

ISSN: 3062-1542



UDECD

**Uluslararası Dil Eğitimi
Çalışmaları Dergisi**
**International Journal of
Language Education Studies**

EDİTÖR

Doç. Dr. Gülşah YALÇIN

Year / Yıl:1 Issue / Sayı: 1 Aralık / December 2024

udecd.com

**Uluslararası Dil Eğitimi
Çalışmaları Dergisi**
**International Journal of
Language Education Studies**

EDİTÖR/EDITOR IN CHIEF

Doç. Dr. Gülşah YALÇIN Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi

EDİTÖR YARDIMCISI/SUBEDITOR

Uzman Ayşen ARICI, Millî Eğitim Bakanlığı

E-mail: udecdd@gmail.com

Web: <https://udecd.com>

ISSN: 3062-1542

Bilim ve Danışma Kurulu

Prof. Dr. Eva Agnes CSATO University of Uppsala

Assoc. Prof. Dr. Ilir KALEMAJ University of Tirana

Dr. Jafreth Espinosa RAMÍREZ Universidad Nacional Autónoma de México

Dra. Maite CELADA Universidad de São Paulo

Dr. Akbar JUMANOV Jizzakh State Pedagogical University

Prof. Dr. Leyla KARAHAN TOBB Ekonomi ve Teknoloji Üniversitesi

Prof. Dr. Gürer GÜLSEVİN Dokuz Eylül Üniversitesi

Prof. Dr. Selma GÜLSEVİN Dokuz Eylül Üniversitesi

Prof. Dr. Serdar YAVUZ Fırat Üniversitesi

Prof. Dr. Mehmet KURUDAYIOĞLU Hacettepe Üniversitesi

Prof. Dr. N. Kemal ŞAHBAZ Mersin Üniversitesi

Prof. Dr. Özgür Kasım AYDEMİR Alanya Alaattin Keykubat Üniversitesi

Prof. Dr. Duygu UÇGUN Pamukkale Üniversitesi

Prof. Dr. Bayram BAŞ Yıldız Teknik Üniversitesi

Prof. Dr. Nevin AKKAYA Dokuz Eylül Üniversitesi

Prof. Dr. Özay KARADAĞ Hacettepe Üniversitesi

Prof. Dr. Gökhan ARI Bursa Uludağ Üniversitesi

Prof. Dr. K. Kaan BÜYÜKİKİZ Gaziantep Üniversitesi

Prof. Dr. Alpaslan OKUR Sakarya Üniversitesi

Prof. Dr. Paki KÜÇÜKER Sakarya Üniversitesi

Prof. Dr. İ. Gülsel SEV Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi

Prof. Dr. Ahmet AKKAYA Adıyaman Üniversitesi

Prof. Dr. Özcan BAYRAK Fırat Üniversitesi

Prof. Dr. Nesrin SİS İnönü Üniversitesi

Doç. Dr. Serdar DERMAN Necmettin Erbakan Üniversitesi

Doç. Dr. Bekir DİREKÇİ Akdeniz Üniversitesi

Doç. Dr. Yusuf GÜNAYDIN Gazi Üniversitesi

Doç. Dr. Mehmet Emre ÇELİK Ondokuz Mayıs Üniversitesi

Doç. Dr. Burak TELLİ Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi

Doç. Dr. Salim DURUKOĞLU İnönü Üniversitesi
Doç. Dr. Murat ŞENGÜL Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi
Doç. Dr. Halil Erdem ÇOCUK Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi
Doç. Dr. Ahmet BAŞKAN Hitit Üniversitesi
Doç. Dr. Yunus Emre ÇEKİCİ Çukurova Üniversitesi
Doç. Dr. Ömür ÇOBAN Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Taşkın SOYSAL Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi G. Tuğrul ŞAHİN İnönü Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Tuğba DEMİRTAŞ Sakarya Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Halil BUNSUZ Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi
Arş. Gör. Büşra GOCİAOĞLU Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi
Öğr. Gör. Dr. Aykut ÇELİK Akdeniz Üniversitesi

Hakkımızda

Uluslararası Dil Eğitimi Çalışmaları Dergisi, Güz ve Bahar dönemlerinde olmak üzere yılda iki kere yayın yapan bilimsel bir dergidir. Derginin yayın dili Türkçe ve İngilizcedir. Uluslararası Dil Eğitimi Çalışmaları Dergisi, dil eğitimi ile ilgili yapılan bilimsel çalışmaları araştırmacılar ve eğitimciler başta olmak üzere geniş bir kitleye duyurmak amacıyla yayımlanmaktadır. Dergide nitel, nicel ve karma yöntemli özgün araştırma makalelerine ve literatürü kapsamlı bir şekilde ele alan derleme makalelere yer verilmektedir.

Amaç ve Kapsam

Uluslararası Dil Eğitimi Çalışmaları Dergisi, dil eğitimi ile ilgili yapılan bilimsel çalışmaları araştırmacılar ve eğitimciler başta olmak üzere geniş bir kitleye duyurmak amacıyla yayımlanmaktadır. Dergide nitel, nicel ve karma yöntemli özgün araştırma makalelerine ve literatürü kapsamlı bir şekilde ele alan derleme makalelere yer verilmektedir. Derginin yayın kapsamını şu konular oluşturmaktadır: “Dil Öğretiminde Kuramsal ve Uygulamalı Tartışmalar, Dil Öğrenme ve Öğretim Yaklaşımları, Dinleme Eğitimi, Konuşma Eğitimi, Okuma Eğitimi, Yazma Eğitimi, Dil Bilgisi, Yazım ve Noktalama Öğretimi, Söz Varlığı Öğretimi, Dil Öğretiminde Ölçme Değerlendirme, Dil Öğretmeni ve Akademisyeni Yetiştirme, Dil Öğretim Programları, Dil Öğretiminde Öğretmen ve Öğrenci Tutumları, İki Dilli ve Çok Dilli Ortamlarda Türkçe Öğretimi, Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi, Dil ve Edebiyat Öğretimi, Çocuk Edebiyatı, Türkçe Öğretimi Tarihi, Özel Eğitimde Dil Eğitimi, Dilbilim, Dilbilim ve Türkçe Eğitimi, Medya ve Türkçe Eğitimi, Okuryazarlık ve Türkçe Eğitimi, 21. Yüzyıl Becerileri ve Dil Eğitimi, Yapay Zekâ Uygulamaları ve Dil Eğitimi, Öğretim Teknolojileri ve Dil Eğitimi, Dil Eğitiminde Materyal Tasarımı

Ücret Politikası

Hiçbir ad altında yazar veya kurumundan ücret alınmaz. Dergi makale gönderme, değerlendirme ve yayınlama süreçlerinde yazarlardan hiçbir ücret talep etmemektedir.

Kör Hakemlik Süreci

Uluslararası Dil Eğitimi Çalışmaları Dergisi, çifte-kör hakemlik sürecinden geçen bilimsel makalelerin yayımlandığı uluslararası hakemli akademik bir dergidir.

28/12/2024

Yıl: 1 Sayı: 1

**Uluslararası Dil Eğitimi
Çalışmaları Dergisi**
**International Journal of
Language Education Studies**

Yıl: 1



Sayı: 1

İÇİNDEKİLER-CONTENTS

Çocuğa Görelik İlkesi: Lisansüstü Tezlerin İçerik Analizi

1-29

Child-Appropriateness Principle: A Content Analysis Of Graduate Thesis

Dilek ÇARALAN BEKRET

"Limon Kütüphanesi, Yıldızlar Saçıldığında, Kiraz Tepesindeki Mucize" İsimli Kitapların İç ve Dış Yapı Özelliklerine Göre İncelenmesi

30-51

Analysing The Books Titled "Limon Kütüphanesi, Yıldızlar Saçıldığında, Kiraz Tepesindeki Mucize" According to Their Internal and External Structure Features

Elif GÜNDÜZ

Michel Foucault'nun Kendini Biçimlendirme Tekniği Olarak Doğruyu Söyleme

52-81

Telling the Truth As A Technique of Self-Fashioning from Michel Foucault's Approach

Özlem Hürü CENGİZ

Yabancılara Türkçe Öğretiminde İş Birlikli Öğrenme Yaklaşımıyla Oluşturulmuş Yazma Etkinliği: Hikâye Yolculuğu

82-99

Collaborative Learning Approach in Teaching Turkish as a Foreign Language: Writing Activity through Story Journey

Esra Nur ZİLELİ

Yaratıcı Yazma Becerilerinin 6. Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki Durumu

100-125

The Situation of Creative Writing Skills in 6th Grade Turkish Textbook

Nimet GÜRGAH



Çocuğa Görelilik İlkesi: Lisansüstü Tezlerin İçerik Analizi

Dilek ÇARALAN BEKRET**

Öz

Çalışmanın amacı, Türkiye’de çocuğa görelilik ilkesi konusunda yapılan tez çalışmalarının kapsamlı ve bütüncül bir şekilde analiz edilmesi ve bu çalışmaların benzerlik ve farklılıklarının ortaya koymaktır. Bu amaç doğrultusunda, YÖK Tez Merkezinde bulunan tezler taranmış ve toplamda 83 tez incelenmiştir. Geçmişten günümüze kadar çocuğa görelilik ilkesi konusunda yapılmış olan tezler içerik analizi yapılarak tez türü, yılı, enstitüsü, üniversitesi, danışman ünvanı, tez dili, konusu, araştırma yöntemi, araştırma deseni, örneklem belirleme yöntemi, örneklem sayısı, veri toplama aracı, veri analiz yöntemi, örneklem kademesi kategorilerine göre incelenmiştir. Bu kategorilere göre elde edilen veriler, yüzde ve frekans kullanılarak yorumlanmıştır. Bulgulara göre lisansüstü çalışmalarda her geçen yıl daha fazla yer alan çocuğa görelilik ilkesi en çok yüksek lisans düzeyinde çalışılmıştır. Aynı zamanda araştırma yöntemi olarak doküman incelemeye sıklıkla başvurulduğu tespit edilmiştir. İlkenin genellikle aynı yöntemlere ağırlık verilerek çalışıldığı görülmüştür. Bu araştırmanın sonucundan hareketle, gelecekte çocuğa görelilik ilkesini çalışacak olan araştırmacılara farklı araştırma yöntemlerini kullanmaları önerilebilir.

Anahtar Sözcükler: Çocuğa görelilik ilkesi, yüksek lisans, doktora, içerik analizi

Child-Appropriateness Principle: A Content Analysis of Graduate Thesis

Abstract

The aim of the study is to analyze in a comprehensive and holistic way the thesis studies on child-appropriateness principle in Turkey and to reveal the similarities and differences of these studies. For this purpose, theses in YÖK Thesis Center were scanned and a total of 83 theses were examined. From the past to the present, the theses on child-appropriateness principle were analyzed by content analysis, thesis type, year, institute, university, advisor title, thesis language, subject, research method, research design, sample determination method, sample number, data collection tool, data analysis method, sample level categories. The data obtained according to these categories were interpreted using percentage and frequency. According to the findings, the principle of related to the child, which takes place more and more every year in graduate studies, was mostly studied at the graduate level. At the same time, it has been determined that document analysis is frequently used as a research design. It has been observed that the principle is generally studied by emphasizing the same methods. Based on the result of this research, it can be suggested that researchers who will study child-appropriateness principle in the future should use different research methods.

Keywords: child-appropriateness principle, master's, doctoral, content analysis

Giriş

** Öğretmen, MEB, Çorum, dilekcaralan@gmail.com, ORCID: orcid.org/0009-0009-8500-9920

Çocuğa Görelilik İlkesi

Çocuğa görelilik ilkesi, eğitim psikolojisinin temel taşlarından biri olan "çocuğun bireysel özelliklerine, gelişim seviyesine ve ihtiyaçlarına uygun bir öğrenme ortamı yaratma" anlayışını ifade eder. Bu ilke, çocukların öğrenme süreçlerinde aktif katılımcılar olarak yer almasını, ayrıca kendi ilgi alanlarını ve yeteneklerini keşfetmelerini destekler. Çocuğa görelilik yaklaşımı çocuğun öğrenme sürecinde merkezde olduğu bir öğretim modelini savunur. Bu model, çocuğun bilişsel, duygusal, sosyal ve fiziksel gelişimini bir bütün olarak ele alır ve öğrenme sürecini bu unsurların etrafında şekillendirir. Çocuğa görelilik ilkesi, eğitimin bireyselleştirilmesi ve öğrencinin ilgi alanlarına ve öğrenme biçimine uyum sağlaması gerektiği düşüncesini öne sürer. Bu da çocukların motivasyonunu artırır, öğrenme deneyimini zenginleştirir ve onların daha etkin ve anlamlı bir şekilde öğrenmelerine yardımcı olur. Çocuğa görelilik ilkesi, öğretim metotları ve materyallerinin çocuğun yaşına, gelişim seviyesine, öğrenme stili ve ilgi alanlarına uygun olarak seçilmesi gerektiğini vurgular. Bu nedenle, çocuğa görelilik yaklaşımı uygulayan öğretmenler, çocukların öğrenme sürecine aktif olarak katılmalarını sağlamak için çeşitli öğretim stratejileri ve etkinlikler kullanır (Bilgin, 2011).

Çocuğa Görelilik İlkeleri ve Uygulamaları

Çocuğa görelilik ilkeleri ve uygulamaları, çocukların bireysel ihtiyaçlarını ve özelliklerini dikkate alarak, onların eşsiz kimliklerine saygı duymayı ve onları desteklemeyi amaçlar. İlkeler, çocukların aktif katılımını teşvik ederken, onların fikirlerine ve düşüncelerine değer verilmesini sağlar. Bu ilkeler, çocukların güvenliğini, sağlığını, eğitimini ve mutluluğunu öncelikli hâle getirir, birçok farklı alanda uygulanabilir. Eğitimde, çocukların bireysel öğrenme ihtiyaçlarının anlaşılması ve onlara uygun eğitim yöntemlerinin kullanılması önemlidir. Çocuklar, kendi ilgi ve yeteneklerine göre öğrenme fırsatlarına sahip olmalı ve kendi öğrenme süreçlerini yönlendirebilmelidir. Öğretmenler, çocukların öğrenme stillerini ve ihtiyaçlarını gözlemlemeli ve onlara uygun öğrenme ortamları oluşturmalarıdır. Aileler, çocuklarının ihtiyaçlarını anlamalı ve onları desteklemek için uygun yöntemler geliştirmelidir. Aynı zamanda, aileler çocuklarıyla iletişim kurmalı ve onların fikirlerini dinlemeli, karar verme süreçlerine katılım sağlamalıdır. Çocuğa görelilik ilkeleri ayrıca toplum düzeyinde de uygulanabilir. Toplum liderleri ve karar vericiler, çocukların haklarına saygı göstermeli ve onların katılımını teşvik etmelidir. Okullar, parklar ve diğer toplumsal alanlar, çocukların güvenli ve destekleyici ortamlara erişimini sağlamalıdır. Aynı zamanda, çocukların düşüncelerini ifade edebilecekleri platformlar ve etkinlikler düzenlenmelidir (Sezer, 2020).

Çocuğa görelilik ilkeleri, çocukların yaşam kalitesini artırmayı hedeflerken, onların özgünlüğünü ve özerkliğini vurgular. Bu yaklaşım, çocukların güçlü yönlerini keşfetmelerine ve kendi potansiyellerini gerçekleştirmelerine yardımcı olur. Çocuklar, kendi yaşamlarının ve toplumun bir parçası olarak kabul edilir ve bu nedenle kendilerini değerli hissederler. Bu da çocukların mutlu, sağlıklı ve başarılı bir şekilde gelişmelerini destekler.

Çocuğa Görelilik Yaklaşımının Öğrenme Üzerindeki Etkisi

Çocuğa görelilik yaklaşımı, çocuğun doğal merakının ve ilgisinin öğrenme sürecini yönlendirdiği bir eğitim yaklaşımıdır. Bu pedagojik yaklaşımın öğrenme üzerindeki etkisi, eğitim ve psikoloji alanlarında yapılan araştırmalarla desteklenmektedir. Çocuğa görelilik yaklaşımı, çocuğun öğrenme sürecini, kendi ilgi ve meraklarını takip etme özgürlüğü ile destekler. Bu durum, öğrenme motivasyonunu artırır ve öğrenme sürecini daha etkin hâle getirir. Çocuğun doğal merakı ve ilgisi, onun bilgiye ulaşma, keşfetme ve anlama kabiliyetini destekler. Bu, çocuğun kendi öğrenme hızını ve yöntemlerini belirlemesine yardımcı olur ki bu da öz düzenleme ve öz yönetim yeteneklerinin gelişmesine katkıda bulunur. Çocuğa görelilik yaklaşımının bir diğer önemli etkisi, çocuğun öz güveninin ve öz saygısının gelişmesine yardımcı olmasıdır. Kendi ilgi alanlarını keşfetme ve takip etme özgürlüğü, çocuğun kendine güvenini artırır. Bu, çocuğun yeni deneyimlere açık olmasını ve zorluklarla başa çıkma yeteneğini güçlendirir. Çocuğa görelilik yaklaşımı, ayrıca çocuğun problem çözme ve kritik düşünme becerilerinin gelişimini destekler. Çocuğun ilgi alanlarını ve meraklarını takip etme özgürlüğü, onun karmaşık sorunları analiz etme, çözüm yollarını keşfetme ve bilimsel düşünce yöntemlerini kullanma kabiliyetini geliştirir. Son olarak çocuğa görelilik yaklaşımının sosyal becerilerin gelişimine de

olumlu etkisi vardır. Çocuklar, kendi ilgi alanlarını ve meraklarını takip ederken aynı zamanda sosyal ve duygusal becerilerini de geliştirirler. Bu, onların grup içinde iş birliği yapma, duygusal empati kurma ve sosyal etkileşimleri yönetme yeteneklerini destekler (Çağlar, 2022).

Çocuğa Görelilik Yaklaşımının Bilişsel Etkileri

Çocuğa görelilik yaklaşımı, çocukların bireysel özelliklerini ve ihtiyaçlarını önemseyen bir pedagoji yaklaşımıdır. Bu yaklaşımın bilişsel etkileri, çocukların düşünme becerilerini geliştirmesi, bilişsel süreçlere aktif katılımı teşvik etmesi ve zihinsel esnekliği desteklemesidir. Çocuğa görelilik yaklaşımı, çocukların düşünme becerilerini geliştirmelerini sağlar. Öğrenme sürecinde çocuklar, soru sorma, problem çözme, eleştirel düşünme ve yaratıcı düşünme gibi bilişsel becerileri kullanma fırsatı bulurlar. Öğretmenler, çocukların farklı bakış açılarını görmelerini ve farklı çözüm yollarını keşfetmelerini teşvik eder. Bu da çocukların analitik düşünme becerilerini güçlendirir ve alternatif çözüm stratejilerini geliştirmelerine yardımcı olur. Çocuğa görelilik yaklaşımı, çocukların bilişsel süreçlere aktif katılımını teşvik eder. Çocuklar, öğrenme materyallerini keşfetmek, deneyler yapmak, gözlemlemek ve sorular sormak gibi etkinliklerle öğrenme deneyimlerine aktif olarak dahil olurlar. Bu, çocukların bilgiyi sadece pasif bir şekilde almak yerine, bilgiyi etkin bir şekilde işlemelerini ve anlamalarını sağlar. Kendi fikirlerini ifade etme ve tartışma fırsatları, çocukların düşünce süreçlerini geliştirmelerine ve fikirlerini savunma becerilerini güçlendirmelerine yardımcı olur. Çocuğa görelilik yaklaşımı aynı zamanda zihinsel esnekliği destekler. Zihinsel esneklik, farklı perspektifleri anlama, çeşitli çözüm stratejileri geliştirme ve değişen durumlara uyum sağlama yeteneğini ifade eder. Bu yaklaşım, çocukların kendi düşüncelerini ve inançlarını sorgulamalarını teşvik eder. Farklı görüşleri dinlemek, farklı kültürlerden gelen çocuklarla etkileşime geçmek ve çeşitli deneyimler yaşamak, çocukların zihinsel esnekliklerini artırır. Böylece çocuklar, yeni ve karmaşık sorunlara karşı daha etkili bir şekilde cevap verebilirler (Çalışkan, 2020).

Çocuğa görelilik yaklaşımı, çocukların öğrenme süreçlerinde aktif ve katılımcı olmalarını teşvik ederek bilişsel etkilerini güçlendirir. Bu yaklaşım, çocukların düşünme becerilerini geliştirmelerine, bilişsel süreçlere aktif katılım sağlamalarına ve zihinsel esnekliklerini artırmalarına yardımcı olur. Öğretmenler ve eğitim sistemleri, çocuğa görelilik yaklaşımının bilişsel etkilerini göz önünde bulundurarak öğrenme deneyimlerini daha etkili ve anlamlı hâle getirebilirler. Bu da çocukların bilişsel gelişimlerini destekler ve onları başarılı bireyler olarak yetiştirme sürecine katkı sağlar.

Çocuğa Görelilik Yaklaşımının Sosyal ve Duygusal Etkileri

Çocuğa görelilik yaklaşımı, çocukların bireysel ihtiyaçlarını ve özelliklerini dikkate alarak, onların sosyal ve duygusal gelişimine odaklanan bir pedagoji yaklaşımıdır. Bu yaklaşımın sosyal ve duygusal etkileri, çocukların kendilik değerlerini geliştirmesi, duygusal becerilerini artırması, empati ve iş birliği becerilerini geliştirmesi ve pozitif ilişkiler kurabilmesi olarak sıralanabilir. Çocuğa görelilik yaklaşımı, çocukların kendilik değerlerini geliştirmelerine yardımcı olur. Bu yaklaşım, çocukların benlik saygısını ve öz güvenini destekler. Çocuklar, bireysel yeteneklerinin ve başarılarının farkında olurlar ve kendi değerlerini tanırlar. Öğretmenler, çocukları teşvik eder, onların ilgi alanlarını ve güçlü yönlerini keşfetmelerini sağlar. Bu da çocukların kendilerine güvenmelerini ve pozitif bir benlik algısı geliştirmelerini destekler.

Çocuğa görelilik yaklaşımı, çocukların duygusal becerilerini geliştirmelerini hedefler. Duygusal farkındalık, duyguları tanıma, ifade etme ve yönetme becerisini ifade eder. Çocuklar, duygularını tanımak ve ifade etmek için güvenli bir ortamda desteklenir. Öğretmenler, duygusal süreçleri ve çatışma çözme stratejilerini öğretir. Bu da çocukların duygusal zekâlarını geliştirmelerini ve başkalarıyla sağlıklı ilişkiler kurmalarını sağlar. Çocuğa görelilik yaklaşımı aynı zamanda empati ve iş birliği becerilerini geliştirmeyi hedefler. Empati, başkalarının duygularını anlama ve onlara destek olma becerisidir. Çocuklar, başkalarının perspektiflerini anlamak için farklı bakış açılarına maruz kalır ve empati geliştirme fırsatı bulurlar. İş birliği, başkalarıyla etkileşim hâlinde çalışma ve ortak hedeflere ulaşma becerisidir. Çocuklar, grup projeleri ve etkileşimli oyunlar aracılığıyla iş birliği yapma becerilerini geliştirirler. Bu da çocukların sosyal becerilerini geliştirmelerini ve başkalarıyla uyumlu bir şekilde çalışmalarını sağlar. Çocuğa görelilik yaklaşımı, çocukların pozitif ilişkiler kurabilmelerini destekler.

Çocuklar, güvenli ve destekleyici bir ortamda diğer çocuklarla etkileşimde bulunurlar. Öğretmenler, çocukların iletişim becerilerini geliştirmelerini teşvik eder ve çatışma çözme stratejileri öğretir. Bu da çocukların sosyal bağlarını güçlendirmelerini ve sağlıklı ilişkiler kurmalarını destekler (Şimşek ve Bulut, 2022).

Bu çalışmanın amacı, Türkiye’de çocuğa görelik ilkesi konusunda yapılan tez çalışmalarının kapsamlı ve bütüncül bir şekilde analiz edilmesi ve bu konuda yapılmış olan çalışmaların benzerlik ve farklılıklarının ortaya koyulmasıdır. Bu ana amaç doğrultusunda “çocuğa görelik ilkesi” konusunda yazılan tezlerin;

- Türlerine göre dağılımları nasıldır?
- Yayımlarına göre dağılımları nasıldır?
- Enstitülerine göre dağılımları nasıldır?
- Üniversite türlerine göre dağılımları nasıldır?
- Danışman unvanlarına göre dağılımları nasıldır?
- Dillerine göre dağılımları nasıldır?
- Konularına göre dağılımları nasıldır?
- Araştırma yöntemlerine göre dağılımları nasıldır?
- Desenlerine göre dağılımları nasıldır?
- Örneklem belirleme yöntemlerine göre dağılımları nasıldır?
- Örneklem sayısına göre dağılımları nasıldır?
- Veri toplama araçlarına göre dağılımları nasıldır?
- Analiz yöntemlerine göre dağılımları nasıldır?
- Örneklem kademesine göre dağılımları nasıldır? alt amaçlarına yanıt aranmıştır.

Yöntem

Araştırma Grubu

Bu çalışmada YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanında yer alan ve çocuğa görelik ilkesi ile ilgili tezler kullanılmıştır. Çalışmada incelenen tezlerde anahtar sözcükler, başlık, özet, dizin bilgileri önemsenmiş ve amaca uygun tezler ele alınmıştır. Türkiye’de yapılan toplam 83 teze çalışmaya alınmıştır.

Nitel bir çalışma olan bu çalışmada doküman inceleme kullanılmıştır. Doküman inceleme, yazılı belgelerin özenli ve sistemli incelenmesine olanak sağlayan nitel araştırma yöntemidir (Wach, 2013). Sistematik bir süreç olup, araştırmacının ne tür analiz yapacağı amacına göre değişir. Analiz edilen dokümanın çeşidine göre geliştirilir (Ekiz, 2015). İncelenmesi amaçlanan olgu veya verilerin bulunduğu yazılı kaynakların çözümlenmesini içine alır. Kökleşik olarak bu yöntem tarihçiler ve dilbilimcilerin sıkça başvurması ile tanınır. Ancak farklı disiplinlerde de önemli kuramların gelişimine katkı sağlamıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu yöntem seçilen dokümanların ele alınması, gözden geçirilmesi, sorgulanması ve analizini içermektedir. Araştırmacının dokümanlardan anlam çıkarması ve yorumlamasını gerektirir. Bu süreçte araştırmacı verileri seçerek anlamlandırma ve sentezleme eylemlerini gerçekleştirir (Corbin ve Strauss, 2008; Özkan, 2022).

Verilerin Toplanması

Bu çalışma kapsamında Çocuğa Görelik Bağlamında Yapılan Tezleri İnceleme Formu hazırlanmıştır. Bu formda yapılan tezlerin türleri, yayım yılları, enstitüleri, üniversite türleri, danışman unvanları, dilleri, konuları, araştırma yöntemleri, desenleri, örneklem belirleme yöntemleri, örneklem sayısı, veri toplama araçları, analiz yöntemleri, örneklem kademesinin yer aldığı kutucuklar yer almaktadır. Çalışmaya alınan tezlerin sayısı arttıkça ihtiyaçlara göre her bir alt başlığın altında yeni kutucuklara yer verilerek forma son şekli verilmiştir.

Verilerin Çözülmesi ve Yorumlanması

Çalışmada incelenecek olan tezlere ilişkin bazı ölçütler belirlenmiştir. Öncelikle çalışma kapsamına alınacak çalışmaların belirlenmesinde YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından yararlanılmış, örneklem grubunun Türkiye ile sınırlanması kararlaştırılmış, tezlerde anahtar sözcüklere, başlığa, özete, dizine, konu bilgilerine dikkat edilmiş, verilerinin toplanmasında belirlenen anahtar sözcükler taramalarda kullanılmış ve son olarak bu ölçütleri taşıyan tezlerden veriler toplanmıştır.

Verilerin Analizi

Bu çalışmada, içerik analizi türlerinden betimsel içerik analizi yöntemi ve kategorik çözümleme tekniği kullanılmıştır. İçerik analizinde başat erek, elde edilen verileri yansıtabilecek kavramlar ve ilişkilere ulaşmaktır. İçerik analizi, verilerin daha detaylı analiz edilmesine olanak sağlar. Başka bir deyişle içerik analizi, özünde aynı çatı altına alınabilecek verilerin belirli kavram veya temalar bağlamında birleştirilerek yorumlanmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Kategorik çözümleme ise bir iletinin birimlere ayrılarak daha önce belirlenmiş ya da çalışma sırasında belirlenen ölçütlerle sınıflandırılmasıdır (Tavşancıl ve Aslan, 2001).

Bu çalışmada aramalar anahtar sözcüklere, başlığa, özete, dizine ve konuya göre yapılmıştır. Kategorik çözümlenmeler, yazarların tezlerdeki ifadelerine göre yapılmıştır. Çalışma sonucunda toplanan verilerin yapılan tablolar ile analizleri tamamlanmış ve incelenen kategorilerin frekans ve yüzdesi verilmiştir.

Araştırma ve Yayın Etiği

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbirini gerçekleştirilmemiştir.

Bulgular

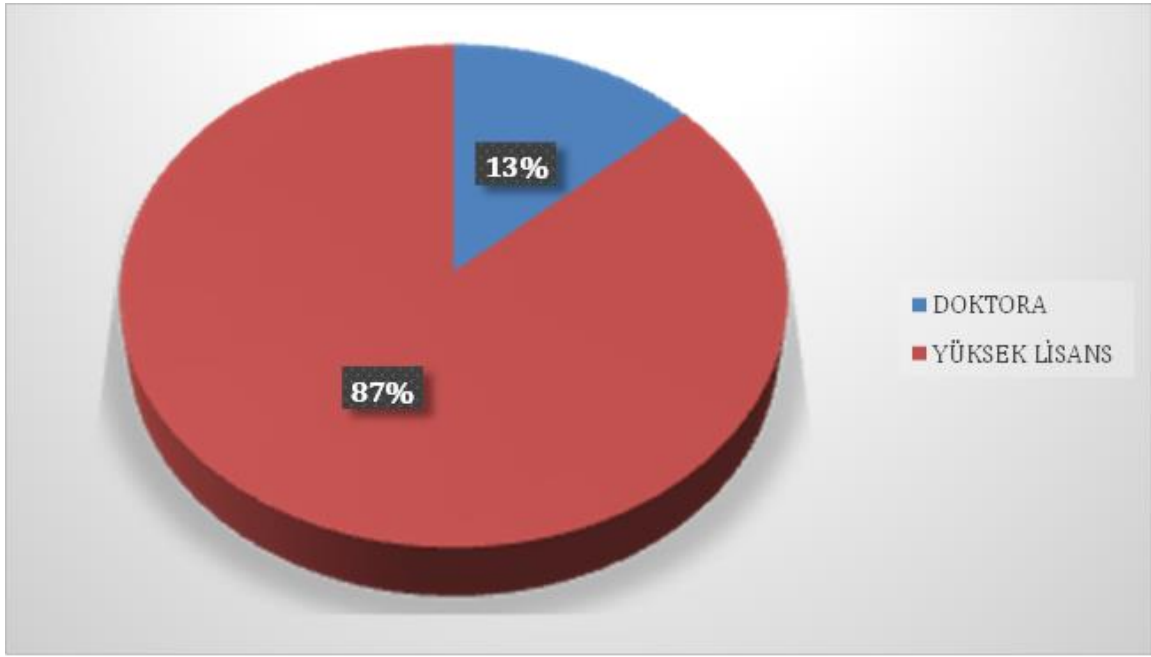
Çalışmada belirlenen alt amaçlara ilişkin elde edilen bulgular aşağıda tablolar ve grafikler hâlinde sunulmuştur.

Birinci Alt Amaca İlişkin Bulgular

Tablo 1. *İncelenen tezlerin türlerine göre dağılımı*

Tür	f	%
Doktora	11	13,3
Yüksek Lisans	72	86,7
Toplam	83	100

Tablo 1’e göre belirlenen ölçütlere göre yapılan değerlendirmeler sonucunda incelenen 83 tezin türlerine göre dağılımlarına bakıldığında yüksek lisans (72) ve doktora (11) öğretim düzeylerinde kaleme alındığı görülmektedir.



Grafik 1. İncelenen tezlerin türlerine göre dağılımı

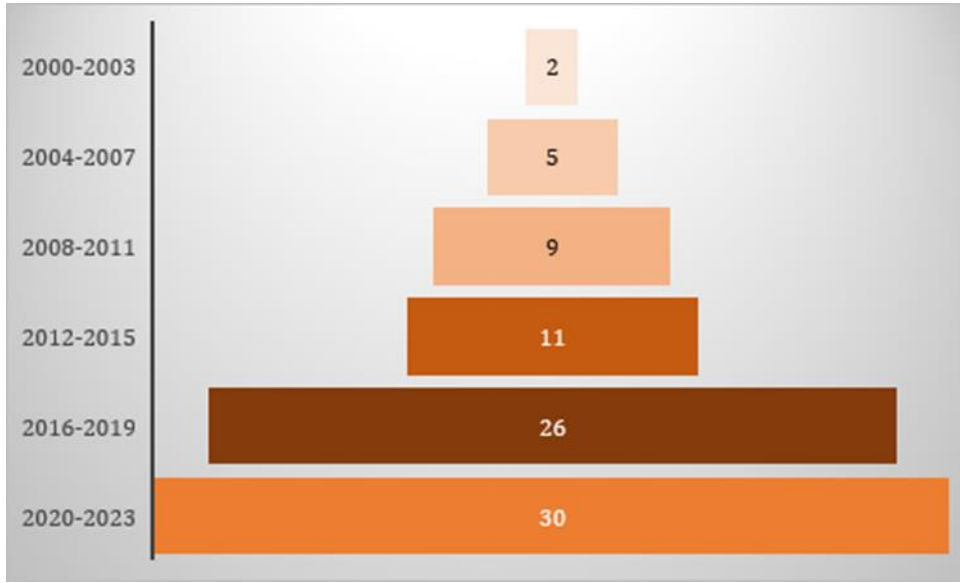
Grafik 1’de incelenen tezlerin türlerine göre dağılımı verilmiştir. Buna göre çalışmada ele alınan 83 lisansüstü tezin %13’ünün doktora düzeyinde, %87’sinin ise yüksek lisans düzeyinde olduğu görülmektedir.

İkinci Alt Amaca İlişkin Bulgular

Tablo 2. İncelenen tezlerin yıllara göre dağılımı

Tez Yılı	f	%
2000-2003	2	2,4
2004-2007	5	6,0
2008-2011	9	10,8
2012-2015	11	13,3
2016-2019	26	31,3
2020-2023	30	36,1
Toplam	83	100

Tablo 2’de incelenen tezlerin yıllara göre dağılımı verilmiştir. Buna göre çalışmada incelenen 83 tezin; %2,4’ünün 2000-2003 yılları arasında, %6’sının 2004-2007 yılları arasında, %10,8’inin 2008-2011 yılları arasında, %13,3’ünün 2012-2015 yılları arasında, %31,3’ünün 2016-2019 yılları arasında ve %36,1’inin 2020-2023 yılları arasında yayımlandığı görülmektedir.



Grafik 2. İncelenen tezlerin yıllara göre dağılımı

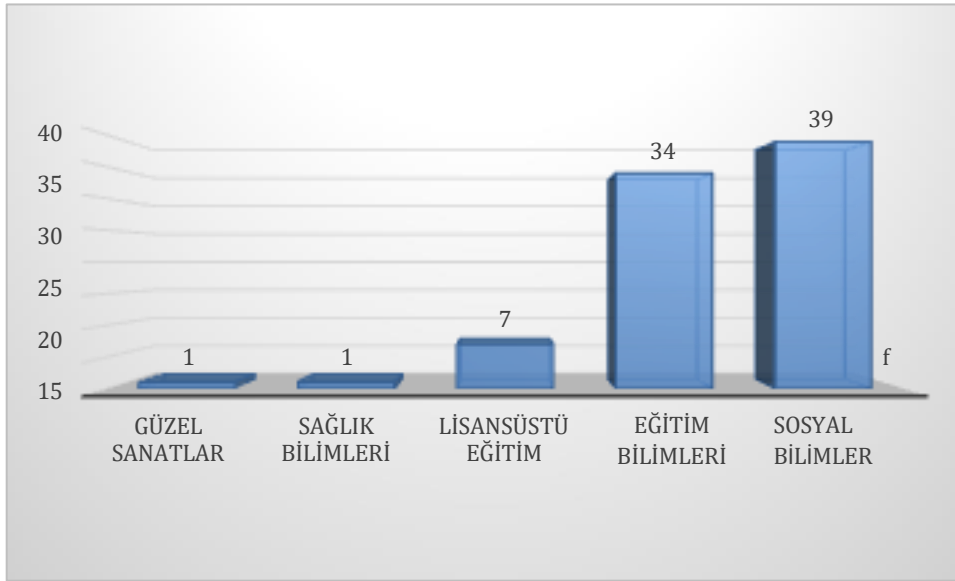
Grafik 2'ye göre çocuğa görelilik konusunda 2000-2003 yılları arasında (2), 2004-2007 yılları arasında (5), 2008-2011 yılları arasında (9), 2012-2015 yılları arasında (11), 2016-2019 yılları arasında (26), 2020-2023 yılları arasında ise (30) tez yapıldığı görülmektedir. Konunun 2000-2003 yılları arasında az sayıda ele alınırken, 2020-2023 yılları arasında daha fazla incelendiği görülmektedir.

Üçüncü Alt Amaca İlişkin Bulgular

Tablo 3. İncelenen tezlerin enstitülerine göre dağılımı

Enstitüler	f	%
Güzel sanatlar	1	1,2%
Sağlık bilimleri	1	1,2%
Lisansüstü eğitim	7	8,4%
Eğitim Bilimleri	34	41,0%
Sosyal Bilimler	39	47,0%
Toplam	83	100

Tablo 3'te incelenen tezlerin enstitülere göre dağılımı verilmiştir. Buna göre çalışmada incelenen 83 tezin; %1,2'sinin güzel sanatlar, %1,2'sinin sağlık bilimleri, %8,4'ünün lisansüstü eğitim bilimleri, %41'inin eğitim bilimleri ve %47'sinin sosyal bilimler enstitüsünde olduğu görülmektedir.



Grafik 3. İncelenen tezlerin enstitülerine göre dağılımı

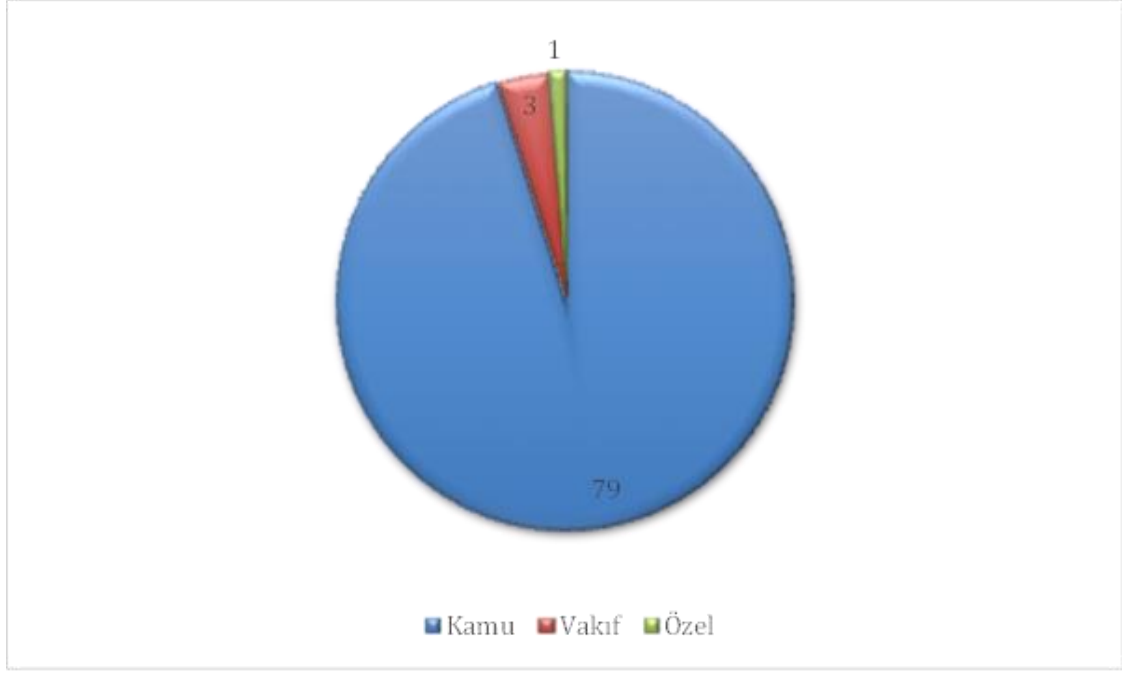
Grafik 3'e göre incelenen tezlerin enstitülerine göre dağılımına bakıldığında güzel sanatlar (1), sağlık bilimleri (1), lisansüstü eğitim bilimleri (7), eğitim (34) ve sosyal bilimler (39) ve olduğu görülmektedir.

Dördüncü Alt Amaca İlişkin Bulgular

Tablo 4. *İncelenen tezlerin üniversitelere göre dağılımı*

Üniversite	f	%
Kamu	79	95,2
Vakıf	3	3,6
Özel	1	1,2
Toplam	83	100

Tablo 4'e bakıldığında incelenen tezlerin üniversitelere göre dağılımının %95,2'sinin kamu, %3,6'sının vakıf ve %1,2'sinin özel üniversite bünyesinde yazıldığı görülmektedir.



Grafik 4. İncelenen tezlerin üniversitelere göre dağılımı

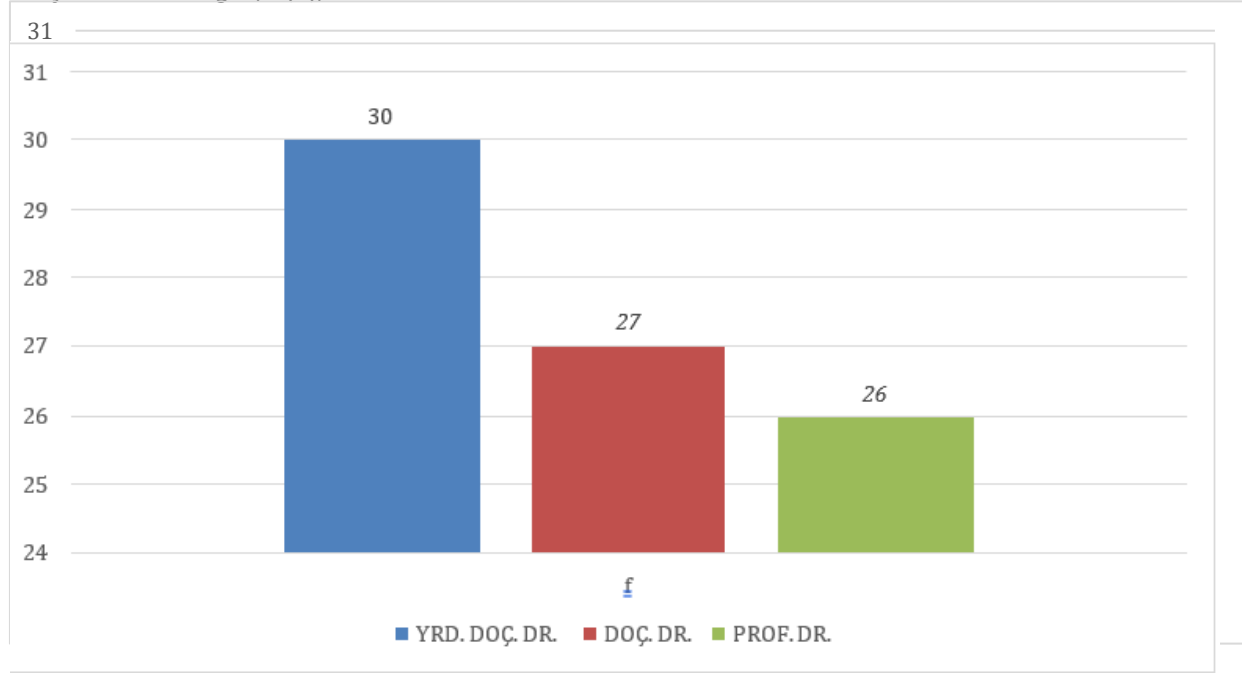
Grafik 4'e göre çocuğa görelik konusundaki tezlerin büyük bir çoğunluğunun kamu üniversitelerinde (79) yazıldığı, özel üniversitelerde (1), vakıf üniversitelerinde ise (3) tez konusu olarak çalışıldığı görülmektedir.

Beşinci Alt Amaca İlişkin Bulgular

Tablo 5. İncelenen tezlerin danışman unvanlarına göre dağılımı

Danışman Unvanı	f	%
Dr. Öğr. Üyesi	12	14,5%
Yrd. Doç. Dr.	18	21,7%
Doç.Dr.	27	32,5%
Prof. Dr.	26	31,3%
Toplam	83	100

Tablo 5'e bakıldığında incelenen tezlerin %14,5'inin Dr. Öğr. Üyesi, %21,7'sinin Yrd. Doç. Dr., %32,5'inin Doç. Dr. ve %31,3'ünün Prof. Dr. danışmanlığında yazıldığı görülmektedir.



Grafik 5. İncelenen tezlerin danışman unvanlarına göre dağılımı

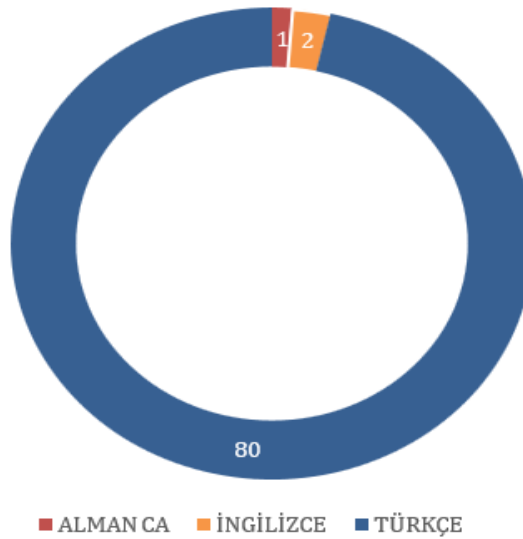
Grafik 5'e göre incelenen tezlerin danışman unvanları doçent doktor (27), profesör doktor (26), yardımcı doçent doktor (30) olduğu görülmektedir.

Altıncı Alt Amaca İlişkin Bulgular

Tablo 6. İncelenen tezlerin dillerine göre dağılımı

Tez Dili	f	%
Almanca	1	1,2%
İngilizce	2	2,4%
Türkçe	80	96,4%
Toplam	83	100

Tablo 6'ya bakıldığında çalışmada incelenen tezlerin %1,2'sinin Almanca, %2,4'ünün İngilizce ve %96,4'ünün Türkçe yazıldığı görülmektedir.



Grafik 6. İncelenen tezlerin dillerine göre dağılımı

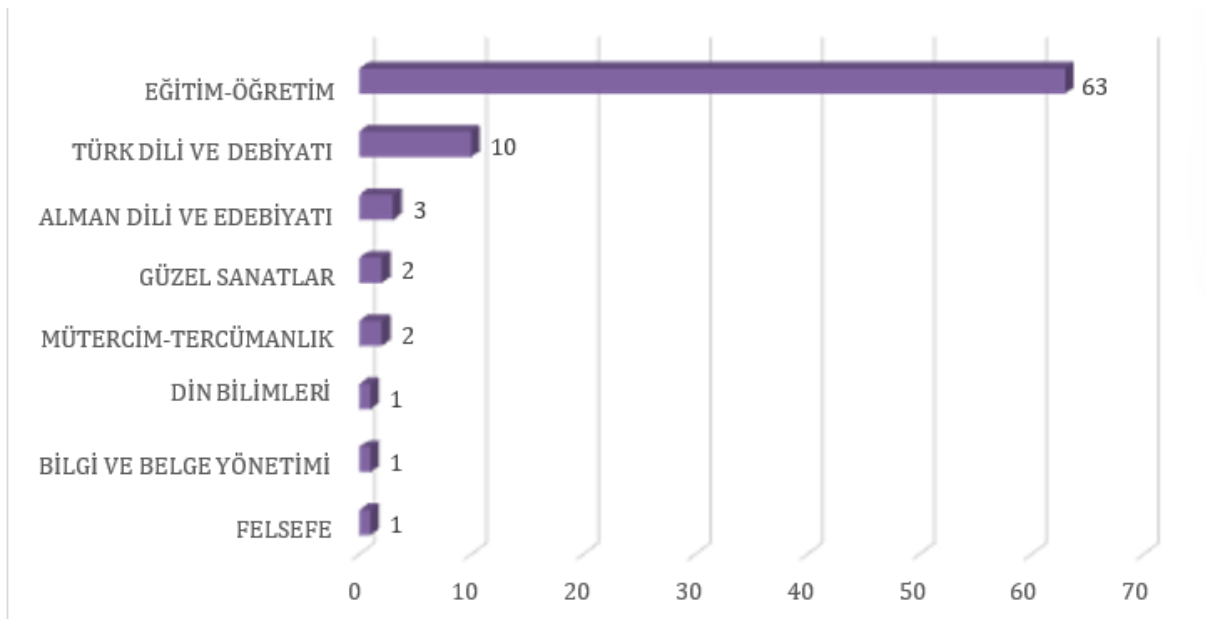
Grafik 6'ya göre tezlerin Türkçe (80), İngilizce (2) ve Almanca (1) olarak hazırlandıkları görülmektedir.

Yedinci Alt Amaca İlişkin Bulgular

Tablo 7. Tezlerin konu alanına göre dağılımı

Konu Alanı	F	%
Felsefe	1	1,2%
Bilgi ve Belge Yönetimi	1	1,2%
Din Bilimleri	1	1,2%
Mütercim-Tercümanlık	2	2,4%
Güzel Sanatlar	2	2,4%
Alman Dili ve Edebiyatı	3	3,6%
Türk Dili ve Edebiyatı	10	12,0%
Eğitim-Öğretim	63	75,9%
Toplam	83	100

Tablo 7'ye göre incelenen tezlerin; %1,2'sinin felsefe, %1,2'sinin bilgi ve belge yönetimi, %1,2'sinin din bilimleri, %2,4'ünün mütercim-tercümanlık, %2,4'ünün güzel sanatlar, %3,6'sının Alman dili ve edebiyatı, %12'sinin Türk dili ve edebiyatı ve %75,9'unun eğitim-öğretim konu alanlarına dağıldığı görülmektedir.



Grafik 7. Tezlerin konu alanına göre dağılımı

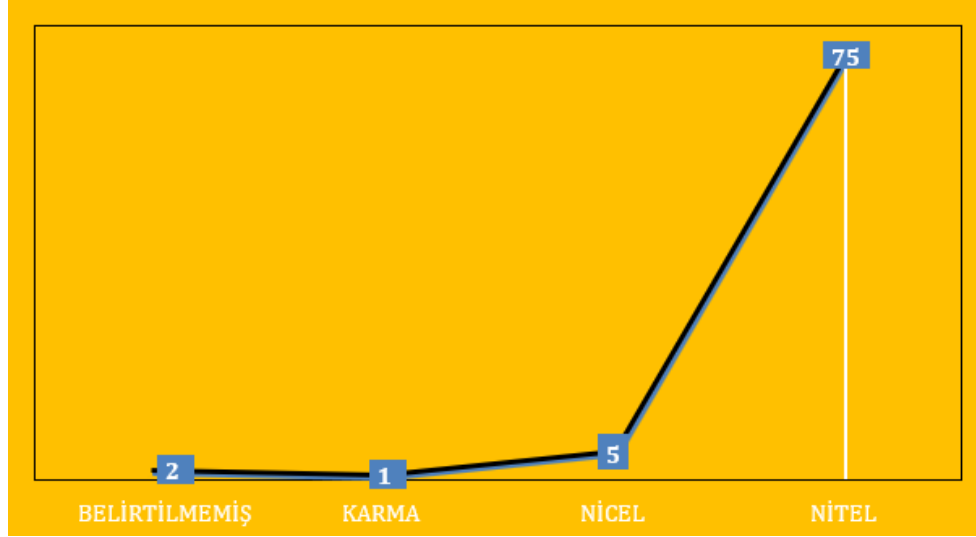
Grafik 7'ye bakıldığında incelenen tezlerin; felsefe (1), bilgi ve belge yönetimi (1), din bilimleri (1), mütercim-tercümanlık (2), güzel sanatlar (2), Alman dili ve edebiyatı (3), Türk dili ve edebiyatı (10) ve eğitim-öğretim (63) konu alanlarında yazıldığı görülmektedir.

Sekinci Alt Amaca İlişkin Bulgular

Tablo 8. Tezlerin araştırma yöntemlerine göre dağılımı

Araştırma Yöntemi	f	%
Belirtilmemiş	2	2,4%
Karma	1	1,2%
Nicel	5	6,0%
Nitel	75	90,4%
Toplam	83	100

Tablo 8'e bakıldığında incelenen tezlerin araştırma yöntemlerinin; %1,2'si karma, %6'sı nicel ve %90,4'ü nitel olduğu görülmektedir. Tezlerin %2,4'ünün yönteminin belirtilmemiş olduğu tespit edilmiştir.



Grafik 8. Tezlerin araştırma yöntemlerine göre dağılımı

Grafik 8'e göre incelenen tezlerin araştırma yöntemlerine göre dağılımlarına bakıldığında nicel yöntemler (3), nitel yöntemler (75) ve karma yöntemler (1) kullanıldığı tespit edilmiştir. Çalışmada incelenen tezlerde 2'sinin araştırma yönteminin belirtilmediği görülmüştür.

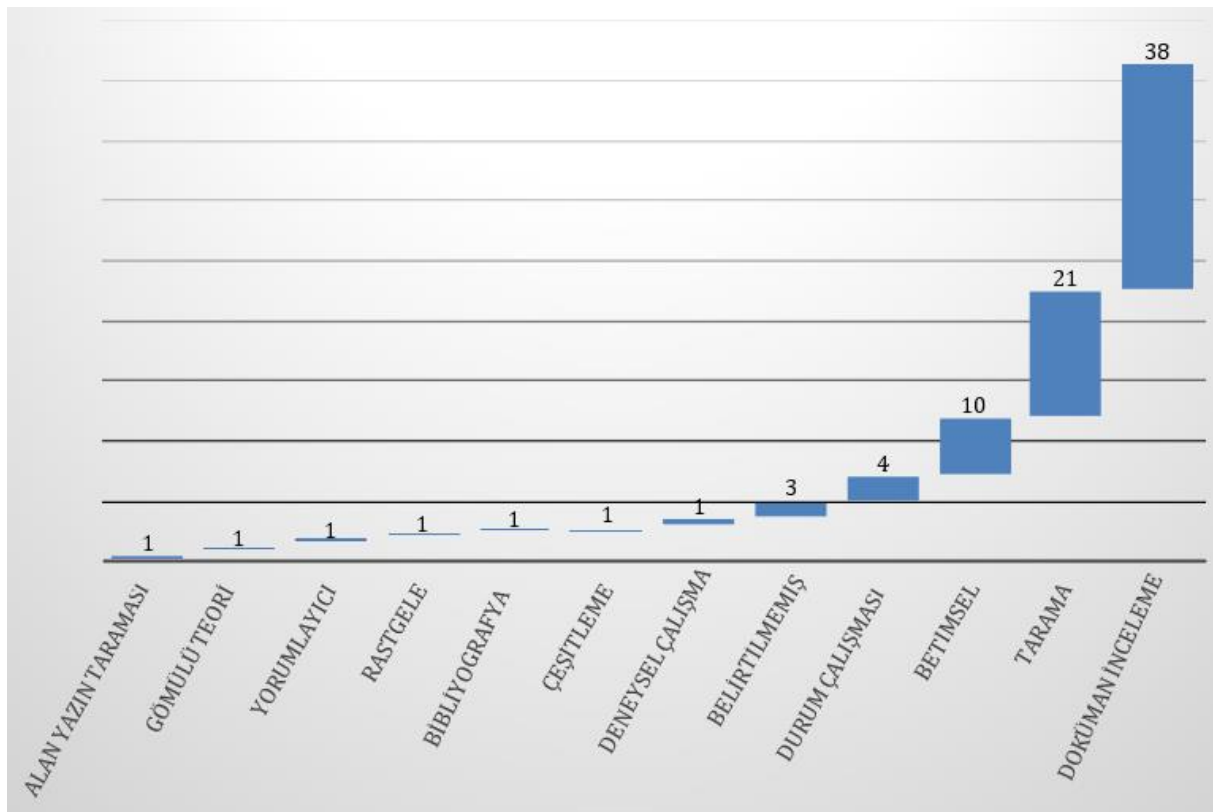
Dokuzuncu Alt Amaca İlişkin Bulgular

Tablo 9. İncelenen Tezlerin Araştırma Desenlerine Göre Dağılımı

Araştırma Deseni	F	%
Alan Yazın Taraması	1	1,2%
Belirtilmemiş	3	3,6%
Betimsel	10	12,0%
Durum Çalışması	4	4,8%
Tarama	21	25,3%
Gömülü Teori	1	1,2%

Yorumlayıcı	1	1,2%
Rastgele	1	1,2%
Bibliyografya	1	1,2%
Çeşitleme	1	1,2%
DeneySEL ÇALIŞMA	1	1,2%
Doküman İnceleme	38	45,8%
Toplam	83	100

Tablo 9 incelendiğinde tezlerin; %1,2'sinin alan yazın taraması, %12'sinin betimsel, %4,8'inin durum çalışması, %25,3'ünün tarama, %1,2'sinin gömülü teori, %1,2'sinin yorumlayıcı, %1,2'sinin rastgele, %1,2'sinin bibliyografya, %1,2'sinin çeşitleme, %1,2'sinin deneySEL çalışma ve %45,8'inin doküman inceleme desenleri ile yazıldığı görülmektedir. Çalışmada incelenen tezlerin %3,6'sının araştırma desenin belirtilmemiş olduğu tespit edilmiştir.



Grafik 9. İncelenen tezlerin araştırma desenine göre dağılımı

Grafik 9'a göre incelenen tezlere bakıldığında alan yazın taraması (1), gömülü teori (1), yorumlayıcı (1), rastgele (1), bibliyografya (1), çeşitleme (1), deneySEL çalışma (1), durum çalışması (4), betimsel (5), tarama (21) ve doküman inceleme (38) araştırma desenlerinin kullanıldığı görülmektedir. İncelenen tezlerin 3 tanesinde kullanılan araştırmada deseninin belirtilmediği tespit edilmiştir.

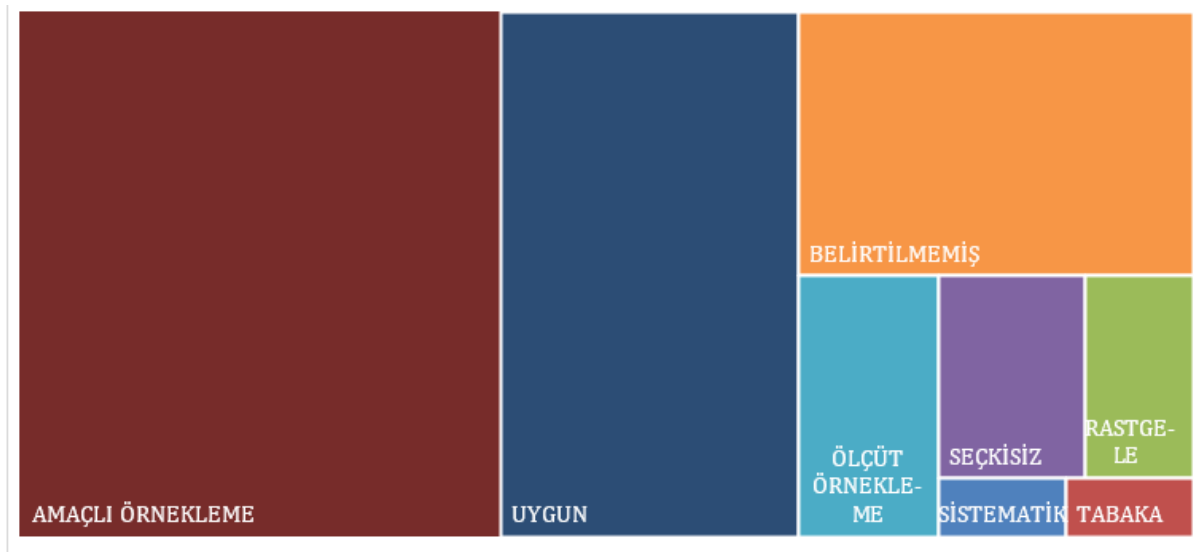
Onuncu Alt Amaca İlişkin Bulgular

Tablo 10. İncelenen tezlerin örneklem belirleme yöntemine göre dağılımı

Örneklem Belirleme	f	%
Amaçlı Örneklem	34	41,0%
Belirtilmemiş	14	16,9%

Ölçüt Örneklem	5	6,0%
Rastgele Örneklem	3	3,6%
Seçkisiz Örneklem	4	4,8%
Sistemantik Örneklem	1	1,2%
Tabaka Örneklem	1	1,2%
Uygun Örneklem	21	25,3%
Toplam	83	100

Tablo 10'a bakıldığında örneklem belirmeme bağlamında incelenen tezlerin; %41'inin amaçlı örneklem, %6'sının ölçüt örneklem, %3,6'sının rastgele örneklem, %4,8'inin seçkisiz örneklem, %1,2'sinin sistemantik örneklem, %1,2'sinin tabaka örneklem ve %25,3'ünün uygun örneklem ile belirlendiği görülmektedir. Çalışmada incelenen 83 tezin %16,9'unun örneklem belirleme yönteminin belirtilmediği tespit edilmiştir.



Grafik 10. İncelenen tezlerin örneklem belirleme yöntemine göre dağılımı

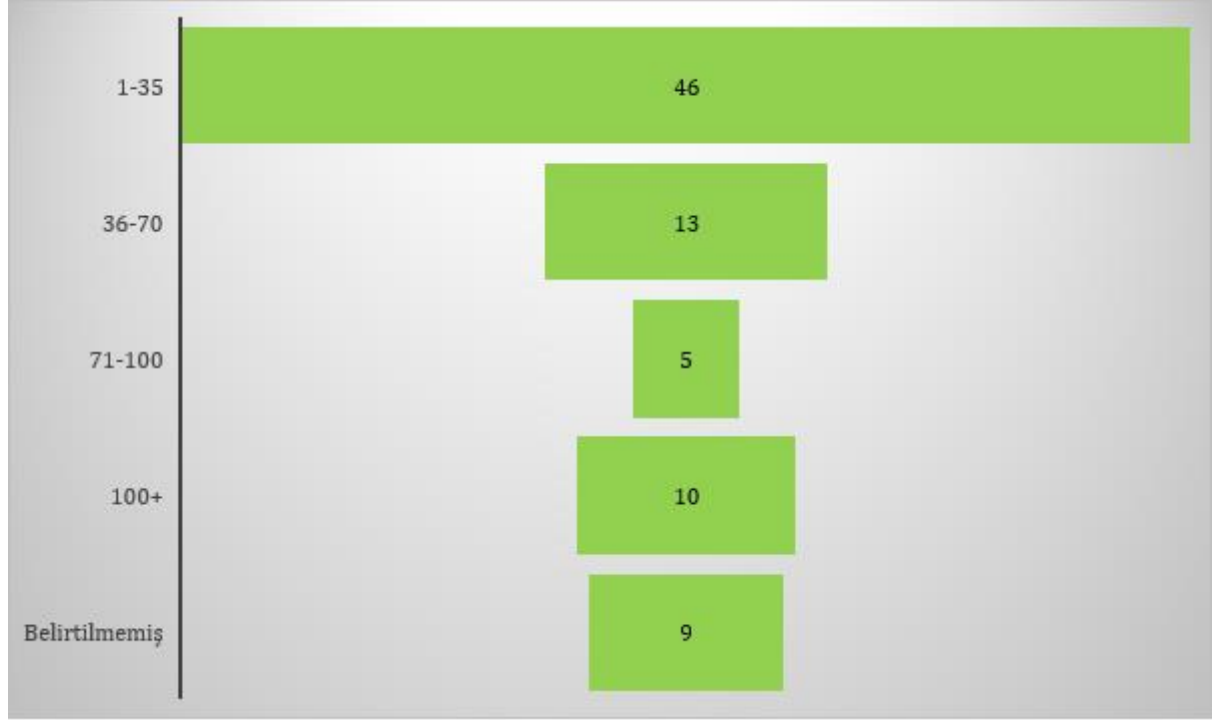
Grafik 10'a bakıldığında incelenen tezlerin; amaçlı örneklem (34), ölçüt örneklem (5), rastgele (3), seçkisiz (4), sistemantik (1), tabaka (1) ve uygun (21) örneklem belirleme yöntemi kullandığı görülmektedir. Çalışmada incelenen tezlerin 14'ünde örneklem belirleme yönteminin belirtilmediği tespit edilmiştir.

On Birinci Alt Amaca İlişkin Bulgular

Tablo 11. İncelenen tezlerin örneklem sayılarına göre dağılımları

Örneklem Sayısı	f	%
1-35	46	55,4%
36-70	13	15,7%
71-100	5	6,0%
100+	10	12,0%
Belirtilmemiş	9	10,8%
Toplam	83	100

Tablo 11'e bakıldığında incelenen tezlerin örneklem sayıları; %55,4'ü 1-35, %15,7'si 36-70, %6'sı 71-100 ve %12'si 100+ olarak tespit edildiği görülmektedir. Çalışmada incelenen tezlerin %10,8'inin örneklem sayısının belirtilmediği tespit edilmiştir.



Grafik 11. İncelenen tezlerin örneklem sayılarına göre dağılımları

Grafik 11'e göre incelenen tezlerdeki örneklem sayıları; 1- 35 (46), 36-70 (13), 71-100 (5) ve 100+ (10) olarak tespit edilmiştir. Çalışmada incelenen tezlerin 9 tanesinin örneklem sayısının belirtilmemiş olduğu görülmektedir.

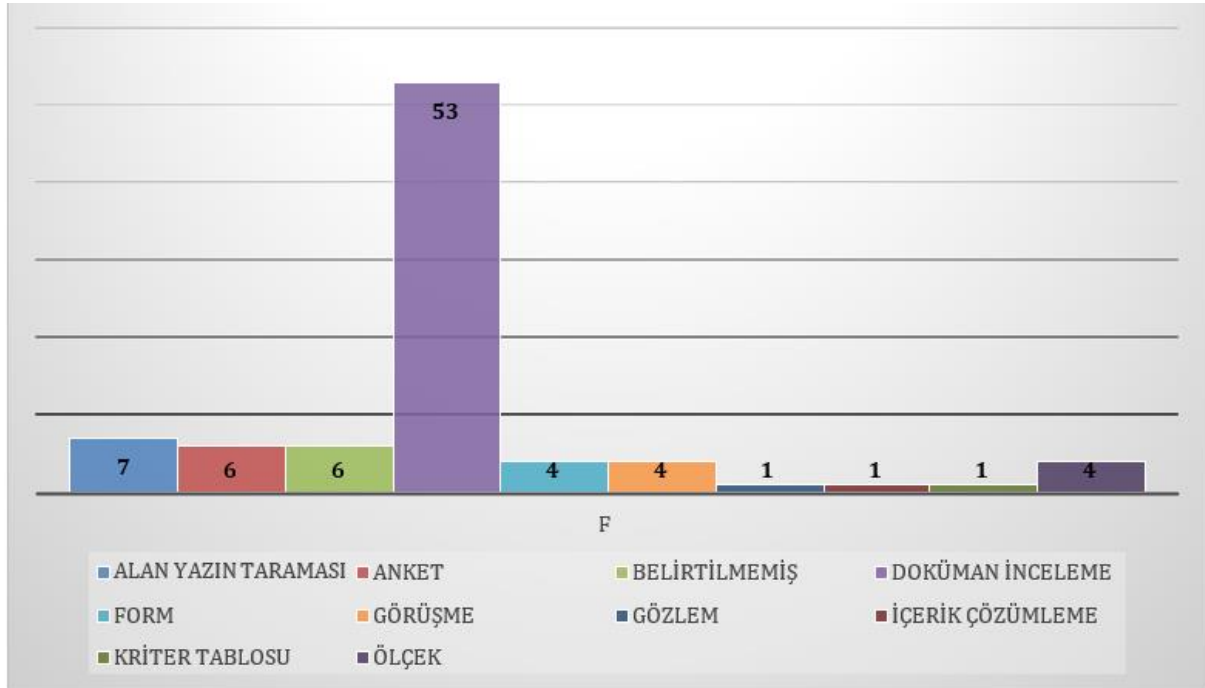
On İkinci Alt Amaca İlişkin Bulgular

Tablo 12. *İncelenen tezlerin veri toplama araçlarına göre dağılımları*

Veri Toplama Araçları	F	%
Alan Yazın Taraması	7	8,0%
Anket	6	6,9%
Belirtilmemiş	6	6,9%
Doküman İnceleme	53	60,9%
Form	4	4,6%
Görüşme	4	4,6%
Gözlem	1	1,1%
İçerik Çözümleme	1	1,1%
Kriter Tablosu	1	1,1%
Ölçek	4	4,6%
Toplam	83	100

Tablo 12'ye göre incelenen tezlerde; %8 alan yazın taraması, %6,9 anket, %60,9 doküman inceleme, %4,6 form, %4,6 görüşme, %1,1 gözlem, %1,1 içerik çözümleme, %1,1 kriter tablosu ve %4,6 ölçek olmak üzere 9 farklı veri toplama aracının kullanıldığı görülmektedir. Çalışmada incelenen tezlerin

%6,9'unda kullanılan veri toplama araçlarının belirtilmediği tespit edilmiştir.



Grafik 12. İncelenen tezlerin veri toplama araçlarına göre dağılımları

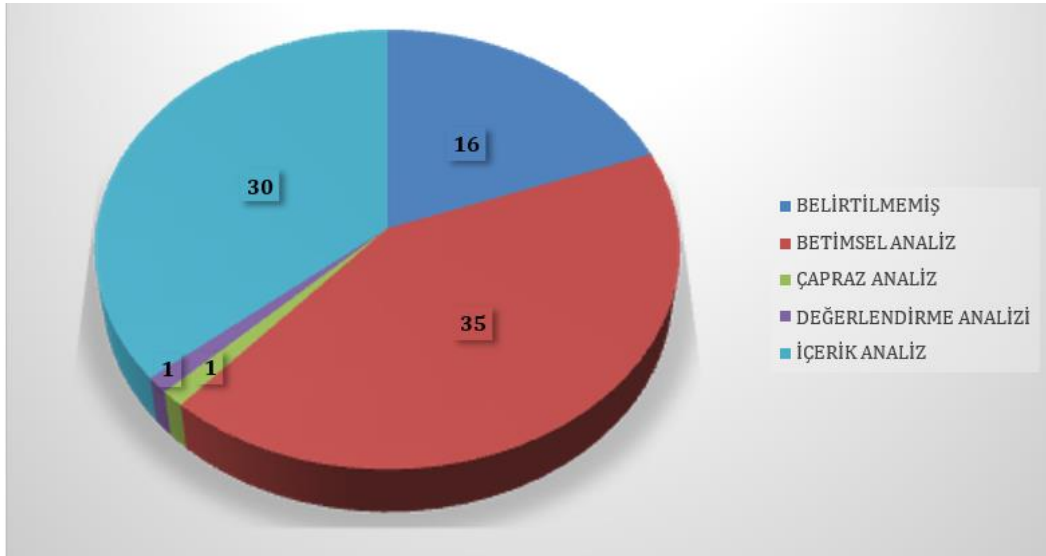
Grafik 12'ye bakıldığında incelenen tezlerin; alan yazın taraması (7), anket (6), doküman inceleme (53), form (4), görüşme (4), gözlem (1), içerik çözümleme (1), kriter tablosu (1) ve ölçek (4) veri toplama araçlarını içerdiği görülmektedir. Çalışmada incelenen tezlerin 6 tanesinde kullanılan veri toplama araçlarının belirtilmediği tespit edilmiştir.

On Üçüncü Alt Amaca İlişkin Bulgular

Tablo 13. İncelenen tezlerin veri analiz yöntemlerine göre dağılımları

Veri Analiz	F	%
Belirtilmemiş	16	19,3%
Betimsel Analiz	35	42,2%
Çapraz Analiz	1	1,2%
Değerlendirme Analizi	1	1,2%
İçerik Analiz	30	36,1%
Toplam	83	100

Tablo 13'e bakıldığında incelenen tezlerin; %42,2'sinin betimsel analiz, %1,2'sinin çapraz analiz, %1,2'sinin değerlendirme analizi ve %36,1'inin içerik analizi yöntemi ile analiz edildiği tespit edilmiştir. Çalışmada incelenen tezlerin %19,3'ünün veri analiz yönteminin belirtilmediği tespit edilmiştir.



Grafik 13. İncelenen tezlerin veri analiz yöntemlerine göre dağılımları

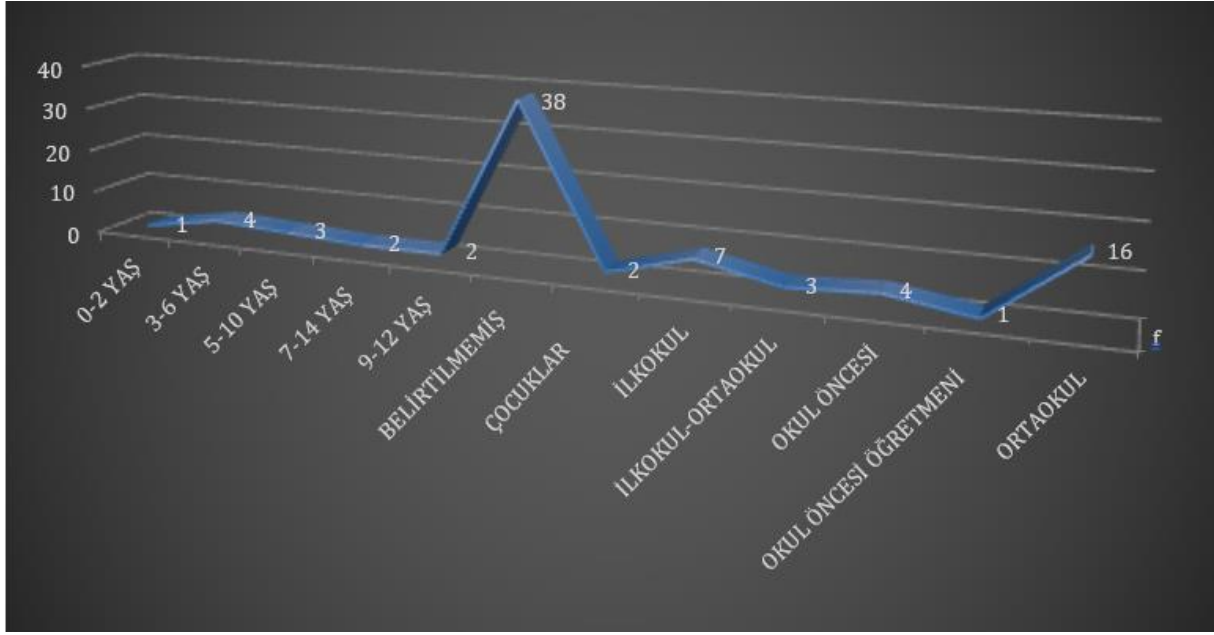
Grafik 13'e göre çalışmada incelenen tezlerde; betimsel analiz (35), çapraz analiz (1), değerlendirme analizi (1) ve içerik analizi (30) olmak üzere dört farklı veri analiz yöntemi kullanılmıştır. İncelenen tezlerin 16'sının veri analiz yöntemi belirtilmemiştir.

On Dördüncü Alt Amaca İlişkin Bulgular

Tablo 14. İncelenen tezlerin örneklem kademesine göre dağılımları

Örneklem kademesi	f	%
0-2 yaş	1	1,2%
3-6 yaş	4	4,8%
5-10 yaş	3	3,6%
7-14 yaş	2	2,4%
9-12 yaş	2	2,4%
Belirtilmemiş	38	45,8%
Çocuklar	2	2,4%
İlkokul	7	8,4%
İlkokul-ortaokul	3	3,6%
Okul öncesi	4	4,8%
Okul öncesi öğretmeni	1	1,2%
Ortaokul	16	19,3%
Toplam	83	100

Tablo 14'e bakıldığında incelenen tezlerin; %1,2'sinin 0-2 yaş, %4,8'inin 3-6 yaş, %3,6'sının 5-10 yaş, %2,4'ünün 7-14 yaş, %2,4'ünün 9-12 yaş, %2,4'ünün çocuklar, %8,4'ünün ilkokul, %3,6'sının ilkokul-ortaokul, %4,8'inin okul öncesi, %1,2'sinin okul öncesi öğretmeni ve %19,3'ünün ortaokul örneklem kademesi içerdiği görülmektedir. Çalışmada incelenen tezlerin %45,8'inin ise örneklem kademesinin belirtilmediği tespit edilmiştir.



Grafik 14. İncelenen tezlerin örneklem kademesine göre dağılımları

Grafik 14'e bakıldığında incelenen tezlerde; 0-2 yaş (1), 3-6 yaş (4), 5-10 yaş (3), 7-14 yaş (2), 9-12 yaş çocuklar (2), ilkokul (7), ilkokul-ortaokul (3), okul öncesi (4), okul öncesi öğretmeni (1) ve ortaokul (16) örneklem kademelerin kullanıldığı görülmektedir. Çalışmada incelenen tezlerden 38'inin örneklem kademesi belirtilmemiştir.

Sonuç

Çocuğa görelilik ilkesi bağlamında yazılan lisansüstü tezlerin incelendiği bu çalışmada, Yüksek Öğretim Kurumu Ulusal Tez Merkezi veri tabanı kullanılmıştır. Toplamda 83 lisansüstü tez araştırmacılar tarafından belirlenen 14 alt amaç bağlamında incelenerek bulgular sunulmuştur. Çalışmanın sonuçlarına bakıldığında çocuğa görelilik kapsamında üretilmiş olan araştırmaların pek çok bağlamda birbirine benzediği görülmüştür.

Çalışmada incelenen tezlerin büyük çoğunluğunun yüksek lisans düzeyinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Lisansüstü eğitimin ilk basamağı olan yüksek lisans, doktora eğitime göre daha ulaşılır bir seviyedir. Yüksek lisans, ülkemizdeki üniversitelerin pek çoğunun bünyesinde barındırdığı bir programdır. Aynı zamanda, yüksek lisans mezuniyeti şartı özel sektör kurumlarında gün geçtikçe daha çok aranan bir nitelik hâline gelmiştir. Bu nedenlerle üniversiteler de yüksek lisans düzeyindeki eğitim kontenjanlarını doktora düzeyindeki eğitime göre daha yüksek tutmaktadır. Doktora düzeyinde eğitime ise daha çok akademide yer almak isteyen ve akademik kariyerine odaklanan bireyler eğilim göstermektedir. Bu noktada yüksek lisans eğitiminin daha çok öğrenci alıp daha çok mezun verdiği görülmektedir. Bu sebepler göz önüne alındığında alan yazında yer alan tezlerin büyük çoğunluğunun yüksek lisans düzeyinde çalışılmış olması beklenen bir sonuçtur.

Çocuğa görelilik ilkesi ile ilgili en çok yayın yapılan yılların 2012 ve sonrası olduğu görülmektedir. Bu durumun teknolojik dünyada yaşanan gelişmelerin getirdiği değişimlerle doğrudan ilişkili olduğu söylenebilir. Aynı zamanda, bireylerin lisansüstü eğitime daha çok ağırlık vermesi de bunun nedenlerinden birisidir. Bunların yanı sıra çocuğa görelilik kavramının ülkemize gelişinin ve belli disiplinler içerisinde incelenmesinin de etkisi büyüktür. Bu ilkenin alan yazına gelmesi, çalışılarak ortaya koyulması, içselleştirilmesi ve farklı çalışma alanları, örneklem grupları ve yöntemlerle pek çok bağlamda incelenmesi bir dizi süreç gerektirmektedir. Bu nedenle çocuğa görelilik ilkesinin lisansüstü düzeydeki yayımlarda yer alma sıklığının yıllar içerisinde artış göstermesi beklenen bir sonuçtur.

Çalışmada incelenen tezlerin beş farklı lisansüstü eğitim enstitüsünde yazıldığı görülmektedir. İncelenen tezlerin çoğunun Eğitim Bilimleri ve Sosyal Bilimler enstitüleri bünyesinde olduğu görülmektedir. Bu durumun çocuğa görelilik ilkesinin eğitimle sıkı sıkıya bağlı olmasından kaynaklandığı

düşünülebilir. Bu noktada, aynı zamanda, üniversitelerin enstitü ayrımlarında farklılıklar olduğu söylenmelidir. Söz gelimi; bazı üniversitelerde “Türkçe Eğitimi”, “Fen Bilimleri Eğitimi”, “Temel Eğitim” gibi yüksek lisans programları eğitim bilimleri enstitüsü çatısı altında yer almaktadır. Ancak bazı üniversiteler bu ayrımı “Türkçe Eğitimi” programını Sosyal Bilimler Enstitüsünde; “Fen Bilimleri Eğitimi” programını Fen Bilimleri Enstitüsünde olacak şekilde yaparak Eğitim Bilimleri Enstitüsü adı altında ayrı bir çatı oluşturmamaktadır. Bu durum göz önüne alındığında Sosyal Bilimler Enstitüsü çatısı altında yazılan çocuğa görelilik ilkesi ile ilgili tezlerin yine eğitim ile ilişkili olabileceği söylenmelidir.

Çalışmada incelenen tezlerin çok büyük çoğunluğunun kamu üniversitelerinde kaleme alındığı sonucuna ulaşılmıştır. Aynı zamanda incelenen tezlerin danışman unvanlarına göre dağılımının birbirine yakın oranlarda olduğu sonucuna ulaşılmıştır. En çok “Doçent Doktor” unvanındaki danışmanların bu kavramı çalıştığı görülmektedir. Ancak ona çok yakın bir oranla “Profesör Doktor” unvanındaki danışmanların da konu üzerine çalıştığı vurgulanmalıdır.

Çalışmadan incelenen tezlerin yalnızca üç tanesinin yabancı dillerde kaleme alındığı sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte tezlerin, farklı konu alanlarında kaleme alındığı görülmüştür. Toplamda sekiz farklı konu alanında çalışılan tezler ağırlıklı olarak Eğitim-Öğretim ve Türk Dili Edebiyatı alanlarında yayımlanmıştır. Çocuğa görelilik ilkesinin eğitim öğretim ile oldukça sıkı bir ilişki içerisinde olması nedeniyle bu durum beklenen bir sonuçtur. Aynı zamanda, edebiyat ve çocuk edebiyatı alanları içerisinde çocuğa görelilik kavramına önem verilmesi Türk Dili ve Edebiyatı alanında bu kavramını çalışılmasının nedenlerinden biridir.

Çalışma kapsamında incelenen tezlerin büyük oranda nitel yöntemler kullanılarak çalışıldığı görülmüştür. Aynı zamanda, nitel desende doküman incelemesi yönteminin daha sık kullanıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Yanı sıra tezlerin örneklem belirleme yöntemleri incelendiğinde araştırmacıların amaçlı örnekleme ve uygun örnekleme daha sık başvurduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu iki örneklem belirleme yönteminin, araştırmacıya birçok bağlamda kolaylık sağlaması daha çok başvurulan yöntemler olmasının nedenidir.

Çalışma kapsamında incelenen tezlerin örneklem sayılarına göre dağılımına bakıldığında 1-35 sayısının sıklıkla tercih edildiği görülmektedir. Bu durumda araştırmacıların genellikle daha az sayıda örneklem grubu üzerinde çalıştığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma sürecinin daha kolay ve kısa sürmesini sağlasa da bilimsel bir çalışmada örneklem sayısının az olması istenen bir durum değildir. Çalışmanın güvenilirliğini doğrudan etkileyebilir.

Çalışma bağlamında incelenen tezlerin veri toplama araçlarına göre dağılımlarına bakıldığında araştırmacıların doküman incelemeye sıklıkla başvurduğu görülmektedir. Çocuğa görelilik kavramının çocuk edebiyatı ile sıkı sıkıya bağlı bir kavram olması araştırmacıların çocuk edebiyatı eserlerini bu bağlamda incelemesine ve değerlendirme yapmasına olanak vermektedir. Bu nedenle araştırmacıların sıklıkla doküman inceleme yöntemine başvurması beklenebilecek bir sonuçtur.

İncelenen tezlerin veri analiz yöntemlerine bakıldığında ise betimsel analiz ve içerik analizinin sıklıkla tercih edildiği görülmektedir. Bu durumun araştırmacıların doküman inceleme veri toplama aracını daha sık kullanması ile ilişkili bir sonuç olduğu vurgulanmalıdır.

Çalışma kapsamında incelenen tezlerin örneklem kademelerine bakıldığında ise ortaokul kademesinin daha çok çalışıldığı görülmektedir. Ancak tezlerin pek çoğunda örneklem kademelerinin belirtilmemiş olduğu vurgulanmalıdır.

Tüm bu sözler doğrultusunda çalışmanın sonucunda öncelikli olarak lisansüstü tezlerin yöntem bölümlerinde belirtilmeyen öğelerin olduğu söylenmelidir. Bu nedenle araştırmacıların yayımlayacağı lisansüstü tezlerde yöntem bölümünün eksiksiz olmasına özen göstermesi önerilebilir. Bunların yanı sıra çocuğa görelilik ilkesinin çalışıldığı lisansüstü tezlerde genellikle belli yöntemlere ağırlık verildiği sonucuna ulaşılmıştır. Buradan hareketle çocuğa görelilik ilkesini çalışacak araştırmacılara farklı araştırma yöntemlerini kullanmaları önerilebilir.

Kaynakça

- Bilgin, H. (2011). 5-6 Yaş Çocuklarına Yönelik 1990-2010 Yılları Arasında Basılan Resimli Kitapların Çocuğa Görelilik Kavramına Göre İncelenmesi. [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Bowen, G. A. (2009) Document Analysis as a Qualitative Research Method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), ss. 27-40. DOI 10.3316/QRJ0902027.
- Canlı, S. (2015). Türkçe Ders Kitaplarına Seçilecek Metinlerin Belirlenmesinde Çocuğa Görelilik İlkesi. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 98-123.
- Corbetta, P. (2003). *Social research: Theory, methods and techniques*. Sage.
- Corbin, J. & Strauss, A. (2008). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory*. Sage.
- Çağlar, B. (2022). Çocuk Edebiyatına Sorun Odaklı Yaklaşım. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Fatih Sultan Mehmet Üniversitesi.
- Çalışkan, G. (2020). Çocuğa Göre Yapılandırılmış Türkçe Eğitimi Ortamlarının Öğrencilerin Okuduğunu Anlama ve Yazılı Anlatım Becerilerine Etkisi. [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Çer, E. (2016). Türkçe Öğretiminde Çocuğa Görelilik İlkesine Uygun Edebiyat Yapıtlarının Önemi. *İlköğretim Online*, 15(4).
- Ekiz, D. (2015). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri (4. Baskı)*. Anı Yayıncılık.
- Karababa, C. (2007). Ders Kitaplarındaki Metinlerin Çocuğa Göreliliği. II. Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu, 77.
- Köseoğlu, F. & Barut, Y. (2021). Türkiye’de Montessori Yöntemi ile İlgili Yapılan Çalışmaların İncelenmesi. *Yaşam Becerileri Psikoloji Dergisi*, 5(10), 101-118.
- Narin, A. (2022). İlkokul Türkçe Ders Kitaplarındaki Şiirlerin Çocuğa Görelilik Açısından İncelenmesi. *Journal Of Sustainable Education Studies, (Özel Sayı (Ö1))*, 133-144.
- Özkan, U. B. (2022). *Eğitim bilimleri araştırmaları için doküman inceleme yöntemi (5. Baskı)*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Sezer, K. (2020). Çiğdem Kaplangi’nin Çocuk Kitaplarının Çocuğa Görelilik İlkesi Açısından İncelenmesi. *Türkiye Bilimsel Araştırmalar Dergisi*, 5(2), 347-359.
- Şimşek, Ş. & Bulut, F. (2022). *Çocuk Edebiyatı*. Akademisyen Kitabevi.
- Tavşancıl, E. ve Aslan, E. (2001). *İçerik analizi ve uygulama örnekleri*. Epsilon Yayınları.
- Toran, M. & Dilek, A. (2017). Çocuklar ve Kitaplar: Piaget’nin Oyun Kuramına Göre Bir Değerlendirme. *Yaşadıkça Eğitim*, 31(1), 41-54.
- Ummanel, A. & Dilek, A. (2016). *Gelişim ve Öğrenme*. Öğretim İlke ve Yöntemleri İçinde, 35-52.
- Wach, E. (2013). Learning about qualitative document analysis. (PDF) Learning about Qualitative Document Analysis (researchgate.net) adresinden 28.12.2022 tarihinde erişilmiştir.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri (11. Baskı)*. Seçkin Yayıncılık.

İncelenen Çalışmalar

- Afacan, A. (2013). *Yazınsal nitelik açısından ilköğretimde şiir ve eğitimi. Poetry and education for primary education from the point of literary quality (Yayın No. 354786)* [Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Akay, A. (2021). *Türkçe ders kitaplarındaki (5.-6. sınıflar) manzum metinlerin metin niteliklerine uygunluğunun değerlendirilmesi. Evaluation of poetic texts on Turkish lesson textbooks (5th-6th grades) in terms of poetic text qualifications (Yayın No. 762386)* [Yüksek Lisans, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Akçay, R. (2022). *Yaşam öyküsü (biyografi) türündeki çocuk kitaplarının 'çocuğa görelik' ilkesi bakımından incelenmesi. An analysis of children's books in the life story (biography) type in terms of 'relativity to child' (Yayın No. 713873)* [Yüksek Lisans, Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Akkan, E. İ. (2010). *Bir çocuk edebiyatı yazarı olarak Cahit Uçuk. Cahit Uçuk who is a child literature author (Yayın No. 258170)* [Yüksek Lisans, Erciyes Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Akkaya, A. (2008). *Mustafa Kutlu'nun hikâyelerindeki iletiler ve bu iletilerin çocuğa görelik ilkesi açısından incelenmesi. The messages in the stories of Mustafa Kutlu and the examination of these relation to child (Yayın No. 221708)* [Yüksek Lisans, Fırat Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Aktaş, A. (2006). *İlköğretim 4. ve 5. sınıf fen bilgisi programındaki öğrenme-öğretme yaşantılarının öğretim ilkelerine uygunluğu (öğretmen görüşleri) (Yayın No. 190303)* [Yüksek Lisans, İnönü Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Aktürk, F. G. (2012). *Çocukta değerler eğitimi açısından Üzeyir Gündüz'ün eserleri. Uzeyir Gunduz's works for children's education of values (Yayın No. 325323)* [Yüksek Lisans, Afyon Kocatepe Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Aldanır, N. (2022). *Sünbülzâde Vehbî'nin Lutfiyye eserinin çocuğa görelik ilkesi açısından incelenmesi. Child relativity of the Lutfiyye work of Sünbülzade Vehbi examination in terms of principle (Yayın No. 763465)* [Yüksek Lisans, Trabzon Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Arıkan, S. A. (2021). *Mustafa Ruhi Şirin'in eserlerinin değerler eğitimi açısından incelenmesi. An investigation of Mustafa Ruhi Şirin's works in terms of values education (Yayın No. 679062)* [Yüksek Lisans, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Arıkan, Y. (2018). *Behiç Ak'ın çocuk kitaplarının çocuk edebiyatının temel öğeleri bakımından incelenmesi. Examination of children's books of Behiç Ak in terms of principal element of children's literature (Yayın No. 529343)* [Yüksek Lisans, Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Arslan, S. (2021). *Vladimir Tumanov'un çocuk kitaplarının çocuk edebiyatının temel öğeleri açısından incelenmesi. Examination of children's books of Vladimir Tumanov in terms of fundamental elements of children literature (Yayın No. 717182)* [Yüksek Lisans, Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Aslan, G. (2020). *Çocuklar için yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan ders kitaplarının şekil ve içerik açısından değerlendirilmesi. Evaluation of textbooks used in teaching Turkish as a foreign language for children in terms of visual and content (Yayın No. 623906)* [Yüksek Lisans, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Çaralan Bekret, D (2024). Çocuğa Görelik İlkesi: Lisansüstü Tezlerin İçerik Analizi. *Uluslararası Dil Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 1-29.

Aydın, E. (2019). *Türk edebiyatındaki ödüllü çocuk romanlarında temalar (1948-2016). Themes of awarded children's novels in turkish literature (1948-2016) (Yayın No. 585413) [Doktora, Sakarya Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.*

Bayrakdar, E. (2017). *Ankara Devlet Tiyatrosunda sahnelenen çocuk oyunu metinlerinin çocuğa görelik ilkesi açısından incelenmesi (2005/2006–2014/2015). An analysis on children's plays texts staged at Ankara State Theatre in terms of the principle of appropriateness for children (2005/2006-2014/2015) (Yayın No. 464652) [Yüksek Lisans, Balıkesir Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.*

Bektaş, F. B. (2022). Çocuk edebiyatı ve eğitimi kapsamında Hamdullah Köseoğlu'nun eserlerinin incelenmesi. *An examination of works of Hamdullah Köseoğlu within the scope of children's literature and education (Yayın No. 753940) [Yüksek Lisans, Necmettin Erbakan Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.*

Bilgen, K. (2021). *Almila Aydın'ın çocuk kitaplarının çocuk edebiyatının temel ilkeleri açısından incelenmesi The study of children's books of Almila Aydın in terms of the main principles of children's literature (Yayın No. 675220) [Yüksek Lisans, Siirt Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.*

Bilgin, H. (2011). *5-6 yaş çocuklarına yönelik 1990-2010 yılları arasında basılan resimli kitapların çocuğa görelik kavramına göre incelenmesi. Illustrated books for children 5-6 years old children, published between the years 1990-2010 according to the examination of the concept see (Yayın No. 298572) [Yüksek Lisans, Marmara Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.*

Bişkin, R. (2023). *Ödüllü hikâye edici metinlerde çocuğa görelik: TUDEM örneklemi Related to the child in award-winning story texts: TUDEM sample (Yayın No. 793685) [Yüksek Lisans, Siirt Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.*

Bozkaplan, D. İ. (2010). *1990-2008 arası çocuk edebiyatımızda fantastik ve bilim-kurgu romanlar üzerinde bir inceleme A research about fantastic and science-fiction novels in children's literature between 1990-2008 (Yayın No. 278469) [Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.*

Buran, A. (2021). *Feridun Oral'ın resimli çocuk kitaplarının çocuklara verdiği mesajlar açısından incelenmesi. The examination of Feridun Oral's pictured children's books in terms of the messages given to children (Yayın No. 684245) [Yüksek Lisans, Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.*

Burç, B. (2013). *Rıfat Ilgaz'ın Bacaksız'ın Başından Geçenler adlı hikâye serisindeki eserlerin çocuğa görelik ilkesi açısından incelenmesi. Investigation of the works of Rıfat Ilgaz's story series called Bacaksız'ın Başından Geçenler in terms of principles of relativity for a child (Yayın No. 190107) [Yüksek Lisans, Fırat Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.*

Cabacı, N. (2022). *Fazıl Hüsnü Dağlarca'nın çocuk şiirlerinin çocuğa görelik ilkeleri bakımından incelenmesi. An examination of Fazıl Hüsnü Dağlarca's children's poems in terms of the principles of children (Yayın No. 749945) [Yüksek Lisans, Amasya Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.*

Canlı, S. (2014). *Türkçe ders kitaplarına seçilecek metinlerin niteliği üzerine bir araştırma A research study on the quality of texts to be selected for Turkish textbooks (Yayın No.396178) [Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.*

Cebeci, G. (2019). *Jean-Jacques Rousseau'nun emile eserinde hayat bilgisi dersine ve eğitime yönelik düşünceleri. Jean-Jacques Rousseau's thoughts on life science and education in his Work 'emile' (Yayın No.582636) [Yüksek Lisans, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.*

Çaralan Bekret, D (2024). Çocuğa Görelilik İlkesi: Lisansüstü Tezlerin İçerik Analizi. *Uluslararası Dil Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 1-29.

Cengiz, H. N. (2022). *Dini içerikli çocuk kitaplarında yazarın çocuğa bakışının incelenmesi: Peygamber hikâyeleri örneği. An evaluation of authors' viewpoint on children in the religious children's books: An example of prophet stories*(Yayın No. 750043) [Yüksek Lisans, Ankara Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Ceylan, M. (2021). *Ahmet Şerif İzgören'in çocuk kitaplarının çocuk edebiyatının temel ilkeleri açısından incelenmesi. The study of Ahmet Şerif İzgören's children's books in terms of basic principles of children's literature* (Yayın No. 704594) [Yüksek Lisans, Siirt Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Ceylan, Z. (2019). *Hasan Lâtif Sarıyüce'nin hikâyelerinin 'Çocuğa görelilik' açısından değerlendirilmesi. Assesament of Hasan Lâtif Sarıyüce's stories in terms of 'Relative to child'* (Yayın No.553604) [Yüksek Lisans, Necmettin Erbakan Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Çağlar, B. (2022). *Çocuk edebiyatına sorun odaklı yaklaşım. Problem oriented approach to childrens's literature* (Yayın No. 754367) [Yüksek Lisans, Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Çakır, P. (2009). *6.,7., 8. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki öykülerin 'çocuğa görelilikler' açısından incelenmesi. The analysis of stories in 6., 7., 8. classes Turkish coursebooks in terms of 'relativism of child'*(Yayın No. 253714) [Yüksek Lisans, Ondokuz Mayıs Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Çalışkan, G. (2020). *Çocuğa göre yapılandırılmış Türkçe eğitimi ortamlarının öğrencilerin okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerilerine etkisi. The effects of Turkish education environments structured according to children on students' reading comprehension and written expression skills* (Yayın No. 621083) [Doktora, Ankara Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Çat, A. Ö. (2018). *Ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki kurmaca metinler üzerine inceleme. Examination on the fictional texts in secondary school Turkish textbooks* (Yayın No. 531062) [Yüksek Lisans, İnönü Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Çeloğlu, S. S. (2007). *Gülten Dayıoğlu'nun Fadış ve Dört Kardeşiler adlı öykü kitaplarının tümce anlambilim açısından incelenmesi. A study on Gülten Dayıoğlu's stories Fadis and they Dört Kardeşiler from the point of semantics* (Yayın No.206573) [Yüksek Lisans, Fırat Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Çer, E. (2014). *Edebiyatta çocuk gerçekliği ve çocuğa görelilik ilkelerinin incelenmesi. The study of child reality and relation to child principles in literature* (Yayın No. 381782) [Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Çetin Uysal, Y. (2022). *An analysis of ideological discourse in an ambivalent text from the perspective of semiotics of translation: The case of Just So Stories by Rudyard Kipling. Muğlak bir metindeki ideolojik söylemlerin çeviri göstergebilimi açısından incelenmesi: Rudyard Kipling'in Just So Stories örneği* (Yayın No. 777978) [Yüksek Lisans, İstanbul Okan Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Çolak, M. T. (2022). *Ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki şiirlerin çocuğa görelilik ilkeleri açısından incelenmesi ve tavsiye şiirler seçkisi. Analysis of the poems in secondary school Turkish textbooks in terms of the principles of suitability to the students and a selection of recommended poems* (Yayın No. 732503) [Yüksek Lisans, Ondokuz Mayıs Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Dağ, A. (2021). *Şermin Yaşar'ın çocuk kitaplarının çocuğa görelilik ilkesi ve eğitsel iletiler açısından incelenmesi. Investigation of Şermin Yaşar's children's books in terms of relativity to children*

Çaralan Bekret, D (2024). Çocuğa Görelik İlkesi: Lisansüstü Tezlerin İçerik Analizi. *Uluslararası Dil Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 1-29.

and educational messages (Yayın No. 702295) [Yüksek Lisans, Necmettin Erbakan Üniversitesi].
YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Demirdöğen, P. (2003). *Milli Eğitim tarafından yayınlanan 6-15 yaş arası çocukların okuyabileceği kitapların eğitici ve görsellik açısından tasnifi, dil ve anlatım yönlerinde eleştirel bir şekilde incelenmesi* (Yayın No. 125551) [Yüksek Lisans, Atatürk Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Doğan, C. (2000). *Lehrkonzepte zum frühen deutschunterricht in der Türkei Türkiye'de erken Almanca dersi için öğretim kuramları* (Yayın No. 99649) [Yüksek Lisans, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Elçin, G. (2019). *Çocuk kitaplarının Türkçeye aktarımı: Christine Nöstlinger örneğinde. Translation of child books into Turkish: A case of Christine Nöstlinger* (Yayın No. 555309) [Yüksek Lisans, Sakarya Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Göçmenler, H. (2019). *Amerika Birleşik Devletleri'ndeki Türk çocuklarına ana dili öğretiminde yaşanan sorunlar ve çözüm önerileri: Program ve kitap ölçeğinde. The problems and solution proposals in teaching mother tongue to Turkish children in the United States of America: In the program and book scale* (Yayın No. 551672) [Doktora, Gazi Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Günesu, Y. (2015). *Beşinci sınıf türkçe ders kitaplarındaki şiirlerin 'çocuğa görelik' ilkesi doğrultusunda incelenmesi. The assessment of the poems in the turkish books for the fifth graders in accordance with the criterium of the suitability for children* (Yayın No. 616773) [Yüksek Lisans, İstanbul Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Güneş, N. (2013). *Alman Halk Edebiyatında yer alan kıssadan hisse hikâyelerinin çocuk eğitime katkısı. The contribution of the stories having moral issues in German Folk Literature to the education of children* (Yayın No. 345727) [Yüksek Lisans, Yüzüncü Yıl Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Işık, M. (2017). *Karakter eğitimi açısından Mevlâna İdris Zengin'in hikâye ve masallarında eğitsel iletiler. Educational messages in the stories and tales of Mevlâna İdris Zengin's terms of character education* (Yayın No. 470522) [Yüksek Lisans, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

İspirt, K. E. (2019). *Michael Ende'nin çeviri çocuk edebiyatı kitaplarının çocuk edebiyatına uygunluğu ve çocuk edebiyatının temel öğeleri bakımından incelenmesi. Michael Ende's translation of children literature book for child literature and analysis of the basic oh children literatüre* (Yayın No. 607509) [Yüksek Lisans, Dumlupınar Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Kapkiner, E. (2019). *Sevim Ak'ın çocuk kitaplarında toplumsal cinsiyet rolleri üzerine bir inceleme. Gender roles of Sevim Ak in children's boks* (Yayın No. 600965) [Yüksek Lisans, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Karadeniz, E. (2019). *Behiç Ak'ın çocuk hikâyelerinin çocuk edebiyatının temel öğeleri açısından incelenmesi. Examination of the children's stories of Behiç Ak as the main elements of child literatüre* (Yayın No. 536959) [Yüksek Lisans, Sakarya Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Karakaş Doğan, B. (2019). *Ortaokul Türkçe ders kitaplarının çocuğa görelik unsurları açısından incelenmesi. The examining of middle school Turkish textbooks relative to the child in terms of elements* (Yayın No. 594057) [Yüksek Lisans, Gazi Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Karakurt, G. İ. (2019). *Nur İçözü'nün romanlarının çocuk edebiyatının temel öğeleri bağlamında incelenmesi. The investigation of the novels of Nur İçözü's the context of the children's literatüre* (Yayın No. 583754) [Yüksek Lisans, Sakarya Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Çaralan Bekret, D (2024). Çocuğa Görelilik İlkesi: Lisansüstü Tezlerin İçerik Analizi. *Uluslararası Dil Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 1-29.

Kılıçaslan, E. (2019). *Naki Tezel'in 'Türk Masalları' adlı kitabının çocuk edebiyatının temel ilkeleri bakımından incelenmesi. An investigation of Naki Tezel's 'Turkish Tales' book in terms of the basic principles of children's literature (Yayın No. 578818) [Yüksek Lisans, Siirt Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.*

Kirazlı, N. (2018). *Behiç Ak'ın çocuk edebiyatı yapıtlarının çocuğa görelilik açısından incelenmesi. An examination of works of Behiç Ak in children's literature based on appropriateness for children (Yayın No. 531690) [Yüksek Lisans, Ankara Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.*

Koçak, D. C. (2018). *Ankara ilindeki Üniversitelere bağlı anaokullarında bulunan 2005-2017 yılları arasında basılmış resimli öykü kitaplarının duygusal okuryazarlık açısından incelenmesi. Investigation of illustrated story books published between 2005-2017 in the kindergartens attached to universities in Ankara in terms of emotional literacy(Yayın No. 499157) [Yüksek Lisans, Hacettepe Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.*

Koçak, N. (2022). *Ödüllü çocuk edebiyatı kitaplarının ilkokula uygunluğunun çocuk edebiyatı yönünden incelenmesi (Yayın No. 771465) [Yüksek Lisans, Mersin Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.*

Kötüğ, M. A. (2022). *Dede Korkut Hikâyeleri'nin dil-içi çevirilerinde bir çeviri sorunu olarak çocuğa görelilik. Relative to child as a translation problem in the intra-lingual translations of Dede Korkut Stories (Yayın No. 751307) [Yüksek Lisans, Mersin Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.*

Kummuz, Y. (2015). *Ortaokul 2, 3 ve 4. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki şiirlerin nitelik ve nicelik bakımından incelenmesi Examination of poems in the course books of 2nd, 3rd and 4th graders in terms of quality and quantity(Yayın No. 381239) [Yüksek Lisans, Dumlupınar Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.*

Kurt, D. (2019). *Çocuğa görelilik ilkeleri bakımından 100 temel eser'in incelenmesi. An investigation of 100 basic works in terms of children relativity principles (Yayın No. 562376) [Yüksek Lisans, Amasya Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.*

Kurtulan, A. G. (2023). *Gurice Sendak'ın kişiliği ve eserlerinin çağdaş çocuk kitabı tasarımına olan etkisinin incelenmesi. Examination of Maurice Sendak's personality and works impact of on contemporary children's book design(Yayın No. 785344) [Yüksek Lisans, Dokuz Eylül Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.*

Kutlu, S. (2011). *Okulöncesi çocuk edebiyatı yapıtlarındaki resimlerin çocuğa göreliğinin, öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi: Eskişehir ili örneği. Evaluation of suitability of the pictures in the literary works written for the pre-school children for children considering the opinions of teachers: Sample of Eskişehir city(Yayın No. 293013) [Yüksek Lisans, Ankara Üniversitesi].YÖK Ulusal Tez Merkezi.*

Küçük, E. E. (2005). *İlköğretim 6., 7. ve 8. sınıflarda okutulan Türkçe kitaplarındaki düz yazı metinlerinin çocuğa görelilik ilkesine ve metinlerin içerdiği eğitsel mesajlara göre incelenmesi The Investigation of the prose texts in the Turkish course books for primary school class 6, 7, 8 according to convenience to principle of relativity to child and according to the educational messages included in the texts (Yayın No.188406) [Yüksek Lisans, Fırat Üniversitesi] YÖK Ulusal Tez Merkezi.*

Mersan, A. (2015). *Talip Apaydın'ın öykülerinde çocuk. Story of Talip Apaydin's child(Yayın No. 395313) [Yüksek Lisans, Mersin Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.*

Nacak, F. (2018). *Arkadaş Adlı Çocuk dergisi (çeviriyazı-inceleme). Children's magazine named Arkadaş (A transcriptive and an analytical study) (Yayın No. 510545) [Yüksek Lisans, Afyon Kocatepe Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.*

Çaralan Bekret, D (2024). Çocuğa Görelilik İlkesi: Lisansüstü Tezlerin İçerik Analizi. *Uluslararası Dil Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 1-29.

Özcan, K. (2020). *TÜBİTAK'ın yayımladığı sorun odaklı çocuk kitaplarının biçim-içerik ve okunabilirlik açısından incelenmesi. Examining the format-content and readability of problem-oriented children's books published by (TÜBİTAK) (Yayın No. 642408) [Yüksek Lisans, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.*

Özdemir, B. (2022). *Çocuklar için felsefe kitaplarının nitelikli çocuk kitaplarında bulunması gereken özellikler bakımından incelenmesi. Review of philosophy books for children in terms of features to be found in qualified children's books (Yayın No. 716371) [Yüksek Lisans, Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.*

Özdemir, E. N. (2022). *İlkokul Türkçe ders kitaplarında yer alan görsel ve dilsel metinlerin çocuğa görelilik ilkeleri bağlamında incelenmesi. An examination of language and visual texts in primary school Turkish textbooks in terms of children's relevance principle (Yayın No. 721246) [Yüksek Lisans, Amasya Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.*

Sağlam, Ö. (2009). *Harf çocuk edebiyatı çeviri kitaplarının çocuk edebiyatı açısından incelenmesi Review of harf children literature translation's books in terms of children's literature (Yayın No. 253024) [Yüksek Lisans, Sakarya Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.*

Sahilli, Y. (2022). *Aytül Akal'ın romanlarında çocuk gerçekliği. Children's reality in Aytül Akal's novels (Yayın No. 747895) [Yüksek Lisans, Dokuz Eylül Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.*

Saltık, O. (2016). *Derlenmiş masallar ile kurgulanmış masalların çocuğa göreliği. Compiled and fictionalized tales in terms of being suitable for children (Yayın No. 431278) [Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.*

Solar, B. (2010). *Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin çocuğa göreliğinin değerlendirilmesi. The appropriateness of the texts in Turkish language text books to child (Yayın No. 274634) [Yüksek Lisans, Ankara Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.*

Soydan, K. (2014). *Türk kültürüne göre çocuk hikâye kitaplarında illüstrasyon Illustration in the children story books according to Turkish culture (Yayın No. 375369) [Yüksek Lisans, İstanbul Arel Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.*

Taşçı, E. (2019). *0-36 ay çocuklara yönelik resimli çocuk kitaplarının bir analizi. An analysis of picture books for children aged 0-36 months (Yayın No. 600773) [Yüksek Lisans, Hacettepe Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.*

Taşçı, F. (2007). *Reşat Nuri Güntekin'in romanlarındaki çocuk karakterlerin çocuğa görelikler açısından değerlendirilmesi. The evaluation of the child characters according to the relation to the child in Reşat Nuri Güntekin's novels (Yayın No. 214369) [Yüksek Lisans, Ondokuz Mayıs Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.*

Temiz, M. (2023). *Çocuk ve felsefe. Children and philosophy (Yayın No. 793658) [Yüksek Lisans, Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.*

Timur, Ö. (2022). *Ahmet Mithat Efendi'nin romanlarında çocuğa görelilik ilkesi ve erdemler. The principle of child relativity and virtues in Ahmet Mithat Efendi's novels (Yayın No. 766046) [Yüksek Lisans, Siirt Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.*

Topal, M. (2019). *Türkçe ders kitaplarındaki (7.-8. sınıflar) manzum metinlerin metin niteliklerine uygunluğunun değerlendirilmesi. Evaluation of poetic texts on Turkish lesson textbooks (7th-8th grades) in terms of poetic text qualifications (Yayın No. 601579) [Yüksek Lisans, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.*

Çaralan Bekret, D (2024). Çocuğa Görelilik İlkesi: Lisansüstü Tezlerin İçerik Analizi. *Uluslararası Dil Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 1-29.

Tufaner, Ç. (2020). *Cumhuriyet Dönemi Türk hikâyesinde (1935-1950) ahlak anlayışı ve değerler inşası. Understanding of morality and building of values in the Republican Period Turkish stories (1935-1950)* (Yayın No. 652610) [Doktora, Ardahan Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Turanalp, M. F. (2017). *Dinî içerikli çocuk kitaplarının öğretmen görüşleri çerçevesinde değerlendirilmesi. Evaluation of religious-content children books according to teachers' views*(Yayın No. 463271) [Doktora, Necmettin Erbakan Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Ustaoglu, P. (2006). *Ömer Seyfettin'in hikayelerinde çocuğa görelilik açısından olumluluklar ve olumsuzluklar. The negative and positive sides of Omer Seyfettin's stories with respect to children*(Yayın No. 190644) [Yüksek Lisans, Ondokuz Mayıs Üniversitesi].YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Uyar, Y. E. (2019). *Hasan Kallimci'nin destan romanlar serisinin çocuk edebiyatının temel ilkeleri bağlamında değerlendirilmesi. The evaluation of Hasan Kallimci's epic novels (Destan romanlar) series in the context of the basic principles of children's literature* (Yayın No. 554269) [Yüksek Lisans, Ondokuz Mayıs Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Yaşar, K. (2013). *Erich Kästner 'in hayvanlar toplantısı adlı eserinin çocuğa göreliği ve çocuk edebiyatı ilkelerine uygunluğu. The appropriateness of the work animals meeting by Erich Kästner to child and the principles of the child literature* (Yayın No.345723) [Yüksek Lisans, Yüzüncü Yıl Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Yeniçeri, K. (2018). *Bestami Yazgan'ın hikâyelerindeki iletilerin çocuğa görelilik ilkesi açısından incelenmesi. Examination of the messages in the stories of Bestami Yazgan in terms of the principle of relativity to the child* (Yayın No. 532457) [Yüksek Lisans, Kırıkkale Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Yıldırım, E. (2019). *Çocuk ve gençlik edebiyatı klasiklerinin yazınsal kurgu açısından incelenmesi. The examination of the classics of children and youth literature in terms of literary fiction* (Yayın No. 565859) [Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Yılmaz, B. E. (2022). *Hanzade Servi'nin korku temalı eserleri üzerine bir inceleme. An investigation on Hanzade Servi's fear themed Works* (Yayın No. 766629) [Yüksek Lisans, Mersin Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Yılmaz, G. A. (2021). *Eskişehir il halk kütüphanesi resimli çocuk kitaplarının değerlendirilmesi. Evaluation of children's picture books of eskişehir provincial public library* (Yayın No. 667775) [Yüksek Lisans, Hacettepe Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Yüksel, G. T. (2008). *9- 11 yaş grubu çocukları için Ömer Seyfettin'in öyküleriyle ilgili bir değerlendirme An evaluation related to Ömer Seyfettin's stories for 9-11 ages children's group*(Yayın No. 216944) [Yüksek Lisans, Abant İzzet Baysal Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Extended Abstract

Introduction

The aim of this study is to analyze the thesis studies on child-appropriateness principle in Turkey in a comprehensive and holistic way and to reveal the similarities and differences of the studies on this subject. In line with this main purpose, the theses written on the subject of “child-appropriateness principle”;

- How is their distribution according to their species?
- How is their distribution according to the years of publication?
- How is their distribution according to their institutes?
- How is their distribution according to university types?

- How is their distribution according to consultant titles?
- How is their distribution according to their language?
- How is their distribution according to their subject?
- How is their distribution according to research methods?
- How is their distribution according to their patterns?
- How are their distribution according to sampling methods?
- How is their distribution according to the number of samples?
- How is their distribution according to data collection tools?
- How is their distribution according to analysis methods?
- How is their distribution according to the sample grade? the answer to its sub-purposes was sought.

Method

Document examination was used in this research, which is a qualitative study. Document examination is a qualitative research method that allows careful and systematic examination of written documents (Wach, 2013). It is a systematic process and depends on the purpose of what kind of analysis the researcher will make. It is developed according to the type of analyzed document (Ekiz, 2015). It includes the analysis of the written sources containing the fact or data intended to be examined. Rootedly, this method is known for its frequent references to historians and linguists. However, it contributed to the development of important theories in different disciplines (Yıldırım and Şimşek, 2018). This method includes handling, reviewing, querying and analysis of selected documents. It requires the researcher to derive meaning and interpret from the documents. In this process, the researcher selects the data and performs the actions of interpreting and synthesizing (Corbin and Strauss, 2008; Özkan, 2022).

Within the scope of this study, an Examination Form of Theses in the Context of Child Relativity has been prepared. The types of theses made in this form, publication years, institutes, university types, advisor titles, languages, subjects, research methods, patterns, sample determination methods, number of samples, data collection tools, analysis methods, boxes containing the sample level are located. As the number of theses included in the study increased, the final shape of the form was given by placing new boxes under each subheading according to the needs.

Some criteria have been determined regarding the theses to be examined in the study. First of all, in determining the studies to be included in the scope of the study, the YÖK National Thesis Center database was used, it was decided to limit the sample group to Turkey, keywords, title, abstract, index, subject information were paid to attention to the theses, the keywords determined in the collection of data were used in the scans and finally, data was collected from the theses that carried these criteria.

In this study, descriptive content analysis method and categorical analysis technique were used from content analysis types. It is to reach concepts and relationships that can reflect the data obtained by starting in content analysis. Content analysis allows more detailed analysis of data. In other words, content analysis is essentially the interpretation of data that can be taken under the same roof by combining them in the context of certain concepts or themes (Yıldırım and Şimşek, 2018). Categorical analysis, on the other hand, is the classification of a message by dividing it into units and with previously determined criteria or determined during the study (Tavşancıl and Aslan, 2001).

In this study, searches were made by keywords, title, summary, index and subject. Categorical analyses were made according to the statements of the authors in theses. The tables and analyzes of the data collected as a result of the study were completed and the frequency and percentage of the categories examined were given.

Result und Discussion

In this study, in which graduate theses written in the context of child-appropriateness principle were examined, the Higher Education Institution National Thesis Center database was used. In total, 83 graduate theses determined by the researchers were examined in the context of 14 sub-purposes and the findings were presented. Looking at the results of the study, it was seen that the studies produced within the scope of child relativity are similar in many contexts.

In line with all these words, it should be said that as a result of the study, there are elements that are not specified in the method departments of graduate theses. For this reason, it may be recommended that the researchers take care that the method section is complete in the graduate theses to be published. In addition to these, it has been concluded that certain methods are generally emphasized in graduate theses, where the principle of child relativity is studied. Based on this, researchers who will study child-appropriateness principle can be advised to use different research methods.



Uluslararası Dil Eğitimi Araştırmaları Dergisi
International Journal of Language Education

Studies

<https://udecd.com>

Kabul/Accepted: 28.12.2024

Makalenin Türü / Araştırma Makalesi

"Limon Kütüphanesi, Yıldızlar Saçıldığında, Kiraz Tepesindeki Mucize" İsimli Kitapların İç ve Dış Yapı Özelliklerine Göre İncelenmesi

*Elif GÜNDÜZ***

Öz

Bu çalışmada Genç Timaş Yayınları'na ait "Limon Kütüphanesi", "Yıldızlar Saçıldığında" ve "Kiraz Tepesindeki Mucize" isimli üç çocuk kitabının yapısal özellikler bakımından incelenmesi amaçlanmıştır. Yapısal özellik incelemeleri, iç yapı özellikleri ve dış yapı özellikleri olmak üzere iki başlık altında ele alınmıştır. İç yapı özellikleri "konu, karakterler, tema, ileti (mesaj), dil ve anlatım, plan (kurgu)" öğeleri bakımından; dış yapı özellikleri ise "boyut, ciltleme, kapak, kâğıt cinsi, sayfa düzeni, harfler, resimleme" öğeleri bakımından incelenmiştir. Araştırmada, nitel araştırma yöntemlerinden doküman inceleme yöntemi kullanılmıştır. Elde edilen veriler, ilgili yapı başlığı altında sunulmuştur. Araştırma sonucuna göre "Limon Kütüphanesi", "Yıldızlar Saçıldığında", "Kiraz Tepesindeki Mucize" adlı kitapların hazırlanmasında yapısal özelliklerin göz önünde bulundurulduğu görülmüştür. "Limon Kütüphanesi" ve "Kiraz Tepesindeki Mucize" isimli eserlerin kitapta belirtilen yaş aralığına uygun olduğu tespit edilmiştir. Ancak "Yıldızlar Saçıldığında" isimli kitapta herhangi bir yaş aralığı belirtilmemesine rağmen 11+ yaş grubuna uygun olduğu düşünülmektedir. Çalışma sonucunda incelenen üç kitabın yapısal özellikleri bakımından hedeflenen okuyucu kitlesinin gelişim özelliklerine uygun olduğu ancak kitaplarda "sözlük" bölümü bulunmadığı için bu konuda eksik kalacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Genç Timaş Yayınları, çocuk kitapları, iç yapı, dış yapı.

Analysing The Books Titled "Limon Kütüphanesi, Yıldızlar Saçıldığında, Kiraz Tepesindeki Mucize" According to Their Internal and External Structure Features

Abstract

In this study, it is aimed to analyse three children's books of Genç Timaş Publications named "Limon Kütüphanesi", "Yıldızlar Saçıldığında" and "Kiraz Tepesindeki Mucize" in terms of structural features. The analyses of structural features were handled under two headings: internal structural features and external structural features. Internal structural features were analysed in terms of "subject, characters, theme, message, language and expression, plan (fiction)" elements; external structural features were analysed in terms of "size, binding, cover, paper type, page layout, letters, illustration" elements. Document analysis method, one of the qualitative research methods, was used in the study. The data obtained are presented under the relevant structure title. According to the results of the research, it was seen that structural features were taken into consideration in the preparation of the books titled "Limon Kütüphanesi", "Yıldızlar Saçıldığında", "Kiraz Tepesindeki Mucize". It was seen that the works named "Limon Kütüphanesi" and "Kiraz Tepesindeki Mucize" were suitable for the age range specified in the book. However, although no age range is specified in the book titled "Yıldızlar Saçıldığında", it is thought to be suitable for the 11+ age group. As a result of the study, it is thought that the three books examined in terms of structural features are suitable for the developmental characteristics of the targeted reader audience, but since there is no "dictionary" section in the books, they will be incomplete in this regard.

Keywords: Genç Timaş Publications, children's books, internal structure, external structure

** Öğretmen, MEB, Karaman, elifktk@hotmail.com, ORCID: orcid.org/0009-0003-9211-1284

Giriş

Kitaplar, çocukların dünyayı tanımada önemli rol üstlenmektedir. Kültürleri tanıtmaktan değerler aktarımına, insanlara ve olaylara karşı farklı bakış açıları kazandırmalarına, mantık yürütme, problem çözme gibi üst düzey beceriler geliştirmeye kadar pek çok alanda faydalıdır. Henüz hayata atılmamışken çocuk, hayatı kitaplarla tanımaya başlar; duygu ve davranışlarını bu doğrultuda biçimlendirir.

Kitaplar bireyin kendini yetiştirmesinde, yeni kuşakların gelişiminde büyük bir etkiye sahip olduğu gibi çocukların öğrenme ve ilgilenmeleri için önemli kaynaklardır (Alkan Ersoy ve Bayraktar, 2015; Temizyürek Şahbaz ve Gürel, 2016). Öykü, roman, şiir kitapları fark etmeksizin, türü ne olursa olsun işlendiği dilin anlatımdaki güzelliğini yansıtır. Bu metinlerin okunması, kişiyi hayat ve birey gerçekliği ile karşı karşıya getirir, bireyin düşünce dünyasını ve duygularını genişletir. Çocuklara pek çok şeyi tanıma imkânı verir. Çocukların kurgusal bir yaşam ile tanıştıkları bu deneyimler onları hayata hazırlar.

Çocuk edebiyatı, çocukların ilgi ve ihtiyaçlarına yönelik, gelişim düzeyleri göz önünde bulundurularak duygu, düşünce ve hayal dünyalarının gelişmesine yardımcı olan eserlerin bütünüdür. Sever'e (2015) göre çocuk edebiyatı (yazını), erken çocukluk döneminden başlayarak ergenlik dönemini de içine alan, çocukların zihinsel ve dilsel gelişimine uygun, duygu ve düşüncelerini destekleyen, beğeni düzeylerine olumlu katkılar sunan ürünler olarak tanımlanmaktadır. Çocuklar için hazırlanan eserlerde, “çocuğa görelilik” ilgisine uyulması önemlidir. Çocuğa görelilik; çocuk edebiyatı ürünlerinin, çocuğun büyüme ve gelişme çağlarına uygun olarak ruhsal, zihinsel, dilsel ve toplumsal açıdan duyarlılıkla hazırlanması olarak tanımlanabilir (Şirin, 2000). Asutay'a (2012, s. 25) göre çocuk edebiyatının temel taşıyıcısı çocuk kitabıdır. Bundan dolayı çocuk kitapları oluşturulurken daha hassas ve dikkatli davranılmalıdır.

Çocuklar için kitap seçerken çocukların içinde buldukları dönem, yaş ve gelişim düzeyleri mutlaka göz önünde bulundurulmalıdır. Resimli kitapları, şiirleri ve diğer edebi eserleri dikkatli olarak seçip çocuklarla paylaşmak gerekir (Gönen, Balat, Uyanık, 2002). Farklı gelişim dönemleri farklı kitap özellikleri gerektirir. Dolayısıyla çocukların gelişim özellikleri ile kitapların iç ve dış yapı özellikleri arasında doğrudan bir ilişki vardır (Yağcı, 2007, s. 65).

Çocuk kitaplarının incelenmesi iki açıdan yapılır. Bunlar iç yapı özellikleri ve dış yapı özellikleridir. Demircan (2006) yapmış olduğu alan yazın taraması sonucunda çocuk kitaplarında bulunması gereken dış yapı özelliklerini; boyut, harfler, kâğıt, kapak, cilt, resimleme, sayfa düzeni, künye bilgileri olarak sıralamıştır. İç yapı özellikleri ise; tema, konu, dil ve anlatım, kahraman / karakter, plan ve öykü uzunluğu (Nalıncı, 2018; Ural, 2019) olarak belirlemiştir. Çocuklar için hazırlanan kitapların görsel ve dilsel nitelikleriyle, çocukların duygu ve düşünce dünyalarında istenilen etkiyi bırakabilmesi için bazı temel özellikler taşıması gerekir (Sever, 2019a, s. 120). Bu özellikler iç yapı ve dış yapı özellikleri olmak üzere incelenmektedir. Bu bağlamdan hareketle bu çalışmada; pek çok çocuk kitabı basan Genç Timaş Yayınları'nın “Limon Kütüphanesi”, “Yıldızlar Saçıldığında” ve “Kiraz Tepesindeki Mucize” isimli kitaplarının çocuk kitaplarının taşıması gereken iç yapı ve dış yapı özelliklerine göre incelenmesi amaçlanmıştır.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada Limon Kütüphanesi, Yıldızlar Saçıldığında, Kiraz Tepesindeki Mucize isimli üç eserin iç ve dış yapı özelliklerini belirlemek amacıyla nitel araştırma yöntemi, desen olarak durum deseni kullanılmıştır. “Nitel araştırmayı, gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma olarak tanımlamak mümkündür.” (Yıldırım ve Şimşek, 2004, s. 35).

Nitel veri toplama yöntemleri; doküman analizi, gözlemler ve mülakatlardır. Bu çalışmada veriler doküman analizi kullanılarak elde edilmiştir. “Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar.” (Yıldırım ve Şimşek, 2004, s. 153).

Doküman analizi, araştırma verilerinin çeşitli kaynaklardan toplanarak incelenmesi, sorgulanması ve analiz edilmesi ile yapılan bilimsel bir araştırma yöntemidir. Doküman analizi çalışmalarında öncelikle inceleme yapılacak kitaplar üzerinde okuma, not alma ve değerlendirme işlemleri yapılmıştır. Ayrıca kitap incelemeleri ile ilgili farklı kişi ve kurumlar tarafından hazırlanmış belge, makale ve kitaplar üzerinde çalışılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Genç Timaş Yayınları tarafından basılan “Limon Kütüphanesi”, “Yıldızlar Saçıldığında”, “Kiraz Tepesindeki Mucize” isimli kitaplar oluşturmaktadır. Çalışmaya konu olan kitapların seçiminde ortaokul öğrencilerine yönelik olmaları ve henüz çok yaygınlaşmadığı düşüncesi etkili olmuştur.

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın amacı doğrultusunda gerekli verileri toplamak için “Limon Kütüphanesi”, “Yıldızlar Saçıldığında”, “Kiraz Tepesindeki Mucize” isimli eserler temin edilmiştir.

Bu çalışmada, çocuk kitaplarının incelenmesi için kullanılan ölçütlerden (Demircan, 2006) yararlanılmıştır. Çocuk kitaplarının taşınması gereken içyapı ve dış yapı ölçütlerine yönelik belirlenen kriterler veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Belirlenen kriterlerden hem iç hem de dış yapı özellikleri olarak hem de alt başlıkların oluşturulmasında yararlanılmıştır. Araştırmada incelenen eserler dış yapı olarak boyut, ciltleme, kapak, kâğıt cinsi, sayfa düzeni, resimleme açılarından incelenmiştir. Eserlerin içyapı özellikleri ise; konu, karakterler, tema, ileti, dil ve anlatım, plan(kurgu) özelliklerinden oluşmaktadır.

İşlem / Verilerin Toplanması

Kuramsal çerçeve için kitap incelemelerinde kullanılan iç ve dış yapı özellikleri konusunda kaynak niteliğindeki kitaplar ele alınmış, konu ile ilgili önceden hazırlanan benzer çalışmalardan bilimsel bir çerçeve oluşturulmuştur. Kitaplar okunup iç ve dış yapı öğelerine ait özellikler belirlendikten sonra ilgili başlık altında sunulmuştur.

Verilerin Analizi

Bu çalışmada incelenen eserlerden elde edilen verilerin analizinde “betimsel analiz” kullanılmıştır. Betimsel analiz, verilen konular çerçevesinde varılan sonuçların özetlenip yorumlanmasından sonra okura sunulan bir analiz yöntemidir (Yıldırım ve Şimşek, 2008, s. 239).

Çalışma kapsamında eserler araştırmacı tarafından okunmuş, kitaplarda olması gereken iç yapı (konu, karakterler, tema, ileti, dil ve anlatım, plan) ve dış yapı (boyut, ciltleme, kapak, kâğıt cinsi, sayfa düzeni, resimleme) özelliklerine göre incelenmiş, eserlerde yer alan iç ve dış yapı özelliklerine ait bulgular belirlenmiştir.

Eserde bulunan özelliklere ait bulgular, ait olduğu yapının başlığı altında sunulmuştur. Çalışmanın sonunda elde edilen veriler önerilerle desteklenmiştir.

Araştırma ve Yayın Etiği

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Bulgular

Çalışmanın bu bölümünde “Limon Kütüphanesi”, “Yıldızlar Saçıldığında”, “Kiraz Tepesindeki Mucize” adlı kitaplar iç yapı ve dış yapı özellikleri bakımından incelenmiş ve tespit edilen özellikler ilgili başlık altında sunulmuştur.

1. “Limon Kütüphanesi” Adlı Esere Yönelik Bulgular

Kitabın adı:	Limon Kütüphanesi
Kitabın yazarı:	Jo Cotterill
Yayınevi:	Genç Timaş
Baskı sayısı:	29
Uygun yaş aralığı:	10 +
Türü:	Roman, öykü
Basım tarihi:	Aralık 2022
Sayfa sayısı:	189

1.1. İç Yapı Özelliklerine Yönelik Bulgular

1.1.1 Konu

Eser, küçük yaşta annesini kaybeden ve babasıyla birlikte yaşamını devam ettiren Calypso isimli bir kızı konu edinmiştir. Calypso 10 yaşında bir kız çocuğudur. Kitaplar tüm dünyasını oluşturmaktadır. Annesini kanserden kaybetmiş ve babası ile yaşamakta, pek çok kez babasına ebeveynlik etmektedir. Babası içsel bir güce sahip olmanın ve güçlü olmanın önemli olduğunu düşünmektedir. Bunu da insanlardan uzaklaşarak, sadece kitap okuyarak gerçekleştirmeyi amaç edinmiştir. Olayları genellikle soğukkanlılıkla karşılar, hatta eşinin ölümünde bile ağlamamıştır. Calypso’ya da durmadan içsel olarak güçlü olmayı ve yalnızken mutlu olmayı telkin etmektedir. Bir gün Calypso’nun okuluna yeni bir kız gelir ve bu kız onun rutin hayatını değiştirmeye başlar. Calypso, kendisi kadar kelimelere ilgi duyan bir arkadaş bulduğu için çok mutludur. Okula yeni gelen Mae ile arkadaş olur ve yakınlaşırlar. Kendi yalnızlığının bu sayede farkına varır ve babasıyla arasında çıkan sorunlar, babasını düzeltme çabası kitabın konusunu oluşturur.

Eserin konusunda günlük hayatta, benzer acıları yaşamış ailelerde görülebilecek bir içe kapanma durumu ele alınmıştır. Konu gerçekçidir, hayal unsuru öğeler içermez. Hitap ettiği yaş grubu 12 yaş ve üzeri olmalıdır. Bu yaş grubunda görülebilecek çocuk ve ebeveyn çatışmaları kitapta sıklıkla işlenmiştir. Annesiz büyüyen Calypso hem bu özelliğinden hem de babasının ilgisizliğinden dolayı duygusal, üzücü ve derinden etkileyen durumlar içine düşmektedir. Okura farklı duygular yaşatan konu, küçük yaştaki okuyucularına bazı olumsuz tutumlar ve duygular kazandırabilecek türdendir. Bunun yanında merhamet, sevgi, empati gibi duyguları da okuyuculara hissettirebilir niteliktedir.

Konuyu zayıflatan öğeler; abartılmış merak, rastlantısallık ve duygusallık başlıklarıyla ele alınır. Eserde abartılmış merak ve olayların çözümünde sıklıkla rastlantısallıkların yer almaması eserin inandırıcılığını arttırmıştır. Ancak eser çocukların duygu durumlarını istenmeyen yönde etkileyebilecek duygusal unsurlar içermektedir.

1.1.2. Karakterler

Kitapta ana karakter Calypso isimli ilkökul çağındaki bir kız çocuğudur. Calypso’nun tek dostu kitaplardır, hiçbir arkadaşına sahip değildir. Calypso’nun babası ise tüm gün kitap okuyan ve kitap yazmak için çalışmalar yapan bir karakterdir; ancak kızını pek çok kez ihmal etmekte, ona sadece kitapların olduğu bir dünyanın ihtiyacı olan tek şey olduğunu kabul ettirmeye çalışmaktadır. Calypso’nun okuluna gelen Mae isimli bir kız kitaptaki yardımcı karakterdir. Mae, Calypso gibi kitapları çok sever ve bu kitap sevgileri iki kızı buluşturmuştur. Neşeli, yaşam enerjisi yüksek ve düzgün ilişkiler içerisinde aile bağları güçlü bir kızdır. Kitapta geçen diğer karakterler ise Mae'nin annesi, babası ve erkek kardeşidir. Kitabın

kısa bir bölümünde Calypso'nun Sosyal Hizmetler görevlileriyle konuşmaları, iletişimleri yer alsada bu karakterler kitapta detaylı olarak işlenmemiştir.

Ana karakter Calypso ve babası, kitap okumayı çok seven ve kitaplardan başka dostları olmayan karakterlerdir. Kitap sevgisi ve kitap okuma konusunda okuyucu kitlesine örnek olmakla birlikte içe kapanık, yalnız ve antisosyal karakterler olmaları okuyucu kitlesine olumsuz örnek teşkil edebilir. Bunun yanında yardımcı karakter olan Mae ve ailesi ise sosyal, gelişime açık aynı zamanda okumayı seven karakterlerdir.

Yazar, eserinde okuyucu kitlesinin çok sık olmasada çevresinde görebileceği karakterler geliştirmiştir. İşlenen konudakine benzer durumlar yaşayan çocuklar, kendisini veya çevresindeki diğer insanlardan herhangi birini, kitapta işlenen karakterlerde görebilir. Eserde geliştirilen baba karakteri, içsel bir güce sahip olmanın bütün zorlukları aşmaya temel oluşturacağına inanır. Ana karakter Calypso ise ilk ve tek arkadaşıyla karşılaşana kadar babasının telkinlerinin doğru olduğunu düşünmekte ve bu doğrultuda ilerlemektedir. Eserde ele alınan yardımcı karakter açık bir karakterdir. Mae'nin ailesi de insan ilişkileri ve aile düzeni olarak Calypso ve babasından çok farklı, sosyal, aile bağlarına önem veren, duygularını paylaşan insanlardır. Eserde Calypso ana karakter olarak ele alınsada arkadaşı Mae okuyuculara ilham veren bir karakter olarak geliştirilmiştir. Karakterler çoğunlukla davranış ve konuşmalar yoluyla canlandırılmıştır. "Limon Kütüphanesi" isimli kitapta okuyucuya, gereksiz detaylarla sıklıkla karakteri tanıması için yeterli bilgi verilmiştir. Calypso ve babası sıklıkla çatışma yaşamakta ancak Mae'nin ailesi günlük hayatta çocuğun karşılaşabileceği türden, aile bağları güçlü, her ailenin yaşayabileceği günlük çatışmaları olan bireyler olarak inandırıcı bir biçimde sunulmuştur.

Eserde çok fazla karaktere yer verilmemiştir. Ele alınan karakterlerden en kapalı Calypso'nun babasıdır. Kitabın başlarında kapalı karakter olan baba ile ilgili detaylı bilgi verilmezken kitabın sonlarına doğru karakterin içsel acıları, onu bu duruma getiren sebepler olay örgüsü içerisinde verilmiştir. Yazar vermek istediği iletileri, açık ve kapalı karakterlerin davranışlarını ve ailelerindeki iç huzuru veya huzursuzluğu anlatarak sunmuştur.

1.1.3. Tema

Çocuk edebiyatının en önemli görevlerinden biri de okumaya ve yazmaya karşı olumlu tutum geliştirmektir. Eserin temaları, okuyucu kitlesini zihinsel ve duygusal bakımdan besleyecek türdendir. Tema; dostluk, arkadaşlık, aile bağları ve okuma sevgisi olarak kabul edilebilir. Eserde alt tema olarak sosyal ve bireysel ilişkilerin önemi işlenmiştir. Kitapta seçilen tema, çocukları iyi arkadaşlar ve dostlar seçmeleri konusunda yönlendiricidir. Ayrıca aile bağlarının ne kadar önemli olduğu vurgusu yapılırken duygu paylaşımının gayet insani ve olağan olabileceği de verilmek istenmiştir. Konu ile tema arasında birbirini tamamlayan, destekleyen bir bağ bulunmaktadır.

1.1.4. İleti (Mesaj)

Kitapta verilmek istenen iletiler, karakterlerin davranışları ve konuşmaları yoluyla verilmiştir. Eserde verilmek istenen ana ileti şu şekilde belirtilebilir: Her insan, hayat içinde sıkıntılar yaşayabilir ancak sağlıklı iletişim, duygu paylaşımı sağlanırsa kayıplardan duyulan üzüntüler daha kolay atlatılabilir. Şartlar bizi yönlendirse de hayatımız hakkında karar verme, hayatımıza yön verme gücü bizdedir. Her ne kadar verilmek istenen mesaj, hedef kitlenin yaşına göre ağırmış gibi görünse de olay kurgusu içerisinde çocukların seviyelerine uygun konuşmalarla bu mesajlar okuyuculara uygun hale getirilmiştir. Çocukları olumlu davranışlara yöneltecek iletiler açık ve net bir şekilde iletilmemiş, okuyucunun anlama becerisine bağlı olarak kitabın tamamına yayılmıştır. Eserde ele alınan diğer bazı iletiler ise şunlardır: Kitap okumak insanı her yönden geliştirir, dostlarla paylaşılan sıcak ilişkiler üzerimizde iyileştirici etkiye sahiptir.

1.1.5. Dil ve Anlatım

Yazar eserinde açık, anlaşılır, duru, akıcı ve içten bir anlatım kullanmıştır. Devrik cümlelere çok fazla yer verilmemiş, cümleler arasına dağıtılmıştır. Birinci kişili anlatım kullanılmış, etken çatılı fiillere yer verilmiştir. Çocukların anlamını bilmeyecekleri kelimeler eserde çok yer almamakta, çoğunlukla günlük hayatta karşılaşabilecekleri kelimeler bulunmaktadır. Ancak eserde geçen "depresif, multiple

“Limon Kütüphanesi, Yıldızlar Saçıldığında, Kiraz Tepesindeki Mucize isimli Kitapların İç ve Dış Yapı Özelliklerine Göre İncelenmesi”

skleroz, alamet, disleksi, bipolar bozukluk, brunch” kelimeleri okuyucu kitlesinin anlamını bilemeyeceği kelimelerdir. Çocukların anlamını bilemeyeceği düşünülen kelimelerin açıklamaları yapılmamış, kitabın sonuna bilinmeyen kelimeler için sözlük bölümü eklenmemiştir. Kitapta ele alınan karakterlerin okudukları kitapların isimleri de yazılmış ancak bu kitaplar için de ayrıca bir açıklama kısmına yer verilmemiştir. Belirtilen kelimeler dışında eserin anlaşılabilirliği yüksektir. Çoğunlukla, bağlamdan hareketle anlamın tahmin edileceği kelime ve kelime grupları yer almaktadır.

Diyaloglar eserde çok sık kullanılmıştır ve böylece eserin tekdüzeliği kırılmıştır. Söz sanatlarına fazla yer verilmemiş; ancak anlatım deyim ve mecazi söyleyişlerle zenginleştirilmiştir. Eserde yer alan deyimlerden bazıları şunlardır: ağzı açık kalmak, bağlı olmak, yalnızlık çekmek, hayal kırıklığı yaşamak, dile getirmek, göz atmak, ağzını açmamak, iç çekmek, dalga geçmek, gözlerini dikmek, aklı karışmak, omuz silmek, kendini tutmak, yüzü düşmek, havası değişmek, ağzından dökülmek, havada asılı kalmak, yüreği hoplamak, gözleriyle taramak, havalara uçmak, sıcak kanlı olmak, gözyaşlarına boğulmak, boğazına yumru takılmak, iç çekmek, ağzı açık kalmak, içini ısıtmak, surat asmak, dalıp gitmek, göz alıcı olmak, acı çekmek, can sıkmak, ayağa kaldırmak, dehşete düşmek, yanıp tutuşmak, bakış atmak, burun kıvrırmak, göz kapakları ağırlaşmak, dizlerinin bağı çözülmek, yüzünde güller açmak, içi ürpermek, ümitsizliğe kapılmak, zihnine çivilemek, göz gezdirmek, içini ısıtmak, iç çekmek...

Kitapta yazım ve noktalama hatası bulunmamaktadır. Ayrıca karakterlerin konuşmalarında yerel ağızlara, bu yaş aralığında sıklıkla kullanılacak telaffuzlara yer verilmemiştir. Okuyucu kitlesinin kullanmakta ve anlamakta zorlanacağı bağlaçlar, edatlar eserde yer almamaktadır ve anlaşılır, açık bir anlatım kullanılarak üslup canlı tutulmuştur.

1.1.6. Plan (Kurgu)

Kitabın kurgusu, çocukların anlamakta zorlanmayacağı bir sıra ile tasarlanmıştır. Serim, düğüm ve çözüm bölümleri zihin karışıklığına sebep olmayacak, sürükleyici bir biçimde planlanmış ve neden sonuç ilişkisi kurulabilecek bir şekilde tasarlanmıştır. Ancak çözüm bölümünün tam olarak bir son ifade etmemesi, kitabın devamının gelebileceği yönünde sinyaller vermektedir. Yazarın öykü anlatımındaki başarısı eserin planını güçlendirmiştir.

35

1.1. Dış Yapı Özelliklerine Yönelik Bulgular

1.2.1. Boyut

Kitap 13,5×20,5 cm boyutlarındadır. Öğrencilerin taşımakta zorlanmayacağı ve rahatlıkla etkileşim kurabileceği boyutlardadır. Okuyacağı öngörülen yaş aralığı için hazırlanan kitaplarla karşılaştırıldığında benzer boyutlarda olduğu görülmüştür. Bu durum hedef kitlenin kendilerine özel kitaplık oluşturma alışkanlığına katkı sağlayacak bir ayrıntıdır.

1.2.2. Ciltleme

Kitap, sağlam bir ciltlemeye sahiptir ve tutkallama tekniğiyle ciltlenmiştir. Bu teknik sayesinde uzun süre sayfaları dağılmadan kullanılabilir, birçok kez okunabilir, bu durum çocukların kitapla etkileşimlerini olumlu yönde etkileyecektir.

1.2.3. Kapak

Kitabın kapağı, çok kolay yıpranmayacak kalın kartondan hazırlanmıştır. Ön kapak üzerinde yer alan limon ağacı resmi dikkat çekicidir. Limon ağacının üzerinde yer alan sarı limonlar ve kitabın ismi olan “Limon Kütüphanesi” ayrıca kitabın yazarının ismi kabartmalı olarak basılmış, kapağa üç boyutluluk kazandırmıştır. Kapakta büyük bir limon ağacı ve onun altında kitap okuyan bir kız resmi bulunmaktadır. Kitabın kapağına sarı ve mavi tonlar hâkimdir. Ön kapak resmi, olay örgüsü üzerinde tahmin yürütmeyi kolaylaştıracak niteliktedir. Ağacın altında kitap okuyan kızın, baş karakter Calypso olduğunu düşündürmektedir. Ön kapakta kitabın adı, yazar adı, çeviri yapan kişinin adı, yayınevinin logosu, baskı sayısı ve adedi yer almaktadır.

Arka kapakta ön kapaktaki tasarımın devamı niteliğinde uçuşan kelebekler ve kitap resimleri küçük boyutlarda yer almaktadır. Ayrıca kitabın ön kapağındaki ağaç altında kitap okuyan kız resmi, arka kapakta da mevcuttur. Kitabın bu yüzünde içeriği anlatan, tanıtan ve okuyucuda merak duygusunu tetikleyecek nitelikte kısa bir tanıtım yazısı bulunmaktadır. Ayrıca okuyucunun ilgisini çekecek bir soru cümlesi ile arka kapakta yer alan yazı sonlandırılmıştır. Bununla birlikte arka kapağın alt bölümünde Genç Timaş Yayınevi'nin logosu, kitabın türü olan roman yazısı, kitabın barkodu yer almaktadır. Yayınevine ait internet adresleri ve sosyal medya hesapları yazılmıştır. "İçinde ne var?" sorusu kitabın alt bölümünde küçük bir kutucuk içerisinde "aile, dostluk, kitaplar" yazılarıyla yer almakta, hedef kitleye kitabın konusu hakkında fikir vermektedir. Sırt kısmında yazar ismi, konuyla ilişkili olarak limon resmi, kitabın ismi, yayınevi ismi ve logosu yer almaktadır.

1.2.4. Kâğıt Cinsi

Kitap, ikinci hamur kâğıt kullanılarak basılmıştır. Sayfaları kolay açılmaktadır. Kâğıt kalitesi yazı okunaklılığını etkilememekte ve yansımayı azalttığı için okuma kolaylığı sağlamaktadır.

1.2.5. Sayfa Düzeni

189 sayfadan oluşan kitabın sayfa düzeni üstten 2 cm, alttan ve yanlardan 1,5 cm boşluklarına göre tasarlanmıştır. Satır aralık boşlukları, okumayı zorlaştırmayacak bir biçimde basılmıştır. Kitabın sayfalarında göz yormayan boşluk ve yazı düzeni sağlanmıştır. Okurun kitapla ilgili not alabilmesini sağlayacak boşluklar yer almamaktadır. Kitapta, bölüm başları hariç hiç resim bulunmamakta, yazılar standart bir biçimde soldan sağa tüm satırı dolduracak bir şekilde ve paragraflar halinde yer almaktadır. Kitap 43 bölümden oluşmaktadır ve her bölüm başı yukarıdan 6,5 cm boşluk bırakılarak ve boşluğa küçük limon resmi basılarak tasarlanmıştır. Ayrıca her bölümün başında bölüme ait numara yer almaktadır.

1.2.6. Harfler

Kitabın harfleri okunabilir bir yazı stiliyle basılmıştır ve harf büyüklüğü 12 puntodur. Hedeflenen okuyucu kitlesinin Türk alfabesindeki bulunan harfleri kolaylıkla tanınmasına, sözcükleri rahatlıkla okunabilmeye imkân sağlamak ve göz yormayacak boyutlardadır.

1.2.7. Resimleme

Kitabın ulaşmak istediği hedef okuyucu kitlesi artık soyut düşünebilen, okuduklarını zihninde canlandırabilen yaş aralığındadır. Bu yüzden kitapta konuyu anlamaya veya hayal etmeye yardımcı resimler bulunmamaktadır. Sadece her bölümün başında limon resmi bulunmakta ve kitabın ismiyle çağrışım yapmaktadır.

2. Yıldızlar Saçıldığı İsimli Kitaba Yönelik Bulgular

Kitabın adı:	Yıldızlar Saçıldığı
Kitabın yazarı:	Victoria Jamieson, Omar Mohamed
Yayınevi:	Genç Timaş
Baskı sayısı:	2
Uygun yaş aralığı:	11 +
Türü:	Çizgi Roman
Basım tarihi:	Mayıs 2022
Sayfa sayısı:	257

2.1. İç Yapı Özelliklerine Yönelik Bulgular

2.1.1. Konu

Eserin konusu, gerçek bir yaşam hikâyesidir. Kitabımızın yazarı Omar Mohamed mülteci kampında büyümüş ve Birleşmiş Milletler görevlilerince seçilerek Amerika Birleşik Devletleri'ne götürülmüştür. Eserin konusu çocukların günlük hayatları ile yakından ilgili değildir ancak empati kurma

“Limon Kütüphanesi, Yıldızlar Saçıldığında, Kiraz Tepesindeki Mucize isimli Kitapların İç ve Dış Yapı Özelliklerine Göre İncelenmesi”

ve farkındalık oluşturma adına çarpıcı bir konu seçimi yapılmıştır. Kitabın sıra dışı konusu 12 yaş ve üzeri okuyucu kitlesi için etkileyici, duygulu ve ümit vericidir. Kitabın konusunun bir çizgi roman içerisine dağıtılması, anlatılan olayların gerçek yaşamdan kesitler olması, konunun işleyişindeki doğallık ve samimiyet kitabı sıkıcı olmaktan kurtarmıştır.

Yıldızlar Saçıldığında isimli kitap bir mülteci kampında kalmakta olan iki kardeşin hikâyesini anlatmaktadır. Kitabın konusu gerçek bir yaşam hikâyesinden oluşmaktadır. Kitabın ana karakteri olan Omar isimli çocuk, kitap yazarının kendisidir. Yazar kendi hayatını, özellikle de ilk çocukluk dönemlerini ve kardeşinin yaşam öyküsünü bu kitapta çizgi roman şeklinde anlatmıştır. Aslen Somalili olan Omar ve kardeşi Hassan, Somali’de çıkan savaş sonrası kimsesiz kalmışlar ve Birleşmiş Milletlere bağlı Dadaab Mülteci Kampı’na getirilmişlerdir. Bu kampa açık hapishane ismini veren Omar ve kardeşi Hassan hikâyenin başlarında 7 yıldır oradalardır. Asıl ülkeleri olan Somali’de çiftçilikle uğraşan babaları tarlada çalışırken annesi ve küçük kardeşi Hassan’la birlikte babasına yemek götürmek üzere evden çıkarlar. Bu sırada köylerine yapılan bir baskın sonucu tüm köy halkı istilaya uğramış, babaları tarlada vurulmuştur. Bir şeylerin ters gittiğini fark eden anneleri, Omar’a küçük kardeşi Hassan’ı emanet edip komşularına sığınmalarını söyleyerek babalarına bakmaya gider ancak bir daha geri dönmez. İstiladan kurtulan halkla birlikte, kimsesiz kalan Hassan ve Omar da Dadaab’daki mülteci kampına gönderilir. Kamp idaresi tarafından kendilerine bakmak için Fatuma adında, çocuklarını ve eşini iç savaşta kaybetmiş bir kadın görevlendirilir. Mülteci kampında günler birbirinin aynıdır: sıkıcı, aç ve gergin. Kampta yeteri kadar yiyecek yoktur. Her ay, aile bireylerinin sayısına göre belirli miktarda erzak verilmekte, ay sonuna kadar bununla idare etmeleri beklenmektedir. Omar, kampta çok sıkılmasına rağmen annesinin emaneti olan ve konuşamayan, aynı zamanda da zihinsel bazı problemleri olan kardeşi Hassan’la ilgilenmekten hiç vazgeçmez. Her gün sabah yürüyerek kamptaki okula giden arkadaşlarını izler. Bir gün çadırlarına bir Sosyal Hizmetler sorumlusu gelir ve Omar’ın da okula gitmesi gerektiğini söyler. Omar ilk başlarda küçük kardeşini yalnız bırakmamak için okula gitmek istemez ancak daha sonra okula gitme fırsatının hem kendi hem kardeşi Hassan için bir umut ışığı olacağını fark eder.

Omar, okuldaki diğer arkadaşlarına göre seviye olarak daha geridedir ancak çok zeki ve çalışkan bir çocuk olduğu için bu açığı kısa zamanda kapatır. Bir gün derste öğretmeni gelecekte ne olmak istediklerini sorar, Omar da Birleşmiş Milletler’de sosyal hizmetler uzmanı olmak istediğini söyler. Bu cevap öğretmenin çok ilgisini çeker. Kısa bir süre sonra okulu ziyarete gelen Susana Martinez isimli Birleşmiş Milletler sosyal hizmetler uzmanı, öğretmenin yönlendirmesiyle Omar ile tanışır. Sosyal hizmetler uzmanı, tekrar döndüğünde Hassan’ın ismini yetkililere bildirir. Bir gün sınıfa gelen bir haberle Omar’ın ve sınıf arkadaşı Nimo’nun isimlerinin Birleşmiş Milletler tarafından yayınlanan, Avrupa’ya ve Amerika’ya gönderilebilecek mültecilerin isimlerinin olduğu listede yer aldığını öğrenirler. Omar, kardeşi Hassan ve kampta onlara annelik eden Fatuma hazırlıklarını tamamlayarak çok uzakta olan Birleşmiş Milletler Ofisi’ne birkaç günlük yürüme sonucunda ulaşırlar. Burada mülakata girer ve onlara geri dönüş yapılmasını beklemek için tekrar kamp alanlarına dönerler. Omar’ın sabırsız bekleyişi çok uzun sürer. Sınıf arkadaşı Nimo’nun başvurusu kabul edilmiş ve Nimo yurt dışına gitmiştir. Omar bu duruma çok üzülür ancak ümit ile beklemesini sürdürür. Aradan 4 yıl geçer ancak başvuruyla ilgili herhangi bir geri dönüş yapılmamıştır. Omar artık durumu kabullenmiş, bu kamptan hiçbir zaman çıkamayacağını düşünmüş ve durumuna alışmıştır. Bu arada büyüyen Omar ve yakın arkadaşı Jeri kendi kamp bölgelerinden liseye kabul edilen tek öğrencilerdir. Omar’ın başarılı eğitim hayatı lisede de devam etmektedir.

Geçen 4 yılın ardından Omar ve kardeşinin isminin tekrar Birleşmiş Milletler listesinde yer aldığı ve ikinci mülakata çağrıldıkları haberi gelir. Kamptaki hayatına tamamen alışan Hassan gitmek ve kalmak arasında bocalamaktadır. Onları yetiştiren, büyüten Fatuma’nın kendileriyle gelemeyecek olduğunu öğrenince neredeyse mülakata gitmekten vazgeçecektir. Ancak Fatuma’nın konuşması sonunda kardeşi Hassan’ın geleceğini kurtarmak için ikinci mülakata katılır. Başvuru sonrasında Omar ve Hassan Amerika Birleşik Devletleri’ne yerleştirilmek üzere seçilirler. Yıllardır yaşadıkları kamp alanından, sevdiklerinden ve özellikle Fatuma’dan ayrılmak Omar ve Hassan için çok zor olmuştur ancak uçakla Amerika’ya giderler ve yeni hayatlarına başlarlar.

Eserde Omar ve kardeşi Hassan'ın başlarından geçenler onları zaman zaman çevresindekilerle çatışma içine düşürmüştür. Bu durum kişi-kişi çatışması içerisinde yer alabilir ancak kitabın içinde çoğunlukla Omar'ın kendisiyle çatışmaları yer almaktadır. Konu, merak ögesiyle canlı tutulmuştur ancak abartılmış bir merak eserde yer almamaktadır. Olay akışında ve olayların çözümünde rastlantısallıklara çok sık yer verilmemesi eserin inandırıcılığını arttırmıştır. Duygusal öğe içeriğe yayılmış en geniş unsurdur. Ancak çocukların duygu durumlarını kötü bir şekilde etkileyecek duygusal öğeler bulunmamaktadır.

2.1.2. Tema (İzlek)

Çocuklara ve gençlere yönelik edebî eserlerin temel görevlerinden biri de okuma ve yazma alışkanlığı kazandırmaktır. "Yıldızlar Saçıldığında" isimli eserin temaları, okuyucu kitlesini duyuşsal bakımdan besleyecek niteliktedir. Kitapta göç, umut ve mücadele temaları işlenmektedir. Eserde alt tema olarak da kardeş sevgisi, ailenin önemi, dostluk işlenmiştir. Çocuklar için uygun görülen bu temalar birbiriyle ahenkli bir şekilde içerikte sunulmuştur. Temalar çocukları olumlu davranışlara yöneltecek niteliktedir. Konu ve temada güçlü ve birbirini bütünleyen bir bağ oluşturulmuştur. Eserin temasında politik veya ideolojik bir güdümler yer almamakta, sadece hedef kitlenin savaş, mültecilik, sığınmacılık konularında farkındalık oluşturmaya ve empati duygusu geliştirmesine olanak sağlamaktadır.

2.1.3. Karakterler

Kitabın ana karakteri Omar isimli, Somalili, hayatta küçük kardeşinden başka kimsesi olmayan yalnız bir karakterdir. Hitap ettiği yaş aralığı ile benzer yaş aralıklarında bulunmaktadır. Ancak okuyucu kitlesinin pek de yakın olmadığı mültecilik kavramını üstlenmiştir. Omar yaşama sevinci olan, çalışkan, umudunu ve mücadelesini hep sürdüren bir çocuktur. Gerçek bir yaşamdan ve hatta yazarın kendi yaşamından alınan konusu, karakterin inandırıcılığını artırmaktadır. Okuyucunun kitap karakterleriyle inandırıcılık ölçüsünde özdeşim kurduğu varsayılırsa eser bu açıdan başarılı kabul edilebilir.

Eserde yer alan diğer bir çocuk karakter ise Hassan'dır. Hassan, Omar'ın küçük kardeşidir. Birbirlerinden başka kimseleri olmayan bu kardeşlerden Hassan, konuşamamakta, fiziksel olarak akranlarına göre biraz geri sayılmaktadır. Hassan'ın söyleyebildiği tek kelime "hooyo"dur ve bu kelime Somali diline göre "anne" demektir. Hassan konuşmamasına rağmen etrafındaki herkesle, hatta hayvanlarla iletişimi gayet iyidir, her şeyi seven, sevgi dolu, sıcak kanlı bir çocuktur. Gerçek bir kişiden uyarlanarak geliştirilen bu karakter inandırıcılık göstermektedir.

Kitapta yer alan önemli karakterlerden biri de Fatuma'dır. Fatuma Somali'deki iç savaşta eşini ve çocuklarını kaybetmiş, kampta Omar ve Hassan'ın sorumluluk ve bakımlarını üstlenmiş bir kadındır. Çocuklara karşı özellikle de Hassan'a karşı içten, derin bir sevgi hissetmektedir. Bu özellikleriyle; eserdeki şefkat, anne sevgisi boşluğunu dolduran bir karakterdir. Esere bir ana fikir ve yön kazandıran olaylar Fatuma'nın konuşmalarıyla gerçekleşmiştir. Bu bağlamda ana karakterin arkasındaki gizli güç, akıl hocası durumundaki güçlü bir karakterdir.

Eserde mülteci kampında yaşayan arkadaşları ve komşuları karakter sayısını artırmaktadır. Arkadaşları içerisinde öne çıkanlar Jeri, Nimo ve Maryam' dır. Bu üç karakter de Omar gibi çalışkan, mücadeleci çocuklardır. Okuyucu kitlesinde kafa karışıklığına sebep olmamak için karakterler, davranışlar ve konuşmalar aracılığıyla geliştirilmiştir. Bu karakterlerin tanınması gerektiği kadar bilgi kitapta aktarılmış ve gereksiz detaylara yer verilmemiştir. Öne çıkan arkadaşlarının üçü de yazarın aktarmak istediği fikirlerin okurlarla paylaşılmasında etkin sorumluluk üstlenen açık karakterlerdir. Kitapta bahsi geçen diğer arkadaşlar, çocuklar ve komşular yüzeysel olarak tanıtılmış, okuyucuya derinlemesine anlatılmamıştır, bu yönleriyle kapalı karakterlerdir.

2.1.4. İleti (Mesaj)

Bir çizgi roman olan eserdeki mesajlar, karakterlerin konuşmaları ve davranışlarıyla verilmiştir. Eserdeki ana ileti mültecileri anlamak ve onların içinde buldukları durumları hissedebilmektir. Kitapta geçen "Kimse mülteci olmayı istemez." cümlesi ile bu insanların yaşantılarından memnun olmadıkları ve çok fazla zorluklar yaşadıkları mesajları verilmek istenmiştir. Ayrıca pes etmeden

“Limon Kütüphanesi, Yıldızlar Saçıldığında, Kiraz Tepesindeki Mucize isimli Kitapların İç ve Dış Yapı Özelliklerine Göre İncelenmesi”

çalışmak ve umudunu asla yitirmemek mesajı da kitapta yer alan en önemli mesajlardandır. Eserde verilmek istenen mesajlar, hedef kitleye uygundur. Okuyucuları olumlu davranışlara yönlendirecek, anlaşılır ve net mesajlar içermektedir. Eserde verilmeye çalışılan diğer iletiler ise şunlardır: Aile ve dostluk bağları bize güç verir. İnsanlar arasındaki olumlu iletişim hayatlarını değiştirebilir.

2.1.5. Dil ve Anlatım

Yazar, eserinde samimi, açık, akıcı ve duru bir anlatım kullanmıştır. Cümleler arasına dağıtılan devrik cümleler anlatıma güç katmıştır ancak devrik cümlelere çok sık yer verilmemiştir. Eser birinci kişili anlatım ile ele alınmıştır. Çoğunlukla etken çatılı fiillere rastlanılmıştır. Kitapta çoğunlukla çocukların günlük yaşantılarında kullandıkları kelimeler tercih edilmiştir. Kitapta sadece “pespaye” kelimesinin anlamı çocuklar tarafından bilinemeyebilir. Yer isimleri ve bazı kurum isimleri çocukların hâkim olmadıkları bilgilerdir. Örneğin “Birleşmiş Milletler kampı” okuyucu kitlesinin pek de sık duymadığı yabancı bir kurum ismidir. Ancak hikâyenin anlatımında bu kurumun ne olduğu açıklanmıştır. Çoğunlukla gündelik hayata dair sözcüklerin kullanılması eserin anlaşılabilirliğini arttırmıştır. Kitapta okuyucu kitlesini yoracak, onları tahmine zorlayacak kelime ve kelime grubu bulunmamaktadır. Eser bu yönüyle çocukların kelime hazinesini geliştirecek bir özellik taşımamaktadır.

Eser bir çizgi roman olduğu için karakterlerin konuşmaları, konuşma balonları ile yazılmıştır. Farklı bakış açıları kazandırmaya yardımcı anlatımlara, neden, amaç ve şart belirten söyleyişlere yer verilmiştir. Bu söyleyişler çocukların zihinsel ve dil gelişimini olumlu yönde etkileyecektir. Eserin çok büyük bir kısmı diyaloglardan oluşmakta, bu da eseri tekdüzelikten kurtarmaktadır.

Kitapta üç yerde, yazım hatası görülmüştür. 64. sayfada satır sonuna sığmayan kelimenin ayrılma yeri “so-hbet” şeklinde yanlış yazılmıştır. 195 ve 255. sayfalarda da aynı nedenden dolayı yazım hataları yer almaktadır. “ger-eken” ve “yıldı-zlara” şekillerinde yanlış yazım kullanıldığı görülmüştür. Bu hatalar dışında yazım ve imla hatası bulunmamıştır.

Eserde benzetme, kişileştirme gibi sanatsal söyleyişlere yer verilmemiştir. Ancak anlatımın deyimler yönünden zengin olduğu görülmüştür. Eserde yer alan deyimlerden bazıları şunlardır: göz kulak olmak, yüreğinin sesini dinlemek, can sıkmak, acısını kalbine gömmek, iç kemirmek çılgına dönmek, ayak uydurmak, yolunu gözlemek, içini his kaplamak, kulak kesilmek, hafife almak, sır tutmak, sinir bozmak, üstüne titremek, dost canlısı olmak, can düşmanı olmak, umut vermek, yağ çekmek, göz göze gelmek, aylıklık etmek, çenesini kapalı tutmak, hayal kurmak, tepeden bakmak, göğsüne taş oturmak, tersinden kalkmak, kafasının içinde ışık yanmak, gergin olmak, kulağa tuhaf gelmek, umudunu kaybetmek, umutları canlı tutmak, sıkışıp kalmak, içinde ateş tutuşmak, içi yanmak, acısını çıkarmak, içini kemirmek, öfkesi dışa taşmak, karanlığı yaymak, gözünden perde kalkmak, içi acımak.”

Eserde hedef kitlenin anlamakta zorluk yaşayacağı bağlaçlar ve edatlar yer almamaktadır.

2.1.6. Plan (Kurgu)

Eserin kurgusu olayların oluş sırasına göre sıralanmamıştır. Kitapta ana karakter önce içinde yaşadığı yeri ve durumu anlatır ve olaylar gelişmeye başlar ancak kitabın ortalarına yakın geçmişe dönülür ve bazı anılara yer verilir sonra tekrar yaşanan zaman anlatılmaya devam edilir. Anlatım her ne kadar oluş sırasına göre ele alınmamışsa da kurgu çocukların anlayabileceği biçimdedir. Çocukların neden sonuç ilişkileri kurarak rahatlıkla anlayabilecekleri kurgular kitabın serim, düğüm ve çözüm bölümlerine kafa karıştırmayacak ve sürükleyici bir şekilde işlenmiştir. Eserin kurgusu, zaten yazarın geçmişteki yaşantısını anlattığı için; gerçekçidir. Hayal ürünü konulara, karakterlere kurguda yer verilmemiştir.

2.2. Dış Yapı Özelliklerine Yönelik Bulgular

2.2.1. Boyut

Kitap 15,5x21,5 cm boyutlarındadır. Standart kitap boyutlarından biraz daha büyüktür ancak yine de taşıma ve etkileşim kurma yönünden zorluk yaratmayacaktır.

2.2.2. Ciltleme

Kitapta sıvama tekniği ile ciltleme yapılmıştır. Kitap kapağı içi süngersiz sıvamadır. Kapak, iç baskıya nazaran yaklaşık 1 cm daha geniş bırakılmıştır. Bu da kitap sayfalarına yüksek koruma sağlamıştır.

2.2.3. Kapak

Kitap kapağı, sayfalarından yaklaşık 1 cm büyük boyuttadır. Kapak kalın bir kartondan yapılmış, kolay yıpranmayacak bir yapıdadır. Ön kapak resminde kitabın karakterleri Omar ve Hassan birlikte yürümekte, arka planda kaldıkları mülteci kampında yer alan çadırlar ve insanlar görülmektedir. Kitabın ismiyle çağrışım yapacak şekilde kapağa karanlık bir gökyüzünde parlayan yıldızlar yerleştirilmiştir. Ön kapak resmi kitapta işlenen olay örgüsü konusunda tahminde bulunabilececek niteliktedir. Kitapta anlatılan olayları sembolleştiren öğeler ön kapakta yer almaktadır. Ön kapağın en üst kısmında "New York Times Çok Satanı" yazısı büyük harflerle yer almaktadır. Onun altında ise kitabın ismi olan "Yıldızlar Saçıldığında" yazısı dikkat çekecek şekilde ve büyük puntolarla yazılmıştır. Ön kapağın sağ orta bölümünde "National Book Award Finalisti" mührü kabartmalı bir şekilde basılmıştır. Kitap kapağının alt bölümünde ise kitabın yazarları olan ödüllü çizgi roman yazarı Victoria Jamieson ve kitabın içeriğinde kendi çocukluğunu anlatan Omar Mohamed'in isimleri yer almaktadır. Ön kapağın sağ alt köşesinde Genç Timaş Yayınları'nın logosu ve kitabın ikinci baskı olduğunu belirten yazı yer almaktadır.

Kitabın arka kapağında ise ön kapağındaki resmin devamı şeklinde karanlık bir gece ve mülteci kampı resmi yer almaktadır. Ayrıca kitaptaki karakter Omar'ın resmi basılmış ve konuşma baloncuğu içerisinde kim olduğu hakkında okuyuculara bilgi veren yazılar yer almıştır. Arka kapakta yer alan yazılarda, okuyucuda merak duygusu oluşturacak ve konu hakkında tahmin yürütmelerini sağlayacak şekilde kitabın konusu kısaca özetlenmiş ve Omar Muhammed'in kendi hikâyesini anlattığı, bunun yanında ödüllü çizgi roman yazarı Victoria Jamieson'un kaleminden bu kitabın hayat bulduğu belirtilmiştir. Arka kapağın alt bölümünde "Kapak illüstrasyon 2020 Victoria Jamieson" yazısı ve kitap kapak tasarımcısı Jason Henry'nin ismine yer verilmiştir. Yine arka kapağın alt kısmında Genç Timaş Yayınları'nın logosu, çizgi roman ifadesi, içinde göç, umut, mücadele konularının işlendiği belirtisi, kitabın barkodu ve Genç Timaş Yayınları'nın sosyal medya hesap adresleri yer almaktadır.

Kitabın sırt kısmında yazarların isimleri, kitabın ismi ve yayınevi logosu bulunmaktadır. Yazılar kabartma doku ile üç boyutlu basılmıştır.

Kitap kapağının hiçbir bölümünde kitabın hangi seviye ve yaş için uygun olacağına dair bir bilgi bulunmamaktadır. Ayrıca çevirmenin ismi ve kitabın hangi yılda basıldığına dair bilgi kitap kapağında yer almamaktadır. Editör, çevirmen, baskı tarihi olan Mayıs 2022 yazısı kitabın iç kapak bölümünde yer almaktadır.

Kitabın arka kapağının iç yüzünde yazarların fotoğrafı, ayrıca yazarlar ile kitabın renklendiricisinin kısa tanıtım yazıları bulunmaktadır.

2.2.4. Kâğıt Cinsi

Eserde birinci kalite hamur kâğıt kullanılmıştır. Sayfaların açılması kolaydır ancak elle tutulmadığı takdirde kapanmaya meyillidir. Yazı ve çizimler diğer sayfalara yansımamakta bu anlamda okuma kolaylığı sağlamaktadır.

2.2.5. Sayfa Düzeni

Sayfa düzeni 1,5 cm sol ve alt, 1 cm üst ve sağ boşluklarına göre planlanmıştır. Eser bir çizgi roman olduğu için sayfada bolca resim yer almakta, her resimde konuşma balonu kutucuklar içerisinde bulunmaktadır. Satır aralıkları boşlukları okumayı zorlaştırmayacak şekilde yazılmıştır. Ancak her sayfada çok fazla resim kutucuğunun yer alması kitap sayfalarının göz yorucu olmasına sebep olmuştur. Ayrıca kitapta yer alan boş alanlar okuyucuya not tutma imkânı verecek genişlikte değildir.

“Limon Kütüphanesi, Yıldızlar Saçıldığında, Kiraz Tepesindeki Mucize İsimli Kitapların İç ve Dış Yapı Özelliklerine Göre İncelenmesi”

Kitabın en son bölümünde kitaptaki karakterlerin gerçek yaşamdan fotoğrafları yer almaktadır. Son söz bölümünde kitapta yer alan Omar ve Hassan karakterlerinin daha sonra neler yaptığı ve nasıl yaşadığı konusunda bilgi verilmiştir. Yine kitabın en arka sayfalarında “yazarın notu” başlığı altında, yazar Omar Muhammed kendi hayatını anlatmış, mülteciler ve mültecilik kavramlarına ve bu konuyla ilgili çalışmalara, kurumlara yer vermiştir. Ayrıca teşekkürlerini ve okuyuculara tavsiyelerini bu bölümde açık açık ifade etmiştir. Kitabın iki yazarı teşekkür başlığı altında bir alana kısa bir teşekkür yazısıyla, kitabın oluşmasında emeği geçenlere teşekkürlerini sunmuşlardır.

2.2.6. Harfler

Harfler okunabilir bir yazı stiliyle yazılmıştır. Kitapta yer alan bütün yazılar büyük harflerle yazılmıştır. Okuyucu kitlesinin tanımakta zorlanacağı yazı karakterlerine yer verilmemiş sözcükler okunaklı şekilde yazılmıştır. Ancak bütün yazıların büyük harflerle yazılması diğer kitaplarda karşılaşılmayan bir durumdur, zaman zaman okuyucunun dikkatini dağıtıp göz yorucu olabilir.

2.2.7. Resimleme

Eserimiz bir çizgi roman olduğundan kitapta çok fazla resim bulunmaktadır. Kitap resimleri İman Geddy tarafından tasarlanmış ve renklendirilmiştir. Sanatçı hassasiyeti ile olaylar, karakterler, durumlar çizimlerle anlatılmıştır. Kitapta yer alan bütün resimler renklidir. Gerçek bir yaşam öyküsünden uyarlanan kitapta yer alan çizimler konuyla ve konuşmalarla uyumludur. Resimlemeler okuyucuların, karakterleri ve olayları zihinlerinde hayal etmesine imkân sağlamamaktadır. Her resmin bir film şeridi gibi birbirini takip ettiği düşünülmektedir. Çizimler olay örgüsünden kesitler sunan bir fotoğraf gerçekliğiyle çizilmiştir.

Kitabın renklendirilmesi için çoğunlukla mat renkler kullanılmış, iç açıcı renkler yer almamıştır. Renklendirmede kullanılan parlaklık ve renk seçimi kitabın içeriği göz önünde bulundurulduğunda uygun kabul edilebilir.

3. Kiraz Tepesindeki Mucize İsimli Esere Yönelik Bulgular

Kitabın adı:	Kiraz Tepesindeki Mucize
Kitabın yazarı:	Sun-mi Hwang
Yayınevi:	Genç Timaş
Baskı sayısı:	2
Uygun yaş aralığı:	11 +
Türü:	Roman, öykü
Basım tarihi:	Ekim 2022
Sayfa sayısı:	175

3.1. İç Yapı Özelliklerine Yönelik Bulgular

3.1.1. Konu

Eser, çocukluğunda 5 yıl babası ile birlikte Kiraz Tepesi'ndeki evde yaşayan ve şu anda ellili yaşlarda olan emekli mimar Kang Daesu'nun tekrar Kiraz Tepesi'ne dönmesi ve çocukluğuyla ilgili içinde büyüttüğü pek çok kinin öğrendiği yeni bilgilerle bitmesini konu edilmiştir.

Kitabın ana karakteri olan Kang Daesu, daha bebeklik çağlarında annesini kaybeden, daha sonra çıkan Kore Savaşı'nda babası savaşa gidip gelmeyen ve 5 yaşına kadar çocuk yetiştirme yurdunda kalan bir çocuktur. Savaş bitince babası oğlunu aramış, bulmuş, yetiştirildiği yurttan almış ve Kiraz Tepesi'nde bulunan bir konakta çalışmaya başlamıştır. Kang Daesu, 10 yaşına gelene kadar babasıyla birlikte bu evde zengin bir ailenin hizmetinde bulunmuşlardır. Zengin ailenin Songi isimli, Kang yaşlarında bir kızı vardır ve doğum gününde kendisine bir salıncak kurulmasını ister. Kang Daesu, babası bu salıncığı kurarken düşer ve yaşamını yitirir. Kang Daesu'nun, bu yaşa kadar çok da mutlu olmayan hayatı, bundan sonra tamamen değişir. Kang Daesu, Amerikalı zengin bir aileye evlatlık verilir, o ailede de pek çok sıkıntı yaşar, sonunda iyi bir üniversitede okuyarak başarılı bir mimar olur. Ne var ki

babasının ölümünü ve buna sebep olduğunu düşündüğü ev sahibinin kızı Songi'yi hiç unutamaz. Kang çok başarılı ve zengin bir mimar olup mimarlık şirketi kurarken Kiraz Tepesi'nde yaşayan zengin aile iflas etmiş ve evlerini satılığa çıkarmışlardır. Kang hemen bu evi ve etrafındaki bütün bahçeyi ve ona çok yakın arazileri yıllar içerisinde, parça parça satın alır ve tüm arazinin etrafını telle çevirip insanların oraya girmesine engel olmak ister. Hatta bunun için bir firmayla anlaşmıştır. Evine ve bahçesine hiç kimsenin girmedikini zannetmektedir ancak durum hiç de öyle değildir.

Kang, ellili yaşlara gelip çok başarılı olduğu mimarlık mesleğinden emekliye ayrılmayı düşünürken beyininde ansızın bir tümör çıkar. Yumru Bey ismini verdiği tümör yüzünden Kiraz Tepesi'ndeki eve gidip yerleşmeyi, çocukluğuna ait babasıyla ilgili anılarla tekrar yüzleşmeyi göze alır. Kiraz Tepesi'ne gider ancak aradan geçen onca yıldan sonra onu hiç kimse tanımamaktadır. Lakin Kang, en son 10 yaşındayken yaşadığı yerdeki çocukluk arkadaşlarını gayet rahat tanımaktadır. Evine gidip yerleşir; ancak hiç kimsenin girmedikini zannettiği Kiraz Tepesi halk tarafından kullanılmaktadır. Bahçesinde ekim, dikim yapılan tavuklar yetiştirilen adeta bir sosyal etkinlik parkı haline getirilmiş durumdadır. Bu duruma çok canı sıkılan Kang, özel asistanı Park'ı çağırır ve hemen yeni tedbirler alınması gerektiği konusunda onu sert bir şekilde uyarır. Kang bu arada Kiraz Tepesi'nde yaşamakta olan çocukları gözlemlemektedir. Bahçesine sürekli rahatlıkla girip çıkan küçük kız Yuri, onu çok etkilemiştir. Bu küçük kız, bahçesine sürekli yanında beyaz saçlı babaannesiyile birlikte girmekte, adeta kendilerininmiş gibi bahçeyi kullanmaktadırlar. İnsanlara daima mesafeli duran Kang, bu durumdan hiç hoşlanmaz; ancak küçük kıza duyduğu yakınlıktan dolayı kendilerine bir şey söylemez.

Kang'ın gösterdiği tepki sonucunda şirket, bahçenin her tarafına dikenli teller çeker ve "İçeri Girmek Yasaktır" tabelalarıyla tüm girişleri donatır, bahçeye açılan gizli geçitleri kapatır ve uzun süre kimse Kang'ın bahçesine giremez hale gelir. Bunun sonucunda yaşanan pek çok olay sonucunda Kang bir şekilde geçmişten beri içinde büyüttüğü ve etkisinden kurtulamadığı olayların, hiç de görüldüğü gibi olmadığını anlar. Yuri'nin babaannesi olan beyaz saçlı kadın aslında Kang'ın çocukluktan beri nefret ettiği ev sahibinin kızı, Han Songi'dir. Ancak Songi artık hiçbir şey hatırlamamakta, Alzheimer hastalığına tutulmuş bir kadındır. Songi'nin gelininin ricalarını ve çocukluk arkadaşı Jang'in ısrarlarını kıramayan Kang, Songi'nin bahçeye tekrar girmesine izin verir. Kang bir gün, evinde daha önce kilidini bir türlü bulamadığı bir dolabın açılmasıyla içinde yer alan saklı mektupları bulur. Bu mektuplar yıllar öncesine aittir. Songi'nin ailesi kimsesiz Kang'ın, zengin bir aileye evlat verilmesine imkân sağlamıştır. Songi de Kang'a defalarca mektup göndermiş ancak hiçbiri Kang'ın eline ulaşmamıştır. Mektuplar geri gönderilmiş ve Songi'ye iade edilmiştir. Mektupları okuduğu zaman Kang, Songi'nin ömrü boyunca babasının ölümüne sebep olmaktan dolayı duyduğu rahatsızlığı ve üzüntüyü öğrenir. Ayrıca Songi'nin ailesi hiç de Kang'ın düşündüğü gibi kötü insanlar değil, onun zengin ve başarılı olabilmesi için Amerikalı aileye evlat verilmesini sağlayan kişilerdir. Ana karakterimiz kitabın sonunda, geçmişe ait hafızasında yer eden şeylerin aslında öyle olmadığını; hayatı boyunca suçladığı insanların, aslında kötü niyetli insanlar olmadıklarını ve yaşananlardan dolayı ömür boyu, vicdan azabı taşıdıklarını öğrenince herkesi ve her şeyi affeder.

Eserin konusu, yaşanmış veya yaşanması muhtemel olan pek çok olay dizisinden oluşmaktadır. Konunun içerisine yerleştirilen pek çok çocuk karakter bulunmaktadır ve bu çocuk karakterlerin oynadığı oyunlar, birbirlerine karşı söyledikleri sözler okuyucu kitesinin oyunları ile benzerlik göstermektedir. Bunlar; çocuğu kitabın içine çeken, çocuğun kendi gerçekliği ile uyumlu olabilecek unsurlardır.

Eserde ana karakter olan Kang, sürekli çatışmalar içerisinde olan bir karakterdir. Yanında çalışanlarla çatışması, mahalle halkıyla çatışması, kendisiyle çatışması ve hatta beyindeki tümörle çatışması kitapta pek çok yerde işlenmiştir. Bu durum kişi-kişi çatışması, kişiler arası çatışma ve kişi-toplum çatışması içerisinde ele alınabilir. Konuyu zayıflatan öğeler olan abartılmış merak ve duygusallık kitapta yer almamaktadır. Ancak olayların çözümünde rastlantısallıkların bulunması kitabın inandırıcılığını azaltmıştır. Duygusal konuların belirtilen hedef kitleye uygun olduğu düşünülmektedir, çocukların duygu durumlarını olumsuz etkileyebilecek duygusallık öğesi yer almamaktadır.

3.1.2. Tema (izlek)

Eserde aile bağları, aileye özlem, görünenin ardında bilinmeyen başka şeylerin de olabileceği temaları işlenmiştir. Çocuklar için uygun olacağı düşünülen bu temalar, birbiri içinde uyumlu bir şekilde ele alınmıştır. Temalar okuyucu kitlesini olumlu davranışlara yöneltebilecek, duyuşsal ve bilişsel bakımdan çocukları destekleyecek türdendir. Tema ile konu arasında birbirini tamamlayan sağlam bir bağ kurulmuştur. Yazar kitabın temasında ideolojik veya politik güdüm sergilememiştir.

3.1.3. Karakterler

Eserde ele alınan ana karakter, okuyucu kitlesinin yaş aralığı ile benzerlik göstermemekle birlikte, konu içerisinde çok fazla çocuk karaktere yer verilmiştir. Eserde ismi geçen çocuk karakterler Sanghun, Pierre ve Yuri'dir. Seçilen bu çocuk karakterler yaşlarının gelişim özelliklerini sergilemektedir. Sürekli bahçede ve sokakta oyunlar oynamakta, birbirlerine çocukça şakalar yapmaktadırlar. Ayrıca seçilen çocuk karakterler; lider özellikte, akıllı, yetenekli, özgüvenli ve güçlü karakterlerdir. Bu özellikteki karakterlerin verilmiş olması, okuyucu kitlesi ile kitap arasında önemli bir bağ kurmakta ve çocuklara olumlu örnekler teşkil etmektedir. Çocukların kitap karakterleri ile inandırıcılık ölçüsünde özdeşim kurduğu bilinmekte ve bu durum eseri bu açıdan başarılı kılmaktadır.

Eserde yer alan ana karakter Kang Daesu'dur. İçerikte yer alan olaylar onun ağzından anlatılmaktadır. Kang ellili yaşlarında, iyi bir eğitim görmüş, mimarlık şirketi sahibi, emekli bir mimardır. Çocukluk ve gençlik yılları sıkıntılar içerisinde geçmiş, babasına özlem duymuş ve babasının ölümüne sebep olduğunu düşündüğü kişilere karşı içinde büyük bir kin beslemiştir. Ayrıca insanlara karşı daima soğuk ve mesafeli davranmakta; ancak iç dünyasında aslında şefkatli ve duyarlı bir insandır. Kitabın sonlarına doğru, çocukluğuna dair hatırladığı anıların aslında hiç de görüldüğü gibi olmadığını keşfeder ve böylece içindeki duygusal, duyarlı ve yardımsever kişi ortaya çıkar. Ana karakter olan Kang açık bir karakterdir. Birçok özelliği ile okura tanıtılmış, inandırıcı nitelikleriyle öne çıkmıştır. Yazar aktarmak istediği mesajları bu karakter aracılığıyla iletmıştır. Birçok özelliği ile çocukların zihinlerinde yer edebilecek bir karakterdir.

Eserde yer alan önemli karakterlerden birisi de Han Songi'dir. Bu karakter ana karakterin zihninde 10 yaşından beri yer etmiş, güçlü, özgüvenli, zengin bir kızdır. Kitabın en başından beri ismi geçmekte, ana karakter sürekli onunla ilgili anılarına yer vermektedir. Ancak kitabın sonlarına doğru bu kişinin kim olduğu ortaya çıkmıştır. Aslında hiç de başlarda belirtildiği gibi sorumsuz, duyarsız ve şımarık bir kız değildir. Sebep olduğu bir ölümün acısını, vicdan azabını yaşlanıp da Alzheimer olana kadar taşımıştır. Doğayla ilgilenmeyi seven, güzel yemekler yapan ve çevresi tarafından sevilip saygı gören birisidir. Bu karakter kitapta çok fazla konuşmaz ancak ana karakterin ve diğer karakterlerin anlatımlarıyla okuyucuya tanıtılır.

Kitapta yer alan ve olayların akışını değiştiren önemli bir diğer karakter ise Jang Hobae'dir. Jang küçük bir market işletmekte olan, annesiz ve babasız büyüyen torununa büyük bir sevgi ve ilgiyle bağlı, ana karakter Kang'in çocukluk arkadaşıdır. Kang'ın hafızasında kötü bir yere sahip olmasına karşın kitabın gelişme bölümünde, aslında olumlu özelliklere sahip olduğu açığa çıkmıştır. Kendisini mahallenin lideri olarak tanıtır, tüm mahalleye karşı sorumluluk duygusuyla hareket eder. Gizli kalan gerçeklerin açığa çıkmasında, onun bu liderlik rolü önem arz etmektedir.

Kitapta yer alan Park isimli karakter Kang'ın özel asistanıdır. Görevi Kang'ın emirlerini yerine getirmek olsa da bu karakter kişisel duyarlılığını okuyuculara hissettirecek şekilde geliştirilmiştir. Olumlu örnek teşkil edecek, çocukların zihninde yer edecek, kötülüğe karşı iyiyi temsil edebilecek nitelikte bir karakterdir.

Eserde yer alan kapalı karakter kadrosu geniştir. Jang, torunu Miho, Pierre, Pierre'in babası Jean, Songi'nin oğlu ve gelini, mahalle halkı ve çocukları okurun ilgisini ana karaktere yönlendirmede yardımcı rol oynarlar. Bunlar genellikle daha arka planda kalmış, kitapta kolay anlaşılır bir rol üstlenmişlerdir.

Yazarın ele aldığı karakterler içerisindeki tek devingen karakter ana karakter olan Kang'dır. Öykünün başı ile sonu arasındaki kesitte değişim göstermiştir. Bu değişimle yeni kişilik özellikleri ve yeni değerler geliştirmiştir. Yazar bu karakteri ve geçirdiği değişimi ustalıkla anlatmış ve okurlara inandırıcı bir şekilde sunmuştur. Kahramanın yaşadığı değişimlerin nedenleriyle birlikte açıklanması ve

yavaş bir şekilde gerçekleşmesi için okuyucuda güven sarsmaz ve okuyucunun zihninde karmaşık bir niteliğe dönüşmez.

3.1.4. İleti (Mesaj)

Ana düşünce; hiçbir şeyin görüldüğü gibi olmayacağı ve zaman içerisinde doğru bildiğimiz şeylerin farklı açıklamalarının olabileceği ileti üzerine kurulmuştur. Eserde iletiler, çocukların gelişim seviyelerine uygun olarak açık ve net bir şekilde verilmiştir. İletiler genelde kahramanların iç dünyalarında kendileriyle yaptıkları konuşmalar aracılığıyla okura aktarılır. Okuru olumlu davranışlara yönlentecek mesajlara kurgu içerisinde sıklıkla yer verilmiştir.

Eserde yer alan diğer bazı iletiler şunlardır: ailenin ve aile bağlarının önemli olduğu, insan ilişkilerinin önemi, duygu ve düşüncelerimizi sorgulamamız gerektiği, olaylara karşı farklı bakış açıları geliştirilmesinin önemi.

3.1.5. Dil ve Anlatım

Kitapta yazar akıcı bir üslupla konuyu anlatmış, duru ve açık bir anlatım tercih etmiştir. Devrik cümlelere çoğunlukla yer verilmemiş, etken çatılı fiiller edilgen çatılı fiillere göre daha fazla tercih edilmiştir. Okuyucu kitlesinin günlük hayatta karşılaşılabileceği kelimeler tercih edilmiş ve böylece eserin anlaşılabilirliği artırılmıştır. Eserde çocukların anlamını bilemeyeceği veya tahmin edemeyeceği kelimeler bulunmamakta, bağlamdan hareketle anlamı tahmin edilebilecek sözcükler ve sözcük grupları yer almaktadır. Bu da çocukların kelime hazinesini geliştirecek bir özelliktir.

Eserde sebebiyle birlikte verilen söyleyişlere ve farklı bakış açıları kazandıran anlatımlara yer verilmiştir. Bu anlatımların çocukların zihinsel ve dil gelişimlerine olumlu katkısı olacağı düşünülmektedir. Fazlasıyla kullanılan diyaloglar eserin tekdüzeliğini kırmıştır.

Eserin türü romandır. Benzetme sanatı kitapta sıklıkla kullanılmıştır. Örneğin:

- Sanghun, öfkeden patlayacak bir yanar dağ gibiydi. (s. 149)
- O zaman yasalar da şimdiki gibi düzenlenmemişti. (s. 152)
- Kulübe sadece bir kabuktan ibaret gibi görünüyordu. (s. 152)
- Şu haliyle bambuların işkencesine maruz kalıyor gibiydi. (s. 153)
- ... ona "pirinç gözlü" gibi lakaplar takardı. (s. 162)
- Şimdi bir bebek gibi uyuyordu. (s. 168)

Eserin anlatımı deyim ve ikilemeler yönünden oldukça zengindir. Eserde 103 farklı deyim bulunmuştur. Bunlardan bazıları şunlardır: aklına takılmak, gözlerini dikmek, kafası karışmak, gözden kaybolmak, göz korkutmak, rahat bir nefes almak, göze çarpmak, uykuya dalmak, tüyleri diken diken olmak, kalbi sıkışmak, zihni aydınlanmak, nefesi kesilmek, ele geçirmek, acı çekmek, kafa tutmak, öfkesine yenik düşmek, başının çaresine bakmak, göz bebeği olmak, donup kalmak, sağ kolu olmak, yüzü asılmak, hayal kırıklığı yaşamak, haddini aşmak, ağzının payını vermek, kafaya takmak, şüpheli gözle bakmak, ağzından baklayı çıkarmak, zayıf düşmek...

Kitapta kırtan fazla ikileme bulunmuştur. Bunlardan bazıları şunlardır: ters ters, dik dik, hemen hemen, uzun uzun, birer birer, yavaş yavaş, alev alev, pırıl pırıl, bas bas, kıvrıla kıvrıla, teker teker, parça parça, soğuk soğuk, ayrı ayrı, derin derin, bol bol, tatlı tatlı, pazar pazar, yeşil yeşil, uslu uslu, kötü kötü, sakın sakın, sallaya sallaya, çok çok, zaman zaman, geri geri, bile bile, hıçkırığa hıçkırığa...

Kitabın iç sayfalarında noktalama yanlışlığı bulunmamakta, kitabın içinde sadece tek bir yerde yazım hatası yer almaktadır. Bu hata "Kan, Kang' ı beynine hücum etti." şeklinde yer alır. Ayrıca kitabın kapağında kitabın ismi yazılırken yazım ve noktalama yanlışlığı yapılmış, Kiraz tepesindeki Mucize, şeklinde yazılmıştır.

Kitapta hedef kitlenin kullanmakta ve anlamakta zorlanacağı bağlaçlar ve edatlar kullanılmamıştır. Ayrıca okuyucunun zihninde, okunanları tasarlamaya yardımcı olacak bir üslup kullanılarak anlatım canlı kılınmıştır.

Kitapta anlatılan olaylar 16 farklı bölüm halinde ve farklı başlıklarla okuyuculara sunulmuştur. Her başlık o bölümde anlatılan olaylara uygun olarak verilmiştir.

3.1.6. Plan (Kurgu)

Romanın kurgusu, kahramanların anlatımı ile şekillenen bir kurgu özelliği taşımaktadır. Kurgu çocukların anlayabileceği bir sırayla ele alınmıştır. Olaylar serim, düğüm, çözüm bölümleriyle kafa karıştırmayacak, neden sonuç ilişkisi kurulabilecek sürükleyici bir anlatımla planlanmıştır. Olaylar iç içe geçmiş şekilde ancak okurun anlamasına uygun, okuyucuda merak duygusu uyandırabilecek bir şekilde başarıyla kurgulanmıştır.

3.2. Dış Yapı Özelliklerine Yönelik Bulgular

3.2.1. Boyut

Kitap 13,5×20,5 cm boyutlarındadır. Çocukların kolayca taşıyabileceği ve etkileşim kurabileceği ölçülerdedir. Yaş aralığı için hazırlanan kitaplarla bu anlamda benzer özellik göstermektedir. Bu da çocukların kitaplık oluşturma alışkanlığını olumlu destekleyecek bir özelliktir.

3.2.2. Ciltleme

Kitap, tutkallama tekniği ile ciltlenmiş. Sağlam bir ciltlemeye sahiptir ve bu durum kitabın uzun süre parçalanmadan kullanılabilmesini sağlamaktadır ve kitapla etkileşimi olumlu etkilemektedir.

3.2.3. Kapak

Kapak kolay yıpranmaz kalın hammaddeden hazırlanmış mukavvadan yapılmıştır. Kitabın ön kapağında sarı bir zemin üzerinde bir sallanan sandalye, bir horoz ve ağaç resmi yer alır. Sarı zeminin hemen üzerinde, açık gri tonunda gökyüzü yer almaktadır. Ön kapağın üst kısmında “New York Times Çok Satanı Sun-mi Hwang” büyük harflerle yazılmıştır. Daha da büyük harflerle kitabın ismi “KIRAZ tepesindeki MUCİZE” şeklinde basılmıştır. Ön kapağın sağ alt kısmında “Çeviren: Sanem Üner” yazısı yer almaktadır. Ayrıca sağ alt köşede “2. Baskı” yazısı ve Genç Timaş Yayınları’nın logosu yer alır. Kapakta yer alan horoz ve sallanan sandalye resimleri ile kitabın ismi kabartmalı şekilde üç boyutlu olarak basılmıştır. Bu detaylar kapağın çekiciliğini arttırmaktadır.

Arka kapakta, ön kapağın devamı niteliğinde sarı ve gri renklerle bir fon oluşturulmuş, iki tane ağaç resmine yer verilmiştir. Kitabın ismi arka kapakta da yer almakta ayrıca kitaba olan merakı artıracak şekilde, konu hakkında kısa bir tanıtım yazısı bulunmaktadır. Yine merakı artırmaya yardımcı olabilecek içeriğe yönelik sorular arka kapakta yer alır. Ayrıca yayınevi logosu, barkod, kitabın türü ve “İçinde ne var?” sorusu ve doğa, insan, toplum yazıları yer alır. Arka kapakta herhangi bir kabartma işlemi bulunmamaktadır. Kitabın sırt kısmında yazarın ismi, kitabın ismi ve yayınevi logosu yer alır.

Kitabın dış kapağının hiçbir bölümünde hedeflenen okuyucu kitlesinin yaş aralığı belirtilmemiştir. Yaş aralığı, kapak tasarımcısı kitabın ilk yaprağında yer almaktadır.

3.2.4. Kâğıt Cinsi

Kitabın sayfaları ikinci hamur kâğıt kullanılarak basılmıştır. Sayfalar kolay açılabilir niteliktedir. Kâğıt kalitesi yazıyı ve okunurluğu olumsuz etkilememektedir. Ayrıca yazıların diğer sayfalara yansıma oranı düşüktür.

3.2.5. Sayfa Düzeni

Sayfa düzeni okuyucuların okumalarını zorlaştırmayacak şekilde planlanmıştır. Sütun olarak düzenlenen sayfaların kenar boşlukları, çocuklara not alma imkânı sağlayacak şekilde tasarlanmamıştır. Sayfa düzeni 1,5 cm sol ve sağ, 2 cm alt ve üst boşluklarına göre planlanmıştır. Kitabın içerisinde yer alan farklı bölümler vardır. Her bir bölümün başı diğer sayfalardan farklı olarak 7 cm üst boşluk olacak şekilde tasarlanmıştır.

3.2.6. Harfler

Kitabın yazıları okunabilir bir yazı stiliyle yazılmıştır. Harf büyüklüğü 12 puntodur. Dilimiz alfabesine uygun harfler içeren yazı stili kullanılmış, sözcüklerin göz yormadan ve kolayca okunmasına olanak sağlanmıştır.

3.2.7. Resimler

Kitapta sadece bölüm başlarında, o bölümde anlatılan olayla ilişkili küçük resimler yer almaktadır. Resimler sadece çizgiseldir, resimlerde herhangi bir renklendirme ve doku gibi üçüncü boyut bulunmamaktadır. Resimler gerçekçi ve çoğunlukla tek bir nesneyi gösteren çizimler şeklindedir.

Sonuç

Alan yazında çocuklar için yazılan “Limon Kütüphanesi”, “Yıldızlar Saçıldığında”, “Kiraz Tepesindeki Mucize” isimli kitaplar hakkında herhangi bir çalışma bulunmamaktadır. Bu çalışma, ilk olması açısından önem arz etmektedir. Araştırmacı tarafından ilk kez çalışılan bu kitaplara ait bulgulardan hareketle şu sonuçlara ulaşılmıştır:

İncelenen üç kitapta da çocukların ilgisini çekebilecek, günlük hayatla benzerlik gösteren konular seçilmiştir. Eserler konu bakımından hedeflenen okuyucu kitlesine uygundur. Konular çocukların anlama ve anlatma becerilerini geliştirebilecek, çocukları dinleme ve yazma becerilerine yöneltebilecek türdendir. Eserlerin olay örgüsü başarıyla işlenmiştir. Limon Kütüphanesi ve Yıldızlar Saçıldığında isimli kitaplarda konuyu bozabilecek unsurlardan hiçbiri bulunmamaktadır. Ancak Kiraz Tepesindeki Mucize isimli kitapta tesadüfi unsurlara yer verildiği görülmektedir. Buna rağmen sürükleyiciliği ile okuyucu beğenisini kazanacak değerdedir. Eserlerde yer alan çatışmalar, hedef kitlenin gelişim düzeylerine uygundur. İncelenen üç eser de okuyuculara akıcı bir okuma sağlayacaktır.

Eserlerin teması çocuklara okuma, yazma alışkanlığı kazandıracak ve kendilerini ifade edebilme becerilerini geliştirecek şekilde seçilmiştir. Eserlerde konu ve tema arasında birbirini destekleyen ilişki bulunmaktadır. Her üç eserde de yazarlar, çocukların etkilenebileceği karakterler geliştirmiştir. Eserlerde devingen karakterlerin değişimleri süreç içerisinde, çevrenin desteği ve kendi çabaları ile inandırıcı bir biçimde gerçekleşmiştir. Kiraz Tepesindeki Mucize kitabında yer alan Kang ve Limon Kütüphanesi kitabında yer alan baba karakteri buna örnektir.

Eserlerde çocuklara verilmek istenen mesajlar; ders verir gibi değil, kurgu içerisinde sindirerek iletilmiştir. Çocukların okuduklarından çıkarımda bulunarak anlayacağı şekilde mesajlar verilmiştir. Bu çıkarımlar, hedeflenen okuyucu kitlesinin gelişimine göre açık ve anlaşılırdır. Eserlerin dili açık ve akıcı, anlatımları durudur. Çoğunlukla çocukların günlük hayatta sıklıkla karşılaştıkları kelimeler tercih edilmiştir. Bunun yanında bağlamdan hareketle tahmin edebilecekleri kelime ve kelime gruplarına da yer verilmiştir. Limon Kütüphanesi adlı eserde çocukların anlamını bilemeyeceği altı kelime ve kelime grubu bulunmakta, Yıldızlar Saçıldığında isimli eserde ise anlamı bilinmeyecek bir kelime bulunmaktadır. Kitapların tamamı düşünüldüğünde bu kelimelerin sayısının az olması, anlaşılabilirliği bozmamaktadır. İncelenen üç eserde de sözlük kullanılmamıştır.

Eserlerde birinci kişiyle anlatım kullanılmış, çoğunlukla etken çatılı fiillere yer verilmiştir. İncelenen üç eserde de deyimler fazlasıyla yer almaktadır. Eserlerin planları başarıyla kurgulanmıştır.

İncelenen üç eserde de hedef kitle için uygun boyut, ciltleme, sayfa düzeni, kâğıt cinsi ve harfler seçildiği belirlenmiştir. Kapaklar kalın ve dayanıklı hammaddeden ve ilgi çekici resimlerle hazırlanmıştır. Sadece çizgi roman olan Yıldızlar Saçıldığında isimli kitapta çizimler bulunmaktadır. Bu çizimler renklidir ancak soluk renkler kullanıldığı görülmüştür. Renklendirmenin biraz daha canlandırılması gerektiği düşünülmektedir.

Çalışmada ulaşılan sonuçlardan hareketle şu önerilerde bulunulabilir:

1. Eserlere, okuyucuların kelime hazinelerini iyileştirmede etkili olabilecek bir sözlük bölümü eklenebilir.

2. Eserlerin, çocuk kitaplarında bulunması gereken özellikler bakımından uygun olması nedeniyle eserlere ait parçalara Türkçe ders kitaplarında yer verilebilir.

“Limon Kütüphanesi, Yıldızlar Saçıldığında, Kiraz Tepesindeki Mucize İsimli Kitapların İç ve Dış Yapı Özelliklerine Göre İncelenmesi”

3. Çalışmada ele alınan kitaplar, anlatım, konu ve verilmek istenen mesaj bakımından çocukların okuyup anlayabileceği düzeydedir. Öğretmen ve veliler tarafından çocuklara tavsiye edilebilir.

Araştırma ve Yayın Etiği

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Yazarların Katkı Oranı

“Limon Kütüphanesi, Yıldızlar Saçıldığında, Kiraz Tepesindeki Mucize İsimli Kitapların İç ve Dış Yapı Özelliklerine Göre İncelenmesi” isimli makaleyi tek başıma yazdığımı beyan ederim.

Çıkar Çatışması

Çıkar çatışması teşkil edebilecek herhangi bir durumun olmadığını beyan ediyorum.

Kaynaklar

- Alkan Ersoy, Ö. & Bayraktar, V. (2015). Okul öncesi dönemde çocuk edebiyatı kavramı ve çocuk kitaplarının özellikleri. A. Turla (Ed.), *Her yönüyle okul öncesi eğitim okul öncesi dönemde çocuk edebiyatı* içinde (s. 10-20). Ankara: Hedef.
- Arıkan, Y. ve İnce Samur, A. (2020). Behiç akın çocuk kitaplarının çocuk edebiyatının temel öğeleri bakımından incelenmesi. *Çocuk, Edebiyat ve Dil Eğitimi Dergisi*, s.182-202.
- Asutay, H. (2012). *Gençlik edebiyatı ve ilköğretim romanı*, İstanbul: Kriter Yayınları.
- Aydın, İ. ve Uzun, M. (2020). Çocuk kitaplarının taşıması gereken özellikler: Cemil Kavukçu'nun bir öykü yazılım mı? ve Masal anlatma oyunu adlı eserlerine eleştirel bir bakış. *Rumelide Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, s. 315-340.
- Bakırcı, Ş., Yıldız, D. ve Ceran, D. (2021). 2019 Yılında Yayımlanan Çocuk Kitapları Üzerine Bir İnceleme. *Sefad*, s.153-176.
- Bekkaya, K. ve Güven, G. (2021). 0-6 Yaş arası çocuk kitaplarının yapısal özelliklerinin incelenmesi: kesitsel bir alan yazın analizi. *Uluslararası Temel Eğitim Çalışmaları Dergisi*, s.1-14.
- Cotterill, J. (2022). *Limon kütüphanesi*. İstanbul: Genç Timaş Yayınları.
- Çakır, P. (2013). Türkçe ders kitaplarındaki öykülerin çocuğa görelik ilkesi açısından incelenmesi. *Electronic Turkish Studies*, 8(1).
- Çer, E. (2016). *Çocuk Edebiyatı. 0-6 Yaş çocuk kitaplarında çocuk gerçekliği ve çocuğa görelik*. Ankara: Eğiten Kitap.
- Demircan, C. (2006). TÜBİTAK çocuk kitaplığı dizisindeki kitapların dış yapısal ve iç yapısal olarak incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 12-27.

- Gönen, M., Katrancı, M., Uygun, M. ve Uçuş, Ş. (2011). İlköğretim birinci kademe öğrencilerine yönelik çocuk kitaplarının içerik resimleme ve fiziksel özellikleri açısından incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim ve Bilim Dergisi*, s. 250-265.
- Gönen, M. ve Balat, U. G. (2002). Çocuk kitaplarına yeni bir yaklaşım: İnternet'te resimli çocuk kitapları. *Türk Kütüphaneciliği*, 16(2), 163-170.
- Hwang, S. (2022). *Kiraz tepesindeki mucize*. İstanbul, Genç Timaş Yayınları.
- Jamieson, V. ve Mohamed, O. (2022). *Yıldızlar saçıldığında*. İstanbul, Genç Timaş Yayınları.
- Nalinci, G. Z. (2018). Okul öncesinde çocuk kitaplarıyla görsel okur yazarlık. E. Çer (Ed.), *Çocuk ve kitap* içinde (s. 37-68). Ankara: Eğiten Kitap.
- Oğuzkan, F. (2013). *Çocuk edebiyatı*. Ankara: Anı.
- Özer, A. (2007). Çocuk kitaplarındaki resimlerin çocuğa göreliği. II. *Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu*. Ankara: AÜ Edebiyat Fakültesi.
- Sever, S. (1995). Çocuk kitaplarında bulunması gereken yapısal ve eğitsel özellikler. *Abece Eğitim ve Ekin ve Sanat Dergisi*, 107, 14-15.
- Sever, S. (2015). *Çocuk ve edebiyat*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Sever, S. (2019a). *Çocuk edebiyatı ve okuma kültürü*. İzmir: Tudem.
- Sever, S. (2019b). *Çocuk ve edebiyat*. İzmir: Tudem.
- Şimşek, T. (2016). *Kuramdan uygulamaya çocuk edebiyatı*. Ankara: Grafiker.
- Şirin, M. R. (2000). *99 soruda çocuk edebiyatı*. İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Şirin, M. R. (2007). *Çocuk edebiyatına eleştirel bir bakış- Çocuk edebiyatı nedir ne değildir?*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Temizyürek, F., Şahbaz, N. K. & Gürel, Z. (2016). *Çocuk Edebiyatı*. Ankara: Pegem.
- Ural, S. (2019). Okul öncesi çocuk kitaplarının tanımı. M. Gönen (Ed.), *Erken çocukluk döneminde çocuk edebiyatı* içinde (s.41-52). Ankara: Eğiten Kitap.
- Yalçın, A ve Aytaş, G. (2016). *Çocuk edebiyatı* (8.Basım). Ankara: Akçağ.
- Yağcı, Y. (2007). Çocuk ve gençlerin kitaba ulaşmasındaki köprüler. *Türk Kütüphaneciliği*, 21(1), 62-71.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2004). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, A. & Şimek, H. (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (7. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Extended Abstract

Introduction

Books play an important role in children's understanding of the world. They are useful in many areas such as introducing cultures, transferring values, providing different perspectives on people and

events, and developing high-level skills such as reasoning and problem solving. While the child has not yet started life, he/she begins to get to know life through books and shapes his/her feelings and behaviours accordingly.

Books have a great influence on the self-education of individuals and the development of new generations, and they are important sources for children's learning and interest (Alkan Ersoy & Bayraktar, 2015; Temizyürek Şahbaz & Gürel, 2016). Regardless of their genre, stories, novels and poetry books reflect the beauty of the language in which they are written. Reading these texts confronts the individual with the reality of life and the individual, expands the individual's world of thought and feelings. It gives children the opportunity to recognise many things. These experiences, in which children are introduced to a fictional life, prepare them for life.

Children's literature is the whole of the works that are aimed at the interests and needs of children and help the development of their feelings, thoughts and imagination by taking into account their developmental levels. According to Sever (2015), children's literature is defined as products that are suitable for children's mental and linguistic development, support their feelings and thoughts, and make positive contributions to their level of appreciation, starting from early childhood and including adolescence. In the works prepared for children, it is important to comply with the interest of child relativity. Relativity to the child can be defined as the preparation of children's literature products with spiritual, mental, linguistic and social sensitivity in accordance with the child's growth and development ages (Şirin, 2000). According to Asutay (2012, p.25), the basic carrier of children's literature is the children's book. Therefore, children's books should be treated more sensitively and carefully.

When choosing books for children, the period, age and developmental level of children should be taken into consideration. Picture books, poems and other literary works should be carefully selected and shared with children (Gönen, Balat, Uyanık, 2002). Different developmental periods require different book characteristics. Therefore, there is a direct relationship between the developmental characteristics of children and the internal and external structural features of books (Yağcı, 2007, p. 65).

Children's books are analysed in two aspects. These are internal structure features and external structure features. As a result of his literature review, Demircan (2006) listed the external structure features that should be present in children's books as size, letters, paper, cover, binding, illustration, page layout, and imprint information. The internal structure features; theme, subject, language and expression, hero/character, plan and story length (Nalıncı, 2018; Ural, 2019). Books prepared for children should have some basic features in order to have the desired effect on children's worlds of emotion and thought with their visual and linguistic qualities (Sever, 2019a, p. 120). These features are analysed as internal structure and external structure features. In this context, this study aims to examine the books titled “Limon Kütüphanesi”, “Yıldızlar Saçıldığında” and “Kiraz Tepesindeki Mucize” of Genç Timaş Publishing, which publishes many children's books, according to the internal structure and external structure features that children's books should carry.

Method

In this study, qualitative research method was used to determine the internal and external structure characteristics of the three works named Limon Kütüphanesi, Yıldızlar Saçıldığında, Kiraz Tepesindeki Mucize ‘Qualitative research can be defined as research in which qualitative data collection methods such as observation, interview and document analysis are used and a qualitative process is followed to reveal perceptions and events in a realistic and holistic way in a natural environment.’ (Yıldırım & Şimşek, 2004, p. 35).

Qualitative data collection methods are document analysis, observations and interviews. In this study, data were obtained using document analysis. ‘Document analysis involves the analysis of written materials containing information about the phenomenon or phenomena targeted to be researched.’ (Yıldırım & Şimşek, 2004, p. 153)

Document analysis is a scientific research method that is carried out by collecting research data from various sources and examining, questioning and analysing them.

Result and Discussion

In the literature, there are no studies on the books titled 'Limon Kütüphanesi', "Yıldızlar Saçıldığında", "Kiraz Tepesindeki Mucize" written for children. This study is important in terms of being the first one. Based on the findings of these books, which were studied for the first time by the researcher, the following conclusions were reached:

In all three books analysed, subjects that can attract children's attention and that are similar to daily life have been selected. The works are suitable for the targeted audience in terms of subject matter. The subjects are of a kind that can improve children's comprehension and expression skills and direct them to listening and writing skills. The plot of the works is successfully handled. In the books titled 'Limon Kütüphanesi', "Yıldızlar Saçıldığında", there are no elements that could spoil the plot. However, in the book titled Kiraz Tepesindeki Mucize, it is seen that coincidental elements are included. Despite this, it is worthy of the reader's appreciation with its gripping character. The conflicts in the works are suitable for the developmental levels of the target audience. All three analysed works will provide readers with a fluent reading.

The themes of the works were chosen in a way to help children acquire the habit of reading and writing and to improve their ability to express themselves. In the works, there is a relationship between the subject and the theme that supports each other. In all three works, the authors have developed characters that children can be influenced by. In the works, the changes of the dynamic characters were realised in a convincing way with the support of the environment and their own efforts. Kang in Kiraz Tepesindeki Mucize and the father character in Limon Kütüphanesi are examples of these characters.

The messages intended to be given to children in the works are conveyed by digesting them within the fiction, not as a lecture. Messages are given in a way that children can understand by making inferences from what they read. These inferences are clear and understandable according to the development of the targeted audience. The language of the works is clear and fluent, and the narratives are clear. Mostly the words that children frequently encounter in daily life are preferred. In addition, words and word groups that children can guess from the context are also included. In the book titled 'Limon Kütüphanesi', there are six words and word groups whose meaning cannot be known by children, and in the book titled 'Yıldızlar Saçıldığında', there is one word whose meaning cannot be known. When all the books are considered, the small number of these words does not impair comprehensibility. No dictionary was used in all three analysed works.

In the works, first person narration is used and verbs with active roof are mostly used. Idioms are used in all three analysed works. The plans of the works have been successfully designed.

In all three analysed works, it was determined that appropriate size, binding, page layout, paper type and letters were selected for the target audience. The covers are made of thick and durable raw material with interesting pictures. Only the comic book Yıldızlar Saçıldığında has drawings. These drawings are in colour, but it was observed that pale colours were used. It is thought that the colouring should be revived a little more.

Based on the results of the study, the following suggestions can be made:

1. A dictionary section that can be effective in improving the vocabulary of readers can be added to the works.
2. Since the works are suitable in terms of the features that should be found in children's books, parts of the works can be included in Turkish textbooks.
3. The books analysed in the study are at a level that children can read and understand in terms of narration, subject and the message to be given. They can be recommended to children by teachers and parents.

“Limon Kütüphanesi, Yıldızlar Saçıldığında, Kiraz Tepesindeki Mucize isimli Kitapların İç ve Dış Yapı Özelliklerine Göre İncelenmesi”

Ekler

Ek-1. Araştırma Kapsamında İncelenen Kitapların Künyeleri

Kitabın Yazarı	Kitabın Adı	Yayınevi	Basım Yılı	Sayfa Sayısı
Jo Cotterill	Limon Kütüphanesi	Genç Timaş	2022	189
Victoria Jamieson, Omar Mohamad	Yıldızlar Saçıldığında	Genç Timaş	2022	257
Sun-Mi Hwang	Kiraz Tepesindeki Mucize	Genç Timaş	2022	175



Uluslararası Dil Eğitimi Araştırmaları Dergisi
International Journal of Language Education
Studies

<https://udecd.com>

Geliş/Received: 12.12.2024 Kabul/Accepted: 28.12.2024

Makalenin Türü / Araştırma Makalesi

İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Dede Korkut Hikâyeleri Hakkında Bilgi ve Görüşleri

Özlem Hürü CENGİZ**

Öz

Türkçenin mihenk taşlarından biri olan Dede Korkut Hikâyeleri, her Türk ferdi tarafından bilinmesi gereken kıymetli bir eserdir. Ne yazık ki ülkemizde okuma oranının giderek düştüğü bilinen bir gerçektir. Bu sebeple Türkçenin en kıymetli eserleri arasında bulunan Dede Korkut Hikâyelerinin öğrencilerin ait olduğu toplumun kültürünü daha iyi anlamaları ve öğrenmeleri açısından Millî Eğitim müfredatında ayrıntılı bir biçimde yer alması zorunluluk göstermektedir. Bu çalışmanın amacı; 5, 6, 7 ve 8. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin Dede Korkut Hikâyeleri hakkındaki bilgi ve görüşlerini ortaya koymaktır. Araştırmada veri toplama aracı olarak anket kullanılmıştır. Hazırlanan anket, 2023-2024 eğitim-öğretim yılı ilköğretim ikinci kademe öğrencilerine uygulanmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular tartışılarak çeşitli önerilerde bulunulmuştur. Elden edilen en önemli sonuçlardan biri ankete katılanların büyük bir bölümünün söz konusu hikâyelerin, geçmişimizi ve millî değerlerimizi yansıttığını düşünmeleridir. Ancak böyle düşünmelerine rağmen hikâyeler hakkında birçok eksiklik olduğu gözlemlenmiştir. Bu yüzden Dede Korkut Hikâyelerine, özellikle ilköğretim ikinci kademesinde (5, 6, 7 ve 8. Sınıf) mutlaka yer verilip ayrıntılı bir biçimde üzerinde durulmalıdır. Ayrıca yalnızca ilköğretim ikinci kademe ile yetinilmemeli; çocuklar küçük yaştan itibaren onların seviyelerine hitap eden öyküleştirmelerle, çizgi filmlerle, dijital oyunlarla ve tasarlanabilecek başka araçlarla Türk kültürünün bu önemli yapıtıyla küçük yaştan itibaren yetiştirilmelidir.

Anahtar Kelimeler: Dede Korkut hikâyeleri, Türkçe, Kültür.

Information and Opinions of Second Stage Primary School Students About Dede Korkut Stories

Abstract

The Dede Korkut Stories, one of the cornerstones of the Turkish language, are a valuable work that every Turkish individual should know. Unfortunately, it is a well-known fact that the reading rate in our country is steadily declining. Therefore, the Dede Korkut Stories, which are among the most precious works of Turkish literature, must be included in detail in the national education curriculum to help students better understand and learn the culture of the society they belong to. The aim of this study is to reveal the knowledge and opinions of students in grades 5, 6, 7, and 8

** Öğretmen, MEB, Karaman, hurukara1103@gmail.com, ORCID: orcid.org/0009-0006-8599-7429

İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Dede Korkut Hikâyeleri Hakkında Bilgi ve Görüşleri.

about the Dede Korkut Stories. A survey was used as the data collection tool in the research. The prepared survey was applied to second-level primary school students during the 2023–2024 academic year. The findings obtained from the research were discussed, and various recommendations were made. One of the most significant results is that a large proportion of the survey participants believe that these stories reflect our past and national values. However, despite this belief, many shortcomings regarding the stories were observed. Therefore, the Dede Korkut Stories should undoubtedly be included and emphasized in detail, especially at the second level of primary education (grades 5, 6, 7, and 8). Furthermore, this effort should not be limited to the second level of primary education; children should be introduced to this important work of Turkish culture from an early age through adaptations suitable for their level, such as storytelling, animated series, digital games, and other possible tools.

Keywords: Dede Korkut stories, Turkish, Culture.

Giriş

Her kültürün kendisiyle bütünleşmiş, o kültüre kaynaklık eden başyapıtları vardır. O kültüre ait insanlar bu başyapıtlarda edebiyattan etnografyaya, halk biliminden dile kadar değişik alanlarla ilgili bilgi ve emsaller bulabilir. Türk dünyasının en temel, en kıymetli ve önde gelen şaheseri kuşkusuz Dede Korkut kitabıdır. Yapıtın çok yönlü olması gelenekten atasözlerine, edebiyattan dile, tarihten coğrafyaya gibi birçok alana kaynak gösterilmesi, bu yapıta ölçülemez bir değer kazandırmaktadır (Sakaoğlu, 1998, s.5).

Ergin (2003) edebiyat araştırmacısı Fuat Köprülü'nün "Bütün Türk edebiyatını terazinin bir gözüne, Dede Korkut'u öbür gözüne koysanız yine Dede Korkut ağır basar." görüşünde olduğunu ifade ederek Dede Korkut Hikâyelerinin Türk kültürü açısından önemine dikkat çekmiştir. Dede Korkut Hikâyeleri eğitim programlarında kültürel, edebi ve tarihi değerleri yansıtan bir millî destan olup özellikle kahramanlar ve örnek kişiler vasıtasıyla pek çok kültürel değerlerin aktarımında kullanılabilecek özelliktedir (Yalçın ve Şengül, 2004). Nitekim Bunsuz da "Sözlü Kültür Geleneğinde İslam" adlı kapsamlı çalışmasında Dede Korkut kitabındaki birçok değeri tespit etmiş ve incelemiştir. (Bunsuz, 2021)

Toplumun kültürel mirasının devamlılığını sağlamak, eğitimin temel görevlerinden biridir. Bu mirasın her kuşağın kültür birikimi sürecini önceki kuşağın bıraktığı yerden teslim alarak devam ettirilmesi ve o toplumun değerlerinin gelen yeni nesillere aktarılması yoluyla gerçekleştirilebilmesi için (Baydar, 2009) Dede Korkut Hikâyelerinin eğitimde bilhassa değerler eğitiminde büyük bir önemi vardır.

Dolayısıyla zengin bir içeriğe sahip olan bu şaheser, Türkçe eğitimi için de büyük bir önem taşımaktadır. Öğrencilere kazandırılacak değerlerin aktarımı bu metinler aracılığıyla sağlanmalıdır.

Türkçe Sözlük'te "değer" sözcüğü "üstün ve yararlı nitelik" olarak tanımlanmıştır (TDK, 2005, s.483). Bir diğer tanımda ise "topluma ilişik olan ve fertlerin kazanması istenilen normlar" olarak aktarılır (Öncül, 2000, s.281).

İlk yaşlardan itibaren okullarda öğrencilere değer aşılama yönelik olarak yapılacak aktivitelere yol göstermek; hoşgörülü, dürüst, saygılı bireylerden oluşan bir toplum yetiştirmek için edebi türlerden yararlanmak önemli görülmektedir.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Çalışma tarama modeline uygun olarak yapılmış ve toplanan verilerin yorumlanması amaçlanmıştır.

Örneklem / Araştırma grubu

Çalışma 2023-2024 eğitim öğretim yılında Karaman’da özel bir ortaokulda öğrenim gören 120 öğrenciye uygulanmıştır.

Veri Toplama Araçları

Yapılan çalışmada 5, 6, 7 ve 8. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin Dede Korkut Hikâyeleri konusundaki bilgi ve görüşlerini tespit etmek için anket kullanılmıştır.

İşlem / Verilerin Toplanması

Anketin geliştirilme safhasında benzer çalışmalar değerlendirilmiştir. Öğrencilere çoktan seçmeli 21 soru yöneltilmiştir.

Verilerin Analizi

Çalışmada elde edilen veriler çözümlenmiş ve yüzde değerleri hesaplanarak analiz edilmiştir. Daha sonra bulgular, şekillerle gösterilerek yorumlanmıştır.

Araştırma ve Yayın Etiği

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Bulgular

I.

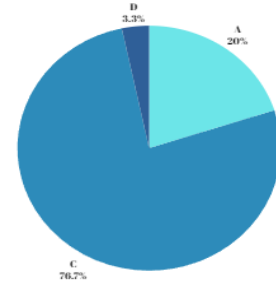
Yapılan çalışmada beşinci sınıfta öğrenim gören öğrencilerin Dede Korkut Hikâyeleri konusundaki bilgi ve görüşlerini tespit etmek için anket kullanılmıştır. Anketin geliştirilme safhasında benzer çalışmalar değerlendirilmiştir. 30 öğrenciye çoktan seçmeli 21 soru yöneltilmiş, elde edilen veriler çözümlenmiş, yüzde değerleri hesaplanarak analiz edilmiştir. Daha sonra bulgular, şekillerde gösterilerek yorumlanmıştır.

1. Dede Korkut kimdir?

İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Dede Korkut Hikâyeleri Hakkında Bilgi ve Görüşleri.

5. sınıf öğrencilerinin “Dede Korkut kimdir?” sorusuna verdikleri cevaplar gruplandırılmış ve yüzdelik dilimleri aşağıda verilmiştir.

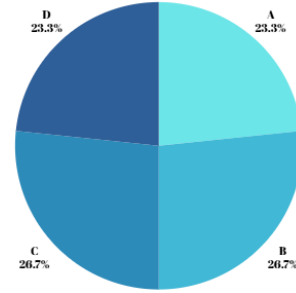
- A) Masal kahramanı
- B) Çizgi film kahramanı
- C) Dede Korkut Hikâyelerinin anlatıcısı halk ozanı, yarı-efsanevi bilge
- D) Ünlü bir şair



Birinci soruya verilen yanıtlardan da görüleceği üzere öğrencilerin büyük bir çoğunluğu (%76,7) “Dede Korkut Hikâyelerinin anlatıcısı, halk ozanı, yarı-efsanevi bilge” olduğunu bilmektedir. Bununla birlikte ankete katılan öğrencilerin bir kısmı (%20) Dede Korkut’u masal kahramanı olarak düşünürken; bir kısmı ise (%3,3) ünlü bir şair olarak nitelendirmiştir. Ayrıca öğrencilerden hiçbiri “çizgi film kahramanı” seçeneğini işaretlememiştir. Ankete katılan 30 öğrenciden 23’ü doğru cevap vermiştir.

2. Dede Korkut adını ilk nereden duydunuz / öğrendiniz?

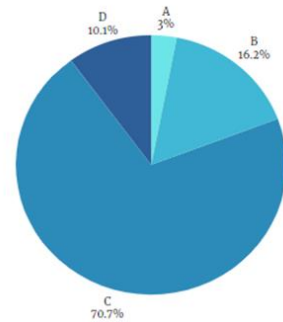
- A) Ailemden
- B) Öğretmenimden
- C) Arkadaşlarımdan
- D) TV veya internetten



İkinci soruya verilen yanıtlarda öğrencilerin Dede Korkut adını çeşitli kaynaklardan öğrendiğini görebiliyoruz. Ailesinden öğrenen öğrenci sayısı 7 (%23,3) iken, öğretmeninden öğrenen öğrenci sayısı 8 (%26,7), Arkadaşlarımdan duydum, diyen öğrenci sayısı 8 (%26,8), TV veya İnternetten öğrendim, diyen öğrenci sayısı 7 (%23,3)’dir.

3. Dede Korkut ne tür bir hikâyedir?

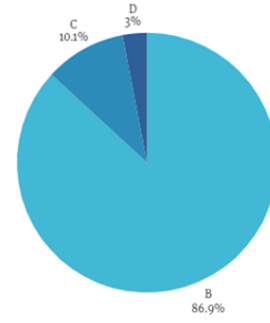
- A) Romantik
- B) Fantastik
- C) Epik (destansı)
- D) Bilim kurgu



Üçüncü soruya verilen cevaplardan hareketle öğrencilerin büyük bir çoğunluğu (%70,7) doğru cevabı vermiştir. Katılımcılardan %3’ü romantik, %16,2’si fantastik, %10,3’ü bilim kurgu cevaplarını vermiş ve onların hikâyelerin türü konusunda bilgi sahibi olmadıkları anlaşılmıştır.

4. Dede Korkut nasıl bir karakterdir?

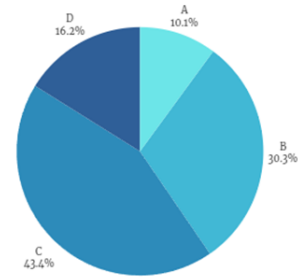
- A) Gezgin
- B) Bilge kişi
- C) Savaşçı
- D) Hayalperest



Ankete katılan öğrencilerin büyük çoğunluğunun (%86,9) Dede Korkut'un nasıl bir karakter olduğu hakkında bilgi sahibi olduğunu söylemek mümkündür. Öğrencilerden %13,1'i soruya yanlış cevap verirken "Gezgin" seçeneğini işaretleyen öğrenci bulunmamaktadır.

5. Dede Korkut Hikâyeleri kaç hikâyeden oluşmaktadır?

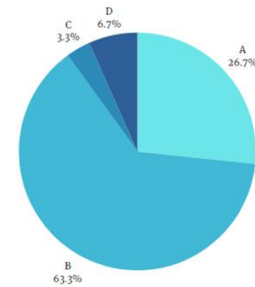
- A) 10
- B) 11
- C) 12
- D) 13



Beşinci soruda öğrencilerin çoğunun (% 56,6) Dede Korkut Hikâyelerinin sayısı hakkında bilgi sahibi olmadığı görülmektedir. Öğrencilerden %43,4'ü soruya doğru cevap vermiştir.

6. Dede Korkut Hikâyelerinin ana teması nedir?

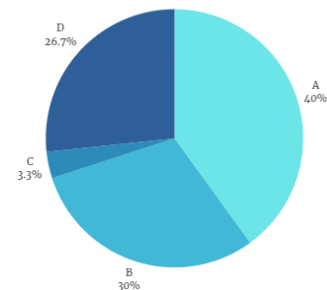
- A) Kahramanlık
- B) Savaş ve barış
- C) Doğa ve çevre
- D) Ölüm



Öğrencilerin %26,7'sinin Dede Korkut'un ana teması hakkında bilgi sahibi olduğunu söylemek mümkündür. Öğrencilerden %72'sinin Dede Korkut'un ana teması hakkında bilgi sahibi olmadığı görülmektedir.

7. Dede Korkut Hikâyelerinden öğrendikleriniz nelerdir?

- A) Mert olmak, doğruyu savunmak
- B) Adaleti savunmak
- C) Büyüklerimize saygı göstermek
- D) Atalarımızın gelenek ve göreneklerini yaşatmak



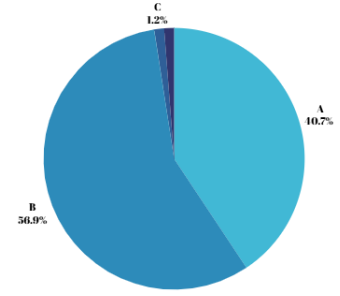
Yanıtlardan da görüldüğü gibi öğrencilerin çoğunluğu (%40) Dede Korkut Hikâyelerinden mert olmayı ve doğruyu savunmayı öğrendiğini belirtmiştir. Bununla birlikte öğrencilerin bir kısmı (%30) söz

İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Dede Korkut Hikâyeleri Hakkında Bilgi ve Görüşleri.

konusu hikâyelerden adaleti savunmayı; bir kısmı (%26,7) atalarımızın gelenek ve göreneklerini yaşattığını; bir öğrenci ise (%3,3) büyüklere saygı göstermek olduğunu vurgulamıştır.

8. Dede Korkut Hikâyelerinin Türk milleti açısından önemi nedir?

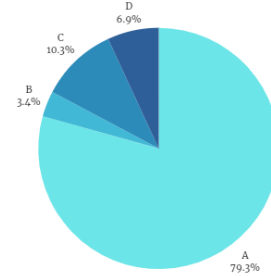
- A) Geçmişimizi ve milli değerlerimizi yansıtır; geleceğimize ışık tutar.
- B) İlk Türk destanıdır.
- C) Türk milletinin kurtuluşunu anlatır.
- D) Kültürümüzü yansıtan tek eserdir.



Öğrencilerin verdiği yanıtlardan da görüleceği üzere öğrencilerin %56,9'u Dede Korkut Hikâyelerinin ilk Türk destanı olduğunu düşünmektedir. Bununla birlikte öğrencilerin %40,7'sinin söz konusu hikâyelerin, Türk milletinin geleceğine ışık tuttuğunu; %1,2'si kültürümüzü yansıtan tek eser olduğunu nitelendirmekte; %1,2'si de Türk milletinin kurtuluşunu anlatır seçeneğiyle önemini belirtmiştir.

9. Dede Korkut Hikâyelerinin anlatıcısı kimdir?

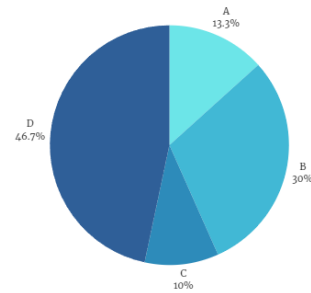
- A) Dede Korkut
- B) Boğaç Han
- C) Bamsı Beyrek
- D) Salur Kazan



Öğrencilerin büyük bir çoğunluğu (79,3) Dede Korkut'un; hikâyelerinin anlatıcısı olduğunu bilmektedir. Cevaplardan hareketle öğrencilerden %20,7'sinin bu konuda yetersiz olduğunu söylemek mümkündür.

10. Aşağıdakilerden hangisi Dede Korkut Hikâyelerinin karakterlerinden biri değildir?

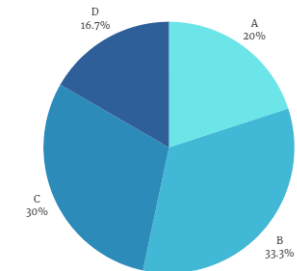
- A) Deli Dumrul
- B) Tepegöz
- C) Bamsı Beyrek
- D) Karacaoğlan



Öğrencilerden %46,7'sinin (14 öğrenci) doğru cevap vererek çoğunluğu oluşturduğu görülmüştür. Öğrencilerden %53,3'ünün (16 öğrenci) hikâyelerde yer alan karakterler hakkında bilgi sahibi olmadığı görülmektedir.

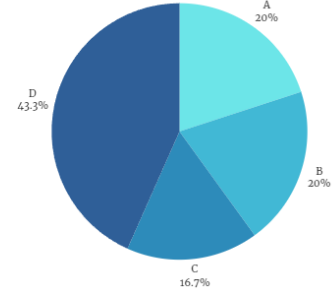
11. Dede Korkut Hikâyelerinin özelliklerinden değildir?

- A) Olağanüstü ve gerçek olaylar iç içedir.
- B) Eserin yazanı bellidir.
- C) Nazım (şiir) ve nesir (düz yazı) iç içedir.
- D) Oğuz savaşlarını ve kendi mücadelelerini anlatır.



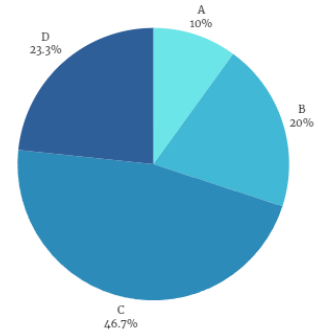
Öğrencilerin 21'i (%66,7) doğru cevap vermiştir. Ancak öğrencilerin 8'i (%30) bu soruyu yanlış yanıtlamıştır.

12. Dede Korkut Hikâyelerinde yer alan değerlerden değildir?
 A) Aile birliğine önem
 B) Büyüklere saygı, küçüklere sevgi
 C) Dürüstlük-vatanseverlik
 D) Bilim ve bilimsel düşünce



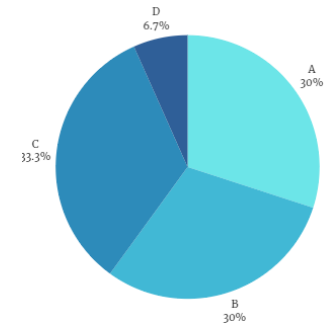
Öğrencilerin %43,3'ü "bilim ve bilimsel düşünce"nin söz konusu hikâyelerde yer almayan değerlerden biri olduğunu düşünmektedir. Öğrencilerin %56,7'si "aile birliğine önem; büyüklere saygı ve küçüklere sevgi; dürüstlük ve vatanseverlik" değerlerinden birisinin yer almadığını düşündüğü görülmüştür.

13. Deli Dumrul kimdir?
 A) Anne-babasını kendisi için feda etmekten çekinmeyen kişi.
 B) Oğuzların en üstün kişisi.
 C) Saf yönüyle kandırılan kişi.
 D) Babasını esaretten kurtaran kişi.



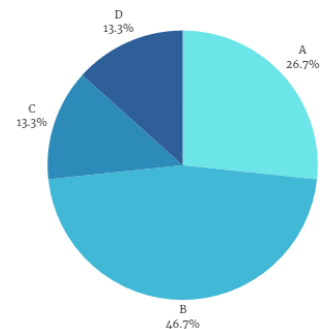
Öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun (%90) Deli Dumrul'un kim olduğu konusunda bilgi sahibi olmadığı görülmektedir. Öğrencilerden %10'u (3 öğrenci) doğru cevabı vermiştir.

14. Bayındır Han kimdir?
 A) Oğuz toplumunun örnek baba kişisi.
 B) Oğlu esir düşünce ağlamaktan gözlerini kaybeden baba.
 C) Yönetici, kağan konumunda; Oğuzların önemli temsilcisi.
 D) Bamsı Beyrek'i öldüren kişi



Öğrencilerin %30'u Oğuz toplumunun örnek baba kişisi cevabını, %30'u oğlu esir düşünce ağlamaktan gözlerini kaybeden baba cevabını, %33,3'ü yönetici, kağan konumunda Oğuzların temsilcisi cevabını, %6,7'si de Bamsı Beyrek'i öldüren kişi olduğu cevabını vermiştir. Öğrencilerin bu konuda da yetersiz bilgiye sahip olduğu görülmüştür.

15. Boğaç Han kimdir?
 A) Su ve kurt ile konuşan kahraman.
 B) Yenilmez denilen boğayı yenen kişi.
 C) Saf yönüyle kandırılan kişi.



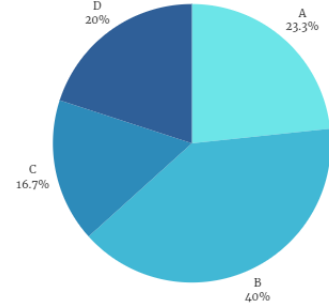
İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Dede Korkut Hikâyeleri Hakkında Bilgi ve Görüşleri.

D) Evi yağmalanan, viran edilen kişi.

Öğrencilerin %46,7'si (14 öğrenci) yenilmez denilen boğayı yenen kişi cevabıyla soruyu doğru yanıtlamıştır. %53,3 diliminde bulunan öğrencilerin Boğaç Han hakkında doğru bilgiye sahip olmadığı görülmüştür.

16. Uruz Bey kimdir?

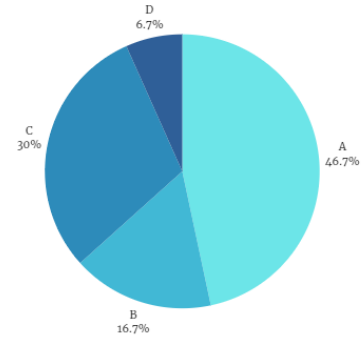
- A) Hikâyenin yabani-vahşi kişisi.
- B) Babası Kazan Han'la gittiği avda esir düşen kişi.
- C) Çocukluğunda aslan tarafından beslenen kişi.
- D) Oğuzların açgözlü kişisi.



Ankete katılan öğrencilerin %40'ı (12 öğrenci) "Babası Kazan Han'la gittiği avda esir düşen kişi" cevabıyla "Uruz Bey kimdir?" sorusunu doğru yanıtlamış, %60 çoğunluk diliminde bulunan öğrencilerin ise Uruz Bey hakkında doğru bilgiye sahip olmadığı görülmüştür.

17. Bamsı Beyrek kimdir?

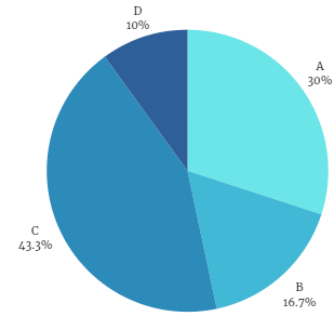
- A) Ruhani kişi.
- B) Gösterdiği kahramanlıktan dolayı Dede Korkut tarafından adı koyulan kişi.
- C) Efsanevi başkomutan.
- D) Tepegöz'ü öldüren kahraman.



On yedinci soruya verilen yanıtlardan da görüleceği üzere öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun (%83,3) Bamsı Beyrek'in kim olduğu konusunda doğru bilgi sahibi olmadığı görülmektedir. Öğrencilerden %16,7'si (5 öğrenci) doğru cevabı vermiştir.

18. Banı (Banu) Çiçek kimdir?

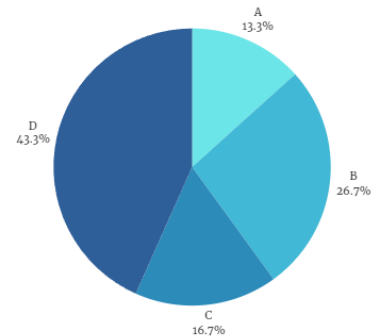
- A) Deli Dumrul'un fedakâr eşi.
- B) Boğaç Han'ın kız kardeşi.
- C) Peri kızı.
- D) Oğuzlarda kadınların eşit haklara sahip olduğunun en önemli simgesi.



Ankete katılan öğrencilerin %90'ı (27 öğrenci) Banu Çiçek'in kim olduğuyla ilgili bilgi sahibi olmadığı görülmektedir. %10'luk dilimde yer alan öğrenciler, Oğuzlarda kadınların eşit haklara sahip olduğunun en önemli simgesi cevabıyla doğru yanıtı vermiştir.

19. Tepegöz kimdir?

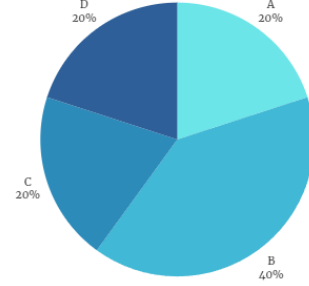
- A) Yüce değerleri temsil eden karakter.
- B) Oğuz'un en korkusuz yiğidi.
- C) Kılıcı keskin, cesur ve mert.
- D) Peri kızından doğma tek gözlü canavar.



“Tepegöz kimdir?” sorusuna öğrencilerin %43,3’ü peri kızından doğma tek gözlü canavar cevabıyla Tepegöz hakkında doğru bilgi sahibi olduğu, %56,7’sinin ise sözü edilen konuya hâkim olmadığı görülmektedir.

20. Deli Karçar kimdir?

- A) Dede Korkut’a kılıçla saldırmaya kalkınca kolu taş kesilen kişi.
- B) Rüyalarından haber alan kişi.
- C) Oğuzların dayanağı, güvencesi.
- D) Tepegöz’ün can dostu.



Öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun (%80) Deli Karçar’ın kim olduğu konusunda bilgi sahibi olmadığı görülmektedir. Öğrencilerden %20’si (6 öğrenci) “Dede Korkut’a kılıçla saldırmaya kalkınca kolu taş kesilen kişi.” olduğunu vurgulayarak doğru cevabı vermiştir.

21. Salur Kazan kimdir?

- A) Evi yağmalanan, viran edilen kişi.
- B) Babasını kurtarmak için kendisini feda eden kişi.
- C) Oğuzların açgözlü belası.
- D) Yenilmez denilen boğayı yenen kişi.

Öğrencilerin %33,3’ü (10 öğrenci) “Evi yağmalanan, viran edilen kişi” cevabıyla “Salur Kazan kimdir?” sorusunu doğru yanıtlamış, %66,7 çoğunluk dilimde bulunan öğrencilerin ise Salur Kazan hakkında doğru bilgi sahibi olmadığı görülmüştür.

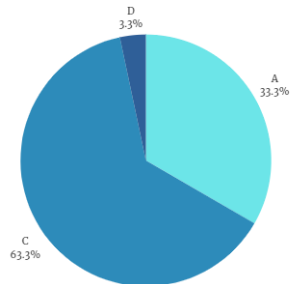
II.

Yapılan çalışmada altıncı sınıfta öğrenim gören öğrencilerin Dede Korkut Hikâyeleri konusundaki bilgi ve görüşlerini tespit etmek için anket kullanılmıştır. Anketin geliştirilme safhasında benzer çalışmalar değerlendirilmiştir. 30 öğrenciye çoktan seçmeli 21 soru yöneltilmiş, elde edilen veriler çözümlenmiş, yüzde değerleri hesaplanarak analiz edilmiştir. Daha sonra bulgular, tablolarda gösterilerek yorumlanmıştır.

1. Dede Korkut kimdir?

Özel Babaoğlu Ortaokulu 6. sınıf öğrencilerinin “Dede Korkut kimdir?” sorusuna verdikleri cevaplar gruplandırılmış ve yüzdelik dilimleri aşağıda verilmiştir.

- A) Masal kahramanı
- B) Çizgi film kahramanı
- C) Dede Korkut Hikâyelerinin anlatıcısı halk ozanı, yarı-efsanevi bilge
- D) Ünlü bir şair

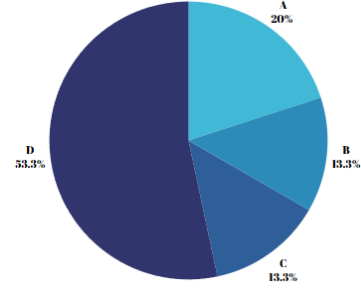


İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Dede Korkut Hikâyeleri Hakkında Bilgi ve Görüşleri.

Birinci soruya verilen yanıtlardan da görüleceği üzere öğrencilerin büyük bir çoğunluğu (%63,3) "Dede Korkut Hikâyelerinin anlatıcısı, halk ozanı, yarı-efsanevi bilge" olduğunu bilmektedir. Bununla birlikte ankete katılan öğrencilerin bir kısmı (%33,3) Dede Korkut'u masal kahramanı masal kahramanı olarak nitelendirirken; bir kısmı ise (%3,3) ünlü bir şair olarak nitelendirmiştir. Ayrıca öğrencilerden hiçbiri "Çizgi film kahramanı" seçeneğini işaretlememiştir. Ankete katılan 30 öğrenciden 23'ü doğru cevap vermiştir.

2. Dede Korkut adını ilk nereden duydunuz / öğrendiniz?

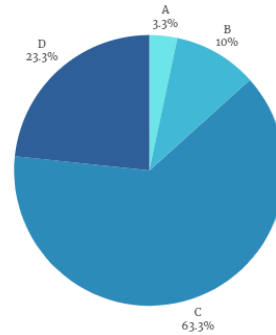
- A) Ailemden
- B) Öğretmenimden
- C) Arkadaşlarımdan
- D) TV veya internetten



İkinci soruya verilen yanıtlarda öğrencilerin Dede Korkut adını çeşitli kaynaklardan öğrendiğini görmekteyiz. Ailesinden öğrenen öğrenci sayısı 6 iken (%20), öğretmeninden öğrenen öğrenci sayısı 4 (%13,3), %53,3 çoğunlukla (16 öğrenci) TV veya internetten öğrenen öğrenciler bulunmaktadır.

3. Dede Korkut ne tür bir hikâyedir?

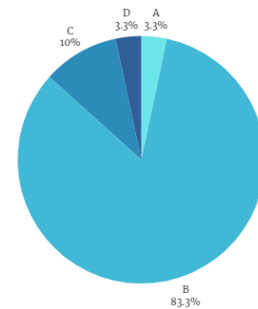
- A) Romantik
- B) Fantastik
- C) Epik (destansı)
- D) Bilim kurgu



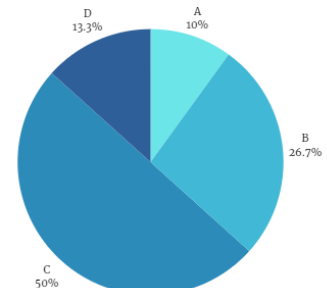
Üçüncü soruya verilen cevaplardan hareketle öğrencilerin büyük bir çoğunluğu (%63,3) doğru cevabı vermiş bulunmaktadır. Katılımcılardan %3,3'ü romantik, %10'u fantastik, %23,3'ü bilim kurgu cevaplarını vermiş ve bu öğrencilerin söz konusu hikâyelerin türü konusunda bilgi sahibi olmadıkları anlaşılmıştır.

4. Dede Korkut nasıl bir karakterdir?

- A) Gezgin
- B) Bilge kişi
- C) Savaşçı
- D) Hayalperest



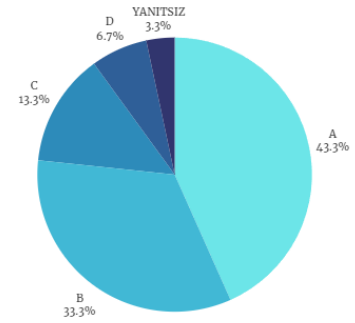
Ankete katılan öğrencilerin büyük çoğunluğunun (%83,3) Dede Korkut'un nasıl bir karakter olduğu hakkında bilgi sahibi olduğunu söylemek mümkündür. Öğrencilerden %16,6'sı soruya yanlış cevap vermiş ve Dede Korkut'un nasıl bir karakter olduğu konusunda bilgi sahibi görülmemiştir.



5. Dede Korkut Hikâyeleri kaç hikâyeden oluşmaktadır?
 A) 10
 B) 11
 C) 12
 D) 13

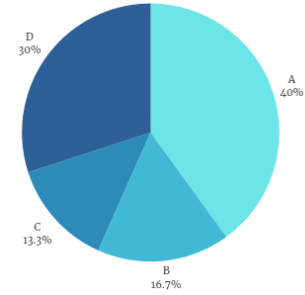
Beşinci soruda öğrencilerin yarısının (% 50) Dede Korkut Hikâyelerinin sayısı hakkında bilgi sahibi olduğu görülmektedir. Öğrencilerin diğer yarısı söz konusu hikâyelerin sayısı hakkında bilgi sahibi değildir.

6. Dede Korkut Hikâyelerinin ana teması nedir?
 A) Kahramanlık
 B) Savaş ve barış
 C) Doğa ve çevre
 D) Ölüm



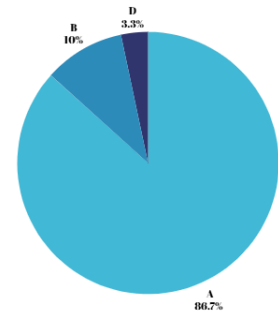
Ankete katılan öğrencilerin %43,3'ünün Dede Korkut'un ana teması hakkında bilgi sahibi olduğunu söylemek mümkündür. Öğrencilerden %56,7'sinin Dede Korkut'un ana teması hakkında bilgi sahibi olmadığı görülmektedir. %3,3'lük kısımda kalan 1 öğrenci soruyu yanıtızsız bırakmıştır.

7. Dede Korkut Hikâyelerinden öğrendikleriniz nelerdir?
 A) Mert olmak, doğruyu savunmak
 B) Adaleti savunmak
 C) Büyüklerimize saygı göstermek
 D) Atalarımızın gelenek ve göreneklerini yaşatmak



Yedinci soruya verilen yanıtlardan da görüldüğü gibi öğrencilerin çoğunluğu (%40) Dede Korkut Hikâyelerinden mert olmayı ve doğruyu savunmayı öğrendiğini belirtmiştir. Bununla birlikte öğrencilerin bir kısmı (%16,7) söz konusu hikâyelerden adaleti savunmayı; bir kısmı (%30) atalarımızın gelenek ve göreneklerini yaşattığını; bir kısım öğrenci ise (%16,7) büyüklere saygı göstermek olduğunu vurgulamıştır.

8. Dede Korkut Hikâyelerinin Türk milleti açısından önemi nedir?
 A) Geçmişimizi ve milli değerlerimizi yansıtır; geleceğimize ışık tutar.
 B) İlk Türk destanıdır.
 C) Türk milletinin kurtuluşunu anlatır.
 D) Kültürümüzü yansıtan tek eserdir.

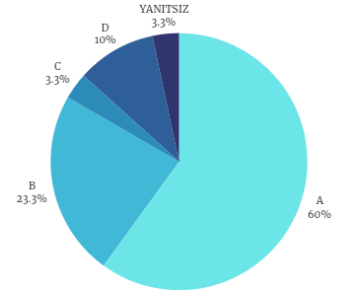


İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Dede Korkut Hikâyeleri Hakkında Bilgi ve Görüşleri.

Ankete katılan öğrencilerin verdiği yanıtlardan da görüleceği üzere öğrencilerin büyük çoğunluğu %86,7 Dede Korkut Hikâyelerinin geleceğimize ışık tuttuğunu düşünmektedir. Bununla birlikte öğrencilerin %10'u (3 öğrenci) ilk Türk destanı olarak nitelendirmektedir. Öğrencilerin 3,3'ü ise Dede Korkut Hikâyelerinin kültürümüzü yansıtan tek eser olduğunu düşünmektedir.

9. Dede Korkut Hikâyelerinin anlatıcısı kimdir?

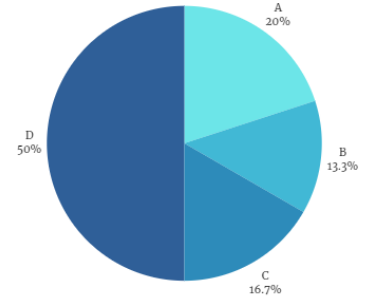
- A) Dede Korkut
- B) Boğaç Han
- C) Bamsı Beyrek
- D) Salur Kazan



Dokuzuncu soruya verilen yanıtlardan da görüleceği üzere öğrencilerin büyük bir çoğunluğu (%60) Dede Korkut'un; hikâyelerinin anlatıcısı olduğunu bilmektedir. Cevaplardan hareketle öğrencilerden %40'nın bu konuda yetersiz olduğunu söylemek mümkündür. 1 öğrenci soruya yanıt vermemiştir.

10. Aşağıdakilerden hangisi Dede Korkut Hikâyelerinin karakterlerinden biri değildir?

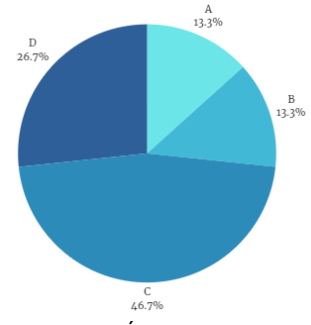
- A) Deli Dumrul
- B) Tepegöz
- C) Bamsı Beyrek
- D) Karacaoğlan



Onuncu soruya verilen yanıtlarda öğrencilerden %50'sinin (15 öğrenci) doğru cevap vermekte, %50'sinin ise hikâyelerde yer alan karakterler hakkında bilgi sahibi olmadığı görülmektedir.

11. Dede Korkut Hikâyelerinin özelliklerinden değildir?

- A) Olağanüstü ve gerçek olaylar iç içedir.
- B) Eserin yazanı bellidir.
- C) Nazım (şiir) ve nesir (düz yazı) iç içedir.
- D) Oğuz savaşlarını ve kendi mücadelelerini anlatır.

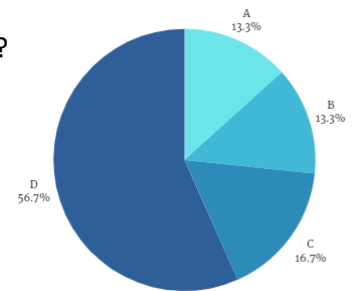


“Dede Korkut Hikâyelerinin özelliklerinden değildir?” sorusuna “Eserin yazanı bellidir.” cevabıyla doğru yanıt vermiştir. Ancak öğrenci soruyu yanlış yanıtladığı görülmektedir.

3,3)
bu

12. Dede Korkut Hikâyelerinde yer alan değerlerden değildir?

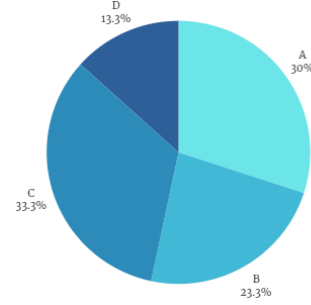
- A) Aile birliğine önem
- B) Büyüklere saygı, küçüklere sevgi
- C) Dürüstlük-vatanseverlik
- D) Bilim ve bilimsel düşünce



Ankete katılan öğrencilerin %56,7'si "bilim ve bilimsel düşünce"nin söz konusu hikâyelerde yer almayan değerlerden biri olduğunu düşünmektedir. Öğrencilerin %43,3'ü "aile birliğine önem; büyüklere saygı ve küçüklere sevgi, dürüstlük ve vatanseverlik" değerlerinden birisinin yer almadığını düşündüğü görülmüştür.

13. Deli Dumrul kimdir?

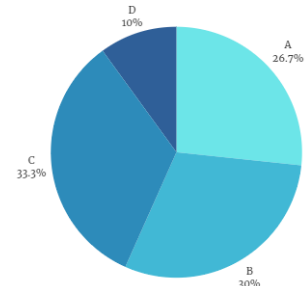
- A) Anne-babasını kendisi için feda etmekten çekinmeyen kişi.
- B) Oğuzların en üstün kişisi.
- C) Saf yönüyle kandırılan kişi.
- D) Babasını esaretten kurtaran kişi.



On üçüncü soruya verilen yanıtlardan da görüleceği üzere öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun (%70) Deli Dumrul'un kim olduğu konusunda bilgi sahibi olmadığı görülmektedir. Öğrencilerden %30'u (9 öğrenci) doğru cevabı vermiştir.

14. Bayındır Han kimdir?

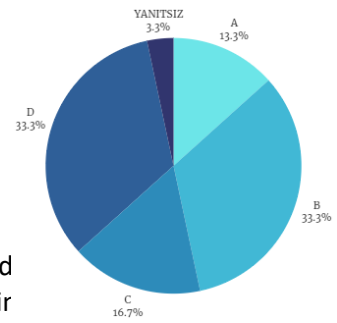
- A) Oğuz toplumunun örnek baba kişisi.
- B) Oğlu esir düşünce ağlamaktan gözlerini kaybeden baba.
- C) Yönetici, kağan konumunda; Oğuzların önemli temsilcisi.
- D) Bamsı Beyrek'i öldüren kişi.



" Bayındır Han kimdir?" sorusuna ankete katılan öğrencilerin %26,7'si Oğuz toplumunun örnek baba kişisi cevabını, %30'u oğlu esir düşünce ağlamaktan gözlerini kaybeden baba cevabını, %33,3'ü yönetici, kağan konumunda Oğuzların temsilcisi cevabını, %10'u da Bamsı Beyrek'i öldüren kişi olduğu cevabını vermiştir. Öğrencilerin söz konusu konuda da yetersiz bilgiye sahip olduğu görülmüştür.

15. Boğaç Han kimdir?

- A) Su ve kurt ile konuşan kahraman.
- B) Yenilmez denilen boğayı yenen kişi.
- C) Saf yönüyle kandırılan kişi.
- D) Evi yağmalanan, viran edilen kişi.

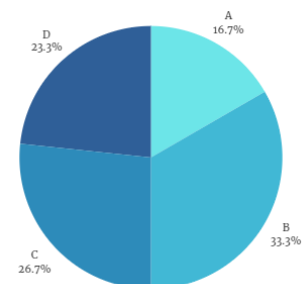


Ankete katılan öğrencilerin %33,3 (10 öğrenci) "Yenilmez d soruya doğru yanıt vermiştir. %66,7 diliminde bulunan öğrencilerir sahip olmadığı görülmüştür.

cevabıyla
bilgiye

16. Uruz Bey kimdir?

- A) Hikâyenin yabani-vahşi kişisi.
- B) Babası Kazan Han'la gittiği avda esir düşen kişi.
- C) Çocukluğunda aslan tarafından beslenen kişi.
- D) Oğuzların açgözlü kişisi.

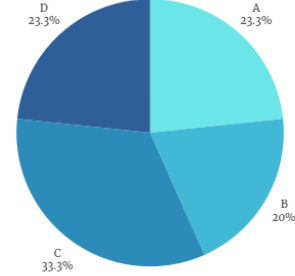


İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Dede Korkut Hikâyeleri Hakkında Bilgi ve Görüşleri.

Ankete katılan öğrencilerin %33,3'ü (10 öğrenci) "Babası Kazan Han'la gittiği avda esir düşen kişi" cevabıyla "Uruz Bey kimdir?" sorusunu doğru yanıtlamış, %66,7 (toplam 20 öğrenci) çoğunluk dilimde bulunan öğrencilerin ise Uruz Bey hakkında doğru bilgiye sahip olmadığı görülmüştür.

17. Bamsı Beyrek kimdir?

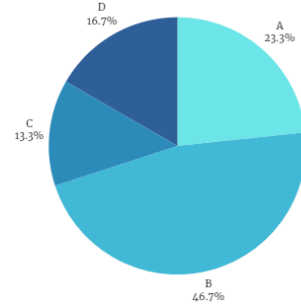
- A) Ruhani kişi.
- B) Gösterdiği kahramanlıktan dolayı Dede Korkut tarafından adı koyulan kişi.
- C) Efsanevi başkomutan.
- D) Tepegöz'ü öldüren kahraman.



On yedinci soruya verilen yanıtlardan da görüleceği üzere öğrencilerin %20'sinin (6 öğrenci) Bamsı Beyrek'in kim olduğu konusunda doğru bilgi sahibi olduğu görülmektedir. Öğrencilerden %80'ninin (24 öğrenci) Bamsı Beyrek karakterini farkı ve yanlış tanımlarla nitelendirmiştir.

18. Banı (Banu) Çiçek kimdir?

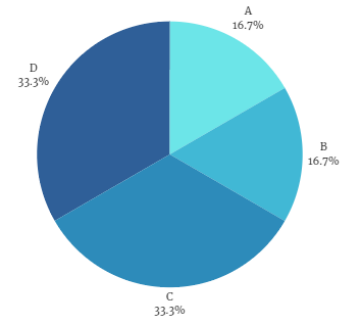
- A) Deli Dumrul'un fedakâr eşi.
- B) Boğaç Han'ın kız kardeşi.
- C) Peri kızı.
- D) Oğuzlarda kadınların eşit haklara sahip olduğunun en önemli simgesi.



Ankete katılan öğrencilerin %83,3 (25 öğrenci) Banu Çiçek'in kim olduğuyla ilgili bilgi sahibi olmadığı görülmektedir. %16,7'lik dilimde yer alan öğrenciler, Oğuzlarda kadınların eşit haklara sahip olduğunun en önemli simgesi cevabıyla doğru yanıtı vermiştir.

19. Tepegöz kimdir?

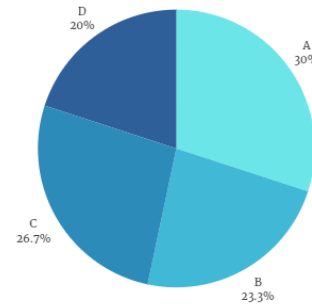
- A) Yüce değerleri temsil eden karakter.
- B) Oğuz'un en korkusuz yiğidi.
- C) Kılıcı keskin, cesur ve mert.
- D) Peri kızından doğma tek gözlü canavar.



"Tepegöz kimdir?" sorusuna öğrencilerin %33,3'ü peri kızından doğmuş canavar cevabıyla Tepegöz hakkında doğru bilgiye sahip olduğu, %66,7'sinin ise doğru bilgilere sahip olmadığı görülmektedir.

20. Deli Karçar kimdir?

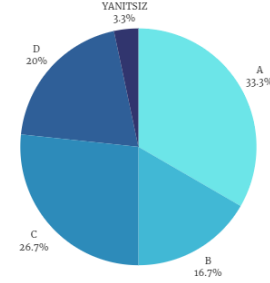
- A) Dede Korkut'a kılıçla saldırmaya kalkınca kolu taş kesilen kişi.
- B) Rüyalarından haber alan kişi.
- C) Oğuzların dayanağı, güvencesi.
- D) Tepegöz'ün can dostu.



Yirminci soruya verilen yanıtlardan da görüleceği üzere öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun (%70) Deli Karçar'ın kim olduğu konusunda bilgi sahibi olmadığı görülmektedir. Öğrencilerden %30'unun (9 öğrenci) "Dede Korkut'a kılıçla saldırmaya kalkınca kolu taş kesilen kişi." olduğunu vurgulayarak doğru cevabı vermiştir.

21. Salur Kazan kimdir?

- A) Evi yağmalanan, viran edilen kişi.
- B) Babasını kurtarmak için kendisini feda eden kişi.
- C) Oğuzların açgözlü belası.
- D) Yenilmez denilen boğayı yenen kişi.



Ankete katılan öğrencilerin %33,3'ü (10 öğrenci) "Evi yağmalanan, viran edilen kişi" cevabıyla "Salur Kazan kimdir?" sorusunu doğru yanıtlamış, %66,7 çoğunluk diliminde bulunan öğrencilerin ise Salur Kazan hakkında doğru bilgi sahibi olmadığı görülmüştür. Ayrıca 1 öğrenci soruyu yanıtızsız bırakmıştır.

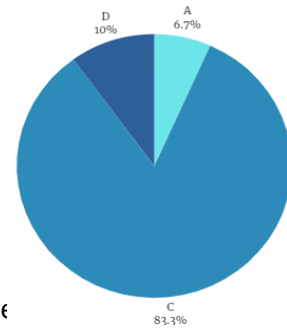
III.

Yapılan çalışmada yedinci sınıfta öğrenim gören öğrencilerin Dede Korkut Hikâyeleri konusundaki bilgi ve görüşlerini tespit etmek için anket kullanılmıştır. Anketin geliştirilme safhasında benzer çalışmalar değerlendirilmiştir. 30 öğrenciye çoktan seçmeli 21 soru yöneltilmiş, elde edilen veriler çözümlenmiş, yüzde değerleri hesaplanarak analiz edilmiştir. Daha sonra bulgular, tablolarda gösterilerek yorumlanmıştır.

1. Dede Korkut kimdir?

Özel Babaoğlu Ortaokulu 7. sınıf öğrencilerinin "Dede Korkut kimdir?" sorusuna verdikleri cevaplar gruplandırılmış ve yüzdelik dilimleri aşağıda verilmiştir.

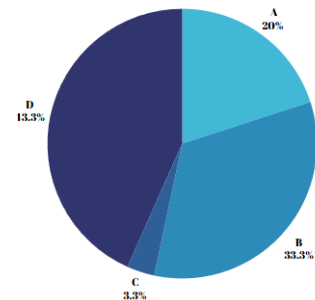
- A) Masal kahramanı
- B) Çizgi film kahramanı
- C) Dede Korkut Hikâyelerinin anlatıcısı
halk ozanı, yarı-efsanevi bilge
- D) Ünlü bir şair



Birinci soruya verilen yanıtlardan da görüleceği üzere öğrenciler %83,3 "Dede Korkut Hikâyelerinin anlatıcısı, halk ozanı, yarı-efsanevi bilge" olduğunu bilmektedir. Bununla birlikte ankete katılan öğrencilerin bir kısmı (%6,7) Dede Korkut'u masal kahramanı masal kahramanı olarak düşünürken; bir kısmı ise (%10) ünlü bir şair olarak nitelendirmiştir. Ayrıca öğrencilerden hiçbiri "Çizgi film kahramanı" seçeneğini işaretlememiştir. Ankete katılan 30 öğrenciden 25'i Dede Korkut'u tanımaktadır.

2. Dede Korkut adını ilk nereden duydunuz / öğrendiniz?

- A) Ailemden
- B) Öğretmenimden



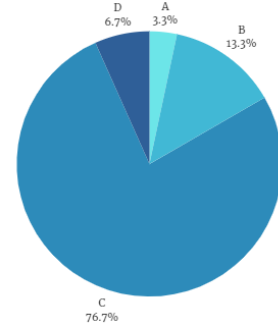
İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Dede Korkut Hikâyeleri Hakkında Bilgi ve Görüşleri.

- C) Arkadaşımdan
- D) TV veya internetten

İkinci soruya verilen yanıtlarda öğrencilerin Dede Korkut adını çeşitli kaynaklardan öğrendiğini görmekteyiz. Ailesinden öğrenen öğrenci oranı %20 iken, öğretmeninden öğrenen öğrenci oranı %33,3; arkadaşlarından öğrenen öğrenci oranı %3,3; çoğunluğu ise (%43,3) TV veya internetten öğrenen öğrenciler oluşturmaktadır.

3. Dede Korkut ne tür bir hikâyedir?

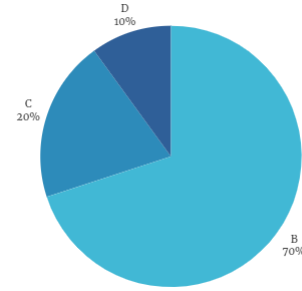
- A) Romantik
- B) Fantastik
- C) Epik (destansı)
- D) Bilim kurgu



Üçüncü soruya verilen cevaplardan hareketle öğrencilerin büyük bir çoğunluğu (%76,7) doğru cevabı vermiş bulunmaktadır. Katılımcılardan %3,3'ü romantik, %13,3'ü fantastik, %6,7'si de bilim kurgu cevaplarını vermiş ve öğrencilerin hikâyelerin türü konusunda bilgi sahibi olmadıkları anlaşılmıştır.

4. Dede Korkut nasıl bir karakterdir?

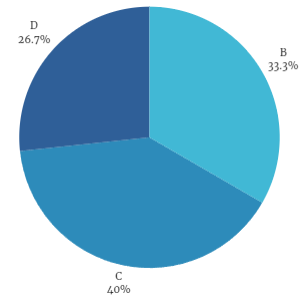
- A) Gezgin
- B) Bilge kişi
- C) Savaşçı
- D) Hayalperest



Ankete katılan öğrencilerin büyük çoğunluğunun (%70) Dede Korkut'un nasıl bir karakter olduğu hakkında bilgi sahibi olduğunu söylemek mümkündür. Öğrencilerden %30'u soruya yanlış cevap verirken "Gezgin" seçeneğini işaretleyen öğrenci bulunmamaktadır.

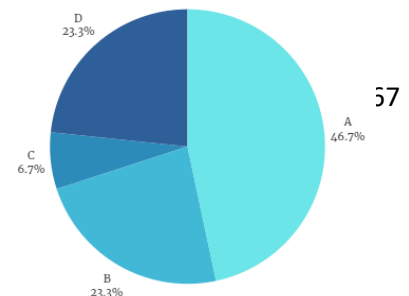
5. Dede Korkut Hikâyeleri kaç hikâyeden oluşmaktadır?

- A) 10
- B) 11
- C) 12
- D) 13



Beşinci soruda öğrencilerin çoğunun (% 60) Dede Korkut Hikâyelerinin sayısı hakkında bilgi sahibi olmadığı görülmektedir. Öğrencilerden %40'ı soruya doğru cevap vermiştir.

6. Dede Korkut Hikâyelerinin ana teması nedir?

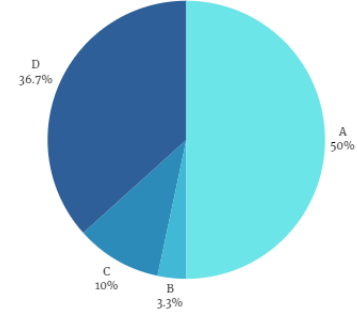


- A) Kahramanlık
- B) Savaş ve barış
- C) Doğa ve çevre
- D) Ölüm

Ankete katılan öğrencilerin %46,7'sinin Dede Korkut'un ana teması hakkında bilgi sahibi olduğunu söylemek mümkündür. Öğrencilerden %53,3'ünün Dede Korkut'un ana teması hakkında bilgi sahibi olmadığı görülmektedir.

7. Dede Korkut Hikâyelerinden öğrendikleriniz nelerdir?

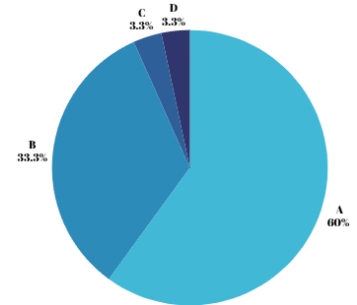
- A) Mert olmak, doğruyu savunmak
- B) Adaleti savunmak
- C) Büyüklerimize saygı göstermek
- D) Atalarımızın gelenek ve göreneklerini yaşatmak



Yedinci soruya verilen yanıtlardan da görüldüğü gibi öğrencilerin çoğunluğu (%50) Dede Korkut Hikâyelerinden mert olmayı ve doğruyu savunmayı öğrendiğini belirtmiştir. Bununla birlikte bir öğrenci (%3,3) söz konusu hikâyelerden adaleti savunmayı; bir kısmı (%10) büyüklere saygı göstermek; bir kısmı ise (%36,7) atalarımızın gelenek ve göreneklerini yaşattığını vurgulamıştır.

8. Dede Korkut Hikâyelerinin Türk milleti açısından önemi nedir?

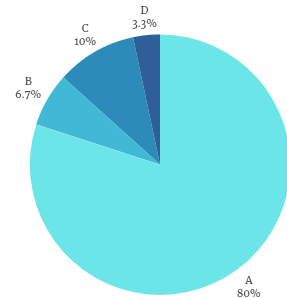
- A) Geçmişimizi ve milli değerlerimizi yansıtır; geleceğimize ışık tutar.
- B) İlk Türk destanıdır.
- C) Türk milletinin kurtuluşunu anlatır.
- D) Kültürümüzü yansıtan tek eserdir.



Ankete katılan öğrencilerin verdiği yanıtlardan da görüleceği üzere öğrencilerin %60'ı Dede Korkut Hikâyelerinin geleceğimize ışık tuttuğunu düşünmektedir. Bununla birlikte öğrencilerin %33,3'ünün söz konusu hikâyelerin ilk Türk destanı olduğunu; %3,3'ü (1 öğrenci) kültürümüzü yansıtan tek eser olduğunu ve %3,3'ü Türk milletinin kurtuluşunu anlatır, şeklinde nitelendirmektedir.

9. Dede Korkut Hikâyelerinin anlatıcısı kimdir?

- A) Dede Korkut
- B) Boğaç Han
- C) Bamsı Beyrek
- D) Salur Kazan

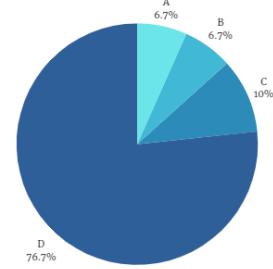


İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Dede Korkut Hikâyeleri Hakkında Bilgi ve Görüşleri.

Dokuzuncu soruya verilen yanıtlardan da görüleceği üzere öğrencilerin büyük bir çoğunluğu (%80) Dede Korkut'un; hikâyelerinin anlatıcısı olduğunu bilmektedir. Cevaplardan hareketle öğrencilerden %20'sinin bu konuda yetersiz olduğunu söylemek mümkündür.

10. Aşağıdakilerden hangisi Dede Korkut Hikâyelerinin karakterlerinden biri değildir?

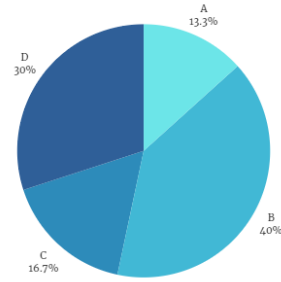
- A) Deli Dumrul
- B) Tepegöz
- C) Bamsı Beyrek
- D) Karacaoğlan



Onuncu soruya verilen yanıtlarda öğrencilerden %76,7'sinin (23 öğrenci) doğru cevap vererek çoğunluğu oluşturmaktadır. Öğrencilerden %23,3'ünün (7 öğrenci) hikâyelerde yer alan karakterler hakkında bilgi sahibi olmadığı görülmektedir.

11. Dede Korkut Hikâyelerinin özelliklerinden değildir?

- A) Olağanüstü ve gerçek olaylar iç içedir.
- B) Eserin yazanı bellidir.
- C) Nazım (şiiir) ve nesir (düz yazı) iç içedir.
- D) Oğuz savaşlarını ve kendi mücadelelerini anlatır.

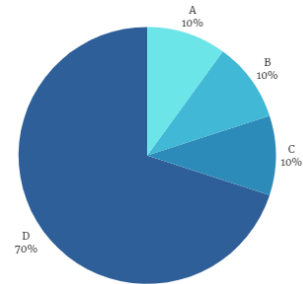


“Dede Korkut Hikâyelerinin özelliklerinden değildir?” sorusuna öğrencilerin 12'si (%40) doğru cevap vermiştir. Ancak öğrencilerin 18'i (%60) maalesef bu soruyu yanlış yanıtlamış olup hikâyelerin özellikleri hakkında bilgi sahibi olmadığı görülmektedir.

12. Dede Korkut Hikâyelerinde yer alan değerlerden değildir?

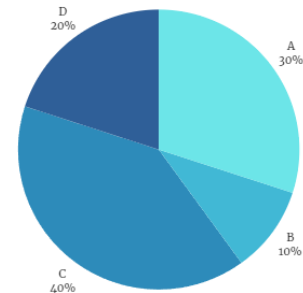
- A) Aile birliğine önem
- B) Büyüklere saygı, küçüklere sevgi
- C) Dürüstlük-vatanseverlik
- D) Bilim ve bilimsel düşünce

Ankete katılan öğrencilerin %70'i “bilim ve bilimsel düşünce”ni almayan değerlerden biri olduğunu düşünmektedir. Öğrencilerin %30'u ise “bilim ve bilimsel düşünce”ni almayan değerlerden biri olmadığını düşünmektedir. Öğrencilerin %30'u ise “bilim ve bilimsel düşünce”ni almayan değerlerden birinin yer almadığını düşündüğü görülmüştür.



13. Deli Dumrul kimdir?

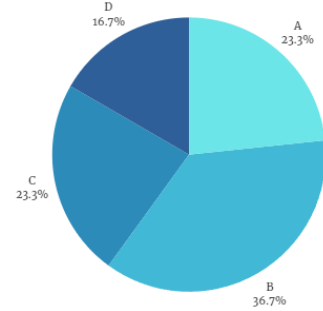
- A) Anne-babasını kendisi için feda etmekten çekinmeyen kişi.
- B) Oğuzların en üstün kişisi.
- C) Saf yönüyle kandırılan kişi.
- D) Babasını esaretten kurtaran kişi.



On üçüncü soruya verilen yanıtlardan da görüleceği üzere öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun (%70) Deli Dumrul'un kim olduğu konusunda bilgi sahibi olmadığı görülmektedir. Öğrencilerden %30'u (9 öğrenci) doğru cevabı vermiştir.

14. Bayındır Han kimdir?

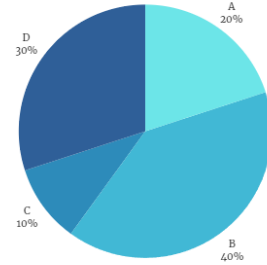
- A) Oğuz toplumunun örnek baba kişisi.
- B) Oğlu esir düşünce ağlamaktan gözlerini kaybeden baba.
- C) Yönetici, kağan konumunda; Oğuzların önemli temsilcisi.
- D) Bamsı Beyrek'i öldüren kişi.



“Bayındır Han kimdir?” sorusuna ankete katılan öğrencilerin %23,3’ü Oğuz toplumunun örnek baba kişisi cevabını; %36,7’si oğlu esir düşünce ağlamaktan gözlerini kaybeden baba cevabını; %23,3’ü yönetici, kağan konumunda Oğuzların temsilcisi cevabını; %16,7’si de Bamsı Beyrek’i öldüren kişi olduğu cevabını vermiştir. Öğrencilerin bu konuda da yetersiz bilgiye sahip olduğu görülmektedir.

15. Boğaç Han kimdir?

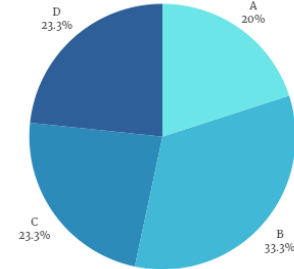
- A) Su ve kurt ile konuşan kahraman.
- B) Yenilmez denilen boğayı yenen kişi.
- C) Saf yönüyle kandırılan kişi.
- D) Evi yağmalanan, viran edilen kişi.



Ankete katılan öğrencilerin %40’ı (12 öğrenci) yenilmez denilen boğayı yenen kişi cevabıyla soruyu doğru yanıtlamıştır. %60’lık diliminde yer alan öğrencilerin Boğaç Han hakkında doğru bilgiye sahip olmadığı görülmüştür.

16. Uruz Bey kimdir?

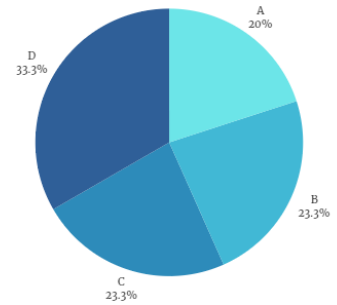
- A) Hikâyenin yabani-vahşi kişisi.
- B) Babası Kazan Han’la gittiği avda esir düşen kişi.
- C) Çocukluğunda aslan tarafından beslenen kişi.
- D) Oğuzların açgözlü kişisi.



Ankete katılan öğrencilerin %33,3 (10 öğrenci) “Babası Kazan Han’la gittiği avda esir düşen kişi” cevabıyla “Uruz Bey kimdir?” sorusunu doğru yanıtlamış, %66,7 çoğunluk diliminde bulunan öğrencilerin ise Uruz Bey hakkında doğru bilgiye sahip olmadığı görülmüştür.

17. Bamsı Beyrek kimdir?

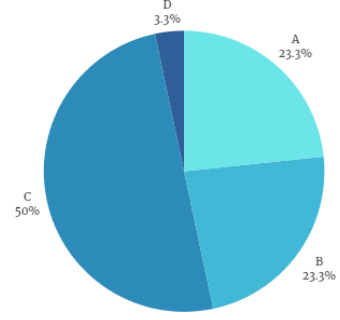
- A) Ruhani kişi.
- B) Gösterdiği kahramanlıktan dolayı Dede Korkut tarafından adı koyulan kişi.
- C) Efsanevi başkomutan.
- D) Tepegöz’ü öldüren kahraman.



İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Dede Korkut Hikâyeleri Hakkında Bilgi ve Görüşleri.

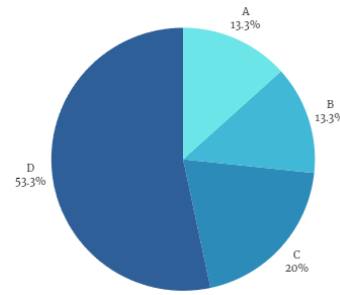
On yedinci soruya verilen yanıtlardan da görüleceği üzere öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun (%76,7) Bamsı Beyrek'in kim olduğu konusunda doğru bilgi sahibi olmadığı görülmektedir. Öğrencilerden %23,3 (7 öğrenci) doğru cevabı vermiştir.

18. Banı (Banu) Çiçek kimdir?
A) Deli Dumrul'un fedakâr eşi.
B) Boğaç Han'ın kız kardeşi.
C) Peri kızı.
D) Oğuzlarda kadınların eşit haklara sahip olduğunun en önemli simgesi.



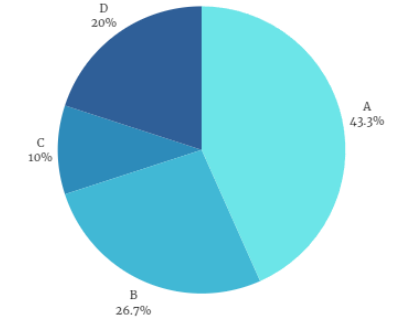
Ankete katılan öğrencilerin %96,7'sinin (29 öğrenci) Banu Çiçek'in kim olduğuyla ilgili bilgi sahibi olmadığı görülmektedir. %3,3'lük dilimde yer alan sadece 1 öğrenci, Oğuzlarda kadınların eşit haklara sahip olduğunun en önemli simgesi cevabıyla doğru yanıtı vermiştir.

19. Tepegöz kimdir?
A) Yüce değerleri temsil eden karakter.
B) Oğuz'un en korkusuz yiğidi.
C) Kılıcı keskin, cesur ve mert.
D) Peri kızından doğma tek gözlü canavar.



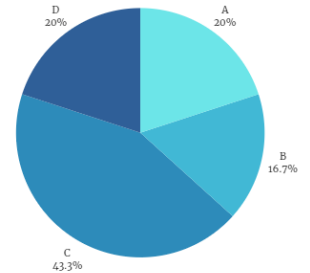
"Tepegöz kimdir?" sorusuna öğrencilerin %53,3'ü peri kızından doğma tek gözlü canavar cevabıyla Tepegöz hakkında doğru bilgi sahibi olduğu, %46,7'sinin ise sözü edilen konuya hâkim olmadığı görülmektedir.

20. Deli Karçar kimdir?
A) Dede Korkut'a kılıçla saldırmaya kalkınca kolu taş kesilen kişi.
B) Rüyalarından haber alan kişi.
C) Oğuzların dayanağı, güvencesi.
D) Tepegöz'ün can dostu.



Yirminci soruya verilen yanıtlardan da görüleceği üzere öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun (%56,7) Deli Karçar'ın kim olduğu konusunda bilgi sahibi olmadığı görülmektedir. Öğrencilerden %43,3'ü (13 öğrenci) "Dede Korkut'a kılıçla saldırmaya kalkınca kolu taş kesilen kişi." olduğunu vurgulayarak doğru cevabı vermiştir.

21. Salur Kazan kimdir?
A) Evi yağmalanan, viran edilen kişi.
B) Babasını kurtarmak için kendisini feda eden kişi.
C) Oğuzların açgözlü belası.
D) Yenilmez denilen boğayı yenen kişi.



Ankete katılan öğrencilerin %20'si (6 öğrenci) "Evi yağmalanan, viran edilen kişi" cevabıyla "Salur Kazan kimdir?" sorusunu doğru yanıtlamış, %80 çoğunluk diliminde bulunan öğrencilerin ise Salur Kazan hakkında doğru bilgi sahibi olmadığı görülmüştür.

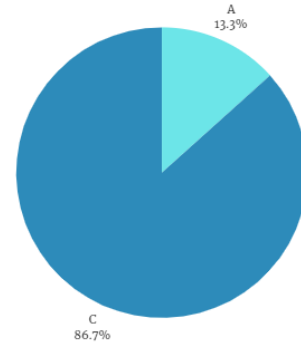
IV.

Yapılan çalışmada sekizinci sınıfta öğrenim gören öğrencilerin Dede Korkut Hikâyeleri konusundaki bilgi ve görüşlerini tespit etmek için anket kullanılmıştır. Anketin geliştirilme safhasında benzer çalışmalar değerlendirilmiştir. 30 öğrenciye çoktan seçmeli 21 soru yöneltilmiş, elde edilen veriler çözümlenmiş, yüzde değerleri hesaplanarak analiz edilmiştir. Daha sonra bulgular, tablolarda gösterilerek yorumlanmıştır.

1. Dede Korkut kimdir?

Özel Babaoğlu Ortaokulu 8. sınıf öğrencilerinin "Dede Korkut kimdir?" sorusuna verdikleri cevaplar gruplandırılmış ve yüzdelik dilimleri aşağıda verilmiştir.

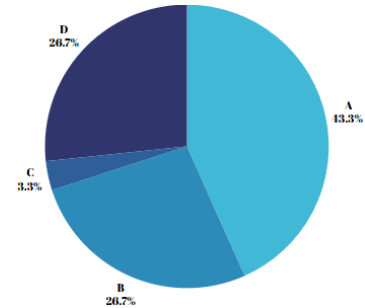
- A) Masal kahramanı
- B) Çizgi film kahramanı
- C) Dede Korkut Hikâyelerinin anlatıcısı
halk ozanı, yarı-efsanevi bilge
- D) Ünlü bir şair



Birinci soruya verilen yanıtlardan da görüleceği üzere öğrencilerin büyük bir çoğunluğu (%86,7) "Dede Korkut Hikâyelerinin anlatıcısı, halk ozanı, yarı-efsanevi bilge" olduğunu bilmektedir. Bununla birlikte ankete katılan öğrencilerin diğer kısmı (%13,3) Dede Korkut'u masal kahramanı masal kahramanı nitelendirmiştir. Ayrıca öğrencilerden hiçbiri "Çizgi film kahramanı" ve "Ünlü bir şair" seçeneklerini işaretlememiştir. Ankete katılan 30 öğrenciden 26'sı Dede Korkut'u tanımaktadır.

2. Dede Korkut adını ilk nereden duydunuz / öğrendiniz?

- A) Ailemden
- B) Öğretmenimden
- C) Arkadaşlarımdan
- D) TV veya internetten



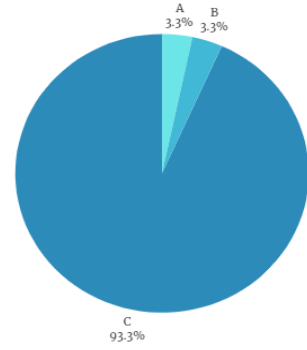
İkinci soruya verilen yanıtlarda öğrencilerin Dede Korkut adını çeşitli kaynaklardan öğrendiğini

İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Dede Korkut Hikâyeleri Hakkında Bilgi ve Görüşleri.

görmekteyiz. Ailesinden öğrenen öğrenci oranı %43,3 iken, öğretmeninden öğrenen öğrenci oranı %26,7; arkadaşlarından öğrenen öğrenci oranı %3,3; TV ve internetten öğrenenlerin oranı %26,7'dir.

3. Dede Korkut ne tür bir hikâyedir?

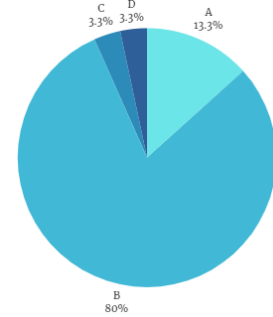
- A) Romantik
- B) Fantastik
- C) Epik (destansı)
- D) Bilim kurgu



Üçüncü soruya verilen cevaplardan hareketle öğrencilerin büyük bir çoğunluğu (%93,3) doğru cevabı vermiş bulunmaktadır. Katılımcılardan %3,3'ü (1 öğrenci) romantik, %3,3'ü (1 öğrenci) fantastik cevabını vermiştir. Bilim kurgu cevabını veren hiçbir öğrenci bulunmamaktadır.

4. Dede Korkut nasıl bir karakterdir?

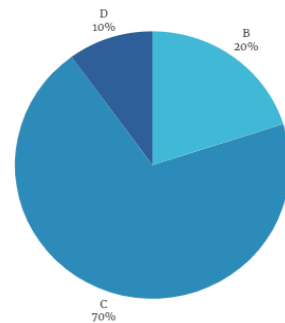
- A) Gezgin
- B) Bilge kişi
- C) Savaşçı
- D) Hayalperest



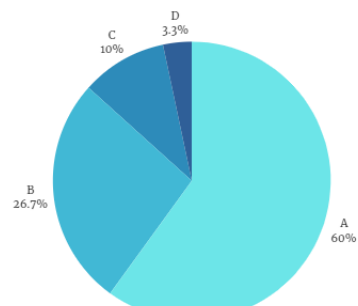
Ankete katılan öğrencilerin büyük çoğunluğunun (%80) Dede Korkut'un nasıl bir karakter olduğu hakkında bilgi sahibi olduğunu söylemek mümkündür. Öğrencilerden %20'si (6 öğrenci) soruya yanlış cevap vermiştir.

5. Dede Korkut Hikâyeleri kaç hikâyeden oluşmaktadır?

- A) 10
- B) 11
- C) 12
- D) 13



Beşinci soruda öğrencilerin çoğunun (%70) Dede Korkut Hikâyelerinin sayısı hakkında bilgi sahibi olduğu görülmektedir. Öğrencilerden %30'unun ise konuyla ilgili bilgi sahibi olmadığı anlaşılmaktadır.



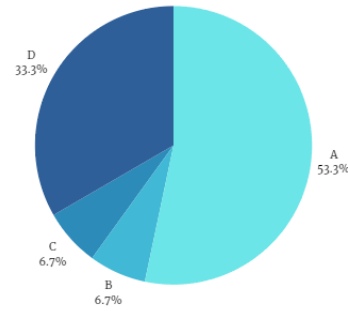
6. Dede Korkut Hikâyelerinin ana teması nedir?

- A) Kahramanlık
- B) Savaş ve barış
- C) Doğa ve çevre
- D) Ölüm

Ankete katılan öğrencilerin %60'ının Dede Korkut'un ana teması hakkında bilgi sahibi olduğunu söylemek mümkündür. Öğrencilerden %40'ının ise farklı cevap vermekte ve Dede Korkut'un ana teması hakkında bilgi sahibi olmadığı görülmektedir.

7. Dede Korkut Hikâyelerinden öğrendikleriniz nelerdir?

- A) Mert olmak, doğruyu savunmak
- B) Adaleti savunmak
- C) Büyüklerimize saygı göstermek
- D) Atalarımızın gelenek ve göreneklerini yaşatmak

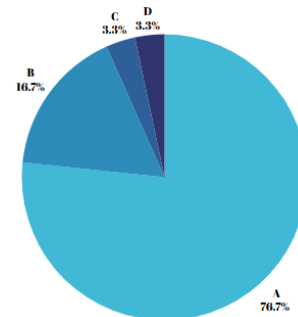


Yedinci soruya verilen yanıtlardan da görüldüğü gibi öğrencilerin çoğunluğu (%53,3) Dede Korkut Hikâyelerinden öğrendiklerinin "mert olmak ve doğruyu savunmak" olduğunu belirtmiştir. Bununla birlikte öğrencilerin %6,7'si söz konusu hikâyelerden "adaleti savunmak", %6,7'si "büyüklere saygı göstermek"; %33,3'ü ise "atalarımızın gelenek ve göreneklerini yaşatmak" olduğunu vurgulamıştır.

74

8. Dede Korkut Hikâyelerinin Türk milleti açısından önemi nedir?

- A) Geçmişimizi ve milli değerlerimizi yansıtır;
geleceğimize ışık tutar.
- B) İlk Türk destanıdır.
- C) Türk milletinin kurtuluşunu anlatır.
- D) Kültürümüzü yansıtan tek eserdir.



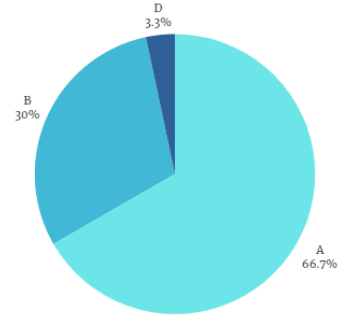
Ankete katılan öğrencilerin verdiği yanıtlardan da görüleceği üzere öğrencilerin büyük çoğunluğu

İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Dede Korkut Hikâyeleri Hakkında Bilgi ve Görüşleri.

(%76,7) Dede Korkut Hikâyelerinin geleceğimize ışık tuttuğunu düşünmektedir. Bununla birlikte öğrencilerin %16,7'sinin söz konusu hikâyelerin ilk Türk destanı olduğunu; %3,3'ü (1 öğrenci) kültürümüzü yansıtan tek eser olduğunu ve %3,3'ü Türk milletinin kurtuluşunu anlatır, şeklinde nitelendirmektedir.

9. Dede Korkut Hikâyelerinin anlatıcısı kimdir?

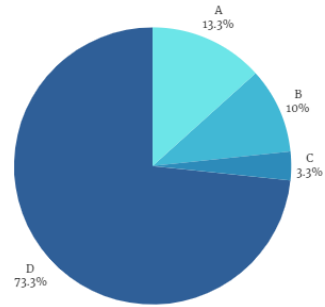
- A) Dede Korkut
- B) Boğaç Han
- C) Bamsı Beyrek
- D) Salur Kazan



Dokuzuncu soruya verilen yanıtlardan da görüleceği üzere öğrencilerin çoğunluğu (%66,7) Dede Korkut'un; hikâyelerinin anlatıcısı olduğunu bilmektedir. Cevaplardan hareketle öğrencilerden %33,3'ünün farklı cevaplar verdiğini ve bu konuda yetersiz olduğunu söylemek mümkündür

10. Aşağıdakilerden hangisi Dede Korkut Hikâyelerinin karakterlerinden biri değildir?

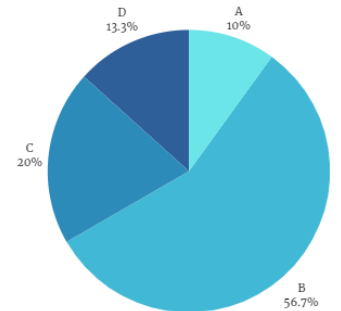
- A) Deli Dumrul
- B) Tepegöz
- C) Bamsı Beyrek
- D) Karacaoğlan



Onuncu soruya verilen yanıtlarda öğrencilerden %73,3'ünün (22 öğrenci) doğru cevap vererek çoğunluğu oluşturmaktadır. Öğrencilerden %26,7'sinin (8 öğrenci) farklı cevaplar verdiği ve hikâyelerde yer alan karakterler hakkında bilgi sahibi olmadığı görülmektedir.

11. Dede Korkut Hikâyelerinin özelliklerinden değildir?

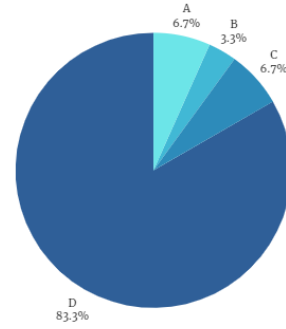
- A) Olağanüstü ve gerçek olaylar iç içedir.
- B) Eserin yazanı bellidir.
- C) Nazım (şiiir) ve nesir (düz yazı) iç içedir.
- D) Oğuz savaşlarını ve kendi mücadelelerini anlatır.



"Dede Korkut Hikâyelerinin özelliklerinden değildir?" sorusuna öğrencilerin 17'si (%56,7) doğru cevap vermiştir. Ancak öğrencilerin %10'u "Olağanüstü ve gerçek olaylar iç içedir." cevabını; %20'si "Nazım ve nesir iç içedir." cevabını; %13,3'ü de "Oğuz savaşlarını ve kendi mücadelelerini anlatır." cevabını vererek hikâyelerin özellikleri hakkında bilgi sahibi olmadığı görülmektedir.

12. Dede Korkut Hikâyelerinde yer alan değerlerden değildir?

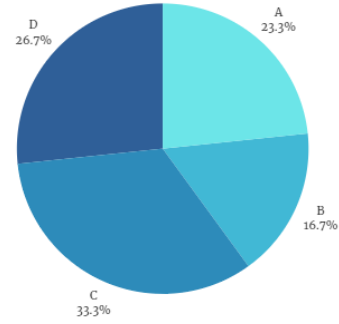
- A) Aile birliğine önem
- B) Büyüklere saygı, küçüklere sevgi
- C) Dürüstlük-vatanseverlik
- D) Bilim ve bilimsel düşünce



Ankete katılan öğrencilerin %83,3'ü "bilim ve bilimsel düşünce" nin söz konusu hikâyelerde yer almayan değerlerden biri olduğunu düşünmektedir. Öğrencilerin %16,7'si ise "aile birliğine önem; büyüklere saygı ve küçüklere sevgi, dürüstlük ve vatanseverlik" değerlerinden birisinin yer almadığını düşündüğü görülmüştür.

13. Deli Dumrul kimdir?

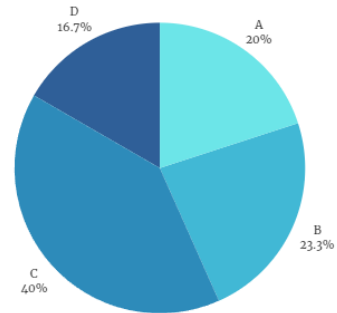
- A) Anne-babasını kendisi için feda etmekten çekinmeyen kişi.
- B) Oğuzların en üstün kişisi.
- C) Saf yönüyle kandırılan kişi.
- D) Babasını esaretten kurtaran kişi.



On üçüncü soruya verilen yanıtlardan da görüleceği üzere öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun (%76,7) soruya farklı cevaplar vererek Deli Dumrul'un kim olduğu konusunda bilgi sahibi olmadığı görülmektedir. Öğrencilerden %23,3'ü (7 öğrenci) "Anne ve babasını kendisi için feda etmekten çekinmeyen kişi." cevabıyla doğru yanıtı vermiştir.

14. Bayındır Han kimdir?

- A) Oğuz toplumunun örnek baba kişisi.
- B) Oğlu esir düşünce ağlamaktan gözlerini kaybeden baba.
- C) Yönetici, kağan konumunda; Oğuzların önemli temsilcisi.
- D) Bamsı Beyrek'i öldüren kişi

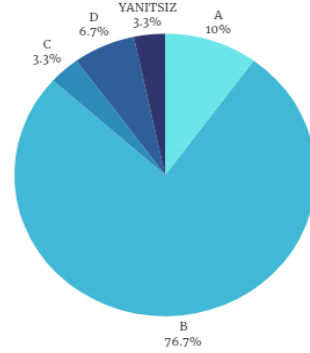


"Bayındır Han kimdir?" sorusuna ankete katılan öğrencilerin %20'si Oğuz toplumunun örnek baba kişisi cevabını; %23,3'ü oğlu esir düşünce ağlamaktan gözlerini kaybeden baba cevabını; %40'ı yönetici, kağan konumunda Oğuzların temsilcisi cevabını; %16,7'si de Bamsı Beyrek'i öldüren kişi olduğu cevabını vermiştir. Öğrencilerin bu konuda da yetersiz bilgiye sahip olduğu görülmektedir.

İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Dede Korkut Hikâyeleri Hakkında Bilgi ve Görüşleri.

15. Boğaç Han kimdir?

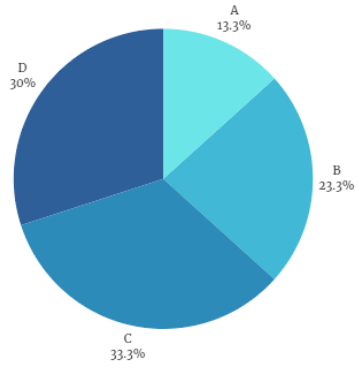
- A) Su ve kurt ile konuşan kahraman.
- B) Yenilmez denilen boğayı yenen kişi.
- C) Saf yönüyle kandırılan kişi.
- D) Evi yağmalanan, viran edilen kişi.



Ankete katılan öğrencilerin %76,7'si (23 öğrenci) yenilmez denilen boğayı yenen kişi cevabıyla soruyu doğru yanıtlamıştır. %20'lik diliminde yer alan öğrencilerin Boğaç Han hakkında farklı cevaplar verdiği ve doğru bilgiye sahip olmadığı görülmüştür. Ayrıca 1 öğrenci (%3,3) soruyu yanıtızsız bırakmıştır.

16. Uruz Bey kimdir?

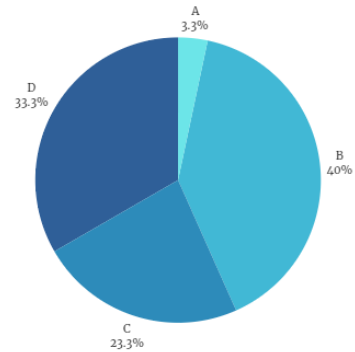
- A) Hikâyenin yabani-vahşi kişisi.
- B) Babası Kazan Han'la gittiği avda esir düşen kişi.
- C) Çocukluğunda aslan tarafından beslenen kişi.
- D) Oğuzların açgözlü kişisi.



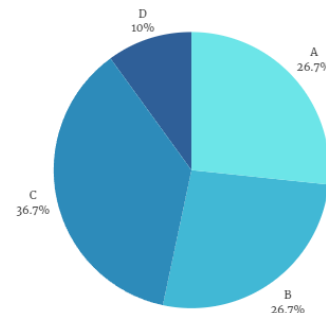
Ankete katılan öğrencilerin %23,3 (7 öğrenci) "Babası Kazan Han'la gittiği avda esir düşen kişi" cevabıyla "Uruz Bey kimdir?" sorusunu doğru yanıtlamış; %76,7 (13 öğrenci) ile çoğunluk diliminde bulunan öğrencilerin ise Uruz Bey hakkında doğru bilgiye sahip olmadığı görülmüştür.

17. Bamsı Beyrek kimdir?

- A) Ruhani kişi.
- B) Gösterdiği kahramanlıktan dolayı Dede Korkut tarafından adı koyulan kişi.
- C) Efsanevi başkomutan.
- D) Tepegöz'ü öldüren kahraman.



On yedinci soruya verilen yanıtlardan da görüleceği üzere öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun (%60) Bamsı Beyrek'in kim olduğu konusunda doğru bilgi sahibi olmadığı görülmektedir. Öğrencilerden %40 (12 öğrenci) doğru cevabı vermiştir.



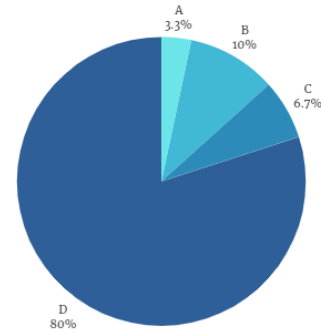
18. Banı (Banu) Çiçek kimdir?

- A) Deli Dumrul'un fedakâr eşi.
- B) Boğaç Han'ın kız kardeşi.
- C) Peri kızı.
- D) Oğuzlarda kadınların eşit haklara sahip olduğunun en önemli simgesi.

Ankete katılan öğrencilerin %90'nının Banu Çiçek'in kim olduğuyla ilgili farklı cevaplar verdiği ve konuyla ilgili bilgi sahibi olmadığı görülmektedir. %10'luk dilimde yer alan sadece 3 öğrenci, "Oğuzlarda kadınların eşit haklara sahip olduğunun en önemli simgesi" cevabıyla doğru yanıt vermiştir.

19. Tepegöz kimdir?

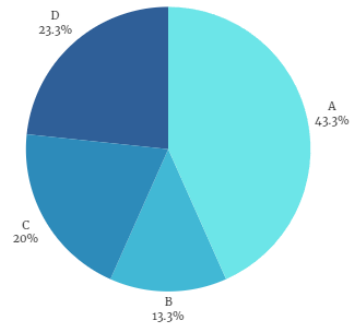
- A) Yüce değerleri temsil eden karakter.
- B) Oğuz'un en korkusuz yiğidi.
- C) Kılıcı keskin, cesur ve mert.
- D) Peri kızından doğma tek gözlü canavar.



"Tepegöz kimdir?" sorusuna öğrencilerin %80'i peri kızından doğma tek gözlü canavar cevabıyla Tepegöz karakteri hakkında doğru bilgi sahibi olduğu, %20'sinin ise sözü edilen konuya hâkim olmadığı görülmektedir.

20. Deli Karçar kimdir?

- A) Dede Korkut'a kılıçla saldırmaya kalkınca kolu taş kesilen kişi.
- B) Rüyalarından haber alan kişi.
- C) Oğuzların dayanağı, güvencesi.
- D) Tepegöz'ün can dostu.

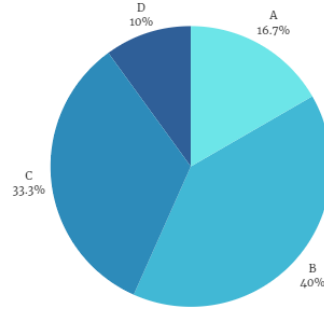


Yirminci soruya verilen yanıtlardan da görüleceği üzere öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun (%56,7) Deli Karçar'ın kim olduğu konusunda farklı cevaplar vererek konuyla ilgili bilgi sahibi olmadığı görülmektedir. Öğrencilerden %43,3'ü (13 öğrenci) "Dede Korkut'a kılıçla saldırmaya kalkınca kolu taş kesilen kişi." olduğunu vurgulayarak doğru cevabı vermiştir.

İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Dede Korkut Hikâyeleri Hakkında Bilgi ve Görüşleri.

21. Salur Kazan kimdir?

- A) Evi yağmalanan, viran edilen kişi.
- B) Babasını kurtarmak için kendisini feda eden kişi.
- C) Oğuzların açgözlü belası.
- D) Yenilmez denilen boğayı yenen kişi.



Ankete katılan öğrencilerin %16,7'si (5 öğrenci) "Evi yağmalanan, viran edilen kişi" cevabıyla "Salur Kazan kimdir?" sorusunu doğru yanıtlamış, %83,3 çoğunluk diliminde bulunan öğrencilerin ise Salur Kazan hakkında doğru bilgi sahibi olmadığı görülmüştür.

Tartışma ve Sonuç

Ortaokul beş, altı, yedi ve sekizinci sınıfta öğrenim gören öğrencilerin Dede Korkut Hikâyeleriyle ilgili bilgi ve düşüncelerini ölçebilmek amacıyla yapılan bu çalışmada önemli sonuçlar ortaya çıkmıştır.

Çalışmada incelenen toplam 120 öğrencinin çoğunluğu Dede Korkut Hikâyelerinin anlatıcısı halk ozanı, yarı efsanevi bilge olarak nitelendirerek doğru cevabı vermiştir. Özellikle 5 ve 6. Sınıflarda bu soruya yanlış cevap verenlerin oranı azımsanmayacak derecededir.

Öğrenciler Dede Korkut Hikâyelerini farklı kaynaklardan öğrendiklerini belirtmişlerdir. Çoğunluğun TV veya internetten öğrendiğini belirttiği çalışmada öğretmeninden öğrendiğini belirten öğrenci oranı da az değildir.

Dede Korkut Hikâyelerinin türü hususunda genel itibarıyla öğrencilerin bilgili olduklarını söyleyebiliriz.

Dede Korkut'u karakter özelliği bakımından "bilge kişi" olarak nitelendiren öğrencilerin fazla oranda olduğu görülmektedir.

Dede Korkut Hikâyelerinin sayısını öğrencilerin büyük çoğunluğu doğru olarak cevaplamıştır.

Hikâyelerde yer alan karakterler, hikâyelerin ana teması gibi konularda genel itibarıyla yanlış cevap veren öğrencilerin Dede Korkut Hikâyelerinin sayısı ile ilgili soruya %50 oranında doğru yanıt vermeleri öyle gösteriyor ki ezbere dayanan eğitimin getirdiği kayda değer bir eksiklik var.

Dede Korkut Hikâyelerinin ana teması konusunda öğrencilerin farklı cevaplar verdiği gözlemlenmiş olup çoğunluğun doğru cevabı verdiği tespit edilmiştir. Ancak 5. sınıfta öğrenim öğrencilerin çoğunluğu kendi içinde yanlış cevap vermiştir.

Ankete katılan öğrencilerin önemli bir bölümü Dede Korkut Hikâyelerinin geçmişimizi yansıttığına geleceğimize ışık tuttuğunu düşünmektedir.

Öğrencilerin büyük bir kısmı Dede Korkut'u hikâyeleri anlatan kişi olarak nitelendirmiş ve doğru cevabı vermiştir.

Hikâyelerde yer almayan karakter sorusunda ise öğrenciler oran olarak gözle görülür bir farkla doğru cevabı vermiştir.

Dede Korkut Hikâyelerinin özellikleri sorulduğunda 5 ve 6. sınıf öğrencilerin verdiği yanlış cevap oranı azımsanmayacak derecededir fakat 7 ve 8. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin doğru cevap oranı daha fazla tespit edilmiştir.

Hikâyelerde yer alan değerler sorusunda ise çalışmaya katılan öğrencilerde farklı cevaplar verildiği gözlemlenmiştir. Önemli bir farkla doğru cevap oranı tespit edilmiştir.

Hikâyelerde yer alan karakterlerle ilgili sorularda ise öğrencilerin çoğunluğu yanlış cevaplar vermiştir. Bu da hikâyelerle ilgili çok fazla bilgiye sahip olunmadığını göstermektedir.

Güdümlü ve eleştirel okuma; öğrenme için gerekli olan en etkili yöntemlerdendir. Bu etkinliklerde temel hedef okuduğunu anlama ve anlama becerisini geliştirmektir. Metnin anlamını bulma, düşünme, sonuç çıkarma ve okunan metin hakkında çıkarımda bulunma imkânı sağlar. Dede Korkut Hikâyelerinin genel konusuyla ilgili verilen yanıtlar okulumuzda güdümlü ve eleştirel okuma etkinliklerine yeterince zaman ayrılmadığının göstergesidir.

Bu araştırmada okullarımızda Dede Korkut Hikâyelerinin yeteri kadar öğretilmediği tespit edilmiştir. Dede Korkut Hikâyelerinin öğretimi okullarımızda yüzeysel bir şekilde yapılmaktadır. Bu soruna hızlı bir şekilde çözüm bulmak için Dede Korkut Hikâyelerinin milli değerlerimizle örtüştürülerek anlatılması ve bu şekilde de metinlerin kültür aktarımı işlevinden de faydalanılması gerekmektedir. Murat Özbay'a göre kültür ve değer kazanımının bilinçli olarak sağlanabilmesi için Dede Korkut Hikâyeleri gibi eserlere ihtiyaç vardır ve ancak bu önemli eserler aracılığıyla kültür ve değerlerin aktarımı sağlanabilir. (Özbay ve Tayşi, 2011: 30)

Ayrıca MEB müfredatında verilen temel amaçların gerçekleştirilmesi yönünden okuma ve anlamaya verilen önemin öğretmenlerimiz tarafından da dikkate alınması gerekmektedir. Bu amaçlar dikkate alınmazsa ortaya çıkacak olan insan profilinde her anlamda bir sorun teşkil edeceği açık olmakla birlikte kültür ve değerlerimizi önemsemeyen bireyler yetiştirmenin çok ciddi aksaklıklar ortaya çıkaracağı düşünülmelidir.

Dede Korkut ve milli değerlerimizi içerik olarak taşıyan metinlere ayrıca önem verilmeli, konuya hâkim olan sorularla öğrenciler meşgul edilmeli ve düşündürülmelidir.

Sadece okul eğitimi düşünülmemeli, çocuklar küçük yaştan itibaren seviyelerine uygun öyküleştirmelerle, çizgi filmlerle, oyunlarla özellikle çağımız çocuklarına yönelik dijital oyunlarla küçük yaştan itibaren Türk dünyasının mihenk taşı olan bu eserle yetişmeli, büyümelidir.

Bu sebeple Türk Millî Eğitiminin ilk amacı "Atatürk ilke ve inkılâplarına ve anayasada bulunan Atatürk milliyetçiliğine bağlı; Türk milletinin ahlaki, milli, manevi, insani ve kültürel değerlerini benimseyen, koruyan; ailesini, vatanını, milletini seven ve yüceltmeye çalışan; insan haklarına ve anayasanın başlangıcındaki temel ilkelere dayanan laik, sosyal, demokratik bir hukuk devleti olan Türkiye Cumhuriyeti'ne karşı görev ve sorumluluklarını bilen ve bunları davranış haline getiren yurttaşlar olarak yetiştirmektir. (Öztürk ve Otluoğlu, 2005:9.) Bu amaç doğrultusunda kültürel değerlerimizi yansıtan metinlerin önemle öğretilmesi gerekmektedir.

Cömertlik, dürüstlük, yiğitlik, sadakat, misafirperverlik, saygı, aile ve çocuk sevgisi gibi kültürel değerlerimizi çocuklarımıza bu hikâyeler aracılığıyla aktarmak millet olabilmek hususunda önemli bir ihtiyaçtır. Handan Devenci ve diğerlerinin çalışmalarına göre aile kavramı Dede Korkut Hikâyelerinde toplum olma bilincinin başlangıcı olarak konu edilmiş ve aile birliği önemli bir değer olarak toplumsal hayatta yer almıştır. Yine bahsi geçen çalışmaya göre dürüstlük Dede Korkut'ta önemli bir yer tutmakta; hikâyelerde sadakatli, gerçeklerden yana ve adil olma büyük bir önem arz etmektedir. (Devenci vd., 2013: 316-317)

Sonuç olarak millet olma bilincinin kökleşmesi ve gelişmesi milli kültür sayesinde gerçekleşir. Milli kültürümüzün aktarımında da Dede Korkut Hikâyelerinin önemi çok büyüktür. Bu çalışmaya istinaden yapılan önerilerin dikkate alınmasıyla bilinçli bireyler yetişecek ve yetişen nesiller aracılığıyla geleceğimiz daha aydın olacaktır.

Araştırma ve Yayın Etiği

Bu çalışmada "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan "Bilimsel

İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Dede Korkut Hikâyeleri Hakkında Bilgi ve Görüşleri.

Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir. (Zorunlu beyan)

Kaynaklar

Baydar, P. (2009). *İlköğretim beşinci sınıf sosyal bilgiler programında belirlenen değerlerin kazanım düzeyleri ve bu süreçte yaşanan soruların değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Bunsuz, H. (2021). *Sözlü kültür geleneğinde İslam*. Konya: Tablet Kitabevi.

Deveci, H.; Belet, D. & Türe, H. (2013). *Dede Korkut Hikâyelerinde Yer Alan Değerler*. Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 12/46, 294-321.

Ergin, M. (2003). *Dede Korkut kitabı*. M. E. Şahin ve H. Kadıköylü, (Yay. Haz.), 10.11.2011.

Öncül, R. (2000). *Eğitim ve eğitim bilimleri sözlüğü*. İstanbul: MEB Yayınları.

Özbay, M. & Tayşi, E. K. (2011). *Dede Korkut Hikâyelerinin Türkçe Öğretimi ve Değer Aktarımı Açısından Önemi*. Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi, 1/1, 21-31.

Sakaoğlu, S. (1998). *Dede Korkut kitabı incelemeler-derlemeler-aktarmalar*. Konya: Selçuk Üniversitesi Yaşatma ve Geliştirme Vakfı Yayınları.

TDK (2005). *Türkçe sözlük*. Ankara: Türk Tarih Kurumu Basımevi.

Yalçın, S. K. & Şengül, M. (2004). *Dede Korkut Hikâyelerinin Çocuk Eğitimi Açısından Öne Sürdüğü Değerler ve Ortaya Çıkarmak İstedığı Tip Üzerine Bir Değerlendirme*. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 14 (2), 209-223.



**Uluslararası Dil Eğitimi Araştırmaları
Dergisi
International Journal of Language Education
Studies**

<https://udecd.com>

*Geliş/Received: 12.12.2024 Kabul/Accepted: 28.12.2024
Makalenin Türü / Araştırma Makalesi*

Yabancılara Türkçe Öğretiminde İş Birlikli Öğrenme Yaklaşımıyla Oluşturulmuş Yazma Etkinliği: Hikâye Yolculuğu*

*Esra Nur ZİLELİ***

Öz

İnsan, dil ile varlığını anlamlı kılan bir varlıktır. Ana dili ediniminin yanı sıra çeşitli amaçlar doğrultusunda bireyler yabancı dil öğrenmektedir. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde, öğrencilerin yazmaya karşı kaygıları ve dil öğretiminde kullanılan materyallerdeki etkinliklerin yetersizliği bu süreci olumsuz etkilemektedir. Yabancı dil öğretimi süreci çeşitli yöntem ve tekniklerle zenginleştirilmelidir. İş birlikli öğrenme ise bu süreçte kullanılacak en etkili yaklaşımlardan biridir. Bu doğrultuda bu çalışmanın amacı, nitel araştırma yöntemi kapsamında durum deseni temel alınarak ve doküman incelemesi tekniğine başvurulmuş Türkiye Maarif Vakfı Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı (2020)'ndan seçilen okuma ve yazma kazanımları çerçevesinde yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin yazma becerisini geliştirme ve yazma eylemine yönelik motivasyonlarını artırma gayesi doğrultusunda iş birlikli öğrenme yaklaşımıyla bir yazma etkinliği oluşturmaktır. Bir hikâyenin her bir bölümünü farklı bir öğrencinin yazması ve yazma işleminin ardından değerlendirilmesi yoluyla yapılandırılarak uygulanması amacıyla tasarlanmış "Hikâye Yolculuğu" etkinliğinde hem okuma hem de yazma becerisinin aktif olarak kullanılması söz konusudur. Bu etkinliğin yazma becerisini geliştireceği, yazma motivasyonunu arttıracığı, üretkenliği ve iş birliğini destekleyeceği, yaratıcı ve eleştirel düşünmeye teşvik edeceği düşünüldüğünden yabancı dil olarak Türkçe öğrenenleri için oldukça önemlidir.

Anahtar Kelimeler: İş birlikli öğrenme, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi, yazma becerisi, yazma etkinliği.

Collaborative Learning Approach in Teaching Turkish as a Foreign Language: Writing Activity through Story Journey

Abstract

A human beings are entities who give meaning to their existence through language. In addition to acquiring their native language, individuals learn foreign languages for various purposes. However, in the context of teaching Turkish as a foreign language, students' anxiety towards writing and the inadequacy of activities in the materials used for language teaching negatively affect this process. Therefore, the foreign language teaching process should be enriched through various methods and techniques. Cooperative learning is one of the most effective approaches that can be employed in this process. In this context, the aim of this study is to design a writing activity within the framework of cooperative learning to enhance the writing skills of learners of Turkish as a foreign language and to increase their motivation towards writing. The study adopts a case study design within the scope of qualitative research methods and utilizes document analysis. The activity is developed based on the reading and writing competencies selected from the Türkiye Maarif Vakfı Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı (2020). The activity, titled "Story Journey," is designed for implementation in a way that each section of a story is written by a different student, followed by an evaluation of the writing process. This activity actively integrates both reading and writing skills. It is considered highly significant for learners of Turkish as a foreign language, as it is

* Bu makalenin özeti "15. Uluslararası Dünya Dili Türkçe Sempozyumu"nda sunulmuştur.

** Uzman Öğretmen, Konya, esranurzileli42@gmail.com, ORCID: orcid.org/0009-0002-3706-836X

Yabancılar Türkçe Öğretiminde İş Birlikli Öğrenme Yaklaşımıyla Oluşturulmuş Yazma Etkinliği: Hikâye Yolculuğu

expected to improve writing skills, enhance motivation towards writing, foster productivity and collaboration, and encourage creative and critical thinking.

Keywords: Collaborative learning, Turkish as a foreign language teaching, writing skills, writing activity.

Giriş

Bireyler, ana dili ediniminin ardından gerek sosyal gerekse akademik açıdan kendilerini geliştirebilmek için birçok farklı amaçla yabancı dil öğrenmektedir. Yabancı dil öğretimi, kişinin dört temel dil becerisini hedef dilde geliştirmeyi ve günlük hayata aktarılabilmesini amaçlamaktadır. Dört temel dil becerileri, anlama ve anlatma becerileri olarak sınıflandırılmaktadır. Bireylerin yazılı anlatım becerilerini geliştirmek yabancılar Türkçe öğretiminin yapı taşlarından biridir (Coşkun, 2013). Anlatma becerilerinden biri olan yazma ise uygulamalı bir beceri olduğu için kazanılan bilgilerin somutlaştırılarak aktarılması söz konusudur (Tiryaki, 2013). Diğer bir yandan dil becerileri arasında en son öğretilen yazma becerisi; bireylerin düşüncelerini, deneyimlerini ve bilgilerini aktarmalarını sağlayan karmaşık bir yapıya ve sürece sahiptir (Azizoğlu vd., 2019). Bundan dolayı bireylerin yazma becerisini kazanması bireysel, sosyal ve zihinsel unsurları içermektedir ve aynı zamanda üst bilişsel becerileri de kapsadığı söylenebilmektedir.

Yapılan araştırmalara göre (Gün vd., 2014; Güngör, 2020; Karababa & Taşkın, 2012; Tok, 2013; Tüm & Ceyhan Bingöl, 2017; Yaylı & Yaylı, 2018; Yılmaz, 2014) yabancılar Türkçe öğretiminde kullanılan materyallerden biri olan ders kitaplarında yer alan etkinlikler yazma becerisi için yeterli değildir. Bu bağlamda öğrenme ve öğretme süreci, geleneksel yöntemlerin alışılmış çizgisinden çıkartılmalı ve bu süreç çeşitli yöntem ve tekniklerle zenginleştirilmelidir. Yabancı dil öğrenimi sürecinde iş birlikli öğrenme yaklaşımı en etkili yöntemler arasındadır (Ün Açıkgöz, 1995). Dolayısıyla iş birlikli öğrenme, geleneksel yöntemlerin aksine öğrenci etkileşiminin ve iletişiminin ön planda olduğu bir yaklaşımdır. Grup bilinci ve dayanışma esastır.

Yesuf ve Anshu' nun (2022) ikinci dil olarak İngilizce öğrenen öğrencilerle gerçekleştirdikleri çalışmada iş birlikli yazma yaklaşımının paragraf yazma performansını içerik ve tutarlılık bağlamında olumlu etkilediği ve aynı zamanda öğrencilerin yazmaya karşı motive oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Bir diğer yabancı dil olarak İngilizce öğrenen öğrencilerin iş birlikli öğrenme yaklaşımı ve etkinliklerinin yazma performansına etkisinin araştırıldığı çalışmada ise öğrencilerin iş birlikli yazma yaklaşımı ve etkinliklerinin; yazma performansında, yazılan metinlerin içeriğinde ve organizasyonunda, dil bilgisi ve kelime bilgisinde olumlu bir etkisinin olduğu gözlemlenmiştir (Khatib & Meihami, 2015).

Shehadeh (2011), Birleşik Arap Emirlikleri'ndeki bir üniversitede yabancı dil olarak İngilizce öğrenenlerin ikinci dilde iş birlikli yazma etkinliklerine ilişkin görüşlerini ve bu etkinliklerin yazma becerisine dair etkilerini araştırmıştır. Bu doğrultuda ortaya çıkan bulgular, öğrencilerin iş birlikli yazma yaklaşımıyla akranlarıyla birlikte metin oluşturma ve geliştirme, geri bildirim alma, fikir üretme, planlama yapma gibi hususlarda fayda sağladığı yönündedir. Diğer bir yandan öğrencilerin iş birlikli yazma etkinliklere dair görüşleri de yazma sürecine olumlu bir katkısı olduğu ve sosyal ortam oluşturduğu yönündedir. Bu bağlamda iş birlikli yazma etkinlikleri hem öğrenme sürecine destek olmaktadır hem de öğrenciyi sürece dair motive etmektedir.

Yabancı dil olarak İngilizce öğrenen Taylandlı öğrencilerin üzerinde yapılan araştırmada ise iş birlikli yazma yönteminin yazma becerisini geliştirdiği saptanmıştır. Bununla birlikte eleştirel düşünme becerisinin kullanılmasını sağladığı tespit edilmiştir (Moonma & Kaweera, 2022).

Varışoğlu'nun (2016) Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin iş birlikli okuma ve yazma etkinlikleriyle dil kaygılarına etkisini araştırdığı çalışmasında, iş birlikli etkinliklerin öğrencilerin kaygı düzeylerini düşürdüğü sonucuna ulaşılmıştır.

Karatay ve Ekinci'nin (2019) çok dilli öğrencilerin iş birlikli yazma ile yazma becerilerinin geliştirilmesi üzerindeki çalışmasında ise iş birlikli yazma etkinlikleri ile öğrencilerin kaygı seviyesinin azaldığı, ilgi ve isteklerinin arttığı ve yazma becerisini geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçların yanı sıra öğrencilerin her yeni etkinlikte bir öncekinden daha yaratıcı yazılar ortaya koyduğu gözlemlenmiştir.

Yabancılara Türkçe Öğretiminde İş Birlikli Öğrenme Yaklaşımıyla Oluşturulmuş Yazma Etkinliği: Hikâye Yolculuğu

Tüm bu araştırmalar göz önünde bulundurulduğunda iş birlikli yazma etkinliklerinin öğrencilerin yazma becerilerini geliştirdiği, yazmaya karşı olan kaygıyı azalttığı ve bununla birlikte yazma motivasyonunu arttırdığı söylenebilir.

Araştırmanın problem cümlesi ise “Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde öğrencilerin yazma becerisini geliştirmek için nasıl bir etkinlik oluşturulabilir?” şeklindedir.

Çalışmada, iş birlikli öğrenme yaklaşımıyla yapılandırılmış bir yazma etkinliği olan “Hikâye Yolculuğu” etkinliği açıklanmaktadır. Uygulama adımları açıklanarak dersin nasıl yapılandırılacağına ve etkinliğin hangi aşamalardan oluştuğuna değinilmiştir.

Araştırmanın Amacı

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde öğrencilerin yazmaya karşı kaygıları ve yabancılara Türkçe öğretiminde kullanılan materyallerden biri olan ders kitaplarında yer alan yazma becerisi için oluşturulmuş etkinliklerin yetersizliği sebebiyle bu çalışma ele alınmıştır. Bu doğrultuda çalışmanın amacı, yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin yazma becerisini geliştirme ve yazma eylemine yönelik motivasyonlarını arttırma gayesi doğrultusunda iş birlikli öğrenme yaklaşımıyla bir yazma etkinliği oluşturmaktır.

Araştırmanın Önemi

Bu çalışmanın yazma becerisini geliştireceği ve diğer bir yandan yazma eylemine yönelik olumlu tutum sağlayacağı, yaratıcı ve eleştirel düşünmeye teşvik edeceği ve iş birliği ile sosyal becerileri de geliştireceği düşünüldüğü için oldukça önemlidir.

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Çalışmada nitel araştırma yöntemi kapsamında durum deseni kullanılmıştır. Chmiliar (2010)’a göre durum çalışması, belirli bir sistemin işleyişini ve yapısını anlamak amacıyla çeşitli veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, detaylı analiz edilmesine dayalı bir araştırma yöntemidir.

Subaşı ve Okumuş (2017) ise durum çalışması hakkında yapılan tüm açıklamaları “bir durumun derinlemesine çalışılıp betimlenmesi” olarak ifade etmektedirler. Dolayısıyla durum deseni bir konu hakkında çeşitli yollar kullanarak detaylı ve sistemli bir çalışma ortaya koymayı sağlamaktadır.

Veri Toplama Aracı

Bu çalışmada veri toplama aracı olarak doküman incelemesi tekniği kullanılmıştır. Doküman incelemesi tekniği, üzerinde araştırma yapılan konu veya konularla ilgili bilgiler içeren yazılı kaynakların incelenmesinde kullanılmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2021). Bu bağlamda Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni’nde (2021) yer alan yeterlikler esas alınarak oluşturulan Türkiye Maarif Vakfı Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı (2020), doküman incelemesi tekniğiyle incelenmiştir ve programda yer alan B2 düzeyindeki okuma ve yazma becerisine yönelik kazanımlardan; 10 okuma kazanımı ve 10 yazma kazanımı seçilmiştir. Seçilen kazanımlar referans alınarak B2 seviyesindeki yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yazma becerisini geliştirmek için “Hikâye Yolculuğu” etkinliği tasarlanmıştır. Programdan seçilen kazanımlar şu şekildedir:

Yabancılara Türkçe Öğretiminde İş Birlikli Öğrenme Yaklaşımıyla Oluşturulmuş Yazma Etkinliği: Hikâye Yolculuğu

Tablo 1.

Türkiye Maarif Vakfı Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı'ndan (2020) Seçilen Okuma Kazanımları

Beceri	Kazanım Kodu	Kazanım
Okuma	B2.O.1.	Söz varlığı unsurlarını bağlamdan hareketle anlamlandırır.
	B2.O.5.	Talimat içeren yönlendirmeleri takip eder.
	B2.O.24.	Metinlerde olay ve bilgileri zaman ve mantık akışına göre sıralar.
	B2.O.26.	Öyküleyici/edebî metinlerdeki olay örgüsü, yer, zaman ve kişileri belirler.
	B2.O.27.	Öyküleyici/edebî metinlerde yer alan kişilerin özelliklerini belirler.
	B2.O.28.	Öyküleyici/edebî metinlerdeki temel çatışmayı/çatışmaları belirler.
	B2.O.29.	Öyküleyici/bilgilendirici metinlerin tema, konu ve ana duygusunu belirler.
	B2.O.49.	Okuduklarından hareketle çıkarımlar yapar.
	B2.O.60.	Metinleri vurgu, tonlama, dural özelliklerine uygun biçimde okur.
	B2.O.60.	Metnin içeriğine ilişkin tahminlerde bulunur.

Tablo 2.

Türkiye Maarif Vakfı Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı'ndan (2020) Seçilen Yazma Kazanımları

Beceri	Kazanım Kodu	Kazanım
Yazma	B2.Y.1.	Yazılarında yeni öğrendiği kelimeleri/kalıp ifadeleri kullanır.
	B2.Y.4.	Ayrıntılı betimletici metinler yazar.
	B2.Y.11.	Bağdaşıklık unsurlarına dikkat ederek yazar.
	B2.Y.12.	Öyküleyici metinler yazar.
	B2.Y.31.	Metinlerinde bağlama uygun mecazlı ifadeleri kullanır.
	B2.Y.35.	Anahtar kelimelerden hareketle metinler yazar.
	B2.Y.40.	Yazılarını bir konu ve ana fikir etrafında planlar.
	B2.Y.47.	Giriş, gelişme ve sonuç paragrafları yazar.
	B2.Y.57.	Noktalama işaretlerini işlevlerine uygun olarak kullanır.
	B2.Y.58.	Yazım kurallarına dikkat ederek yazar.

Verilerin Analizi

Bu çalışmada, doküman incelemesi sırasında seçilen B2 seviyesindeki okuma ve yazma kazanımlarının, Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni (2021) yeterlikleri ile uyumlu olması ve yazma becerisini geliştirme hedefi taşıması dikkate alınarak seçilmiştir.

Kazanımlar, iş birlikli öğrenme etkinliğinde kullanılacak adımları oluşturmak için tematik olarak sınıflandırılmıştır. Bu gruplama, kazanımların odaklandığı beceriler veya özellikler esas alınarak gerçekleştirilmiştir. Tablo 3'te bu tematik sınıflandırma yer almaktadır.

Yabancılara Türkçe Öğretiminde İş Birlikli Öğrenme Yaklaşımıyla Oluşturulmuş Yazma Etkinliği: Hikâye Yolculuğu

Tablo 3.

Türkiye Maarif Vakfı Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı'ndan (2020) Seçilen Okuma ve Yazma Kazanımlarının Tematik Sınıflandırması

Beceri	Tema	Kazanımlar
Okuma	Anlam ve Çözümleme Becerileri	B2.O.1. Söz varlığı unsurlarını bağlamdan hareketle anlamlandırır. B2.O.5. Talimat içeren yönlendirmeleri takip eder. B2.O.49. Okuduklarından hareketle çıkarımlar yapar. B2.O.60. Metnin içeriğine ilişkin tahminlerde bulunur.
	Metin Yapısını Anlama	B2.O.24. Metinlerde olay ve bilgileri zaman ve mantık akışına göre sıralar. B2.O.26. Öyküleyici/edebî metinlerdeki olay örgüsü, yer, zaman ve kişileri belirler. B2.O.27. Öyküleyici/edebî metinlerde yer alan kişilerin özelliklerini belirler. B2.O.28. Öyküleyici/edebî metinlerdeki temel çatışmayı/çatışmaları belirler. B2.O.29. Öyküleyici/bilgilendirici metinlerin tema, konu ve ana duygusunu belirler.
	Okuma Performansı	B2.O.60. Metinleri vurgu, tonlama, dural özelliklerine uygun biçimde okur.
Yazma	Kelime ve İfade Kullanımı	B2.Y.1. Yazılarında yeni öğrendiği kelimeleri/kalıp ifadeleri kullanır. B2.Y.31. Metinlerinde bağlama uygun mecazlı ifadeleri kullanır. B2.Y.35. Anahtar kelimelerden hareketle metinler yazar.
	Metin Türüne Yönelik Yazma	B2.Y.4. Ayrıntılı betimletici metinler yazar. B2.Y.12. Öyküleyici metinler yazar.
	Metin Organizasyonu	B2.Y.40. Yazılarını bir konu ve ana fikir etrafında planlar. B2.Y.47. Giriş, gelişme ve sonuç paragrafları yazar.
	Dil ve Yazım Kuralları	B2.Y.11. Bağdaşıklık unsurlarına dikkat ederek yazar. B2.Y.57. Noktalama işaretlerini işlevlerine uygun olarak kullanır. B2.Y.58. Yazım kurallarına dikkat ederek yazar.

Türkiye Maarif Vakfı Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı'ndan (2020) seçilen okuma kazanımları: Anlam ve çözümleme becerileri, metin yapısını anlama, okuma performansı olarak sınıflandırılmıştır. Yazma kazanımları ise kelime ve ifade kullanımı, metin türüne yönelik yazma, metin organizasyonu, dil ve yazım kuralları olacak şekilde sınıflandırılmıştır. Bu kazanımlara ve sınıflandırmalara uygun adım adım etkinlik önerisi geliştirilmiş ve bu süreçte iş birlikli öğrenme yaklaşımı temel alınmıştır.

Araştırma ve Yayın Etiği

Bu çalışmada "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Yabancılara Türkçe Öğretiminde İş Birlikli Öğrenme Yaklaşımıyla Oluşturulmuş Yazma Etkinliği: Hikâye Yolculuğu

Etik Kurul İzni

Bu çalışma, etik kurul izni gerektirmeyen çalışmalar arasında yer almaktadır.

Bulgular

Araştırmanın problem cümlesi olan “Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde öğrencilerin yazma becerisini geliştirmek için nasıl bir etkinlik oluşturulabilir?” bağlamında bir yazma etkinliği tasarlanmıştır. Bu başlık altında yazma etkinliğinin kullanılacağı dersin uygulama basamaklarına, işleyişine ve Hikâye Yolculuğu adlı yazma etkinliğinin aşamalarına değinilmiştir.

Uygulama

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi sürecinde yazma becerisini geliştirmek için oluşturulmuş Hikâye Yolculuğu etkinliğinin öncesinde, sırasında ve sonrasında uygulanması için belli adımlarla ders yapılandırılmıştır. Bu adımlar şu şekildedir:

1. Öğretmen tarafından, metin türlerinden biri olan hikâye ve hikâyenin bölümlerine dair bilgi verilir.
2. Sınıf üçerli gruplara ayrılır.
3. “Hikâye Yolculuğu” (Ek-1) etkinliği için oluşturulmuş etkinlik kâğıdı her bir öğrenciye dağıtılır.
4. Yedi İklim Türkçe B2 Ders Kitabı’ndan (2015) seçilen kelimeler öğrencilere aktarılır. Bu kelimelerin etkinlik kâğıdındaki ilgili yere yazılması istenir.
5. Yapılacak etkinliğin sürecine dair öğrencilere bilgi verilir ve “Hikâye Yolculuğu” etkinliği gerçekleştirilir.
6. Her öğrencinin birinci yazar olduğu hikâyeyi sesli şekilde okuyarak sınıfla paylaşması istenir.
7. Öğrencilerin etkinlik kâğıtları toplanır ve “Hikâye Yolculuğu Değerlendirme Formu” (Ek-2) yardımıyla değerlendirilir.
8. Değerlendirmenin ardından öğrencilere dönüt verilir.
9. Her bir hikâye, her bir öğrencinin ulaşabileceği şekilde sınıf panosunda ya da dijital ortamda paylaşılır.

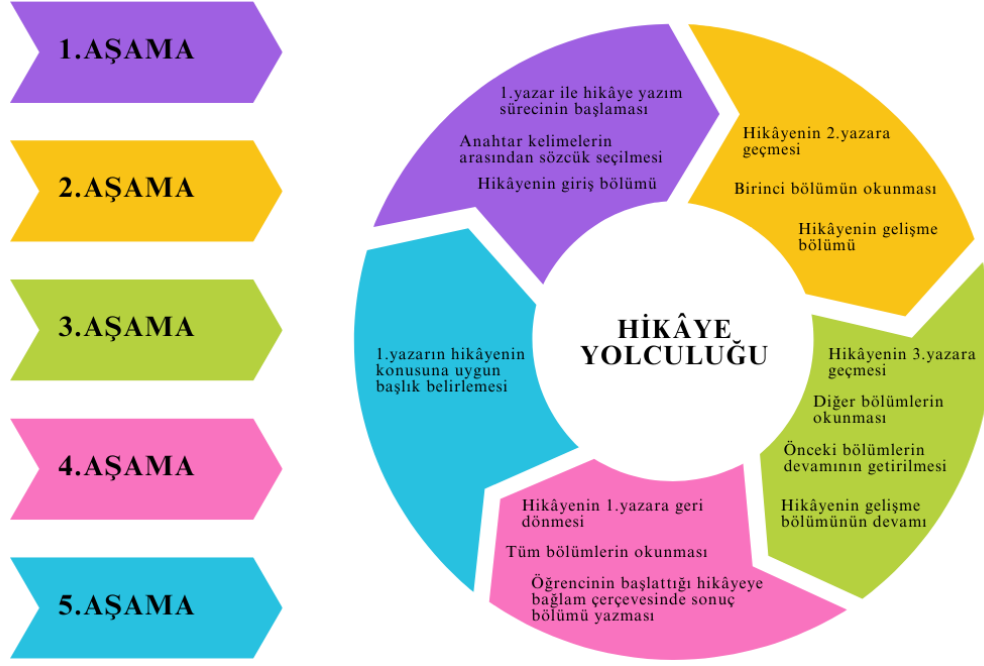
Etkinlik

Öğretmen, etkinlik sürecine başlamadan önce kazanımlar doğrultusunda belli hususlara dikkat çekmelidir. Bu hususlar ise şu şekildedir:

- Söz varlığı unsurlarına dikkat edilmelidir.
- Etkinlik kâğıdında yer alan yönergeler eksiksiz ve sırasıyla izlenmelidir.
- Metin daima bağlamdan hareketle devam ettirilmelidir.
- Hikâyede gerçekleşen olaylar ve verilen bilgiler zaman ve mantık akışına göre olmalıdır.
- Metinde hikâye unsurlarının tamamı yer almalıdır.
- Metinde betimlemelere ve mecazlı ifadelere yer verilmelidir.
- Metin yazılırken imla kurallarına dikkat edilmelidir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yazma becerisini geliştirmek amacıyla tasarlanan Hikâye Yolculuğu etkinliğinin aşamaları Şekil 1’de şema hâline getirilmiştir.

Yabancılar Türkçe Öğretiminde İş Birlikli Öğrenme Yaklaşımıyla Oluşturulmuş Yazma Etkinliği: Hikâye Yolculuğu



Şekil 1. Hikâye Yolculuğu etkinliğinin aşamaları

Şekil 1'deki Hikâye Yolculuğu etkinliğinin aşamalarına detaylı bakılacak olursa;

1. Aşama

Öğretmenin, öğrencilere verdiği anahtar kelimeler kullanılarak bir hikâye oluşturulacaktır. Örnek anahtar kelimeler ise şu şekildedir: Değişim, evlenmek, dayanışma, güvenmek, hastalık, memleket, son dakika, öğrenmek, yol göstermek, başarı.

Öğretmen, örnek bir hikâye unsuru verir ve bunu hikâyede kullanmalarını ister. Ardından her öğrenci "1.Yazarın Adı-Soyadı" bölümünü doldurur. Daha sonra öğrenci, verilen anahtar kelimelerin içinden birkaç tane sözcük seçer. Seçtiği bu kelimeler ile hikâyeyi oluşturmaya başlar ve ilgili boşluğu doldurur. Bu aşama için öğrencilere verilecek süreyi, öğrencilerin düzeylerine göre öğretmen belirlemelidir.

2. Aşama

Bu aşamada öğrenci, grubunda yer alan diğer arkadaşına etkinlik kâğıdını verir. Kâğıdı alan öğrenci, etkinlik kâğıdındaki ikinci yazar olmuştur. Birinci aşamadaki gibi ikinci aşamada da ilk önce "2.Yazarın Adı-Soyadı" kısmı doldurulur. Daha sonra öğrenci, birinci yazarın bölümünü okur. Yazılan bölüm anlaşıldıktan sonra bağlamdan hareketle ve seçilen anahtar kelimeler doğrultusunda kendi alanını doldurmaya başlar. Bu, hikâyenin ikinci kişi tarafından devam ettirilmesi anlamına gelmektedir. Öğrencinin önceki bölümü okuyup anlamlandırması gerektiği için bu süreç için ayrılan süre önceki aşamadan daha uzun olmalıdır.

3. Aşama

Üçüncü aşamanın başlangıcında öğrenci bir diğer grup arkadaşına etkinlik kâğıdını verir. İkinci aşamada gerçekleştirilen tüm adımlar bu aşamada da gerçekleştirilir. Öğrenci yeniden önceki yazılanları okur ve bağlamdan hareketle hikâyeyi devam ettirir. Öğrenci hem birinci aşamada yazılan hem de ikinci aşamada yazılan yazıların tamamını okuması ve anlamlandırması gerektiği için bu aşamada da ikinci aşamada verilen süreden daha fazla süre verilmelidir.

4. Aşama

Dördüncü aşamada ise öğrencilerdeki hikâyenin birinci yazarı kim ise etkinlik kâğıdı o öğrenciye verilir. Öğrenci kendi başlattığı hikâye hangi yollardan devam etmiş ve grup arkadaşları hikâyesine neler katmış bunu anlamlandırmaya çalışır. Okuma ve anlamlandırma sürecinin ardından öğrenci, hikâyesine bir sonuç kısmı yazar. Her bir aşamada verilen sürenin kademeli olarak artması öngörülmüştür. Sonuç bölümünde ise yine bu yaklaşım benimsenmelidir çünkü öğrenci hem tüm bölümleri okuyacaktır hem de konu bağlamında hikâyenin sonucunu yazmaya çalışacaktır.

5. Aşama

Son adım olan beşinci aşamada ise tüm bu işlemlerin ardından hikâyeye uygun ve yaratıcı bir başlık seçilir.

Öğrencinin bir hikâye yazması ve öğrenciye bir hikâye unsurunun verilmesi “metin türüne yönelik yazma” teması kapsamındadır. Öğrencinin anahtar kelimeler kullanarak ve bağlamdan hareketle hikâye oluşturması kazanım sınıflandırmasında “kelime ve ifade kullanımı” ve “dil ve yazım kuralları” temasında yer almaktadır. Öğrencinin kendinden önce yazılan bölümleri okuyup anlamlandırarak hikâyeyi devam ettirmesi ise “anlam ve çözümleme becerileri”, “metnin yapısını anlama”, “metin organizasyonu” temaları kapsamındadır.

Tartışma ve Sonuç

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenimi gören bireylerin, yazmaya olan olumsuz tutumları ve yabancı dil öğretiminde kullanılan materyallerdeki yazma becerisi ile ilgili etkinliklerin yetersizliği, öğretim sürecinin kalitesini etkilemektedir. Bu bağlamda yabancı dil öğrenenlerin yazma becerilerini geliştirmek ve onları yazmaya karşı motive etmek amacıyla iş birlikli öğrenme yaklaşımıyla oluşturulmuş bir “Hikâye Yolculuğu” yazma etkinliği tasarlanmıştır. Bu etkinlik, Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni’nde (2021) yer alan yeterlikler esas alınarak oluşturulan Türkiye Maarif Vakfı Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı’nda (2020) yer alan B2 seviyesindeki kazanımlarından seçilen okuma ve yazma kazanımları referans alınarak çeşitli aşamalara ayrılmış ve sistemli bir şekilde yapılandırılmıştır. Hikâye yazarken kullanılması amacıyla B2 seviyesine uygun kelimeler seçmek için Yedi İklim Türkçe B2 Ders Kitabı’ndaki (2015) kelimelere başvurulmuştur. Etkinlikte kullanılmak üzere tasarlanan etkinlik kâğıdı (Ek-1) çeşitli bölümlerden oluşmaktadır. Bu bölümlerin amacı, her bir öğrencinin, hikâyenin farklı bölümlerinde rol alması ve grup arkadaşlarıyla birlikte iş birliği ilkesini gözetmesidir. Öğrencinin kendi bölümünü bitirmesinin ardından hikâyeyi başka bir arkadaşına devretmesi yazma becerisine katkı sunarken aynı zamanda diğer öğrencinin, öncelikle okuma becerisini çalıştırması anlamına gelmektedir. Bu doğrultuda okuma, okuduğunu anlama ve ardından yazma becerisini kullanma, etkinliğin birçok beceriye hitap etmesi anlamına gelmektedir. Diğer bir yandan öğrencilerin; söz varlığı unsurlarını kullanmalarına, betimlemelere ve mecazlı ifadelere yer vermelerini sağlamak da dil zenginliğini arttıracaktır. Öğrencinin birinci yazar olduğu hikâyenin sonuç kısmını da kendisinin yazması, başladığı hikâyeyi kendisinin tamamlaması anlamına gelmektedir. Hikâye, hangi doğrultuda ilerlemiş ve başlangıçta tasarlanandan ne kadar farklı yollara sapmış bunun sorgulanması söz konusudur. Bu şekilde sorgulanmasının ve sonuç kısmıyla noktalanmasının öğrencinin hem eleştirel hem de yaratıcı düşünmesine katkı sunacağı düşünülmektedir. Yazma işleminin tamamlanmasının ardından öğrencilerin hikâyelerini sınıfla sesli okuma yoluyla paylaşması yine okuma becerisini çalıştırmaktadır.

Joughin (2009), değerlendirmenin öğrenme ile ilişkisini; öğrencilerin neler yapabildiğini, neler bildiğini, nelere değer verdiğini ve neleri yapabilmeye yeterli olduğunu saptamaktan geçtiğini ifade etmektedir. Bu doğrultuda Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni’nde (2021) yer alan Yazılı Değerlendirme Tablosu referans alınarak “Hikâye Yolculuğu Etkinliği Değerlendirme Formu” (Ek-2) oluşturulmuştur. Değerlendirme aşaması için oluşturulan bu formda öğretmenin, öğrencilerin etkinlikte neleri yapabildiğini neleri yapamadığını saptayabileceği düşünülmektedir. Değerlendirme aşamasının ardından öğrencilere geri bildirim verilmesinin, olumlu yönlerin tespiti yoluyla motivasyonlarının arttıracacağı olumsuz yönlerinin tespiti yoluyla ise de eksik öğrenmelerin tamamlanacağı ön görülmektedir.

Yabancılara Türkçe Öğretiminde İş Birlikli Öğrenme Yaklaşımıyla Oluşturulmuş Yazma Etkinliği: Hikâye Yolculuğu

Öğrencilerin; hazırbulunuşluğu, materyalleri ve yaratıcılıklarını kullanarak özgün, yeni fikirlerle birlikte birlikte bu fikirleri organize ederek yazma sürecini planlamaları oldukça önemlidir (Hayes & Nash, 1996; McCuthen, 2006). Diğer bir yandan yazma sürecine iş birliğinin dâhil edilmesi ise her öğrencinin güçlü yönlerinin doğrultusunda akranlarıyla birlikte eksik yönlerinin tamamlanmasını sağlamaktadır (Khatib & Meihami, 2015). İş birlikli yazma etkinliklerinin yazma sürecine katkısının yanı sıra öğrencileri yazma sürecine karşı motive etmesi, bilişsel süreçlere dâhil etmesi gibi hususlardaki olumlu sonuçları da göz önünde bulundurulmalıdır (Shehadeh, 2011). Bu bağlamda ortaya koyulan tüm bu çalışmalar ışığında iş birlikli yazma etkinlikleri ile eğitim ve öğretim süreci çeşitlilik kazanarak verimli ve etkili bir hâle getirilmektedir.

Soysal (2022), iş birlikli öğrenmenin, birçok açıdan bireye katkı sunduğunu; bireyin iletişim becerisini, empati yeteneğini, sorumluluk bilincini ve üretkenliğini geliştirdiğini ifade etmektedir. Bu bağlamda etkinliğin tamamı göz önünde bulundurulduğunda iş birlikli öğrenme yaklaşımı vasıtasıyla oluşturulmuş bu etkinliğin, bireylere birçok açıdan katkı sunacağı ön görülmektedir. Diğer bir yandan kalabalık sınıflarda uygulanmasının zorlaşacağı ve ayrılacak zaman konusunda da sınırlılıklarının söz konusu olabileceği düşünülerek öğrencilerin ders planlarını bu unsurları dikkate alarak oluşturmaları önerilmektedir.

Araştırma ve Yayın Etiği

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Yazarların Katkı Oranı

Bu makale tek yazarlı bir makaledir ve yazar makaleyi tek başına hazırlamıştır.

Çıkar Çatışması

Bu çalışmada çıkar çatışması teşkil edebilecek durum ve ilişkiler yer almamaktadır.

Kaynaklar

- Azizoğlu, N. İ., Demirtaş Tolaman, T., & İdi Tulumcu, F. (2019). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde akademik yazma becerisi: karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri. *Uluslararası Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Dergisi*, 2(1), 7-22.
- CEFR. (2021). *Diller için Avrupa ortak başvuru metni öğrenme-öğretme değerlendirme*. MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı Yayınları.
- Chmiliar, I. (2010). Multiple-case designs. In A. J. Mills, G. Eurepas & E. Wiebe (Eds.), *Encyclopedia of case study research* (pp 582-583). USA: SAGE Publications.
https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2022_01/04144518_CEFR_TR.pdf
- Coşkun, E. (2013). Yazma eğitimi. A. Kırkkılıç & H. Akyol (Ed.), *İlköğretimde Türkçe öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Gültekin, İ., Kalfa, M., Atabey, İ., Mete, F., Eryiğit, A. & Kılıç, U. (2015). *Yedi iklim Türkçe (Yunus Emre Enstitüsü Türkçe öğrenim seti ders kitabı seviye B1)*. E. Barın, Ş. Çobanoğlu, Ş. Ateş, M. Balcı & C. Özdemir (Ed.). Türkiye Diyanet Vakfı.
- Gün, M., Akkaya, A., & Kara, Ö. T. (2014). Yabancılara Türkçe öğretimi ders kitaplarının Türkçe öğretim merkezlerinde görev yapan öğretim elemanları açısından değerlendirilmesi. *Turkish Studies International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 9(6), 1-16.
- Güngür, A. (2020). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma becerisini geliştirmeye yönelik bir izlençe önerisi* [Yayınlanmamış Doktora Tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
<https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Hayes, J. R., & Nash, J. G. (1996). On the nature of planning writing. M. C. Levy & S. Ransdell (Ed.). *The science of writing* (pp. 29-55). Mahwah NJ: Erlbaum.

Yabancılara Türkçe Öğretiminde İş Birlikli Öğrenme Yaklaşımıyla Oluşturulmuş Yazma Etkinliği: Hikâye Yolculuğu

- Joughin, G. (2009). Assessment, learning and judgement in higher education. New York: Springer.
- Karababa, Z.C., & Taşkın, S.Ü. (2012). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan ders kitaplarının öğretmen görüşleri çerçevesinde değerlendirilmesi. *Dil Dergisi*, 157, 65-80.
- Karatay, H., & Ekinci, Z. (2019). İşbirlikli yazmanın çok dilli öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmeye etkisi. *Avrasya Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 1-17.
- Khatib, M., & Meihami, H. (2015). Languaging and writing skill: The effect of collaborative writing on EFL students' writing performance. *Advances in Language and Literary Studies*, 6(1), 203-211.
- McCuthen, D. (2006). Cognitive factors in the development of children's writing. C. A. MacArthur, S. Graham ve J. Fitzgerald (Ed.), *Handbook of writing research* (pp.115-130). New York, NY: Guilford.
- Moonma, J., & Kaweera, C. (2022). A study of critical thinking skills practice in collaborative writing in EFL context. *Asian Journal of Education and Training*, 8(1), 8-14.
- Shehadeh, A. (2011). Effects and student perceptions of collaborative writing in L2. *Journal of second language writing*, 20(4), 286-305.
- Soysal, T. (2022). İş birlikli öğrenme ve Türkçe öğretimi. H. E. Çocuk (Ed.), *Etkili Türkçe öğretim yaklaşımları -uygulama örnekli strateji, yöntem ve teknikler-*(1.Baskı, s. 147-168) içinde. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Subaşı, M., & Okumuş, K. (2017). Bir araştırma yöntemi olarak durum çalışması. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(2), 419-426.
- Tiryaki, E. N. (2013). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma eğitimi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(1), 38-44.
- Tok, M. (2013). Yabancılara Türkçe öğretimi ders kitaplarındaki yazma çalışmalarının değerlendirilmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(1), 249-279.
- Tüm, G., & Ceyhan Bingöl, Z. (2017). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan ders kitaplarının temel işlevleri. *Turkish Studies International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 12(34), 429-444.
- TYDÖP (2020). *Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretim Programı*. (2.Baskı) İstanbul: TMV Yayınları. <https://turkiyemaarif.org/uploads/editions/files/16436c12901a55.pdf>
- Ün Açıkgöz, K. (1995). İşbirlikli öğrenme ve yabancı dil başarısı. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7, 297-320.
- Varışoğlu, B. (2016). İşbirlikli okuma ve yazma etkinliklerinin Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin dil kaygılarına etkisi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(59), 1108-1119.
- Yaylı, D., & Yaylı, D. (2018). Yabancılara Türkçe öğretimi ders kitaplarında yazma etkinliklerinin değerlendirilmesi (Yedi iklim Türkçe örneği). *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 44, 132-145.
- Yesuf, M. Y., & Anshu, A. H. (2022). Effects of collaborative writing on EFL students' paragraph writing performance: focus on content and coherence. *International Journal of Education & Literacy Studies*, 10(1), 37-47.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (12.Baskı, s. 189). Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, F. (2014). Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe 2 ders kitabı yazma etkinlikleri üzerine bir inceleme. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(2), 37-48.

Introduction

Individuals learn foreign languages for various purposes, both social and academic, to enhance themselves following the acquisition of their native language. Foreign language teaching aims to develop the four basic language skills in the target language and enable their application in daily life. These four basic language skills are categorized as receptive and productive skills. Developing individuals' written expression skills is one of the cornerstones of teaching Turkish as a foreign language (Coşkun, 2013). Writing, as one of the productive skills, involves the concretization and transfer of acquired knowledge, as it is a practical skill (Tiryaki, 2013). On the other hand, writing, which is the last skill taught among language skills, possesses a complex structure and process that allows individuals to express their thoughts, experiences, and knowledge (Azizoğlu et al., 2019). Therefore, acquiring writing skills encompasses individual, social, and cognitive elements, and it can also be said to involve metacognitive skills.

According to research (Gün et al., 2014; Güngör, 2020; Karababa & Taşkın, 2012; Tok, 2013; Tüm & Ceyhan Bingöl, 2017; Yaylı & Yaylı, 2018; Yılmaz, 2014), the activities included in textbooks, which are one of the materials used in teaching Turkish as a foreign language, are insufficient for developing writing skills. In this context, the teaching and learning process should move beyond the conventional boundaries of traditional methods and be enriched through various methods and techniques. Among the most effective approaches in the process of foreign language learning is the cooperative learning approach (Ün Açıkgöz, 1995). Cooperative learning, unlike traditional methods, prioritizes student interaction and communication. It is a learner-centered approach that emphasizes group awareness and solidarity.

In the study conducted by Yesuf and Anshu (2022) with students learning English as a second language, it was found that the cooperative writing approach positively influenced paragraph writing performance in terms of content and coherence while also motivating students toward writing. Similarly, in another study investigating the effects of cooperative learning approaches and activities on the writing performance of students learning English as a foreign language, it was observed that cooperative writing approaches and activities had a positive impact on writing performance, the content and organization of written texts, as well as grammar and vocabulary usage (Khatib & Meihami, 2015).

Shehadeh (2011) investigated the views of students learning English as a foreign language at a university in the United Arab Emirates regarding collaborative writing activities and their impact on writing skills. The findings from this study indicated that students benefited from collaborative writing approaches in areas such as co-creating and developing texts with peers, receiving feedback, generating ideas, and making plans. On the other hand, students' views on collaborative writing activities also suggested that these activities contributed positively to the writing process and created a social environment. In this context, collaborative writing activities both support the learning process and motivate students throughout the process.

In a study conducted with Thai students learning English as a foreign language, it was found that the collaborative writing method improved writing skills. Furthermore, it was determined that the method encouraged the use of critical thinking skills (Moonma & Kaweera, 2022).

In the study conducted by Varışoğlu (2016) on the effects of collaborative reading and writing activities on language anxiety among foreign students learning Turkish, it was concluded that collaborative activities reduced the students' levels of anxiety.

In the study by Karatay and Ekinçi (2019) on the development of writing skills through collaborative writing among multilingual students, it was found that collaborative writing activities reduced students' anxiety levels, increased their interest and motivation, and improved their writing skills. In addition to these findings, it was observed that students produced more creative writings with each new activity compared to the previous one.

Considering all these studies, it can be said that collaborative writing activities enhance students' writing skills, reduce anxiety related to writing, and increase writing motivation.

Yabancılar Türkçe Öğretiminde İş Birlikli Öğrenme Yaklaşımıyla Oluşturulmuş Yazma Etkinliği: Hikâye Yolculuğu

Purpose of the Study

This study was conducted due to the anxiety students experience toward writing in Turkish as a foreign language and the insufficiency of writing activities included in textbooks, which are one of the materials used in teaching Turkish as a foreign language. In this context, the aim of the study is to create a writing activity using the cooperative learning approach to enhance the writing skills of learners of Turkish as a foreign language and increase their motivation toward the writing process.

Importance of the Study

This study is significant because it is expected to enhance writing skills, foster positive attitudes toward the writing process, encourage creative and critical thinking, and improve social skills through collaboration.

Method

Research Design

The study employed the case study design within the scope of the qualitative research method. According to Chmiliar (2010), a case study is a research method based on the use of various data collection techniques to understand the operation and structure of a specific system, followed by an in-depth analysis. Similarly, Subaşı and Okumuş (2017) describe all explanations regarding case studies as "an in-depth examination and description of a case." Therefore, the case study design enables the development of a detailed and systematic investigation of a topic using various approaches.

Data Collection Tool

The document analysis technique was employed as the data collection tool in this study. The document analysis technique is used to examine written sources that contain information related to the subject or subjects being researched (Yıldırım & Şimşek, 2021). In this context, the Türkiye Maarif Vakfı Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı (2020), developed based on the competencies outlined in the Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni (2021), was analyzed using the document analysis technique. From the program, 10 reading outcomes and 10 writing outcomes at the B2 level were selected. Based on the selected outcomes, a "Story Journey" activity was designed to enhance the writing skills of B2-level learners of Turkish as a foreign language. The selected outcomes from the program are as follows:

Table 1.

Reading Outcomes Selected from the Türkiye Maarif Vakfı Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı (2020)

Skill	Outcome Code	Outcome
Reading	B2.O.1.	Understands vocabulary elements based on the context.
	B2.O.5.	Follows instructions and directives.
	B2.O.24.	Arranges events and information in texts according to chronological and logical order.
	B2.O.26.	Identifies the plot, setting, time, and characters in narrative/literary texts.
	B2.O.27.	Determines the characteristics of the characters in narrative/literary texts.
	B2.O.28.	Identifies the main conflict(s) in narrative/literary texts.
	B2.O.29.	Determines the theme, subject, and main emotion of narrative/informative texts.
	B2.O.49.	Makes inferences based on what is read.
	B2.O.60.	Reads texts with appropriate emphasis, intonation, and pauses.
	B2.O.60.	Makes predictions about the content of the text.

Table 2.

Writing Outcomes Selected from the Türkiye Maarif Vakfı Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı (2020)

Skill	Outcome Code	Outcome
Yazma	B2.Y.1.	Uses newly learned words/phrases in writing.
	B2.Y.4.	Writes detailed descriptive texts.
	B2.Y.11.	Writes with attention to coherence elements.
	B2.Y.12.	Writes narrative texts.
	B2.Y.31.	Uses figurative expressions appropriate to the context in texts.
	B2.Y.35.	Writes texts based on key words.
	B2.Y.40.	Plans writing around a topic and main idea.
	B2.Y.47.	Writes introduction, development, and conclusion paragraphs.
	B2.Y.57.	Uses punctuation marks according to their functions.
	B2.Y.58.	Writes with attention to spelling rules.

Data Analysis

In this study, the selected reading and writing outcomes at the B2 level were chosen based on their alignment with the competencies in the Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni (2021) and their focus on enhancing writing skills. The outcomes were thematically categorized to form the steps to be used in the collaborative learning activity. This grouping was carried out based on the skills or characteristics the outcomes focus on. This thematic classification is presented in Table 3.

Table 3.

Thematic Classification of Reading and Writing Outcomes Selected from the Türkiye Maarif Vakfı Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı (2020)

Skill	Theme	Outcome
Reading	Meaning and Comprehension Skills	B2.O.1. Understands vocabulary elements based on the context.
		B2.O.5. Follows instructions and directives.
		B2.O.49. Makes inferences based on what is read.
		B2.O.60. Makes predictions about the content of the text.
	Text Structure Understanding	B2.O.24. Arranges events and information in texts according to chronological and logical order.
		B2.O.26. Identifies the plot, setting, time, and characters in narrative/literary texts.
		B2.O.27. Determines the characteristics of the characters in narrative/literary texts.
		B2.O.28. Identifies the main conflict(s) in narrative/literary texts.
		B2.O.29. Determines the theme, subject, and main emotion of narrative/informative texts.
	Reading Performance	B2.O.60. Reads texts with appropriate emphasis, intonation, and pauses.
Writing	Word and Expression Use	B2.Y.1. Uses newly learned words/phrases in writing.
		B2.Y.31. Uses figurative expressions appropriate to the context in texts.
		B2.Y.35. Writes texts based on key words.
		B2.Y.4. Writes detailed descriptive texts.

Yabancılar Türkçe Öğretiminde İş Birlikli Öğrenme Yaklaşımıyla Oluşturulmuş Yazma Etkinliği: Hikâye Yolculuğu

Writing According to Text Type	B2.Y.12. Writes narrative texts.
Text Organization	B2.Y.40. Plans writing around a topic and main idea. B2.Y.47. Writes introduction, development, and conclusion paragraphs.
Language and Writing Rules	B2.Y.11. Writes with attention to coherence elements. B2.Y.57. Uses punctuation marks according to their functions. B2.Y.58. Writes with attention to spelling rules.

The reading outcomes selected from the Türkiye Maarif Vakfı Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı (2020) are classified as meaning and comprehension skills, text structure understanding, and reading performance. The writing outcomes, on the other hand, are classified into word and expression use, writing according to text type, text organization, and language and writing rules. Step-by-step activity suggestions were developed in accordance with these outcomes and classifications, with a collaborative learning approach as the foundation of the process.

Result and Discussion

This section discusses the steps of the course implementation/procedure and the stages of the "Story Journey" activity.

Implementation

In the process of teaching Turkish as a foreign language, the "Story Journey" activity, designed to enhance writing skills, is structured with specific steps to be applied before, during, and after the activity. These steps are as follows:

1. The teacher provides information about one of the text types, the story, and its components.
2. The class is divided into groups of three.
3. The activity sheet created for the "Story Journey" (Appendix-1) is distributed to each student.
4. Words selected from the Yedi İklim Türkçe B2 Ders Kitabı (2015) are presented to the students. They are asked to write these words in the corresponding space on the activity sheet.
5. Students are informed about the process of the activity, and the "Story Journey" activity is carried out.
6. Each student is asked to read aloud and share the story in which they are the first writer with the class.
7. The students' activity sheets are collected and evaluated using the "Story Journey Evaluation Form" (Appendix-2).
8. After the evaluation, feedback is provided to the students.
9. Each story is shared on the class board or in a digital environment, accessible to all students.

Activity

Before starting the activity, the teacher should draw attention to certain points in line with the learning objectives. These points are as follows:

- Attention should be given to vocabulary elements.
- The instructions on the activity sheet should be followed completely and in order.
- The text should always progress based on context.
- Events in the story and the information provided should follow a logical sequence of time and flow.
- All story elements should be included in the text.
- The text should contain descriptions and figurative expressions.
- Spelling and punctuation rules should be followed while writing the text.

When we take a detailed look at the stages of the "Story Journey" activity:

Stage 1

In this stage, a story will be created using the key words provided by the teacher. Example key words are as follows: Change, marriage, solidarity, trust, illness, hometown, last minute, learn, guide, success. These key words will serve as the foundation for students to develop their stories.

The teacher provides an example of a story element and asks the students to use it in their own story. Then, each student fills in the "1st Writer's Name and Surname" section. Afterward, the student selects a few words from the provided key words. Using these selected words, they begin to create the story and fill in the corresponding sections. The teacher should determine the time allocated for this stage based on the students' proficiency levels.

Stage 2

In this stage, the student hands the activity sheet to another member of their group. The student who receives the sheet becomes the second writer. As in the first stage, the "2nd Writer's Name and Surname" section is filled out first. Then, the student reads the section written by the first writer. Once the written part is understood, the second writer, based on the context and the selected key words, begins filling in their portion of the story. This means that the story is continued by the second person. Since the student must read and comprehend the previous section, the time allocated for this stage should be longer than the previous one.

Stage 3

At the beginning of the third stage, the student hands the activity sheet to another group member. All the steps performed in the second stage are also carried out in this stage. The student reads the previously written sections and, based on the context, continues the story. Since the student needs to read and comprehend both the text written in the first and second stages, more time should be allocated in this stage compared to the time given in the second stage.

Stage 4

In the fourth stage, the activity sheet is returned to the student who was the first writer of the story. The student attempts to understand how their story has evolved and what contributions their group members have made to the narrative. After the reading and comprehension process, the student writes a conclusion for the story. It is expected that the time allocated for each stage will gradually increase, and the same approach should be applied in the conclusion phase. This is because the student will need to read all the sections and write a conclusion based on the context of the story.

Stage 5

In the final step, the fifth stage, after all these processes, a suitable and creative title is chosen for the story.

The task of having the student write a story and providing the student with a story element falls under the "writing according to text type" theme. The student's use of key words and creation of a story based on context are classified under the "word and expression use" and "language and writing rules" themes. The student's continuation of the story by reading and interpreting the previously written sections is encompassed within the "meaning and comprehension skills," "understanding text structure," and "text organization" themes.

The negative attitudes of individuals learning Turkish as a foreign language toward writing, as well as the inadequacy of activities related to writing skills in the materials used in foreign language teaching, affect the quality of the teaching process. In this context, a "Story Journey" writing activity, designed using the collaborative learning approach, has been created to improve the writing skills of foreign language learners and motivate them to write. This activity is divided into various stages and systematically structured, with reference to the reading and writing outcomes selected from the B2-level competencies in the Turkey Maarif Foundation Turkish as a Foreign Language Teaching Program

Yabancılar Türkçe Öğretiminde İş Birlikli Öğrenme Yaklaşımıyla Oluşturulmuş Yazma Etkinliği: Hikâye Yolculuğu

(2020), based on the qualifications in the Common European Framework of Reference for Languages (2021). To select appropriate B2-level vocabulary for use in writing a story, words from the Yedi İklim Turkish B2 Course Book (2015) were consulted. The activity sheet (Appendix-1) designed for use in this activity consists of various sections. The purpose of these sections is for each student to take on a role in different parts of the story and collaborate with their group members. After completing their section, the student hands over the story to another peer, which contributes to the development of their writing skills and also enables the other student to practice reading comprehension. In this way, reading, understanding, and then applying writing skills address multiple skills in the activity. Additionally, encouraging students to use vocabulary elements, include descriptions, and incorporate figurative expressions will enhance language richness. Having the student who is the first writer write the conclusion of the story means that they complete the story they started. The process involves questioning how the story progressed and how much it deviated from the original plan. This process of inquiry and concluding with the final part of the story is believed to contribute to the student's critical and creative thinking. After the writing is complete, having the students share their stories with the class through oral reading also reinforces their reading skills.

Joughin (2009) emphasizes the connection between assessment and learning, stating that assessment involves identifying what students can do, what they know, what they value, and what they are capable of doing. In this context, based on the Written Assessment Table in the Common European Framework of Reference for Languages (2021), the "Story Journey Activity Evaluation Form" (Appendix-2) has been created. This form, designed for the evaluation stage, is intended to help the teacher determine what the students were able to do and what they were not able to do during the activity. After the evaluation stage, providing feedback to students is expected to enhance their motivation by identifying strengths and address gaps in learning by identifying areas for improvement.

The ability of students to plan the writing process by using their preparedness, materials, creativity, and organizing new ideas is crucial (Hayes & Nash, 1996; McCutchen, 2006). On the other hand, incorporating collaboration into the writing process allows students to complement their weaknesses in alignment with their strengths, working together with their peers (Khatib & Meihami, 2015). In addition to contributing to the writing process, collaborative writing activities should also be considered for their positive effects on motivating students in the writing process and involving them in cognitive processes (Shehadeh, 2011). In light of all these studies, collaborative writing activities enhance the educational and teaching process, making it more diverse, efficient, and effective.

Soysal (2022) emphasizes that collaborative learning contributes to individuals in various ways, such as enhancing their communication skills, empathy, sense of responsibility, and creativity. In this context, considering the entire event, it is anticipated that this activity, structured through the collaborative learning approach, will provide multiple benefits to individuals. However, it is also suggested that teachers should plan their lessons with these factors in mind, acknowledging that implementing such activities may be challenging in large classes and that there may be limitations regarding the time allocated for each activity.

HİKÂYE YOLCULUĞU ETKİNLİĞİ

Seçilen Kelimeler:

1. Yazarın Adı-Soyadı:

.....

(BAŞLIK)

.....
.....
.....
.....
.....

2. Yazarın Adı-Soyadı:

.....
.....
.....
.....
.....

3. Yazarın Adı-Soyadı:

.....
.....
.....
.....
.....

Hikâyeyi birinci yazara verir misin?

.....
.....
.....
.....
.....

HİKÂYE YOLCULUĞU ETKİNLİĞİ DEĞERLENDİRME FORMU

Değerlendirilen Öğrencinin Adı-Soyadı:

SORULAR	EVET	KISMEN	HAYIR
Açık ve anlaşılır bir metin yazabilmiş mi?			
Kurallı ve anlamlı bir şekilde betimlemeler yapabilmiş mi?			
Konu hakkında duygularını ve fikirlerini ifade edebilmiş mi?			
Cümlelerin arasında tutarlılık var mı?			
Kelimeleri bağlama uygun kullanabilmiş mi?			
Konunun amacına uygun şekilde paragraflar oluşturabilmiş mi?			
Dilbilgisi kontrolü var mı?			
Cümleler arası anlama uygun bağlantı ifadeleri kullanabilmiş mi?			
Paragraflar arası anlama uygun geçiş cümleleri kullanabilmiş mi?			
Okuduğunu yeterince anlamış mı?			



Yaratıcı Yazma Becerilerinin 6. Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki Durumu * Nimet GÜRGAH**

Öz

Yaratıcı yazma, kişinin edindiği izlenimleri etki altında kalmadan hayal dünyasında kurgulayarak düşüncelerini özgürce ifade edebilmesidir. Öğrencilerin yaratıcılıkları ders kitaplarındaki yazma etkinlikleri ile ortaya çıkabilmektedir. Bu çalışmada Türkçe Öğretim Programı'ndaki (2019) 6. sınıf yazma becerisi kazanımlarının ve 6. sınıf ders kitabında yer alan yazma etkinliklerinin yaratıcı yazma becerilerine uygunluğu incelenmiştir. Bu çalışma nitel araştırma olup doküman incelemesi yöntemiyle yürütülmüştür. Veri analizinde betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Çalışmada kazanımlar ve etkinliklerin yaratıcı yazma becerilerine uygunluğu "Yazma Kazanımları ve Etkinlikleri için Yaratıcı Yazmaya Uygunluk Değerlendirme Formu (Uygun, 2018) kullanılarak tespit edilmiştir. Türkçe Öğretim Programı'ndaki (2019) 6. sınıf yazma becerisi kazanımlarından 6'sı yaratıcı yazma becerisine yöneliktir. Yaratıcı yazma açısından incelenen etkinlik sayısı 29'dur ve bu etkinliklerin 6'sı yaratıcı yazmaya uygundur. Ders kitabındaki etkinliklerin yaratıcı yazma becerilerinin yöntem ve stratejilerini uygulayabilecek nitelikte olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Yazma etkinlikleri içinde yaratıcı yazma becerilerinin çok yönlü türlerine ağırlık verilmediği görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Yaratıcı yazma, Türkçe ders kitabı, yazma etkinlikleri, yazma becerisi, yazma yöntem ve stratejileri

The Situation of Creative Writing Skills in 6th Grade Turkish Textbook

Abstract

Creative writing is the ability of a person to freely express his thoughts by constructing his impressions in the world of imagination without being influenced. The creativity of the students can be revealed with the writing activities in the textbooks. In this study, the suitability of 6th grade writing skill acquisitions in the Turkish Curriculum (2019) and writing activities in the 6th grade textbook for creative writing skills was examined. This study is a qualitative research and was carried out by document analysis method. Descriptive analysis method was used in data analysis. In the study, the suitability of the achievements and activities for creative writing skills was determined by using the "Creative Writing Appropriateness Evaluation Form for Writing Achievements and Activities (Uygun, 2018). 6 of the 6th grade writing skill acquisitions in the Turkish Curriculum (2019) are for creative writing skills. The number of activities examined in terms of creative writing is 29 and 6 of these activities are suitable for creative writing. It has been concluded that the activities in the textbook are not qualified to apply the methods and strategies of creative writing skills. It has been observed that the multifaceted types of creative writing skills are not emphasized within the writing activities.

Keywords: Yaratıcı yazma, Türkçe ders kitabı, yazma etkinlikleri, yazma becerisi, yazma yöntem ve stratejileri

Giriş

Dil becerisi, anlama ve anlatma beceriyle tanımlanır. Dinleme ve okuma anlama becerisini, konuşma ve yazma anlatma becerisini oluşturmaktadır. Yazma; belli bir sürecin, belli bir birikimin, belli bir deneyimin gerektirdiği zor bir beceri olarak nitelendirilmektedir. Yazma becerisi diğer becerilere oranla daha sık uygulama gerektiren bir beceridir (Akbaba, 2020, s. 18).

* Bu makalenin özeti "15. Uluslararası Dünya Dili Türkçe Sempozyumu" nda sunulmuştur.

** Uzman Öğretmen, MEB, Mersin, nimetgurgah1985@gmail.com, ORCID: orcid.org/0009-0005-1709-1652

Yaratıcı Yazma Becerilerinin 6. Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki Durumu

Türkçe öğretiminde dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerileri yer almaktadır. Yazma becerisi diğer becerilere oranla en zor edinilebilen beceri olarak düşünülmektedir. Öğrencilerin yazma becerilerinin ortaya çıkabilmesi için ön bilgilerinin oluşturulmuş olması, daha sonra yazmaya güdülenmeleri, yazma ortamlarının sağlanması, yazma sürecinde desteklenmeleri gerekmektedir. Yazma süreci belli bir döngü etrafında oluşturulmuş konularda sabit kalmamalı, kurallar çerçevesinde oluşturulmamalı, farklı bakış açıları ve düşünceleri ortaya koyabilecek yöntem ve tekniklerle desteklenebilmelidir. Bireyin günlük hayatta yazma faaliyetleri ile sık sık karşılaştığı görülmektedir. Okul ve okul dışı ortamlarda yazma becerisini kullanması gerekmektedir. Bazen gördüğü bir yeri veya bir anıyı anlatması, eksik bir metni tamamlaması, günlük tutması, konu üzerinde düşüncelerini ifade etmesi için yazma etkinliğini ortaya çıkarması gerekmektedir fakat bireyin yazmaya karşı oluşan ön yargıları ve isteksizliği bu beceriyi gerçekleştirmesi için engel oluşturmaktadır (Uyğun, 2019, s. 14).

Bireyin yazma becerisini edindiği ve geliştirdiği yer okuldur. Okulda, Türkçe derslerinde edindiği bilgiler ile yazma becerisini geliştirmektedir. Türkçe derslerinin ana kaynağı Türkçe ders kitaplarıdır. Türkçe ders kitaplarında yazma etkinliklerinin sınırlı olması ve etkinliklerin farklı bakış açılarını ortaya koyabilecek nitelikte hazırlanmaması, geleneksel yazma sisteminin devam etmesi, isteksiz durumda olan öğrencinin yazmadan tamamen uzaklaşmasına neden olmaktadır. İşte bu süreçte yaratıcı yazma; bireyde gizli kalmış, ortaya çıkamamış yaratıcılığın, yaratıcı yazma stratejilerinin uygun ortamlarda uygun yöntemlerle ve yaratıcı düşünebilen rehber sayesinde isabetli yönlendirmelerle kendiliğinden ortaya çıkmaktadır. Alışılmışın dışına çıkmak, düşüncelerini özgürce ifade etmek, hayal gücünü kullanmak, özgün fikirleri belirtmek, yazmaktan zevk almak; planlamayı, eleştirmeyi, yorumlamayı, ne yazacağına karar vermeyi tamamen öğrencinin isteğine bırakmak, yaratıcı yazmanın getirileri olarak düşünülmektedir (Sever, 2004).

Yaratıcı yazma; bireylerin bir olay karşısında farklı bakış açısı çizmelerini, olayları sorgulamalarını sağlarken aynı zamanda eleştirel düşünüp eleştirel yazmalarını destekler. Düşüncelerini özgün bir şekilde dile getiren, başka düşüncelere de saygı gösteren bireylerin yetişmesine katkı sağlar. Yapılan çalışmalar incelendiğinde bireye yaratıcı yazmanın belli yaş döneminde kazandırılabilmesi belli bir yaştan sonra yaratıcı yazma özelliklerinin kaybedilebileceği görülmüştür. İlerleyen yaşlarda yaratıcılığa ve yaratıcı yazmaya yönelik ilgilerin azalabileceği söz konusudur (Bulut, 2012, s. 64). Bu bağlamdan yola çıkarak öğretim sürecinde yaratıcı yazmaya ne kadar erken dönemde başlanırsa öğrenciler, yaratıcılık noktasında o kadar aktif hâle getirilmiş olacaktır. Yaratıcılığı aktif hâle gelen öğrenci kendini geliştirebilecek, özgün ürünler ortaya çıkarabilecektir. Bu yüzden yaratıcı yazmanın belirli yaş döneminde geliştirilmesi ve desteklenmesi gerekmektedir (Türkyılmaz, 2021).

21. yüzyıl teknolojisi hızla gelişmekte bununla birlikte eğitim açısından yenilikleri de beraberinde getirmektedir. Bu yeniliklere uyum sağlamak ve yenilikleri hayata geçirmek iyi bir eğitimle sağlanmaktadır. İyi bir eğitimden kasıt kendini geliştirebilen, sorunları algılayabilen, sorunlara karşı mücadele edilebilen ve sorunlara çözüm üretebilen, yaratıcı ürünler ortaya çıkararak, karşılaştıkları olayları eleştiren, farklı bakış açıları çizebilen, hayal gücünü etkin kullanabilen bireyler yetiştirmektir (Temizkan, 2010). Yazma becerisinin gelişmemesinin öğrencilerden kaynaklı olduğu düşünülmektedir. Oysa davranışçı eğitim sisteminin etkisi altında kalınmasından dolayı Türkçe ders kitaplarında eski yazma sistemlerinin devam etmesi öğrencilerin yazmaya karşı isteksiz olmalarına neden olmakta aynı döngünün devam etmesi ile de öğrenciler yazmak istememektedir (Uyğun, 2019, s. 11).

Etkinliklerin yaratıcı yazmaya uygun niteliklerde hazırlanması öğrencilerin yazma becerisine olumlu etki sağlayabileceğini göstermektedir, yazmaya karşı oluşmuş olumsuz tutumları yok etmek amacıyla Türkçe ders kitaplarında yer alan yazma etkinliklerinin yaratıcı yazmaya yönelik kullanılan yöntem ve tekniklerle hazırlanması önem taşımaktadır (Maltepe, 2006, s. 61).

Yaratıcı Yazma

Bireyin, ana diline hâkim olduğu sürece düşündüklerini aktarabilmesi, ifade edebilmesi, yazabilmesi kolaylaşır. Yazma sürecinde yazmak istediklerini duygu ve düşüncelerini kurgulayarak planlı bir şekilde yazıya dökme süreci yaratıcı yazmayı beraberinde getirir.

Türkçe Öğretim Programı'ndan (2019) önce yer alan Türkçe Öğretim Programı'nda (2005) yapılandırmacı yaklaşım uygulanmaya başladı, yapılandırmacı yaklaşımda öğrenci var olan bilgileri ile yazmaktadır, yapılandırmacı yaklaşımla yaratıcı yazma önem kazanmıştır fakat davranışçı yaklaşımın etkilerinden vazgeçilemediği için yaratıcı yazma etkin bir şekilde uygulanamamıştır (Susar Kırmızı, 2011, s. 32).

Türkçe Öğretim Programı'nda (2005) özellikle Türkçe dersinde üretebilen, yeni fikirler ortaya çıkartabilen, kendi fikirlerini özgün yollarla hayal gücünü kullanıp verimli bir şekilde ürün ortaya çıkarabilen kısacası yaratıcı düşünebilen bireyler olmaları beklenmektedir (Buzan, 2003, s. 12).

Yaratıcılık kişinin günlük hayatında, okul hayatı veya bilimsel çalışmalarında kısacası insan yaşamının her alanında bireyde bulunması gereken bir süreç olarak tanımlanır, yaratıcı yazma da bu sürecin bir parçasıdır ve yaratıcı yazmayı ortaya çıkartan en önemli etken ise yaratıcılıktır. Yaratıcılık kişinin kendi düşünce tarzını benimseyerek duyu ve düşüncelerini hür bir şekilde ifade etmesi olarak tanımlanmaktadır. Var olan bilgilerin istenilen ortam ve imkânlar sağlandığında ortaya çıkan ürünler olarak nitelendirilebilir (Temizkan, 2010, s. 621).

Yaratıcı Yazmanın Aşamaları

- Yaratıcı yazmada öğrencinin ön bilişsel bilgileri çok önemlidir. Bunu harekete geçirebilmek için araştırma, inceleme; farklı fikirleri ortaya koyabilmek adına izlemeler, dinlemeler, beyin fırtınası, farklı tartışma yöntemleri yapılarak ön hazırlık süreci tamamlanmış olabilir.
- Yazılacak tür belirlenir, o türün özellikleri sıralanır.
- Türe yönelik çeşitli kaynak taramaları yapılır, örnekleri okunur, nasıl yazılacağı maddeler hâlinde yazılabilir.
- Yaratıcı yazmada özellikle öğrenciyi yönlendirecek çeşitli yöntem ve teknikler vardır. Bu teknikler belirtilir, hangi tekniklerin hangi türe daha uygun olabileceği söylenir, daha sonra öğrenci yazma sürecine başlar.
- Öğrenci yazmak istediği konuyu, tekniği, yöntemi belirler ve yazma başlar.
- Öğrenci yazma taslakları oluşturabilir, bunu hem arkadaşlarıyla hem öğretmeni ile paylaşabilir.
- Dönütlerle, düzeltmeler yapılabilir.
- Daha sonra yazılan yazı sınıf ortamında veya sunulacak ortamda ortaya konur (Maltepe, 2006, s. 64).

Yaratıcı Yazmanın Yöntem ve Teknikleri

Yaratıcı yazma konusunda uygulanacak yöntem ve teknikler incelendiğinde birçok kavram karşımıza çıkmaktadır. Bunların belli başlılarına aşağıda yer verilmektedir. Bunlar;

- Tahminde bulunma,
- Eksik verilen giriş, gelişme, sonuç tamamlama,
- Boşluk doldurma,
- Duyulardan hareketle yazma,
- Kelime ve kavram havuzundan seçip yazma,
- Pencere tekniği ile şiir yazma,
- Eşyalarla diyaloglar oluşturma,
- Rüyalardan öyküler yazma,
- Monolog ve diyaloglar yazma,
- Metne yeni bir son yazma,
- Yapılandırılmış yazma,
- Hayal yolculuğu,
- Sözcük sepeti,
- Uyarıcı yazma,
- Akrostiş,
- Sözcük türeterek öykü yazmadır (Kuvanç, 2008, s. 97-98).

Yaratıcı Yazmanın Geliştirilmesi

Yaratıcı Yazma Becerilerinin 6. Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki Durumu

Yaratıcı yazmanın geliştirmesinde belli başlı argümanlar rol oynamaktadır. Öğrencilerin bilgi düzeyleri dikkate alındığında her yaş döneminde farklı türde metin yazılması gerektiği ortaya çıkmaktadır çünkü metin türleri her sınıf düzeyinde farklılık göstermektedir. Örneğin şiir belli bir kelime dağarcığı gerektirdiği için 8. sınıftaki öğrenciler için daha uygun olduğu düşünülmektedir. Tabii ki şiir yazarken konu seçimi çok önemlidir, öğrencinin ilgi ve isteğine yönelik bir konu olduğunda yaratıcı yazma etkin bir şekilde ortaya çıkmaktadır. Öğrencilerin yaratıcılıklarını ortaya çıkarabilecekleri en önemli metin türü ise hikâye olarak nitelendirilmektedir. Hikâyede olay, kişi, yer, zaman unsurları ve farklı konular yaratıcı yazmaya olanak sağlanmaktadır. Özellikle yaratıcı yazma çalışmalarında kullanılan teknikler öğrencilerin daha aktif yazmalarını sağlamaktadır. Ders öncesinde kullanılan materyaller örneğin; bir video, çizgi film, belgeseller, görseller ayrıca yazma esnasında dinletilen fon müzikleri yaratıcılığın ortaya çıkmasında en etkili yöntemler olarak görülmekte ve kullanılmaktadır. Öğrencilerin ruh dünyalarını dinlendirerek, saklı kalmış, aktifleştirilememiş düşüncelerin özellikle müzik sayesinde öğrencileri güdülemede çok etkili olduğu görülmektedir. Bu durum öğrencileri olumlu yönde etkilemektedir. Bazı etkinliklerde karikatürlerin veya görsellerin belli yaştaki öğrencilere hitap etmesi; yaratıcılıkta ve yaratıcı yazmada eğlenerek, gülererek, zevk alarak, yazmanın tadına vararak ürünleri ortaya çıkarmakta çok etkili olduğu belirtilmektedir. Yaratıcı yazma etkinliklerinde kullanılan yöntem ve teknikler sayesinde ortaya çıkan öğrenci ilgisi ve bu ilgiyi yönlendiren öğretmenin rehberliği sınıf dinamizmini arttırmaktadır. Bu yöntem ve teknikler, kendini tekrarlayan monotonlaşmış eğitim sisteminden öğrencilerin uzaklaşmasını, aktif katılımını sağlamaktadır. Ders sonunda öğrencilerin kendilerini rahat ifade ettiği bir sınıf ortamında ürünlerini sunmanın tadını almayı sağlamaktadır. Araştırmalar incelendiğinde yaratıcı yazmada yöntem ve tekniklerin ders süreci içerisinde kullanılması yazma alanının geliştiğini göstermektedir (Kaya, 2013, s. 95-96).

Yaratıcı Yazmada Değerlendirme

Yaratıcı yazmada değerlendirme; notla sağlanacak bir yapıda değildir. Özellikle yaratıcı yazmada sürecin ve süreç aşamasında katedilen yolun öğretmen tarafından olumlu dönütlerle sağlanabileceği belirtilmektedir. Yaratıcı yazmada yaratıcılık çok farklı bir yapıdadır. Düşünce herkes tarafından farklı şekilde yorumlanabileceği için farklı bakış açılarıyla bakıldığı sürece tek bir doğru ele alınmamasından kaynaklı olarak değerlendirmenin sığ kalınacağı belirtilmektedir. Yaratıcı yazmada önemli olan ürünün nasıl ortaya çıktığı ve nasıl bir bakış açısıyla yazıldığıdır. Bu doğrultudan yola çıkarak istenilen amaca ulaşmış ulaşılamadığı anlamak için tek bir bağlam üzerinden değerlendirilmesinin mümkün olmadığı belirtilmektedir. Yaratıcı yazmada kâğıt düzeni, noktalama işaretleri, imlâ gibi biçimsel unsurların değerlendirilmesinden ziyade yaratıcılığı ön planda tutan özgünlük, akıcılık, duygu ve düşüncelerin ifade edilmesi, farklı bakış açılarıyla yol alınıp alınmaması ön planda olduğu için değerlendirme yapmak ya da değerlendirmeyi ölçüt olarak belirlemek zor görülmektedir (Türkyılmaz, 2021).

Yaratıcı Yazma Öğretiminin Önemi

Teknolojinin gelişmesi ile teknoloji ile uyumlu ve nitelikli bireylere de ihtiyaç duyulmaktadır. Nitelikli bireylerin yetişebilmesi için eğitim programlarının sürekli kendini yenilemesi, güncellemesi gerekmektedir. Programlarla birlikte yaratıcı düşünen, yaratıcı yazan, fikirlerini sürekli yenileyerek yeni ürünler ortaya çıkarabilen, süreci takip eden nesillere ihtiyaç duyulmaktadır. Yaratıcı düşünen, yaratıcı yazan bireylerin artması için öğretim programlarında bu hedef doğrultusunda hazırlanması ve tasarlanması gerekmektedir (Öztürk, 2007, s. 267).

Yaratıcı yazma öğretimi öğrencilerin kişisel, sosyal, duygusal, bilişsel yönde gelişmesine katkı sağlar. Kimlik ve benlik oluşumunda bile yaratıcı yazmanın olumlu etkilerini görülebilir. Yaratıcı yazmayı başarmış öğrenci; öz güveni gelişmiş, merak ve beklentilerini karşılayabilmiş, korku ve endişelerini yok etmiş, kendi motivasyonunu sağlayabilmiş, hayal gücünü ve yaratıcılığını kullanabilmiş öğrenci olarak görülebilmektedir. Bilişsel yönden bakıldığında ise yaratıcı yazma yapabilen öğrenci, konulara farklı bakış açısıyla bakabilmeyi yani mekanik yönden nasıl düşünebileceğini; analiz, sentez, yorumlama, algılama, gözlemlene yapabilmeyi öğrenebilmiş öğrenci olarak nitelendirilebilir. Farklı bakış açılarıyla adım adım ilerlemeyi yansıtabilir (Türkyılmaz, 2021, s. 38). Yaratıcı yazmanın iletişim ve dil becerisine etkileri de şu şekilde açıklanabilir: Yaratıcı yazma süreç odaklıdır, yazma hazzına ulaşmış

öğrenci sürekli yazma isteğiyle doludur, yazmanın oluşabilmesi için belli bir birikime sahip olması gerekmektedir; yaratıcı yazabilen öğrenci dil bilgisinin veya o dilin bütün özelliklerini kavrayabilmiş ve uygulayabilmiş öğrencidir. Kişilik gelişimi bakımından değerlendirilecek olursa yaratıcı yazabilen öğrencilerin düşüncelere saygı göstermeyi, farklı bakış açılarıyla bakabilmeyi ya da değerlendirebilmeyi sadece ben gözüyle bakmayıp başka fikirlere açık olabilmeyi, farklılıklarla yüzleşebilmeyi, iç dünyalarını yansıtabilmeyi öğrenmiştir (Kolikpınar, 2021, s. 1).

Yaratıcı Yazma Öğretiminde Ders İçi Uygulamaların Rolü

Türkçe dersinin anlatıma dayalı becerilerinden olan yazma; ders kitaplarındaki yazma etkinlikleriyle ortaya çıkmaktadır. Yaratıcı yazma da öğrencilerin hayal güçlerini etkili bir şekilde kullanıp yaratıcı metinler oluşturmalarını sağlayan öğretim sürecidir. Yaratıcılık için orijinalliğin, esnekliğin, yaratıcı düşünmenin, ilgi ve ihtiyaca göre konuları belirlemenin, yaratıcı yazmayı teşvik edecek ortamların oluşturulabilmesi gerekmektedir. Bu şekilde bütün imkânlar sağlandığında yaratıcı yazma öğretimi ders içerisinde kendiliğinden oluşacak bir sürece gidebilmektedir (Kolikpınar, 2021). Öğrenci bu ortamda kendilerine sunulan görsel, işitsel materyalleri (görseller: fotoğraflar, filmler, resimler; işitsel ise müzik, fon müzikleri, videolar, ses kayıtları) kullanabilecekleri ortam sayesinde duyuşsal ve bilişsel olarak kendilerini hazır düzeyde hissettiklerinde keşfetme duyuları harekete geçecektir. Harekete geçen bu duyular sayesinde kendilerine var olan bilgi birikimi ile yaratıcılık ve yaratıcı yazma ön plana çıkacaktır. Öğrencide yazma isteği oluşacaktır. Yaratıcı yazma etkinlikleri bireysel olduğu gibi grup çalışmalarıyla da öğrenciler arasında etkili hâle gelmektedir. Grup etkileşimi öğrencilerin birbirlerinin düşüncelerine saygı duymayı, onların düşüncelerinden yararlanmayı, düşünceleri paylaşmayı sağlamaktadır (Özözer, 2005). Bu sayede akran değerlendirmeleri, akran düşünceleri birbirlerinin gelişmesine olanak sunacaktır. Yaratıcı yazma ürünleri tamamlandıktan sonra öğrencilere yazdıkları ürünlerin paylaşılması imkânı verilmelidir. Bu şekilde öğrenci yazdığı ürünü ortaya çıkarmanın mutluluğuyla motivasyonunu arttıracak ya da sınıf, gazete ve pano ortamlarında sergilendiğinde bir şeyler yapmanın ya da bir ürün ortaya çıkarmanın hazzını yaşayacaktır. Yaratıcı yazma ürünleri tamamlandıktan sonra öğrenciler ürünlerini sınıfta okumaları sağlanırsa birbirlerini dinleme imkânı sunulması birçok yönden etkili olacaktır. Özellikle sınıf ortamında okunan ürünler, öğrencilerin yaratıcı yazma ürünlerinin birbirlerinin dilsel ve anlama yönünden gelişiminde etkili olacaktır (Göçer, 2010, s. 186).

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Çalışmanın amacı Türkçe Öğretim Programı'ndaki (2019) 6. sınıf yazma becerisi kazanımlarının ve 6. sınıf ders kitabında yer alan yazma etkinliklerinin yaratıcı yazma becerilerine uygunluğunu incelemektir. Bu çalışma nitel araştırma olup doküman incelemesi yöntemiyle yürütülmüştür. Veri analizinde betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Betimsel analizin amacı, elde edilen bulguların okuyucuya düzenlenmiş ve yorumlanmış şekilde sunulmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s. 224).

Dokümanlar

Araştırmada incelenen materyal 2022-2023 öğretim eğitim öğretim yılında Ata Yayıncılık tarafından yayınlanan ve Millî Eğitim Bakanlığına bağlı ortaokullarda okutulan 6. sınıf Türkçe ders kitabıdır.

Veri Toplama Araçları

Çalışmada kazanımlar ve etkinliklerin yaratıcı yazma becerilerine uygunluğu "Yazma Kazanımları ve Etkinlikleri için Yaratıcı Yazmaya Uygunluk Değerlendirme Formu (Uyğun, 2018) kullanılarak tespit edilmiştir.

Araştırma ve Yayın Etiği

Bu çalışmada "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbirini gerçekleştirilmemiştir.

Yaratıcı Yazma Becerilerinin 6. Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki Durumu

Etik Kurul İzni

Araştırmada etik kurul izni gerektirecek bir çalışma yapılmamıştır.

Bulgular

Türkçe Öğretim Programı'ndaki (2019) Yaratıcı Yazma Kazanımları

Türkçe Öğretim Programı'nda (2019) yaratıcı yazma kriterlerine uygun olan yazma kazanımları bulunmaktadır. Kazanımlar ise şu şekildedir:

- Şiir yazar.
- Hikâye edici metin yazar.
- Yazma stratejilerini uygular.
- Yazdıklarının içeriğine uygun başlık belirler.
- Yazılarında anlatım biçimlerini kullanır.
- Yazılarında mizahi öğeler kullanır.

Türkçe Öğretim Programı'nda (2019) yaratıcı yazmaya uygun olmayan kazanımlar ise aşağıda sıralanmıştır:

- Bilgilendirici metin yazar.
- Grafik ve tablolardan yararlanır.
- Özdeyişleri, atasözlerini ve deyimleri yazılarında kullanır.
- Bağlantı ve geçiş ifadelerini yazılarında kullanır.
- Yönergeler doğrultusunda formları doldurur.
- Reklam, ilan ve duyuru gibi kısa metinler yazar.

6. Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki Yaratıcı Yazmaya Uygun Olmayan Etkinlikler

“Erdemler” temasının 4 metninde toplam 31 etkinlik bulunmaktadır ve bunlardan 4 tanesi yazma etkinliği olarak yer almıştır. Bu temada yaratıcı yazmaya uygun olmayan etkinlikler şöyledir:

8. Etkinlik

Okuduğunuz hikâyeden hareketle defterinize cömertlik konulu bir hikâyeye yazınız.

Şekil 1. 6. Sınıf Erdemler Teması “Verme Çoğalmaktır” Metni Yaratıcı Yazmaya Uygun Olmayan Etkinliği

6. Etkinlik

Öğretmeninizin mektup yazma kurallarıyla ilgili açıklamalarını dikkatle dinleyiniz. Daha sonra özlediğiniz bir kişiye ona karşı olan özleminizi anlattığınız bir mektup yazınız.

Şekil 2. 6. Sınıf Erdemler Teması “Canım Aliye, Ruhum Filiz” Metni Yaratıcı Yazma Etkinliği

8. Etkinlik

Dinlediğiniz metinden hareketle defterinize “vefa” konulu bir hikâye yazınız. Hikâyenizi yazmadan önce aşağıdaki taslağı uygun şekilde doldurunuz.

HİKÂYE TASLAĞI

Hikâyemin Başlığı:	
Hikâyemin Konusu:	
Hikâyemin Ana Fikri:	
Hikâyemde Yer Alan Kişiler:	
Hikâyemde Olayların Geçtiği Mekân:	
Serim Bölümünde Anlatacaklarım:	
Düğüm Bölümünde Anlatacaklarım:	
Çözüm Bölümünde Anlatacaklarım:	

Şekil 3. 6. Sınıf Erdemler Teması “Sahibini Unutmayan Köpek” Metni Yaratıcı Yazma Etkinliği

Temada bulunan etkinlikler incelendiğinde alışılmışın dışında yazıların oluşturulamaması, sadece bir konuya bağlı kalınması, yaratıcı yazma konusunu belirlemede özgür bırakılmaması yaratıcı yazmayı sınırlamaktadır. Öğrencinin kendine özgü olay zinciri kurabilmesine, yazının planını tasarlamasına, yazısında duygu ve düşüncelerini akıcı bir şekilde ifade edebilmesine olanak sağlanmamıştır. Bu etkinliklerde yazma sürecini oluşturan amaç ve bu amaca bağlı geçişlerin bulunmaması ayrıca kullanılabilir kelimelerin öğrencilere verilmemesi yaratıcılığa engel olmaktadır. Mektup yazma yaratıcı yazma kazanımı olarak nitelendirilmemektedir. Diğer yazma etkinliklerinde ise masal ve hikâye yazma istenmiştir ve bu etkinliklerde yaratıcı yazma sürecinde öğrencileri yönlendirebilecek stratejilere, yöntem ve tekniklere; yaratıcı yazma süreç basamaklarına, dönüte ve değerlendirmeye yer verilmemiştir.

“Birey ve Toplum” temasının 4 metninde 31 etkinlik bulunmaktadır ve bunlardan 4 tanesi yazma etkinliği olarak yer almıştır. Bu temada bulunan yaratıcı yazmaya uygun olmayan etkinlikler şöyledir:

9. Etkinlik

Defterinize medeniyet kavramıyla ilgili duygu ve düşüncelerinizi anlatan bilgilendirici bir metin yazınız. Metninizi yazmadan önce aşağıda yer alan taslağı uygun şekilde doldurunuz.

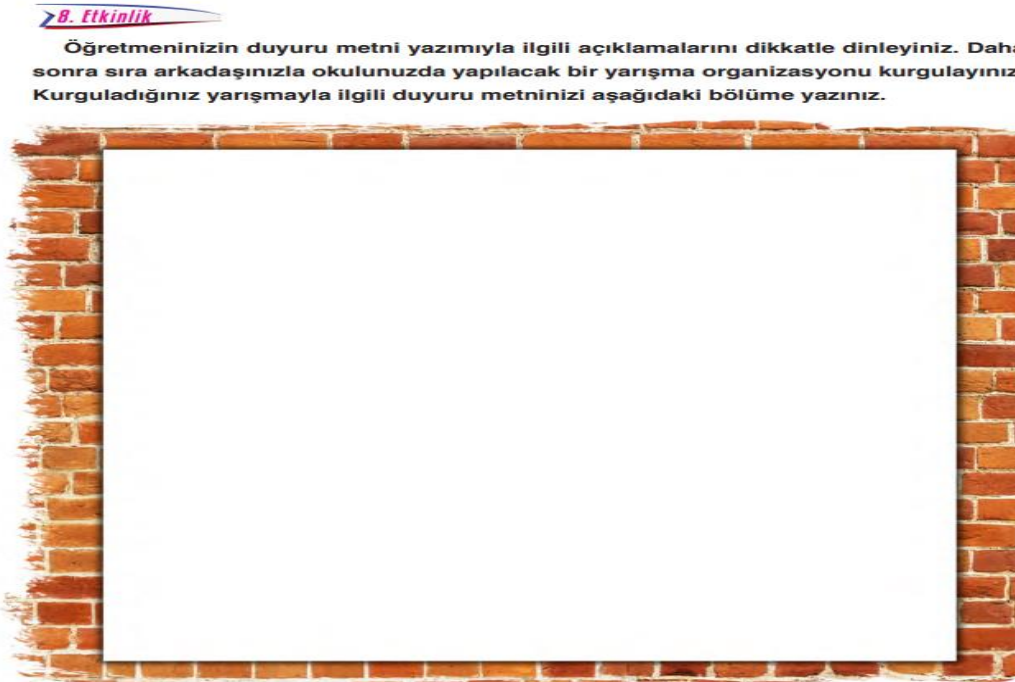
- Yazınızın açık ve anlaşılır olması amacıyla günlük hayattan örnekler veriniz. Yazınızın içeriğine uygun atasözü, deyim ve özlü sözlerle düşüncelerinizi zenginleştiriniz.

BİLGİLENDİRİCİ METİN TASLAĞI

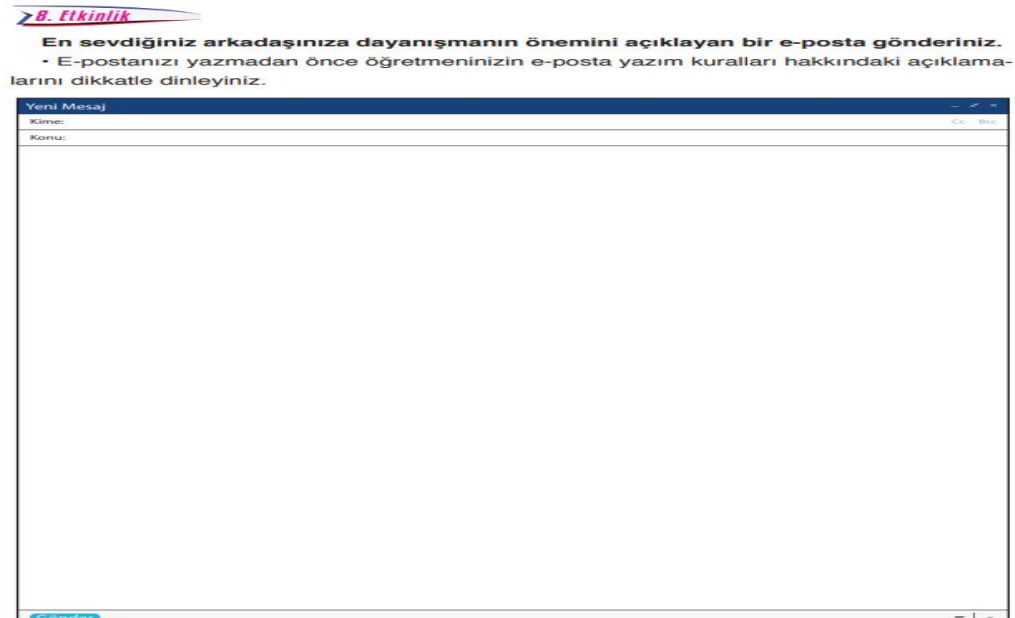
Yazımın Konusu:	
Yazımın Ana Fikri:	
Giriş Bölümünde Anlatacaklarım:	
Gelişme Bölümünde Anlatacaklarım:	
Sonuç Bölümünde Anlatacaklarım:	

Yaratıcı Yazma Becerilerinin 6. Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki Durumu

Şekil 4. 6. Sınıf Birey ve Toplum Temasındaki “Finlandiya’dan” Metninin Yaratıcı Yazmaya Uygun Olmayan Etkinliği



Şekil 5. 6. Sınıf Birey ve Toplum Temasındaki “Ak Sakallı Bilge Dede” Metninin Yaratıcı Yazmaya Uygun Olmayan Etkinliği



Şekil 6. 6. Sınıf Birey ve Toplum Temasındaki “Aslanla Fare” Metninin Yaratıcı Yazmaya Uygun Olmayan Etkinliği

Etkinlikler incelendiğinde öğrencinin özgün betimlemelere, özgün karakterlere, özgün mizahi öğelere yer verebilmesine, kendine ait bir üslup yaratabilmesine, hayal gücünü kullanabilmesine olanak sağlanmamıştır. Duyuru metni hazırlama, bilgilendirici metin ve E-posta yazma yaratıcı yazma kazanımlarında yer almamaktadır. Yaratıcılığı oluşturan deneyimlerin, farklı öğelerin, hayal gücünün, gözlemlerin kullanılmaması yaratıcılığı oluşturan çeşitli uyarıların ve ilginç fikirlerin bulunmaması

yaratıcı yazma sürecini engellemektedir ve bu etkinliklerde yaratıcı yazma sürecinde öğrencileri yönlendirebilecek stratejilere, yöntem ve tekniklere yer verilmemiştir. Yaratıcı yazma süreç basamaklarına, dönüte ve değerlendirmeye yer verilmemiştir.

“**Millî Mücadele ve Atatürk**” temasının 4 metninde toplam 32 etkinlik bulunmaktadır ve bunlardan 4’ü yazma etkinliği olarak yer almıştır. Bu temada bulunan yaratıcı yazmaya uygun olmayan etkinlikleri şu şekildedir.

9. Etkinlik

Metindeki yaşlı nine, köyüne döndükten sonra neler yaşamış olabilir? Bu konuda hikâye edici bir metin yazınız.



Etkinliği

Şekil 7. 6. Sınıf Millî Mücadele ve Atatürk Temasındaki “Gazi’yi Görmeye Gelen Ana” Metninin Yaratıcı Yazmaya Uygun Olmayan Etkinliği

Yaratıcı Yazma Becerilerinin 6. Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki Durumu

>9. Etkinlik

Vatanımız uğruna canlarını feda eden 15 Temmuz şehitlerine bir teşekkür mektubu yazınız.

Hitap Bölümü

Yer ve Tarih

Adres

Ad-Soyad

• Etkinlik tamamlandıktan sonra isterseniz mektubunuzu okulunuzun sosyal medya hesabında paylaşabilirsiniz.

Şekil 8. 6. Sınıf Millî Mücadele ve Atatürk Temasındaki “1 Kişi=?” Metninin Yaratıcı Yazmaya Uygun Olmayan Etkinliği

>6. Etkinlik

Atatürk'ün ülkemiz için yaptıklarından hareketle onun hakkında bir şiir yazınız.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....



• Şiirinizin içeriğine uygun bir başlık belirleyiniz.
• Etkinlik tamamlandıktan sonra isterseniz şiirinizi sınıf veya okul panosunda sergileyebilirsiniz.

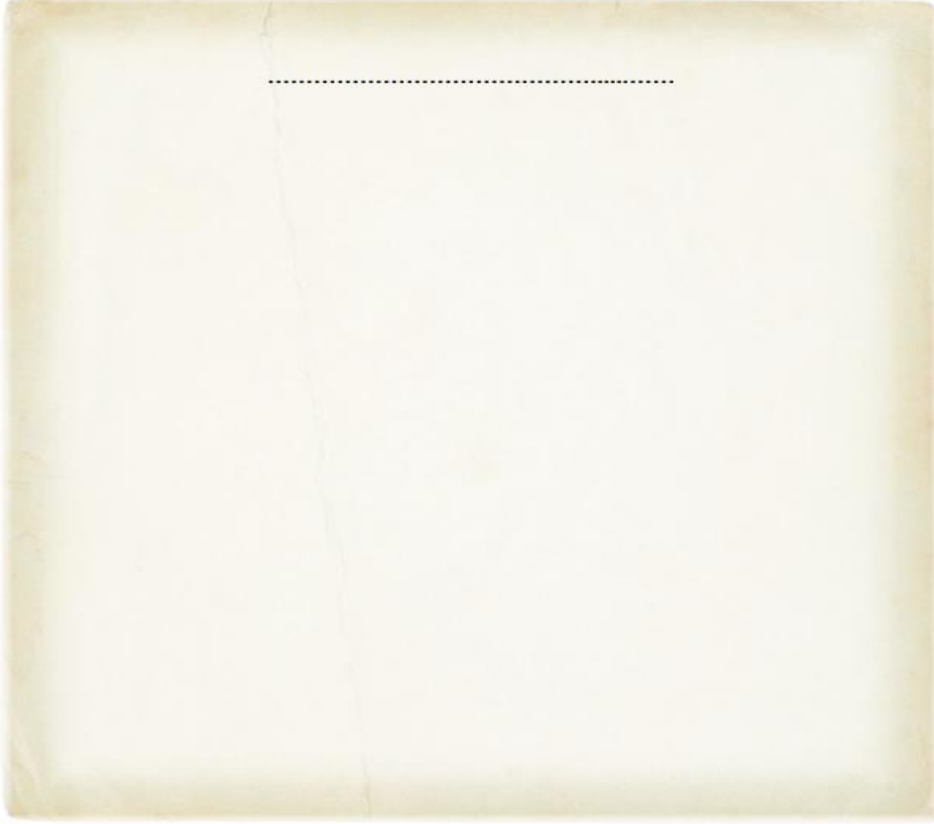
Şekil 9. 6. Sınıf Millî Mücadele ve Atatürk Temasındaki “Mustafa Kemal Nasıl Atatürk Oldu?” Metninin Yaratıcı Yazmaya Uygun Olmayan Etkinliği

Temada bulunan etkinlikler incelendiğinde yaratıcılığı oluşturan deneyimlerin, farklı öğelerin, hayal gücünün, gözlemlerin kullanılmaması yaratıcılığı oluşturan çeşitli uyaranların ve ilginç fikirlerin bulunmaması yaratıcı yazma sürecini engellemektedir. Yaratıcı yazma amacı ve bu amaçların fikirlere bağlanması, fikirlerin de birbiriyle geçiş sağlanarak ilerlemesi gerekmektedir. Bu etkinliklerde yazma sürecini oluşturan amaç ve bu amaca bağlı geçişlerin bulunmaması ayrıca kullanılabilir kelimelerin öğrencilere verilmemesi yaratıcılığa engel olmaktadır. Yaratıcı yazma süreç basamaklarına, dönüte ve değerlendirmeye yer verilmemiştir.

“Millî Kültürümüz” temasının 4 metninde toplam 32 etkinlik bulunmaktadır ve bunlardan 4 tanesi yazma etkinliği olarak yer almıştır. Bu temada bulunan yaratıcı yazmaya uygun olmayan etkinlikler şöyledir:

8. Etkinlik


Konusu dinî veya millî bayramlar olan bir hikâye yazınız



Şekil 10. 6. Sınıf Millî Kültürümüz Temasındaki “Bayram Günleri” Metninin Yaratıcı Yazmaya Uygun Olmayan Etkinliği

10. Etkinlik

Hacivat şifalı ot aramak için kırlara değil de Karagöz ile birlikte aktara gitseydi neler olurdu? Düşüncelerinizi aşağıya yazınız.



Yaratıcı Yazma Becerilerinin 6. Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki Durumu

Şekil 11. 6. Sınıf Millî Kültürümüz Temasındaki “İlaç” Metninin Yaratıcı Yazmaya Uygun Olmayan Etkinliği

>10. Etkinlik

Metinde yer alan görsellerden hareketle Harran ile ilgili bir şiir yazınız.

- İsterseniz etkinliği tamamladıktan sonra şiirinizi sınıfınızın panosunda sergileyebilirsiniz.



Şekil 12. 6. Sınıf Millî Kültürümüz Temasındaki “Uygarıklar Diyarı Harran” Metninin Yaratıcı Yazmaya Uygun Olmayan Etkinliği

>4. Etkinlik

Süleyman Nazif’in “Vatan sıhate benzer, değeri kaybedilince anlaşılır.” sözüyle ilgili bilgilendirici bir metin yazınız. Metninizi yazmadan önce aşağıda yer alan taslağı hazırlayınız.

Metnimin Konusu:	
Metnimin Ana Fikri:	
Metnimin Giriş Bölümünde Yazacaklarım:	
Metnimin Gelişme Bölümünde Yazacaklarım:	
Metnimin Sonuç Bölümünde Yazacaklarım:	

- Bilgilendirici metninizde güncel olaylardan örnekler de verebilirsiniz.
- Metninizin ilk paragrafında metni yazma amacınızı açıkça ifade ediniz.



Şekil 13. 6. Sınıf Millî Kültürümüz Temasındaki “Bayrak” Metninin Yaratıcı Yazmaya Uygun Olmayan Etkinliği

Temada bulunan etkinlikler incelendiğinde yaratıcılığı oluşturan deneyimlerin, farklı öğelerin, hayal gücünün, gözlemlerin kullanılmaması yaratıcılığı oluşturan çeşitli uyarıların ve ilginç fikirlerin bulunmaması yaratıcı yazma sürecini engellemektedir. Yaratıcı yazmanın amacı ve bu amacın fikirlere bağlanması fikirlere de birbiriyle geçiş sağlanarak ilerlemesi gerekmektedir. Bu etkinliklerde yazma sürecini oluşturan amaç ve bu amaca bağlı geçişlerin bulunmaması ayrıca kullanılacak kelimelerin

Yaratıcı Yazma Becerilerinin 6. Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki Durumu

> 5. Etkinlik

Öğretmeninizin rehberliğinde sınıfı üç ayrı gruba ayırınız. Ardından grup olarak yazma yöntemiyle sanat konulu bilgilendirici metin yazınız.

- Etkinlik tamamlandıktan sonra öğretmeninizin rehberliğinde bilgilendirici metinlerinizdeki anlam bütünlüğünü bozan ifadeleri belirleyip düzeltiniz.
- Metnizi yazım ve noktalama kuralları yönünden inceleyiniz. Yanlış yazılan kelimeleri yazım kılavuzu yardımıyla düzeltiniz. Metninizde noktalama eksikliği varsa bunları tamamlayınız. Yanlış kullanılan noktalama işaretlerini de düzeltiniz.
- Bütün düzenlemeler yapıldıktan sonra isterseniz yazılarınızı okul panosunda paylaşabilirsiniz.

Kukla: Hareketli yerleri iplikle sanatçının parmaklarına bağlanarak veya eldiven gibi bir kesiti kullanarak bir perdenin üzerinde oynatılan, bez, karton vb. hafif nesnelere yapılmış insan ve hayvan figürleri.



Şekil 16. 6. Sınıf Sanat Temasındaki “Kuklalar” Metninin Yaratıcı Yazmaya Uygun Olmayan Etkinliği

“İhtiyaç Çilingir” metninin yazma etkinliği öğrencinin hayal dünyasıyla gerçek dünya arasında anlam kurabilmesini sağlayan etkinlik olarak görülmektedir fakat bu etkinlikte de yaratıcı başlık oluşturabilme imkânı sunulmamıştır. Öğrenciye eleştirel bir gözle bakabilme olanağı sağlanmamıştır. Yaratıcı yazma yönünde tasarlama ve aşamalar belirtilmemiştir. “Yaşadıklarım ve Düşünmediklerim, Kuklalar” metinlerinde yer alan yazma etkinliklerinde de bilgilendirici metin yazma istenmiştir. Bilgilendirici metin yaratıcı yazma kazanımları olarak nitelendirilmemektedir. Öğrencinin yazıyı planlanmasına, metinler arası ilişki kurabilmesine, yorumlama yeteneğinin gelişmesine, olay zinciri kurabilmesine, alışılmışın dışında yazılar oluşturmasına engel bir tür seçilmiştir. Yazma sürecindeki basamaklarına, dönüte ve değerlendirmeye yer verilmemiştir.

“Bilim ve Teknoloji” temasının 4 metninde 40 etkinlik bulunmaktadır ve bunlardan Sufi ile Pufi metninde yazma etkinliğine rastlanmamıştır. Diğer metinlerde ise 3 tanesi yazma etkinliğidir. Bu temada bulunan yaratıcı yazmaya uygun olmayan etkinlikler şöyledir:

> 8. Etkinlik

“Hangi yenilenebilir enerji kaynağından enerji üretmek ekolojik dengeye daha az zarar verir?” sorusunun cevabını “Yosun Pilleri” metninden hareketle düşününüz. Cevabınızı, günlük hayattan örneklerle destekleyerek aşağıya bilgilendirici bir metin yazınız.



Şekil 17. 6. Sınıf Bilim ve Teknoloji Temasındaki “Yosun Pilleri” Metninin Yaratıcı Yazmaya Uygun Olmayan Etkinliği

9. Etkinlik

Bir sonraki sayfaya 7. etkinlikte tanıttığınız bilim insanının başkarakter olduğu hikâye edici bir metin yazınız. Metninizi yazmadan önce aşağıda yer alan taslağı uygun şekilde doldurunuz.

HİKÂYE EDİCİ METİN TASLAĞI

Metnin Başlığı:	
Metnin Konusu:	
Metimde Yer Alan Kişiler:	
Metinde Olayların Geçtiği Mekân:	
Serim Bölümünde Anlatacaklarım:	
Düğüm Bölümünde Anlatacaklarım:	
Çözüm Bölümünde Anlatacaklarım:	

Şekil 18. 6. Sınıf Bilim ve Teknoloji Temasındaki “Aziz Sançar” Metninin Yaratıcı Yazmaya Uygun Olmayan Etkinliği

11. Etkinlik

“İnsan, aklının sınırlarını zorlamadıkça hiçbir şeye ulaşamaz.” Albert Einstein’ın (Albert Aynştayn) sözünden yola çıkarak bir şiir yazınız.

- Şiirinize şiirin içeriğine uygun bir başlık belirleyiniz.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Şekil 19. 6. Sınıf Bilim ve Teknoloji Temasındaki “Ampulün İlk Yanışı” Metninin Yaratıcı Yazmaya Uygun Olmayan Etkinliği

Yosun Pilleri metninin yazma etkinliğinde bilgilendirici metin türü yazılması istenmiştir. Bilgilendirici metin yazma yaratıcı yazma etkinliği olarak nitelendirilmemektedir. Diğer yazma etkinliklerinde ise şiir ve hikâye yazma istenmiştir. Bu etkinliklerde yaratıcı yazma sürecinde öğrencileri yönlendirebilecek stratejilere, yöntem ve tekniklere yer verilmemiştir. Yazma sürecindeki basamaklarına, dönüte ve değerlendirmeye yer verilmemiştir.

“Sağlık ve Spor” temasının 4 metninde 31 etkinlik bulunmaktadır ve bunlardan 4 tanesi yazma etkinliği olarak yer almıştır. Bu temada bulunan yaratıcı yazmaya uygun olmayan etkinlikler şöyledir:

Yaratıcı Yazma Becerilerinin 6. Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki Durumu

> 10. Etkinlik

Aşağıda verilen hikâye unsurlarını kullanarak bir hikâye yazınız.

Zaman: Yaz başı

Mekân: Okul bahçesi

Kişiler: Merve, İbrahim, Ceren, Fahrettin

Olay: Kısa boylu olduğu için üzülen 6. sınıf öğrencisi Merve'ye arkadaşlarının boy uzatmakla ilgili tavsiyelerde bulunmaları



- Metninizi, öğretmeninizin yönlendirmesiyle anlam ve imla yönünden düzenleyiniz.
- Metninizi düzenledikten sonra isterseniz okul panosunda sergileyebilirsiniz.

Şekil 20. 6. Sınıf Sağlık ve Spor Temasındaki “Basketbol Oynamak Boy Uzatır Mı?” Metninin Yaratıcı Yazmaya Uygun Olmayan Etkinliği

> 8. Etkinlik

Aşağıdaki fotoğrafla ilgili duygularınızı anlatan bir şiir yazınız.




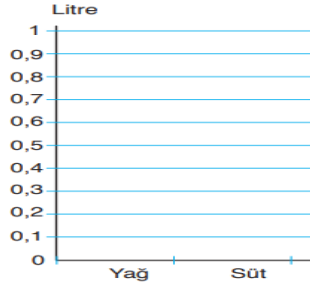
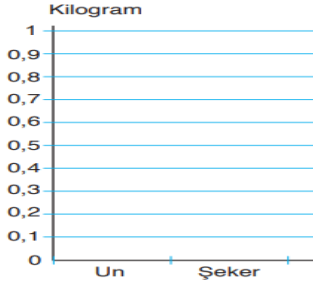
Şekil 21. 6. Sınıf Sağlık ve Spor Temasındaki “Sağlıklı Olma Sanatı” Metninin Yaratıcı Yazmaya Uygun Olmayan Etkinliği

D. Etkinlik

Öğrendiğiniz kek tarifini işlem basamaklarına dikkat ederek yazınız. Tarifi yazarken kullandığınız malzemelerle ilgili grafiği uygun şekilde doldurunuz.

KEK TARİFİM





Şekil 22. 6. Sınıf Sağlık ve Spor Temasındaki “Tadı Olmayan Bir Şeyi Neden İçeyim ki?” Metninin Yaratıcı Yazmaya Uygun Olmayan Etkinliği

Z. Etkinlik

“Sağlık varlıktan yeğdir.” atasözünü ilgili hikâye edici bir metin yazınız.

- Hikâye edici metninizi yazarken anlamını yeni öğrendiğiniz kelimeleri de kullanmaya çalışınız.
- Hikâye edici metninizi yazarken öğrendiğiniz bağlaçları ve edatları da uygun yerlerde kullanınız.



Şekil 23. 6. Sınıf Sağlık ve Spor Temasındaki “Louis Pasteur” Metninin Yaratıcı Yazmaya Uygun Olmayan Etkinliği

Etkinlikler öğrencilerin yorumlama yeteneğini, kendine yeni bir bakış açısı çizilebilmeyi, kendi yaşamıyla ilişkilendirilmeyi, duygu ve düşüncelerini açık bir şekilde ifade edebilmeyi engellediği için yaratıcı yazmaya uygun olmamaktadır. “Tadı Olmayan Bir Şeyi Neden İçeyim Ki?” metninin yazma etkinliğinde tarif yazma yaratıcı yazma kazanımlarında yer alamamaktadır. Çağrışım yapabilecek kelimelere veya kelime havuzuna ayrıca yaratıcı yazma sürecinde öğrencileri yönlendirebilecek stratejilere, yöntem ve tekniklere; yaratıcı yazma süreç basamaklarına, dönüte ve değerlendirmeye yer verilmemiştir.

Yaratıcı Yazma Becerilerinin 6. Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki Durumu

1.1.6. Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki Yaratıcı Yazmaya Uygun Olan Etkinlikler

9. Etkinlik

Defterinize istediğiniz konuda bir masal yazınız. Masalınızı yazmadan önce aşağıda yer alan taslağı uygun şekilde doldurunuz.

MASAL TASLAĞI	
Masalımın Başlığı:	
Masalımın Konusu:	
Masalımda Yer Alan Kişiler:	
Masalımda Olayların Geçtiği Mekân:	
Serim Bölümünde Anlatacaklarım:	
Düğüm Bölümünde Anlatacaklarım:	
Çözüm Bölümünde Anlatacaklarım:	

Şekil 24. 6. Sınıf “Erdemler” Teması “Kuğular” Metninin Yaratıcı Yazma Etkinliği

6. Etkinlik

Aşağıya barış temalı bir şiir yazınız ve şiirinize uygun bir başlık belirleyiniz.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

• İsterseniz etkinlik tamamlandıktan sonra şiirinizi okulunuzun panosunda sergileyebilirsiniz.

Şekil 25. 6. Sınıf “Birey ve Toplum” Temasındaki “Bir Dünya Bırakın” Metninin Yaratıcı Yazma Etkinliği

> 8. Etkinlik

Okuduğunuz şiirden hareketle defterinize Kurtuluş Savaşı ile ilgili hikâye edici bir metin yazınız. Metninizi yazmadan önce aşağıda yer alan taslağı uygun şekilde doldurunuz.

HIKÂYE EDİCİ METİN TASLAĞIM

Metnin Başlığı:	
Metnin Konusu:	
Metnimde Yer Alan Kişiler:	
Metnimde Olayların Geçtiği Mekân:	
Serim Bölümünde Anlatacaklarım:	
Düğüm Bölümünde Anlatacaklarım:	
Çözüm Bölümünde Anlatacaklarım:	

- Yazacağınız metni uygun atasözü, özdeyiş ve deyimlerle zenginleştiriniz.
- Metninizi içeriğine uygun bir başlık belirleyiniz.



Şekil 26. 6. Sınıf “Millî Mücadele ve Atatürk” Temasındaki “Ben Mustafa Kemal’im” Metninin Yaratıcı Yazma Etkinliği

> 8. Etkinlik

Verilen görselleri inceleyiniz. Ardından bunların sizde uyandırdığı hisleri anlatan bir şiir yazınız.



.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Şekil 27. 6. Sınıf “Doğa ve Evren” Temasındaki “Kiraz Yaylaları” Metninin Yaratıcı Yazma Etkinliği

Yaratıcı Yazma Becerilerinin 6. Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki Durumu

6. Etkinlik

“İnsanlar kış uykusuna yatsaydı uydukları zaman diliminde neler olurdu? Yaşam nasıl olurdu? Dünya bu süreçten nasıl etkilenirdi?” sorularından yola çıkarak defterinize bir hikâye yazınız.

Hikâyenizi yazmadan önce aşağıdaki taslağı hazırlayınız.

HİKÂYE TASLAĞI	
Metnimin Konusu:	
Metnimin Ana Fikri:	
Serim Bölümünde Anlatacağlarım:	
Düğüm Bölümünde Anlatacağlarım:	
Çözüm Bölümünde Anlatacağlarım:	

Şekil 28. 6. Sınıf “Doğa ve Evren” Temasındaki “Kış Uykusu” Metninin Yaratıcı Yazmaya Uygun Olan Etkinliği

9. Etkinlik

Serim bölümü verilen aşağıdaki masalın devamında olabilecek olayları kendi hayal gücünüzün yardımıyla defterinize yazınız.

BEN BÜYÜKÜM

Üç yaşında minimini bir çocuk varmış. Küçük elleri, küçük ayakları, küçük bir burnu varmış. Bu çocuğun bir de ağabeyi varmış. Ağabeyin elleri, ayakları, burnu kocamanmış.

Küçük kardeş çok üzülürmüş. “Ben ne zaman büyüüp ağabeyim gibi olacağım?” dermiş. Ağabeyi ile ellerini üst üste koyarlarmış, hep ağabeyin eli daha büyük çıkarmış. Ayaklarını üst üste koyarlarmış, yine büyüklük yarışını ağabeyi kazanırmış. Küçük kardeş ağabeyine çok kızarmış o zaman. “Ben senden büyükm! Ben senden büyükm!” diye bağırırmış. Ağabeyi yalnızca gülermiş ona.

Aslında üç yaşındaki bütün diğer çocuklar gibiymiş o da. Bebek değilmiş elbette ama daha “büyük bir çocuk” da değilmiş!

Annesi onu kucağına alıp, “Benim canım bebeğim.” diye saçlarını okşadığında, annesine de çok kızarmış. “Ben bebek değilim! Ben kocamanım, büyükm!” dermiş. Annesi yalnızca gülermiş ona.

Bu küçük kardeşin kendisi gibi küçük oyuncakları varmış. Küçük hayvanları, küçük askerleri, küçük adamları... Renk renk arabaları... Hepsi de küçük çocuktan küçükmüş. En çok küçük ayısını ve Özgecan bebeğini severmiş küçük kardeş. Onlar da küçük kardeşten çok küçüklüklermiş. Bütün oyuncaklarının yanında küçük kardeş kocamanmış ama evde kimse bunun farkında değilmiş. Herkes ona hep, “Sen küçüksün!” der dururmuş.

Bir gece yatağında yatmış, pencereden yıldızları seyrederken camda bir tıkırtı duymuş. “Tık tık tık!” Küçük kardeş bir de bakmış, minicik bir kuş. Gagası ile cama vuruyor. Hemen yatağından fırlayıp kuşun yanına gelmiş.

“Yaklaş küçük kardeş.” demiş kuş.

“Ben küçük değilim!” diye kızmış küçük kardeş.

Kuş gülmüş. Demiş ki, “Ben dilek kuşuyum. Küçük çocukların dileklerini yerine getiririm. Senin bir istediğin var mı, küçük kardeş?” (...)

Aytül AKAL, Ben Büyükm

Şekil 29. 6. Sınıf “Sanat” Temasındaki “İhtiyar Çilingir” Metninin Yaratıcı Yazmaya Uygun Olan Etkinliği

Tartışma ve Sonuç

Türkçe Öğretim Programı’ndaki (2019) yazma kazanımları ve 6. sınıf Türkçe ders kitabındaki yazma etkinliklerinin yaratıcı yazma becerisine yönelik değerlendirmesinin yapıldığı bu çalışmada, Türkçe ders kitabındaki yazma etkinliklerinin yaratıcı yazmaya uygun olmadığı özellikle yaratıcı yazmanın süreçlerinin tamamını yansıtmadığı tespit edilmiştir. Etkinliklerde yaratıcı yazma becerisinin değerlendirme boyutunun olmadığı ya da bu boyuta kısmen yer verildiği, Türkçe Öğretim Programı’nda (2019) yaratıcı yazma yöntem ve tekniklerinin uygulanabileceği nitelikte yazma kazanımlarının yer almadığı görülmüştür. Var olan 32 yazma etkinliğinden sadece 6 etkinliğin yaratıcı yazmaya uygun olduğu tespit edilmiştir.

6. sınıf ders kitabı incelendiğinde her temada yaratıcı yazma etkinliğine yer verilmiştir. Etkinliklerinin birçoğunun yaratıcı yazma yöntem ve tekniklerine uygun olarak hazırlanmadığı görülmektedir, alan yazında da bu tür çalışmalarda bulunan Bulut (2012) yaratıcı yazmaya uygun nitelikte hazırlanmamış yazma etkinliklerinin bulunduğunu belirtmektedir. Sarıkaya (2021) Türkçe dersi öğretim programlarında uygulanan kazanım sayılarının yetersiz olduğu görüşüne yer vermiştir. Yazma kazanımları incelendiğinde yaratıcı düşünüp yaratıcı yazmayı geliştirecek, yaratıcı yazmayı şekillendirecek strateji ve yöntemlerin kullanılmadığı görülmektedir.

Türkçe Öğretim Programı'ndaki (2019) yazma kazanımları 21. yüzyıl becerilerine göre yeniden yapılandırılabilir. Hazırlanacak yeni ders kitaplarında yaratıcı yazma becerilerinin yöntem ve stratejilerini uygulayabilecek nitelikte etkinlikler hazırlanabilir. Yazma etkinliklerinde yaratıcı yazma becerilerinin çok yönlü türlerine ağırlık verilebilir. Öğrencilerin yaratıcı yazma etkinliklerini uygulaması sırasında yaratıcı yazma atölyelerinden veya fiziki ortamının yaratıcı yazmaya uygun olduğu sınıflardan yararlanması sağlanabilir. Yaratıcı yazma etkinliklerini uygulayan ve öğrencilerine bu süreçte rehber olan öğretmenlere de yaratıcı yazma stratejilerini, yöntemlerini ve değerlendirmelerini iyi bilmeleri ve kendilerini geliştirmeleri için eğitimler verilebilir.

Araştırma ve Yayın Etiği

Bu çalışmada "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik Kurul İzni

Araştırmada etik kurul izni gerektirecek bir çalışma yapılmamıştır.

Yazarların Katkı Oranı

Makaleyi tek başıma hazırladığımı beyan ederim.

120

Çıkar Çatışması

Çıkar çatışması teşkil edebilecek durumlar mevcut değildir.

Destek ve Teşekkür

Herhangi bir kurum veya kuruluş tarafından destek alınmamıştır.

Kaynaklar

Ak, E. (2011). *Yaratıcı yazma tekniklerinin ilköğretim 5.sınıf öğrencilerinin Türkçe dersindeki yazılı anlatım becerileri üzerindeki etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi. (286478)

Akbaba, R.S. (2020). *Yaratıcı yazma çalışmalarının öyküleyici metin yazma becerisine ve ileri okuma farkındalığına etkisi*. (Doktora Tezi). YÖK Tez Merkezi. (610725)

Anılan, H. (2005). *Yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesinde kelime ağı oluşturma yönteminin etkililiği*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Atik, A. D. ve Yetkiner, A. (2021). Biyoloji öğretim programı kazanımlarının 21. yüzyıl becerileri açısından incelenmesi. *Trakya Eğitim Dergisi*.

Avşar, Z. (2014). Medya okuryazarlığı. *İletişim ve Diplomasi*, Sayı: 2, 5-17.

Bayrakçı, S. ve Yokuş, G. (2021). *21. Yüzyıl Dijital Çağda Öğrenme ve Yenilikçilik Becerileri*. 21. *Yüzyıl Dijital Çağda Öğrenme ve Yenilikçilik Becerileri* (Pp.61-82), Ankara: Nobel Yayınevi.

Buzan, T. (2003). *Aklın Gücü, Çeviren: Gültekin Yazgan*, İstanbul: Epsilon Yayıncılık,

Yaratıcı Yazma Becerilerinin 6. Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki Durumu

Demir, T. (2013). İlköğretim öğrencilerinin yaratıcı yazma becerileri ile yazma öz yeterlik algısı ilişkisi üzerine bir çalışma. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, Cilt: 2 Sayı: 1, 84-114.

Demir, T. (2012). Türkçe eğitiminde yaratıcı yazma becerisini geliştirme ve küçürek öykü. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Cilt: 9, Sayı: 19, 343-357.

Duran, E. ve Özen, N. E. (2018). Türkçe derslerinde dijital okuryazarlık. *Türkiye Eğitim Dergisi*, Cilt: 3, Sayı: 2, 31-46.

Erdem, A. R. ve Yazıcıoğlu, A. (2015). Öğretmen adaylarının problem çözme becerileri ile eleştirel düşünme becerileri arasındaki ilişki. *Türkiye Sosyal Politika Ve Çalışma Hayatı Araştırmaları Dergisi*, Cilt: 5, Sayı: 9, 27-41.

Göçer, A. (2010). Türkçe öğretiminde yazma eğitimi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi - Journal Of International Social Research*, Vol.3, No.12, 178-195

Gökçe, Y. (2007). *Ben Büyüyünce Yazar Olacağım Çocuklar için Yaratıcı Yazarlık*, İstanbul: Kapital Yayınları,

Güner, G. (2004). Türkçe kompozisyon öğretiminde (İlköğretim II. Basamağı) Yazma Öncesinde Yapılabilecek Bazı Etkinlikler. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. Sayı: 17 Yıl: 2004 S:225-230

Hamutoğlu, N. B. Güngören, Ö. C. Uyanık, G. K. & Erdoğan, D. G. (2017). Dijital okuryazarlık ölçeği: Türkçeye uyarılma çalışması. *Ege Eğitim Dergisi*, Cilt: 18, Sayı: 1, 408-429.

İncik Yalçın, E. (2020). Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve 21. yüzyıl öğreten becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt: 20, Sayı 2, 1099-1112.

İpşiroğlu, Z.(2006).*Yaratıcı Yazma*. İstanbul: Morpa Yayıncılık

Kaya, B. (2013). Yaratıcı yazma becerisinin geliştirilmesine yönelik yapılan çalışmalardan bir derleme. *A Compilation Of Studies Conducted For Development Of The Creative Writing Skills. Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, Cilt: 1 Sayı: 2, 89-101.

Kıbrıs, İ. (2008). Okuma ve yazma çalışmalarında şiir etkinliklerinden nasıl yararlanılabilir? *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt: 8, Sayı 1, 53-66.

Kolikipınar, N. (2021). *Yaratıcı yazma teknikleri ile öyküleyici metin oluşturmanın yazma becerisi, derse yönelik tutum ve üzerindeki etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi. (686689)

Kuvaç Kapar, E. B. (2008). *Yaratıcı yazma tekniklerinin öğrencilerin Türkçe dersine ilişkin tutumlarına ve Türkçe dersindeki başarılarına etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi (220360).

Maltepe, S. (2006a). Türkçe öğretiminde yazılı anlatım uygulamaları için bir seçenek: yaratıcı yazma yaklaşımı. *Dil Dergisi*, Sayı: 132, 56-66

Maltepe, S. (2006b). Türkçe öğretiminde yazılı anlatım uygulamaları için bir seçenek: Yaratıcı yazma yaklaşımı. *Ankara Üniversitesi Dil Dergisi*, 132, 56-66. doi: 10.1501/Dilder_0000000056

MEB (2023). Akıcılık, Erişim Tarihi: 5 Mayıs 2023, [Anlatımın Özellikleri \(meb.k12.tr\)](https://www.meb.gov.tr/Anlatim-Ozellikleri)

Millî Eğitim Bakanlığı (2018). *Türkçe dersi (1-8. sınıflar) öğretim programı*. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.

Oğuztürk, B. S. (2006). Yenilikte sistem yaklaşımı ve temel dinamikleri: ekonomik değişim ve büyüme temelli bir bakış. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, Cilt: 11, Sayı:1, 121-139.

Oral, G. (2008). *Yine Yazı Yazıyoruz*. 3. Baskı. Ankara: Pegem Akademi

Özel, N. (2013). *Araştırma görevlilerine bilgi ve iletişim teknolojileri bağlamında bilgi okuryazarlığı becerilerinin kazandırılması*. (Doktora Tezi). YÖK Tez Merkezi. (355810)

Özmuş, M. (2012). Öğretmen eğitiminde yaratıcılık ve inovasyon. Eylül 2012 Cilt:20 No:3 *Kastamonu Eğitim Dergisi* 731-746

Özözer, Y. (2005). *Ne Parlak Fikir! Yaratıcı Düşünme Yöntemleri*. 3. Basım. İstanbul: Sistem Yayıncılık

Sarıkaya, B. (2020). Yazma kazanımlarının yaratıcı yazmaya uygunluğu (2015 ve 2018 Türkçe dersi öğretim programları örnekleri), *Türkiye Eğitim Dergisi* (2020) Cilt 5, Sayı 1, s. 42-55.

Sarıkaya, B. (2021). 8. Sınıf Türkçe ders kitabındaki yazma etkinliklerinin yaratıcı yazmaya uygunluğu bakımından değerlendirilmesi. *Muş Alparslan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2021, Cilt: 1, Sayı: 1, 79-94

Sever, S. (2004). *Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme*, Ankara: Anı Yayıncılık,

Susar-Kırmızı, F. (2011). Yaratıcı yazma ürünlerinin bazı ölçütler açısından değerlendirilmesine ilişkin nitel bir çalışma. *Dil Dergisi*, 151, 22-35.

Tanrıverdi, B. (2018). *Türkiye’de Sosyal Medya Okuryazarlığının Gerekliliği Üzerine Bir Araştırma*. (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi. (536990)

TDK (2023). Erişim Tarihi 4 Mayıs 2023, [özgünlük ne demek TDK Sözlük Anlamı \(sozluk.gov.tr\)](https://sozluk.gov.tr)

Türkyılmaz, M. B. (2021). *Etkinlik temelli yaratıcı yazma çalışmalarının yedinci sınıf öğrencilerinin öykü yazma becerileri, yazma tutumları, öz düzenleme stratejileri ve motivasyonel inançlarına etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi. (670953)

Uçak, S. ve Erdem, H.H. (2020). Eğitimde yeni bir yön arayışı bağlamında “21. yüzyıl becerileri ve eğitim felsefesi”. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, Cilt: 6 Sayı:1, 76-93.

Uluyol, Ç. ve Eryılmaz, S. (2015). 21. Yüzyıl Becerileri ışığında fatih projesi değerlendirmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 35, Sayı: 2, 209-229.

Uygun, A. ve Çetin, D. (2020). 2018 Türkçe dersi öğretim programındaki yazma kazanımlarının yaratıcı yazma becerisine uygunluğu. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, Cilt: 8, Sayı: 1, 1-13.

Üstün, F. ve Büyükbaş, Ş. M. (2020). Uyum performansı ölçeğinin Türkçe uyarlaması: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Cilt: 6, Sayı: 2, 637-656.

Yalçın, S. (2018). 21. Yüzyıl becerileri ve bu becerilerin ölçülmesinde kullanılan araçlar ve yaklaşımlar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi* Yıl: 2018, Cilt: 51, Sayı: 1, 183-201.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Extended Abstract

Language Skills and Writing Ability

Language skills are defined by comprehension and expression abilities. Listening and reading constitute comprehension skills, while speaking and writing are considered expression skills. Writing is described as a challenging skill requiring a specific process, background knowledge, and experience (Akbaba, 2020, p. 18). Writing, compared to other skills, necessitates more frequent practice.

In Turkish language education, the primary skills include listening, speaking, reading, and writing. Writing is considered the most difficult skill to acquire among these. For students to develop writing skills, they must first acquire foundational knowledge, be motivated to write, have access to appropriate writing environments, and receive support throughout the writing process. The writing process should not be confined to predefined topics or rigid rules but instead be enriched with methods and techniques that encourage diverse perspectives and ideas. Individuals frequently encounter writing tasks in daily life and are required to utilize writing skills both in and out of school. Activities such as describing a place, recounting a memory, completing an incomplete text, journaling, or expressing thoughts on a specific topic demand writing. However, if individuals have prejudices against writing or lack motivation, this skill cannot develop effectively (Uygun, 2019, p. 14). Mastery of one's native language facilitates expressing thoughts and emotions and makes writing easier. During the writing process, expressing emotions and thoughts in a structured and planned manner leads to creative writing.

Creative Writing in the Turkish Language Curriculum

In the Turkish Language Curriculum prior to 2019, specifically the 2005 curriculum, a constructivist approach was adopted. In this approach, students were encouraged to write using their existing knowledge, and creative writing gained importance. However, due to the lingering influence of behaviorist approaches, creative writing could not be implemented effectively (Susar Kırmızı, 2011, p. 32). The 2005 curriculum aimed to cultivate individuals capable of producing ideas, creating original products using their imagination, and demonstrating creative thinking in Turkish lessons (Buzan, 2003, p. 12).

Research Methodology

Aim of the Study

This study aims to examine the alignment of the writing objectives in the 2019 Turkish Language Curriculum for 6th grade and the writing activities in the 6th-grade textbook with creative writing skills. This qualitative study was conducted using the document analysis method, with data analyzed through descriptive analysis.

Materials

The material analyzed in this research is the 6th-grade Turkish textbook published by Ata Yayıncılık for the 2022-2023 academic year and approved by the Ministry of National Education for use in middle schools.

Data Collection Tools

The study utilized the "Creative Writing Suitability Evaluation Form for Writing Objectives and Activities" (Uygun, 2018) to assess the compatibility of the objectives and activities with creative writing skills.

This study adhered to all rules specified under the "Directive on Scientific Research and Publication Ethics" issued by the Council of Higher Education. None of the actions described in the section "Violations of Scientific Research and Publication Ethics" were undertaken. The study focused on evaluating the alignment of the 2019 Turkish Language Curriculum's writing objectives and the writing activities in the 6th-grade Turkish textbook with creative writing skills. It was found that the textbook's writing activities were not adequately aligned with creative writing skills, particularly failing to reflect the full spectrum of creative writing processes. It was observed that the evaluation aspect of creative writing skills was either absent or partially addressed in these activities. Additionally, the writing objectives in the 2019 Turkish Language Curriculum did not include strategies and methods conducive to fostering creative writing.

Findings and Discussions

Out of 32 writing activities analyzed, only 6 were found to align with creative writing principles. While the textbook included a creative writing activity in each theme, many activities were not prepared according to creative writing methods and techniques. Previous studies in the literature, such as those by Bulut (2012), also identified writing activities that were not suitable for creative writing. Sarıkaya (2021) highlighted the inadequacy of the number of learning objectives in Turkish language teaching programs.

The writing objectives in the 2019 Turkish Language Curriculum can be restructured in alignment with 21st-century skills. New textbooks should include activities designed to implement creative writing methods and strategies. Greater emphasis should be placed on the multifaceted types of creative writing activities. Creative writing workshops or classrooms designed for creative writing can be utilized to support students during these activities. Teachers implementing creative writing activities should be provided with training to improve their understanding of creative writing strategies, methods, and evaluations, allowing them to guide their students effectively.

Yaratıcı Yazma Becerilerinin 6. Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki Durumu

Ekler

Ek: Yazma Kazanımları ve Etkinlikleri İçin Yaratıcı Yazmaya Uygunluk Değerlendirme Formu

MADDELER

	Evet	Hayır
1. Hayal gücünü kullanabilmesine olanak sağlar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. İmgesel bir dünya oluşturmaya olanak sağlar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Hayal dünyası ile gerçek dünya arasında anlam kurabilmeye olanak sağlar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Yazma sürecinde öğrencilerin duyu organlarını kullanabilmeye olanak sağlar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Somut sözcükleri soyut anlamda kullanabilmeye olanak sağlar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Çağrışım yapabilmesine olanak sağlar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Çözümleyici düşünmeyi kullanabilmeye olanak sağlar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Yazısında özgün benzetme/benzetmelere yer verebilmesine olanak sağlar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Yazısında özgün karakterlere yer verebilmesine olanak sağlar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Yazısında özgün mizahi öğelere yer verebilmesine olanak sağlar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Yazısında kendine ait bir üslup yaratabilmesine olanak sağlar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Yazısını kendi yaşamıyla ilişkilendirebilmesine olanak sağlar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Yazısında kelimelere yeni anlamlar yüklemesine olanak sağlar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. Yazısında bilinen bir ögeyi yeni bir biçimde ifade edebilmesine olanak sağlar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. Yazısında çeşitli kelimelerle anlatım dilini zenginleştirebilmesine olanak sağlar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. Kendi bakış açısına yer verebilmesine olanak sağlar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. Yazısında tanık olduğu bir olaya farklı bakış açıları getirebilmesine olanak sağlar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. Alışılmışın dışında yazılar oluşturmaya olanak sağlar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19. Düşüncelerini yazı içinde açıklayarak geliştirmesine olanak sağlar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20. Yazısında merak unsurunu ortaya çıkarabilmesine olanak sağlar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21. Metinde 5N1K sorularına cevap verebilmesine olanak sağlar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22. Hazır metnin olaylarına çözüm önerileri sunabilmesine olanak sağlar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23. Eleştirel bir gözle bakabilmesine olanak sağlar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24. Sorgulama yeteneğini geliştirmesine olanak sağlar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25. Yorumlama yeteneğini geliştirmeye olanak sağlar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26. Yazma konusunu belirlemede özgür olabilmesine olanak sağlar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27. Kendine özgü olay zinciri kurabilmesine olanak sağlar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28. Yazının planını tasarlamasına olanak sağlar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29. Metnin başlığı ile metnin arasında ilişki kurabilmesine olanak sağlar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30. Yazısına uygun ilgi çekici bir başlık verebilmesine olanak sağlar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
31. Yazısında duygu ve düşüncelerini akıcı bir şekilde ifade edebilmesine olanak sağlar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
32. Yazısında metinler arasılığı kullanabilmesine olanak sağlar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>