vb.) | K5, K14, K23 | 3 | 12,49 |

Tablo 3 incelendiğinde mahremiyet konulu resimli çocuk kitaplarında mahremiyet eğitimine yönelik en fazla yer verilen temel ilkenin "iyi ve kötü dokunma arasındaki farkın öğretilmesi", en az yer verilen temel ilkenin ise "yatak ve yatak odalarının ayrılması" olduğu belirlenmiştir. Resimli çocuk kitaplarında mahremiyet eğitimine yönelik en fazla yer verilen temel ilkeler sırası ile "iyi ve kötü dokunma arasındaki farkın öğretilmesi, özel alan tanımlama, "izin verirsem kabul edilirsin" bilinci, güvenilir kişiler, "bedenim bana ait" bilinci, iyi sır ve kötü sır arasındaki farkın öğretilmesi, tuvalet ve banyoda mahremiyet bilinci, çocuğa iyi bir model olma, sevgi gösteriminde uygun yaklaşım kullanma, mahremiyet içerikli sorulara cevap verilmesi, güvenliği sağlayacak bilgiler (anne baba adı/tel. no/adres vb.), odalara girerken izin alınması, giyim konularına dikkat edilmesi, televizyon ve internetin dikkatli kullanılması olmuştur.

Tablo 3'e göre "Mahremiyet Eğitimi" kitabında yer alan "Yatağım bana özel bir yerdir. Sadece benimdir. Kendi yatağымda yatarım" ifadesi "Yatak ve yatak odalarının ayrılması" ilkesine örnek olarak gösterilebilir. "Mahremiyet Eğitimi" kitabında yer alan "Annem, babam, kardeşim odama girerken kapıyı çalarak izin isterler. Ben de onların odasına girerken mutlaka kapıyı çalarım ve izin isterim" ifadesi ile 'Mahremiyet Bilinci' kitabındaki "Bir başkasının odasına girerken mutlaka izin isteyeceğiz" ifadesi 'Odalara girerken izin alınması' ilkesine örnek olarak gösterilebilir. "Mahremiyet Bilinci" kitabındaki "Hepimiz özel ve dokunulmaz olduğumuza göre vücudumuzun giysiyle örtülmesi gerekiyor" ifadesi "Giyim konularına dikkat edilmesi" ilkesine örnek olarak gösterilebilir. "Güvenli yaşam-değerler eğitimi" kitabındaki "Kim anne ve babasıyla internete koyduğu bilgiler hakkında dikkatli olması için konuştu. Anne ve babası bilgisayardaki güvenlik ayarlarını değiştirdi" ifadeleri ile "Mahremiyet Bilinci" kitabındaki "Sosyal medyada da mahremiyet vardır" ifadesi "Televizyon ve internetin dikkatli kullanılması" ilkesine örnek olarak gösterilebilir. "Ben Kaybolmam Duygularım ve Davranışlarım" kitabında yer alan "Acil durumlarda adımları soyadımı, anne babamın cep telefonu numaralarını ve ev adresimi bilirim" ifadesi; "Ben kaybolmam ki!" kitabında "Annemi ve babamı arayabilir misiniz?" ve 'Mahremiyet eğitimi' kitabında "Acil çağrı numarasını ezberlerim" ifadeleri "Güvenliği sağlayacak bilgiler (anne baba adı/tel. no/adres vb.)" ilkesine örnek olarak gösterilebilir. Güzelyurt'un (2020) cinsel eğitim ve cinsel istismar konulu resimli çocuk kitaplarını incelediği araştırmasında en az yer verilen içeriğin "iyi dokunuş ve kötü dokunuşların öğretilmesi" olduğu, bu çalışmadaki resimli çocuk kitaplarında ise en fazla yer verilen içeriğin "İyi ve kötü dokunma arasındaki farkın öğretilmesi" olduğu görülmüştür. Soma ve Williams (2017) yaptıkları çalışmada cinsel istismarla ilgili kitapların bir müdahale olarak istismarı önleyici potansiyeli olduğunu belirtmişlerdir. Benzer şekilde Huang ve Cui (2020) de çalışmalarında istismara yönelik resimli çocuk kitaplarının çocukların benlik saygılarını artırıp, çocukların kendilerini koruma becerilerini geliştirdiğini göstermiştir. Bunun yanı sıra dijital çağda olmamıza karşın "Televizyon ve internetin dikkatli kullanılması" ilkesinin mahremiyet eğitimi kapsamında en az değinilen ikinci konu olması dikkat çekici sonuçlardan biridir. Günümüzde ebeveynlerin sosyal medya mecralarındaki mahremiyet unsurlarının ve sosyal medyayı mahremiyet sınırları içinde nasıl kullanacaklarının bilincinde olmalarının en az sosyal ortamdaki mahremiyet kadar önemli olduğu açıktır (Çalapkulu ve Fatma, 2020; Dempsey vd., 2022). Tablo 4'te, incelenen resimli çocuk kitaplarında çocukların sordukları soruların kapsamlarına ilişkin bulgular sunulmuştur.

Tablo 4. Mahremiyet konulu resimli çocuk kitaplarında çocukların mahremiyete yönelik kullandıkları ifadelerle ilişkin bulgular

| Kategoriler | Kod | f | % |
|----------------|---|----|-------|
| Doğum | K17 | 1 | 4,16 |
| Özel bölgeler | K9, K17 | 2 | 8,33 |
| Güvenilir kişi | K2, K5, K7, K11, K12, K13, K16, K18, K19, K20, K21 | 11 | 45,83 |



| | | | |
|--------------------------|--------------------|---|-------|
| İyi dokunuş kötü dokunuş | K12, K18, K19, K21 | 4 | 16,66 |
| Sınırlar | K12, K14, K24 | 3 | 12,49 |

Tablo 4 incelendiğinde mahremiyet konulu resimli çocuk kitaplarında çocukların mahremiyete yönelik kullandıkları ifadelerin beş başlık altında kategorileştirildiği görülmektedir. Buna göre en fazla konu edilen kategorinin 11 kitap ile “Güvenilir kişi” olduğu görülürken bunu sırasıyla dört kitap ile “İyi dokunuş kötü dokunuş”, üç kitap ile “Sınırlar”, iki kitap ile “Özel bölgeler” ve bir kitap ile “Doğum” kategorisinin izlediği belirlenmiştir. “Teo'nun Ben Nereden Geldim Kitabı”ndaki “*Ama anne nasıl yani? Ben nasıl oldum? Beni nasıl yaptınız?*” “*Hayvanlarda insanlar gibi mi doğurur*” ve “*Teo kitaptaki resimleri inceledi ve annesine 'Peki ben senin karnına nasıl girdim?' diye sordu*” ifadeleri ‘Doğum’ kategorisine örnek olarak gösterilebilir. “Teo'nun Ben Nereden Geldim Kitabı”ndaki “*Kadınların vulvası vardır. Erkeklerin penisi vardır. Kız ve erkeklerin çiş yaptıkları organlar farklıdır*” ifadeleri “Özel bölgeler” kategorisine örnek olarak gösterilebilir. “Mahremiyet Eğitimi” kitabındaki “*Zorlandığım kıyafetler olursa annemden veya güvendiğim bir büyüğümden yardım isterim*” ifadesi “Güvenli kişiler” kategorisine örnek olarak gösterilebilir. “Bal Yanaklar İçin Mahremiyet Kitabı” kitabındaki “*İşte böyle rahatsız olursam bir bakıştan bir dokunuştan hemen 'Hayır' der uzaklaşıyorum oradan*” ifadesi “İyi dokunuş kötü dokunuş” kategorisine örnek olarak gösterilebilir. “Kendimizi tanıyoruz hayır! demeyi öğreniyoruz” kitabındaki “*Çok aç değilsek veya hastaysak büyüklerimizin bize zorla yemek yedirmelerine 'hayır' diyebiliriz*” ifadesi ve “*Anne, babamız ya da diğer büyüklerimiz yanımızda kötü kelimeleri kullandığında 'Hayır bu tür kötü kelimeleri yanımızda kullanamazsın' deyip onları uymalıyız*” ifadeleri “Sınırlar” kategorisine örnek olarak gösterilebilir. Çocuklar okul öncesi dönemde kendilerinin ve karşı cinsin özelliklerini tanımaya odaklanan sorular sorabilmektedirler (Tozduman Yaralı ve Kara Eren, 2020). Güzelyurt (2020) tarafından yapılan çalışmada incelenen resimli çocuk kitaplarının çoğunluğunda özel bölgelerin isimlendirilmeden, sadece resimler üzerinden özel bölgeler işaretlenmiş bir şekilde anlatıldığı görülmüştür. Bu açıdan özel bölgelerin anatomik olarak isimlendirilmesi önemli görülmektedir (Kır, 2013). Yapılan çalışmalarda resimli çocuk kitaplarının mahremiyet eğitiminde öncelikli olarak vücudu tanıma aşamasının yer almamasından kaynaklı olarak aşamalı anlatma yönünden eksiklikleri olduğu vurgulanmıştır (Güzelyurt, 2020; Kardeş, Karaman, 2018). Tablo 5’te incelenen resimli çocuk kitaplarında mahremiyetin hangi ana karakter üzerinden anlatıldığına ilişkin bulgular sunulmuştur.

Tablo 5. Resimli çocuk kitaplarında mahremiyetin hangi ana karakter üzerinden anlatıldığına ilişkin bulgular

| Ana Karakterler | Kod | f | % |
|----------------------|--|---|-------|
| Erkek çocuk | K2, K5, K12, K17, K21 | 5 | 20,83 |
| Kız çocuk | K4, K6, K9, K11, K13, K14, K15, K16, K22 | 9 | 37,49 |
| Erkek ve kız çocuk | K1, K7, K8, K18, K23 | 5 | 20,83 |
| Hayal ürünü karakter | K3 | 1 | 4,16 |

| | | | |
|---|----------|---|------|
| Hayvanlar | K10 | 1 | 4,16 |
| Cinsiyet özelliklerinin belirgin verilmediği karakter | K19, K20 | 2 | 8,33 |

Tablo 5 incelendiğinde resimli çocuk kitaplarında mahremiyetin hangi ana karakter üzerinden anlatıldığına ilişkin bulguların altı kategori altında toplandığı görülmektedir. Resimli çocuk kitaplarında mahremiyetin dokuz kitap ile en çok kız çocuk üzerinden anlatıldığı, bunu sırasıyla beş kitap ile erkek çocuk, beş kitap ile erkek ve kız çocuk, iki kitap ile cinsiyet özelliklerinin belirgin verilmediği karakter ve birer kitap ile hayvanlar ve hayal ürünü karakterler üzerinden anlatıldığı belirlenmiştir. “Çok kötü bir şey oldu!” kitabındaki ana karakter “hayvanlar” kategorisinde yer almaktadır. Bu kitapta hayvan olarak rakunun tercih edildiği ve rakunun dişi ya da erkek olarak belirgin bir farkla resmedilmediği belirlenmiştir. İncelenen resimli çocuk kitaplarında mahremiyetin en çok kız çocuk üzerinden anlatıldığı bulunmuştur. Türkiye’de mahkemelere yansıyan sınırlı sayıda aile içi cinsel istismar vakalarının ortaya koyduğu sonuçlara göre, kız çocukları erkek çocuklara göre daha fazla istismara maruz kalmaktadır ancak mahremiyet doğrudan cinsiyetle ilgili değildir. Bu nedenle mahremiyet eğitiminin cinsiyet ve yaş grubu açısından kapsayıcı olması önemli görülmektedir (Güneş, 2017). Tablo 6’da incelenen resimli çocuk kitaplarında mahremiyetin ilişkilendirildiği duygu ile ilgili bulgular sunulmuştur.

Tablo 6 . Resimli çocuk kitaplarında mahremiyetin ilişkilendirildiği duygu ile ilgili bulgular

| Duygular | Kod | f | % |
|-----------|---------------------------|---|-------|
| Suçluluk | K2, K10 | 1 | 4,16 |
| Korku | K1, K2, K5, K10, K15, K19 | 6 | 24,99 |
| Üzüntü | K1, K10, K15 | 3 | 12,49 |
| Kızgınlık | K10, K20 | 2 | 8,33 |

Tablo 6 incelendiğinde resimli çocuk kitaplarında mahremiyetin ilişkilendirildiği duygu ile ilgili bulguların dört başlık altında toplandığı görülmektedir. Bu duygular sırasıyla en fazla korku, üzüntü, kızgınlık ve suçluluk olarak yer almaktadır. En fazla işlenen duygunun altı kitap ile “Korku” olduğu görülürken en az işlenen duygunun bir kitap ile “Suçluluk” olduğu belirlenmiştir. ‘Çağlar tanımadığı insanlarla bir yere gitmez!’ kitabındaki “Anne acaba yabancıyla gitmeli miydin? Onunla gitmediğim için yağmurda çok ıslandım” cümlesi suçluluk duygusuna örnek verilebilir. “Sır versem saklar mısın?” kitabındaki “Canımı acıtan, seni üzen ya da korkmana sebep olan bir sırrı saklamak hiç de iyi bir fikir değil” cümlesi; ‘Çok kötü bir şey oldu!’ kitabındaki “Kötü rüyalar Sherman’ı korkuttu. Bütün bunlar Sherman’ı kızdırdı. Okulda başı belaya girmeye başladı ve bunlar kendisini kötü hissetmesine sebep oluyordu” cümleleri korku, kızgınlık ve üzüntü duygularına örnek olarak sunulabilir. İncelenen resimli çocuk kitaplarının çoğunluğunda mahremiyetin korku duygusu ile ilişkilendirildiği bulunmuştur. Mahremiyet eğitiminin çocuğu kaygılandırıcı ve korkutan bir durum içerisinde verilmesinin sağlıklı bir öğretici yöntemi olmadığı araştırmalarda gösterilmektedir (Güneş, 2014). Tablo 7’de incelenen resimli çocuk kitaplarında yer alan karakterlere ilişkin bulgular sunulmuştur.



Tablo 7. Kitapta yer alan karakterlere ilişkin bulgular

| Karakterler | Kod | f | % |
|---|--|----|-------|
| Erkek çocuk | K2, K5, K12, K17, K21 | 5 | 20,83 |
| Kız çocuk | K4, K6, K9, K11, K13, K14, K15, K16, K22 | 9 | 37,49 |
| Anne | K2, K4, K5, K8, K12, K15, K16, K21, K22 | 9 | 37,49 |
| Baba | K5, K8, K11, K12, K21, K22 | 6 | 24,99 |
| Dede | K24 | 1 | 4,16 |
| Öğretmen | K5, K11, K12, K18 | 4 | 16,66 |
| Yabancı | K2, K5, K6, K8, K9, K11, K12, K13, K14, K15, K16, K20, K21 | 13 | 54,16 |
| Erkek ve kız çocuk | K1, K4, K8, K9, K11, K12, K14, K16, K17, K18, K22, K23 | 12 | 49,99 |
| Hayal ürünü karakter | K3 | 1 | 4,16 |
| Hayvanlar | K10, K15 | 2 | 8,33 |
| Cinsiyet özelliklerinin belirgin verilmediği karakter | K19, K20 | 2 | 8,33 |
| Bebek | K8 | 1 | 4,16 |
| Anneanne | K12 | 1 | 4,16 |
| Polis | K14 | 1 | 4,16 |

Tablo 7’de incelenen resimli çocuk kitaplarında yer alan karakterlere ilişkin bulgular 14 kategori altında toplanmıştır. Tablo 7 incelendiğinde kitapta en fazla yer alan karakterin 13 kitap ile “Yabancı” olduğu, daha sonra 12 kitap ile “erkek ve kız çocuk” karakterinin yer aldığı görülmektedir. Kitapta yer alan diğer karakterlerin sırasıyla en fazla “kız çocuk, anne, baba, erkek çocuk, öğretmen, hayvanlar ve cinsiyet özelliklerinin belirgin verilmediği karakter” olduğu belirlenmiştir. Kitaplarda en az yer alan karakterlerin ise birer kitap ile “dede, hayal ürünü karakter, bebek, anneanne ve polis” olduğu görülmektedir. Kitaplarda yer alan “Yabancı” haricindeki karakterlerin öğretici bir kimliği bulunduğu belirlenmiştir. İncelenen resimli çocuk kitaplarının çoğunluğunda mahrem bölge olarak dudaklar, göğüsler, penis/vulva ve popo resmedilmiştir. Kitaplarda “Bedenimize kimse izinsiz dokunamaz” derken sadece bu bölgelerin işaretli şekilde resmedilmesi mahremiyetin kapsayıcılığı açısından sınırlılık yaratmaktadır. İncelenen resimli çocuk kitaplarının çoğunluğunda “yabancı kişi” olarak bir karakter kullanılmaktadır. Ancak araştırmalar çocukların en yakınları tarafından istismara uğradıklarını göstermektedir (Öztürk, 2009). Dolayısıyla sadece yabancı kişiler üzerinden mahremiyet eğitiminin verilmesi kitaplardaki bir başka sınırlılık olarak gösterilebilir.

4. Sonuç ve Öneriler

Araştırmada okul öncesi döneme yönelik mahremiyet konulu resimli çocuk kitaplarının incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla mahremiyet konulu resim çocuk kitaplarında

mahremiyet eğitime yönelik yer verilen temel ilkeler, kitaplarda yer verilen çocukların mahremiyete yönelik kullandıkları ifadeler, mahremiyetin hangi ana karakter üzerinden anlatıldığı, mahremiyetin ilişkilendirildiği duygular ve resimli çocuk kitaplarında yer alan karakterler incelenmiştir. Bu kapsamda çalışmaya 24 resimli çocuk kitabı dâhil edilmiş ve kitapların telif eserlere göre daha fazla oranla çeviri eser olduğu görülmüştür. Araştırma kapsamına alınan bu konudaki ilk resimli çocuk kitabının 2000 yılında yayımlanmış olması ve 21. yüzyıla kadar bu konuda bir esere rastlanmaması mahremiyet konulu kitapların geçmişinin çok eskiye dayanmadığını göstermektedir. Bununla birlikte farklı ülkelerde 20. Yüzyılın ikinci yarısından itibaren mahremiyet eğitime yönelik resimli çocuk kitapları yayımlandığı ve bu konudaki kitaplarla ilgili araştırmalar yürütüldüğü görülürken (Crawford, 1976; Lampert ve Walsh, 2010) Türkiye’de bu konudaki kitapların 2000’li yıllarda yayımlanmaya başlanması konunun önemini geç fark edildiğini gösterir niteliktedir.

Mahremiyet eğitiminin bebeklik döneminden itibaren başlaması ve çocukların gelişim dönemlerine uygun şekilde verilmesi önemlidir (Kardeş ve Karaman, 2018). Çocuklara kazandırılmayan farkındalık ya da yanlış öğretilmiş bilgiler çocuğun bedenini tanıyamamasına ve bu bağlamda da mahremiyet bilincinin sağlıklı temellendirilmesine sebep olabilmektedir (Deniz ve Gözütok, 2017). Mahremiyet eğitimi konusu okul öncesi dönem çocuğunun ebeveynleri için anlatması zor konular arasında yer almaktadır. Bu nedenle de resimli çocuk kitapları bu konuda önemli bir kaynak olmakta ve kitaplarda yetişkinlere rehber olacak uzman görüşlerine yer verilmesi önemli görülmektedir. Mahremiyet eğitimi için çocuğun hazırbulunuşluğu ve yaşı önemli faktörlerdendir (Güzelyurt ve Özkan, 2018). Dolayısıyla ebeveynlere rehberlik yapması açısından kitapların üzerinde yaş önerisinin bulunması önemlidir. Kültürel farklılıklara duyarlı bir eğitim olarak mahremiyet kavramının özellikle çeviri eserler yoluyla yapılacak olması bu kitapların çocuklara sunulmadan yetişkinler tarafından incelenmesi gerekliliğini ortaya koymaktadır (Güzelyurt, 2020). Araştırmanın sonucunda mahremiyet eğitime yönelik resimli çocuk kitaplarının günümüzde artış gösterdiği, ancak niceliksel artışın yanı sıra niteliksel olarak bu konunun yazar, çizer ve editörler olarak daha hassasiyetle ve kültürel duyarlılıkla ele alınması gerektiği belirtilebilir. Araştırmanın sonuçları doğrultusunda sunulabilecek öneriler şu şekildedir:

- Mahremiyet konulu resimli çocuk kitaplarında özel bölgeler sadece belirli alanlarla (göğüs vb.) sınırlı bir durum olarak resmedilmemeli, kitaplarda vücudun herhangi bir yerine izinsiz kimsenin dokunmaması gerektiğine vurgu yapılmalıdır.
- Araştırma kapsamında incelenen kitapların sadece birkaç tanesinde ebeveynlere önerilere, bilgi notuna ve yaş önerisine yer verildiği görülmüştür. Bu nedenle özel amaçla yazılmış resimli çocuk kitaplarında ebeveynlere önerilere, bilgi notuna ve yaş önerisine yer verilmesi kitabın doğru rehberlik sağlaması açısından önerilebilir.
- Mahremiyet konulu resimli çocuk kitapları özel amaçla yazılmış olduklarından niteliğin artırılması için alan uzmanlarının yaş ve gelişim düzeyine uygunluk onayından sonra yayımlanabilir.

- İncelenen kitaplarda genel olarak mahremiyet iyi ve kötü dokunuş üzerinden anlatıldığından yeni kitaplarda günümüzde önemli hale gelen dijital mahremiyet konusunun ele alınması önerilebilir.
- Mahremiyet konulu resimli çocuk kitaplarında mahremiyet anlatımının genel olarak “yabancı kişiler” üzerinden yapıldığı görüldüğünden, bu konuda yazılacak kitaplarda zararın her zaman yabancılardan gelmediği dikkate alınarak konunun “güvenilir ortam/güvenilir kişi” vurgusuyla işlenmesi önerilebilir.

Yazar Katkı Oranları

Birinci yazar çalışmanın planlanması ve alan yazın taraması sürecini gerçekleştirmiştir. Tüm yazarlar veri toplama sürecine katkı sağlamıştır. Birinci ve ikinci yazar istatistiksel analizleri gerçekleştirmiştir. Tüm yazarlar makalenin yazımına katkı sağlamış ve çalışmanın son halini okumuş ve onaylamıştır.

Çıkar Çatışma Beyanı

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

Kaynakça

- Avcı, N., Koran Güner, N., & Dilek, A. (2018). Okul öncesi dönemde edebiyat türleri ve özel konular. A. Turla (Ed.), *Çocuk Edebiyatı* (ss. 86-109). Hedef.
- Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Komitesi. (2021). *Dijital ortama ilişkin çocuk haklarına dair genel yorum* 25. (CRC/C/GC/25), https://tbinternet.ohchr.org/_layouts/15/treatybodyexternal/Download.aspx?symbolno=CRC/C/GC/25 &Lang=en.
- Christy, E., & Handojo, P. F. (2015). Picture book on raising children's awareness against sexual abuse. *K@ ta Kita*, 3(1), 35-43. <https://doi.org/10.9744/katakita.3.1.35-43>
- Council of Europe. (2018). *Guidelines to respect, protect and fulfil the rights of the child in the digital environment*. <https://rm.coe.int/guidelines-to-respect-protect-and-fulfil-the-rights-of-the-child-in-th/16808d881a>.
- Crawford, E. (1976). *An examination of the content of children's sex education picture books* (Yayın No. TM26067) [Doctoral dissertation, The University of Chicago]. ProQuest Dissertations & Theses Global.
- Çalapkulu, Ç., & Fatma, A. L. P. (2020). Dijital ebeveynler ile çocukların sosyal medya kullanımı üzerindeki mahremiyet ilişkisi. *Nişantaşı Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(2), 132-144. 10.29228/TIDSAD.48020
- Çalışkan, H. (2019). *Okul öncesi dönemde çalışan öğretmenlerin mahremiyet eğitimi konusunda bilgi düzeylerinin belirlenmesi*. (Tez No. 553158) [Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi]. <https://acikbilim.yok.gov.tr/>.
- Çelik, S. B. (2020) Mahremiyet ve cinsel eğitiminin önemi. *Türk & İslam Dünyası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7(27), 101-111. 10.29228/TIDSAD.48020
- Dempsey, J., Sim, G., Cassidy, B., & Ta, V. T. (2022). Children designing privacy warnings: Informing a set of design guidelines. *International Journal of Child-Computer Interaction*, 31, 1-18. <https://doi.org/10.1016/j.ijcci.2021.100446>
- Deniz, Ü., & Gözütok, A. (2017). Okul öncesi dönem çocuk kitaplarının cinsel gelişim ve cinsel eğitim açısından incelenmesi. *Journal of International Social Research*, 10(49), 424-432.
- Diler, R. (2014). Mahremiyet eğitimi ve önemi. *Gaziosmanpaşa Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 2(1), 69-98.
- Gönen, M. (Eds.). (2015). *Çocuk edebiyatı*. Eğiten Kitap.
- Güneş, A. (2014). *Mahremiyet eğitimi*. Timaş.
- Güneş, A. (2017). Cinsel istismar olgusu ve mahremiyet eğitimi. *İnsan ve Toplum*, 7(2), 45-69.
- Güzelyurt, T. (2020). Okul öncesi dönemde cinsel eğitim ve istismar: çocuk kitaplarına yönelik bir inceleme. *Uluslararası Çocuk Edebiyatı ve Eğitim Araştırmaları Dergisi (ÇEDAR)*, 4(1), 54-69.
- Güzelyurt, T., & Özkan, Ö. Ailede yaşanan değişimler: Çocuk kitaplarına yönelik bir inceleme. *Çocuk, Edebiyat ve Dil Eğitimi Dergisi*, 1(1), 1-19.



- Heinrich, M., & Gerhart, N. (2023). Privacy Education Effectiveness: Does It Matter?. *Journal of Information Systems Education*, 34(1), 49-69.
- Huang, S., & Cui, C. (2020). Preventing child sexual abuse using picture books: The effect of book character and message framing. *Journal of Child Sexual Abuse*, 29(4), 448-467. <https://doi.org/10.1080/10538712.2020.1719449>
- Hung, P. C., Iqbal, F., Huang, S. C., Melaisi, M., & Pang, K. (2016, July 29-31). *A glance of child's play privacy in smart toys*. In *Cloud Computing and Security: Second International Conference, ICCCS*. https://www.researchgate.net/publication/309559424_A_Glance_of_Child's_Play_Privacy_in_Smart_Toys
- Kardeş, S., & Karaman, N. G. (2018). Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin çocuğun cinsel eğitimine ilişkin görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(3), 1554-1570.
- Kır, E. (2013). Çocuklara yönelik cinsel taciz ve istismara karşı önleyici eğitim çalışmaları. *Journal of Istanbul University Law Faculty*, 71(1), 785-800.
- Lampert, J., & Walsh, K. (2010). 'Keep telling until someone listens': understanding prevention concepts in children's picture books dealing with child sexual abuse. *Children's Literature in Education*, 41, 146-167.
- Liang, J. Y., Tan, S., & O'Halloran, K. (2017). Representing sexuality and morality in sex education picture books in contemporary China. *Social Semiotics*, 27(1), 107-126.
- Livingstone, S., Stoilova, M., & Nandagiri, R. (2019). Children's data and privacy online: growing up in a digital age: an evidence review. An evidence review. London: London School of Economics and Political Science. https://eprints.lse.ac.uk/101283/1/Livingstone_childrens_data_and_privacy_online_evidence_review_published.pdf
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma*. (Selahattin Turan, Çev. Ed.). Nobel.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (2015). *Nitel veri analizi*. S. Akbaba Altun & A. Ersoy, (Çev. Ed.), Pegem.
- Montgomery, K. C., Chester, J., & Milosevic, T. (2017). Children's privacy in the big data era: Research opportunities. *Pediatrics*, 19, 117-121. <https://doi.org/10.1542/peds.2016-17580>
- Nolan, J., Raynes-Goldie, K., & McBride, M. (2011). The Stranger Danger: Exploring Surveillance, Autonomy, and Privacy in Children's Use of Social Media. *Canadian Children*, 36(2).
- Özaslan, H., & Gültekin Akduman, G. (2018, Kasım 30- Aralık 2). Ailelerin mahremiyet eğitimine ilişkin görüşlerinin incelenmesi. In *SETSCI Conference Index in System*, 3, 1363-1369. https://www.set-science.com/manage/uploads/ISAS2018-Winter_0039/SETSCI_ISAS2018-Winter_0039_00262.pdf
- Öztürk, A. B. (2009). Çocuğun cinsel istismarı ve aileyle çalışma. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 20(2), 89-98.
- Soma, S. M. P., & Williams, L. C. D. A. (2017). Evaluation of Brazilian Children's Picture Books on Sexual Abuse Prevention according to Literature Criteria. *Trends in Psychology*, 25, 1201-1212.
- Turan, B. N., Özkan, R. A., & Şahin, A. (2022). İlkokul öğrencilerine yönelik mahremiyet bilinci ölçeği geliştirme çalışması. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 199-209. [10.381151/akef.2022.12](https://doi.org/10.381151/akef.2022.12)



- Türkyılmaz, Z. (2019). 3-6 yaş grubu çocuğu olan ebeveynlerin mahremiyet eğitime dair bilgilerinin incelenmesi (Üsküdar örneği). (Tez No. 590295) [Yüksek lisans tezi, Üsküdar Üniversitesi]. <https://acikbilim.yok.gov.tr/>.
- Yaralı, K. T., & Eren, C. K. (2020). Children's questions through their mother's answers in early childhood term. *Journal of Current Researches on Social Sciences*, 10(1), 105-134. 10.26579/jocress.343
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin.



Extended Summary

1. Introduction

Privacy is defined as an area that is private, not open to everyone, not desired to be heard, seen and known, not included except for certain conditions, and closed to foreigners. One of the most common factors affecting children's abuse is that the child is not aware of it. It is necessary to use methods and materials suitable for the development of the child in privacy education. One of these materials is children's picture books. Concepts such as childbirth, sexual abuse, private areas, good touch-bad touch, which are among the difficult subjects in the preschool period, can be presented through picture books for children. In this respect, children's picture books are one of the most important resources in providing privacy education. Privacy is one of the special topics in preschool children's literature. For this reason, especially children's books written for special purposes should be handled with a special sensitivity, consulted with field experts and taken into account cultural elements. In this respect, in this study, it is aimed to examine how privacy, which has become more important today, is presented in children's books.

2. Method

In order to examine the concept of privacy in children's picture books for the preschool period, the case design, one of the qualitative research methods, was used. Descriptive analysis and content analysis were carried out in the study in which document analysis was carried out. The study group of the research consists of children's picture books on privacy for the preschool period, which were published in Turkish between the years 2000-2022. Children's picture books published since 2000 were included in the scope of the research, since the first book suitable for the preschool period in Turkey with the content related to the concept of privacy was published in 2008. Within the scope of the research, 24 children's picture books, which were examined by purposive sampling method, were selected and analyzed. The data obtained from the examined books were analyzed with descriptive analysis and content analysis techniques. In the descriptive analysis technique, the data are presented within the framework of predetermined themes or interview questions. The basic principles for privacy education in the children's picture books examined in the research were adapted from Çalışkan's (2019) research and the basic principles for privacy education in children's picture books were examined in 15 dimensions.

3. Findings, Discussion and Results

As a result of the research, the first book on privacy in Turkey was published in 2000, and the most frequently cited basic principle for privacy education in the books in which there are more translated works than copyrighted works is 'teaching the difference between good and bad touching', and the main character of privacy is mostly girls. has been established on. It has been determined that the findings related to the emotion associated with privacy in children's picture books are grouped under four headings, and these emotions are mostly fear, sadness,

anger and guilt, respectively. Today, it is thought that more comprehensive studies are needed to protect children who are in close contact with the digital world. As a result of the research, it can be stated that the number of illustrated children's books for privacy education has increased today, but this issue should be handled with more sensitivity and cultural sensitivity as authors, illustrators and editors, in addition to the quantitative increase.





A Research on Family in Children's Literature: Family Types, Communication and Attitudes within the Family

Sinem KUZU KARADAĞ*

Abstract. Family, the smallest institution in society, has a special importance in the socialization of the individual. Although each family has different communication styles, attitudes and structures, the existence of qualified children's books to introduce children to different family structures is an undeniable fact. The aim of this research is to examine and discuss how the concept of family is reflected in children's literature works. For this purpose, 10 children's books by different authors were selected and examined in the context of the concept of family. Children's books selected in the research; Regarding the concept of family, it was examined in terms of family types, intra-family relations and parental attitudes. The selected works were subjected to content analysis using the document analysis method. It was determined that the children's books examined included many family types in accordance with the change in social structure. Authors conveyed to children's book readers the types of families in society, their relationships and attitudes through sample books.

Keywords: family, children's literature, children's books, socialization.

How to cite: Kuzu Karadağ, S. (2023). Çocuk edebiyatı eserlerinde aile üzerine bir araştırma: aile tipleri, aile içi iletişim ve tutumlar. *Journal of Children's Literature and Language Education*, 6 (2), 122-145.

* Erzincan Binali Yıldırım University, Social Sciences Institute, Erzincan, Türkiye; sinemkuzu2424@gmail.com



Çocuk Edebiyatı Eserlerinde Aile Üzerine Bir Araştırma: Aile Tipleri, Aile İçi İletişim ve Tutumlar

Sinem KUZU KARADAĞ*

Öz. Toplumdaki en küçük kurum olan aile, bireyin toplumsallaşmasında ayrı bir öneme sahiptir. Her ailenin birbirinden farklı iletişim şekli, tutumları ve yapısı olsa da çocuğun farklı aile yapılarıyla tanıştırılmasında nitelikli çocuk kitaplarının varlığı da yadsınamaz bir gerçektir. Bu araştırmada amaç, aile kavramının çocuk edebiyatı eserlerine ne şekilde yansıdığını inceleyip ele almaktır. Bu amaç gereğince farklı yazarlara ait 10 çocuk kitabı seçilerek aile kavramı bağlamında incelenmiştir. Araştırmada seçilen çocuk kitapları; aile kavramıyla ilgili olarak aile tipleri, aile içi ilişkiler ve ebeveyn tutumları açısından incelenmiştir. Seçilen eserler, doküman incelemesi yöntemi kullanılıp içerik analizine tabi tutulmuştur. İncelenen çocuk kitaplarının, toplumsal yapıdaki değişime uygun olarak aile tiplerinin birçoğunu barındırdığı tespit edilmiştir. Yazarlar, çocuk kitabı okurlarına toplumda yer alan aile tiplerini, aile içi ilişkileri ve tutumlarını örnek kitaplar üzerinden aktarmışlardır.

Anahtar kelimeler: aile, çocuk edebiyatı, çocuk kitapları, toplumsallaşma.

*  Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzincan, Türkiye; sinemkuzu2424@gmail.com.



1. Giriş

Çocuk, doğumundan belli bir evreye gelene kadar hem fizyolojik hem de psikolojik olarak hep başkalarına ihtiyaç duyar. Bu ihtiyaçlarını da yanı başında olan ailesi tarafından giderebilir. Çocuk, ilk sosyal tecrübelerini ailesini ya da aile büyüklerini gözlemleyerek edinmeye başlar. Bu bağlamda aile, çocuğun ihtiyaçlarının giderildiği bir kurum olmanın yanı sıra ilk eğitimini aldığı yerdir. Yapıcı'ya (2010) göre çocuk için, eğitimin en iyi şekilde gerçekleştirileceği yer ailedir ve insanlar; en önemli değerlerini yeni nesillere aileler vasıtasıyla aktarır.

Her aile; belli kuralları, bilgileri çocuklarına aktarmaya çalışarak nesilden nesile devamlılığı sağlamaya çalışır. Ailenin bir diğer katkısı ise çocuğun toplumsallaşmasına yardımcı olmaktır. Birey, toplum içinde belli bir pozisyon ve rolde olmasına rağmen gerçek kişiliğini ancak diğer bireylerle sosyal ilişkiler kurarak oluşturur. Bireye bu ortam, en etkili şekilde ailesi tarafından sağlanabilir (Acar, 1990).

Toplumsallaşma, kişinin topluma ve çevreye uyum sürecini ele almaktadır. Bu süreçte kişi, diğer insanlarla etkileşimde bulunarak kendine özgü toplumsal davranış ve deneyim biçimleri oluşturur (Uluğtekin, 1991). Çocuk önce ailede birey olarak var olur, daha sonra aile ve çevre faktörünün etkisiyle toplumsallaşmaya başlar. Aileler, çocukların birincil sosyalleşme araçlarıdır (Sillars, 1995, akt. Qin Zhang, 2007). Aile; çocuğun sosyalleşmesi, çocuğa sevgi ve desteğin sağlanması için öncelikli olan kurumdur. Bu sebepten ötürü aile ilişkileri, çoğu birey üzerinde önemli bir etkiye sahiptir (Koerner ve Schrodte, 2014, akt. Horstman vd, 2017).

Bireyin toplumsallaşması için aile çok önemli olmakla birlikte her ailenin özellikleri, yapısı, iletişim kurma şekli ve tutumları birbirinden farklılık gösterebilir. Her çocuğun toplumdaki bu farklılıklarla tanıştırılması gerekir. Bu süreç çocuğun sosyal öğrenmeleriyle gerçekleşebileceği gibi bazen kitaplarla da mümkün olmaktadır. Çocuk; kitaplarda birbirinden farklı aile özellikleriyle, tutumlarla, bakış açılarıyla karşılaşarak toplumdaki durumlara, özelliklere yadırgamadan yaklaşabilme olanağı elde edecektir.

Kitaplar, çocukların eğitiminde önemli bir yere sahip olan yardımcı materyallerdir. Çocuklara bir şeyler öğretmekten çok daha fazlasına sahip olan kitaplar, onların hayatlarında önemli bir yere sahiptir. Kitaplar aracılığıyla hayatını şekillendirmeye başlayan çocukların kitaplarla erken bir süreçte tanıştırılması gerekir. Çocuğun kitaplarla buluşması edebiyatla da tanışması anlamına gelir. Bu süreçte karşımıza çocuk edebiyatı kavramı çıkmaktadır.

XX. yüzyılın başlarında ortaya çıkan çocuk edebiyatı kavramı hedef kitle olarak çocuğu seçen bir duyarlılığın ifade biçimi olarak kullanılmaya çalışılmıştır (Arıcı, 2016). Oğuzkan'a (2000) göre çocuk edebiyatı, çocukluk çağında bulunan kimselerin hayal, duygu ve düşüncelerine seslenen sözlü ve yazılı tüm eserleri kapsamaktadır. Şirin'e (2000) göre ise

çocuk edebiyatı, her yaştan okurun ilgisini çekebilen, herkesçe okunabilen edebiyatın içinde bir tür olarak ifade edilmektedir.

Alver'e (2005) göre çocuk, hayatı edebiyat vasıtasıyla keşfederek anlamlandırır. Kitaplardaki kahramanlar aracılığıyla hayata bakış açısı değişen çocuk, kahramanlarla özdeşleşerek kahramanların özelliklerini keşfetmeye başlar. Yazarın yarattığı dünya, çocuğun da dünyası olur ve çocuk başka yaşamlara tanıklık ederek toplumu ve insanları anlamaya başlar (Zivtci, 2007). Sever'e (2013) göre kahramanın yaşama bağlılığı, karşılaştığı sorunları çözümedeki kararlılığı, amaca ulaşmada izlediği yöntemlerin niteliği ve bu eylemlerin söz ve davranışlarla somutlaştırılması çocukları da kahraman gibi davranmaya yönlendirmektedir.

Çocuk edebiyatı; ebeveyn ve çocuk, kardeşler ve akran grubu üyeleri arasındaki kişilerarası iletişimi öğretmek için mükemmel bir materyal desteği sağlar (Steagmaier, 1974). Bu nedenle çocuk edebiyatı eserlerinde karakterlerin betimlenme şekli, özellikleri, gerçekçiliği vb. özellikleri okurlar için büyük önem taşır. Bu bağlamda farklı aile yapılarının ve özelliklerinin öğretilmesinde çocuk kitaplarının işlevselliği önem kazanmaktadır.

Literatür incelendiğinde çocuk edebiyatı eserlerinde aile kavramıyla ilgili birçok akademik çalışmaya yer verildiği görülmektedir. Yılmaz Dursun'un (2022) çalışmasında Sevim Ak ve Üzeyir Gündüz'ün eserlerinden yola çıkılarak çocuk kitaplarında aile kavramı; aile tipi, aile tutumu, aile içi ilişkiler, sosyoekonomik unsurlar ve ailenin işlevleri olmak üzere 5 ana başlık altında incelenerek karşılaştırılmıştır. Sevim Ak'ın eserlerinde olumsuz aile ilişkilerinin daha fazla olduğu, geleneksel aile yapısına çok fazla yer verilmediği, ailenin sıklıkla eğitim işlevine rastlandığı ifade edilmiştir. Üzeyir Gündüz'ün eserlerinde ise geleneksel aile unsurlarına sıklıkla yer verildiği, ailenin dini işlevinin ön planda olduğu belirtilmiştir. Namazcı'ya (2020) ait çalışmada üç kuşakta çocuklara yönelik yazılmış eserler, ailenin ele alınış şekilleri yönünden incelenmiş ve değerlendirilmiştir. Üç dönem kıyaslandığında en fazla parçalanmış ailelere yer verildiği, 1970 öncesi dönemde ailelerin çocuklarına karşı koruyucu/kollayıcı tutumla yaklaştığı, 2000'ler ve sonrasında ebeveyn tutumunun demokratik/destekleyici olduğu belirtilmiştir. 1970 öncesi ve 2000 yılına kadar yazılan eserlerde çocukların ebeveynleri ile çatışma yaşamadığı ifade edilirken 2000 sonrası dönemde ebeveyn çocuk çatışmalarının arttığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Bu çalışmalara ek olarak Güzelyurt ve Özkan'a (2018) ait çalışmada değişen çağ ve koşullarla birlikte aile kavramının sürekli değişim halinde olması ve çocuğun içinde bulunduğu bu değişimlerin pek çoğunun çocuk için olumsuzluk ifade etmesi ele alınmıştır. 1993-2018 yılları ailede yaşanan değişimleri yansıtan 40 resimli çocuk kitabı incelenerek, kitapların içeriğinde çocuklara verilmek istenen bilgilerin ve alt mesajların alan yazına uygunluğu araştırılmış, olumlu ve olumsuz nitelikleri belirlenmiştir. Bir başka çalışma ise Kaya ve Erkmen'in (2017) Aytül Akal'a ait aile içi çatışma içeren çocuk kitaplarını ele aldığı incelemidir. Eserlerde kuşak çatışmalarından ziyade bireyler arasındaki çatışmaların ağırlıkta olduğu ve bireyin kendisiyle olan çatışmalarına da değinildiği belirtilmiştir. Yapılan başka bir çalışmada

Koşkunlu, (2008) Muzaffer İzgü'nün "Anneannemin Akıl Almaz Maceraları" serisinde "aile" kavramını inceleyerek seride yer alan aile yoluyla verdiği iletileri ve bunların çocuk gelişimine etkilerini ortaya koymaya çalışmıştır. Alan yazında ilgili konuya ilişkin yapılmış çalışmaların çoğunlukla aile ilişkileri, aile tutumları ve aile içi çatışmalar konuları üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Bununla birlikte ailenin zaman içerisinde değişimi, sosyoekonomik özellikleri, işlevleri, eserler üzerinden verdiği iletiler konuları üzerinde de değerlendirme ve incelemeler yapılmıştır.

Çocuk kitaplarında aile kavramı, ailenin çocuklara nasıl yansıtıldığı incelenmesi gereken bir husustur. Her dönemde önemini koruyan aile kurumu, toplumsal değişimlerle beraber günümüz koşullarında daha da önemli bir hâle gelmiştir. Toplumsal devamlılığın sağlanması, değerlerin bireyler arasında aktarılması ve çocukların eğitiminde çok önemli görevlerinin olması aile kavramının her dönemde önemli konumda olmasını zorunlu kılmaktadır. Aile kavramının çocukların hayatında çok önemli olması çocuk kitaplarında ailenin önemini artırmaktadır. Çocukların okudukları kitaplarda yer alan aile ile ilgili özellikler de (aile tipleri, aile içi iletişim, aile tutumları) bu bağlamda değer kazanmaktadır.

Bu araştırma kapsamında incelenen kavramların, gelecekte bu kavramlar esas alınarak oluşturulacak olan çocuk edebiyatı eserlerine katkıda bulunulacağı, aile konusuyla ilgili daha nitelikli çocuk edebiyatı eserlerinin yazılacağı beklenilmektedir. Bu bağlamda ortaokul düzeyinde çocuk kitapları seçilerek kitaplarda aile kavramının nasıl yansıtıldığının incelenmesi amaçlanmaktadır. Araştırmada bu temel amaca bağlı olarak belirlenen şu alt problemlerin de cevabı aranmıştır:

- Çocuk kitaplarında hangi aile tipleri yer almaktadır?
- Çocuk kitaplarında aile içi iletişim nasıl yansıtılmaktadır?
- Çocuk kitaplarında ailelerin çocuklarına karşı tutumları nasıldır?

2. Yöntem

2.1. Araştırmanın Modeli/ Deseni

Kurgusal/üretilmiş bir yapı üzerinde var olan bir durumu, var olduğu haliyle betimlemeyi amaçlayan bu araştırmada doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı araçların çözümlenmesini ele alan bir yöntemdir. Doküman incelemesinde geniş kapsamlı, zengin ve ayrıntılı veriler elde edilerek incelenmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Doküman incelemesi veya analizi olarak adlandırılan bu yöntem, Yıldırım ve Şimşek'in (2013) ifadelerine göre tek başına bir araştırma yöntemi olarak kullanılabilirdiği gibi diğer veri toplama yöntemleri ile beraber de kullanılabilir. Araştırmanın amacı gereğince çocuk yazını içinde yer alan farklı yazarlara ait ortaokul dönemine ait (12-14 yaş) toplam 10 kitap, aile kavramı kapsamında incelenmiştir.

Araştırmanın amacı gereğince çocuk yazını içinde yer alan farklı yazarlara ait ortaokul dönemine ait (12-14 yaş) toplam 10 kitap, aile kavramı kapsamında incelenmiştir.

2.2. Evren-Örneklem/Çalışma Grubu/ İncelenen Dokümanlar

Araştırmada incelenen dokümanlar, amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme ile tespit edilmiştir. Ölçüt örnekleme yöntemi, önceden kararlaştırılmış bir dizi kriteri karşılayan bütün durumların çalışılmasıyla oluşur (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

İncelenen eserler belirlenirken şu ölçütlerden yararlanılmıştır:

- Araştırmaya konu olan eserlerin farklı yazarlara ait olmasına dikkat edilmiştir.
- Aile kurumuna dair veri sağlayabilecek olan eserler tercih edilmiştir.
- Gerçek yaşama aykırı unsurlar barındırmaması amacıyla masal özelliği taşıyan eserler incelemeye alınmamıştır.

Araştırmada kullanılan materyaller alan uzmanının görüşüne sunulularak belirlenmiştir. İlk olarak 20 eser belirlenmiş ve alan uzmanının da görüşü alınarak gerekli özelliklere uygun olmayan eserler çıkarılmıştır. Aile kavramı ve aileyle ilgili veri sağlayabilecek özelliklere sahip 10 eser seçilerek incelemeye başlanmıştır. Araştırmada güvenilirliği sağlamak adına eserler; tekrar tekrar okunarak notlar alınmış, gerekli özelliklerin gözden kaçırılmamasına dikkat edilmiştir.

Gerçek yaşamla daha ilişkili veriler sunması imkânından ötürü eser türü olarak roman ve hikâye türleri tercih edilmiştir. Araştırmada kullanılan çocuk kitapları Tablo 1’de yer almaktadır.

Tablo 1. Çalışmada incelenen çocuk kitaplarına ilişkin bilgiler

| No | Kitabın Adı | Yazarı | Yayınevi | Yayın Yılı |
|----|------------------------|-----------------------------|--------------------|------------|
| 1 | Annemin Gölgesi | Doğukan İşler | Genç Timaş | 2022 |
| 2 | Balıkçının Kızı | Paulo Jacques/Üzeyir Gündüz | Küçük Ev Yayınları | 2009 |
| 3 | Çizgili Pijamalı Çocuk | John Boyne | Tudem | 2022 |
| 4 | Domates Saçlı Kız | Sevim Ak | Can Çocuk | 2021 |
| 5 | İyiler ve Kötüler | Hasan Demir | Meneviş Yayınları | 2004 |
| 6 | Kaledibi Sokağı | Bilgin Adalı | Fom Kitap | 2019 |
| 7 | Kızım, Ben Çocukken.. | Aytül Akal | Tudem | 2020 |

| | | | | |
|----|-----------------|-----------------------|-------------|------|
| 8 | Sol Ayağım | Christy Brown | Nokta Kitap | 2005 |
| 9 | Yankılı Kayalar | Ahmet Yılmaz Boyunağa | Genç Timaş | 2005 |
| 10 | Zıkkımın Kökü | Muzaffer İzgü | Bilgi | 2017 |

2.3. Verilerin Toplanması/Süreç

Aile kurumuyla ilgili alan taraması yapılmış, çeşitli kaynaklardan yararlanılarak kitaplarda incelenecek ölçütler belirlenmiştir. Ölçütler belirlenirken kaynaklardaki ortak özelliklerin ele alınmasına özen gösterilmiştir. Bu çalışmada çocuk kitapları; aile tipleri, aile tutumları, aile içi ilişkiler (çatışmalar) başlıkları altında ele alınmış ve toplam 14 alt grup oluşturulmuştur. Aile tipleri; geniş aile, çekirdek aile, geçiş ailesi ve parçalanmış aileden oluşmaktadır. Aile tutumları; demokratik/destekleyici tutum, otoriter/baskıcı tutum, koruyucu/kollayıcı tutum hoşgörülü/gevşek tutum, ilgisiz tutum, tutarsız/dengesiz tutum başlıklarından oluşmaktadır. Aile içi ilişkiler; ebeveyn-çocuk çatışması, ebeveynler arası çatışma, kardeşler arası çatışma ve diğer aile üyeleri arasında çatışma olarak gruplandırılmaktadır. Oluşturulan tüm alt gruplar alan uzmanı görüşüne sunulmuş ve gerekli değişiklikler yapılmış ve son haline getirilmiştir.

Kitapların belirlenme sürecinde, incelenecek alt kategorilerin oluşturulmasında ve elde edilen verilerin değerlendirilmesinde uzmana başvurulması ve dönütlerden yararlanılarak değişiklikler yapılması bu çalışmanın güvenilirliğini artırmaktadır.

2.4. Verilerin Analizi

Verilerin analizi iki aşama olarak gerçekleşmiştir: İlk aşamada incelenen 10 çocuk kitabındaki aile kavramları ve ailenin çocuğa sunduğu özellikler içerik analizi kullanılarak tespit edilmiştir. İçerik analizinde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). İkinci aşamada içerik analizi ile belirli kategorilerde sınıflandırılan veriler, betimsel analiz kullanılarak belirlenen kategorilere göre özetlenmiş ve yorumlanmıştır.

Seçilen 10 çocuk kitabında aile ile ilgili bulgular, betimsel analiz kapsamında değerlendirilmiştir. Betimsel analizde, elde edilen veriler öncesinde tespit edilen konulara göre özetlenir ve yorumlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

3. Bulgular

Bulgular sunulurken güvenilirliği artırmak amacıyla kitap isimlerinin baş harfleri kısaltılarak alıntı cümlelere ve sayfa sayılarına yer verilmiştir.

3.1. Aile Tipleri

Tablo 2. Aile tiplerinin incelenen kitaplara göre dağılımı

| | |
|------------------|--|
| Çekirdek Aile | Çizgili Pijamalı Çocuk, İyiler ve Kötüler, Kaledibi Sokağı, Sol Ayağım, Yankılı Kayalar, Zıkkımın Kökü, Domates Saçlı Kız, Balıkçının Kızı, Kızım, Ben Çocukken... |
| Parçalanmış Aile | Annemin Gölgesi, Balıkçının Kızı, Domates Saçlı Kız, Çizgili Pijamalı Çocuk, İyiler ve Kötüler, Yankılı Kayalar, Zıkkımın Kökü |
| Geniş Aile | Kaledibi Sokağı |
| Geçiş Ailesi | - |

Tablo 2’de belirtildiği gibi yazarlar, incelenen kitaplarda farklı aile tiplerine yer vermişlerdir.

Annemin Gölgesi adlı kitapta Umut; annesini küçük yaşta kaybetmiş, babası ve amcasıyla beraber yaşamaktadır. Annesi vefat ettiği için parçalanmış aileye örnek gösterilmektedir.

“Amcam bizimle birlikte yaşıyor. Beni amcam büyütmiş desem yeridir zaten. Çünkü babamın bu durumu bir yana, annem de ben daha küçücük bir bebekken göçüp gitmiş bu hayattan. Babam ve amcamdan başka kimsem yok şu dünyada, sizin anlayacağınız.” (AG, 24)

Kitaptaki diğer kahramanlardan Sevin Bural’ın da annesiyle beraber yaşayıp babasının kim olduğunu bilmeden büyümesi parçalanmış aileye ait olduğunu göstermektedir.

“Biliyor musun, ben babasız büyüdüm. Öyle bir babasızlıktı ki bu, öyle bir yoktu ki babam... Senin cümlelerinin arasında kaybolmuşken hatırladım bu yokluğu yeniden. Bir kere bile yüzünü görmediğim, hatta bir fotoğrafını bile görmediğim bir babam...” (AG, 86)

Balıkçının Kızı adlı kitapta Samiye, annesini kaybetmiş; babası, üvey annesi ve küçük kardeşiyle birlikte yaşamaktadır. Buradaki aile tipi de parçalanmış aileye örnektir.

“Bir anda kendimi, küçücük ve yapayalnız hissettim. Benden kilometrelerce uzakta, Kahire mezarlığında yatan annemi hatırladım birden...” (BK, 8)

“Ölüler doğru söylüyor: Babamla evleneli üç yıl olmasına rağmen, üvey annemiz ne bana ne de küçük kardeşime bir defa olsun el kaldırmamıştı.” (BK, 22)

Samiye, daha sonra evden kaçmış, sonrasında Nil Suyu Seviye Tespit Dairesi’nde çalışan bir mühendis onu evine almış, mühendis ve mühendisin annesiyle beraber çekirdek aile olarak yaşamaya başlamışlardır.

“Benim hatırım için babamla görüştü. Onun vergi borçlarını ödedi. Buna karşılık da beni yanına aldı. Yaşlı annesine can yoldaşı olmak üzere onun evinde kalmaya başladım. Bana öz kızları gibi davrandılar.”(BK, 59)

Çizgili Pijamalı Çocuk adlı kitapta çekirdek ve parçalanmış aile tiplerine yer verilmektedir. Bruno annesi, babası ve ablası Gretel ile birlikte yaşamaktadır.

“Babanın yeni görevine tek başına gitmesini ve orada yalnızlık çekmesini istemezsin, değil mi? Onunla olmazsak baban hepimizi çok özler, diye ekledi anne.” (ÇPÇ, 9)

“Evet Bruno, oradalar. Ama sen, ben, annen ve Gretel ailedeki en önemli insanlarız ve artık burada yaşıyoruz. Out-With’de...” (ÇPÇ, 46)

Bruno’nun tanıştığı arkadaşı Shmuel de ailesiyle beraber kampta yaşamlarını sürdürmektedir. Verilen bilgiler doğrultusunda ikisinin de çekirdek aileye mensup olduğu anlaşılmaktadır.

“Buraya gelmeden önce, babamın kendi saatlerini yaptığı dükkânın üstünde küçük bir dairede annem, babam ve kardeşim Josef ile birlikte yaşıyordum.” (ÇPÇ, 116)

Schmuel’in ilk olarak annesinin, ardından babasının ortadan kaybolması parçalanmış aile tipini ortaya çıkarmıştır.

“Ve annemi bizden ayırıp götürdüler. Babam, Josef ve ben şuradaki barakalara konduk, o zamandan beri burada yaşıyoruz.” (ÇPÇ, 120)

“Pazartesi buradaydı, sonra başka adamlarla çalışmaya gitti. Ama hiçbiri geri gelmedi.” (ÇPÇ,179)

Domates Saçlı Kız adlı kitapta yer alan aile tipi, parçalanmış ailedir. Güneş’in ailesi onu küçük yaşta yetiştirme yurduna bırakmış ve Güneş on yaşına kadar yetiştirme yurdunda kalmıştır.

“Annem benim gerçek babamla çok az evli kalmış, ben doğmadan ayrılmışlar. Nerede olduğunu bilmiyor... Ayrıldıktan sonra görüşmemişler...” (DSK, 78)

Annesi daha sonra başka bir kişiyle evlenip kızını da yanına alarak çekirdek aileyi meydana getirmiştir.

“Annem başka biriyle evliymiş şimdi... Evlendiği adamın benden iki yaş büyük bir oğlu varmış. Annem bu adama baba dememi istiyor.” (DSK, 78)

İyiler ve Kötüler adlı kitapta yer alan aile tipleri çekirdek ve parçalanmış ailedir. Suna, Tarık ve Ali adlı çocuklar, anne ve babalarıyla beraber yaşamaktadır.

“Ağabeyime söylemem, ben de gelemeyeceğim. Anneme yılbaşı gecesi hazırlıklarında yardım edeceğim.” (İVK, 37-38)

“Habibe Hanım, kocası ile oğlunun sohbetini seyretmiş, bu muhabbeti çayla süslemek istemişti. Ali babasının yüzüne baktı. Çay içmek istiyordu ama babasından önce konuşmak işine gelmezdi.” (İVK, 41)

Kitaptaki diğer karakter Münir ise doğduğunda annesini kaybetmiş, babasıyla beraber yaşayan bir çocuk olup daha sonra babasını da kaybederek tek başına yaşamaya başlar. Burada da parçalanmış aile tipi ortaya çıkmaktadır.

“Münir, sokak ortasında yapayalnız kalmıştı. Onu bekleyen ağabeyi yoktu. Annesi, kendisini doğururken ölmüştü. Babası sırf bu sebepten Münir’i sevmeydi.” (İVK, 22)

“İçkili araba kullanan Rıza Bey, ayakkabı boyacısı Münir’in babası Rıza Bey, bir virajı alamayarak nehre uçup boğuldu...” (İVK, 60)

Kaledibi Sokağı adlı kitapta çekirdek ailenin geniş aileye dönüşümü anlatılmaktadır.

“Annem Nermin Hanım... Yirmili yaşlarda gencecik kadın. Yıllardır İskenderun’dan, benim doğduğum Safranbolu’ya, oradan Karabük’e, Mersin’e, Adana’ya koşup durmuş babamın ardından.” (KS, 6)

Bilgin, anne ve babasıyla Adana’da yaşamaktayken babasının tayini sebebiyle Antalya’ya taşınır. Burada dedesi, ninesi, halaları ve kuzenleriyle beraber yaşamaya başlar. Başlangıçta çekirdek aile tipine yer verilirken sonrasında geniş aile tipi ortaya çıkmıştır.

“Babamın atılmasını istediği gaz lambaları bir türlü atılamadı. Hep yedekte kaldı. Yine de sonunda ninem bile kabul etti elektriğin iyi bir şey olduğunu. Zaten homurdanmayı sürdürseydi, dedemden iyi bir zılgıt yiyecekti herhalde.” (KS, 110)

Kızım, Ben Çocukken... adlı kitapta çekirdek aile tipi yer almaktadır. Anne ve iki çocuğu arasında yaşanan olaylar aktarılmıştır.

“Koskoca odanız var, iki kardeş paylaşamıyor musunuz?” (KBÇ, 20)

“Ben neden babanızla aynı odayı paylaşıyormuşum ki? Ben sizden önce doğduğuma göre, sizin odanızda ben kalmalıyım aslında. İkiniz de gidip babanızın odasında kalabilirsiniz.” (KBÇ, 21)

Sol Ayağım adlı eserde çekirdek aile tipi ele alınmaktadır. Beyin felci geçiren Christy; kardeşleri, anne ve babası ile beraber yaşamaktadır.

“5 Haziran 1932’de, Rotunda Hastanesi’nde doğdum. Benden önce dokuz, benden sonra ise on iki tane çocuk vardı, yani ben ortanca grubuna giriyordum. Toplam yirmi iki tane çocuğun on yedisi yaşadı ve dördü bebekken öldü, hayatta olan on üçü hâlâ ailenin devamını sağlıyorlar.” (SA, 9)

Yankılı Kayalar kitabındaki aile tipi başlangıçta çekirdek aile iken sonrasında parçalanmış aile tipi ortaya çıkmıştır. Çocuklar önce babalarının evden ayrılmasının ardından ölüm haberini almış ve daha sonra da annelerinin hastalanıp yaşamını yitirmesiyle yalnız kalmışlardır.

“Anam da babam da okula gidememişler. Bu yüzden ödünç aldığım kitapları onlara da okumamı isterler. Ben okurken onlar da merakla dinlerler.” (YK, 8)

“Ama babam hiç dönmedi. Ne evimizin kapısı çalınunca geldi ne de sınıfımızın kapısı açıldığında göründü.” (YK, 13)

“Başımı kaldırdım. Gülümsemeye çalıştım. O da acı acı gülümsedi. Sonra derin bir uykuya daldı. Bir daha da uyanmadı anam, doyamadığım canım anam...” (YK, 21)

Kitabın ilerleyen kısımlarında Selim Bey’in Kara Mehmet ve kız kardeşini evlat edinmesiyle çekirdek aile tipi ortaya çıkmıştır.

“Mehmet, dedi. Biz teyzenle karar verdik. Siz bizim çocuklarımız olacaksınız. Tabii bizi isterseniz... Anneniz ve babanız artık biziz.” (YK, 106)

Zıkkımın Kökü adlı eserde çekirdek aile tipine yer verilmiştir. Muzo; abisi, anne ve babası ile beraber yaşamaktadır.

“Ve o gece ilk kez tüm aile, kutsal barınağımızın içinde hep birlikte uyuduk. Evin içine yerleşip tüm işler bittikten sonra abimi bekledik. Abim gelince kapının yanına toplandık, bir dua anam okudu, bir dua babam...” (ZK, 134)

Kitaptaki diğer karakterlerden Raziye, annesini kaybetmiş ve babasıyla beraber yaşamaktadır. Bu da parçalanmış aile tipine örnektir.

“Anan yok mu senin?”

Yok... Bir babam var.” (ZK, 146-147)

“Yeni mi geldiniz bu memlekete?”

Anam öldükten sonra, iki yıl oldu.” (ZK, 148)

Aile tiplerinden parçalanmış aileye 7, çekirdek aileye 9, geniş aileye 1 kez yer verilirken geçiş ailesi, bu eserlerde yer almamıştır. Kitaplarda çekirdek aileye, geniş aileye oranla daha sık yer verildiği belirlenmiştir. Kitaplarda yer alan aile tiplerinin çoğu şehirlerde yaşamaktadır. Bu durumun şehirleşmeye dayalı bir gerçek olduğu söylenebilir. Ailedeki anne ya da babanın çalışıyor olması da bu durumu doğrulamaktadır. Buna karşın Yankılı Kayalar adlı kitapta olaylar bir köyde geçmekte olup çekirdek ailede yaşayan çocukların ebeveynlerinin ölümü üzerine şehre göç etmeleri anlatılmaktadır.

İncelenen çocuk kitaplarında çekirdek aile tipinden sonra en fazla parçalanmış aileye yer verilmiştir. Çizgili Pijamalı Çocuk adlı kitapta Shmuel’in önce annesi sonrasında babasının ortadan kayboluşu ve ardından Bruno’yla Shmuel’in ölümleri anlatılmıştır. İyiler ve Kötüler adlı kitapta Münir, annesini küçük yaşta kaybedişinin ardından babasını da ölümü üzerine tek başına yaşamaya başlar. Yankılı Kayalar kitabında Mehmet ve kız kardeşi önce kurt saldırısıyla babasını, sonrasında hastalanan annesini kaybetmiştir. Zıkkımın Kökü adlı kitapta Raziye’nin annesinin ölümünden sonra yaşananlar anlatılmaktadır. Annemin Gölgesi adlı kitapta Umut, annesini trafik kazasında kaybetmiş babası ve amcasıyla beraber yaşamaktadır. Bu kitaplarda yer verilen parçalanmış aile tipinin anne-baba ölümüyle ortaya çıktığı görülmektedir.

Domates Saçlı Kız adlı kitapta ise Güneş’in küçük yaşta iken yetiştirme yurduna bırakılması ve on yaşına geldikten sonra annesine kavuşması anlatılmaktadır.

Farklı aile tiplerine yer verilmesi çocuk okurlara toplumsal yapının değişkenliğini göstermek açısından önemlidir.

3.2. Aile İçi İlişkiler (Çatışmalar)

Tablo 3. Aile içi çatışmaların incelenen kitaplara göre dağılımı

| | |
|--|---|
| Anne-Baba ve Çocuk Arasındaki Çatışma | Domates Saçlı Kız, Kızım Ben Çocukken, Balıkçının Kızı, Sol Ayağım, Çizgili Pijamalı Çocuk, İyiler ve Kötüler, Annemin Gölgesi, Yankılı Kayalar |
| Anne-Baba Arasındaki Çatışma | Domates Saçlı Kız, Sol Ayağım, Balıkçının Kızı, Zıkkımın Kökü, Çizgili Pijamalı Çocuk, Yankılı Kayalar |
| Kardeşler Arasındaki Çatışma | Domates Saçlı Kız, Çizgili Pijamalı Çocuk, İyiler ve Kötüler, Kızım Ben Çocukken, Sol Ayağım |
| Ailedeki Diğer Bireylerle Olan Çatışma | Kaledibi Sokağı, Yankılı Kayalar |

Aile içerisinde ebeveynler ve çocuklar bazı zamanlarda birbiriyle anlaşamamaktadır. Bu da aile içerisinde çatışmaların yaşanmasına sebep olmaktadır. Yazarlar, incelenen kitaplarında en çok çocuk ve ebeveynleri arasında yaşanan çatışmalara en az ise ailedeki diğer bireylerle olan çatışmalara yer vermişlerdir.

Annemin Gölgesi adlı eser Umut'un babasıyla olan çatışmalarını konu edinmektedir.

"Yeter artık be! Yeter! Çevir şu kafanı da bizden yana, gör atık bizi! Gör artık oğlunu! Gör! Gör! Yemin ederim bir gün parçalayacağım bu televizyonu! Ne var bu televizyonda ha! Ne var?" (AG, 50)

Balıkçının Kızı adlı eserde Samiye'nin annesinin ölümü üzerine babasının başka biriyle evliliği, eşyle yaşadığı tartışmalar, Samiye'nin evlendirilmek istenmesi üzerine yaşanan çatışmalar anlatılmaktadır.

"Çılgın herif! İnşallah sen de sulara gömülürsün de derdimiz sıkıntımız biter!..." (BK, 19)

"Babam, lambayı bırakıp üvey annemin gırtlığına sarıldı. Bir eliyle yüzünü tokatlıyor, diğer eliyle de onu elinden kaçırmamaya çalışıyordu." (BK, 19)

Çizgili Pijamalı Çocuk adlı eserde Bruno ve ailesinin evlerinden taşınma süreci ve sonrasında yaşananlar aile içinde çatışmaların yaşanmasına sebep olmaktadır.

"Burada ne kadar kalmamız gerekiyorsa o kadar demek Bruno! dedi annesi. Ve konu burada kapanmıştır." (ÇPÇ, 17)

"Öyle bir yerde yetişmelerini düşünebiliyor musun...? dedi anne. ...tartışma bitmiştir, bu konuda tek bir sözcük daha duymak istemiyorum dedi, baba." (DSK, 115)

Bruno ve ablası Gretel arasında yalnızca üç yaş olmasına rağmen birbirleriyle anlaşamamakta ve çatışma yaşamaktadırlar.

"Burada ne işin var? Bir hanımın odasına kapıyı vurmada girilmeyeceğini bilmiyor musun?" (ÇPÇ, 25)

"Aptal olma! dedi Gretel, kardeşine aptal dememesi için defalarca uyarıldığı hâlde." (ÇPÇ, 38)

Domates Saçlı Kız adlı eserde Güneş, yetiştirme yurdundan ayrılarak annesi, annesinin eşi ve üvey kardeşiyle beraber yaşamaya başlar. Ancak ne annesi ne de diğerleri onun eve gelmesinden memnun kalırlar.

“Annem benim çöp bidonu olmamı istiyor. Kızgınlıklarını kaşık kaşık döktüğü bir çöp bidonu.” (DSK, 108)

“Çayımı çabuk çabuk yudumluyor. Aaa! Bana ekşi bir yüzle bakıyor. Ne oluyor? Düşünmeye kalmadan patlıyor. ‘Ya doğru dürüst otur, ya da kalk karşımdan!’” (DSK, 100)

“Ağabeyim yemek boyunca yılanı baldırının üstünde tutuyor, bana doğru kıvrandırıp duruyor. Kimse anlamadı ama ben seziyorum. Bana dişlerini gıcırdata gıcırdata ‘Hoş geldin ufaklık!’ diyor.” (DSK, 94)

Güneş’in eve gelmesi, annesi ve üvey babası arasında da çatışmaların yaşanmasına sebep olmaktadır.

“Zaten sen oğlum var diye gittin buldun kızını. İki yıldır beraberiz. Bir gün bile kızının adını anmadın. Kızın olduğunu söyleseydin evlenir miydin seninle?” (DSK, 111)

İyiler ve Kötüler adlı eserde Tarık, arkadaşları ve kardeşi Suna’yla anlaşmazlıklar yaşayan bir çocuktur.

“Yürüsene! Kocaman kızsın, eşek kadar derler ya, işte öyle!” (İVK, 20)

“Bu ne? demişti o gün akşam, ‘Utanmıyor musun?’

‘Sen karışma’ cevabını almıştı.” (İVK, 66)

Kitaptaki diğer karakterlerden Münir, babasıyla anlaşamamakta ve annesinin ölümünden dolayı birbirlerini suçlamaktadır. Baba doğum sırasında ölen eşi için oğlunu, oğlu da annesini hastaneye götürmeyip ölümüne sebep olduğu için babasını hatalı bulmaktadır.

“Ben babamı niye sevmiyorum! İçindeki ses şöyle derdi:

Niye seveceksin? O seni sevmiyor ki!... Her akşam sarhoş, eline para geçse içkiye, kumara veriyor. O zaten anneni de sevmezdi! Sana hep ‘Anan seni doğururken öldü!’ der, ama asıl suç onundu.” (İVK, 23)

“Allah kahretsin! Dedi. Her türlü talihsizlik hep beni bulur. Babam evdeyse bakın, şimdi dayak yemeye!...” (İVK, 27)

Kaledibi Sokağı adlı eserde Bilgin’in Antalya’ya taşınmasından sonra kuzeni Kutlu abisiyle iletişimi ön plana çıkar. Kutlu’yla çok iyi anlaşılan Bilgin, Kutlu’nun arkadaşlarıyla görüşmesinden, kendisinin ihmal edilmesinden zaman zaman şikâyet etmekte, bu durum da çatışmaların yaşanmasına sebep olmaktadır.

“Çabuk gir içeriye yoksa paralarım şimdi seni.” (KS, 70)

“Âlim Çocuk, tepemi attırma.” (KS, 70)

"Aferin. Çok güzel yazmışsın. Bunu sakla da akşama babana gösterelim. Bir daha da benim kâğıtlarımı benden izinsiz karıştırma." (KS, 94)

Kızım, Ben Çocukken... adlı eserde iki çocuğun anneleriyle ve birbirleri arasında yaşanan çatışmalar anlatılmaktadır. Bu çatışmalar kuşak farkından dolayı gerçekleşen teknolojiye bağımlılık, annenin çocukların kıyafetleri ve saç şekliyle ilgili yaptığı yorumlar, izinsiz elbise giyme durumu, ergenlik döneminden dolayı gerçekleşen değişimler, kardeşlerin birbirini kıskanması gibi sebeplerden kaynaklanmaktadır.

"Kullanmayacağınız şeyi neden eve almıştınız ki anne? Bir de sabah akşam tutumlu olmaktan söz eder anneannem!" (KBC, 16)

"Saçını taramamışsın! Bu saçla sokağa çıkılır mı?" (KBC, 19)

"Ne? Benim odamda mı? Bundan böyle kardeşimle aynı odada kalmak istemiyorum anne. Lütfen onun yatağını ayrı bir odaya al." (KBC, 19)

"Lütfen anne, bundan böyle benim kazaklarımı giymeni istemiyorum." (KBC, 29)

"Ne kadar sakar oldun sen son zamanlarda, farkında mısın?" (KBC, 36)

"Neden ablam toplamıyor da ben topluyorum? Bütün yaptığı, ayna karşısında sivilcelerini sıkmak. Biraz da ona söyle." (KBC, 43)

Sol Ayağım adlı eserde hemen hemen tüm çatışma türlerine örnekler sunulmaktadır. Christy'nin hastalığından dolayı tedaviye yardımcı olmak adına ayrı bir oda yapılmak istenir. Bu odanın yapımı sırasında anne-baba anlaşmazlığa düşerek çatışma yaşayacaklardır.

"Tanrım! dedi, babam anneme bakarak. 'Eviden atılmamızı mı istiyorsun? Ne yaptığının farkında mısın?'" (SA, 94)

"Bu işi ancak ben öldükten sonra yapabilirsin, dedi babam." (SA, 94)

Christy, hastalığından dolayı zaman zaman kardeşleriyle ve annesiyle de çatışma yaşamaktadır.

"Aptal, diye cevap verdim. Sadece kalemi tutacaksın ve ben ne yazacağımı söyleyeceğim." (SA, 121)

"Birçok defa kavga ediyorduk, zorluk çekmeyerek açık ve net söyleyebildiğim tek şey 'Cehenneme git' di ve bunu annemle yaptığımız ağız kavgalarında sinirlendiğim zamanlarda söyledim." (SA, 68)

Yankılı Kayalar adlı eserde Mehmet ve kardeşi Hatice'nin anne babasını kaybetmelerinin ardından İstanbul'a gitmeleri, dayısı ve ailesi arasında çatışmaların yaşanmasına sebep olmuştur. Yengesi, Mehmet ve Hatice'yi kabul etmek istemez ve ailesiyle sürekli tartışma yaşar.

"Geldikleri gün ağzımızın tadını kaçırdılar. Hem biliyor musun ben hiç hoşlanmadım bunlardan." (YK, 78)

“Eve girdikleri an, onlarla yapamayacağımı anladım. İstemiyorum işte istemiyorum.” (YK, 78)

Son olarak bu tartışmalar çocukları evden kovma sürecine kadar varmaktadır.

“Bıktım sizden, diye haykırdı. Sizi doyurduğumuz yetmiyormuş gibi bir de kaleminizi ve defterinizi mi düşüneceğiz?” (YK, 102)

“Dayanamayacağım artık, anlıyor musunuz dayanamıyorum! Defolun gidin!” (YK, 102)

Mehmet’in yengesinin yaptıklarına kuzeni Tansel de zaman zaman tepki vermekte, bu durum Tansel’in annesiyle çatışma yaşamasına neden olmaktadır.

“Anne niye böyle yapıyorsun? Yazık günah değil mi?”

Sen karışma! Senin aklın ermez!” (YK, 81)

“Ne diyorsun anne? Onlar hem misafirlerimiz, hem de halamın çocukları. Bu davranışın beni çok üzüyor.” (YK, 82)

Zıkkımın Kökü adlı eserde yoksul ve mutlu bir ailede yaşayan Muzo’nun yaşadıkları anlatılmakta olup zaman zaman anne-baba arasında çatışmalar da aktarılmaktadır.

“Hehey, neye erer ki senin aklın?” (ZK, 13)

“Ocağın batmaya bre herif, dedi. Kendi bi göz evi buldu da, lafnan avluda yer bırakmadı göz gondurmadık...” (ZK, 118)

“Bre herif, düşünmek için sabahlara kıran mı girdi be!” (ZK, 22)

Kitaplarda yer verilen çatışmalarla yazarlar, her ailede farklı iletişim biçimleri olabileceğini okurlarına hissettirmişlerdir. Her bireyin şahsi özelliklerine paralel olan farklı iletişim biçimleri bulunmaktadır. Bu farklılıkların olmasından ziyade aile içinde bireylerin iletişiminin devamlılığının sağlanması önemli bir durumdur.

3.3. Aile Tutumları

Tablo 4. Anne-baba tutumlarının incelenen kitaplara göre dağılımı

| | |
|-------------------------------|--|
| Demokratik/Destekleyici Tutum | İyiler ve Kötüler, Kaledibi Sokağı, Sol Ayağım, Yankılı Kayalar, Zıkkımın Kökü, Kızım, Ben Çocukken... |
| Otoriter/Baskıcı Tutum | Balıkçının Kızı, Çizgili Pijamalı Çocuk, Domates Saçlı Kız, İyiler ve Kötüler |
| Koruyucu/Kollayıcı Tutum | - |
| Hoşgörülü/Gevşek Tutum | İyiler ve Kötüler |



| | |
|-------------------------|---|
| İlgisiz Tutum | Annemin Gölgesi, Çizgili Pijamalı Çocuk, Domates Saçlı Kız, İyiler ve Kötüler, Zıkkımın Kökü, Balıkçının Kızı |
| Tutarsız/Dengesiz Tutum | - |

Tablo 4’te, araştırma kapsamındaki çocuk kitaplarında yer verilen anne-baba tutumları gösterilmiştir. Kitaplarda otoriter tutum sayısı 4; demokratik tutum sayısı 6 olarak belirlenmiştir. Kitaplarda hoşgörülü/gevşek tutuma 1; ilgisiz tutuma 6 kez rastlanmıştır. İncelenen kitaplarda tutarsız ve koruyucu/kollayıcı tutuma örnek verilmemiştir.

Annemin Gölgesi adlı eserde baba, oğluna karşı ilgisiz bir tutum sergilemektedir. Eşini trafik kazasında kaybeden baba, çocuğuna karşı ilgisiz kalmış ve televizyon bağımlısı bir birey hâline gelmiştir. Çocuğun varlığı ya da yokluğu onun için önemli değildir.

“Bir kere bile gözlerimin içine bakmışlığı yok ki! Varsa televizyon, yoksa televizyon.” (AG, 23)

“Gör beni baba! Bir oğlun olduğunu, oğlunun annesinden sana kalan tek gerçek şey olduğunu gör! Duy beni, duy lütfen.” (AG, 130)

Balıkçının Kızı adlı eserde ilgisiz ve otoriter/baskıcı bir aile yansıtılmıştır. Samiye, babasının vergi borçlarını ödemek uğruna yaşça büyük biriyle evlendirilmek istenir. Ancak bu durumu kabul etmek istemeyen Samiye, gerekli desteği anne ve babasından göremez ve evden kaçar. Sonrasında da ailesi Samiye’yi arayıp sormaz.

“Başkalarını dinlemek hoş değil... Ama madem biliyorsun, o zaman her uslu kızın yaptığı gibi annene ve babana itaat etmelisin.” (BK, 25)

“Eğer sabırlı olursan, sabrının karşılığını görürsün ve Allah’ın dediği olur. Sabretmesen de Allah’ın dediği olur, ama sen sabırsızlığından ötürü kaybedenlerden olursun. Boynunu eğ, itaatli ol.” (BK, 27)

Çizgili Pijamalı Çocuk adlı eserde ise aile otoriter/baskıcı ve ilgisiz bir tutum sergilemektedir. Bruno’nun babası askerlik mesleğinden dolayı baskın bir karakter olup belli kurallar içinde yaşayan bir kişidir.

“Ve anne konuşurken bir daha sözünü kesme lütfen!” (ÇPÇ, 11)

“Biz yemekten odalarınızda kalacak ve sessiz olacaksınız. Etrafta koşturmak, tırabzanlardan kaymak yok. Ve bizi rahatsız etmek yok. Bu anlaşıldı mı? Kargaşa yaratmanızı istemiyorum.” (ÇPÇ, 111)

Bruno gizli gizli evden çıkarak arkadaşı Schumer ile görüşmeye gider. Tel örgüler arasından arkadaşıyla görüşen Bruno’nun buluşmaları evden hiç kimsenin dikkatini çekmez. Bu da ailenin ilgisiz tutum sergilediğini göstermektedir.

“Bundan sonraki birkaç hafta, Bay Lizst evden ayrıldıktan sonra Bruno, anne akşam uykusunu uyurken evden ayrılıp Shmuel ile buluşmak üzere tel örgü boyunca uzun yürüyüşünü yapmaya devam etti.” (ÇPÇ, 139)

Domates Saçlı Kız adlı eserde iki farklı tutuma rastlanmaktadır. Güneş'in annesi çocuğuna karşı ilgisiz bir tutum sergilemektedir. Güneş'i küçük yaşta yetiştirme yurduna bırakmış, daha sonra hiç arayıp sormamıştır. Daha sonra yanına almışsa da kızının söylediklerini ve hislerini önemsemez bir tavırdadır. Kızının yaptığı şakalara aldırmayıp kızmaktadır. Eşi, Güneş'i istemediği için kendisi de kızına karşı baskıcı/otoriter bir tutum sergiler.

"Annem bana ve benim kullandığım her şeye pis diyor." (DSK, 92)

"Ya doğru dürüst otur, ya da kalk karşımdan!" (DSK, 101)

"Yurttan kurtuldum. Şimdi annemin kuralları var." (DSK, 92)

Eşi kızına kızarken, tokat atarken bile anne hiç müdahale etmemektedir.

"Beni korusun diye annemin eteklerine sıkı sıkı sarılıyorum. Ama o hiç oralı olmuyor." (DSK, 101)

"Ben ölseydim annemle babamın ruhu bile duymazdı." (DSK, 113)

Güneş, annesini mutlu edebilmek için radyodan istek şarkıda bulunduğu anda bile annesi kızına karşı sert bir davranış sergilemektedir.

"Telefon paralarını kim ödüyor, hiç düşündün mü?" (DSK, 107)

Kızı başının ağrıdığını söylediğinde annesi çok ilgilenmeyip ev işlerine döner. Ateşinin olduğunu görünce ise üzerini örtüp, sırtına havlu koyar ve televizyon seyretmeye gider. Daha sonra kontrol etmeye dâhi gitmez.

"Yemekten sonra anneme başım ağrıyor diyorum. 'Bizi huzursuz etme geç odana, yat' diyor." (DSK, 150)

"Annem mi? Henüz beni öpmedi. Veremli kızlar iyileşsin öpecek, biliyorum." (DSK, 191)

İyiler ve Kötüler adlı kitapta aileler; demokratik/destekleyici, hoşgörülü/gevşek, ilgisiz ve otoriter/baskıcı tutum sergilemektedir. Kitaptaki karakterlerden Münir'in annesi doğum sırasında hayatını kaybetmiş, babası eşinin ölümünden ötürü Münir'i sevmemekte ve zaman zaman oğluna şiddette bulunmaktadır. Babasından gerekli ilgi ve sevgiyi görmeyen Münir bu durumun olumsuz sonuçlarını yaşamı süresince görecektir.

"Niye seveceksin? O seni sevmiyor ki!... Her akşam sarhoş, eline para geçse içkiye, kumara veriyor." (İVK, 23)

"Hatta hep babasının bir yerlerde seferde olmasını ister, böylece evde yalnız kalırdı. Bu biraz daha az dayak, biraz daha az azar demekti Münir için." (İVK, 26)

Kitaptaki diğer karakterlerden Suna ve Tarık'ın ailesi çocuklarına hoşgörülü/gevşek bir tutumla yaklaşmaktadır. Evde yangının çıkmasıyla çocukların anne babalarının yanlarında olmamaları, tek başlarına bırakılmaları da bu durumu kanıtlayan niteliktedir.

"Anneee, neredesiniz? Baba, neredesiniz, ağabeyim içerde yanıyor!" (İVK, 54)

"Gece kulübüne gittiler, bizi götürmediler." (İVK, 56)

Kitaptaki diğer karakter Ali'nin anne ve babası ise çocuklarına demokratik/destekleyici tavırla yaklaşmaktadır. Ali'nin ailesi, çocuklarına sevgiyle yaklaşarak herhangi bir sorunda çocuklarına destek olmakta ve değer vermektedir.

"Üzülme evlat, dedi. Olur böyle şeyler." (İVK, 40)

"İki arkadaş gibi konuşuyorlardı." (İVK, 40)

"Allah'ım bana beni seven, annemi seven bir baba; babamı seven bir anne verdiğin için sana binlerce hamd..." (İVK, 42)

Kaledibi Sokağı adlı eserde demokratik/destekleyici tutum ön plandadır. Ailesi Bilgin'in duygu ve düşüncelerine değer verip çocuklarını desteklemektedir.

"Aferin benim akıllı oğluma. Ne de güzel yazmışsın... Büyüyünce daha güzellerini yazarsın inşallah." (İVK, 95)

"Aferin. Hiç de fena olmamış. Ama bir daha benden izinsiz ciltçilik yapmak, buraları dağıtmak yok." (İVK, 90)

Kızım, Ben Çocukken... adlı kitapta anne demokratik/destekleyici tutum sergilemektedir. Anne, çocuklarıyla kendi kuşağı arasında farklara örnekler sunarak çocuklarına karşı anlayışlı davranışlarıyla dikkat çekmektedir. Çocuklarıyla sürekli iletişim hâlinde olması da bu durumu kanıtlayan niteliktedir.

"Ben senin yaşındayken, senden daha unuttuğum diyeyim yalnızca..." (KBC, 38)

"Önemi yok, kızım. Buluş çağına giriyorsun. Senin yaşında böyle olur, büyüdüğünde nasıl olsa geçer." (KBC, 39)

Annenin kızının âşık olduğunu söylediğinde anlayışlı davranması, kendisinden örnekler vermesi, önerilerde bulunması da annenin tutumunu ifade etmektedir.

"Ne yapacağım ben şimdi? İlk aşkı olmalı bu. Sert çıksam uzaklaşabilir benden. Bir daha da hiçbir şeyini anlatmaz. Yumuşak davransam, şımarıp şu yakışıklı dediği çocuğa yüz verebilir." (KBC, 40)

Sol Ayağım adlı eserde Christy'nin ailesi destekleyici, demokratik bir tutuma sahiptir. Özellikle anne karakteri, çocuğuna inanarak sürekli destek olmuş, elinden gelen tüm fedakârlıkları yapmıştır.

"Annemin yapacağım tüm savaşlarda her zaman yanımda olacağı, yenileceğimi hissettiği zamanlarda ise bana güç vereceği anlamına geliyordu." (SA, 11)

"Annem beş yıl önce olduğu gibi, o zaman orda yanımdaydı, bana kesintisiz destek sağlayarak hâlâ yanımdaydı." (SA, 48)

Yankılı Kayalar adlı eserde anne ve babanın yaşadığı süre içerisinde çocuklarına karşı demokratik/destekleyici tutumla yaklaştıkları görülmektedir. Çocuklarıyla birlikte oturarak okunan kitabı dinlemeleri ve kitapla ilgili yorum yapmaları da bu durumu desteklemektedir.

“Babam, akşamları kar yağarken: ‘Haydi bakalım, Mehmet! Oku kaldığımız yerden!’ deyince bir gece evvel bıraktığımız yerden kitaba devam ederiz.” (YK, 8)

“Anamın beni büyük insan gibi görmesi, sözüme değer verip teselli olması hoşuma gitmişti.” (YK, 16)

Kitabın ilerleyen kısımlarında çocuklara sahip çıkarak onları evlatlık edinen Selim Bey ve eşi çocuklara demokratik/destekleyici tutumla yaklaşan ebeveynler olmuşlardır.

“Bir gün durumumu öğrenmek için okuluma gitmiş olan babam, akşam yemekte benimle gurur duyduğunu, öğretmenlerimin ve arkadaşlarımin beni çok sevdiğini, örnek bir öğrenci olarak gösterildiğimi söyledi. Annem de çok iyi evlat olduğumu söyleyerek bu sevincimi daha da artırdı. (YK, 109)

Zıkkımın Kökü adlı eserde anne-baba demokratik/destekleyici ve ilgisiz tutuma sahiptir. Çocukların küçük yaşta seyyar satıcılık yapmaları, Muzo’nun başına gelenler, her ne olursa olsun ailenin birbirlerine destek olmaları bu durumu kanıtlamaktadır.

“Oğlum sen dayanamazsın, dedi.” (ZK, 162)

“Ben onları rezilliğe öylesine alıştırdım ki hiçbir şey olmaz, bırak gitsin, biraz daha rezillik idmanı yapmış olur, fena mı?” (ZK, 162)

“Anam babam zaten karışmazlardı ne iş tuttuğuma.” (ZK, 260)

İncelenen kitaplarda da görüldüğü üzere anne-baba tutumlarının neredeyse tamamına seçilen çocuk kitaplarında yer verilmiştir. Böylece çocuk okurlara ebeveynlerinin olumlu ve olumsuz tutumlarını mukayese etme olanağı sunulmuştur. İncelenen kitaplarda demokratik/destekleyici ve ilgisiz tutum diğer ebeveyn tutumlarına oranla daha yüksek çıkmıştır. Tutarsız ve koruyucu aile tutumlarına örnek verilmemiştir. Olumlu tutum sergileyen anne-babaların çocukları kitaplarda başarılı, sosyal ve mutlu olarak aktarılırken çocuklarına olumsuz tutumla yaklaşan ailelerin çocukları kavgacı, aksi, başarısız ve içe dönük olarak ifade edilmiştir.

4. Tartışma ve Sonuç

Bu araştırmada, toplumda önemli bir kurum olarak varlığını sürdüren aile kavramının, ortaokul dönemine yönelik çocuk kitaplarında aile tipleri, aile içi iletişim (çatışmalar) ve anne-baba tutumları bağlamında ne şekilde aktarıldığı incelenmeye çalışılmıştır. Araştırmanın sonucunda incelenen çocuk kitaplarında aile tiplerinin birçoğuna yönelik (parçalanmış aile, geniş aile, çekirdek aile) örneklerle yer verildiği tespit edilmiştir. Kitaplarda, parçalanmış aile ve çekirdek aile yapılarına daha fazla yer verilmesi toplumsal yapıdaki değişimlerin çocuk kitaplarına da yansıtılması bağlamında önemli bir bulgudur.

Toplumdaki geleneksel yapı; ekonomik, sosyal, siyasal vb. nedenlerden dolayı kentlere göç etmiş, bu da toplumda önemli değişimlerin ortaya çıkmasına zemin hazırlamıştır. Geniş aileler, zamanla yerini çekirdek aileye bırakmış ve kadınların iş hayatına girmesiyle çalışan

anne profili ortaya çıkmıştır. Domates Saçlı Kız adlı kitapta verilen anne karakteri bu durumla örtüşmektedir.

Araştırma sonucunda, incelenen çocuk kitaplarında çekirdek aile tipinden sonra en fazla parçalanmış aile tipine yer verilmiştir. Dikeçligil (1995)'e göre parçalanmış/eksik aile, boşanmış eşlerden biri ile çocuklardan oluştuğu gibi, evlilik bağı olmayan çiftler ve çocuklarının oluşturduğu aileler de parçalanmış aile olarak belirtilmektedir. "Annemin Gölgesi, Balıkçının Kızı, Çizgili Pijamalı Çocuk, Domates Saçlı Kız, İyiler ve Kötüler, Yankılı Kayalar, Zıkkımın Kökü" adlı kitaplar ölüm, boşanma, terk etme vb. sebeplerle oluşan parçalanmış aile tipini yansıtmaktadır. Bu aile yapısı içerisindeki çocuk karakterlerin düşünce ve duygu dünyaları, bu durumdan etkilenme ve sorunlarla baş etmeye çalışma durumları aktarılmaya çalışılmıştır. Yusifoğlu ve Kızmaz'a (2016) göre günümüz toplumlarında özellikle çocuklar açısından pek çok problem, parçalanmış aile yapısının neticesinde ortaya çıkmaktadır. Parçalanmış aile tipinin birçok problemi beraberinde getirmesi bulgularımızı kanıtlar niteliktedir.

Tezel Şahin ve Cevher Kalburan (2007) çalışmalarında toplumdaki aile yapısı incelendiğinde, hem kentte hem de kırsal kesimlerde, aile yapısının çoğunlukla çekirdek aile özelliğine sahip olduğunu ifade etmişlerdir. Bu da modernleşme sürecinin getirdiği bir sonuç olarak yorumlanmaktadır. İncelenen eserlerde sadece bir kitapta geniş aileye yer verilip çekirdek aileye daha çok rastlanması verilen görüşleri destekler niteliktedir.

İncelenen kitaplarda aile içi çatışma durumları ve aile tutumlarının da birçok örneği de aktarılmaya çalışılmıştır. En fazla yer verilen aile tutumları demokratik/destekleyici tutum ve ilgisiz tutum olup sonraki sırayı otoriter tutum izlemektedir. Demokratik/destekleyici tutuma sahip ebeveynlerin çocuklarla iletişiminin daha olumlu olduğu, otoriter/baskıcı tutuma sahip ailelerin çocuklarının ise ilişkilerinde çatışmalar yaşadığı, çocukların mutsuz ve içe kapanık olduğu bulgularla da ifade edilmektedir. Durmuş'un (2006) da belirttiği gibi demokratik/destekleyici tutuma sahip ailelerin çocuklarını destekleyerek onlara önem vermesi olumlu kişilik özelliklerinin oluşturması bakımından birbirleriyle örtüşmektedir. İyiler ve Kötüler adlı kitapta Ali karakterinin ve Yankılı Kayalar adlı kitapta Mehmet'in ailelerinin tutumlarının da etkisiyle geldikleri konumlar bu durumu kanıtlar niteliktedir.

Kaymak Özmen, (2004) anne babanın çocuklarına tepki verirken olumsuz davranışlardan uzak olması gerektiğini ifade etmektedir. Olumsuz duygu ve davranışlar, çocuğun iletişim becerilerinde problemlere sebep olarak özgüven eksikliğine sebep olabilirler. Ebeveynler; destekleyici tutumla çocuklarına yaklaşırlarsa iletişim becerisi yüksek, özgüven sahibi, mutlu ve başarılı çocuklar yetişecektir. Şahin ve Aral da (2012) çocuğun kişiliğinin gelişebilmesi, kendini ifade edebilen bir birey olabilmesi ve demokratik bir şekilde kararlar alınırken ona söz hakkı tanınması noktalarına vurgu yaparak ailelerin bu konuda bilinçlenmesi gerektiğini belirtmektedir.

Yapılan araştırma sonucunda aile içerisindeki ilişkiler incelendiğinde en fazla verilen çatışma türü anne-baba ve çocuk arasında gerçekleşmektedir. Yavuzer'e (1997) göre çatışma, şahısların birbirlerinin ihtiyaçlarına karşılıklı engel olmak ya da cephe almak durumunda belli konularda uyuşmadıkları zaman şahıslar arasında oluşan uyuşmazlık, karşıtlık, anlaşmazlık ve kavgaları ifade etmektedir. Namazcı'ya (2020) ait çalışmada incelenen kitaplarda ebeveyn ve çocuklar arasında pek çatışma yaşanmayıp ailelerin daha çok olumlu ilişkiler içinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda araştırma sonuçlarının birbiriyle örtüşmediği görülmektedir.

Sonuçlardan da hareketle bireyin toplumsallaşma sürecinde kitapların inkâr edilemeyecek bir payı bulunmaktadır. Birey kendi yaşadığı aile dışında birçok aile yapısı, aile ilişkileri ve aile tutumlarıyla okuduğu kitaplarda karşılaşmakta ve bu da bireyin hayata hazırlanmasına, yeni tecrübeler kazanmasına katkıda bulunmaktadır.

Bu çalışmadan hareketle şu önerilerde bulunulabilir:

- Çocuk edebiyatı yazarlarının çok daha seçici ve özenli olması gerektiği unutulmamalıdır. İncelenen eserlerde aile içerisinde şiddete yönelik ifadeler yer verilmiştir. Yazarlar bu bağlamda daha dikkatli olmalı ve olumsuz çağrışımlara yer vermemelidir. Aynı zamanda hitap edeceği yaş gruplarını göz önünde bulundurarak kurgularını oluşturmalıdır.
- Çocuk edebiyatı yazarları; aile yapısını aktarırken gerçeklikten sıyrılmadan olanı çocuğa göre vermelidir. Bu bağlamda çocuk edebiyatı yazarları, her şeyden önce çocuk edebiyatı ilkelerine hâkim olmalı ve hitap edeceği grubu göz önüne alarak kurguyu oluşturmalıdır. Bu durum çocukların kitaptaki kahramanla özdeşim kurmasını kolaylaştırarak anlatılanlar üzerinden deneyim kurmasını sağlayacaktır.
- Çocuk edebiyatında aile kavramının önemine vurgu yapan kitap sayısının sınırlı olması dikkat çekmektedir. Yazarların aile kavramına daha çok dikkat çekmesi, ailenin önemini dile getirmesi faydalı olacaktır.
- Boşanma, ölüm, evlat edinme gibi soyut konu içeren çocuk kitaplarının somutlaştırılarak resimli bir şekilde aktarılması önerilebilir. Aile içerisinde yaşanan bazı önemli sorunların anlatıldığı göz önüne alınarak kitapların bazılarında belli yaş önerisi bulundurulabilir.
- Aile konusunun işlendiği, farklı metin türlerini de barındıran daha nitelikli çocuk edebiyatı eserlerinin yazılması da okurlar ve edebiyatımıza zenginlik katacaktır.



Kaynakça

- Acar, A. (1990). *Türk aile yapısı ve Kızılcahamam aile yapısı üzerine bir araştırma* [Yayımlanmamış doktora tezi]. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: İstanbul.
- Adalı, B. (2019). *Kaledibi sokağı*. İstanbul: Fom Kitap.
- Ak, S. (2021). *Domates saçlı kız*. İstanbul: Can Çocuk Yayınları.
- Akal, A. (2020). *Kızım, ben çocukken...* İzmir: Tudem Yayıncılık.
- Alver, K. (2005). Çocuk edebiyatı. *Hece Dergisi Çocuk Edebiyatı Özel Sayısı*. 104-105, 403-405.
- Arıcı, A. F. (2016). *Çocuk edebiyatı ve kültürü*. Ankara: Pegem Akademi.
- Boyne, J. (2022). *Çizgili pijamalı çocuk*. İzmir: Tudem Yayıncılık.
- Boyunağa, A. Y. (2005). *Yankılı kayalar*. İstanbul: Genç Timaş Yayınları.
- Brown, C. (2005). *Sol ayağım*. İstanbul: Nokta Kitap.
- Demir, H. (2004). *İyiler ve kötüler*. Ankara: Meneviş Yayınları.
- Dikeçligil, B. (1995). *Türk toplumunun aile tipleri*. Yüzyıl Biterken Cumhuriyet Dönemi Türk Ansiklopedisi, C:11, İstanbul: İletişim Yayınları.
- Durmuş, R. (2006). *3-6 yaş arası çocuğu olan ebeveynlerin kişilik özellikleri ile anne-baba tutumlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: İstanbul.
- Güzelyurt, T. & Özkan, Ö. (2018). Ailede yaşanan değişimler: çocuk kitaplarına yönelik bir inceleme. *Çocuk Edebiyat ve Dil Eğitimi Dergisi*, 1(1), 1-19. <https://dergipark.org.tr/en/pub/ceded/issue/39023/457282> adresinden alınmıştır.
- Horstman H. K. , Schrod P. Warner B. Koerner A. Maliski R. Hays A. & Colaner C. W. (2018). Aile iletişim kalıplarının kavramsal ve ampirik sınırlarını genişletmek: genişletilmiş uyumluluk yönelim ölçeğinin geliştirilmesi ve doğrulanması, *İletişim Monografı*, 85:2, 157-180, DOI: 10.1080/03637751.2018.1428354
- İşler, D. (2022). *Annemin gölgesi*. İstanbul: Genç Timaş Yayınları.
- İzgi, M. (2017). *Zıkkımın kökü*. Ankara: Bilgi Yayınevi.
- Jacques, P. (2009). *Balıkçının kızı*. Çev. Üzeyir Gündüz. Ankara: Küçük Ev Yayınları.
- Kaya, A. İ. & Erkmen, Z. (2017). Aytül Akal'ın eserlerinde aile içi çatışma üzerine bir inceleme. *Kesit Akademi Dergisi*, 3(10), 621-633.
- Kaymak Özmen, S. (2004). Aile içinde öfke ve saldırganlığın yansımaları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*. c. 37. s. 2: 27-39.
- Koşkunlu, Y. (2008). *Muzaffer İzgü'nün "Anneannemin Akıl Almaz Maceraları" serisindeki "aile" kavramının çocuk gelişimi açısından değerlendirilmesi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi: İzmir.

- Namazcı, M. (2020). *Türk çocuk edebiyatı eserlerinde üç kuşakta değişen aile*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Yıldız Teknik Üniversitesi: İstanbul.
- Oğuzkan, A. F. (2000). *Yerli ve yabancı yazarlardan örneklerle çocuk edebiyatı* (6.Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Qin Zhang (2007). Çin ebeveyn-çocuk ilişkilerinde aile iletişim modelleri ve çatışma tarzları. *Communication Quarterly*, 55,1, 113-128, DOI: 10.1080/01463370600998681
- Sever, S. (2013). *Çocuk ve edebiyat*. İzmir: Tudem Yayınları.
- Stegmaier, N. K. (1974). Teaching interpersonal communication through children's literature. *elementary english*, 51(7), 927-931. <http://www.jstor.org/stable/41388420>
- Şahin, S. & Aral, N. (2012). Aile içi iletişim. *Ankara Sağlık Bilimleri Dergisi*, 1(3) , 55-66. DOI: 10.1501/Asbd_0000000029
- Şirin, M. R. (2000). *99 Soruda çocuk edebiyatı*. İstanbul: Çocuk Vakfı Yayını.
- Tezel Şahin, F. & Cevher Kalburan, F. N. (2007). *Türk toplumunda aile çocuk ilişkilerine genel bir bakış*. Uluslararası Asya ve Kuzey Afrika Çalışmaları Kongresi 38. ICANAS, (pp.775-790). Ankara.
- Uluğtekin, S. (1991). *Hükümlü çocuk ve yeniden toplumsallaşma*. Ankara: Bizim Büro.
- Yapıcı, Ş. (2010). Türk toplumunda aile ve eğitim ilişkisi. *Journal of Turkish Studies*, 5(4), 1544-1570.
- Yavuzer, H. (1997). *Anne baba ve çocuk*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Yılmaz Dursun, Y. (2022). *Çocuk edebiyatı eserlerinde aile kurumu (Sevim Ak ve Üzeyir Gündüz örneği)*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Yıldız Teknik Üniversitesi: İstanbul.
- Yusufoğlu, Ö. & Kızmaz, Z. (2016). Parçalanmış ailelerde yoksulluk ve sosyal dışlanma: Elazığ örneği. *Social Sciences*, 11(1), 27-40. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/nwsasocial/issue/20122/213752> adresinden alınmıştır.
- Zivtci, F. (2007). Çocuk kitaplarında kahramanın yeri ve önemi. *II. Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu Bildiriler*, (04-06 Ekim 2006). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları, Ankara.



Extended Summary

1. Introduction

Every child needs to be introduced to the differences in society. This process can be realized by the child's social learning, and sometimes it is also possible with books. Child; By encountering different family characteristics, attitudes and perspectives, they will be able to approach the situations and features in the society without being strange, and will learn to be tolerant of differences by developing their perspective. The concept of family in children's books is an issue that needs to be examined. It is expected that the concepts examined within the scope of this research will contribute to the works of children's literature that will be created on the basis of these concepts in the future. In this context, it is aimed to investigate how the concept of family is reflected in the books and how it will affect children by choosing children's books at the secondary school level.

2. Method

Document review method was used in this research, which aims to describe a situation that exists on a fictional/manufactured structure as it exists. Document analysis is a method that deals with the analysis of written instruments containing information about the phenomenon or phenomena that are targeted to be investigated. In document review, comprehensive, rich and detailed data is obtained and examined (Yıldırım & Şimşek, 2013).

According to Yıldırım and Şimşek (2013), this method, called document review or analysis, can be used as a stand-alone research method or in combination with other data collection methods.

In accordance with the purpose of the research, a total of 10 books belonging to the secondary school period (12-14 years old) belonging to different authors in children's literature were examined within the scope of the concept of family.

3. Findings, Discussion and Results

Books have an undeniable share in the socialization process of the individual. The individual can prepare for life by encountering many family structures, family relations and family attitudes in the books he reads, apart from the family he lives in.

While conveying the family structure, children's literature writers should give what is appropriate to the child, without getting rid of reality. In this context, children's literature writers should first of all master the principles of children's literature and create the fiction by considering the group they will address. This situation may facilitate the identification of children with the hero in the book and enable them to build experiences through the narratives.

Journal of Children's

LITERATURE & LANGUAGE
EDUCATION

Book Reading Motivation Scale: Validity and Reliability Study*


Yağmur ALKAN**, Salim DURUKOĞLU***


Abstract. This study aimed to develop a multidimensional and original scale to determine the secondary school students' independent and voluntary book reading motivation structure. The survey model, one of the quantitative research methods, was used. The research study group consists of 704 students (AFA: 392, CFA: 312) studying at the 5th, 6th, 7th, and 8th grade levels in the 2022-2023 academic year. As a result of the research, KOMÖ (Book Reading Motivation Scale) consisting of 4 factors and 20 items, whose validity and reliability were determined, was developed. The developed scale determined that the structure of book reading motivation consists of two categories: "intrinsic motivation and external motivation" and four dimensions: "value, positive attitude, liking, competition". It has been revealed through the expressions in the scale that the student's values and attitudes towards reading books, originating from the student's own inner world, and the appreciation and competition arising from the student's environment are effective factors in the student's book reading.

Keywords: Book reading motivation, book reading motivation scale, book reading motivation dimensions, secondary school students.

How to cite: Alkan, Y., & Durukoğlu, S. (2023). Ortaokul öğrencilerinin kitap okuma motivasyonlarının incelenmesi: Ölçek Geliştirme ve uygulama çalışması. *Journal of Children's Literature and Language Education*, 6 (2), 146-171.

* This article was produced from the master's thesis, "Examining the Book Reading Motivation of Secondary School Students: Scale Development and Application Study", published in 2023.

**  Ph.D. student, Atatürk University, Faculty of Education, Department of Turkish and Social Sciences, Erzurum, Turkey; yagmuralkan.01y@gmail.com

***  Assoc. Prof. Dr., İnönü University, Faculty of Education, Department of Turkish and Social Sciences, Malatya, Turkey; salim.durukoglu@inonu.edu.tr



Kitap Okuma Motivasyonu Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması*


Yağmur ALKAN**, Salim DURUKOĞLU***

Öz. Kitap okuma motivasyonu, bireyin kitap okuma davranışını etkileyen, yönlendiren, kitap okuma davranışını başlatan ve sürekliliğini sağlayan; bireyin sahip olduğu değerler, inançlar, hedefler gibi psikolojik süreçleri kapsayan duyuşsal faktörleri ifade eder. Bu çalışmada ortaokul öğrencilerinin bağımsız ve gönüllü olarak kitap okuma motivasyonu yapısını belirlemek amacıyla çok boyutlu ve özgün bir ölçek geliştirmek amaçlanmıştır. Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Malatya ilinde 2022-2023 eğitim öğretim yılında ortaokul düzeyinde öğrenim görmekte olan 704 öğrenci (AFA:392, DFA:312) oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda geçerliği ve güvenirligi saptanmış 4 faktör 20 maddeden oluşan KOMÖ (Kitap Okuma Motivasyonu Ölçeği) geliştirilmiştir. Geliştirilen ölçek aracılığıyla kitap okuma motivasyonu yapısının “iç motivasyon ve dış motivasyon” olmak üzere iki kategori; “değer, olumlu tutum, beğeni, rekabet” olmak üzere dört boyuttan oluştuğu saptanmıştır. Kitap okuma motivasyonunun çok boyutlu bir yapıya sahip olduğu belirlenmiştir. Öğrencinin kitap okuma motivasyonunu arttırmak için eğitimcilerin öğrencilerin sahip olduğu kitap okuma motivasyonu yapısını ve hangi boyutun öğrencide daha baskın olduğunu standart bir ölçek aracılığıyla sene başında tespit ederek tanılayıcı ölçme ve değerlendirme bilgilerine sahip olması ve buna uygun faaliyetler planlaması öğrencide kitap okumaya ilgi ve istek uyandırılması ve motivasyonun sağlanmasında etkili olabilir.

Anahtar kelimeler: Kitap okuma motivasyonu, kitap okuma motivasyonu ölçeği, kitap okuma motivasyonu boyutları, ortaokul öğrencileri.

* Bu makale 2023 yılında yayınlanan “Ortaokul öğrencilerinin kitap okuma motivasyonlarının incelenmesi: Ölçek geliştirme ve uygulama çalışması” başlıklı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

**  Doktora Öğrencisi, Atatürk Üniversitesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi, Erzurum, Türkiye; yagmuralkan.01y@gmail.com

***  Doç. Dr., İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi, Malatya, Türkiye; salim.durukoglu@inonu.edu.tr



1. Giriş

Öğrencilerin bağımsız ve gönüllü olarak kitap okumaya istek duyması, okumaktan zevk alması ile bireyin okuma gelişimi ve okuma performansı arasında paralel bir ilişki vardır. Kitaplar, içindeki bilgi, fikir ve değerlerle bireye kendini eğitme ve geliştirme imkânı verir, bireyler arasında herhangi bir ayırım yapmadan bu sınırsız bilgi evreninin kapılarını herkese açar. Kitaplara hapsolan çok sayıda bilgi ve düşünce okunduğu ve çok sayıda insana ulaştığı zaman özgürlüğüne kavuşur. Kitapların, insanın yüzyıllar içinde oluşturduğu bilginin, tecrübenin, değerlerin Dostoyevski'nin (Dostoyevski, 2021, s. 341) ifadesiyle; zamanın ve yeryüzünün en uzak sınırlarına yayılmasını sağlayan taşıyıcı ve bağ kurucu bir rolü vardır.

Öğrencilerin ilkokul yıllarında okumayı öğrendikten sonra, kendi ilgi alanlarının farkına vararak öğrenmek ve zevk almak amaçlı ders saatlerinin dışında kitap okumayı tercih etmesi, kitap okumaya istek duyması, motivasyon kavramıyla açıklanmaktadır. Okuma alanının önde gelen araştırmacılarından Jeanne Chall (1983) okuma becerilerinin bir hiyerarşi içinde geliştiğini, her becerinin bir öncekinin üzerine katmanlaştığını belirtir. Chall (1983) 8-14 yaş (4-8. sınıflar) arasındaki okumayı 3. aşama olarak belirtir. Bu aşamada öğretimin okumayı öğrenmekten, öğrenmek için okumaya doğru değiştiğini ifade eder, öğrenciler yeni kavramları öğrenmek için çeşitli materyaller okur.

Öğrencinin yapabileceği birçok etkinlik ve farklı seçenek arasından kitap okumayı bilinçli olarak seçmesi, kitap okumanın kendisine sağlayacağı faydaların farkında olması ve okuma eyleminin kendisinden zevk alması motivasyona sahip olduğunun göstergesidir.

Motivasyon, davranışı harekete geçiren, eylemi başlatan faktör olmasından dolayı çok önemlidir. Öğrencinin okumaya harcadığı zaman, gösterdiği bilişsel çaba, tam anlamaya adanmışlığı ile motivasyon arasında sıkı bir bağ vardır. Çocukların ilkokul yıllarında dışsal motivasyonları artış halindeyken içsel motivasyonları azalma eğilimindedir (Guthrie ve Wigfield, 2000). Watkins ve Coffey (2004, s. 110) en yetenekli ve becerikli öğrencilerin bile motivasyonları yoksa okumaya katılmayabileceğini belirtir.

Sosyal ortam, insanın doğuştan gelen psikolojik ihtiyaçlarını engelleyerek ya da destekleyerek iç motivasyonu kolaylaştırabilir ya da engelleyebilir (Deci ve Ryan, 1985, s. 71). Ergen ve yetişkin kültürünün iç içe olmasından dolayı (Alvermann, 2001) bireyin kitap ile arasında güçlü bir bağ oluşturmasında ve motivasyonun sağlanmasında, kişinin kitap okumaya ilişkin değerler ve tutumlarını oluşturmasında ebeveyn, öğretmen gibi çevresindeki rol model alabileceği kişilerin kitaplara dair söylemleri, davranışları ve rehberliği önemlidir.

McKenna vd. (2012) ilkokul yıllarından sonra ortaokul yıllarında öğrencilerin okuma tutumlarında kademeli bir düşüş yaşandığını belirlemiştir. Conradi vd. (2013, s. 565) ortaokul ve lise öğretmenlerinin ergenleri okumaya motive etmesinin sık karşılaşılan bir sorun olduğunu ve okumanın birçok okuyucunun hayatında neden önemli bir yer tutmadığını anlamının gerekliliğini belirtir. Araştırmacılar (Gambrell, 1996; Wigfield ve Guthrie, 2000) öğrencinin okuma becerisi ile beraber okuma isteğine de sahip olması gerektiğini, bilişsel ve

duyuşsal süreçleri dengelemenin önemini, okuma ile ilgili bilişsel çerçeve kadar duyuşsal çerçevenin tanınması gerektiğini vurgular. Öğrencileri kitapların dünyasına yönelten motivasyon unsurlarını bilmek ve tanımlamak, öğrencilere kitap okuma alışkanlığı kazandırılmasında eğitimciler için yön gösterici olacaktır. Yapılan araştırmalar incelendiğinde okuma motivasyonuna yönelik çalışmaların (Gambrell vd. 1995; Wang ve Guthrie, 2004; Watkins ve Coffey, 2004; Wigfield ve Guthrie, 1997; Yıldız, 2010) fazla olduğu, öğrencilerin bağımsız ve gönüllü olarak edebi türdeki kitap okuma motivasyonuna yönelik çalışmaların ise sınırlı olduğu tespit edilmiştir.

Okuma motivasyonu bireyin okuma ile ilgili kişisel hedeflerini, değerlerini, inançlarını ifade eder (Guthrie ve Wigfield, 2000). Kitap okuma motivasyonu, bireyin kitap okuma davranışına yön veren, okuma eylemi için bireyi harekete geçiren, kitap okuma eyleminin sürekliliğini sağlayan inanç, tutum ve değerler gibi bireyin sahip olduğu psikolojik süreçlerdir. Araştırmalar (Guthrie ve Wigfield, 2017; Schleicher vd., 2009) sosyal ya da ekonomik koşulların okuma başarısında temel bir belirleyici faktör olmadığını, sosyal ya da ekonomik açıdan dezavantajlı öğrencilerin okumayla ilgili eksikliklerinin eğitimdeki biraz daha fazla gayret ve çaba ile kapatılabileceğini belirtir.

Gambrell vd. (1996), Wigfield ve Guthrie (1997) geliştirdikleri Okuma Motivasyonu Ölçeği ile okuma motivasyonunun tek boyutlu olmadığını, çok yönlü bir doğası olduğunu tespit etmiş; bu ölçekte okuma motivasyonunu 3 kategori ve 11 boyut olarak kavramsallaştırmışlardır. Wigfield ve Guthrie'nin (1997) tespit ettiği okuma motivasyonu kategori ve boyutları Tablo 1'de gösterilmiştir:

Tablo 1. Okuma Motivasyonunun Kategori ve Boyutları

| | Yeterlik ve Yeterlik İnançları | Okuma Hedefleri | Okumanın Sosyal Amaçları |
|----------|--------------------------------|-----------------|--------------------------|
| Boyutlar | Öz yeterlik | Merak | Sosyal |
| | Zorlukla Mücadele | İlgi | Uyum |
| | İşten Kaçınma | Önem | |
| | | Tanınma | |
| | | Notlar | |
| | | Rekabet | |

Bu ölçek ile belirlenen okuma motivasyonunun 11 boyutu daha sonra Watkins ve Coffey (2004) tarafından yapılan en kapsamlı çalışmada istatistiksel olarak doğrulanamamıştır.

Wang ve Guthrie (2004) boyut sayısını azaltıp iç ve dış motivasyon olmak üzere iki kategoriden oluşan bir okuma motivasyonu modeli önermiştir. Wang ve Guthrie (2004) tarafından önerilen okuma motivasyonu modeli Tablo 2'de gösterilmiştir:

Tablo 2. Okuma Motivasyonu Modeli

| İç Motivasyon | Dış Motivasyon |
|---------------|----------------|
| Merak | Tanınma |

İlgi
Mücadele etme

Notlar
Sosyal
Rekabet
Uyum

Yıldız (2010, s. 78) doktora tezinde Wang ve Guthrie (2004) tarafından geliştirilen okuma motivasyonu ölçeğini 6 faktör 21 madde olarak doğrulamış ve Türkçeye uyarlamıştır.

Davis vd. (2018) 16 okuma motivasyonu ölçeğini incelediği çalışmada erken çocukluk ve ergen ölçeğini bulmanın zor olabileceğini, ölçeklerin yapı ve psikometrik özelliklerinin dikkate alınarak büyük ve genç öğrenciler için onların ihtiyaçlarına uygun olarak uyarlanması gerektiğini belirtir.

Okuma motivasyonu boyutları aynı kategoride yer alsalar bile birbirinden bağımsızdır, öğrencide bir boyut diğer boyutlara göre daha ağır basabilir (Wigfield ve Guthrie, 1997, s. 407).

Okuma Motivasyonu Boyutları

İçsel motivasyon, eylemin kendisini yapmaktan kaynaklanan, yaşam boyunca keyif ve canlılık kaynağını temsil eden özümseme, ustalık, kendiliğinden ilgi ve keşfetmeye yönelik doğal eğilimi ifade eder (Ryan ve Deci, 2000, s. 70). Okuma zevki içsel motivasyonun en merkezi noktasıdır (Guthrie ve Wigfield, 2017, s. 69).

Dışsal motivasyon, dışarıda tanınma, beğenilme, övgü alma ya da not, ödül gibi dış çevreye bağlı unsurları ifade eder. Öğrencilerin okuma istekleri cezadan kaçınmak ya da öğretmenlerin ve ebeveynlerin beklentilerini karşılamak, çevreye uyum sağlamak gibi dışsal unsurlara bağlıdır (Hidi, 2000, Akt. Wang ve Guthrie, 2004, s. 165). Dışsal motivasyon, içsel motivasyonun tam zıttı değildir, orta derecede ve pozitif olarak ilişkilidirler. (Memece ve Miller, 1999, Akt. Wigfield ve Guthrie, 1997, s. 407).

Wigfield ve Guthrie (1997) tarafından belirtilen okuma motivasyonu boyutları şu şekilde tanımlanabilir: Öz yeterlik, bireyin bir görevi başarabileceğine olan inancını ifade eder (Eccles ve Wigfield, 2002, s. 110). Okumada başarı elde etme ile öz yeterlik gelişimi arasında paralel bir ilişki olduğundan başarılı sonuçları olan okuma deneyimleri öz yeterliği güçlendirir (Barber ve Klaua, 2020, s. 29). Zoru tercih etme, anlaşılması ve çözümlenmesi daha zor, karmaşık olan okuma materyallerini okumayı istemeyi ifade eder. İşten kaçınma, öğrencinin okumayı istememesi, okuma ile ilgili faaliyetlerden kaçınmasını anlatır. Merak, öğrencinin ilgi duyduğu bir konu hakkında okuma isteğini ifade eder. İlgi, belirli türden edebi ya da bilgilendirici metinleri okumaktan zevk almayı yansıtır. Önem, okuma eylemine değer verme, okumanın kendisi için önemli ve yararlı olduğu algısına sahip olmayı ifade eder (Guthrie ve Wigfield, 2017, s. 68). Tanınma, öğrencinin okuduğu için somut bir takdir, övgü ve beğeni almasını ifade eder. Notlar, öğrencinin okul derslerinde not almak, öğretmen tarafından olumlu bir şekilde değerlendirilmek amacıyla okumasını ifade eder. Rekabet, öğrencinin arkadaşlarından ve çevresindeki diğer kişilerden daha iyi performans gösterme arzusunu ifade eder. Sosyal boyutu, öğrencinin okuduklarını ailesiyle, arkadaşlarıyla, çevresindeki kişilerle paylaşmasını, konuşmasını ifade eder. Uyum, öğrencinin arkadaşlarına ya da



çevresindeki kişilere uyum sağlamak amacıyla okumasını yansıtır (Baker ve Wigfield, 1999, s. 2-3).

2. Yöntem

Araştırmada ortaokul öğrencilerinin kitap okuma motivasyonlarının özelliklerini belirlemek için verilerin toplanmasını amaçlayan tarama araştırması kullanılmıştır.

2.1. Araştırmanın Modeli

Ortaokul öğrencilerinin kitap okuma motivasyonunu tespit etmek amacıyla yapılan bu çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli kullanılmıştır. Tarama araştırması ile ortaokul öğrencilerinin kitap okuma motivasyonuna yönelik görüşleri, algıları, kendi koşulları içinde, değiştirilmeden var olduğu şekliyle, evreni temsil edebilecek çalışma grubundan toplanan veriler ile (Karasar, 2022, s. 109) tespit edilerek, kitap okuma motivasyonunun yapısı ortaya çıkarılmıştır.

2.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2022-2023 eğitim öğretim yılında 5,6,7,8. sınıf seviyesinde öğrenim görmekte olan, açımlayıcı faktör analizi için 392, doğrulayıcı faktör analizi için 312 öğrenci oluşturmaktadır. Ölçek geliştirme sürecindeki örneklem sayısının ne kadar olması gerektiği ile ilgili farklı görüşler mevcuttur. Field (2005) ve Nunnaly (1978) ölçekteki her madde için 10 ya da 15 katılımcının analize dâhil edilmesi gerektiğini belirtirken, Gorsuch (1974) alt sınır olarak her madde başına 5 katılımcı ol

abileceğini ifade eder (Akt. Çolakoğlu ve Büyükeksi, 2014, s. 59).

KOMÖ geliştirme sürecindeki çalışma grubuna ait bilgiler Tablo 3 ve Tablo 4'te sunulmuştur:

| Tablo 3. Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) Çalışma Grubuna Ait Bilgiler | | | |
|--|----------|-----|------|
| Bağımsız Değişken | Kategori | n | % |
| Sınıf Düzeyi | 5. sınıf | 101 | |
| | 6. sınıf | 99 | 25.8 |
| | 7. sınıf | 109 | 25.3 |
| | 8. sınıf | 83 | 27.8 |
| Cinsiyet | Kız | 211 | 21.2 |
| | Erkek | 181 | 53.8 |
| Toplam | | 392 | 46.2 |
| | | | 100 |



Açımlayıcı faktör analizi çalışma grubunun %53.8'ini (n=211) kız öğrenciler, %46.2'sini (n=181) erkek öğrenciler oluşturmaktadır. AFA çalışma grubunun %25.8'ini (n=101) 5. sınıf, %25.3'ünü (n=99) 6. sınıf, %27.8'sini (n=109) 7. sınıf, %21.2'sini (n=83) 8. sınıf düzeyindeki öğrenciler oluşturmaktadır.

Tablo 4. Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) Çalışma Grubuna Ait Bilgiler

| Bağımsız Değişken | Kategori | n | % |
|-------------------|----------|-----|------|
| Sınıf Düzeyi | 5. sınıf | 53 | 17.0 |
| | 6. sınıf | 101 | 32.4 |
| | 7. sınıf | 85 | 27.2 |
| | 8. sınıf | 73 | 23.4 |
| Cinsiyet | Kız | 162 | 51.9 |
| | Erkek | 150 | 48.1 |
| Toplam | | 312 | 100 |

Doğrulayıcı faktör analizi için çalışma grubu; %51.9 (n=132) kız öğrenciden, %48.1 (n=150) erkek öğrenciden oluşmaktadır. DFA çalışma grubunu %17 (n=53) 5. sınıf, %32.4 (n=101) 6. sınıf, %27.2 (n=85) 7. sınıf, %23.4 (n=73) 8. sınıf düzeyindeki öğrenci oluşturmaktadır.

2.3. Verilerin Toplanması/Süreç

Araştırmada veri toplama aracı olarak ortaokul öğrencilerinin bağımsız ve gönüllü olarak kitap okumaya yönelik motivasyonlarını tespit etmek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen "Kitap Okuma Motivasyonu Ölçeği (KOMÖ)" kullanılmıştır. Ölçeğin 1. bölümünde öğrencinin sınıf ve cinsiyet bilgilerini içeren kişisel bilgiler yer almaktadır. Ölçeğin 2. bölümünde kitap okuma motivasyonuna yönelik 20 soru yer almaktadır. Ölçekte yer alan sorular 5'li Likert ölçeği türünde "1. Kesinlikle katılmıyorum, 2. Katılmıyorum, 3. Ne katılıyorum, ne katılmıyorum, 4. Katılıyorum, 5. Kesinlikle katılıyorum" seçeneklerinden oluşmaktadır.

Ölçek madde havuzu oluşturulurken, araştırmacı tarafından önceki okuma motivasyonu ölçekleri ve okuma motivasyonunun boyutları ile ilgili literatür incelenmiş, sahada çalışan Türkçe öğretmenleri ve ortaokul öğrencileri ile görüşülmüş, Eğitim Bilimleri alanından 3, Türkçe Eğitimi alanından 2 uzmanın görüşü alınarak 44 maddelik bir havuz oluşturulmuştur. Madde havuzu oluşturulurken literatürdeki okuma motivasyonu tanımını ve Wigfield ve Guthrie (1997) tarafından belirlenen okuma motivasyonu boyutlarını yansıtabilecek maddelerin yer almasına dikkat edilmiştir. Madde havuzu oluşturulurken dikkate alınan literatürdeki kavramsal çerçeveye ilişkin kaynaklar Tablo 5'te verilmektedir:

Tablo 5. KOMÖ Madde Havuzunda Belirlenen Kitap Okuma Motivasyonu Yapısı ve Özelliklerinin Kaynakları

| Maddeler | Kaynaklar |
|--|--|
| 1. Gerçekten çok fazla kitap okumak istiyorum. | |
| 2. Kitap okumaktan zevk alırım. | |
| 3. Kitap okumak benim için önemlidir. | Gardner (1985); Wang ve Guthrie (2004); Wigfield ve Guthrie (1997) |
| 4. Kitap okumak için zaman yaratırım. | |

5. Kitap okumak için keşke daha fazla zamanım olsaydı.

6. Kitap okumak yaşamımın vazgeçilmez bir parçasıdır.

Gardner (1985); Wang ve Guthrie (2004); Wigfield ve Guthrie (1997)

7. Uzun bir kitabı anlayarak sonuna kadar okuyabilirim.

Wigfield ve Guthrie (1997)

8. İyi bir kitap okuyucusu olduğuma inanıyorum.

Gardner (1985); Wang ve Guthrie (2004); Wigfield ve Guthrie (1997)

9. Eğlenceli vakit geçirmek için hobi olarak kitap okurum.

Wigfield ve Guthrie (1997); Wang ve Guthrie (2004)

10. Okuduğum kitaba tüm dikkatimi verebilirim.

Wigfield ve Guthrie (1997)

11. Hediye olarak kitap almak beni mutlu eder.

Wigfield ve Guthrie (1997); Wang ve Guthrie (2004)

12. Okumak istediğim kitaplar listesi oluştururum.

Wigfield ve Guthrie (1997); Wang ve Guthrie (2004)

13. Kitap okuyarak günlük sıkıntılardan uzaklaşabilirim.

Oğuzkan (1987)

14. Kitap okumak beni çevreme daha duyarlı bir insan yapar.

Özdemir (1991)

15. Kitap okumak diğer insanları anlamama yardımcı olur.

Oğuzkan (1987)

16. Kitap okumak olumsuz davranışlarımın farkına varmamı sağlar.

Karatay (2011)

17. Kitap okumak diğer insanlarla daha iyi iletişim kurmama yardımcı olur.

Özdemir (1991)

18. Kitap okumak farklılıklara karşı beni daha hoşgörülü yapar.

Özdemir (1991)

19. Kitap okuyarak duygu ve düşüncelerimi daha iyi ifade edebilirim.

Günay (2007)

20. Kitaplar örnek alabileceğim iyi davranış modelleri sunar.

Karatay (2011)

21. Kitaplar yanlış düşüncelerimin farkına varmamı sağlar.

Karatay (2011)

22. Çok kitap okuduğum için övgü almaktan hoşlanırım.

23. İyi bir kitap okuyucusu olabilmek için çok çalıştığımın fark edilmesi hoşuma gider.

Gardner (1985); Wigfield ve Guthrie (1997); Wang ve Guthrie (2004)

24. Kitap okuma konusunda gösterdiğim çabanın takdir edilmesi hoşuma gider.

25. Kitap okuduğum için öğretmenlerimin beni takdir etmesi hoşuma gider.

26. Arkadaşlarım arasında iyi bir kitap okuyucusu olarak tanınmak hoşuma gider.

-
27. Okuduğum kitap kahramanlarına ait özellikleri anlatabilirim.
28. Okuduğum kitaptaki hayali unsurlar ile gerçek unsurları ayırt edebilirim.
29. Etkilendiğim bir kitap kahramanı ismi söyleyebilirim. Wigfield ve Guthrie (1997)
30. İlgimi çeken konularda kitap okumak isterim.
31. Okuduğum kitabın beğendiğim ya da beğenmediğim yönlerini açıklayabilirim.
32. Okuduğum kitapla ilgili sorulan soruları cevaplayabilirim.
33. Okuduğum kitaptaki olayları zihnimde canlandırabilirim.
-
34. Roman, öykü, masal gibi hikâye edici türde kitaplar okumayı severim.
35. Kendimi daha iyi ifade edebilmek için kitap okurum.
36. Bir konu hakkında bilgi edinmek için kitap okurum. Wigfield ve Guthrie (1997); Wang ve Guthrie (2004)
37. Yazma becerimi geliştirmek için kitap okurum.
38. Derslerde verilen ödevleri yapmak için kitap okurum.
-
39. Kitaplardan öğrendiğim bilgilerle insanlığa faydalı buluşlar yapabilirim. Özdemir (1991)
-
40. Sınavlardan yüksek not almak için kitap okurum. Wang ve Guthrie (2004); Wigfield ve Guthrie (1997)
41. Okuma becerilerimi geliştirmek için kitap okurum.
-
42. Arkadaşlarımdan daha fazla kitap okumaya çalışırım.
43. Kitap okuma konusunda arkadaşlarım arasında en iyi kişi olmak isterim. Gardner (1985); Wang ve Guthrie (2004); Wigfield ve Guthrie (1997)
44. Kitap okuma ile ilgili ödevlerde arkadaşlarım arasında en yüksek notu almaya çalışırım.
-

Madde havuzundaki 44 maddenin kapsam geçerliği uzman görüşleri doğrultusunda nitel olarak belirlenmiştir. Ölçeğin yapı geçerliğini belirlemek amacıyla açımlayıcı faktör analizi, doğrulayıcı faktör analizi ve güvenilirlik analizleri yapılmıştır. Ölçek uygulanmadan önce İnönü Üniversitesi Etik Kurulundan ve Malatya İl Milli Eğitim Müdürlüğünden izin alınmıştır.



Ölçek öğrencilere araştırmacı tarafından sınıf ortamında yüz yüze uygulanmış, verilerin sadece bilimsel amaçlarla kullanılacağı öğrencilere açıklanmış, yazılı olarak öğrencilerden kendilerine en uygun seçeneği işaretlemeleri istenmiş, gönüllülük ve gizlilik ilkesi ile ilgili açıklama yapılmıştır. Öğrencilerin ölçekteki soruları cevaplamaları yaklaşık 30 dakika sürmüştür. Özensiz ya da eksik dolduran öğrencilerin yanıtları değerlendirmeye alınmamıştır.

2.3.1. Veri Toplama Araçları

Ölçek geliştirme sürecinde öncelikle okuma motivasyonu ile ilgili literatür taranarak kitap okuma motivasyonunun kavramsal çerçevesi oluşturulmuştur. Oluşturulan taslak ölçek uzman görüşleri doğrultusunda düzenlenerek, 40 öğrenciye pilot olarak uygulanmıştır. Öğrencilerin anlamakta zorlandığı ya da anlamadığı maddeler yeniden düzenlenmiş, ölçeğin 30 dakika süreyle ve sınıf ortamında uygulanması uygun görülmüştür.

KOMÖ geliştirilirken Büyüköztürk vd. (2022) tarafından belirtilen ölçek geliştirme aşamalarına göre sırasıyla ölçeğin amacı (Ortaokul öğrencilerine yönelik geçerliği ve güvenirliliği saptanmış kitap okuma motivasyonu ölçeği geliştirmek), ölçülecek özellikler (değer, tutum, rekabet, beğeni, öz yeterlik, amaç), belirlenmiş, madde havuzu oluşturulmuş, uzmanlar tarafından teknik denetimi ve dil anlaşılabilirliği incelenmiş, uzman görüşü alınarak ön deneme formu oluşturulmuş, 80 öğrenciye ön uygulama yapılmıştır. Ölçeğin geçerlik çalışmaları kapsamında Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) için 392, Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) için 312 öğrenciden oluşan çalışma grubuyla analizler yapılmıştır. Ölçeğin güvenirliliğinin belirlenmesi için Cronbach Alpha katsayısı belirlenmiş, madde toplam korelasyonuna dayalı madde analizi ve alt üst gruplara dayalı madde analizi yapılmıştır. Faktörler arasındaki ilişkiyi tespit etmek amacıyla Pearson Korelasyon katsayısı hesaplanmıştır. Geçerliliği ve güvenirliliği belirlenmiş 4 faktör 20 maddeden oluşan KOMÖ geliştirilmiştir.

2.4. Verilerin Analizi

Araştırma verilerinin analizi için SPSS ve AMOS programları kullanılmıştır. Taslak ölçeğe ilişkin veriler bilgisayara aktarıldıktan sonra Açıklayıcı Faktör Analizi yapılarak ölçeği oluşturan gizil değişkenler ile ölçeğin dört faktörlü bir yapıdan oluştuğu tespit edilmiştir. Açıklayıcı Faktör Analizi yapılırken Temel Bileşenler Analizi tekniği ile Rotasyonlu Döndürme Matrisi için Varimaks tekniği kullanılmıştır. Açıklayıcı Faktör Analizi ile belirlenen KOMÖ modelinin faktör ve madde dağılımı, Doğrulayıcı Faktör Analizi ile test edilerek model doğrulanmıştır.

3. Bulgular

3.1. KOMÖ Geçerlik Analizine İlişkin Bulgular

Kitap Okuma Motivasyonu Ölçeği (KOMÖ) kapsam geçerliğini tespit etmek amacıyla 3 Eğitim Bilimleri, 2 Türkçe Eğitimi alanındaki uzmanlardan görüş alınarak, ölçekte yer alan soruların

kitap okuma motivasyonu yapısını ortaya koyacak kapsam geçerliğine sahip olduğu saptanmıştır. Ölçeğin yapı geçerliğini tespit etmek amacıyla Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) ve Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) yapılmıştır.

3.1.1. Açımlayıcı (Keşfedici, Açıklayıcı) Faktör Analizine (AFA) İlişkin Bulgular

Açımlayıcı Faktör Analizi ile Kitap Okuma Motivasyonu Ölçeğindeki faktör (gizil değişken) sayısı, maddelerin faktörlere dağılımı ve maddelerin ölçek için kabul edilebilir varyasyon değerine sahip olup olmadığı tespit edilmiştir. KOMÖ'nün geçerlik ve güvenilirliğini tespit etmek amacıyla çalışma grubundan elde edilen verilerin Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) için uygun olup olmadığına ilişkin Kaiser Meier Olkin (KMO) ve Bartlett küresellik testi sonuçları Tablo 6'da sunulmuştur:

Tablo 6. KOMÖ'ye İlişkin KMO ve Bartlett Küresellik Testi Sonuçları

| | |
|---------------------------|----------|
| KMO | .913 |
| Bartlett Küresellik Testi | 3304.322 |
| df | 190 |
| p | .000 |
| p<0.05 | |

Karagöz (2022, s. 641) KMO referans aralıklarında 0.9 ve üzerini mükemmel düzey olarak belirtir. KMO değeri 0.913 olması örneklem büyüklüğünün faktör analizi için yeterli olduğunu göstermektedir. $p=0.000<0.05$ olması Bartlett testi sonucunun anlamlı olduğunu göstermektedir.

Bir değişkenin analizde yer alan diğer değişkenlerle paylaştığı varyans miktarını açıklayan ortak faktör varyans miktarının en düşük değerinin genel olarak 0.50 üzeri olması uygun görülür (Karagöz, 2021, s. 643). Ortak varyans değerlerinin belirlenmesinde Temel Bileşenler Analizi tekniği kullanılmıştır. KOMÖ ortak faktör varyans değerleri Tablo 7'de gösterilmiştir:

Tablo 7. KOMÖ Ortak Faktör Varyansı Değerleri Tablosu

| | Başlangıç | Çıkarma |
|-----|-----------|---------|
| M2 | 1.000 | .642 |
| M1 | 1.000 | .646 |
| M3 | 1.000 | .639 |
| M5 | 1.000 | .548 |
| M4 | 1.000 | .511 |
| M6 | 1.000 | .553 |
| M12 | 1.000 | .650 |
| M14 | 1.000 | .558 |
| M16 | 1.000 | .509 |
| M15 | 1.000 | .503 |
| M13 | 1.000 | .580 |
| M17 | 1.000 | .512 |
| M7 | 1.000 | .688 |
| M8 | 1.000 | .695 |
| M10 | 1.000 | .669 |
| M9 | 1.000 | .632 |

| | | |
|-----|-------|------|
| M11 | 1.000 | .630 |
| M42 | 1.000 | .701 |
| M43 | 1.000 | .647 |
| M44 | 1.000 | .674 |

Faktör yük değeri 0.50'nin altında olan maddeler en düşük değerden başlanarak tek tek sırasıyla analizden çıkarılmıştır ve analiz 0,50'den düşük faktör yük değeri kalmayınca kadar her defasında tekrarlanmıştır. Faktör yük değeri 0.50'nin altında bulunan ve bir faktör başlığı altında bulunması uygun görülmeyen maddeler analizden çıkarılmıştır. Ölçekten 24 maddenin çıkarılmasıyla 20 maddeden oluşan ölçeğe ulaşılmıştır.

Birikimli (kümülatif) varyans miktarının toplam varyansı açıklama oranının sosyal alanlarda %40 ile %60 arasında olması yeterli büyüklükte kabul edilir ve ölçeğin yapı geçerliğini sağladığını gösterir (Karagöz, 2021, s. 642). KOMÖ'ye ilişkin toplam varyansı açıklama oranı Tablo 8'de sunulmuştur:

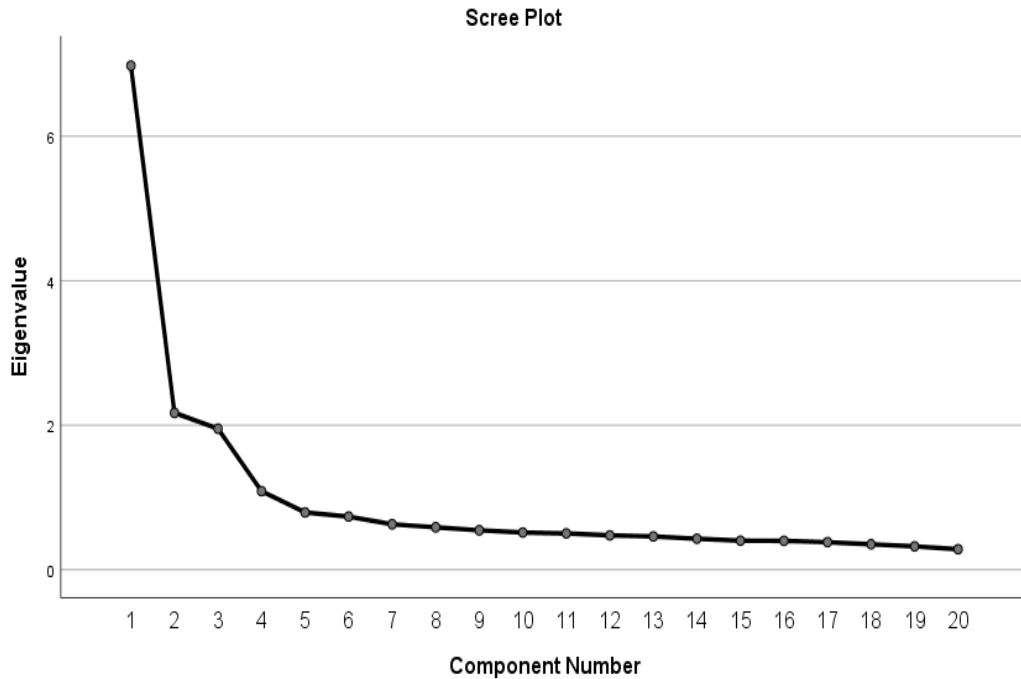
Tablo 8. Varyans Oranına Göre KOMÖ Faktör Sayısını Belirleme Tablosu

| Component | Başlangıç Özdeğerleri (Initial Eigenvalues) | | | Karesi Alınan Yüklerin Toplam Çıkarımı (Extraction Sums of Squared Loadings) | | | Karesi Alınan Yüklerin Döndürme Toplamı (Rotation Sums of Squared Loadings) | | |
|-----------|--|----------|-----------------|---|----------|-----------------|--|----------|-----------------|
| | % of Total | Variance | Cumulative % | % of Total | Variance | Cumulative % | % of Total | Variance | Cumulative % |
| | | | | | | | | | |
| 1 | 6.977 | 34.886 | 34.886 | 6.977 | 34.886 | 34.886 | 3.410 | 17.050 | 17.050 |
| 2 | 2.171 | 10.853 | 45.739 | 2.171 | 10.853 | 45.739 | 3.355 | 16.776 | 33.827 |
| 3 | 1.952 | 9.760 | 55.499 | 1.952 | 9.760 | 55.499 | 3.287 | 16.435 | 50.261 |
| 4 | 1.087 | 5.435 | 60.934 | 1.087 | 5.435 | 60.934 | 2.135 | 10.673 | 60.934 |
| 5 | .792 | 3.962 | 64.896 | | | | | | |
| 6 | .735 | 3.677 | 68.572 | | | | | | |
| 7 | .629 | 3.146 | 71.718 | | | | | | |
| 8 | .587 | 2.935 | 74.653 | | | | | | |
| 9 | .546 | 2.730 | 77.382 | | | | | | |
| 10 | .515 | 2.577 | 79.959 | | | | | | |
| 11 | .502 | 2.509 | 82.468 | | | | | | |
| 12 | .475 | 2.376 | 84.844 | | | | | | |
| 13 | .460 | 2.301 | 87.145 | | | | | | |
| 14 | .429 | 2.146 | 89.291 | | | | | | |
| 15 | .402 | 2.009 | 91.300 | | | | | | |

| | | | |
|----|------|-------|---------|
| 16 | .400 | 1.998 | 93.298 |
| 17 | .381 | 1.906 | 95.204 |
| 18 | .352 | 1.760 | 96.964 |
| 19 | .323 | 1.616 | 98.580 |
| 20 | .284 | 1.420 | 100.000 |

Tablo 8 incelendiğinde KOMÖ birikimli (kümülatif) varyans miktarının toplam varyansı açıklama oranının %60 olması KOMÖ'nün yapı geçerliğini sağladığını göstermektedir. Tablo 8'de KOMÖ'nün dört faktörlü bir yapıya sahip olduğu görülmektedir. 1. faktör toplam varyansın %17.05'ini, 2. faktör %16.77'sini, 3. faktör %16.43'ünü, 4. faktör % 10.67'sini oluşturmaktadır.

KOMÖ faktör sayısını gösteren Çizgi Grafiği (Scree Plot) Grafik 1'de gösterilmektedir:



Grafik 1. Çizgi Grafiği (Scree Plot)

Yukarıdaki çizgi grafiğinde (Scree Plot), özdeğeri bir ve birden fazla olan düşey çizginin yataylaştığı yere kadar 4 faktör olduğu görülmektedir. Çizgi Grafiğinde de KOMÖ'nün 4 faktörden oluştuğu tespit edilmiştir.

KOMÖ modelinin kaç faktörden oluştuğunu, her faktörde yer alacak değişken sayısını ve bu değişkenlerin faktörlere dağılımını gösteren Rotasyonlu Faktör Matrisi Sonuçları Tablo 9'da gösterilmektedir:

Tablo 9. KOMÖ Rotasyonlu Faktör Matrisi Sonuçları

| | | Faktörler | | | |
|----------|---|-----------|------|------|------|
| | | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Faktör 1 | DEĞER | | | | |
| M2 | Kitap okumaktan zevk alırım. | ,777 | | | |
| M1 | Gerçekten çok fazla kitap okumak istiyorum. | ,770 | | | |
| M3 | Kitap okumak benim için önemlidir. | ,753 | | | |
| M6 | Kitap okumak yaşamımın vazgeçilmez bir parçasıdır. | ,648 | | | |
| M4 | Kitap okumak için zaman yaratırım. | ,638 | | | |
| M8 | İyi bir kitap okuyucusu olduğuma inanıyorum. | ,616 | | | |
| Faktör 2 | BEĞENİ | | | | |
| M22 | Çok kitap okuduğum için övgü almaktan hoşlanırım. | | ,815 | | |
| M23 | İyi bir kitap okuyucusu olabilmek için çok çalıştığımın fark edilmesi hoşuma gider. | | ,786 | | |
| M25 | Kitap okuduğum için öğretmenlerimin beni takdir etmesi hoşuma gider. | | ,756 | | |
| M24 | Kitap okuma konusunda gösterdiğim çabanın takdir edilmesi hoşuma gider. | | ,753 | | |
| M26 | Arkadaşlarım arasında iyi bir kitap okuyucusu olarak tanınmak hoşuma gider. | | ,692 | | |
| Faktör 3 | OLUMLU TUTUM | | | | |
| M14 | Kitap okumak beni çevreme daha duyarlı bir insan yapar. | | | ,780 | |
| M17 | Kitap okumak diğer insanlarla daha iyi iletişim kurmama yardımcı olur. | | | ,720 | |
| M15 | Kitap okumak diğer insanları anlamama yardımcı olur. | | | ,693 | |
| M19 | Kitap okuyarak duygu ve düşüncelerimi daha iyi ifade edebilirim. | | | ,681 | |
| M16 | Kitap okumak olumsuz davranışlarımın farkına varmamı sağlar. | | | ,679 | |
| M18 | Kitap okumak farklılıklara karşı beni daha hoşgörülü yapar. | | | ,624 | |
| Faktör 4 | REKABET | | | | |
| M42 | Arkadaşımdan daha fazla kitap okumaya çalışırım. | | | | ,748 |
| M44 | Kitap okuma ile ilgili ödevlerde arkadaşlarım arasında en yüksek notu almaya çalışırım. | | | | ,741 |
| M43 | Kitap okuma konusunda arkadaşlarım arasında en iyi kişi olmak isterim. | | | | ,665 |

Tablo 9 incelendiğinde Rotasyonlu Faktör Matrisi analizi sonucunda KOMÖ'de en düşük faktör yük değerinin 0.616 olduğu ve binişik madde olmadığı görülmektedir. KOMÖ'nün 4

faktör, 20 maddeden oluştuğu Rotasyonlu Faktör Matrisi analizi sonucunda tespit edilmiştir. Bir faktör altında toplanan maddelerin içeriği, kapsadığı anlam ve literatürdeki okuma motivasyonu boyutları dikkate alınarak, 1. faktör “değer”, 2. faktör “beğeni”, 3. faktör “olumlu tutum”, 4. faktör “rekabet” olarak isimlendirilmiştir. KOMÖ’nün alt boyutlarının “değer, olumlu tutum, beğeni ve rekabet” olduğu tespit edilmiştir.

“Değer” faktöründe yer alan maddeler incelendiğinde, bu faktörün bireyin kitap okumaya ilişkin içsel motivasyonunu ifade ettiği görülmektedir. Öğrenci kitap okuma eyleminin kendisinden zevk alır, kitap okumaya istek duyar, önem verir, zaman ayırır ve kendini iyi bir kitap okuyucusu olarak görür. Kitap okumak yaşamının bir parçasıdır, sürekliliğe sahiptir.

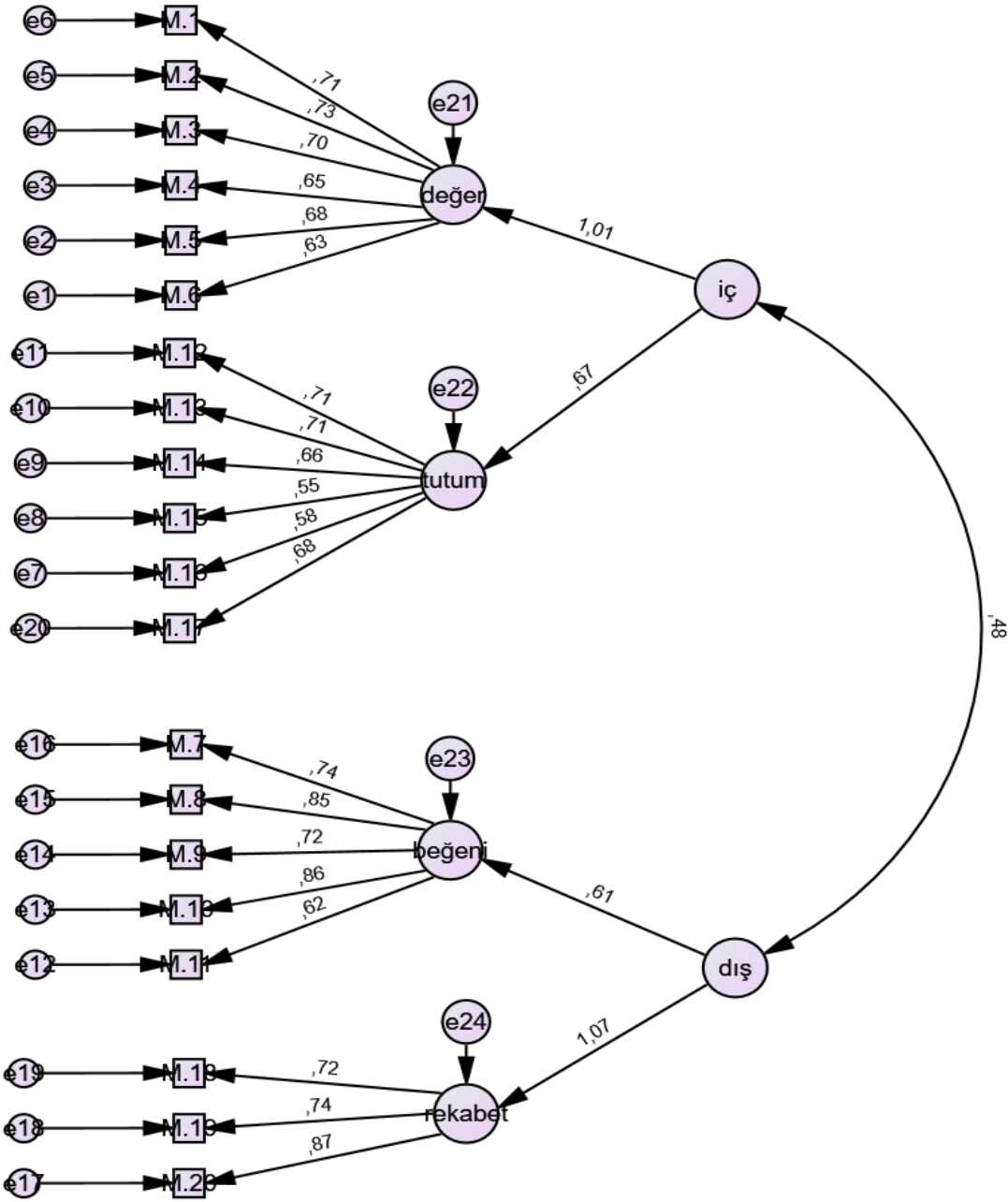
“Beğeni” faktöründe toplanan maddeler dikkate alındığında, beğeni faktörü öğrencinin kitap okuma davranışının, gösterdiği gayretin ve çabanın öğretmenleri, arkadaşları gibi çevresindeki kişiler tarafından övülmesinden, beğenilmesinden, takdir edilmesinden, fark edilmesinden duyulan hazzı temsil eden dışsal motivasyonu yansıttığı görülmektedir.

“Olumlu tutum” faktörü başlığı altında toplanan maddeler incelendiğinde, öğrencinin kitap okumanın kendisine sağlayacağı faydaların bilincinde, kitap okumanın faydalı bir eylem olduğu inancına sahip olduğu görülmektedir. Öğrenci kitap okumayı diğer insanlarla daha iyi iletişim kurmanın, duygu ve düşüncelerini daha iyi ifade edebilmenin, diğer insanları anlamının, farklılıklara karşı hoşgörülü olmanın, kendi kendini eğitmenin bir yolu olarak görür.

“Rekabet” faktörü başlığı altında toplanan maddeler incelendiğinde, öğrenciyi, arkadaşları ya da çevresindeki diğer kişilerden kitap okuma konusunda daha iyi performans göstermek, daha yüksek not almak gibi rekabet etme duygusuna bağlı itkiler kitap okumaya motive etmektedir.

3.1.2. Doğrulayıcı Faktör Analizine (DFA) İlişkin Bulgular

Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) ile tespit edilen 4 faktör 20 maddeden oluşan KOMÖ’nün belirlenen faktör yapılarına uygunluğu, hangi değişken gruplarının hangi faktörlerle yüksek düzeyde ilişkili olduğunu tespit etmek amacıyla Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) yapılmıştır. DFA ile elde edilen KOMÖ yapısal eşitlik modeli Şekil 1’de sunulmuştur:



Şekil 1. KOMÖ Yapısal Eşitlik Modeli

Şekil 1 incelendiğinde KOMÖ'nün kabul edilebilir faktör yük değerlerine sahip olduğu görülmektedir. Değer faktörü 0.73 ile 0.63 arasında, beğeni faktörü 0.86 ile 0.62 arasında, olumlu tutum faktörü 0.71 ile 0.55 arasında, rekabet faktörü 0.87 ile 0.72 arasında faktör yük değeri almıştır. DFA analizi sonucunda KOMÖ regresyon değerleri incelenmiş, p değerinin 0.001'den küçük olduğu, maddelerin faktörlere doğru yüklendiği, KOMÖ standardize edilmiş regresyon katsayılarının 0.0553'ten büyük değerler aldığı tespit edilmiştir.

DFA ile elde edilen KOMÖ uyum değerleri Tablo 10'da gösterilmektedir:

Tablo 10. KOMÖ Uyum Değerleri

| İncelenen Uyum İndeksleri | Kabul Edilebilir Uyum | Mükemmel uyum | Elde edilen Uyum İndeksleri | Sonuç |
|---------------------------|---------------------------|---------------------------|-----------------------------|-----------------------|
| χ^2/df | $2 < \chi^2/df \leq 5$ | $0 \leq \chi^2/sd \leq 2$ | 1.55 | Mükemmel uyum |
| GFI | $.90 \leq GFI \leq .95$ | $.95 \leq GFI \leq 1.00$ | 0.92 | Kabul Edilebilir Uyum |
| RMSEA | $.05 \leq RMSEA \leq .08$ | $.00 \leq RMSEA \leq .05$ | 0.042 | Mükemmel Uyum |
| CFI | $.90 \leq CFI \leq .95$ | $.95 \leq CFI \leq 1.00$ | 0.96 | Mükemmel Uyum |
| AGFI | $.85 < AGFI \leq .90$ | $.90 \leq AGFI \leq 1.00$ | 0.90 | Mükemmel Uyum |
| NFI | $.90 \leq NFI \leq .95$ | $.95 \leq NFI \leq 1.00$ | 0.90 | Kabul Edilebilir Uyum |
| TLI | $.90 \leq TLI \leq .95$ | $.95 \leq TLI \leq 1.00$ | 0.95 | Mükemmel Uyum |

Doğrulamalı faktör analizi ile ulaşılan $\chi^2/df=1.55$, $GFI=0.92$, $RMSEA=0.042$, $CFI=0.96$, $AGFI=0.90$, $NFI=0.90$, $TLI=0.95$ değerleri modelin iyi uygunluk değerlerini taşıdığını göstermektedir. Açımlayıcı faktör analizi ile belirlenen KOMÖ modeli doğrulamalı faktör analizi ile doğrulanmıştır.

3.2. KOMÖ Güvenirlik Analizine İlişkin Bulgular

KOMÖ güvenirliliğini tespit etmek amacıyla Cronbach Alpha güvenirlilik analizi, madde toplam korelasyonuna dayalı madde analizi ve alt üst gruplara dayalı madde analizi yapılmıştır.

KOMÖ Cronbach Alpha güvenirliliği analizi sonuçları Tablo 11'de sunulmuştur:

Tablo 11. KOMÖ Cronbach Alpha Güvenirlilik Analizi Sonuçları

| Boyutlar | Madde Sayısı | İç Tutarlılık (Cronbach Alpha) | |
|----------------|--------------|--------------------------------|-----------|
| | | AFA Grubu | DFA Grubu |
| Değer | 6 | .84 | .83 |
| Beğeni | 5 | .86 | .86 |
| Olumlu Tutum | 6 | .82 | .81 |
| Rekabet | 3 | .78 | .81 |
| Ölçeğin Tamamı | 20 | .90 | .88 |

Cronbach Alpha güvenirlilik kat sayısının 0.70 olması yeterli kabul edilmektedir (Cronbach, 1951). KOMÖ, AFA çalışma grubu Cronbach Alpha analizi sonucunda, ölçeğin "değer" faktörünün 0.84 "beğeni" faktörünün 0.86, "olumlu tutum" faktörünün 0.82, "rekabet" faktörünün 0.78, ölçeğin tamamının 0.90 güvenirlilik kat sayısı (Cronbach Alpha) değerine sahip olduğu tespit edilmiştir. DFA çalışma grubunda ise; "değer" faktörünün 0.83, "beğeni" faktörünün 0.86, "olumlu tutum" faktörünün 0.81, "rekabet" faktörünün 0.81, ölçeğin tamamının 0.88 güvenirlilik kat sayısına (Cronbach Alpha) sahip olduğu görülmektedir.

KOMÖ güvenirlilik analizine ilişkin madde toplam korelasyonuna dayalı madde analizi ve alt üst gruplara dayalı madde analizi sonuçları Tablo 12’de sunulmuştur:

Tablo 12. KOMÖ Madde Toplam Korelasyonuna ve Alt Üst Gruplara Dayalı Madde Analizi

| | Düzeltilmiş Madde Toplam Korelasyonu | GRUPLAR | N | Ortalama | Standart Sapma | t | Sig. |
|-----|--|---------|----|----------|-------------------|-------|------|
| M1 | .508 | ÜG | 84 | 4.70 | .55 | 9.70 | .000 |
| | | AG | 84 | 3.28 | 1.21 | 9.70 | .000 |
| M2 | .566 | ÜG | 84 | 4.55 | .56 | 10.15 | .000 |
| | | AG | 84 | 3.17 | 1.11 | 10.15 | .000 |
| M3 | .535 | ÜG | 84 | 4.57 | .60 | 9.69 | .000 |
| | | AG | 84 | 3.21 | 1.13 | 9.69 | .000 |
| M4 | .531 | ÜG | 84 | 4.23 | .83 | 11.95 | .000 |
| | | AG | 84 | 2.42 | 1.11 | 11.95 | .000 |
| M5 | .511 | ÜG | 84 | 4.02 | .86 | 9.83 | .000 |
| | | AG | 84 | 2.51 | 1.11 | 9.83 | .000 |
| M6 | .482 | ÜG | 84 | 4.16 | .90 | 8.81 | .000 |
| | | AG | 84 | 2.72 | 1.19 | 8.81 | .000 |
| M7 | .467 | ÜG | 84 | 4.44 | .85 | 12.74 | .000 |
| | | AG | 84 | 2.21 | 1.35 | 12.74 | .000 |
| M8 | .546 | ÜG | 84 | 4.75 | .51 | 14.84 | .000 |
| | | AG | 84 | 2.39 | 1.36 | 14.84 | .000 |
| M9 | .507 | ÜG | 84 | 4.76 | .59 | 11.04 | .000 |
| | | AG | 84 | 2.85 | 1.46 | 11.04 | .000 |
| M10 | .510 | ÜG | 84 | 4.80 | .42 | 13.30 | .000 |
| | | AG | 84 | 2.84 | 1.28 | 13.30 | .000 |
| M11 | .521 | ÜG | 84 | 4.66 | .60 | 12.19 | .000 |
| | | AG | 84 | 2.65 | 1.38 | 12.19 | .000 |
| M12 | .472 | ÜG | 84 | 4.48 | .78 | 9.25 | .000 |
| | | AG | 84 | 3.03 | 1.20 | 9.25 | .000 |
| M13 | .473 | ÜG | 84 | 4.57 | .78 | 8.87 | .000 |
| | | AG | 84 | 3.14 | 1.25 | 8.87 | .000 |

| | | | | | | | |
|-----|------|----|----|------|------|-------|------|
| M14 | .446 | ÜG | 84 | 4.53 | .70 | 8.81 | .000 |
| | | AG | 84 | 3.10 | 1.30 | 8.81 | .000 |
| M15 | .390 | ÜG | 84 | 4.66 | .66 | 8.12 | .000 |
| | | AG | 84 | 3.50 | 1.13 | 8.12 | .000 |
| M16 | .389 | ÜG | 84 | 4.21 | .94 | 7.63 | .000 |
| | | AG | 84 | 2.92 | 1.22 | 7.63 | .000 |
| M17 | .515 | ÜG | 84 | 4.46 | .78 | 9.62 | .000 |
| | | AG | 84 | 2.97 | 1.18 | 9.62 | .000 |
| M18 | .552 | ÜG | 84 | 4.23 | .93 | 12.14 | .000 |
| | | AG | 84 | 2.19 | 1.22 | 12.14 | .000 |
| M19 | .532 | ÜG | 84 | 4.58 | .76 | 10.66 | .000 |
| | | AG | 84 | 2.75 | 1.37 | 10.66 | .000 |
| M20 | .617 | ÜG | 84 | 4.67 | .62 | 14.91 | .000 |
| | | AG | 84 | 2.44 | 1.22 | 14.91 | .000 |

Madde toplam korelasyon katsayılarının negatif olmaması, 0.30 ve daha yüksek olması durumunda maddelerin bireyleri iyi derecede ayırt ettiği kabul edilir (Büyüköztürk, 2022, s. 183). Düzeltilmiş madde toplam korelasyon değerleri incelendiğinde negatif değere sahip ya da korelasyon değeri 0.30'dan düşük değere sahip madde olmadığı görülmektedir. Yapılan analiz sonucunda p değerinin 0.05'ten küçük olması alt ve üst gruplara ait ortalamalar arasında anlamlı fark olduğunu gösterir. Analiz sonucunda ölçekteki maddelerin p değerinin “.000” olarak tespit edilmesi, maddelerin ayırt edici özelliğe sahip olduğunu göstermektedir.

4. Tartışma ve Sonuç

Bu araştırma ile ortaokul öğrencilerinin kitap okuma motivasyonunun yapısı, geliştirilen Kitap Okuma Motivasyonu Ölçeği (KOMÖ) aracılığıyla ortaya çıkarılmıştır. Bu yapı ile öğrencileri kitap okumaya motive eden faktörlerin ve bu faktörlerde yer alan ifadeler aracılığıyla kitap okuma motivasyonunun ne ve nasıl olduğuna ilişkin duyuşsal çerçeve net bir şekilde ortaya koyulmuştur. Çalışma sonucunda geliştirilen, 4 faktör 20 maddeden oluşan geçerliği ve güvenilirliği sağlanmış KOMÖ, kitap okuma motivasyonunun boyutlarını açığa çıkararak kavramsal çerçevenin oluşturulmasını sağlamıştır.

Kitap Okuma Motivasyonu Ölçeği (KOMÖ) kapsam geçerliğinin 3 Eğitim Bilimleri, 2 Türkçe Eğitimi alınındaki öğretim üyesi tarafından incelenerek onanması sağlanmıştır. Yapı geçerliğini tespit etmek amacıyla yapılan Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) sonucunda ölçeğin 4 faktör (değer, beğeni, olumlu tutum, rekabet), 20 maddeden oluştuğu tespit edilmiştir. Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) sonucunda AFA ile tespit edilen ölçek modeli

doğrulanmıştır. DFA sonucunda elde edilen $\chi^2/df=1.55$, GFI=0.92, 78 RMSA=0.042, CFI=0.96, AGFI=0.90, NFI=0.90, TLI=0.95 değerleri modelin iyi uygunluk değerlerini taşıdığını göstermektedir.

KOMÖ güvenirlilik analizini tespit etmek amacıyla yapılan Cronbach Alpha güvenirlilik katsayısının AFA grubu için 0.90, DFA grubu için 0.88 olarak tespit edilmesi KOMÖ'nün güvenilir olduğunu göstermektedir. Ölçeğin güvenirliliğini belirlemek amacıyla madde toplam korelasyonuna dayalı madde analizi sonucunda negatif değere sahip ve 0.30'un altında madde toplam korelasyon katsayısının olmadığı tespit edilmiştir. KOMÖ güvenirlilik analizleri kapsamında alt üst gruplara dayalı madde analizi neticesinde p değeri 0.00 olarak çıkmış, ölçeğin ayırt ediciliği tespit edilmiştir.

Kitap okuma motivasyonunun boyutları aşağıdaki şekilde tanımlanabilir:

Ortaokul öğrencilerinin kitap okuma motivasyonu "içsel ve dışsal motivasyon" olmak üzere iki kategoriden oluşmaktadır. İçsel motivasyon kategorisinde "değer ve olumlu tutum" boyutları, dışsal motivasyon kategorisinde "beğeni ve rekabet" boyutları yer almaktadır. Daha önce yapılan okuma motivasyonu üzerine yapılan çalışmalarda (Guthrie ve Wigfield, 1997, 2000; Wang ve Guthrie, 2004) okuma motivasyonu genel olarak ele alınmış olup, bu çalışmada özellikle öğrencinin okul dışında bağımsız ve gönüllü olarak kitap okumaya yönelik motivasyon yapısı açıklanmaya çalışılmıştır.

KOMÖ ile ortaya çıkan kitap okuma motivasyonu modeli, yapılan çalışmalar (Aydemir vd., 2013; Durmuş, 2014; Guthrie ve Wigfield, 1997; Wang ve Guthrie, 2004; Katrancı, 2015; Kurnaz, 2019; Schiefele ve Schaffner, 2016; Yıldız, 2010) ile belirlenen okuma motivasyonu modelleri ile çok boyutlu olması açısından örtüşmektedir. Guthrie ve Wigfield (2000) okuma motivasyonunun çok yönlü olduğunu, bireyde motivasyonun bazı yönlerinin diğerlerinden daha güçlü olabileceğini belirtir.

Kitap okuma motivasyonu çok boyutlu bir doğaya sahiptir. KOMÖ'nün içsel ve dışsal motivasyon kategorilerinden oluşması, "değer, beğeni ve rekabet" boyutlarını içermesi Wang ve Guthrie (2004) tarafından önerilen okuma motivasyonu modeli ile örtüşmektedir.

KOMÖ'de bir faktör başlığı altında toplanan maddeler incelendiğinde, öğrencilerin kitap okumanın kendilerine fayda sağlayacağına olan inançlarının, kitap okumaya verdikleri değer, önemin, kitap okumalarının çevreleri tarafından takdir edilmesi ve beğenilmesinin, arkadaş ya da çevrelerindeki diğer kişilerle kitap okuma konusunda daha iyi olma arzusunu ifade eden rekabetin, motivasyonu sağlayan faktörler olduğu ortaya çıkmaktadır. "Değer" boyutu öğrencinin kitap okumaktan aldığı zevk, kitap okumaya verdiği önem, kitap okumaya duyduğu istek olarak tanımlanabilir. "Beğeni" boyutu öğrencinin kitap okuyarak çevresindeki kişilerin beğenisini almaktan, takdirini kazanmaktan, övgüsünü almaktan duyduğu hazzı yansıtmaktadır. "Olumlu tutum" boyutunda öğrenci kitap okumaya karşı olumlu bir algıya sahiptir, kitap okumanın kişiye sağlayacağı faydalar hakkında bilinçlidir. Öğrenci kitap okumayı yararlı bir eylem olarak görmektedir. "Rekabet" boyutunda öğrencinin

arkadaşları ya da çevresindeki kişiler arasında daha iyi olma arzusu öğrenciyi kitap okumaya motive etmektedir.

Kitap okuma motivasyonu sadece kişinin iç dünyasından kaynaklı ya da tamamen çevrenin etkisiyle oluşan bir yapıya sahip değildir. İç ve dış motivasyon faktörleri bir araya gelerek kitap okuma motivasyonunu oluşturmaktadır.

Sene başında öğretmenler tarafından öğrencilerdeki kitap okuma motivasyonu hakkında, standart bir ölçek aracılığıyla, tanılayıcı bilgiler edinilmesi kitap okuma faaliyetlerinde yol gösterici olabilir. Öğretmenler tarafından boyutlardan hangisinin daha ağır bastığı ölçek aracılığıyla tespit edilip, öğrencinin kitap okuma motivasyonunun özelliğine uygun olarak kitap okumaya teşvik eden etkinlikler düzenlenebilir. Eğitimcilerin kitap okuma konusunda olumlu, destekleyici, yüreklendirici bir dil kullanması, öğrencinin kitap okumaya ilişkin çabasını fark etmesi ve takdir etmesi öğrenciyi kitap okumaya motive edebilir. 5. sınıf öğrencilerinde rekabet ve beğeni faktörünün kitap okuma motivasyonunda daha etkili olduğu (Alkan, 2023, s.68) dikkate alınarak sınıf seviyesine uygun şekilde öğretmenler tarafından rehberlik faaliyetleri yürütülebilir.

Kitap okuma motivasyonunun “beğeni” boyutunun öğrenci tarafından yönetilemeyeceği gerçeği sosyal çevrenin önemine dikkat çekmektedir. Öğrencinin sosyal çevresindeki başat kişilerden olan öğretmenin öğrencinin kitap okuma davranışını beğenmesi, övmesi, takdir etmesi kitap okuma motivasyonunu olumlu yönde etkileyecektir. Öğrencinin kitap okumaya ilişkin değerlerini oluşturmasında ve olumlu tutum geliştirmesinde çevrenin rolünü göz önünde bulundurarak öğretmenler, öğrencilerin başarı ile sonuçlanan kitap okuma yaşantılarını tecrübe etmesini sağlayabilir.

Yazar Katkı Oranları

Yazarlar çalışmaya eşit oranda katkı sağlamıştır.

Çıkar Çatışma Beyanı

Bu çalışma kapsamında herhangi bir kurum veya kişi ile çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Etik Kurul İzin Bilgisi (Etik izin gerektiren çalışmalar için)

Bu araştırma, İnönü Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu 04/05/2023 tarihli 14 sayılı kararı ile alınan izinle yürütülmüştür.

Kaynakça

- Alkan, Y. (2023). *Ortaokul öğrencilerinin kitap okuma motivasyonlarının incelenmesi: Ölçek geliştirme ve uygulama çalışması* [Yüksek Lisans Tezi]. İnönü Üniversitesi.
- Alvermann, D. E. (2001). Reading adolescents' reading identities: Looking back to see ahead. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 44(8), 676-690.
- Aydemir, Z., Öztürk, E., & Horzum, M. B. (2013). The effect of reading from screen on the 5th grade elementary students' level of reading comprehension on informative and narrative type of texts. *Educational sciences: Theory and practice*, 13(4), 2272-2276.
- Baker, L., & Wigfield, A. (1999). Dimensions of children's motivation for reading and their relations to reading activity and reading achievement. *Reading Research Quarterly*, 34(4), 452-477.
- Barber, A. T., & Klauda, S. L. (2020). How reading motivation and engagement enable reading achievement: Policy implications. *Policy Insights from the Behavioral and Brain Sciences*, 7(1), 27-34.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., Demirel, F. (2022). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (33. Baskı). Pegem Akademi.
- Chall, J. S. (1983). *Stages of reading development*. McGraw-Hill.
- Conradi, K., Jang, B. G., Bryant, C., Craft, A., & McKenna, M. C. (2013). Measuring adolescents' attitudes toward reading: A classroom survey. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 56(7), 565-576.
- Cronbach, L.J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika* 16, 297-334.
- Çolakoğlu, Ö. M., & Büyükeksi, C. (2014). Açımlayıcı faktör analiz sürecini etkileyen unsurların değerlendirilmesi. *Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(1), 56-64.
- Davis, M. H., Tonks, S. M., Hock, M., Wang, W., & Rodriguez, A. (2018). A review of reading motivation scales. *Reading Psychology*, 39(2), 121-187.
- Dostoyevsky, F. (2021). *Karamazov kardeşler*. Türkiye İş Bankası Yayınları.
- Durmuş, G. (2014). Okuma motivasyonu ölçeğinin Türkçeye uyarlanması. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, (1), 16-40.
- Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual review of psychology*, 53(1), 109-132.
- Gambrell, L. B., Palmer, B. M., Codling, R. M., & Mazzoni, S. A. (1996). *Assessing motivation to read*. *The Reading Teacher*, 49(7), 518-533.
- Gambrell, L. B. (1996). Creating classroom cultures that foster reading motivation. *The Reading Teacher*, 50, 14-25.
- Gardner, R. C. (1985). *Attitude/motivation test battery: Technical report*. University of Western Ontario
- Guthrie, J. T., & Wigfield, A. (2000). Engagement and motivation in reading. In M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson, & R. Barr (Eds.), *Handbook of reading research*, Vol. 3, pp. 403-422). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

- Guthrie, J. T., & Wigfield, A. (2017). Literacy engagement and motivation: Rationale, research, teaching, and assessment. D. Lapp & D. Fisher (Ed.) *Handbook of research on teaching the English language arts*, 57-84. Routledge.
- Günay, D. (2007). *Metin bilgisi* (3. Baskı). İstanbul: Multilingual Yayınları.
- Karagöz, Y. (2021). *SPSS ve AMOS uygulamalı nicel-nitel-karma bilimsel araştırma yöntemleri ve yayın etiği* (3. Baskı). Nobel Yayınları.
- Karasar, N. (2022). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (37. Basım). Nobel Yayıncılık.
- Karatay, H. (2011). Karakter eğitiminde edebi eserlerin kullanımı. *Turkish Studies*, 6(1), 1398-1412.
- Katranç, M. (2015). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin kitap okuma motivasyonlarının incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 3(2), 49-62.
- Kurnaz, H. (2019). Okuma iç motivasyonu ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 234-250.
- McKenna, M. C., Conradi, K., Lawrence, C., Jang, B. G., & Meyer, J. P. (2012). Reading attitudes of middle school students: Results of a US survey. *Reading research quarterly*, 47(3), 283-306.
- Oğuzkan, A. Ferhan (1987). *Yerli ve Yabancı Yazarlardan Örneklerle Çocuk Edebiyatı* (4. Baskı). Emel Matbaacılık.
- Özdemir, E. (1991). Dil ve edebiyat öğretiminde yeni yönelimler. Bekir Özer (Ed.), *Türk dili ve edebiyatı öğretimi* (s. 12-29). Anadolu Üniversitesi AÖF Yayını.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American psychologist*, 55(1), 68
- Schleicher, A., Zimmer, K., Evans, J., & Clements, N. (2009). PISA 2009 Assessment Framework: Key Competencies in Reading, Mathematics and Science. *OECD Publishing* (NJ1).
- Schiefele, U., Schaffner, E., Möller, J., & Wigfield, A. (2012). Dimensions of reading motivation and their relation to reading behavior and competence. *Reading research quarterly*, 47(4), 427-463.
- Wang, J. H. Y., & Guthrie, J. T. (2004). Modeling the effects of intrinsic motivation, extrinsic motivation, amount of reading, and past reading achievement on text comprehension between US and Chinese students. *Reading research quarterly*, 39(2), 162-186.
- Watkins, M. W., & Coffey, D. Y. (2004). Reading motivation: Multidimensional and indeterminate. *Journal of Educational Psychology*, 96(1), 110
- Wigfield, A., & Guthrie, J. T. (1997). Relations of children's motivation for reading to the amount and breadth of their reading. *Journal of educational psychology*, 89(3), 420.
- Yıldız, M. (2010). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve okuma alışkanlıkları arasındaki ilişki* [Doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.

Extended Summary

1. Introduction

There is a parallel relationship between students' desire to read books independently and voluntarily, their enjoyment of reading, and the individual's reading development and reading performance. McKenna et al. (2012) determined that after the primary school years, there was a gradual decline in students' reading attitudes in the secondary school years. Conradi et al. (2013:565) state that motivating adolescents to read is a frequently encountered problem for secondary and high school teachers and that it is necessary to understand why reading does not have an important place in the lives of many readers. Researchers (Gambrell, 1996; Wigfield & Guthrie, 2000) emphasize that the student must have the desire to read along with the reading skill and the importance of balancing cognitive and affective processes.

2. Method

In this study, which was conducted to determine the book reading motivation of secondary school students, a survey model, one of the quantitative research methods, was used. The research study group will be 5,6,7,8 in the 2022-2023 academic year. The sample consists of 392 students for Exploratory Factor Analysis (EFA) and 312 students for Confirmatory Factor Analysis (CFA). "Book Reading Motivation Scale (KOMÖ)" developed by the researcher was used as a data collection tool in the study. SPSS and AMOS programs were used to analyze the research data. The Principal Component Analysis technique was used when performing Exploratory Factor Analysis, and the Varimax technique was used for Rotational Rotation Matrix. The factor and item distribution of the KOMÖ model determined by Exploratory Factor Analysis (EFA) was tested with Confirmatory Factor Analysis (CFA) and the model was confirmed.

3. Findings, Discussion, and Results

KOMÖ, which was developed as a result of the study and consists of 4 factors and 20 items, whose validity and reliability were ensured, enabled the creation of a conceptual framework by revealing the dimensions of book reading motivation. The content validity of the Book Reading Motivation Scale (KOMÖ) was examined by 3 faculty members in the field of Educational Sciences and 2 faculty members in the field of Turkish Education. As a result of Exploratory Factor Analysis (EFA) conducted to determine construct validity, it was determined that the scale consists of 4 factors (value, liking, positive attitude, competition) and 20 items.

As a result of Confirmatory Factor Analysis (CFA), the scale model determined by EFA was confirmed. The values of $\chi^2/df=1.55$, $GFI=0.92$, $78\ RMSA=0.042$, $CFI=0.96$, $AGFI=0.90$, $NFI=0.90$, $TLI=0.95$ obtained as a result of CFA show that the model has good fit values. The Cronbach Alpha reliability coefficient, which was conducted to determine the KOMÖ reliability analysis, was found to be 0.90 for the EFA group and 0.88 for the CFA group,

indicating that the KOMÖ is reliable. As a result of the item analysis based on item-total correlation in order to determine the reliability of the scale, it was determined that there was no item-total correlation coefficient with a negative value and below 0.30. Within the scope of COMÖ reliability analysis, the distinctiveness of the scale was determined by determining the p-value as 0.00 as a result of item analysis based on sub-supergroups. Secondary school students' book reading motivation consists of two categories: "intrinsic and extrinsic motivation". In the intrinsic motivation category, there are "value and positive attitude" dimensions, and in the extrinsic motivation category, there are "liking and competition" dimensions. In previous studies on reading motivation (Guthrie and Wigfield, 1997, 2000: Wang and Guthrie, 2004), reading motivation was discussed in general, and this study specifically tried to explain the student's motivation structure for reading books independently and voluntarily outside of school.

Guthrie and Wigfield (2000) state that reading motivation is multifaceted and that some aspects of motivation in an individual may be stronger than others. Motivation for reading books has a multidimensional nature. KOMÖ is similar to the reading motivation model proposed by Wang and Guthrie (2004) in that it consists of intrinsic and extrinsic motivation categories and "value, appreciation, competition" dimensions. The "value" dimension can be defined as the pleasure the student gets from reading books, the importance he attaches to reading books, and his desire to read books. The "Like" dimension reflects the student's pleasure in receiving the admiration, appreciation, and praise of the people around him by reading a book. In the "positive attitude" dimension, the student has a positive perception towards reading books and is conscious of the benefits that reading books will provide to the person. The student finds reading books to be a beneficial activity. In the "Competition" dimension, the student's desire to be better among his friends or people around him motivates the student to read books.

The motivation to read books does not only originate from the person's inner world or is entirely influenced by the environment. Internal and external motivation factors come together to create the motivation to read books. Determining the book-reading motivation of students by teachers at the beginning of the year through a standard scale for diagnostic information can be a guide in book-reading activities.

Ek 1. Kitap Okuma Motivasyonu Ölçeği

| Kişisel Bilgiler: | | | | | |
|--|-------------------------|--------------|--------------------------------|-------------|------------------------|
| Sınıfınız: () 5 () 6 () 7 () 8 | | | | | |
| Cinsiyetiniz: () Kız () Erkek | | | | | |
| | Kesinlikle katılmıyorum | Katılmıyorum | Ne katılmıyorum ne katılıyorum | Katılıyorum | Kesinlikle katılıyorum |
| 1. Kitap okumaktan zevk alırım. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2. Gerçekten çok fazla kitap okumak istiyorum. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3. Kitap okumak benim için önemlidir. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4. Kitap okumak yaşamımın vazgeçilmez bir parçasıdır. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5. Kitap okumak için zaman yaratırım. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6. İyi bir kitap okuyucusu olduğuma inanıyorum. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7. Kitap okuduğum için övgü almaktan hoşlanırım. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 8. İyi bir kitap okuyucusu olabilmek için çok çalıştığımın fark edilmesi hoşuma gider. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 9. Kitap okuduğum için öğretmenlerimin beni takdir etmesi hoşuma gider. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 10. Kitap okuma konusunda gösterdiğim çabanın takdir edilmesi hoşuma gider. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 11. Arkadaşlarım arasında iyi bir kitap okuyucusu olarak tanınmak hoşuma gider. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 12. Kitap okumak beni çevreme daha duyarlı bir insan yapar. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 13. Kitap okumak diğer insanlarla daha iyi iletişim kurmama yardımcı olur. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 14. Kitap okumak diğer insanları anlamama yardımcı olur. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 15. Kitap okuyarak duygu ve düşüncelerimi daha iyi ifade edebilirim. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 16. Kitap okumak olumsuz davranışlarımın farkına varmamı sağlar. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 17. Kitap okumak farklılıklara karşı beni daha hoşgörülü yapar. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 18. Arkadaşlarımdan daha fazla kitap okumaya çalışırım. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 19. Kitap okuma ile ilgili ödevlerde arkadaşlarım arasında en yüksek not almaya çalışırım. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 20. Kitap okuma konusunda arkadaşlarım arasında en iyi kişi olmak isterim. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |





Examination of Children's Books Published in Turkey Between 2018-2020*

Şerife BAKIRCI**, Derya YILDIZ***

Abstract. In this study, the books published by YKY, Tudem, Timaş, İş Bankası and Hep Kitap publishing houses, which are among the publishers that publish the most children's books in Turkey, for children at the 5th and 8th grade levels between 2018-2020; number, translation-copyright status, number of editions, size, number of pages, country of translation, translator, illustrator, genre and theme. In the study, document analysis, one of the qualitative research methods, was applied. In the research, a total of 600 books were scanned with the scanning model and the data were tabulated using document analysis and descriptive analysis. In the study; publishing houses publish more books for children aged 10-11; It has been determined that some of the published books are recommended by publishers for both 5th and 8th grade students, that publishers publish more translated books than copyrighted works, that the most translated books belong to authors in the United Kingdom, and that most novels are published. Accordingly, it was stated in the study that the number of copyrighted works should be increased and works in different text types and suitable for different age levels should be published.

Keywords: Children's literature, children's books, publishing house, interior-exterior structure features, document review.

How to cite: Bakırcı, Ş., & Yıldız, D. (2023). 2018-2020 yılları arasında Türkiye'de yayımlanan çocuk kitaplarının incelenmesi. *Journal of Children's Literature and Language Education*, 6 (2), 172-196.

*This study was produced from the master's thesis titled "Examination of children's books published between 2018-2020".

** Necmettin Erbakan University, A.K. Faculty of Education, Department of Turkish and Social Sciences Education, Konya, Turkey; serifebakirci77@gmail.com

*** Necmettin Erbakan University, A.K. Faculty of Education, Department of Turkish and Social Sciences Education, Konya, Turkey; dcyildiz@erbakan.edu.tr

2018-2020 Yılları Arasında Türkiye’de Yayımlanan Çocuk Kitaplarının İncelenmesi*


Şerife BAKIRCI**, Derya YILDIZ***

Öz. Bu çalışmada, Türkiye’de en çok çocuk kitabı yayımlayan yayınevlerinden olan YKY, Tudem, Timaş, İş Bankası ve Hep Kitap yayınevlerinin 2018-2020 yılları arasında 5 ve 8. sınıf seviyesindeki çocuklar için yayımladıkları kitaplar; sayı, çeviri-telif olma durumu, baskı sayısı, boyut, sayfa sayısı, çevirisinin yapıldığı ülke, çevirmen, çizer, türü ve tema bakımından karşılaştırmalı olarak incelenmiştir. Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi uygulanmıştır. Araştırmada tarama modeliyle toplamda 600 kitap taranmış ve veriler doküman incelemesiyle betimsel analiz kullanılarak tablolandırılmıştır. Çalışmada; yayınevlerinin 10-11 yaş grubundaki çocuklar için daha fazla sayıda kitap yayımladıkları; yayımlanan kitaplardan bazılarının yayınevleri tarafından hem 5 hem 8. sınıf öğrencileri için önerildiği, yayınevlerinin telif eserden daha çok sayıda çeviri kitap yayımladıkları, çeviri kitapların en çok Birleşik Krallık’taki yazarlara ait olduğu, en fazla roman türünde eserlerin yayımlandığı belirlenmiştir. Buna göre çalışmada telif eserlerin sayısının artması, farklı metin türünde ve farklı yaş düzeyine uygun eserlerin yayımlanması gerektiği ifade edilmiştir.

Anahtar kelimeler: Çocuk edebiyatı, çocuk kitapları, yayınevi, iç-dış yapı özellikleri, doküman incelemesi.

*Bu çalışma “2018-2020 yılları arasında yayımlanan çocuk kitaplarının incelenmesi” isimli yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

** Necmettin Erbakan Üniversitesi, A.K. Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Konya, Türkiye; serifebakirci77@gmail.com

*** Necmettin Erbakan Üniversitesi, A.K. Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Konya, Türkiye; dcyildiz@erbakan.edu.tr



1. Giriş

Çocuk edebiyatı, çocuğun edebiyatla ve sanatla tanışmasının ilk adımıdır. Hayat hakkında geniş fikirlere sahip olmayan çocuklar; çocuk kitaplarıyla beraber dünyayı anlamlandırmaya başlar. Bu bakımdan çocuk edebiyatı ürünleri büyük önem taşımaktadır.

Çocuk edebiyatı eserleri sanatsal nitelik taşır, çocuğa okuma zevki ve bilinci kazandırır. Türkçe Sözlük'te (2022) çocuk edebiyatı "Çocukların hayatı kavramasına yardımcı olacak, hayal gücünü geliştirici, okuma sevgisini aşıl原因an, eğitici bir edebiyat türü, çocuk yazını" olarak tanımlanmıştır.

Çocuğun bakış açısı, gelişim düzeyi, hayal dünyası, ilgisi, isteği, odağı vd. göz önüne alınarak çocuk edebiyatı eseri ortaya çıkarılır. Şirin (2000) çocuklar için eser hazırlanırken titizlikle çalışılarak her kelimenin özenle seçildiğini, yazar, çizer, editör ve yayınevinin iş birliği içinde çalıştığını belirtir. Çocuk kitaplarının birçok işlevi vardır. Okuma alışkanlığı kazandırmak bu işlevlerin başında yer almaktadır. Çocuklar kendilerine uygun kitaplarla tanışarak okumanın keyfine varır ve bunu düzenli hâle getirdiğinde okuma alışkanlığı da kazanmış olurlar. Ana dili edinimi ile başlayan, çocuklar için öğrenme-öğretme sürecinde kullanılan en etkili yapıtlar çocuk edebiyatı ürünleridir (Akyüz, 2014). Çocuklar kitaplar sayesinde yeni kelimeler ve kavramlar, atasözleri, deyimler, özdeyişler öğrenir. Kendi ülkesinin dili ve edebiyatıyla tanışmış olur. Buradan hareketle kitapların konularının özenle seçilmesi gereği ifade edilebilir.

Çocuk kitapları, insanın bireysel ve sosyal durumunu ortaya koyan gerçek yaşamla ilişkili konulardan meydana gelmektedir (Wolf, 2004). Olağanüstü olay ve karakterlerle hayal gücünü geliştirdiği kadar çocuğu gerçek yaşamla tanıştırmayı bakımından da önemlidir. Çocuğun günlük hayatta karşılaşılabileceği sorunları ve çözüm önerilerini çocuğa sezdirmiş olur. Ayrıca özlem, ayrılık, ölüm gibi hayatın içinden durumlarla çocuğu tanıştırır. Çocuğa toz pembe bir dünya sunulması, dünyada sorunlar yokmuş gibi bir yaklaşım sergilenmesi uygun değildir. Bu noktada yayınevlerine büyük görevler düşmektedir.

Çocukları kitapla buluştururken yayınevleri köprü görevi üstlenmektedir. Yazar, çevirmen ve çizer kitabı oluşturduktan sonra sorumluluk yayınevine geçer. Yayınevi, kitabı çocuğa en uygun şekilde düzenlemeli ve yayımlamalıdır. Çocuğa edebî zevki tattırma, çocuğu okur yapmada çevirmen ve yayınevine sorumluluk düştüğü unutulmamalıdır (Erten, 2014).

Çocuk kitabı hazırlanırken her adım, çocuğa görelilik ilkesine göre düzenlenir. Çocuğa görelilik ilkesi çocuğun gelişim düzeyine uygunluğun yanı sıra çocuğun gelişimine destek olmayı içerir. Yazar, çocuğa görelilik ilkelerini göz önünde bulundurup hitap ettiği kitlenin gelişim özelliklerine, kelime dağarcığına uygun olarak yazmalı; çocukların özelliklerinin ve ihtiyaçlarının bilincinde olmalıdır. Şirin (2016) yazarların "çocuk bakışı", "çocuğa görelilik" ve "çocuk gerçekliği" kavramlarına hâkim olmaları ve eserlerini bu kavramlara göre oluşturmaları gerektiğini belirtir. Bu bağlamda kitapların sayfa sayısı, boyutu, dil kullanımı ve içeriği titizlikle incelenmelidir. Sever (2007), kitabın sayfa sayısının, öğrencinin okuma düzeyine göre artış gösterdiğini, boyutun ise sayfa sayısına göre ters orantılı olduğunu

belirterek okul öncesi ve ilkokul döneminde daha büyük boyutlu kitaplar okunurken ortaokul döneminde okunan kitapların boyutunun küçük olduğuna dikkat çeker. Kitabın şekilsel özelliklerinin yanında özellikle çeviri kitaplarda dil kullanımı önem taşır.

Çeviri bir kitapta çevirmen, en az yazar kadar önemlidir. Çevirmen hem kitabın orijinal diline hem de çeviri yapacağı dile; dilin kurallarına, atasözleri ve deyimlerine, cümle yapısına hâkim olmalıdır. Hitap edilen kitle çocuklar olduğu için çocuğa görelilik ilkelerine ve bakış açısına da hâkim olunmalıdır. Çevirmen iki ülke arasındaki köprü olarak dünyanın bambaşka yerlerinde yaşayan iki çocuğun kültürlerini, geleneklerini, giyim tarzlarını, oynadıkları oyunları birbirlerine tanıtır. Bazı değerlerin evrensel olduğunu, doğru şeylerin dünyanın her yerinde doğru kabul edildiğini de çocuk, çeviri kitaplardan öğrenir. Çocuk edebiyatında çevirmen, sadece bir dili diğerine aktarmakla kalmaz ayrıca çocuğa yabancı bir dünyanın kapılarını da aralar (Levent, 2010).

Çevirmen kadar önemli olan bir diğer kişi çizerdir. Çünkü çocuğun kitaba dikkatini ilk bakışta resimler çekmektedir. Bu noktada çizerin önemi ortaya çıkar. Bir çocuk kitabında çizer, en az yazar kadar önemlidir. Çizer, çocuk psikolojisinden anlamalı, çocuğa görelilik ilkelerini bilmelidir. Metne hâkim olmalı ve yazarla iş birliği içerisinde çalışmalıdır. Çocukların hayata bakışı, yetişkinlerden farklıdır. Çocuk edebiyatının ortaya çıkış nedeni çocuğun gerçeklerinin, alımlama biçiminin yetişkinlerden farklı olmasından kaynaklanmaktadır (Dilidüzgün, 2003). Çocuk kitapları yetişkin kitaplarından farklı olarak belli özellikler çerçevesinde yazılır. Yazarlar, çizerler, editörler ve yayıncılar bu özelliklere göre kitabı hazırlar ve yayımlarlar. Çocuk kitaplarında bulunması gereken özellikler genel olarak iç yapı özellikleri ve dış yapı özellikleri olarak iki grupta incelenmektedir.

Çocuk kitaplarında bulunması gereken dış yapı özellikleri; genel olarak boyut, kapak-cilt, kâğıt, sayfa düzeni, harfler, resimler gibi içeriğinden bağımsız özelliklerdir. Bu özellikler çocuğun dikkatini kitaba yöneltir, çocukta kitabı okuma isteği uyandırır. Bu sebeple yayınevleri kitapları hazırlarken dış yapı unsurlarına dikkat etmelidirler. Kitabın boyutu, kullanılan kâğıdın niteliği, kapak, sayfa düzeni, harfler olarak sıralanabilir. Maltepe (2009) çocuk kitaplarının çocukları kitaba karşı heveslendirecek bir tasarıma sahip olmaları gerektiği belirtir. Böylece onlar için üretilmiş eserlerdeki özeni hissetmeleri sağlanmış olacaktır.

Yalçın ve Aytaş (2003) çocuk kitaplarının sadece çocuğa göre yazılmış bir metinden ibaret olmadığını; resimleriyle, düzenlemeleriyle bir bütün olduğunu, bu özelliklerin de çocuğun seviyesine uygun olarak uzmanlarca hazırlanması gerektiğini savunmuşlardır. Şirin (2000) de bir çocuk kitabının kolay okunması, resimlerinin konuyu yansıtması, çocuğa hitap etmesi ve çocuğun kitabı yanında taşıyabileceği boyutlarda olmasının önemine dikkat çekmiştir. Sever (2007), kitabın sayfa sayısının, öğrencinin okuma düzeyine göre artış gösterdiğini, boyutun ise sayfa sayısına göre ters orantılı olduğunu belirterek okul öncesi ve ilkokul döneminde daha büyük boyutlu kitaplar okunurken ortaokul döneminde okunan kitapların boyutunun küçük olduğuna dikkat çeker. Çocuk kitaplarının boyutları, çocukların kitabı kolay taşımaya ve kişisel kütüphanelerini oluşturmasına yardımcı olacak şekilde tasarlanmalıdır. Oğuzkan

(2010) çocuklar için en uygun kitap boyutunun 16 x 23 olduğunu savunmaktadır. Bunun yanında çocukların sürekli aynı boyutlardaki kitapları okumaktan sıkıldıklarını da dile getirmektedir. Tür ve Turla (2005) da farklı boyutların tercih edilmesi gerektiğini savunmuşlardır.

Çocukların okuması gereken ve okuma eğilimi gösterdikleri kitapların edebî türleri, çocukların yaş seviyesine göre değişkenlik göstermektedir. Okul öncesi dönemde masallar, tekerlemeler, bilmeceler, şiirler çocuklara okunur veya anlatılır. Yalçın ve Aytaş'ın (2003) ifade ettiği gibi çocuklar, çocukluk çağının ilk dönemlerinde masal ve masala benzeyen kitapları severler. Her masal kitabı çocuğa uygun değildir. Bu sebeple çocuğu kitaba yönlendirenler seçici davranmalıdır. İlkokul döneminde çocuklar daha çok masal, tekerleme, fabl, öykü, şiir türlerine ilgi duyarlar. Bu türler aynı zamanda çocuğun dil gelişimine de katkı sağlar. Ortaokul dönemindeki çocuklar ise şiir, öykü, fabl ile birlikte roman, çizgi roman, efsane, biyografi gibi türleri de okumaktan hoşlanırlar.

Çocuk edebiyatıyla ilgili alan yazındaki araştırmalar incelendiğinde; çocuk edebiyatı ürünleriyle dil becerileri geliştirme (Almerico, 2014; Lelli, 2010; Steiner, 2008), çocuk edebiyatı eserlerinin estetik boyutu (Batmaz, 2020; Dedeoğlu Orhun, 2019), çocuk kitaplarının çocuk edebiyatı ilkelerine uygunluğu yönünden incelenmesi (Berry, 1999; Çıfci ve Ulutaş, 2017; Erkmén, 2017; Orhan, 2020; Orhan ve Pilav, 2021), çocuk kitaplarının iç ve dış yapı özellikleri (Ciecierski vd., 2017; Gönen vd., 2011; Şenol vd., 2017), çeviri çocuk edebiyatı ve yayınevlerinin incelenmesi (İkiz, 2017; Yıldız, 2016), resimli çocuk kitaplarının incelenmesi (Kul, 2014;), çocuk edebiyatına yönelik farkındalık ve yeterliliğin ele alınması (Dündar, 2019; Nergiz, 2019; Olness, 2007), kahramanların dönüşümünün analizi (Kıymaz, 2019), dijital çocuk yayınlarının çocukların öğrenmesi üzerinde etkileri (Temir, 2019), çocukların kitap okuma alışkanlığı kazanmasında ebeveynlerin etkisi (Mullan, 2010; Sonnenschein ve Munsterman, 2002), yaşayan çocuk edebiyatı yazarları ve eserleri üzerine inceleme (Ungan ve Demir, 2016) gibi çalışmalar yapıldığı saptanmıştır. Bakırcı, Yıldız ve Ceran'ın (2021) araştırmasında Can Çocuk ve Gün Işığı yayınevlerinin yayımladıkları kitaplar incelenmiştir. Ulusal alan yazında çocuk kitabı yayımlayan yayınevlerinin kitaplarının incelendiği sadece bir çalışma olması bu alandaki eksikliği göstermektedir. Bu bakımdan araştırma, beş farklı yayınevinin kitaplarını sınıf seviyesine göre karşılaştırmalı olarak inceleyen bir çalışma olması bağlamında özgün bir çalışmadır.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada Türkiye'de çok sayıda kitap yayımlayarak çocuklara ulaşan YKY, Tudem, Timaş, İş Bankası ve Hep Kitap yayınevlerinin 2018-2020 yılları arasında 5 ve 8. sınıf seviyesindeki çocuklar için yayımladıkları kitapların; sayısı, çeviri-telif olma durumu, baskı sayısı, boyutu, sayfa sayısı, çevirisinin yapıldığı ülke, çevirmeni, çizeri, türü ve teması bakımından karşılaştırmalı olarak incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada 5. ve 8. sınıf düzeyinin seçilmiş olmasının nedeni ortaokulun ilk ve son yılları arasında yayımlanan kitapların karşılaştırılmasıdır. Böylece ilkokuldan hemen sonra ve ortaöğretimden hemen

önce Türkiye’nin en çok kitap yayımlayan yayınevlerinin çocuk kitapları karşılaştırmalı olarak ortaya konmuş olacaktır. Ayrıca çalışmanın yakın bir zaman aralığında yapılmış olması günümüz Türkiye’sindeki önemli yayınevlerinin yayımladıkları kitapların detaylı olarak analiz edilmesini de sağlayacaktır. Bu amaç doğrultusunda araştırmanın alt problemleri aşağıda sunulmuştur.

YKY, Tudem, Timaş, İş Bankası ve Hep Kitap yayınevlerinin 2018-2020 yılları arasında 5 ve 8. sınıf seviyesindeki çocuklar için yayımladıkları kitapların;

1. Sayısı ve baskı sayısı nedir?
2. Çeviri-telif sayısı ve çevirisinin yapıldığı ülkeler nedir?
3. Sayfa sayısı ve boyutu nedir?
4. Türleri ve teması nelerdir?
5. Yazar, çevirmen ve çizerleri kimlerdir?

2. Yöntem

2.1. Araştırmanın Modeli/ Deseni

Yayınevlerinin 2018-2020 yılları arasında yayımladıkları çocuk kitaplarını incelemeyi amaçlayan bu çalışma, bir nitel araştırmadır. Hughes (2014, s.2), nitel araştırmada verilerin anlamlandırılmasının sayılardan öteye geçtiğini belirtir. Araştırmanın modeli ise tarama modelidir. Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan olay, konu ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır (Karasar, 2009, s.77).

2.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2018-2020 yılları arasında YKY, Tudem, Timaş, İş Bankası ve Hep Kitap Yayınları’nın çocuk kitapları oluşturmaktadır. Buna göre çocuk kitabı yayımlayan YKY-Doğan Kardeş (<http://kitap.ykykultur.com.tr/kitaplar/konu-dizini/dogan-kardes>), Tudem Yayınları (<https://tudem.com/>), Timaş Yayınları (<https://www.timas.com.tr/>), İş Bankası Yayınları (<https://www.iskultur.com.tr/>), Hep Kitap Yayınlarının (<https://www.hepkitap.com.tr/>) 2018 Haziran-2020 Haziran arasında yayımladıkları, 5 (10-11 yaş) ve 8. (13-14 yaş) sınıf öğrencilerine tavsiye edilen kitaplar çalışmanın materyalleridir. Bu bağlamda araştırma kapsamında toplam 600 kitap incelenmiştir.

2.3. Verilerin Toplanması

Veri toplamada nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi kullanılmıştır. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s.2017). Buna göre araştırmadaki 600 kitap çalışmanın dokümanlarıdır. Veriler öncelikle yayınevlerinin yayımladıkları çocuk kitaplarının sayısı, çeviri-telif olma durumu, baskı sayısı, boyutu, sayfa sayısı, çevirisinin yapıldığı ülke, çevirmeni, çizeri, türü ve temasını gösteren bir forma işlenmiş daha sonra bu veriler analiz edilmiştir.

2.4. Verilerin Analizi

Araştırmanın verileri, betimsel analiz tekniğiyle incelenmiştir. Bowen (2009), nitel araştırmalarda betimsel analizin verileri anlamlandırılmasında en etkili yollardan biri olduğuna dikkat çekmiştir. Betimsel analize göre elde edilen veriler, daha önceden belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu çalışmada Türkiye’de çok sayıda kitap yayımlayarak okurlara ulaşan yayınevlerinden olan YKY’nin Doğan Kardeş serisi, Tudem, Timaş, İş Bankası ve Hep Kitap Yayınlarının Haziran 2018 ve Haziran 2020 tarihleri arasında yayımladıkları çocuk kitapları; sayısı, çeviri-telif olma durumu, baskı sayısı, boyutu, sayfa sayısı, çevirisinin yapıldığı ülke, çevirmeni, çizeri, türü ve teması bakımından tarandıktan sonra tablolaştırılıp analiz edilmiştir.

2.5 Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları

Nitel araştırmada geçerlik, araştırma bulguların doğruluğu; güvenilirlik ise tekrarlanabilirlik esasına dayanır (Krefting, 1991; Yıldırım ve Şimşek, 2013). Araştırmanın güvenilirliğini sağlamak amacıyla bulgular, dört alan uzmanı tarafından kontrol edilmiş ve değerlendirilmiştir. Araştırmanın geçerliğini artırmak için ise çalışma materyali, araştırmanın modeli, verilerin toplaması, verilerin analizi ve bu süreçte yapılanlar ayrıntılarıyla verilmiş ve bulgular benzer çalışmalarla ilişkilendirilmiştir.

3. Bulgular

YKY’nin Doğan Kardeş serisindeki 220 kitap, Tudem Yayınlarından 78 kitap, Timaş Yayınlarından 64 kitap, İş Bankası Yayınlarından 172 kitap, Hep Kitap Yayınlarından 76 kitap; toplamda 600 kitap incelenmiş ve kategorileştirilmiştir.

3.1. Kitapların Sayısına ve Baskı Sayısına İlişkin Bulgular

Aşağıdaki tablolarda birinci alt problem olan YKY, Tudem, Timaş, İş Bankası ve Hep Kitap yayınevlerinin 2018-2020 yılları arasında 5 ve 8. sınıf seviyesindeki çocuklar için yayımladıkları kitapların sayısı ve baskı sayıları verilmiştir.

Tablo 1. *Yayınevlerinin sınıf seviyesine göre yayımladıkları kitap sayıları*

| | 5. Sınıf (10-11 Yaş) | 8. Sınıf (13-14 Yaş) |
|------------|-------------------------|-------------------------|
| YKY | 140 | 80 |
| Tudem | 61 | 17 |
| Timaş | 46 | 18 |
| İş Bankası | 110 | 62 |
| Hep Kitap | 50 | 16 |
| Toplam | 407 | 193 |

Tablo 1’deki verilere göre YKY’nin “Doğan Kardeş” başlığı altında 5. sınıf için 140, 8. sınıf öğrencileri için 80 kitap yayımlanmıştır. Tudem’de 5. sınıf için 61, 8. sınıf için 17; Timaş’ta 5.

sınıf için 46, 8. sınıf için 18; İş Bankasında 5. sınıf için 110, 8. sınıf için 62; Hep Kitap Yayınlarında 5. sınıf için 50, 8. sınıf için 16 kitap yayımlandığı görülmektedir.

En fazla kitap yayımlayan, toplamda 172 kitapla İş Bankası; en az yayımlayan 66 kitapla Hep Kitap Yayınevidir. Yayınevleri 5. sınıf için 407, 8. sınıf için 193 kitap yayımlamıştır. Bu yayınevleri 5 ve 8. sınıf için toplamda 600 kitap yayımlamıştır.

Tablo 2. Her iki sınıf düzeyi için tavsiye edilmiş kitap sayıları

| Yayınevi | Kitap Sayısı (f) |
|------------|------------------|
| YKY | 35 |
| Tudem | 9 |
| Timaş | 0 |
| İş Bankası | 62 |
| Hep Kitap | 12 |
| Toplam | 118 |

Tablo 2’deki verilere göre yayınevleri, 118 kitabı hem 5. sınıf hem de 8. sınıf seviyesindeki çocuklar için önermiştir. Bu kitaplar hem 5. hem 8. sınıf düzeyinde tavsiye edildiği için iki grupta da incelenmiştir. YKY 35 kitabı, Tudem 9, Hep Kitap Yayınları ise 12 kitabı her iki sınıf düzeyi için de önermektedir. Timaş Yayınları içerisinde iki sınıf düzeyine birden hitap eden kitap bulunmamaktadır. İş Bankası Yayınları ise 8. sınıf için önerdiği tüm kitapları, aynı zamanda 5. sınıf için de önermektedir.

Tablo 3. Baskı sayılarına göre kitap sayıları

| Sınıf Seviyesi | YKY | | Tudem | | Timaş | | İş Bankası | | Hep Kitap | | Toplam f |
|----------------|-----|----|-------|----|-------|----|------------|----|-----------|----|----------|
| | 5. | 8. | 5. | 8. | 5. | 8. | 5. | 8. | 5. | 8. | |
| Baskı Sayısı | | | | | | | | | | | |
| 1 | 7 | 11 | 54 | 13 | 0 | 11 | 76 | 30 | 44 | 16 | 262 |
| 2-10 | 115 | 49 | 4 | 4 | 22 | 7 | 34 | 32 | 6 | 0 | 273 |
| 11-20 | 10 | 9 | 3 | 0 | 15 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 37 |

Tablo 3’teki verilere göre yayınevleri 2018-2020 yılları arasında, 5 ve 8. sınıf için 600 kitap yayımlamıştır. Tabloda yalnızca en fazla kitap basılmış olan aralıklar bulunmaktadır. Bu yıllar arasında yeni çıkan veya çevirisi yeni yapılan 262 kitap bulunmaktadır. Bu sayının toplam kitap sayısına oranı %43,6’dır. 2 ila 10. baskısını yapmış olan 273 kitap vardır. En fazla kitap bu aralıkta yayımlanmıştır ve bu kitapların tüm kitaplara oranı %45,5’tir. 11 ila 20. baskısını yapan 37, 21 ila 30. arası 18, 31 ila 40. ve 51 ila 60. arası 4, 71 ila 80. baskısını yapan 2 kitap vardır. 41 ila 50., 61 ila 70., 81 ve daha fazla baskı yapmış kitap yoktur.

5. sınıf için en fazla 1. (181 adet) ve 2 ila 10. (181 adet) baskısını yapmış kitap vardır. 362 kitap, bu aralıkta baskı yapmıştır. 8. sınıf için ise en fazla 2 ila 10. (92 adet) baskı yapmış kitap vardır. Bunu 81 kitapla ilk baskısını yapmış olan kitaplar izlemiştir.

3.2. Kitapların Çeviri-Telif Sayısı ve Çevirisinin Yapıldığı Ülkelere İlişkin Bulgular

Aşağıdaki tablolarda ikinci alt problem olan YKY, Tudem, Timaş, İş Bankası ve Hep Kitap yayınevlerinin 2018-2020 yılları arasında 5 ve 8. sınıf seviyesindeki çocuklar için yayımladıkları çeviri-telif kitapların sayısı ve çeviri yapılan ülkeler verilmiştir.

Tablo 4. Yayınevlerinin yayımladıkları çeviri ve telif kitap sayıları

| Sınıf Seviyesi | YKY | | Tudem | | Timaş | | İş Bankası | | Hep Kitap | | Toplam f |
|----------------|-----|----|-------|----|-------|----|------------|----|-----------|----|----------|
| | 5. | 8. | 5. | 8. | 5. | 8. | 5. | 8. | 5. | 8. | |
| Telif | 69 | 53 | 40 | 6 | 45 | 12 | 9 | 3 | 21 | 2 | 260 |
| Çeviri | 71 | 29 | 21 | 11 | 1 | 6 | 101 | 59 | 27 | 14 | 340 |

Tablo 4'teki verilere göre iki yıl içinde yayımlanan 600 kitabın 260'ı yerli yazarların eseri, 340'ı çeviridir. Telif kitaplar, toplam kitapların %43,3'ünü oluştururken çeviri eserlerin tüm kitaplara oranı %56,6 ile daha fazladır.

5. sınıf için yayımlanan telif kitap sayısı 184, çeviri kitap sayısı 76'dır. 8. sınıf için yayımlanan telif kitap sayısı 76, çeviri kitap sayısı 264'tür. 5. sınıf için daha çok telif kitaplar yayımlanırken 8. sınıf için çeviri kitaplar daha fazla sayıdadır. 5. sınıf için en çok telif kitabı YKY (69), en çok çeviri kitabı İş Bankası (101) yayımlamıştır. 8. sınıf için ise aynı şekilde, en çok telif kitabı YKY (53); en çok çeviri kitabı İş Bankası (59) yayımlamıştır.

Tablo 5. Kitapları Türkçeye en fazla çevrilen ülkeler

| Sınıf Seviyesi | YKY | | Tudem | | Timaş | | İş Bankası | | Hep Kitap | | Toplam f |
|----------------|-----|----|-------|----|-------|----|------------|----|-----------|----|----------|
| | 5. | 8. | 5. | 8. | 5. | 8. | 5. | 8. | 5. | 8. | |
| Ülke | | | | | | | | | | | |
| İngiltere | 5 | 5 | 8 | 2 | 0 | 2 | 31 | 25 | 3 | 2 | 83 |
| ABD | 3 | 2 | 3 | 2 | 0 | 2 | 3 | 1 | 3 | 3 | 22 |
| Almanya | 0 | 0 | 2 | 1 | 0 | 0 | 6 | 4 | 3 | 1 | 17 |
| İtalya | 13 | 2 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 17 |
| Fransa | 3 | 3 | 0 | 0 | 0 | 0 | 3 | 1 | 0 | 0 | 10 |
| İngiltere | 5 | 5 | 8 | 2 | 0 | 2 | 31 | 25 | 3 | 2 | 83 |



Tablo 5’te yalnızca en fazla kitap çevirisi yapılan ülkelere yer verilmiştir. Tablo incelendiğinde en çok çeviri yapılan ülkenin İngiltere olduğu anlaşılmaktadır. Tüm yayınevleri, her iki sınıf düzeyi için (Timaş Yayınları’nın 5. sınıf öğrencileri için çeviri yoluyla yayımladığı kitaplar hariç) İngiliz edebiyatı eserlerinden kitapları yayımlamıştır. Toplamda 83 kitap, İngiliz yazarlara aittir ve bu oran tüm kitapların %44,1’ini oluşturur. Bu ülkeden en fazla çeviriyi, 56 kitapla İş Bankası yapmıştır.

İngiltere’den sonra en çok çeviri yapılan ülke, 22 kitapla ABD’dir. Bu ülkeden çevrilen kitapların tüm kitaplara oranı %11,7’dir. Her yayınevi, Amerika’dan çeviri kitaplar yayımlamıştır. Almanya ve İtalya’dan on yedişer (%9) kitap; Fransa’dan 10, Kanada’dan 8, İrlanda’dan 6 kitap çevrilip yayınevlerince basılmıştır.

Sadece bir yazarından tercüme yapılmış olan 7 ülke bulunmaktadır. Uyrıkları Avusturya-Macaristan, Cezayir, Eritre, Filistin, İsviçre, İngiltere-Zimbabve, Japonya olan yazarların 1 eseri Türkçeye çevrilmiştir.

3.3. Kitapların Sayfa Sayısına ve Boyutuna İlişkin Bulgular

Aşağıdaki tablolarda üçüncü alt problem olan YKY, Tudem, Timaş, İş Bankası ve Hep Kitap yayınevlerinin 2018-2020 yılları arasında 5 ve 8. sınıf seviyesindeki çocuklar için yayımladıkları kitapların sayfa sayısı ve boyutları verilmiştir.

Tablo 6. Kitapların sayfa sayısı dağılımları

| Sınıf Seviyesi | YKY | | Tudem | | Timaş | | İş Bankası | | Hep Kitap | | Toplam f |
|----------------|-----|----|-------|----|-------|----|------------|----|-----------|----|----------|
| | 5. | 8. | 5. | 8. | 5. | 8. | 5. | 8. | 5. | 8. | |
| Sayfa Aralığı | | | | | | | | | | | |
| 0-50 | 18 | 1 | 3 | 0 | 2 | 0 | 2 | 0 | 8 | 0 | 34 |
| 51-100 | 53 | 13 | 14 | 0 | 43 | 1 | 39 | 4 | 16 | 1 | 184 |
| 101-150 | 30 | 36 | 21 | 3 | 1 | 3 | 26 | 21 | 12 | 3 | 156 |
| 151-200 | 15 | 4 | 15 | 3 | 0 | 8 | 18 | 16 | 12 | 6 | 97 |
| 201+ | 24 | 26 | 8 | 11 | 0 | 6 | 24 | 21 | 3 | 6 | 129 |

Tablo 6’da kitapların sayfa sayısı dağılımları görülmektedir. 0-50 sayfa arasında toplamda 34 kitap yayımlanmıştır. Bu sayının tüm kitaplara oranı %5,6’dır. 51-100 sayfa yayımlanan kitap sayısı 184’tür ve tüm kitapların %30,6’sını oluşturmaktadır. 101-150 sayfa 156 kitap yayımlanmıştır. Bu sayının tüm kitaplara oranı ise %26’dır. 151-200 sayfa arasında yayımlanan kitap sayısı 97’dir ve yayımlanan tüm kitaplara oranı %16,6’dır. 201 sayfa ve üzeri 129 kitap yayımlanmıştır ve tüm kitaplara oranı %21,5’tir. En çok kitap yayımlanan sayfa aralığı 51-100’dür. En az ise 0-50 sayfa arası kitap yayımlanmıştır.

YKY'nin, 5. sınıf öğrencileri için en fazla kitap yayımladığı sayfa aralığı 51-100 iken (53 kitap) 8. sınıf için en fazla 101-150 sayfa (36 kitap) aralığıdır. Tudem, 5. sınıf için en fazla 101-150 sayfa aralığında 21 kitap yayımlarken 8. sınıf için en fazla 200 sayfa ve üzeri 11 kitap yayımlamıştır. Tudem Yayınlarının 8. sınıf için 0-50 ve 51-100 sayfa aralığında yayımladığı hiç kitabı yoktur. Timaş, 5. sınıf öğrencileri için en fazla 51-100 sayfa aralığında 43 kitap yayımlamış 8. sınıf için ise en fazla 151-200 sayfa aralığında 8 kitap yayımlamıştır. Bu yayınevi, 5. sınıf için 151-200 ve 201 sayfa üzeri ve 8. sınıf için 0-50 sayfa aralığında hiç kitap yayımlamamıştır. İş Bankası 5. sınıf için en fazla 51-100 sayfa aralığında 39 kitap yayımlarken 8. sınıf öğrencileri için en fazla 101-150 ve 201 sayfa ve üzeri 21 kitap yayımlamıştır. İş Bankası Yayınlarının 8. sınıf öğrencileri için 0-50 sayfa aralığında yayımladığı kitabı yoktur. Hep Kitap, 5. sınıf düzeyinde en fazla 51-100 sayfa 16 kitap yayımlarken 8. sınıf için en fazla 151-200 ve 201 sayfa ve üzeri 6 kitap yayımlamıştır. Bu yayınevinin 8. sınıf için 0-50 sayfa aralığında yayımladığı kitap bulunmamaktadır. Dört yayınevi 5. sınıf için en fazla 51-100 sayfa aralığında kitap yayımlamıştır. Yayınevlerinin 8. sınıf düzeyinde en fazla kitap yayımladıkları sayfa aralığı 200 sayfa ve üzeridir.

Tablo 7. En fazla kitap yayımlanan boyutlar

| Sınıf Seviyesi | YKY | | Tudem | | Timaş | | İş Bankası | | Hep Kitap | | Toplam f |
|----------------|-----|----|-------|----|-------|----|------------|----|-----------|----|----------|
| | 5. | 8. | 5. | 8. | 5. | 8. | 5. | 8. | 5. | 8. | |
| Boyutlar (cm) | | | | | | | | | | | |
| 13,5x19,5 | 63 | 63 | 56 | 15 | 0 | 0 | 7 | 5 | 2 | 0 | 211 |
| 12,5x19,5 | 0 | 0 | 0 | 0 | 46 | 4 | 93 | 54 | 0 | 0 | 197 |
| 13x19,5 | 0 | 2 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 36 | 11 | 49 |
| 13,5x18 | 23 | 2 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 25 |

Tablo 7'de yalnızca en fazla kitap yayımlanmış boyutlara yer verilmiştir. Tablo 7 incelendiğinde en fazla kitap yayımlanmış boyutun 211 kitapla 13,5x19,5 cm olduğu anlaşılmaktadır. Bu kitaplar tüm kitapların %35,1'ini oluşturur. Timaş Yayınlarının bu boyutlarda kitabı yoktur. Bunu 197 kitapla 12,5x19,5 cm kitaplar izlemektedir. Oranı ise %32,8'dir. Bu kitaplar Timaş ve İş Bankası Yayınevleri tarafından yayımlanmıştır. 13x19,5 cm boyutlarında 49 kitap Hep Kitap Yayınevi tarafından yayımlanmıştır. Bu kitapların tüm kitaplara oranı %8,1'dir.

Yalnızca bir adet kitap basılmış olan 14 boyut vardır. Bunlar: 11,5x19, 12x17, 12,3x21, 14x22, 15x19,5, 16x21, 16,5x21,5, 17x22, 17,5x23, 17x24, 19,5x27,5, 20x27,5, 24x29,7, 25x28,5 cm boyutlarıdır. 5. sınıf kitapları genel olarak 13,5x19,5 cm ve 12,5x19,5 cm boyutlarında basılmıştır. 237 5. sınıf kitabı bu boyutlardadır. 8. sınıf kitapları en çok 13,5x19,5 cm

boyutlarında yayımlanmıştır. 83 adet 8. sınıf kitabı bu boyuttayken hiçbiri Timaş ve Hep Kitap Yayınevlerine ait değildir.

3.4. Kitapların Türleri ve Temasına İlişkin Bulgular

Aşağıdaki tabloda dördüncü alt problem olan YKY, Tudem, Timaş, İş Bankası ve Hep Kitap yayınevlerinin 2018-2020 yılları arasında 5 ve 8. sınıf seviyesindeki çocuklar için yayımladıkları kitapların türleri ve teması verilmiştir.

Tablo 8. En fazla kitap yayımlanan türler

| Sınıf Seviyesi | YKY | | Tudem | | Timaş | | İş Bankası | | Hep Kitap | | Toplam f |
|------------------|-----|----|-------|----|-------|----|------------|----|-----------|----|----------|
| | 5. | 8. | 5. | 8. | 5. | 8. | 5. | 8. | 5. | 8. | |
| Türler | 21 | 17 | 44 | 13 | 10 | 13 | 60 | 44 | 5 | 6 | 233 |
| Roman | 19 | 12 | 7 | 0 | 34 | 7 | 12 | 1 | 29 | 4 | 125 |
| Öykü | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 11 | 0 | 1 | 5 | 31 |
| Roman/ Öykü | 44 | 4 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 48 |
| Resimli Öykü | 9 | 2 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 11 |
| Resimli Roman | 11 | 9 | 0 | 0 | 0 | 3 | 0 | 0 | 0 | 0 | 23 |
| İlk gençlik | 2 | 13 | 2 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 17 |

Tablo 8 ‘de yalnızca en fazla kitap yayımlanan türlere yer verilmiştir. Tablo 8 incelendiğinde bazı kitaplar için birden fazla kategori/tür yazıldığı görülmüştür. Bu sebeple frekans hesabı 659 üzerinden yapılmıştır. En fazla kitap yazılan tür 233 kitapla romandır. Bu tür, tüm kitapların %35,3’ünü oluşturmaktadır. “resimli roman” ve “grafik roman” türleri dâhil edildiğinde bu sayı 246’ya çıkmaktadır. Romandan sonra en fazla öykü türünde eser yazılmıştır. Bu türde “resimli öykü” türüyle beraber, toplamda 173 kitap yayımlanmıştır. Bu kitaplar, tüm kitapların %26,1’ini oluşturur. Bazı kitaplar İş Bankası ve Hep Kitap Yayınevlerinde “roman/öykü” kategorisinde kabul edilmiştir. Bu kategoride 31 (%4,7) kitap yayımlanmıştır.

Bu kategorileri 34 kitapla bilim-kurgu kitaplar izlemektedir. Kitapların tamamı İş Bankası Yayınlarındandır. Bu kitaplar, tüm kitapların %4,8’ini oluşturmaktadır. İlk gençlik türünde 23, gezi ve çizgi roman türlerinde yirmişer kitap yayımlanmıştır. Şiir türünde 17 (%2,5) kitap yayımlanmıştır. 15 tanesi YKY’de, 2 tanesi Tudem Yayınları’nda basılırken Timaş, İş Bankası ve Hep Kitap Yayınevlerinde bu türde yayımlanmış kitap yoktur. En az kitap yayımlanmış

olan türler: anı, eğitim, mektup, mitolojidir. Bunların yanı sıra YKY'de “seçme parçalar” ve “seçme yazılar” kategorisinde birer kitap yayımlanmıştır.

Kitaplarda en çok işlenen tema “serüven” temasıdır. Bu temada 302 kitap yazılmıştır. “Sorun çözüme” temasıyla 130 kitap yayımlanmıştır. Üçüncü olarak 105 kitapla “duygular” teması işlenmiştir. En çok işlenen temalardan biri de “arkadaşlık”tır. 99 kitapta bu tema vardır. “Aile ilişkileri” 97 kitapta, “gizem” teması 92 kitapta işlenmiştir. “Hayal gücü” teması 72, “doğüstü unsurlar” 71, “merak ve araştırma” 65, “arayış” teması 62, “dayanışma” teması 59, “kültürel değerler” 58, “sıra dışılık” ve “yaratıcılık” temaları 55, “çevre bilinci” 51 kitapta işlenmiştir.

3.5. Kitapların Yazar, Çevirmen ve Çizerine İlişkin Bulgular

Aşağıda beşinci alt problem olan YKY, Tudem, Timaş, İş Bankası ve Hep Kitap yayınevlerinin 2018-2020 yılları arasında 5 ve 8. sınıf seviyesindeki çocuklar için yayımladıkları kitapların yazar, çevirmen ve çizer bilgileri verilmiştir.

Kitabı yayımlanan 102 Türk yazar vardır. En çok kitabı yayımlanmış olan yazar, 28 kitabıyla Mustafa Orakçı'dır. Yazarın tüm kitapları Timaş Yayınlarından çıkmıştır ve tamamı 5. sınıf seviyesindedir. Yazarın kitaplarının tüm kitaplara oranı %11,6'dır. Mustafa Orakçı'yı 17 kitapla (%7) Bilgin Adalı izlemektedir. Yazarın 12 eseri YKY'de, 5 eseri Hep Kitap'ta yayımlanmıştır. Yalvaç Ural'ın 16 eseri (%6,6) YKY'de yayımlanmıştır. Filiz Özdem'in 13 (%5) eseri yayımlanmıştır. Bu eserlerden birinin hazırlayanıdır ve kitapları YKY'de yayımlanmıştır. Bu isimleri onar kitapla (%4,1) İsmail Bilgin ve Yaşar Kemal izler. Bilgin'in eserleri Timaş Yayınevinde, Kemal'in eserleri YKY'de yayımlanmıştır. Yalnızca bir eseri yayımlanan 53 yazar vardır.

Yayınevlerinin iki yıl içinde yayımladıkları 600 kitabın 360'ı çeviridir. En fazla kitabı çevrilen yazar, Rowling'tir. Yazarın 17 eseri çeviri yoluyla edebiyatımıza kazandırılmıştır. Bu eserler tüm kitapların %5'ini oluşturur ve tamamı YKY'de yayımlanmıştır. Onu 14 eserle (%4,1) Angela Sommer-Bodenburg takip eder. Jim Davis'in 10 (%2,9), Tracey Corderoy ve Zanna Davidson'un sekizer (%2,3), Geronimo Stilton'un 7 (%2) kitabı Türkçeye çevrilmiştir. Yalnızca bir eseri çevrilen 76 yazar vardır.

İncelenen eserlerde 96 çevirmen vardır ve en çok çeviriyi Fügen Yavuz yapmıştır. Toplamda 28 kitap çevirmiştir ve yaptığı çeviriler tüm kitapların %8,2'sini oluşturur. Çevirmenin tüm eserleri İş Bankası Yayınlarındadır. Onu, çevirdiği 20 kitapla (%5,8) Filiz Özdem takip eder. Özdem'in çevirdiği tüm eserler YKY'de yayımlanmıştır. Anıl Ceren Altunkanat'ın çevirdiği 16 kitap, İş Bankası Yayınları tarafından yayımlanmıştır. Gülderen Pamir'in çevirdiği 14 kitap Hep Kitap, Bülent Doğan'ın çevirdiği 11 kitap İş Bankası, Nihal Tokinan Gökçe'nin çevirdiği 10 kitap da İş Bankası Yayınları tarafından yayımlanmıştır. Çevirmenlerden Adalı ve Özdem, aynı zamanda adı geçen yayınevlerinde kitapları yayımlanmış yazarlardır.

İncelenen kitapların en çok çizerliğini yapmış olan çizer Derya Işık Özbay'dır. Resimlediği kitapların tamamı Timaş Yayınları 5. sınıf düzeyindeki öğrenciler içindir. Onu 19 kitabın çizerliğini yapmasıyla Mustafa Delioğlu, 14 kitapla Amelie Glienke takip eder. Onar kitabı da

Emine Bora, Jim Davis, Uğur Köse resimlemiştir. Bazı kitapların yazarı ve çizeri aynı kişidir. Alex Smith, Peter Brown, Dagmar Geisler, Aysun Berktaş Özmen, Wolf Erlbruch, Ralf Butschkow, Raina Telgemeier, Liz Pichon, Kazu Kibuishi, Jim Davis, Antoine de Saint-Exupéry yazdıkları kitapları resimlemiştir.

4. Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada; YKY, Tudem, Timaş, İş Bankası ve Hep Kitap Yayınları’nın ortaokul 5 ve 8. sınıf düzeyindeki öğrenciler için yayımladıkları kitaplar karşılaştırılmalı olarak incelenerek analiz edilmiştir. Veriler yayınevlerinin 8. sınıflara kıyasla 5. sınıflar için daha fazla kitap yayımladıklarını göstermiştir. 8. sınıf düzeyinde az kitabın basılması bu düzeydeki öğrenciler için bir ihmalin olduğunu düşündürmektedir. Buna göre 8. sınıf düzeyinde olan çocuklar için yazılan ve yayımlanan kitap sayısı artırılmalıdır. Trim (2004) çocukluk dönemlerinde kavram bilgisinin arttığını, çok boyutlu düşüncelerin başladığını belirterek çocuk edebiyatı ürünlerinin önemli olduğunu vurgulamıştır. Stebler’e (2018) göre çocuğu edebiyat dünyasından mümkün olduğu kadar çok isimle tanıştırmak gerekir. Dolayısıyla yayınevlerinin öğrencileri daha çok yazarla ve kitapla tanıştırmak için daha fazla kitap yayımlamaları gerektiği söylenebilir.

Beş yayınevinde iki yılda yayımlanmış 600 kitabın 118’i hem 5 hem 8. sınıf öğrencileri için önerilmiştir. İki düzeye aynı anda önerilen kitaplar gözden geçirilebilir. En fazla ortaklık 62 kitapla İş Bankası Yayınlarında iken Timaş Yayınlarının her iki sınıf düzeyi için de önerdiği kitap bulunmamaktadır. Bunun sebebi de yayınevinin “Timaş Çocuk” ve “Timaş Genç” adlı iki ayrı kategoride kitap yayımlamasıdır. Çocuk kitaplarının düzeyleri, çocuğun içinde bulunduğu gelişim dönemine göre belirlenmektedir. Erdal (2008), çocuğun gelişim evrelerine uygun kitaplar yazılmasının önemini vurgulamaktadır. Santrock (1998), çocuğun ergenlikte kimlik arayışında olduğunu, bir yandan da çocukluk özelliklerini sürdürdüğünü belirterek bu yaş grubundaki çocukların gelişiminin her yönden desteklenmesi gerektiğini belirtir.

4 ve 5. sınıflarda çocuk romanları, tarih öyküleri, gezi yazıları, biyografiler, anılar, şiir kitapları vb., 8. sınıfta şiir, öykü, anı, makale, roman, deneme, eleştiri, destan türlerinde metinler ilgi çekmektedir (Gündüz ve Şimşek, 2011). Sınıf düzeyleri ve gelişim düzeyleri, kitapların türlerinde değişiklikler yaratmaktadır. Çocukların gelişim düzeyleri ve ilgileri dikkate alınmalı, bu kitapların hedef kitlesi gözden geçirilmelidir. Mills’e (2016) göre değerler çocuk edebiyatıyla aktarılmaktadır. Yaş gruplarında aktarılması gereken değerler ve aktarıma yardımcı olacak olan kitaplar farklı olmalıdır. 5 ve 8. sınıf öğrencilerinin farklı gelişim dönemlerinde olduğu göz önüne alınırsa bir kitabın her iki sınıf düzeyi için de uygun olabilmesi zor gözükmektedir. Bu 118 kitabın düzeyi yeniden gözden geçirilmelidir.

En çok baskı yapan kitap, YKY’de yayımlanmış olan “Harry Potter ve Felsefe Taşı” kitabıdır. Bu kitap hem 5 hem 8. sınıflar için önerilmiş ve 72 kez basılmıştır. Algül (2021) yaptığı araştırmada çocukların en çok etkilendikleri kitabın Harry Potter olduğunu belirtmiştir. Veriler yayınevlerinin daha çok yeni kitapları yayımladığını göstermektedir. Bu durum çocuk

edebiyatının gelişmesi bakımından önemlidir. Yeni kitapların çıkması kadar çıkan kitapların okunması, sevilmesi ve yeni baskılarının yapılması önemlidir. Yayımlanan 600 kitabın 340'ı çeviridir. Telif eserlerin sayısı yeterli değildir. Timaş'ın 5. sınıflar için önerdiği kitapların biri, 8. sınıflar için önerdiği kitapların altısı çeviridir. En çok çeviri kitap yayımı yapan yayınevi ise İş Bankasıdır. 5. sınıflar için 101, 8. sınıflar için 59 kitabı çeviridir. Toplamda 24 kitabı yerlidir. En çok yerli kitap yayımlayan yayınevi 5. sınıflar için 69, 8. sınıflar için 53 kitapla YKY'dir. Yayınevleri daha çok çeviri kitap yayımlamayı tercih etmişlerdir. Ancak Şahbaz (2016), yalnızca çocuk kitabı yayımlayan yayınevlerinin daha çok Türk yazarların kitaplarını yayımladıklarını belirtmiştir. Bu durum yakın zamanda basılan çeviri kitap sayısının arttığını göstermektedir.

Çocuklar çeviri kitaplar sayesinde farklı ülkelerin yaşam tarzını, düşünce yapılarını, kültürlerini öğrenme fırsatı bulabilmektedirler. Schimi (1989) çevirinin kültürlerarasındaki yabancılaşmayı ortadan kaldırdığını ve kültürel farklılıkları aştığını belirtmektedir. (Baykan, 2005). Mert, Albayrak ve Serin (2013) araştırmalarında çeviri çocuk kitaplarının farklı kültürleri tanıtmalarının yanında kendi kültürlerinin de farkına varabilmelerine yardımcı olduğunu belirtmiştir. Waldmann'a (1999) göre edebî metinler, kültürün insanlara sunduğu zenginliktir. Edebî metinler kültür aktarımında önemli öğelerdendir. Demircan (2006), araştırmasında TÜBİTAK'ın yayımladığı çocuk kitaplarının sadece birinin çeviri olmadığını söylemiştir. Ortaokul çağındaki çocukların çeviri eserler okuması, onlarla tanışması elbette önemlidir; fakat öğrenci kendi kültürünü bu yaşlarda öğrenir. Bu sebeple Türk yazarların kitaplarını da okumalıdır. Yayınevleri de yayımlayacakları kitaplara bu çerçevede karar vermelidir.

Çevrilen 340 kitaptan 83'ü Birleşik Krallık'ta yazılan kitaplardan çevrilmiştir. İngiltere'yi; ABD, Almanya, İtalya, Fransa, Kanada ve İrlanda'nın çocuk edebiyatı eserleri izlemektedir. Çevirilerin neredeyse hepsi Türkiye'nin batısındaki ülkelere yapılmıştır. Çocuk Vakfının (2006) yaptığı araştırmaya göre de çeviri kitapların çoğu Avrupa kökenli yazarlara aittir. Öncü'nün (2018) çalışmasında Alman edebiyatından en çok çeviri yapan yayınevleri arasında 48 kitapla İş Bankası ve 42 kitapla YKY vardır. Bu çalışmada da İş Bankası Yayınları, çocuklar için Almancadan çevrilmiş 10 kitap yayımlamıştır.

Öğrenciler için kitapların sayfa sayısı ve kalınlığı zaman zaman kitaba karşı ön yargı oluşturabilmektedir. Cevher (2015) araştırmasında kütüphanecilerin kalın kitap okuma konusunda çocukları motive ettiğini saptamıştır. Araştırmadaki kitapların sayfa sayıları, 28-40 arasındadır. Bu kitapların sayfa sayıları, çocukların rahatlıkla okuyabilecekleri miktardadır (Gönen, 2017). Öğrencileri kitap seçiminde doğru yönlendirmek de oldukça önemlidir. İlk okuma yazma öğrenen çocuklar için 200-300 sayfalık kitaplar yazmak da okuma seviyesi ilerlemiş ortaokul çocukları için 15-20 sayfalık kitap yazmak da doğru bir tercih değildir (Yüksel, 2020). Hem çocukların kitap okumaya motive olması hem de içerik olarak da seviyelerine uygun kitapları okumaları için doğru kitap seçimi önemlidir.

Çocukların sürekli aynı boyutlardaki kitaplardan hoşlanmadıkları bilinmektedir (Oğuzkan, 2010). Bu yüzden kitaplar tek boyutlu olarak üretilmemektedir. Çalışmada 41 farklı kitap boyutu bulunmaktadır. Yıldız ve Karaca’nın (2020) araştırmasında da farklı boyutların öğrencilerin ilgisini çektiği belirtilmiştir. Varışoğlu ve Tuzcuoğlu Aksin (2019) çalışmalarında inceledikleri kitabın 12x18 cm boyutunda olduğunu ve bu boyutun kitaplık oluşturma ve düzen alışkanlığı için uygun olduğunu belirtmişlerdir. İncelenen kitaplardaki boyut çeşitliliği öğrencilerin dikkatini çekmesi açısından olumludur. Kleijnen vd., (2017) da okumaya yönelik ilgi oluşturmada kitabın dış unsurlarının önemli olduğuna dikkat çekmiştir.

Beş yayınevini yayımladığı 600 kitabın 246’sı roman-resimli roman-grafik roman türündedir. Şiir türünde ise yayımlanan kitap sayısı 17’dir. Öykü ve roman dışındaki türlerde yayımlanan kitap sayısı artırılabilir. Roman türünde her yayınevinin iki sınıf düzeyi için de yayımladığı en az 5 kitap vardır. Öykü türünde de her yayınevi en az 1 kitap yayımlanmıştır. Masal ve şiir türünde bir veya iki sınıf düzeyi için de kitap yayımlanmamış olan yayınevleri vardır. 5. sınıf öğrencileri için en fazla kitap yayımlanmış olan tür 151 kitapla roman + grafik roman + resimli romandır. Whitten vd., (2016), çocukların farklı türdeki çocuk kitaplarıyla buluşturulmasının anlama becerisi üzerinde önemli olduğunu belirtir. Buna göre farklı türlerde daha fazla çocuk edebiyatı eseri yayımlanması gereği ifade edilebilir.

9-11 yaşlar arasında en etkili tür olarak kısa romanlar ve öyküler karşımıza çıkmaktadır. Bu dönem çocukların masal çağından, serüven çağına geçiş dönemidir (Güleryüz, 2006). Bu dönem için etkili olan bir diğer tür de fabllardır. Fabllar, çocuklara tokgözlülük, özveri, yardımseverlik gibi iyi insan davranışlarını kazandırma bakımından eğitici yanı güçlü eserlerdir (Oğuzkan, 2010). İncelenen eserlerde fabl türünde yazılmış eser sayının az olduğu görülmektedir.

4 ve 5. sınıflarda çocuk romanları, tarih öyküleri, gezi yazıları, biyografiler, anılar, büyükler için yazılmış ünlü eserlerin bu yaş çocuğuna göre uyarlanmış baskıları, şiir kitapları, vb.; 8. sınıfta şiir, öykü, anı, makale, roman, deneme, söyleşi, eleştiri, destan türlerinde metinler okunmalıdır (Gündüz ve Şimşek, 2011). Bu sınıflandırma dikkate alındığında incelenen 600 kitabın türlerinin roman ve öyküyle sınırlı kaldığını görmekteyiz. Diğer türlerde yayımlanmış olan kitap sayısı yeterli değildir. Çocukların farklı türlerde kitap okuması; kendini farklı yönlerden geliştirmesi, dünyaya farklı açılardan bakabilme becerisi kazanmaları da önemlidir. Karagül (2018), tek bir yazınsal türe bağlı kalınmaması, farklı türlerin çocuk psikolojisi üzerindeki etkisinden yararlanılması gereğini belirtir. Erkmen’in (2017) araştırmasında da çocuk kitaplarında en çok öykü, fantastik, otobiyografi, türlerinde kitapların okunduğu saptanmıştır. Bu bağlamda çocukların ilgi duyacakları farklı türlerle daha fazla buluşturulması gereği belirtilebilir.

Neydim (2003), fantastik edebiyat metinlerinin çocukla kolay iletişim kurduğuna dikkat çeker. İncelenen kitaplar arasında da doğaüstü unsurlar temasında toplamda 105 kitap yayımlanmıştır. Buna göre çocukların ilgisini çeken bu türde yazılan kitap sayısı artırılabilir.

Yayımlanan 260 telif eserin 102 farklı yazarı vardır. En çok kitabı yayımlanmış olan yazar, Timaş Yayınevinden Mustafa Orakçı'dır. Karakuş (2006), araştırmasında öğrencilerin kitap seçerken %83'ünün yazarına dikkat ettiğini saptamıştır. Yayımlanan 340 çeviri eserin 150 farklı yazarı bulunmaktadır. Kitabı en çok çevrilen yazarlar Rowling ve Sommer-Bodenburg'tur. En çok baskısı yapılan kitapların yazarlarıyla en çok kitabı çevrilen yazarlar arasında doğru orantı vardır. Öğrenciler, telif kitaplarda olduğu gibi çeviri kitapların da yazarlarını tanımalıdır. Öğrenciler bu yazarlar sayesinde evrensel değerleri öğrenecek, farklı kültürleri tanıyacaktır. Farklılıklara saygı göstermeyi de bu yolla öğrenebilirler.

Çeviri yoluyla çocuk edebiyatımıza kazandırılan 340 kitabın 96 farklı çevirmeni bulunmaktadır. Çevirmen, yazarın o dildeki sesidir. Bu sebeple en az yazar kadar önemlidir. Çocuğun bakış açısını çevirmenin dili ve üslubu belirlemektedir. Lathey (2006) de çevirilerin arasında çocuk kitapları çevirisinin en görünmez çeviri, çevirmenin de en görünmez çevirmen olduğunu söyler.

600 kitabın 443'ü resimli veya fotoğraflıdır. En çok çizimi Işık Özbay yapmıştır. Bir çocuk kitabının yazarı kadar çizeri de önemlidir. Çocuğun hayal gücü bu resimlerle gelişecektir. Resimler çocukların gerçek yaşamla bağ kurabilmesini sağlayarak, hayal gücü oluşumunu destekleyici olmalıdır (Arıcı, 2016). Çocuklar kitabı okuduklarıyla olduğu kadar gördükleriyle de anlar, algılar. Resimlemelerdeki canlılık ve etkili anlatım, verilmek istenen iletiyi ulaştırmada etkin bir rol üstlenmektedir (Schallert, 1980). Çocukların edebiyatla, sanatla ve kitapla ilk karşılaşması sayılabilecek nitelikte olan çocuk kitapları oldukça önemlidir. Çocuğun eline gelene kadar olan her aşama titizlikle incelenmelidir. Dış ve iç yapı özellikleri çocuğa göre düzenlenmeli, çocuğun ilgi ve ihtiyaçları göz önünde bulundurulmalıdır. Kitap seçiminde veli ve kütüphaneci dikkatli davranmalı; çocuğun içinde bulunduğu gelişim dönemi göz önünde bulundurulmalıdır.

Araştırmanın verilerinden hareketle aşağıdaki öneriler sunulmuştur:

-8. sınıf düzeyindeki öğrenciler için yayımlanan kitap sayısının azlığı dikkat çekmektedir. Bu yaş grubunda olan çocuklar için yazılan, çevrilen ve yayımlanan kitap sayısı artırılmalıdır.

-Hem 5 hem 8. sınıf düzeyindeki öğrencilerin gelişim düzeyleri, ilgileri, ihtiyaçları, okumaları gereken türler farklılaşmaktadır. Bu iki düzeye aynı anda tavsiye edilen kitaplar gözden geçirilmelidir.

-İncelenen eserlerde çeviri kitapların sayısının telif eserlerden fazla olduğu dikkat çekmektedir. Yayımlanan telif çocuk edebiyatı eserlerinin sayısı artırılmalıdır.

-Yayımlanan kitaplarda en çok roman ve öykü türünde eserler yayımlandığı, diğer türde yayımlanan kitap sayılarının yeterli düzeyde olmadığı saptanmıştır. Öykü ve roman dışındaki türlerde yayımlanan kitap sayısı da artırılmalıdır.

-Çeviriler toplamda 19 farklı ülkenin yazarlarından yapılmıştır. Çoğu da Avrupa ülkeleridir. Çeviri yapılan ülke sayısı artırılmalıdır.

-Çocukları kitapla buluşturan yayınevlerinin yayımladıkları kitaplar üzerine araştırmaların yapılmaya devam etmesi gerekmektedir. Böylece çocuklar daha nitelikli kitaplarla buluşturulabilecektir.

Yazar Katkı Oranları

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

Çıkar Çatışma Beyanı

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

Kaynakça

- Akyüz, M. Y. (2014). *Muzaffer İzgü'nün çocuk kitaplarının çocuk edebiyatının temel ilkeleri açısından incelenmesi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Algül, F. N. (2021). Popüler kültürün dayattığı kitapların çocukların değerler önceliği üzerindeki etkisi. *Millî Eğitim Dergisi*, 50 (229), 205-231. <https://doi.org/milliegitim/issue/60215/578644>
- Almerico G. M. (2014). Building character through literacy with children's literature, *Research in Higher Education Journal*, 26, 10-27. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1055322.pdf>
- Arcı, A. F. (2016). *Çocuk edebiyatı ve kültürü*. Pegem Akademi Yay.
- Bakırcı, Ş., Yıldız, D., & Ceran, D. (2021). 2019 Yılında Yayımlanan Çocuk Kitapları Üzerine Bir İnceleme. *Selçuk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, (46), 153-176.
- Batmaz, Ö. (2020). *Çocuk edebiyatı eserlerinin estetik ölçütler bakımından incelenmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Yıldız Teknik Üniversitesi.
- Baykan, A. (2005). Sosyal- kültürel faktörlerin çevirideki rolü, *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Sayı: 14, 177-197. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/susbed/issue/61791/924054>
- Berry, T.S. (1999). *A content analysis of the contemporary portrayal of African Americans in children's Picture book* [Master's thesis]. Chapel Hill, North Carolina.
- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27-40. <https://doi.org/10.3316/ORJ0902027>
- Cevher, N. (2015). *Ankara'daki halk kütüphanesi çocuk bölümlerinin çocukların okuma alışkanlığındaki rolü* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Ciecierski, L., Nageldinger, J., Bintz, W. P., ve Moore, S. D. (2017). New Perspectives on Picture Books. *Athens Journal of Education*, 4(2), 123-136.
- Çıfci, M. ve Ulutaş M. (2017). İlköğretim 100 Temel Eser listesindeki kitapların hedef kitlenin düzeyine uygunluğu. *Turkish Studies*, 12(18), 235-270. Doi: 10.7827/TurkishStudies.12149
- Çocuk Vakfı. (2006). *Türkiye'nin okuma alışkanlığı karnesi*. Çocuk Vakfı Yay.
- Dedeoğlu Orhun, B. (2019). *Çocuk edebiyatında estetik ölçütlerinin belirlenmesi ve bir çocuk edebiyatı kitabının estetik ölçütler açısından değerlendirilmesi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Demircan, C. (2006). TÜBİTAK çocuk kitaplığı dizisindeki kitapların dış yapısal ve iç yapısal olarak incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 12-27. <https://doi.org/download/article-file/161002>
- Dilidüzgün, S. (2003). *Çağdaş çocuk yazını*. Morpa Kültür Yay.
- Dündar, N. (2019). *Ortaokul öğrenci velilerinin çocuk edebiyatına yönelik farkındalıklarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Giresun Üniversitesi.
- Erdal, K. (2008). Çocuk edebiyatı ve çocuk kitapları. *Millî Eğitim Dergisi*. 178, 156-165.
- Erkmen, N. (2017). *Çocuk kütüphanelerinde en çok okunan çocuk kitaplarının çocuk edebiyatının temel ilkeleri bağlamında incelenmesi (Ankara ili örneği)* [Yüksek lisans tezi]. Ankara Üniversitesi.

- Erten, A. (2014). Çeviri çocuk edebiyatının temel sorunları ve çözüm önerileri. *Türk Dili Dergisi*, 107(756), 675-681. <https://doi.org/wp-content/uploads/2015/01/354.pdf>
- Gönen, M. (2017). *Çocuk edebiyatı yazarı ve çizeri olarak Feridun Oral’ın çocuk edebiyatımızdaki yeri ve eğitsel değerler* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Afyon Kocatepe Üniversitesi.
- Gönen, M., Katrancı, M., Uygun, M. & Uçuş, Ş. (2011). İlköğretim birinci kademe öğrencilerine yönelik çocuk kitaplarının, içerik, resimleme ve fiziksel özellikleri açısından incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 36(160), 205-265.
- Güleryüz, H. (2006). *Yaratıcı çocuk edebiyatı*. Ankara: Pegem Yay.
- Gündüz, O. & Şimşek T. (2011). *Anlama teknikleri 1 uygulamalı okuma eğitimi el kitabı*. Ankara: Grafiker Yay.
- Hughes, C. (2014). *An introduction to qualitative research, department of sociology*, University of Warwick.
- İkiz, F. (2017). “Robin Hood” örneği üzerinden çeviri çocuk edebiyatında çevirmen ve yayınevi yaklaşımları [Yüksek Lisans Tezi]. İstanbul Üniversitesi.
- Karagül, S. (2018). Çocuk edebiyatı ve bibliyoterapi. *Çocuk ve Medeniyet*, 3(6), 43-55. <http://dx.doi.org/57212/807886>
- Karakuş, I. Ş. (2006). *Çocuk edebiyatı ürünlerinin okuma gelişimine etkisi* [Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Nobel Yay.
- Kıymaz, M. S. (2019). Türk çocuk ve gençlik edebiyatında roman: dönemeç romanında kahramanların yaşadığı dönüşümler. *Turkish Studies*, 4 (12), 625-642. <http://dx.doi.org/10.29228/TurkishStudies.22846>
- Kleijnen, E., Huysmans, F., Ligtvoet, R. ve Elbers, E. (2017). Effect of a school library on the reading attitude and reading behaviour in Non-Western migrant students. *Journal of Librarianship and Information Science*, 49(3), 269-286. <https://doi.org/10.1177/0961000615622560>
- Krefting, L. (1991). Rigor in qualitative research: the assessment of trustworthiness. *The American Journal of Occupational Therapy*, 45(3), 214-222.
- Kul, N. (2014). *Evrensel bakış açısıyla ülkemizde 1930-2010 yılları arasında basılan resimli çocuk kitapları* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Yeditepe Üniversitesi.
- Lathey, Gillian. (2006). *The translation of children’s literature: A reader*. Clevedon, Buffalo, Toronto: Multilingual Matters Ltd.
- Lelli, C. M. (2010). *Incorporating domestic violence awareness through an undergraduate reading course focused on children’s literature* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Widener Üniversitesi.
- Levent, G. (2010). *Çocuk edebiyatı çevirilerinde karşılaşılan sorunlar* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Maltepe, S. (2009). Türkçe öğretmen adaylarının çocuk edebiyatı ürünlerini seçebilme yeterlilikleri. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(21), 398-412. <https://doi.org/50238/baunsobed/issue 648017>



- Mert, O., Albayrak, F. & Serin N. (2013). Çeviri çocuk kitaplarının kültür aktarımı açısından incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1 (3), 58-73. <https://doi.org/10.16916/aded.16000>
- Mills, C. (2016). *Ethics and children literature*. Claudia Mills (Ed.), *Ethics and children literature içinde*. (1-41). New York: Routledge.
- Mullan, K. (2010). Families that read: a time-diary anaysis of young people's and parents' reading[Abstrct]. *Journal of Research in Reading*, 33(4), 414-430. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9817.2010.01438.x>
- Nergiz, G. (2019). *Anne-babaların çocuk edebiyatı ürünlerini seçebilme yeterlilikleri: Mersin ili örneği* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Mersin Üniversitesi.
- Oğuzkan, F. (2010). *Çocuk edebiyatı* (10. Baskı). Anı Yayıncılık.
- Olness, R. (2007). *Using literature to enhance content area instruction: A guide for K-5 teachers*. Newark, DE: International Reading Association.
- Orhan, M. (2020). *TÜBİTAK çocuk kitaplarının çocuk edebiyatı yönünden incelenmesi* [Yayımlanmış Doktora Tezi]. Kırıkkale Üniversitesi.
- Orhan, M. & Pilav, S. (2021). TÜBİTAK çocuk kitaplarının çocuk edebiyatı yönünden incelenmesi. *Neşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 11(1), 371-390. <https://doi.org/10.30783/nevsosbilen.872141>
- Öncü, M. T. (2018) Türkçeye çevrilen Alman edebiyatına genel bir bakış. *Diyalog Interkulturelle Zeitschrift Für Germanistik*, 1, 250-261. <https://doi.org/article-file/506466>
- Santrock, J. W. (1998). *Child development*. (8th Edition.) McGrawHill Press.
- Sever, S. (2007). *Çocuk ve edebiyat*. Kök Yayıncılık.
- Schallert, D. L. (1980). *The role of illustrations in reading comprehension*. InR. J. Spiro, B. C. Bruce, & W. F. Brewer (Eds.), *Theoretical issues in comprehensioninstruction* (pp. 503-525). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Sonnenschein, S. ve Munsterman, K. (2002). The Influence of Home Based Reading Intraction on 5 Year Old Reading Motivation and Early Literacy Developent. *Early Childhood Research Quarterly*, 17, 318-337. [https://doi.org/10.1016/S0885-2006\(02\)00167-9](https://doi.org/10.1016/S0885-2006(02)00167-9)
- Stebler, M. Z. (2018). *Yaş gruplarına göre çocuk kitapları*. T. Şimşek (Ed.) *Kuramdan uygulamaya çocuk edebiyatı içinde* (ss. 129-142). Grafiker Yay.
- Steiner, F.S. (2008).Teaching About Peace Through Children's Literature. *Journal of Peace Education and Social Justice*, 2 (2), 229-244.
- Şahbaz, M. (2016). *Çeviri çocuk edebiyatı ürünlerindeki kültürel öğeler* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Başkent Üniversitesi.
- Şenol, F. B., Yükselen, A., Üstündağ, A. & Ay, A. (2017). 7-12 yaş çocuklarına yönelik çocuk kitapların içerik, resimleme ve fiziksel özellik açısından incelenmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies (JASSS)*, 55, 441-456. <http://dx.doi.org/10.9761/JASSS6965>
- Şirin, M. R. (2000). *99 soruda çocuk edebiyatı*. Çocuk Vakfı Yayınları.



- Şirin, M. R. (2016). Edebiyat ve çocuk edebiyatı, edebiyatın amacı ve işlevi. *Türk Dili Dergisi*, CX(780), 12-31.
- Temir, A. (2019). *Dijital çocuk yayınlarının çocukların öğrenmesi üzerinde etkileri* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Trim, M. (2004). *Growing and knowing a selection guide for children literature*. München: Die Deutsche Bibliothek.
- Türk Dil Kurumu (2022, 21 Şubat). *Güncel Türkçe sözlük*. Erişim adresi: <https://sozluk.gov.tr/>
- Tür, G. ve Turla, A. (2005). *Çocuk, edebiyat ve kitap*. Yapa yayıncılık.
- Ungan, S. ve Demir, E. (2016). Günümüz çocuk edebiyatı yazarları ve eserleri üzerine bir inceleme. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 1(1), 40-65. <https://doi.org/download/article-file/315588>
- Varişoğlu, B. ve Tuzcuoğlu Aksin, Ş. H. (2019). Andrew Clements'in Bunun Adı Findel adlı çocuk edebiyatı eserinin çocuğa görelik açısından incelenmesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (16), 639-656. DOI: 10.29000/rumelide.619651
- Yalçın, A. ve Aytaş, G. (2003). *Çocuk edebiyatı*. Akçağ Yayıncılık.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, D. (2016). Popüler çeviri çocuk romanlarının içerik bakımından incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, (36), 435-466. <https://doi.org/10.21497/sefad.285287>
- Yıldız, D. ve Karaca, Ş. (2020). Çocuk dergileri üzerine bir inceleme. *Journal of Language Education and Research*, 6(2), 455-477. <https://doi.org/10.31464/jlere.719097>
- Yüksel, B. (2020). *Çocuk edebiyatının temel ilkeleri açısından Behiç Ak'ın kitaplarında görsel tasarım, değerler ve metin ilişkileri* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Afyon Kocatepe Üniversitesi.
- Waldmann, Günter. (1999). *Produktiver Umgang mit Literatur im Unterricht*, Hohengehren, Schneider Verl.
- Whitten, C., Labby, S. ve Sullivan, S. L. (2016). The impact of pleasure reading on academic success. *The Journal of Multidisciplinary Graduate Research*, 2(4), 48- 64.
- Wolf, S. (2004). *Interpreting literature with children*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum. Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Sage Publications.



Extended Summary

1. Introduction

Books are the most important tools that develop a child's imagination. In this respect, children's books should be evaluated in detail. Thus, children can be brought together with quality books in which the principle of appropriateness to the child is taken into account. In this study, it is aimed to make a comparative analysis of the books published by YKY, Tudem, Timaş, İş Bankası and Hep Kitap publishing houses for children in the 5th and 8th grades between 2018 and 2020 in terms of the number, translation and copyrights, number of editions, size, number of pages, country of translation, translator, illustrator, genre and theme. The reason why the 5th and 8th grade level was chosen in the study was to compare the books published between the first and last years of secondary school. Thus, the children's books published by publishing houses just after primary school and just before secondary school will be presented comparatively. This study, which aims to analyze the children's books published by publishing houses between 2018 and 2020, is a qualitative research. The population of the study consists of children's books published by YKY, Tudem, Timaş, İş Bankası and Hep Kitap Publications. In this context, a total of 600 books were analyzed. Document analysis, one of the qualitative research methods, was used in data collection. Accordingly, the 600 books in the study are the documents of the study. The data of the research, which was based on document analysis, one of the qualitative research methods, were analyzed with descriptive analysis technique. In this study, the children's books published between June 2018 and June 2020 by YKY's Doğan Kardeş series, Tudem, Timaş, İş Bankası and Hep Kitap Publications, which are among the publishing houses that reach readers by publishing a large number of books in Turkey, were scanned, tabulated and analyzed in terms of number, translation and copyrights, number of editions, size, number of pages, country of translation, translator, illustrator, genre and theme. Books are the most important tools that develop a child's imagination. In this respect, children's books should be evaluated in detail. Thus, children can be brought together with quality books in which the principle of appropriateness to the child is taken into account. In this study, it is aimed to make a comparative analysis of the books published by YKY, Tudem, Timaş, İş Bankası and Hep Kitap publishing houses for children in the 5th and 8th grades between 2018 and 2020 in terms of the number, translation and copyrights, number of editions, size, number of pages, country of translation, translator, illustrator, genre and theme. The reason why the 5th and 8th grade level was chosen in the study was to compare the books published between the first and last years of secondary school. Thus, the children's books published by publishing houses just after primary school and just before secondary school will be presented comparatively. This study, which aims to analyze the children's books published by publishing houses between 2018 and 2020, is a qualitative research. The population of the study consists of children's books published by YKY, Tudem, Timaş, İş Bankası and Hep Kitap Publications. In this context, a total of 600 books were analyzed.

2. Method

Document analysis, one of the qualitative research methods, was used in data collection. Accordingly, the 600 books in the study are the documents of the study. The data of the research, which was based on document analysis, one of the qualitative research methods, were analyzed with descriptive analysis technique. In this study, the children's books published between June 2018 and June 2020 by YKY's Doğan Kardeş series, Tudem, Timaş, İş Bankası and Hep Kitap Publications, which are among the publishing houses that reach readers by publishing a large number of books in Turkey, were scanned, tabulated and analyzed in terms of number, translation and copyrights, number of editions, size, number of pages, country of translation, translator, illustrator, genre and theme.

In order to ensure the reliability of the research, the findings were checked and evaluated by four field experts. In order to increase the validity of the research, the study material, the research model, data collection, data analysis and what was done in this process were given in detail and the findings were associated with similar studies.

3. Findings, Discussion and Results

According to the results; YKY published 140 books for 5th graders and 80 books for 8th graders. Tudem published 61 books for 5th graders and 17 for 8th graders; Timaş published 46 books for 5th graders and 18 for 8th graders; İş Bankası Publishing published 110 books for 5th graders and 62 for 8th graders; Hep Kitap Publishing published 50 books for 5th graders and only 16 books for 8th graders. While 407 books were published for 5th graders, 193 books were published for 8th graders. There is a nearly threefold difference, suggesting that there is a neglect of 8th grade students. There are different reasons for this result. One of the first reasons that comes to mind is the preparation of 8th grade students for exams. Therefore, the books purchased are mostly test books. The importance of reading comprehension in these exams is not limited to Turkish lessons. In order to be able to do the questions in the exam, it is necessary to read and understand the question correctly. The number of books written and published for 8th graders should be increased.

The data show that publishing houses publish more new books. This is important for the development of children's literature. It is as important that new books are read, liked and new editions are made as it is that new books are published. Of the 600 books published, 340 are translations. The remaining 260 books are the works of Turkish authors. The number of copyrighted works is not sufficient. Timaş publishes the fewest translated books. One of the books recommended by Timaş for 5th graders and six of the books recommended for 8th graders are translations. İşbank publishes the most translated books. 101 books for grades 5 and 59 books for grades 8 are translated. A total of 24 books are local. The publishing house that publishes the most domestic books is YKY with 69 books for 5th graders and 53 books for 8th graders. Publishers preferred to publish mostly translated books.

Of the 340 books translated, 83 were translated from books written in the UK. The proportion of translated books by British authors constitutes 44.1% of all translated books. The UK is followed by children's literature from the USA, Germany, Italy, France, Canada and Ireland. Almost all translations are from countries in western Turkey.

There are 102 different authors among 260 copyrighted works published. The author with the most published books is Mustafa Orakçı from Timaş Publishing House. Of the 340 translated works published, there are 150 different authors. The most translated authors are Rowling and Sommer-Bodenburg. There is a direct correlation between the authors of the most published books and the most translated authors. Students should get to know the authors of translated books as well as the authors of copyrighted books. Thanks to these authors, students will learn universal values and recognize different cultures. They can also learn to respect differences in this way.

There are 96 different translators for 340 books that have been introduced to our children's literature through translation. The translator is the voice of the author in that language. For this reason, he is at least as important as the author. The translator's language and style determine the child's perspective. Children's books, which can be considered children's first encounter with literature, art and books, are very important. Every stage until it reaches the child's hand should be meticulously examined. The external and internal structure features should be organized according to the child, and the child's interests and needs should be taken into consideration. Parents and librarians should be careful in book selection; the developmental period of the child should be taken into consideration.



Conflict and Conflict Resolution in Children's Books with Earthquake and Disaster Themes: Main Characters and Their Approaches to Resolving Conflicts*

Merve ERCAN**, Gülşah GENÇER***

Abstract. The purpose of this research is to determine the conflict patterns, positions within conflicts, and conflict resolution strategies of the main characters in children's books with earthquake and mourning themes, as included in the Ministry of National Education Post-Earthquake Psychosocial Support Action Plan developed by the Ministry of National Education Psychosocial Coordination Unit. In this regard, a qualitative research method and case study design were employed. The research materials consisted of four books: "Oyuncak Moli Sallanıyor" (Toy Molis is Swaying), "Sallanan Karınca Yuvası" (The Swinging Ant Nest), "Üzgün Benekler" (Sad Spots), and "Beneklerini Kaybeden Sarı" (Yellow Who Lost Their Spots). The data were analyzed through descriptive analysis. As a result of the research, it was concluded that in earthquake-themed books, the conflict between individuals and nature is emphasized, while in mourning-themed books, the conflict with oneself takes precedence. When examining the subunits of these conflict types in the analyzed books, it is observed that the conflict between individuals and nature is structured with subunits such as conflict with a natural disaster, conflict with the natural environment, and efforts to prevent danger/protect oneself. In mourning-themed books, the conflict with

* This study was presented as an oral presentation by the authors at EDUCongress2023 under the title "Conflicts Faced by Characters in Earthquake and Loss-themed Children's Books and Their Ways of Resolving Conflicts."

** Res. Assist., İnönü University, Faculty of *** Dr., Ministry of National Education, Malatya, Education, Turkish Education, Malatya, Türkiye; Türkiye; gulsah.krtl@gmail.com
merve.ercan@inonu.edu.tr



oneself, on the other hand, is structured with subunits such as helplessness for something/someone they value, conflicts of emotions, and efforts to solve a mystery/reveal the truth. Regarding the positions of the main characters in these books, it was found that they can be both active and passive, and sometimes exhibit both active and passive characteristics.

Keywords: Earthquake, conflict, children's book.

How to cite: Ercan, M., & Gençer, G. (2023). Deprem ve yas temalı çocuk kitaplarındaki başkarakterlerin karşılaştıkları çatışmalar ve çatışmaları çözümede izledikleri yollar. *Journal of Children's Literature and Language Education*, 6 (2), 197-220.



Deprem ve Yas Temalı Çocuk Kitaplarındaki Başkarakterlerin Karşılaştıkları Çatışmalar ve Çatışmaları Çözmede İzledikleri Yollar*

Merve ERCAN**, Gülşah GENÇER***

Öz. Bu araştırmanın amacı, Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) Psikososyal Koordinasyon Birimi tarafından oluşturulan Deprem Sonrası Psikososyal Destek Eylem Planı'nda yer verilen eğitsel içeriklerden deprem ve yas temalı çocuk kitaplarındaki başkarakterlerin; karşılaştıkları çatışma biçimlerini, çatışmalardaki konumlarını ve çatışmaları nasıl çözdüklerini belirlemektir. Bu doğrultuda nitel araştırma yöntemi ve durum çalışması deseni kullanılarak araştırma yapılandırılmıştır. Araştırmanın materyallerini "Oyuncak Moli Sallanıyor", "Sallanan Karınca Yuvası", "Üzgün Benekler" ve "Beneklerini Kaybeden Sarı" adlı dört kitap oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda deprem temalı kitaplarda kişinin doğayla çatışmasının ön planda olduğu, yas temalı kitaplarda ise kişinin kendisiyle çatışmasının ön planda olduğu sonucuna ulaşılmıştır. İncelenen kitaplardaki söz konusu çatışma türlerinin alt birimlerine bakıldığında kişinin doğa ile çatışmasının; doğa felaketiyle çatışma, doğal çevre ile çatışma, tehlikeyi engelleme/tehlikeden korunma çabası alt birimleriyle yapılandırıldığı görülmektedir. Yas temalı kitaplarda ön planda olan kişinin kendisiyle çatışmasının ise değer verdiği bir şey/biri için yaşadığı çaresizlik, duyguların çatışması ve bir gizemi çözme/gerçeği ortaya çıkarma çabası alt birimleriyle yapılandırıldığı görülmektedir. Söz konusu kitaplardaki başkarakterlerin çatışmalardaki konumuna bakıldığında ise etkin, edilgin hem etkin hem de edilgin olabildikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar kelimeler: Deprem, çatışma, çocuk kitabı.

* Bu çalışma EDUCongress2023'te "Deprem ve Kayıp Temalı Çocuk Kitaplarındaki Karakterlerin Karşılaştıkları Çatışmalar ve Çatışmaları Çözme Biçimleri" başlığıyla yazarlar tarafından sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

**^{ID} Arş. Gör., İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi, Malatya, Türkiye; merve.ercan@inonu.edu.tr

***^{ID} Dr., Millî Eğitim Bakanlığı, Malatya, Türkiye; gulsah.krtl@gmail.com

1. Giriş

Çocuk gerçekliği temelinde hedef yaş düzeyinin ilgi ve gereksinimlerini dikkate alarak hazırlanan kitaplar, çocuk edebiyatı ürünleri olarak nitelendirilebilmektedir. Yalçın ve Aktaş'a (2017) göre çocuk edebiyatı; ilk çocuk döneminden başlamak üzere bütün çocukluk dönemlerini kapsamaktadır ve çocukların duyarlılıklarını, deneyimlerini tartışarak çocuğu bir bütün olarak kucaklamaktadır. Çocuk edebiyatı ürünlerinin; çocukların hayal dünyalarını zenginleştirmeyi, düş güçlerini geliştirmeyi duyuşsal, bilişsel ve sosyal gelişim ihtiyaçlarını karşılamayı hedeflediği söylenebilir. Çocuk dünyasında bir uyaran ve eğitsel araç olarak yer edinen çocuk kitaplarının çeşitli nitelikleri taşıdığı düşünülmektedir.

Karagül (2020) çocuk edebiyatının temel niteliklerini; çocuk ve çocukluğu temel alma, çocuk bakışını ve çocuk gerçekliğini yansıtmaya, çocukların gelişim özelliklerine uygun yapılandırılmış ürünleri kapsama, çocuğu yetişkinliğe hazırlayan bir geçiş dönemi edebiyatı olma, çocuklara olduğu kadar yetişkinlere de seslenebilme ve çift eksenli bir yapıya sahip olma biçiminde sıralamaktadır. Genel olarak bu şekilde sıralanan niteliklerin çocuk kitaplarına yansımalarının çeşitli yaklaşımlar bağlamında ele alınabildiği söylenebilir. Bu yaklaşımlardan biri de sorun odaklı yaklaşımdır. Yılmaz ve Yakar'a göre (2018) sorun odaklı çocuk edebiyatı ifadesi, çocukların okudukları kitaplarda çeşitli problemlerle karşılaştığı ve bu problemlerle baş etmeyi yetisini kitaplar aracılığıyla kazandığı edebiyatın ismidir. Bu bağlamda nitelikli ve amaca uygun çocuk kitaplarının; günlük yaşamda karşılaşılan sorunlarla, zor durumlarla başa çıkma becerisini geliştirme ve bu doğrultuda yaşanan çatışmaların çözülmesinde destekleyici bir araç olma gibi özel işlevleri taşıdığı ifade edilebilir. Çocuklar, çeşitli nitelikleri taşıyan kitaplar aracılığıyla insanların yaşadıkları sorunlara ve bu sorunların çözüm şekillerine tanık olurlar böylelikle sorun çözme becerilerini geliştirirler (Aslan, 2019). Edebî eserler; hayatın başında sınırlı deneyime sahip olan çocuklara kendilerine ve dünyaya bakış açılarını değiştiren olanaklar sunar böylelikle çocukları, sorunların üstesinden gelmeleri için taslak planlar oluşturmaya teşvik eder (Şen, 2021).

Sorun odaklı çocuk edebiyatı bağlamında sorun ve zor durum olarak nitelendirilen, çözüme kavuşturulması gereken durumların neler olduğunun belirlenmesi önemli ve gerekli görülmektedir. Bu bağlamda Öztürk (2022) sorun odaklı çocuk edebiyatı kapsamında ele alınabilecek sorunların neler olduğuna yönelik bir uzlaşma olmadığını vurgulamaktadır. Ancak savaş, göç ve göçmenlik, ölüm ve ölümcül hastalıklar, doğal afetler, şiddet, cinsellik, cinsel istismar, boşanma, engellilik, akran zorbalığı, dijital zorbalık, madde bağımlılığı gibi konuların çocuklarla konuşulması zor konular olarak sıralanabileceğini belirtmektedir. Benzer biçimde Öztürk vd. (2021) sorun odaklı çocuk edebiyatının kapsamının geniş olduğunu vurgulayarak ölüm, engellilik, boşanma ve aile içi çatışmalar, göç ve mültecilik, çevre sorunları, cinsel istismar, akran zorbalığı ve şiddet gibi konuların bu başlık altına ele alınabileceğini belirtmektedir.

Sorun odaklı olarak nitelendirilen konuların ve bu konular bağlamında kurgu içerisinde başkarakterlerin karşılaştığı çatışmaların çocuk okurlara nasıl sunulduğu üzerinde durulması gereken önemli bir durumdur. Boberg (2019) çocuklara yönelik yazılan travmatik konularda, yazarların hassas konuları çocuklara nasıl aktarmaları gerektiğine yönelik bilgi sahibi olmalarına vurgu yapmaktadır. Yazınsal nitelikli bir çocuk kitabının temel bileşenleri düşünüldüğünde ele alınan konunun sunumunda olayların ve karakterlerin aracı işlevinden söz etmek mümkündür. Geliştirilen karakterler aracılığıyla yaşanan zorlu durumlar, sorunlar ve çatışmalar çocuk okurlara sunulabilmektedir. Sever'e (2008) göre çocuklar, okudukları kitaplardaki kahramanlar aracılığıyla insanların karşılaşılabileceği olaylar hakkında fikir sahibi olurlar, böylelikle karşılaşılabilecek sorunlara nasıl bir tavır gösterecekleri, nasıl bir davranış geliştirecekleri hakkında bir ipucu elde ederler. Karakterlerle özdeşim kuran çocuklar gelecek yaşantılarına ilişkin yönlendirici çıkarımlarda bulunma olanağı bulabilmektedirler. Bu çıkarımların, kurgu içerisinde karakterlerin yaşadığı çatışmalar ve bu çatışmaları çözme biçimleri temelinde şekillendiği söylenebilir. "Kurgulanan her olayda bir çatışmanın yaşanması kaçınılmazdır" (Sever, 2008, s.127). Karakterlerin deneyimleri ışığında oluşturulan çatışmaların türlerinin, başkarakterlerin çatışmalardaki konumlarının ve çatışmayı çözme biçimlerinin okurun zihninde yönlendirici bir iz bırakması yönüyle işlevsel rolü olduğu ifade edilebilir. Bu nedenle sorun odaklı olarak nitelendirilen konularda karakterlerin sorunları çözüm biçimlerinin analizinin büyük bir öneme sahip olduğu düşünülmektedir.

Türkiye'nin bulunduğu coğrafi konum dikkate alındığında doğal afetler arasından yıkıcı bir etkiye sahip olduğu düşünülen deprem felaketiyle karşı karşıya olduğu dile getirilebilir. 6 Şubat 2023'te yaşanan Kahramanmaraş merkezli, 11 ili etkileyen ve "Asrın Felaketi" olarak nitelendirilen depremin bu düşünceyi destekleyen güncel bir örnek olduğu görülebilmektedir. Depremlerin farklı yaş düzeyinden birçok insan üzerinde fiziksel ve duygusal anlamda olumsuz bir etkisi olduğu söylenebilir. Çocukların yaşamlarında meydana gelen doğa ve insan temelli felaketler, genellikle duygusal iyi oluşları üzerinde travmatik etki bırakmaktadır (Barnyak ve Myers, 2023). Bu bağlamda öğrenme ortamlarında, depremi deneyimleyen dezavantajlı çocuklara ve deprem tehlikesiyle yaşayan diğer çocuklara yönelik çocuk edebiyatının sunduğu olanaklar çerçevesinde çocuk kitaplarının iyileştirici gücünden faydalanılabileceği düşünülmektedir. "Çocukların içinde buldukları dezavantajlılığın üstesinden gelmelerinin ya da kendileri dışında gelişen dezavantajlılığın farkına varmalarının sağlanması için çocuk edebiyatından yararlanılabilir" (Özcan ve Altıparmak Yılmaz, s.161). Bu kapsamda deprem ve yas temalı çocuk kitaplarındaki karakterlerin karşılaştıkları problemler ve sorunlar karşısında yaşadıkları çatışmaların, çatışmalardaki konumlarının ve bu çatışmaları çözüm biçimlerinin betimlenmesi önemli görülmektedir. Böylelikle depremi deneyimleyen çocukların kitaplardaki karakterlerle özdeşim kurarak kendi sorunlarıyla baş etme olanağı bulabilecekleri, deprem tehlikesiyle yaşayan diğer çocukların ise deprem ve yas temalarına yönelik duyarlılık geliştirebilecekleri düşünülmektedir.

6 Şubat 2023 tarihinde meydana gelen, Pazarcık merkez üslü olan ve Malatya, Diyarbakır, Şanlıurfa, Gaziantep, Kilis, Hatay, Adana, Osmaniye, Adıyaman illerinde hissedilen deprem sonrası MEB Psikososyal Koordinasyon Birimi tarafından Deprem Sonrası Psikososyal Destek Eylem Planı oluşturulmuştur (MEB, 2023). Bu eylem planında depremden doğrudan etkilenen iller öncelikli olmak üzere Türkiye genelindeki bütün öğrenci, öğretmen ve velilere yönelik psikososyal destek uygulamalarına yönelik süreçler aşamalı olarak ele alınmıştır (MEB, 2023). Bu kapsamda Psikososyal Koruma, Önleme ve Krize Müdahale Ekipleri tarafından uygulanacak olan eylem planında başta Psikolojik İlk Yardım (PİY) olmak üzere; Deprem ve Kayıp-Yas Psikoeğitim Programları, Zorlayıcı Yaşam Olayları Sonrası Öğretmen Psikoeğitim Programı ve Çalışana Destek-Afet ve Acil Durumlarda Psikososyal Destek Hizmeti Sunan Psikolojik Danışman/Rehber Öğretmenler İçin Psikoeğitsel Destek Grubu eğitim içeriklerinin uygulanmasına ilişkin ayrıntılı yol haritası belirlenmiştir" (MEB, 2023). Bu araştırmada ilgili eğitsel içerikler arasında deprem ve yas başlıkları altında yer alan "Oyuncak Moli Sallanıyor", "Sallanan Karınca Yuvası", "Üzgün Benekler" ve "Beneklerini Kaybeden Sarı" adlı kitaplardaki başkarakterler; karşılaştıkları çatışma türleri ve alt çatışma birimleri, çatışmalardaki konumları ve çatışma çözme biçimleri açısından incelemek amaçlanmıştır.

Yurt içi alan yazınındaki çalışmalara bakıldığında ilgili deprem ve yas temalı çocuk kitaplarına yönelik herhangi bir çalışma yapılmadığı görülmektedir. Ancak Türkçe ders kitaplarındaki depreme yönelik hazırlığın nasıl olduğunu belirlemeye yönelik bir çalışma olduğu görülmektedir (Kıymaz vd., 2023). Yurt dışı alan yazınındaki çalışmalara bakıldığında ise insan ya da doğa temelli felaketlerde erken çocukluk dönemindeki çocukların duygusal öğrenmelerini desteklemek için resimli çocuk kitaplarının etkileşimli okunmasını temel alan (Barnyak ve Myers, 2023), Tōhoku'da meydana gelen deprem ve tsunamide sevilen kişilerin kaybını konu edinen iki Japon resimli çocuk kitabının yazarları tarafından çocuklara nasıl sunulduğunu inceleyen (Boberg, 2019) çalışmaların olduğu görülmektedir.

Alan yazınında çocuk kitaplarındaki çatışmalar üzerine yapılan çalışmalara bakıldığında ise çeşitli çalışmalar olduğu görülmektedir. Bu çalışmaların genel çerçevesinin, çatışma biçimlerini ve çatışma çözme yöntemlerini belirlemeye yönelik şekillendirildiği görülmektedir (Ak Başoğlu, 2021; Apaydın, 2022; Büyükişık ve Yazıcı Okuyan, 2020; Çevik ve Müldür, 2021; Delican, 2022; İnce Samur ve Arıkan, 2018; Yakar ve Yılmaz, 2015). Bu çalışmaların yanı sıra Melanlıoğlu (2020) sorun odaklı çocuk edebiyatının konularından biri olan göç ve mültecilik konulu çocuk kitaplarında, karakterlerin yaşadıkları çatışmalara ve bu çatışmaların çözümüne ilişkin bir çalışma gerçekleştirmiştir. Yapılan alan yazını taraması sonucunda deprem ve yas temalı çocuk kitaplarında başkarakterlerin karşılaştıkları çatışmalara ve bu çatışmaların çözümünde izledikleri yollara yönelik herhangi bir çalışma olmadığı görülmektedir. Bu amaçla gerçekleştirilecek olan araştırmanın sahip olduğu özgün değerleriyle ilgili alan yazınına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu doğrultuda araştırmanın ana amacı MEB Psikososyal Koordinasyon Birimi tarafından oluşturulan Deprem Sonrası Psikososyal Destek Eylem Planı'nda yer verilen eğitsel içeriklerden deprem ve yas temalı çocuk kitaplarındaki başkarakterlerin; karşılaştıkları çatışma biçimlerini, çatışmalardaki konumlarını ve bu

çatışmaları nasıl çözdüklerini belirlemektir. Bu ana amaç doğrultusunda aşağıda yer alan alt problemlere yanıt aranmıştır:

1. Deprem ve yas temalı çocuk kitaplarındaki başkarakterlerin karşılaştıkları çatışma türleri nelerdir?
2. Deprem ve yas temalı çocuk kitaplarındaki çatışmalarda başkarakterin konumu nasıldır?
3. Deprem ve yas temalı çocuk kitaplarındaki başkarakterler karşılaştıkları çatışmaları nasıl çözmektedirler?

2. Yöntem



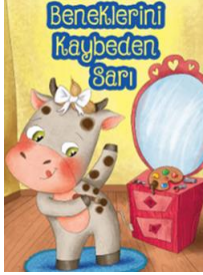

2.1. Araştırmanın Modeli/Deseni

Araştırmada, nitel araştırma desenlerinden biri olan durum çalışması deseni kullanılmıştır. Durum çalışması sınırlı bir sistemin derinlemesine betimlenmesi ve analiz edilmesidir (Merriam ve Tisdell, 2016). Durum çalışmasında birden fazla durum veya tek bir durum analiz birimi olabilir (Creswell, 2013). Bu çalışmada MEB Psikososyal Koordinasyon Birimi tarafından oluşturulan Deprem Sonrası Psikososyal Destek Eylem Planı'nda yer verilen eğitsel içeriklerden deprem ve yas temalı çocuk kitaplarındaki başkarakterlerin; karşılaştıkları çatışma biçimlerini, çatışmalardaki konumlarını ve bu çatışmaları nasıl çözdüklerini derinlemesine incelemek ve böylelikle var olan durum ortaya koymak amaçlandığı için durum çalışması deseni tercih edilmiştir.

2.2. İncelenen Dokümanlar

Bu araştırmanın çalışma materyallerini MEB Psikososyal Koordinasyon Birimi tarafından oluşturulan Deprem Sonrası Psikososyal Destek Eylem Planı'nda yer verilen eğitsel içeriklerden deprem ve yas temalı 4 çocuk kitabı oluşturmaktadır. Bu kitaplar, MEB tarafından zorlayıcı yaşamsal olaylar karşısında çocukların olumsuz etkilenme durumlarını en aza indirgeyebilmek amacıyla paylaşılmıştır. Ülkemizin bir gerçeği olan deprem temasına eğilmesi ve çocukların 6 Şubat 2023 Kahramanmaraş merkezli, 11 ili etkisi altına alan asrın felaketi olarak nitelendirilen bir depreme maruz kalması ardından bu kitapların önerilmesi, söz konusu kitaplardaki başkarakterlerin karşılaştıkları çatışmaları, çatışmalardaki konumlarını ve çatışmaları çözerken izledikleri yolları incelemeyi gerekli kılmıştır. Bu durum araştırmanın çıkış noktasını oluşturmuştur. Araştırmaya konu olan kitaplara ilişkin bilgiler şu şekildedir:

Tablo 1. İncelenen Dokümanlara İlişkin Bilgiler

| | Oyuncak Moli Sallanıyor | Sallanan Karınca Yuvası | Beneklerini Kaybeden Sarı | Üzgün Benekler |
|------------------|--|--|--|---|
| Hedef Yaş Düzeyi | 5+ | 5+ | 5+ | 5+ |
| Konusu | Bu kitapta bir anaokulunda oyuncak olarak bulunan Moli'nin gözünden deprem ve sonrasında yaşananlar anlatılmaktadır. | Bu kitapta Zomzom adlı bir karıncanın yaşadığı şiddetli deprem ve sonrasında hastane süreci ile iyileşme dönemi anlatılmaktadır. | Bu kitapta uyandığında beneklerini kaybeden Sarı'nın yaşadığı endişe, korku ve üzüntü anlatılmaktadır. | Bu kitapta Zede adlı bir zürafanın Lulu adlı arkadaşının kaybeden Sarı'nın yaşadığı üzüntü sonucu beneklerini kaybetmesi anlatılmaktadır. |
| Başkarakter | Oyuncak Moli | Zomzom | Sarı | Zeze |
| Dış Kapak |  |  |  |  |

2.3. Verilerin Toplanması/Süreç

Araştırmanın verileri Oyuncak Moli Sallanıyor, Sallanan Karınca Yuvası, Beneklerini Kaybeden Sarı ve Üzgün Benekler adlı kitaplardan elde edilmiştir. Öğretmen ve velilere sorulmuş ve bu kitapların 6 Şubat 2023 tarihinde yaşanan deprem sonrasında MEB tarafından önerilmesinin, çocuklara okutulma noktasında tercih edilme olasılığını artırdığı görüşüyle karşılaşılmıştır. Bu bağlamda söz konusu kitaplar başkarakterlerin karşılaştıkları çatışmalar, çatışmadaki konumları ve çatışmaları çözerken izledikleri yollar açısından incelenmiş ve araştırmanın bulgular kısmı oluşturulmuştur. Kitaplardaki başkarakterlerin karşılaştığı çatışma biçimlerinin belirlenmesinde Karagöz (2014, s.36) tarafından oluşturulan “Çatışma Türleri ve Alt Çatışma Birimleri” çizelgesi dikkate alınmıştır. Başkarakterlerin çatışmadaki konumunu ve çatışma çözme biçimlerini belirleme noktasında da yine Karagöz (2014, s.38) tarafından oluşturulan “Çatışma Çözümünde Başkışının Konumu ve İzlediği Yollar” çizelgesi dikkate alınmıştır. Bu doğrultuda araştırmacılar tarafından bağımsız okumalar yapılarak kodlamalar yapılmıştır.



2.4. Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen veriler betimsel analizle çözümlenmiştir. Betimsel analiz, tündengelimci analiz türüne karşılık gelmektedir, yüzeyseldir ve genellikle araştırmanın kavramsal yapısının önceden açıkça belirlendiği araştırmalarda kullanılır (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Araştırmaya konu olan kitaplar araştırmacılar tarafından amaca uygun biçimde bağımsız olarak okunmuş ve kodlamalar yapılmıştır. Araştırmacılar kitapları farklı zamanlarda yeniden okumuş ardından bir araya gelerek yeniden kodlamıştır. Anlaşmazlığa düşülen noktalarda üçüncü bir uzmanın görüşü alınmıştır. Daha sonra araştırmanın alt amaçları doğrultusunda elde edilen veriler uygun olduğu düşünülen temalar altında sunulmuştur. Bulgular başlığında veriler sunulurken çalışma materyallerinin kod isimleri kullanılmıştır. Bu bağlamda Oyuncak Moli Sallanıyor "OMS", Sallanan Karınca Yuvası "SKY", Üzgün Benekler "ÜB", Beneklerini Kaybeden Sarı "BKS" kod isimleriyle ifade edilmiştir.

2.5. Geçerlik ve Güvenirlilik

Araştırmanın geçerliğinin ve güvenilirliğinin sağlanabilmesi için uzman görüşüne başvurulmuş, bulguların sunumunda sıklıkla doğrudan alıntılarla örnekler sunulmuştur. Ayrıca MEB'in yayımladığı deprem ve yas temalı dört çocuk kitabı da incelemeye dâhil edilmiş, herhangi biri araştırma dışında bırakılmamıştır. Araştırmada incelenen kitaplar her iki araştırmacı tarafından okunmuş ve başkarakterlerin karşılaştıkları çatışmalar, çatışmadaki konumları ve çatışmaları çözüm biçimleri not edilmiştir. Daha sonra araştırmacılar bir araya gelerek not ettikleri cümleleri karşılaştırmıştır. Anlaşmazlığa düştükleri noktada üçüncü bir araştırmacının görüşü alınmıştır. Son olarak aktarılabilirlik açısından veriler sıklıkla doğrudan alıntılarla sunulmuştur.

3. Bulgular

Bu bölümde Oyuncak Moli Sallanıyor, Sallanan Karınca Yuvası, Beneklerini Kaybeden Sarı ve Üzgün Benekler adlı çocuk kitaplarındaki başkarakterlerin karşılaştığı çatışma türleri, alt çatışma birimleri, çatışmalardaki konumları ve çatışma çözme biçimleri incelenmiş alt başlıklar hâlinde sunulmuştur. Çatışma konumlarına ve çatışmaları çözerken izledikleri yollara ilişkin bulgular oluşturulurken çözüme kavuşturulan çatışmalar dikkate alınmıştır.

3.1. Kitaplardaki Çatışma Türleri ve Alt Çatışma Biçimleri

Oyuncak Moli Sallanıyor, Sallanan Karınca Yuvası, Üzgün Benekler ve Beneklerini Kaybeden Sarı adlı çocuk kitaplarındaki çatışma türleri ve alt çatışma birimleri Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. İncelenen Kitaplarda Başkarakterin Karşılaştığı Çatışma Türleri ve Alt Çatışma Birimleri

| Kitabın Adı | Kod | Başkarakter | Çatışma Türü | Alt Çatışma Birimleri | f |
|-------------|-----|-------------|------------------------------|---|---|
| OMS | | Moli | Kişi-doğa çatışması | Doğa felaketiyle çatışma | 4 |
| | | | Kişinin kendisiyle çatışması | Değer verdiği bir şey/biri için yaşadığı çaresizlik | 1 |
| SKY | | Zomzom | Kişi-doğa çatışması | Doğa felaketiyle çatışma | 3 |
| | | | Kişi-doğa çatışması | Doğal çevre ile çatışma | 1 |
| | | | Kişi-doğa çatışması | Tehlikeyi engelleme/tehlikeden korunma çabası | 1 |
| | | | Kişinin kendisiyle çatışması | Duyguların çatışması | 1 |
| | | | Kişinin kendisiyle çatışması | Değer verdiği bir şey/biri için yaşadığı çaresizlik | 1 |
| ÜB | | Zede | Kişinin kendisiyle çatışması | Değer verdiği bir şey/biri için yaşadığı çaresizlik | 3 |
| | | | Kişinin kendisiyle çatışması | Duyguların çatışması | 3 |
| | | | Kişinin kendisiyle çatışması | Değer verdiği bir şey/biri için yaşadığı çaresizlik | 2 |
| BKS | | Sarı | Kişinin kendisiyle çatışması | Bir gizemi çözme/gerçeği ortaya çıkarma çabası | 2 |
| | | | Kişinin kendisiyle çatışması | Duyguların çatışması | 2 |
| | | | Kişinin kendisiyle çatışması | Duyguların çatışması | 1 |

Oyuncak Moli Sallanıyor adlı çocuk kitabı çatışma türleri ve alt çatışma birimleri bakımından incelenmiştir. Kitaptaki çatışma türlerine bakıldığında kişi-doğa çatışması ve kişinin kendisiyle çatışması şeklinde iki çatışma türü olduğu görülmüştür. Alt çatışma birimleri bakımından incelendiğinde ise doğa felaketiyle çatışma ve değer verdiği bir şey/ biri için yaşadığı çaresizlik çatışmalarının olduğu tespit edilmiştir. Moli adlı karakterin yaşanan deprem ve sonrasındaki sürece yönelik gözlemlerinin anlatıldığı kitapta en çok görülen çatışma biçimi kişi-doğa çatışması iken, en fazla görülen alt çatışma birimi doğa felaketiyle çatışmadır. Kitaptaki kişi-doğa çatışmaları, başkarakterin yaşadığı deprem anını betimlemesinde açıkça görülmektedir. İlgili bölüm aşağıda verilmiştir.

“Ancak bir sabah yer şiddetle titremeye başladı. Çocuklar onu havaya atıp tuttuklarında, ellerinden tutup döndüklerinde hissettiği gibi bir titreşim değildi bu. Moli sağa sola sallanıyordu.” (OMS, s.6)

Kitapta Moli adlı karakterin eski günlere duyduğu özlemi ifade ettiği bölüm ise karakterin kendisiyle olan çatışmasına örnek olarak gösterilebilir:

“Çocuklar burada olsa ne güzel eğlenirdik çiçeklerin altında.” diye geçirdi içinden Moli.” (OMS, s. 14)

Sallanan Karınca Yuvası adlı çocuk kitabı çatışma türleri ve alt çatışma birimleri bakımından incelediğinde kişi-doğa çatışması ve kişinin kendisiyle çatışmasına yer verildiği görülmüştür. Alt çatışma birimleri bakımından incelendiğinde kişi-doğa çatışmasının alt çatışma birimlerinde doğal çevre ile çatışma, doğa felaketiyle çatışma, tehlikeyi engelleme/tehlikeden korunma çabasının görüldüğü; kişinin kendisiyle çatışması noktasında ise değer verdiği bir şey/biri için yaşadığı çaresizlik ve duyguların çatışmasının görüldüğü tespit edilmiştir. Kitapta en fazla kişi-doğa çatışmasının yer aldığı görülmektedir. Kişi-doğa çatışmasının alt çatışma birimi olan doğal çevre ile çatışma kitapta şu şekilde görülmektedir:

"Kimi zaman da esen sert bir rüzgâr yuvanın giriş giriş kapısını toprakla kapatırdı." (SKY, s. 5)

Kitapta en fazla görülen kişi doğa çatışmasının alt çatışma birimlerinden doğa felaketi ile çatışma da kitapta sıklıkla yer almaktadır. Zomzom adlı karıncanın yaşadığı deprem anının betimlendiği bölümde bu çatışma birimi belirgin olarak görülmektedir:

"Sonra günlerden bir gün neredeyse tüm ailesinin yuvada olduğu bir anda korkunç bir sallantı oldu. Sanki yüzlerce fil yuvalarının üzerinde tepinip dans ediyor gibiydi. Zomzom yatağından henüz kalkmış, yüzünü yıkamak için banyoya doğru gidiyordu. Anna ve babasının odasının önünden geçerken daha ne olduğunu bile anlamadan sallanmaya başladı." (SKY, s. 15)

Kişi-doğa çatışmasının alt birimlerinden tehlikeyi engelleme/tehlikeden korunma çabası ise deprem anında ve sonrasında yapılması gerekenler noktasında kendini hissettirmektedir:

"Öğretmeni onlara böyle bir sarsıntı anında 'çök, kapan, tutun' yöntemini öğretmişlerdi. Hemen bulabildiği en güvenli yerde çöktü, başını ve ensesini koruyacak şekilde kapandı ve sağlam bir yere tutundu. Öylece ne kadar zaman geçti bilemedi." (SKY, s. 18)

Zomzom adlı karakterin deprem sonrası hastanede gözlerini açtığı bölümde yaşadıkları ve hissettikleri kendisiyle çatışması bağlamında belirgin bir duygu çatışması olarak görülmektedir. Bu bölüm aşağıda verilmiştir.

"Annem ve babam nerede?" dedi yanındaki hemşire karıncaya. Hemşire az sonra geleceklerini söyledi. Buna çok sevinmişti. İçi ferahladı. Ama yine de ağlamak istedi ama gözyaşları da onu terk etmiş gibiydi. Ne yapacağını bilemez ve çaresiz bir hâlde odasının duvarına bakıyordu. O kadar sinirli ve kızgındı ki..." (SKY, s. 21)

Zomzom adlı karakterin eski günlere duyduğu özlemin belirtildiği bölümde başkarakterin değer verdiği bir şey/biri için duyduğu çaresizlik açıkça görülmektedir:

"Gözlerini kapatıp neşeyle dans ettikleri günleri gözünün önüne getirmeye çalıştı. Ne güzel günlerdi..." (SKY, s. 25)

Üzgün Benekler adlı çocuk kitabı çatışma türleri ve alt çatışma birimleri bakımından incelediğinde kitapta sadece kişinin kendisiyle çatışma yaşadığı görülmektedir. Bu çatışma türü de kendini değer verdiği bir şey/biri için yaşadığı çaresizlik ve duyguların çatışması

şeklinde kendini göstermektedir. Kitapta değer verdiği bir şey/biri için yaşadığı çaresizlik alt çatışma birimlerine yönelik örnekler görülmektedir:

“Minik zürafa Zede o sabah mutsuz uyandı. En yakın arkadaşı Lulu uzaklara gitmişti. İsteksizce yataktan kalktı. Lulu ile nehir kenarında kayıklar yüzdüremeyecekse, bahçede piknik yapamayacaksa, resimler çizemeyecekse ne anlamı vardı ki uyanmanın?” (ÜB, s.3)

Başkarakter Zede'nin kendisiyle yaşadığı çatışmalarda değer verdiği bir şey/biri için yaşadığı çaresizlik kadar duygularının çatışması da sıklıkla görülmektedir. Aşağıdaki cümlelerde bu çatışma örnekleri görülmektedir.

“Aslında evden çıkmayı hiç istemiyordu Zede. Ancak annesinin telaşlandığını görünce, isteksizce kabul etti doktora gitmeyi.” (ÜB, s.12)

Beneklerini Kaybeden Sarı adlı çocuk kitabı çatışma türleri ve alt çatışma birimleri bakımından incelendiğinde kitapta sadece kişinin kendisiyle çatışmasının söz konusu olduğu görülmüştür. Alt çatışma birimleri bakımından incelendiğinde ise değer verdiği bir şey/biri için yaşadığı çaresizlik, duyguların çatışması ve bir gizemi çözme/gerçeği ortaya çıkarma çabası şeklinde alt çatışma birimlerinin olduğu görülmüştür. Başkarakter Sarı'nın kendisiyle çatışmasının değer verdiği bir şey/biri için yaşadığı çaresizlik bağlamında kendini gösterdiği cümleler aşağıda verilmiştir.

“Minik buzağı Sarı, keyifle uyandı. Uykusunu almış, güne başlamaya hazırdı. Ancak dişlerini fırçalamak için banyoya gittiğinde aynada hiç beklemediği bir şeyle karşılaştı. Beyaz derisinin üzerine güzelce dizilmiş kahverengi benekleri yerinde yoktu. Hepsini kaybolmuştu! Sarı şaşkınlıkla kendine baktı” (BKS, s.2)

Sarı'nın beneklerini kaybetmesini anlamlandıramaması genelde duygularının çatışmasına neden olmuştur. Bu durum aşağıdaki örnekte belirgin bir şekilde görülmektedir:

“Odasına gitti; önce yastıkları yumruklayıp yüksek sesle ağlamak istedi. Sonra sessizce oturdu yatağında. Camdan beneksiz yansımaya baktı. Anlayamıyordu bu olanları. Bu ani değişim karşısında şaşkıncı. Yemek yemek, oyun oynamak ve dışarı çıkmak istemiyordu. Çok üzgündü.” (BKS, s.6)

Sarı'nın beneklerini kaybetme nedenini anlamaya çalıştığı ve bu durumu sorguladığı bölümde kendisiyle çatışması bağlamında bir gizemi çözme/gerçeği ortaya çıkarma çabasının olduğu görülmektedir. İlgili durum aşağıda verilmiştir.

“Hızla yüzünü yıkayıp dişlerini fırçalamaya koyuldu. Ancak o da ne? Yüzünü yıkadığında akıp gidiyordu çizdiği benekler. Sarı bu duruma çok sinirlendi. Neden işe yaramamıştı? Nereye gitmiş benekleri? Neden onu bırakmışlardı?” (BKS, s.5)

Kitaplarda yer alan deprem ve yas temalarının karakterlerin çevre ve doğa ile olduğu kadar kendileriyle de çeşitli çatışmalar yaşamalarına neden olduğu görülmektedir. Deprem temalı kitaplarda çoğunlukla kişi-doğa çatışması görülürken yas temalı kitaplarda daha çok kişinin kendisiyle çatıştığı görülmektedir.

3.2. Kitaplardaki Başkarakterlerin Çatışmalardaki Yeri ve Çatışmaları Çözmede İzledikleri Yollar

Oyuncak Moli Sallanıyor, Sallanan Karınca Yuvası, Üzgün Benekler ve Beneklerini Kaybeden Sarı adlı çocuk kitaplarında başkarakterin çatışmadaki yeri ve çatışmayı çözme biçimleri (yolları) Tablo 3'te sunulmuştur. Tablo 3 oluşturulurken çözüme kavuşturulduğu anlaşılır olan çatışmalara yer verilmiştir.

Tablo 3. İncelenen Kitaplardaki Başkarakterlerin Çatışmadaki Yeri ve Çatışma Çözerken İzledikleri Yollar

| Kitabın Kod Adı | Çözülen Çatışma Türü | Başkarakterin Konumu | Başkarakterin Çözme Yolu | Çatışmayı |
|-----------------|--|----------------------|--|-----------|
| OMS | Kişi doğa çatışması- Doğa felaketiyle çatışma. | Edilgin | Çatışmayı başkası çözer. | |
| OMS | Kişinin kendisiyle çatışması- Değer verdiği bir şey/biri için yaşadığı çaresizlik. | Edilgin | Çatışmayı başkası çözer. | |
| SKY | Kişinin kendisiyle çatışması – Değer verdiği bir şey/biri için yaşadığı çaresizlik | Etkin | Çabasıyla ve iş birliğiyle / başkasının yardımıyla | |
| SKY | Kişi-doğa çatışması – Doğa felaketiyle çatışma. | Etkin | Çabasıyla ve iş birliğiyle / başkasının yardımıyla | |
| ÜB | Kişinin kendisiyle çatışması – değer verdiği bir şey/biri için yaşadığı çaresizlik | Edilgin | Çatışmayı başkası çözer. | |
| ÜB | Kişinin kendisiyle çatışması – Değer verdiği bir şey/biri için yaşadığı çaresizlik | Etkin | Çabasıyla ve iş birliğiyle / başkasının yardımıyla | |
| ÜB | Kişinin kendisiyle çatışması-duyguların çatışması | Edilgin | Çatışmayı başkası çözer | |
| ÜB | Kişinin kendisiyle çatışması-Duyguların çatışması | Etkin | Çabasıyla ve iş birliğiyle / başkasının yardımıyla | |
| BKS | Kişinin kendisiyle çatışması – Değer verdiği bir şey/biri için yaşadığı çaresizlik | Etkin | Akl yürüterek ve yeteneğiyle / yaratıcılığıyla | |
| BKS | Kişinin kendisiyle çatışması-Duyguların çatışması | Etkin | Çabasıyla ve iş birliğiyle / başkasının yardımıyla | |



| | | | | |
|-----|---|------------------------------|-------|--|
| BKS | Kişinin çatışması- çözme/gerçeği çıkarma çabası | kendisiyle Bir gizemi ortaya | Etkin | Çabasıyla ve iş birliğiyle / başkasının yardımıyla |
|-----|---|------------------------------|-------|--|

Tablo 3'te kitaplardaki başkarakterlerin çatışmadaki konumlarına ve çatışma çözerken izledikleri yollara yer verilmiştir. Oyuncak Moli Sallanıyor kitabına bakıldığında karakterin doğayla ve kendisiyle çatışma yaşadığı ve her iki çatışma türünde de edilgin bir konumda olduğu görülmektedir. Kitapta karakterin yaşadığı çatışmalar başkası tarafından çözülmektedir. İlgili duruma yönelik örnekler aşağıda verilmiştir.

"Sonra bir canlılık geldi yine. Yanı başındaki ağacın dallarında tomurcuklar beliriyor, kelebekler uçuşuyordu. İnsanlar da ortalığı temizleyip, yeni binalar inşa ediyorlar, bazılarını ise tamir ediyorlardı. Moli pencerenin yanında uzandığı masadan heyecanla olanları izlemeye koyuldu." (OMS, s. 12)

"Bir sabah kutudan çıkardılar Moli ve Çufçuf'u. Bekledikleri gün gelmişti. Moli etrafa baktı. Her yer pırıl pırıldı. Eskisinden daha da güçlü, yepyeni güzel bir odaya dönüşmüştü sınıfları. Sonra alışık olduğu neşeli çocuk sesleri geldi kulağına. Kapı açıldı, çocuklar geri dönmüştü!" (OMS, s. 21)

Sallanan Karınca Yuvası kitabı incelendiğinde karakterin kendisiyle ve doğa ile çatışma yaşadığı görülmektedir. Kendisiyle yaşadığı çatışmada değer verdiği bir şey/biri için yaşadığı çaresizliği etkin bir konumda çabası, iş birliği ve başkasının yardımıyla çözmeyi başarmıştır. Duruma ilişkin örnek aşağıda verilmiştir.

"Bunları düşünürken anne ve babası odaya girdiler. O kadar sevindi ki. Kalkıp boyunlarına sarılmak istedi ama ayağındaki sargı buna engel oldu. Annesi ona yaklaşıp elini tuttu. Neyse ki onlar yanındaydı. Günler günleri kovaladı. Nihayet yuvalarına gitme günü gelmişti. Üstelik hastanenin diğer odasında yatan arkadaşları da iyileşmiş onlara katılmıştı. Birlikte yuvaya döndüler." (SKY, s. 26)

Zomzom'un doğa ile yaşadığı çatışmada doğa felaketi ile karşılaşması noktasında bir çatışma yaşadığı ancak bunu da yine etkin bir konumda çaba, iş birliği ve başkasının yardımıyla çözebildiği görülmüştür. İlgili duruma yönelik örnek aşağıda verilmiştir.

"Zaten karınca yuvalarında çoktan hummalı bir çalışma başlamıştı bile. Tüm karıncalar el birliğiyle yuvalarını tekrar yapıyordu. Kimi bir ağaç dalı getiriyordu duvarları sağlamlaştırmak için kimi bir yumurta kabuğu. Kimi de perde yapmak için bir kuş tüyü..." (SKY, s. 32)

Üzgün Benekler kitabı incelendiğinde Zede adlı karakterin kendisiyle çatışma yaşadığı ve yaşadığı bu çatışmaların duygular ve değer verdiği bir şey/biri için yaşadığı çaresizlik noktasında yoğunlaştığı görülmüştür. Arkadaşı Lulu'yu kaybetmesi sonucunda beneklerinin yere düşmesi Zede'nin değer verdiği bir şey/biri için yaşadığı çaresizliği göstermektedir. Bu durumda Zede çatışmayı çözüme noktasında edilgin kalmış ve çatışma annesi tarafından çözülmüştür. İlgili bölüm aşağıda verilmiştir.

"Kapı açıldı. Gelen, annesiydi."

-Senin için endişeleniyorum, yavrum dedi. O sırada artık saklanmayacak hâle gelen, eksik beneklerini fark etti Zede'nin. İyi misin tatlım, diye sordu. Bence doktoru ziyaret etmeliyiz.” (ÜB, s.11)

Annesi ve Zedenin doktora gitmeleriyle beraber Zede'nin beneklerinin dökülmesinin üzüntüden olabileceği tespit edildikten sonra Zede bu durumda değer verdiği bir şey/biri için yaşadığı çatışmayı etkin bir konumda çabası, iş birliği ve başkasının yardımıyla çözmüştür. İlgili bölüm aşağıda verilmiştir.

”-Resim yapmaya ne dersin, diye sordu annesi? Bu fikri beğendi Zede. Lulu ile ne yapacaklarını bilemediklerinde resim yaparlardı bazen. İçinden geldiği gibi resim yaptı yine. Resimlerinde kulaklarının etrafını saran sevimli sarı kurdelesiyile, siyah beyaz çizgiler içinde zebralar vardı. Tıpkı Lulu gibi...” (ÜB, s.16)

Zede'nin annesinin doktora gitme konusundaki ısrarına karşı yaşadığı duygu çatışmasını etkin bir konumda çabası ile çözdüğü görülmüştür. İlgili bölüm şu şekildedir:

“Aslında evden çıkmayı hiç istemiyordu Zede. Ancak annesinin telaşlandığını görünce, isteksizce kabul etti doktora gitmeyi.” (ÜB, s.12)

Zede'nin kaybını yaşadığı arkadaşını hem çok özlediğini hem de ona çok kızgın olduğunu belirttiği bölümde duygularının çatıştığı görülmektedir. Bu durumda karakterin edilgin konumda kaldığı ve çatışmayı annesinin çözdüğü görülmüştür. İlgili duruma yönelik örnek aşağıda verilmiştir:

“Bazen yer değiştirmek gerekir Zede. Gittikleri yerde hava durumu ve yiyecekler zebraların yaşaması için daha elverişli. Belki orada daha iyi bir hayat sürebilir Lulu ve ailesi.” (ÜB, s.19)

Zede Lulu'nun kendisinden uzak bir yerde mutlu olma fikrine sevinmekle birlikte üzüldüğünü de dile getirmiştir. Bu noktada duyguları arasında bir çatışma yaşadığı görülmektedir. Karakter bu çatışmayı etkin bir konumda kendi çabası ve iş birliği ile çözmüştür. İlgili bölüm aşağıda verilmiştir:

“Bilemiyorum ama onun da seni özlediğine eminim istersen Lulu'ya bir mektup yazalım.

Zede annesi ile birlikte Lulu'ya mektup yazdı. Mektubunda Lulu'ya neler yaptığını anlattı. Bir de resim yaptı. Lulu'nun en sevdiği ağacı çizdi, güzelce boyadı.

-Bunu yapmak bana iyi geldi, dedi annesine.

-Sevindim Zede. Bak kollarındaki benekler tekrar belirmeye başladı. Zede kendini daha iyi hissediyordu.” (ÜB, s.21-22)

Beneklerini Kaybeden Sarı kitabı incelendiğinde Sarı adlı karakterin kendisiyle çatışmalar yaşadığı görülmüştür. Yaşadığı bu çatışmalar, değer verdiği bir şey/biri için yaşadığı çaresizlik, duyguların çatışması ve bir gizemi çözme/gerçeği ortaya çıkarma çabası şeklinde görülmektedir. Karakter her çatışma türünde etkin bir konumda yer alarak kendi çabası ve iş

birliği ile çözdüğü çatışmalar olduğu gibi akıl yürüterek yeteneği ve yaratıcılığı ile çözdüğü çatışmalar da bulunmaktadır.

Sarı beneklerini kaybetmesi ile yaşadığı şaşkınlık ve korkuyu keçeli kalemle çizdiği benekler yardımıyla yok etmeye çalışmıştır. Bu durumda kendisiyle yaşadığı çatışmayı akıl yürüterek yeteneği ve yaratıcılığı ile çözdüğü görülmektedir. İlgili bölüm şu şekildedir:

“Koşarak odasına gitti, keçeli kalemini alıp beneklerini tekrar çizdi. İşte her şey tamamdı. Eskisi gibi olmuştu.” (BKS, s.4)

Sarı'nın duyduğu üzüntü karşısında oyun oynamak ve dışarı çıkmak istememesine karşın arkadaşı Boncuk'un teklifini geri çevirmeyerek bu durumun üstesinden gelmeye çalıştığı görülmüştür. Bu durumda yaşadığı çatışmayı etkin bir konumda kendi çabası ve iş birliği ile çözdüğü görülmektedir. İlgili bölüm aşağıda verilmiştir.

“Boncuk arkadaşının çok üzgün olduğunu gördü. Onu mutlu edecek bir şeyler yapmak istedi.

- Baksana, bugün öğleden sonra göl kenarında piknik yapacağız. Sen de gelmek ister misin, diye sordu.

- Bilemiyorum, dedi Sarı. Benekleri olmadan dışarı çıkmak istemiyordu. Bak ne diyeceğim, dilerse güzel bir salata hazırlayalım birlikte. Geçen sefer yaptığımız çok güzel olmuştu (BKS, s.9).

Sarı, çok istekli değildi. Ancak Boncuk çok hevesli gözüküyordu. Onu kırmak istemedi. Birlikte kocaman salata hazırladılar. Hazırladıkları lezzetli salata Sarı'yı biraz neşelendirmişti

- Haydi, salatamızı göl kenarında piknikte yiyelim Sarı, olmaz mı, diye sordu Boncuk.” (BKS, s.10)

Yukarıda görüldüğü gibi Sarı, arkadaşı Boncuk ile beraber eğlenceli vakit geçirmiştir. Böylelikle benekleri olmadan da dışarı çıkabilmiştir. Kurgunun devamında Sarı'nın, benekleri olmasa da arkadaşlarıyla beraber olmanın çok güzel olduğunu dile getirdiği görülmektedir. Bu durumu örnekleyen bölüm şu şekildedir:

“Ancak hiç de korktuğu gibi olmamıştı. Arkadaşları eskisi gibi neşe içinde oynamaya devam ettiler onunla.

-Kendini nasıl hissediyorsun, diye sordu Boncuk.

-Keşke beneklerim olsaydı. Öyle daha güzel olurdu... Ama sizinle bir arada olmak çok güzel, dedi Sarı.

- Seninle oynamak da çok güzel Sarı. Beneklerin olsa da olmasa da biz seni çok seviyoruz, dedi Boncuk.” (BKS, s.14)

Yukarıdaki örneklerde de görüldüğü üzere incelenen çocuk kitaplarından Oyuncak Moli Sallanıyor'da başkarakterin çatışmalardaki konumu edilgindir ve bu çatışmalar başkası tarafından çözülmektedir. Sallanan Karınca Yuvası'nda başkarakter çatışmalarda etkin konumdadır, çatışmayı çabasıyla ve iş birliğiyle/başkasının yardımıyla çözmektedir. Üzgün Benekler adlı eserde başkarakterin çatışmalardaki konumunun genel olarak etkin olsa da

kurgu içinde bazı çatışmalarda edilgin olduğu da görülmektedir. Başkarakter, etkin konumda iken çatışmaları çabasıyla ve iş birliğiyle/başkasının yardımıyla ya da akıl yürüterek ve yeteneğiyle/yaratıcılığıyla çözerken edilgen konumda olduğunda çatışma başkası tarafından çözülmektedir. Son olarak Benekleri Kaybeden Sarı'da başkarakterin çatışmalardaki konumunun etkin olduğu, çabasıyla ve iş birliğiyle/başkasının yardımıyla çatışmaları çözüme kavuşturduğu görülmektedir.

4. Tartışma ve Sonuç

6 Şubat 2023 tarihinde meydana gelen, Pazarcık merkez üslü olan ve Malatya, Diyarbakır, Şanlıurfa, Gaziantep, Kilis, Hatay, Adana, Osmaniye, Adıyaman illerinde hissedilen deprem sonrası MEB Psikososyal Koordinasyon Birimi tarafından MEB Deprem Sonrası Psikososyal Destek Eylem Planı oluşturulmuştur (MEB, 2023). Bu eylem planında depremden doğrudan etkilenen iller öncelikli olmak üzere Türkiye genelindeki bütün öğrenci, öğretmen ve velilere yönelik psikososyal destek uygulamalarına yönelik süreçler aşamalı olarak ele alınmıştır (MEB, 2023). Bu kapsamda çeşitli eğitsel içeriklere yer verilmiştir. Bu araştırmada ilgili eğitsel içerikler arasında deprem ve yas başlıkları altında yer alan Oyuncak Moli Sallanıyor, Sallanan Karınca Yuvası, Üzgün Benekler ve Beneklerini Kaybeden Sarı adlı kitaplardaki başkarakterler; karşılaştıkları çatışma türleri ve alt çatışma birimleri, çatışmalardaki konumları ve çatışma çözerken izledikleri yollar açısından incelenmiştir. Araştırma sonucunda elde edilen veriler "Kitaplardaki Çatışma Türleri ve Alt Çatışma Birimleri" ve "Kitaplardaki Başkarakterlerin Çatışmalardaki Yeri ve Çatışmaları Çözmede İzledikleri Yollar" olmak üzere iki tema altında sunulmuştur.

Araştırmanın birinci alt problemi kapsamında incelenen kitaplardaki başkarakterlerin karşılaştığı çatışma türlerine bakıldığında, kişinin doğa ile çatışması ve kişinin kendisiyle çatışması biçiminde olduğu görülmektedir. Deprem temalı kitaplarda (Oyuncak Moli Sallanıyor ve Sallanan Karınca Yuvası) kişinin doğayla çatışması ön planda iken yas temalı kitaplarda (Üzgün Benekler ve Beneklerini Kaybeden Sarı) kişinin kendisiyle çatışması ön plandadır. İncelenen kitaplardaki söz konusu çatışma türlerinin alt birimlerine bakıldığında kişinin doğa ile çatışmasının; doğa felaketiyle çatışma, doğal çevre ile çatışma, tehlikeyi engelleme/tehlikeden korunma çabası alt birimleriyle yapılandırıldığı görülmektedir. Alan yazınındaki çalışmalara bakıldığında Şener'in (2018) yaptığı inceleme sonucunda kişi-doğa çatışması altında en çok gözlemlenen çatışmanın "doğa felaketiyle çatışma" olduğu sonucuna ulaştığı görülmektedir. Yas temalı kitaplarda ön planda olan kişinin kendisiyle çatışmasının ise değer verdiği bir şey/biri için yaşadığı çaresizlik, duyguların çatışması ve bir gizemi çözüme/gerçeği ortaya çıkarma çabası alt birimleriyle yapılandırıldığı görülmektedir. Söz konusu kitapların temaları düşünüldüğünde öne çıkan çatışma türlerinin ve çatışma alt birimlerinin kurgunun bir gereği olduğu düşünülmektedir. Ayrıca araştırmada incelenen kitaplarda kişi-kişi çatışmasına ve kişi-toplum çatışmasına hiç yer verilmediği sonucuna

ulaşmıştır. Bu durumun hedef yaş düzeyinin gelişim özellikleriyle ilişkisi olduğu söylenebilir. İncelenen kitaplar beş yaş ve üzeri için hazırlanmıştır. Bu bağlamda söz konusu kitapların beş yaşından başlayan bir düzeye hitap edecek olması düşünüldüğünde kişi-kişi çatışmasının ve kişi toplum çatışmasının ön planda olmamasının uygun olduğu söylenebilir. Karatay (2014) çocukların gelişim düzeylerine göre okuma ilgilerini sınıflandırmaktadır. Bu sınıflandırmaya göre birinci (2-7 yaş) aşamada çocuklar "anne, kardeş, aile, sevgisi, özellikle doğaüstü ve gizemli olaylar ve doğa olayları, hayvanlar, gezi" konulu eserlere ilgi duymaktadırlar. İkinci aşamada ise (7-9 yaş) aşamada çocuklar "insan, doğa ve hayvan sevgisi, olağanüstü olay ve durumlar, gezi" konulu eserlere ilgi duymaktadırlar. Daha üst yaş düzeyindeki çocukların okuma ilgilerine bakıldığında 9-12 yaş düzeyinin "kahramanlık, macera, mizah-komiklik, gezi ve fantastik", 12-15 yaş düzeyinin "sevgi, kahramanlık-tarih, gezi, bilim-kurgu, macera, mizah-komiklik, korku-gerilim" konulu kitapları okumaktan hoşlandıkları belirtilmektedir (Karatay, 2014). Gelişim düzeylerine göre okuma ilgilerine bakıldığında alt yaş düzeylerinde çatışmaların kişinin doğa çatışması ve kişinin kendisiyle çatışması ile kurgulanmasının bu yaş düzeylerindeki eserlerde ele alınan konularla ve çocuk gerçekliğiyle ilişkili olduğu düşünülmektedir. Yaş düzeyi ilerledikçe okuma ilgileri farklılaşmaktadır. Böylelikle karakterlerin ve olayların sunuluş biçiminin de farklılaşarak her türden çatışmanın yer aldığı bir kurgunun yapılandırıldığı söylenebilir. Ancak alan yazınındaki çalışmalara bakıldığında ise alt yaş düzeyine (okul öncesi ve ilkokul çağına) yönelik olan eserlerde de kişiler arası çatışmaya ve kişi toplum çatışmasına yer verildiği görülmektedir (Arıkan ve İnce Samur, 2020; Çevik Müldür, 2021; Delican, 2022).

Araştırmanın ikinci alt problemi kapsamında başkarakterlerin çatışmalardaki konumlarına ve çatışma çözerken izledikleri yollara ilişkin bulgular elde edilmiştir. Bu bulgulara bakıldığında depresyon temalı kitaplardan Oyuncak Moli Sallanıyor adlı eserde başkarakterin çatışmalardaki konumunun edilgin olduğu ve bu çatışmaların kurgu genelinde başkası tarafından çözüldüğü görülmektedir. Karagöz'e (2014) göre çatışma çözümünde edilgin olmak, çatışma çözümüne yönelik çaba içinde olmamak olarak yorumlanmıştır. Bilindiği gibi çocuklar okudukları eserlerdeki karakterlerle özdeşim kurmaktadır. Böylelikle karakterlerin olaylar karşısındaki davranışlarını ve karşılaştıkları çatışmaları çözme yolları kendi yaşam deneyimlerine yansıtılabilmektedirler. Bu nedenle çocukların okudukları eserlerdeki çatışmaların her zaman "edilgin" bir şekilde çözümleniyor olmasının, karakterlerle özdeşim kurmalarını ve gerçek yaşamda karşılaştıkları olaylar karşısında geliştirecekleri tavırları olumsuz yönde etkileyebilir. Çevik ve Müldür'e (2021) göre edilgin özellik taşıyan kahramanlar, günümüzde aranan insan görünümünden uzaktır. Çatışmalarda etkin olan rol modellerin seçilmesi çocuğun gelişimi açısından önemlidir (Çevik ve Müldür, 2021). Sallanan Karınca Yuvası adlı eserde ise başkarakterin çatışmadaki konumunun etkin olduğu görülmektedir. Başkarakter etkin konumdayken çatışmayı çabasıyla ve iş birliğiyle/başkasının yardımıyla çözmektedir. Çevik ve Müldür'e (2021) göre etkin konumdaki kahramanın çatışmaya yaklaşımı çocuk okur açısından özümzenecektir.

Yas temalı kitaplara bakıldığında Üzgün Benekler adlı eserde başkarakterin çatışmalardaki konumunun genel olarak etkin olsa da kurgu içinde çatışma çözümünde edilgin olduğu da görülmektedir. Başkarakter etkin konumda iken çatışmaları çabasıyla ve iş birliğiyle/başkasının yardımıyla ya da akıl yürüterek ve yeteneğiyle/yaratıcılığıyla çözmektedir. Edilgin konumdayken ise çatışma başkası tarafından çözülmektedir. Karagöz (2014) çalışmasında incelediği kitapların bazılarında başkişinin çatışma çözümünde hem etkin hem de edilgin olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu bağlamda Karagöz (2014) başkişinin edilgin olduğu çatışmaların, olağanüstü güçler ya da rastlantılarla çözüldüğünü belirtmektedir. Bu tür çözüm yollarının ise çocuk kitaplarında bulunmasının, çocuk gelişimini nasıl etkileyeceğinin tartışmalı bir soru olarak değerlendirilebileceğini dile getirmektedir. Benzer şekilde çatışmaların başkarakter edilgin konumdayken “başkası tarafından” çözülmesinin de tartışmalı bir durum olarak değerlendirilebileceği düşünülmektedir. Son olarak Benekleri Kaybeden Sarı adlı eserdeki başkarakterin çatışmalardaki konumunun etkin olduğu, çabasıyla ve iş birliğiyle/başkasının yardımıyla çatışmaları çözüme kavuşturduğu görülmektedir. Çocuk okurların etkin konumdaki başkarakterle özdeşim kurmalarının olumlu bir durum olarak değerlendirilebileceği söylenebilir. Başkarakterin etkin bir biçimde sorumluluk alması ve çatışmayı çözme yönünde inisiyatif alarak mantığa uygun, işbirlikli adımlar atması rol model oluşturma açısından önemli görülmektedir.

Yazar Katkı Oranları

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

Çıkar Çatışma Beyanı

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

Kaynakça

- Ak Başoğlu, D. (2021). Çocuk kitaplarında çatışma söylemi: Alacağınız Olsun. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (24), 128-145. <https://doi.org/10.29000/rumelide.990104>
- Apaydın, Z. (2022). *Gülten Dayıoğlu'nun çocuk kitaplarında yer alan çatışmalar ve çatışma çözme süreçleri* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans tezi]. İnönü Üniversitesi.
- Arasıl Sarı, B. (2021). *Beneklerini kaybeden sarı*. AFS Medya Grubu.
- Arasıl Sarı, B. (2021). *Oyuncak moli sallanıyor*. AFS Medya Grubu.
- Arasıl Sarı, B. (2021). *Üzgün benekler*. AFS Medya Grubu.
- Arıkan, Y., ve İnce Samur, A. Ö. (2020). Behiç Ak'ın çocuk kitaplarının çocuk edebiyatının temel öğeleri bakımından incelenmesi. *Çocuk Edebiyat ve Dil Eğitimi Dergisi*, 3(2), 181-202. <https://doi.org/10.47935/ceded.802709>
- Aslan, C. (2019). *Çocuk edebiyatı ve duyarlılık eğitimi*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Barnyak, N. C. & Myers, J. M. (2023). Picturebooks about disasters: incorporating interactive read-alouds to support young children's social-emotional learning. *Early Childhood Education Journal*, 1-10. <https://doi.org/10.1007/s10643-023-01523-6>
- Boberg, I. (2019). *Loss in Picture Books about the Tōhoku Earthquake*. [Unpublished Master's Thesis], University of Oslo.
- Büyükkışık, E. ve Yazıcı Okuyan, H. (2020). Nur İzzü'nün çocuk kitaplarındaki kişilerarası çatışmalar ve çatışma çözme süreçleri. *Turkish Studies*, 15(8), 3853-3872.
- Creswell, J.W. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri*. (Çev. M. Bütün ve S.B Demir). Siyasal Kitabevi.
- Çevik, A. ve Müldür, M. (2021). Çocuk edebiyatında genel çatışma türleri, çatışma çözme yöntemleri ve kuşak çatışması: uçurtmam bulut şimdi ve gökyüzünde balonlar örneği. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitimi (TEKE) Dergisi*, 10 (3), 1027-1048.
- Delican, B. (2022). MEB Kültür Yayınları çocuk kitapları dizisi üzerine bir inceleme; hikâye edici kitapların türleri, temaları, kök değerleri ve çatışma türleri. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 13 (4), 113-130. <https://doi.org/10.19160/e-ijer.1136958>
- İnce Samur, A. Ö. ve Arıkan, Y. (2018). Behiç Ak'ın çocuk kitaplarındaki çatışmaların mizah ögesi bakımından incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 27 (1), 165-182.
- Karagöz, S. (2014). *Çocuk Romanlarındaki Başkişilerin Yaşadıkları Çatışmaları Çözme Yöntemlerinin İncelenmesi* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Karagül (2020). Çocuk edebiyatı ve temel nitelikleri. S. Karagül, E. Şen (Ed), *Çocuk edebiyatı okuma kültürünün temelleri içinde* (s. 1-24). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Karatay, H. (2018). Çocuk edebiyatı metinlerinde bulunması gereken özellikler. T. Şimşek. (Ed), *Kuramdan Uygulamaya Çocuk Edebiyatı El Kitabı 5. Baskı içinde* (s, 79-127.) Grafiker Yayınları.
- Kıymaz, M. S., Ahat, O. Turan, M., Arslan, S. & Yenitürk, N. (2023). Türkçe ders kitaplarında deprem hazırlığı üzerine bir inceleme. *Çocuk Edebiyat ve Dil Eğitimi Dergisi*, 6(1), 16-36. <https://doi.org/10.47935/ceded.1275179>

- Melanlıoğlu, D. (2020). Çocuk edebiyatındaki mülteci kahramanların yaşadıkları çatışmalar üzerine bir inceleme. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 9 (2), 665-691.
- Merriam, S.B. & Tisdell, E.J. (2016). *Review of qualitative research: a quide to design and implementation*. Educational Psychology.
- MEB. (2023). *Psikososyal destek eylem planı ve psikososyal destek programları yayımlandı*. (<https://orgm.meb.gov.tr/www/psikososyal-destek-eylem-planı-ve-psikososyal-destek-programları-yayımlandı/icerik/2260>) (Erişim Tarihi: 04.05.2023)
- Ölçer Özünel, E. (2021). *Sallanan karınca yuvası*. AFS Medya Grubu.
- Özcan, Ş., ve Altıparmak Yılmaz, M. (2020). Dezavantajlı gruplar için çocuk edebiyatı. E.N. Tiryaki, B. Uysal (Ed.), *Çocuk edebiyatı içinde* (s. 159-182). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Öztürk, H. (2022). Sorun odaklı çocuk edebiyatı ve ölüm teması. *TYB Akademi Dil Edebiyat & Sosyal Bilimler Dergisi*, (34), 105-140.
- Öztürk, H., Turan, L. & Kırıcı, A. (2021). Sorun odaklı çocuk edebiyatı. Ş. Demirel, S. Seven. (Ed.), *Çağdaş Çocuk Edebiyatı içinde* (s, 103-124). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Sever, S. (2008). *Çocuk ve edebiyat*. TUDEM Yayıncılık.
- Şen, E. (2021). Children's literature as a pedagogical tool: A narrative inquiry. *International Online Journal of Education and Teaching (IOJET)*, 8(3). 2028-2048.
- Şener, C. (2018). *Ödüllü Çocuk Kitaplarındaki Başkahramanların Yaşadıkları Çatışma Çözme Yöntemlerinin İncelenmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Kırıkkale Üniversitesi.
- Yakar, Y. M. & Yılmaz, O. (2015). Beyazbulut Dergisi'nde yer alan kurgusal metinlerdeki karakterlerin çatışmaları çözme biçimleri. *Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(2), 57-66.
- Yalçın, A. & Aktaş, G. (2017). *Çocuk edebiyatı*. Akçağ Yayınları.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (12. baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, O. & Yakar, Y. M. (2018). Türk çocuk edebiyatında sorun odaklı yaklaşım. *Çocuk ve Medeniyet*, 3(6), 29-42.



Extended Summary

1. Introduction

It is believed that children's books, which serve as stimuli and educational tools in the world of children, possess various qualities. It can be stated that quality and purposeful children's books have special functions, such as enhancing the ability to cope with everyday problems and challenging situations and providing support in resolving conflicts that occur in this regard. When considering the fundamental components of a literary quality children's book, it is possible to talk about the intermediary role of events and characters in the presentation of the subject. Challenging situations, issues, and conflicts that occur can be presented to child readers through the developed characters. Children who identify with characters can find the opportunity to make guiding inferences about their future experiences. Considering Turkey's geographical location, it can be mentioned that it is prone to a devastating earthquake disaster. The earthquake that occurred on February 6, 2023, centered in Kahramanmaraş and affecting 11 provinces, which was referred to as the "Disaster of the Century," serves as a recent example that supports this notion. In this context, it is considered important to depict the conflicts, positions in conflicts, and the ways in which characters in earthquake and grief-themed children's books deal with the problems and issues they encounter. This way, children who have experienced earthquakes can find the opportunity to identify with characters in the books and cope with their own problems, while other children living with the risk of earthquakes can develop sensitivity towards earthquake and grief themes. In this regard, it is believed that the research to be conducted will contribute to the existing literature with its unique values. Accordingly, the main aim of the research is to determine the conflict forms, positions in conflicts, and how they are resolved by the main characters in earthquake and grief-themed children's books, which are among the educational contents included in the Ministry of National Education's Psychosocial Support Action Plan for Post-Earthquake. In line with this main objective, the following sub-problems have been addressed:

1. What are the types of conflicts encountered by the main characters in earthquake and grief-themed children's books?
2. What is the position of the main character in the conflicts in earthquake and grief-themed children's books?
3. How do the main characters in earthquake and grief-themed children's books resolve the conflicts they encounter?

2. Method

In the research, a qualitative research design known as a case study design has been employed. In this study, a case study design has been chosen to thoroughly examine and reveal the current situation, as the aim is to conduct an in-depth analysis of the conflict forms, positions

in conflicts, and how these conflicts are resolved by the main characters in earthquake and grief-themed children's books among the educational contents included in the Post-Earthquake Psychosocial Support Action Plan created by the Ministry of National Education. The study materials of this research consist of four children's books with earthquake and grief themes, which are part of the educational content included in the Post-Earthquake Psychosocial Support Action Plan created by the Ministry of National Education. These books have been shared by the Ministry of National Education to minimize the adverse effects on children in the face of challenging life events. In this context, the mentioned books have been examined in terms of the conflicts encountered by the main characters, their positions in the conflicts, and the approaches they take to resolve the conflicts, forming the findings section of the research. The data obtained in the research were analyzed through descriptive analysis.

3. Findings and Results

In this section, the conflict types, sub-conflict units, positions in conflicts, and conflict resolution methods of the main characters in the children's books titled "Oyuncak Moli Sallanıyor" (Toy Molis is Swaying), "Sallanan Karınca Yuvası" (The Swinging Ant Nest), "Beneklerini Kaybeden Sarı" (Yellow Who Lost Their Spots), and "Üzgün Benekler" (Sad Spots) have been examined and presented under subheadings. Findings related to conflict positions and the ways they resolve conflicts have been generated, taking into account the conflicts that have been resolved.

The data obtained have been presented under two themes in this section: "Conflict Types and Sub-Conflict Forms in the Books" and "The Positions of Main Characters in Conflicts in the Books and the Ways They Resolve Conflicts".

When examining the subproblem of the first part of the research, it is observed that the types of conflicts encountered by the main characters in the analyzed books can be categorized as a conflict with nature and a conflict with oneself. In earthquake-themed books (such as " Toy Molis is Swaying" and "The Swinging Ant Nest"), the conflict with nature takes precedence, whereas in grief-themed books (such as "Sad Spots" and "Yellow Who Lost Their Spots"), the conflict with oneself is prominent. Upon closer examination of the subunits of these conflict types in the analyzed books, it is observed that the conflict with nature is structured with subunits such as conflict with natural disasters, conflict with the natural environment, and efforts to prevent danger/protect oneself from harm.

In the context of the second subproblem of the research, findings related to the positions of the main characters in conflicts and the approaches they follow in resolving these conflicts have been obtained. These findings reveal that in the earthquake-themed book "Toy Molis is Swaying," the main character's position in conflicts is passive, and these conflicts are generally resolved by someone else throughout the narrative. However, in the book "The Swinging Ant Nest," the main character's position in the conflict is active. In an active position, the main

character attempts to resolve the conflict through their own efforts and cooperation with or assistance from others.

When looking at grief-themed books, in the book "Sad Spots," the main character's position in conflicts is generally active, but it is also observed that they may adopt a passive role in conflict resolution within the narrative. While in an active position, the main character seeks to resolve conflicts through their own efforts and cooperation with or assistance from others, or by reasoning and using their abilities/creativity. In a passive position, conflicts are resolved by someone else.

Finally, in the book "Yellow Who Lost Their Spots," it is seen that the main character's position in conflicts is active, and they resolve conflicts through their own efforts and cooperation with or assistance from others.